

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

CAMILA TRINDADE

FRACASSO ESCOLAR?  
O SENTIDO PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES QUE  
VIVENCIAM PROCESSOS DE DIFICULDADES ACADÊMICAS

CAMILA TRINDADE

FRACASSO ESCOLAR?  
O SENTIDO PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES QUE  
VIVENCIAM PROCESSOS DE DIFICULDADES ACADÊMICAS

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

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

MARINGÁ, PR  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

T833f

Trindade, Camila

Fracasso escolar? O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas / Camila Trindade. – Maringá, PR, 2021. 332 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2021.

1. Ensino superior. 2. Desenvolvimento humano. 3. Ensino superior - Sentido pessoal. 4. Fracasso escolar. I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

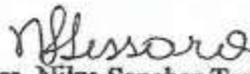
CDD 23.ed. 378.1

CAMILA TRINDADE

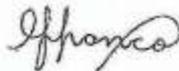
*Fracasso escolar? O Sentido Pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas*

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

COMISSÃO JULGADORA



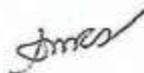
Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco  
PPI/Universidade Estadual de Maringá



Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci  
PPI/Universidade Estadual de Maringá



Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

Aprovada em: 24 de novembro de 2021.  
Defesa realizada por vídeo conferência.

*Dedico esta Tese às crianças que compuseram a turma denominada “Estudos Diferenciados”, no ano de 2012, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Carlos Peixoto Primo, da cidade de Rio Grande – RG. A potência de suas existências jamais poderá ser silenciada em rótulos coletivos e/ou individuais!*

## AGRADECIMENTOS

Neste caso, as frases mais diferentes por significado irão exprimir o mesmo pensamento [...] Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras (Vigotski, 1934/2009, p. 477-478).

À Sirlei Teresinha Bonavigo Trindade, Glademir Alves Trindade e Diego Trindade. Poderia nomeá-los como mãe, pai e irmão, isto é, família, mas acredito que esses termos em si não comportam a importância e o sentido de vocês em minha existência. Em conjunto, nos constituímos como unidade contraditória – por sua vez, permeada por encontros e desencontros, com predomínio e prevalência tanto da construção de bons afetos, quanto de uma rede de apoio imensurável. Com vocês, sem dúvida, minhas vivências se tornam mais afáveis e, portanto, a vida se fortalece e torna-se mais encantadora.

À Professora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo. Profa., Nilza! Jamais esquecerei da nossa primeira orientação em uma sala do bloco do curso de Direito, pois esse era o espaço onde, por um período, estava lotado o Programa de Pós-graduação em Psicologia da UEM. Você estava lá disposta e atenciosa, assim como foi ao longo de todo o meu processo de doutoramento. Suas orientações e nossos encontros, mesmo que *online*, sempre regados a acolhimentos, aprendizados e afetos. Sem dúvida é parte fundamental na construção deste trabalho e em minha constituição enquanto pesquisadora.

À banca de qualificação Professora Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, Professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, Professora Dra. Adriana de Fátima Franco e Professor Dr. Edival Sebastião Teixeira, por toda atenção, rigor e contribuições empreendidas na avaliação deste estudo, sobretudo nesses tempos de sobrecarga de trabalho das/os docentes das universidades públicas brasileiras; em especial à Professora Dra. Camila Turati Pessoa, pelos momentos compartilhados e contribuições atentas em relação a esta Tese.

À Professora Dra. Zaíra Fátima de Rezende Gonzalez Leal, Professora Dra. Silvana Calvo Tuleski e Professora Dra. Solange Pereira Marques Rossato, pelos momentos de estudos,

discussões e confraternizações. Igualmente, à Professora Dra. Elenita Tanamachi pelas discussões subsidiadas no grupo de estudos sobre o Método Materialista Histórico-Dialético.

À Professora Dra. Cassiane Paixão, Professora Dra. Gabriela Medeiros Nogueira e Professora Dra. Maria Chalfin Coutinho, que além de comporem minha trajetória acadêmica de modo especial, me impulsionaram na construção dos meus objetivos; especialmente à Professora Dra. Susana Inês Molon, que muito me inquietou com suas aulas na graduação e nas atividades do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social – LAPEPSO.

Aos colegas e amigos que construí na “vida da UEM”, isto é, no e pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UEM – PPI, Vanessa, Ana Paula Vieira, Amanda Biasi, Ana Bacarin, Thomas Teixeira, Rafael Iglesias, Tiago Calve, Flávia Caroline, Cleudet, Roseli de Melo, entre outras/os; especialmente as amigas Laís Castro, Beatriz Moreira, Ana Caroline Toffanelli e Letícia Cavalieri. Agradeço pelos momentos compartilhados e o acolhimento de todos/as.

Às colegas e amigas do nosso potente grupo de estudos e pesquisa sobre Desenvolvimento Humano, carinhosamente denominado de “Grupo da Nilza”, Caroline, Camila Pessoa, Patrícia, Bárbara, Keuri, Diana, Camila Serrati e Ana Flávia. Que as nossas discussões e produções continuem inquietando e voando cada vez mais longe!

Aos membros do Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito - NETCOS, especialmente Geruza, Liandra, Tielly, Andreia e Mariéli. Que possamos, com nossas potentes parcerias, continuar questionando os rumos do mundo do trabalho!

Aos amigos que de alguma maneira estiveram presentes em minha vida e, principalmente, ao longo do desenvolvimento deste estudo: Cristine Schwengber, Taciana Lusa, Andressa Cadorin, Ecléa Vanessa, Ruan Andrade, Aporele Zaia, Aline Sicari, Paula Helena, Leonardo Dorneles, Jocieli Brayer.

À classe trabalhadora brasileira por fomentar este trabalho.

*A preocupação com os estudantes atrasados é a primeira preocupação de uma escola democrática (Lunacharsky, 1918/2017, p. 298).*

TRINDADE, Camila (2021). **Fracasso Escolar? O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas** (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

## RESUMO

Diante do cenário de expansão do Ensino Superior e de suas diferentes alterações ao longo dos últimos anos, como a redução de investimentos públicos, as quais se desdobraram na elevação dos níveis de repetência e evasão universitária, e partindo-se da hipótese de que tais processos não atuam apenas na vida objetiva dos estudantes, mas, sim, condicionam a sua constituição, a presente pesquisa tem como objetivo compreender o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional. Fundamentamos as nossas discussões nas contribuições da Psicologia Escolar Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e do método materialista histórico dialético. Nessa perspectiva, até mesmo a constituição mais íntima de todo e qualquer processo que concerne à singularidade dos estudantes do Ensino Superior não é concebida como decorrência exclusiva de aspectos biológicos ou subjetivos, mas é forjada de acordo com as condições materiais que envolvem suas existências. Assim, ao estabelecermos como ponto de partida a base material que fundamenta a vida, por meio do desvelamento da atividade humana, especialmente dos motivos que a constituem, conseguimos compreender como, em um contexto educativo marcado cada vez mais por altos índices de repetência e evasão universitária, os estudantes com vivências de dificuldades acadêmicas comportam-se e significam tal realidade. Para tanto, desenvolvemos um estudo teórico e empírico com quatro estudantes de uma universidade pública federal localizada no interior do Paraná, que vivenciaram processos de dificuldades acadêmicas. Após a tramitação dos procedimentos éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos, realizamos entrevistas semiestruturadas e a Técnica da Agenda Colorida. Sistematizando as informações construídas ao longo da pesquisa, observamos que a elaboração das memórias dos estudantes sobre os seus processos de escolarização na educação básica ocorreu também segundo as suas atuais vivências no Ensino Superior. A partir das contradições vivenciadas atualmente por esses jovens, as suas experiências de conquistas na educação básica, como o aprendizado da leitura e da escrita e a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, são rememoradas de modo subvalorizado. No que se refere à constituição de suas atividades dominantes, depreendemos que os estudantes do gênero masculino podem se dedicar exclusivamente aos processos de estudo, enquanto as estudantes do gênero feminino precisam conciliar estudo e trabalho, mais precisamente a produção e venda de doces. Sobre os processos de estudo, entre todos os estudantes, predomina a formação de ações de estudo individualizadas, que não necessariamente articulam motivos e fins da atividade de estudo profissionalizante. Disso decorre uma constituição fragmentada do principal processo que deveria impulsionar o desenvolvimento humano na juventude, isto é, da unidade contraditória entre atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva. Ademais, constatamos a produção e reprodução de um significado social da formação superior como processo que poderia possibilitar a ascensão social dos sujeitos e de sentidos pessoais do Ensino Superior que, em essência, constituem-se em oposição a esse significado. Dessa forma, os estudantes articulam diferentes motivos para estar e permanecer na universidade, que não necessariamente relacionam-se diretamente com o processo educativo. Construindo as presentes discussões, defendemos a Tese de que: quando a relação trabalho-educação é estruturada segundo a lógica da sociedade do capital, os estudantes internalizam, como

conteúdo de suas consciências, concepções que denotam as dificuldades acadêmicas como contradições relativas às suas singularidades, isto é, à sua falta de esforço, dedicação e/ou organização pessoal, e não como questões estruturais da atual particularidade. Em síntese, temos a produção de um verdadeiro fracasso educacional – da plena constituição dos estudantes e do processo educativo superior – e, portanto, sucesso da sociedade do capital.

**Palavras-Chave:** Ensino Superior; Desenvolvimento Humano; Sentido Pessoal; Fracasso Escolar.

TRINDADE, Camila (2021). **Educational Failure? The personal meaning that higher education has for students that are going through processes of academic hardship** (Doctoral Thesis in Psychology). State University of Maringá, Maringá-PR.

### ABSTRACT

Facing a scenario of expansion of higher education and its various changes over last years, like the decrease of public investments, which unfolded into the increase of repetition levels and university evasion, and starting with the hypothesis that those processes do not only act upon students' objective lives, but they also condition its constitution, this research aims to understand the personal meaning that higher education has for students who are going through academic hardship and its relation with the shaping of educational failure. We base our discussions on contributions from Critical Educational Psychology and Historic-Cultural Psychology, as well as on the historic-dialectic materialistic method. From that point of view, even the more intimate constitution of any process related to the singularity of higher education students is not exclusively forged according to biological or subjective factors, but according to the material conditions that involve their existences. Therefore, when we set the starting point in the material base that underpins life, therefore unveiling human activity, especially the reasons constituting it, we succeed in understanding how students that are going through academic hardship behave and signify that reality, considering an educative context increasingly marked by high rates of repetition and university evasion. For this purpose, we developed a theoretic and empirical study with four students from a public federal university located in the interior of Paraná, who went through academic hardship. After the due paperwork related to the ethical procedures that involve research with human beings, we conducted semi-structured interviews and we applied the Colorful Agenda Technique. Once the information constructed over the research process was systematized, we were able to observe that the elaboration of the students' memories about their schooling process in primary education also occurred accordingly to their current experiences in higher education. Due to the contradictions experienced by those students, their experiences of achievements in primary education, like learning how to read and how to write, as well as finishing primary school and high school, are remembered by them in an undervalued way. When it comes to the constitution of their main activities, we deduced that male students could focus exclusively on their studying processes, while female students needed to reconcile their studies with their jobs, more specifically, with the sales of sweets and with production work. Regarding the studying processes, what prevails among all students is the building of individualized studying actions, which do not necessarily articulate reasons and means when it comes to professionalizing studying activities, resulting on a fragmented constitution of the main process that should propel human development on the youth, that is: the contradictory unit between professionalizing studying activities and productive activities. Furthermore, we were able to observe the production and reproduction of social and personal meaning of higher education as a process that could allow social ascension, which essentially stands in opposition to the previous meaning. Therefore, students articulate different reasons to be and to remain in university, which are not necessarily related to the educational process in a direct way. Based on those discussions, we defend the following thesis: when the work-education relationship is structured upon the logic of capitalism, students internalize, as part of their consciousness, certain conceptions that show their academic hardship as contradictions related to their singularities; like lack of effort, dedication and/or personal organization, instead of as structural issues of our current particularities. To sum up, we are in front of

the production of true educational failure – a failure of students' full constitution and of the higher educational process – and, therefore, we are also in front of the success of capitalism.

**Keywords:** Higher Education; Human Development; Personal Meaning; Educational Failure.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - Relações familiares e educativas: significações e memórias da Educação Básica

FIGURA 2 - Estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante: articulações entre a vida cotidiana e a atividade principal dos estudantes do Ensino Superior

FIGURA 3 - A relação significado social e sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes no contexto educativo capitalista

## **LISTA DE SIGLAS**

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1. ARTICULAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO BASE DA CONSTITUIÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: DAS POSSIBILIDADES UNIVERSAIS AOS LIMITES CAPITALISTAS</b> .....	26
1.1 A articulação trabalho e educação e as possibilidades para o desenvolvimento humano: aspectos universais da constituição humana .....	27
1.2 A articulação trabalho e educação e os limites para o desenvolvimento humano: aspectos capitalistas da constituição humana .....	42
<b>2. ATIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO</b> .....	62
2.1 Atividade: desenvolvimento e estruturação na formação ontológica do ser humano .....	63
2.2 Atividade na juventude: o problema da atividade dominante dos estudantes do Ensino Superior.....	73
<b>3. O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO: SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL</b> .....	85
3.1 Consciência: entre as máximas possibilidades e a sua fragmentação na sociedade capitalista .....	86
3.2 Significado social e Sentido pessoal: gênese, desenvolvimento e contradições... ..	94
3.3. Sentido pessoal e educação escolar: apontamentos iniciais para pensar a atribuição do sentido pessoal de acadêmicos ao Ensino Superior .....	104
<b>4. FRACASSO NO ENSINO SUPERIOR?</b> .....	116
4.1 Ensino Superior brasileiro: possibilidades ou limites para o desenvolvimento humano?.....	117
4.2 Reiterando ou superando o insucesso? Compreensões e desdobramentos acerca da questão do fracasso escolar .....	132
4.3 Fracasso no Ensino Superior? Expressões e limites da lógica do capital no contexto universitário .....	147
<b>5. PESQUISANDO COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: fundamentos do método e percurso investigativo sobre o processo de significação</b> .....	156
5.1 Método de análise: fundamentos para a pesquisa com estudantes do Ensino Superior na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural .....	157
5.2 O percurso investigativo: desenvolvendo o campo de pesquisa.....	164
5.3 Sistematizando os resultados e construindo as discussões .....	169
<b>6. CONHECENDO OS ESTUDANTES: ENTRE AS SIGNIFICAÇÕES DAS SUAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	174
6.1 Jovens no Ensino Superior: características particulares e singulares .....	175
6.1.1 Davi: “ <i>Não, agora, não! Não estou fazendo nada! Só estudando!</i> ” .....	181

6.1.2 Luan: “ <i>Eu estou fazendo a minha graduação e espero me formar, com um pouco de atraso, mas estou me dedicando o máximo que posso, eu gosto muito do meu curso</i> ” .....	183
6.1.3 Alice: “ <i>Agora, do ano passado para cá, estou voltando a ter o sonho de me formar e tendo resultados bons</i> ” .....	185
6.1.4 Laura “ <i>Eu preciso ter a faculdade, mas não é mais porque a gente quer a faculdade, é porque precisamos dela</i> ” .....	187
6.2 Os estudantes universitários e as significações das suas vivências na Educação Básica.....	189
<b>7. ESTUDANTE OU ESTUDANTE-TRABALHADOR: FORMAÇÃO DA ATIVIDADE DOMINANTE DOS JOVENS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS</b> .....	211
7.1 Ser Estudante: “ <i>Acho que, por hora, está bem tranquilo o semestre... Tirando, claro, o fato de estar estudando bastante para as provas</i> ” .....	212
7.2 Ser Estudante-Trabalhador: “ <i>Desde o início da faculdade eu trabalhava, eu sempre trabalhei</i> ” .....	234
<b>8. SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR PARA GRADUANDOS</b> .....	259
8.1 “ <i>Eu acho que deveria ter passado mais tempo estudando</i> ”: desvelando a constituição motivacional dos estudantes relacionada à formação superior.....	260
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO COMO CONVITE À CONTINUIDADE DA CONSTRUÇÃO DE DISCUSSÕES E DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA ALÉM DO CAPITAL...</b> .....	304
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	312
<b>APÊNDICES</b> .....	323
Apêndice A .....	324
Apêndice B .....	327
Apêndice C .....	329
Apêndice D – Agenda Colorida de Alice .....	330
Apêndice E – Agenda Colorida de Laura .....	331
Apêndice F – Agenda Colorida de Luan .....	332
Apêndice G – Agenda Colorida de Davi .....	333

## INTRODUÇÃO

Qualquer inventor, mesmo que seja um gênio, é sempre o produto do seu tempo e época. A sua criatividade parte de necessidades que foram criadas antes dele e apoia-se nas possibilidades que residem fora dele. [...] Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criatividade representa um processo histórico contínuo, em que toda a forma subsequente é definida pela anterior (Vigotski, 1930/2014, p. 32).

A construção do conhecimento científico presume a apropriação de diferentes conhecimentos elaborados pelos seres humanos ao longo da história da civilização, por isso caracteriza-se como uma tarefa histórico-social. Assim, ao mesmo tempo em que é articulada com as trajetórias e vivências singulares dos pesquisadores e/ou estudiosos, o movimento de construção de tais conhecimentos constitui-se para além dos seus desejos ou aspirações singulares. Partindo dessa concepção, iniciamos a introdução desta Tese evidenciando que as nossas trajetórias pessoais e acadêmicas nos conduziram à observação dos processos que compõem uma determinada particularidade da realidade, a qual tem existência para além de nossos desejos.

A realidade, na qual produzimos e reproduzimos nossas vidas, constitui-se de acordo com leis e características de uma determinada particularidade histórico-social. Ao analisar essa realidade, Hobsbawm (1975/2007) revela que, na “luta pela existência que forneceu a metáfora básica do pensamento econômico, político, social e biológico do mundo burguês, somente os ‘mais capazes’ sobreviveriam, sendo sua ‘capacitação’ comprovada não apenas por sua sobrevivência, mas também por sua dominação” (p. 171). Com a emergência dessas relações, são lançadas as bases para a elaboração dos mais diversos **significados sociais** que postulam que as condições para o desenvolvimento humano e produtivo estão dadas por nossa sociedade, e, portanto, se elas não forem alcançadas, a responsabilidade é dos indivíduos.

Conforme Mészáros (2007), o modo de funcionamento de nossa realidade estrutura-se de maneira contraditória e, por isso, as suas mais diferentes relações e formas de expressão constituem-se também como processos contraditórios. Tal contradição posta

em nossa realidade, conforme o autor, firma-se a partir da relação trabalho-capital. Nesse contexto, fundamentalmente contraditório como jamais visto ao longo de nossa história, observamos na atualidade a emergência de um movimento que cristaliza diferentes formas dos sujeitos se relacionarem e produzirem sua subsistência. Antunes (2018) entende esse processo como uma expressão da reestruturação de nosso sistema produtivo. Segundo o autor, paralelo ao movimento de cristalização da “era digital” ocorre a organização de uma nova morfologia do trabalho, a qual tem intensificado a precarização da vida dos trabalhadores.

Mészáros (2007) define esse processo como uma das expressões da crise estrutural do capital. Diferentemente do que já foi observado, desde o surgimento desse modo de produção, vivenciamos atualmente uma realidade marcada por uma crise econômica, política e social que se estende de maneira mundial, constante e permanente. Podemos constatar como expressões dessa crise, conforme Antunes (2018), a construção de um movimento que tem como rumo a intensificação da perda de direitos trabalhistas, o aumento do desemprego estrutural e a flexibilização do trabalho de homens e mulheres, ou seja, a precarização estrutural do trabalho.

Assim, a partir das contribuições dos estudos desses autores, compreendemos que o tripé “terceirização, informalidade e flexibilidade” do trabalho tem cada vez mais constituído a nossa realidade. Damos destaque a essas discussões por entender que o trabalho é um processo central e constitutivo da vida de todos os seres humanos. Mais amplamente, a relação trabalho-educação cumpre um papel fundamental na constituição e desenvolvimento humano, pois, como defende Vigotski (1933/2005), a aprendizagem corretamente sistematizada desenvolve características humanas formadas historicamente nos estudantes, tornando-se, nesse movimento, a aprendizagem promotora de desenvolvimento humano. Da mesma maneira, como revela Leontiev (1975/2004), a constituição do humano nos indivíduos, desde a pequena infância, dá-se em virtude de um processo educativo. Em outras palavras, por meio da construção de nossas relações com o mundo e com as outras pessoas, vamos nos apropriando da cultura e, conseqüentemente, aprendendo a ser seres humanos.

Contraditoriamente, os processos de trabalho e educação, que são fundamentais para a nossa constituição e desenvolvimento, são destituídos dessa finalidade e desse **significado social** na atual forma social capitalista. Diante disso, considerando a relação desses processos no bojo da atual realidade de precarização estrutural, entendemos como

necessária a análise e compreensão de como vêm sendo constituídas as nossas atuais relações de existência.

Compreendemos que as contradições postas em nossa realidade cunham suas expressões também nos processos educativos, sejam eles formais ou informais. Em relação ao primeiro tipo, observamos que historicamente a realidade concreta da educação básica brasileira foi permeada por processos de reprovação e evasão de estudantes no espaço escolar (Patto, 1990). Em articulação com esse movimento real, foram produzidas diferentes maneiras e concepções para compreender esses processos, as quais majoritariamente classificaram, muitas vezes de maneira genérica, as mais diversas contradições escolares com o **significado social** de fracasso escolar.

Nessa seara, faz-se relevante trazer para o debate as contribuições de Maria Helena Souza Patto (1990), autora pioneira da Psicologia Escolar Crítica, que buscou compreender os meandros que tangiam o processo de produção do fracasso escolar. A autora, por meio de um trabalho teórico-empírico, sistematizou, analisou e apontou os limites de muitas das concepções produzidas acerca dessa problemática. Partindo de uma concepção crítica, Patto (1990) revelou que as compreensões e práticas implementadas na tentativa de resolução dos problemas da educação básica brasileira, além de não atingirem as raízes que sustentavam os ditos fracassos, atribuíam as origens deles predominantemente aos estudantes e, por vezes, às suas famílias.

O trabalho da autora identifica também a existência de um movimento no qual eram produzidas, de acordo com determinadas teorias, diferentes explicações acerca dessa problemática. Tais explicações, que majoritariamente centravam suas análises nos sujeitos e nos seus contextos socioculturais em si, passaram a nortear práticas educacionais e até mesmo psicológicas nas intervenções em relação ao fracasso escolar. Contudo, essas explicações, conforme revela a autora, expressavam compreensões individualizadas e preconceituosas, sobretudo contra os estudantes. Entre os desdobramentos disso, observou-se, por exemplo, o emprego de intervenções que visavam identificar e corrigir nas crianças desde supostas falhas em seu desenvolvimento até anomalias orgânicas. Por isso, é importante destacarmos a função que a ciência psicológica teve nesse processo, na construção de estigmas e produção de diagnósticos dos estudantes.

Assim, podemos afirmar que tanto historicamente quanto na atualidade da educação básica brasileira, além de haver uma permanência do que é intitulado como fracasso escolar, também ocorre a manutenção de explicações e intervenções que já foram

refutadas por diferentes estudos pedagógicos e psicológicos. Por exemplo, Angelucci et al. (2004), ao realizarem um estudo da arte sobre os estudos que discutem a questão do fracasso escolar no período de 1991 até 2002, apontam que a psicologização desse processo se fez presente e recorrente em todo esse período histórico. Da mesma maneira, Leonardo, Rossato e Leal (2012), na discussão da produção da queixa escolar, revelaram que, apesar de os atuais debates serem mais voltados para a perspectiva social, ainda são calcados em concepções individualistas que apresentam uma “exacerbação dos potenciais inatos dos indivíduos” (p. 44).

Mesmo após todo esse período de discussões sobre o fracasso escolar na educação básica, o arcabouço teórico-prático em relação a essa temática ainda constitui-se predominantemente reforçando a individualização e naturalização de tal processo. Diante disso e do contexto de intensificação da precarização do trabalho e das condições de vida dos trabalhadores, passamos a questionar como vêm ocorrendo essas discussões e/ou possíveis intervenções no âmbito do Ensino Superior<sup>1</sup>. Levantamos tal questionamento a partir do entendimento de que as contradições e os limites da lógica do capital estão cada vez mais impostas e entrelaçadas ao Ensino Superior brasileiro. À vista disso, importantes estudos têm sido realizados para evidenciar tais relações. Dentre eles, destacamos a pesquisa de Rodrigues (2007), que trata das relações entre a sociedade capitalista e o Ensino Superior, o estudo de Moura (2015), sobre a função e práticas do psicólogo no Ensino Superior, e as teorizações de Chauí (2001), que versam sobre questões gerais da constituição e organização da universidade brasileira.

Tal nível de ensino passou por um intenso processo de reestruturação e expansão no país, sobretudo a partir do ano de 2007, com a implementação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Junto disso, houve uma intensificação dos processos de reprovação e evasão universitária<sup>2</sup>. Considerando que as relações que fundamentam a realidade material de nossas vidas também formam o nosso desenvolvimento e constituição psíquica, compreendemos, portanto, que esses processos de repetência e evasão que se intensificaram no contexto universitário também passaram

---

<sup>1</sup>Ao realizarem um estudo sobre as publicações brasileiras acerca do fracasso escolar no Ensino Superior, Trindade, Leonardo e Rossato (2020) revelam que muitas das concepções que já foram discutidas em relação ao fracasso escolar na educação básica estão sendo reproduzidas para compreender e explicar tal processo no Ensino Superior. Portanto, conforme as autoras, a partir de um determinado nicho de produções científicas, o fracasso no Ensino Superior também tem sido concebido de forma individualizante e naturalizada.

<sup>2</sup>Conforme atestam os estudos de Baggi (2010) e Zarpelon, Rezende e Leite (2017), por exemplo.

a fundamentar as formas como os estudantes se relacionam e constituem-se a partir das possibilidades postas no Ensino Superior. Em outras palavras, partimos de uma compreensão que considera a formação humana como um processo histórico-social, na qual se estabelece a unidade biológico/cultural que fundamenta a vida dos seres humanos. Em virtude disso, ao mesmo tempo em que a constituição singular dos estudantes não determina os processos de repetência e/ou evasão no âmbito educativo, não há como apartar tal constituição desses processos.

Assim, consideramos que a determinação social da formação humana pressupõe que os sujeitos sejam seres ativos no direcionamento da constituição de suas vidas. Isso se revela, por exemplo, na afirmação de Pasqualini e Martins (2015) de que a “existência de cada indivíduo singular é uma síntese de múltiplas determinações” (p. 368). Em relação às nossas discussões, isso se desdobra no fato de que mesmo diante de nossa particularidade histórico-social capitalista é possível, e necessário, observarmos a constituição de diversas singularidades estudantis. Cabe enfatizarmos que tais singularidades não têm origens em processos abstratos ou irracionais, mas no próprio chão da particularidade em que são instituídas.

Logo, mediante uma realidade social marcada pela precarização, pelo desemprego estrutural, pela flexibilização do trabalho, pela intensificação dos processos de reprovação e evasão universitária, questionamos: quais são os possíveis desdobramentos subjetivos que tais processos acarretam para os estudantes brasileiros que vivenciam essas contradições? É este questionamento que buscamos responder quando nos propomos a, neste trabalho, compreender *o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional*.

Como mencionamos na epígrafe acima, o processo criativo e, neste caso, a elaboração de nossa questão de pesquisa não teve origem de forma espontânea, mas foi constituída inclusive pela nossa história pessoal. Como pesquisadora, a trajetória e a apropriação dos processos que possibilitaram a objetivação deste trabalho foram impulsionadas a partir de 2011, quando saí do interior do Paraná, mais especificamente da cidade de Pato Branco, para realizar o curso de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, localizada na cidade de Rio Grande/RS.

Do mesmo modo como ocorreu para os estudantes que fizeram parte desta tese, o meu o processo de entrada na graduação, especialmente o primeiro ano do curso de Psicologia, foi marcado por uma série de mudanças de vida, uma nova cidade, novos

colegas, novos professores, novas responsabilidades. Hoje, retomando essas memórias da minha história pessoal, compreendo o quanto o sistema educacional capitalista não comporta o acolhimento de todas essas mudanças e demandas colocadas aos jovens brasileiros.

No primeiro ano da graduação em Psicologia, cursei diversas disciplinas de áreas gerais, como Estatística, Sociologia, Filosofia, e também as primeiras matérias introdutórias do curso de Psicologia, como Fundamentos de Psicanálise. Desse período emergem memórias das leituras e dos intensos debates realizados nas aulas de psicanálise, especialmente das obras “*O homem dos lobos*” e o “*Pequeno Hans*” de Sigmund Freud. Recordo que quanto mais eu me envolvia com esses estudos e era instigada a ler e discutir essas obras, mais eu desenvolvia inquietações que me projetavam tanto para compreender os limites dessa perspectiva psicológica como para ir além dela. Posteriormente, compreendi que esse movimento diz respeito também a uma opção política, pois, assim como todo o conhecimento científico produzido em nossa sociedade, os conhecimentos psicológicos também expressam uma determinada concepção de sujeito, mundo e sociedade.

Desde o primeiro ano da graduação, por ter a possibilidade de me dedicar exclusivamente aos estudos e às atividades relacionadas ao curso de Psicologia, busquei participar de diversos cursos, projetos e estágios na universidade e para além dela. Nessa dinâmica, fui firmando meu contato e motivação com as questões e práticas relacionadas ao campo educacional, especialmente a educação escolar. No ano de 2012, tive a oportunidade de participar de um estágio não curricular, ofertado pela parceria entre a universidade e a prefeitura de Rio Grande, no qual eu trabalhei em uma escola como mediadora de um estudante com síndrome de Down, em uma turma de Estudos Diferenciados<sup>3</sup>. Tal estágio me fez questionar muitas coisas, sobretudo em relação aos conhecimentos que vinha aprendendo nas disciplinas do curso, bem como me deparei com uma série de contradições, possibilidades e limites postos no cotidiano de uma escola de um bairro da periferia. Observando esse momento da minha trajetória acadêmica, entendo que ele contribuiu de maneira significativa para a minha formação pessoal e profissional, assim como impulsionou o meu interesse para estudar sobre a Psicologia Escolar. A realidade objetiva escancarava a precariedade da escola, do bairro e das

---

<sup>3</sup>“Estudos Diferenciados” era o nome dado para turmas escolares cuja finalidade era literalmente “juntar” estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem que estavam apresentando dificuldades de aprendizagem e/ou não estavam conseguindo progredir em relação ao processo de escolarização.

condições da vida dos estudantes e de seus familiares, ao mesmo tempo em que o interesse pelo aprendizado da leitura e escrita, mesmo com todas as dificuldades, era visto como algo importante por todos.

Nesse momento do curso, estabeleci laços mais próximos com a docente de Psicologia Educacional do curso, a professora Dra. Susana Inês Molon. Ela me acolheu, indicando possibilidades de leituras relativas à área e me incentivando a elaborar produções escritas relacionadas às minhas experiências. A partir disso, passei a me envolver de forma mais próxima com a atividade da produção escrita de trabalhos científicos. Ao final do terceiro ano de graduação, com o envolvimento com a área educacional, tive a oportunidade de conhecer uma professora do curso de Pedagogia da mesma universidade em que eu cursava Psicologia, a prezada professora Dra. Gabriela Medeiros Nogueira. Com Gabriela, participei de um grande projeto de extensão com professores, profissionais e familiares, relacionado aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal projeto envolveu diferentes e inúmeras atividades, por exemplo, formação continuada de professores e gestores educacionais da rede municipal e estadual de ensino básico.

Além disso, outros momentos marcantes que constituíram a minha graduação foram os estágios obrigatórios do curso de Psicologia. No quarto ano, realizei estágio em um centro multiprofissional na cidade de Rio Grande/RS, que atendia às demandas do município em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou dificuldades de escolarização. Lá entrei em contato com práticas profissionais cristalizadas que lidavam com os estudantes de forma fragmentada, por meio da medicação e do acompanhamento individual, sem compreender e considerar a totalidade do processo educativo e do contexto social em que eles estavam inseridos.

Compreendo que os percursos que construí em meu processo formativo como Psicóloga me direcionaram à continuidade dos estudos. Assim, no mesmo ano de 2016, ingressei no curso de mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Além de ter a possibilidade de me apropriar de outras concepções teórico-metodológicas, desenvolvi minha dissertação de mestrado voltada à compreensão dos sentidos do trabalho produzidos por professores do Ciclo de Alfabetização (Trindade, 2018), sob a orientação da querida professora Dra. Maria Chalfin Coutinho. Ao longo do desenvolvimento desse trabalho, pude responder muitas das dúvidas e questionamentos construídos ao longo da graduação em relação aos processos de subjetivação e ao trabalho docente de alfabetizadores. Com o fim dessa etapa da pós-graduação na UFSC, optei por

realizar o doutorado na Universidade Estadual de Maringá – UEM, na linha de Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, com a comprometida e estimada professora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

Retomo todos esses processos que tangem a minha trajetória, e muitos outros que não mencionei, para evidenciar que a construção do questionamento sobre o **sentido pessoal** do Ensino Superior para estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas emerge a partir da minha própria trajetória de estudos e práticas no campo escolar. Se tanto me inquietava compreender a realidade, a aprendizagem, os sentimentos e as emoções dos estudantes que faziam parte da turma de Estudos Diferenciados, os quais “encarnavam” o fracasso escolar, conforme muitas pesquisas na área da Educação e Psicologia apontavam, agora, ao observar tal processo se desdobrando no Ensino Superior, inquietou-me pensar sobre a possibilidade dessa constituição e, sobretudo, como os graduandos estão significando essa realidade.

Portanto, partindo da hipótese de que o processo educativo é relevante para o desenvolvimento humano, conforme preconiza a Psicologia Histórico-Cultural, e compreendendo que as transformações observadas na realidade – neste caso as transformações ocorridas no contexto educacional do Ensino Superior – não atuam apenas na vida objetiva dos estudantes, mas, sim, condicionam a sua constituição, defendemos a seguinte **Tese**: quando a relação trabalho-educação é estruturada segundo a lógica da sociedade do capital, em articulação com a construção de um **significado social** do Ensino Superior como processo que possibilitaria a ascensão social dos sujeitos e de **sentidos pessoais** muitas vezes apartados do processo de aprendizagem, a formação superior dos acadêmicos torna-se fundamentalmente promovida por **ações** individualizadas de estudo que não se constituem plenamente em **atividade de estudo profissionalizante**. Nessa dinâmica, os estudantes internalizam, como conteúdo de suas **consciências**, concepções que denotam as ditas dificuldades acadêmicas como contradições relativas às suas singularidades, isto é, à sua falta de esforço, dedicação e/ou organização pessoal, e não como questões estruturais inerentes à atual particularidade. Em síntese, temos a produção um verdadeiro fracasso educacional – da plena constituição dos estudantes e do processo educativo superior – e, portanto, sucesso da sociedade do capital.

À vista de tal defesa, estruturamos as nossas discussões sobre o **sentido pessoal** do Ensino Superior produzido por estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com o fracasso educacional da seguinte forma: além desta

introdução, há oito seções que compõem discussões teóricas, resultados e análises da presente investigação, bem como as considerações finais.

As discussões teóricas são divididas em quatro seções. Na primeira, objetivamos discutir as possibilidades que envolvem o desenvolvimento humano a partir da relação entre trabalho e educação e os limites impostos a esse processo na sociedade capitalista. Na segunda, apresentamos as origens do processo de significação a partir da atividade humana, especialmente a atividade principal, em articulação com os seus desdobramentos para a constituição dos jovens na sociedade capitalista. Já na terceira seção, tratamos da dinâmica do processo de significação, baseando-nos na discussão sobre a **consciência** humana, o **significado social**, o **sentido pessoal** e os desdobramentos constitutivos desses conceitos na atual particularidade. Finalmente, na quarta seção, versamos sobre as relações entre o contexto material do Ensino Superior e as possibilidades postas ao desenvolvimento humano, as teorias e desdobramentos relacionados ao que é entendido como fracasso escolar e a expressões dele observadas no Ensino Superior.

Os pressupostos metodológicos que fundamentaram o nosso trabalho e as trajetórias que envolveram a construção de nossa pesquisa com os jovens estudantes são abordados na quinta seção. Na sexta seção, por sua vez, apresentamos uma caracterização dos estudantes que fizeram parte de nosso estudo e tecemos algumas discussões, sobretudo quanto às atuais significações sobre as suas vivências na educação básica. A partir disso, na sétima seção, desvelamos a constituição da atividade principal dos estudantes universitários, segundo as suas atividades de estudo profissionalizante e atividades produtivas. Compreendendo essa dinâmica, na oitava seção, evidenciamos o **sentido pessoal** do Ensino Superior produzido por estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas, conforme os motivos articulados ao processo de ensino-aprendizagem e o **significado social** dessa formação. Por fim, como convite à continuação do debate sobre as temáticas relacionadas a essa Tese, tecemos algumas considerações finais.

## 1. ARTICULAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO BASE DA CONSTITUIÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: DAS POSSIBILIDADES UNIVERSAIS AOS LIMITES CAPITALISTAS

A divisão do trabalho que torna o <pensar> atributo exclusivo de um grupo de homens, destrói tanto pensamento como os próprios homens (Suchodolski, 1976, p. 23, grifo do autor).

Nas escolas populares, aquelas escolas onde as crianças de operários e camponeses estudam, acontece a extinção sistemática do espírito. Aí ensinam-se crianças obedientes, servas do capital (Krupskaya, 1899-1938/2017, p. 82).

Na contemporaneidade são produzidos e difundidos significados sociais que articulam a educação formal como processo que, na infância, tem a função de socializar a criança e, na juventude e/ou na idade adulta, tem a finalidade de formar os seres humanos para uma atuação profissional. Assim, em linhas gerais, a educação tem sido concebida como um momento de formação ou preparação para a vida. Contudo, o que muitas vezes essas significações não revelam é qual concepção de *infância, socialização, juventude, idade adulta, atividade profissional e educação* está em curso efetivamente, ou seja, qual vida está em questão por trás de tais significados sociais.

Para responder a essas questões, entendemos que é fundamental recorrer ao momento histórico-social em que são constituídos esses processos. Fazendo jus à obra de Hobsbawm (1975/2007), concebemos tal contexto como *A Era do Capital*. Faz-se relevante enfatizarmos isso, pois, conforme o autor, diferentemente de qualquer período histórico anterior, o capitalismo seguiu à risca a concepção de que “a mobilidade social poderia de fato colocar numerosas pessoas dentro da situação histórica inteiramente nova de desempenhar papéis sociais novos (e superiores), tendo que usar as roupas apropriadas” (Hobsbawm, 1975/2007, p. 321).

Na presente seção, a partir da relação trabalho e educação, ao apresentarmos os principais processos que fundamentam a constituição ontológica dos seres humanos, buscamos evidenciar as múltiplas possibilidades que concernem ao desenvolvimento humano universal. Além disso, demonstraremos alguns limites que constituem a formação e o desenvolvimento humano, de acordo com as articulações que se estabelecem

entre o trabalho e a educação no contexto histórico da lógica do capital. Com isso, objetivamos demonstrar que a relação trabalho e educação na particularidade capitalista acaba por limitar o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

### **1.1 A articulação trabalho e educação e as possibilidades para o desenvolvimento humano: aspectos universais da constituição humana**

Os seres humanos, ao contrário dos demais seres, não possuem existência inata, pelo contrário, nascem apenas com possibilidades de se tornarem humanos. É, portanto, a partir de sua estrutura orgânica e das relações que estabelecem com a realidade que vão se constituindo como seres humanos (Vygotski & Luria, 1930/1996). Em outras palavras, é a partir das relações estabelecidas com a natureza – por meio do uso de ferramentas – e com os outros seres humanos – por meio da linguagem – que os sujeitos vão se apropriando e ampliando as produções materiais e culturais formadas ao longo da história da humanidade e, conseqüentemente, vão desenvolvendo-se e humanizando-se (Leontiev, 1975/2004).

Assim, o desenvolvimento humano é um processo dinâmico e complexo, no qual “a pessoa, desde o nascimento, passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade desenvolvida, madura, a constituição de um organismo de uma pessoa desenvolvida e madura”<sup>4</sup> (Vigotski, 2018, p. 93). Nessa perspectiva, segundo Leontiev (1975/2004), o processo de humanização foi impulsionado a partir das articulações entre os aspectos biológicos e culturais que constituem a vida humana. Conforme o autor, os aspectos biológicos da constituição dos seres humanos representam a sua filogenia e indicam, por características da sua estrutura biológica, o seu pertencimento à espécie humana. Já em relação à cultura, esta fundamenta a ontogenia humana, uma vez que é por meio da apropriação dos elementos produzidos historicamente pela humanidade que os sujeitos têm possibilidade de desenvolver e aprimorar as suas múltiplas capacidades (Leontiev, 1975/2004).

Uma análise minuciosa da articulação desses dois aspectos – biológico e cultural – possibilita compreendermos que o processo de humanização foi historicamente marcado por diferentes momentos estruturantes. De acordo com Leontiev (1975/2004), o

---

<sup>4</sup>Acerca das leis gerais do desenvolvimento psicológico, físico e nervoso indicamos a obra “Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia” (Vigotski, 2018).

primeiro momento caracteriza-se pela preparação biológica do ser humano: sua posição ereta e o uso de instrumentos rudimentares. Já o segundo momento é caracterizado pelo desenvolvimento de formas mais elaboradas de comunicação, por meio da linguagem. Por fim, o terceiro momento é caracterizado pelo próprio desenvolvimento do *Homo Sapiens*, que se desdobrou na superação das leis biológicas que regiam o desenvolvimento humano, rumo à construção da determinação das leis sócio-históricas (Leontiev, 1975/2004), conferindo ao ser humano uma dimensão social, o que o torna superior aos demais seres.

Enfatizamos que, nesses diferentes momentos, o trabalho e a educação aparecem como processos centrais e constitutivos, que orientam e promovem o desenvolvimento do ser humano rumo à sua humanização. Nessa perspectiva, Vygotski e Luria (1930/1996), por exemplo, destacam que, a partir do momento em que o ser humano começa a viver e se relacionar com a natureza, por meio do trabalho, e com os outros sujeitos, por meio da linguagem, demonstra que sua constituição não é apenas e predominantemente dada pelos aspectos biológicos<sup>5</sup>, mas, sim, também orientada pelas condições socioculturais que envolvem a vida humana.

Nesse contexto, o **trabalho** institui-se como uma atividade essencialmente humana, em que os seres humanos visam suprir as suas necessidades<sup>6</sup> por meio da intervenção na natureza. Assim, ao executar a atividade de trabalho,

[...] o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1867/2013, p. 255).

---

<sup>5</sup>Nesse sentido, os autores irão enfatizar que “o tipo humano como se apresenta entre os povos selvagens [os mais antigos] só relativamente falando pode ser chamado de primitivo” (Vygotski & Luria, 1930/1996, p. 96).

<sup>6</sup>Abbagnano (2007) desenvolve o conceito de necessidade como a “dependência do ser vivo em relação a outras coisas ou seres, no que diz respeito à vida ou a quaisquer interesses [...] qualquer tipo ou forma possível de relação entre o homem e as coisas, ou entre o homem e os outros homens, pode ser considerado sob o aspecto da N., implicando que o ser humano depende dessas relações” (p. 823).

O trabalho, portanto, constitui-se como processo que impulsiona o ser humano na relação com o mundo, com a natureza, com os outros indivíduos, bem como nas suas próprias produções. Ressaltamos que esse processo não é espontâneo – isto é, natural – pois requer planejamento, intencionalidade, direcionamento e só é passível de ser realizado por meio da ação humana (Marx, 1867/2013), o que representa e expressa um salto qualitativo do ser humano em relação aos demais seres. Acrescente-se que essa ação é arquitetada em função da especificidade das características que constituem o corpo humano; por isso, os aspectos biológicos que concernem à constituição humana não podem ser descartados.

Assim, partimos do pressuposto de que o trabalho é a categoria central e necessária que impulsiona o processo de constituição e desenvolvimento dos seres humanos. Nessa perspectiva, Abbagnano (2007) aponta que o trabalho, em sua forma geral, é alicerçado por três processos:

1) a *dependência* do homem, no que diz respeito à sua vida e aos seus interesses, em relação à natureza: o que constitui a necessidade; 2) a *reação* ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, destinadas à elaboração ou à utilização dos elementos naturais; 3) o grau mais ou menos elevado de esforço, sofrimento ou cansaço, que constitui o *custo* humano do trabalho (p. 1147, grifo do autor).

Considerando isso, entendemos que o trabalho é o processo que coloca em movimento um conjunto de relações que devem ser estabelecidas pelos indivíduos, as quais promovem o desenvolvimento e o emprego das suas dimensões físicas e psíquicas. Ele constitui-se a partir de três aspectos complementares: “em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (Marx, 1867/2013, p. 256). Especificamente em relação aos meios de trabalho, estes são compreendidos como “uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto” (Marx, 1867/2013, p. 256).

Conforme Leontiev (1975/2004), a transformação da natureza a partir das necessidades humanas envolve a fabricação e o uso de instrumento – meio de trabalho –, o qual é concebido como “objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho” (p. 88). Cabe destacarmos que o processo de fabricação e uso de

instrumentos, para além de transformar a realidade material, como já apontado, transforma o próprio ser humano, posto que a “apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores” (Leontiev, 1975/2004, p. 287).

No interior das relações de desenvolvimento do processo de trabalho, em geral, e da apropriação do uso dos instrumentos, em particular, surge ainda outro processo fundamental para a constituição e desenvolvimento dos seres humanos, qual seja, a **educação**, que, em sua forma universal, pode ser definida como

[...] a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (Abbagnano, 2007, p. 357).

Nesse sentido, Saviani (2003) acrescenta que a educação em sua origem é “um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção” (p. 22). Tal concepção, além de revelar a natureza da educação, demonstra como ela é importante e necessária para o processo de humanização, na medida em que

[...] permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2003, p. 22).

Deste modo, compreendemos a educação, em sua constituição universal, como um processo social e necessário à vida humana. Tal processo, como veremos na sequência deste item, ao possibilitar que os seres humanos se apropriem das produções humanas elaboradas ao longo da história, impulsiona as possibilidades de aprimoramento e complexificação dos processos de internalização e significação que constituem o próprio desenvolvimento humano.

Manacorda (1989), por exemplo, ao retomar a história da educação desde o Egito Antigo até o século XXI, demonstra que ela não é restrita à escolarização formal, pois educar constitui a própria vida humana. Dito de outra maneira, quando recorremos à história da educação, podemos identificar diferentes formas e meios desenvolvidos para que os sujeitos se apropriassem das produções humanas. Esse é o caso, por exemplo, do Egito Antigo, em que o processo educativo era estruturado a partir da “discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos” (Manacorda, 1989, p. 356); ou, ainda, da Idade Média, quando “surgem novos centros de instrução e de aculturação” (Manacorda, 1989, p. 357) direcionados à formação religiosa de determinados setores da sociedade feudal. Assim, embora a educação assuma determinadas particularidades em diferentes momentos da história da humanidade, é necessário que não percamos de vista a compreensão da educação como processo que, articulado com o trabalho, impulsiona o movimento de humanização dos seres humanos.

Considerando essa perspectiva, defendemos que a relação trabalho e educação institui o cerne do desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois, como enfatiza Saviani (2007a, p. 154), “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”. Por isso, Vigotski (1933/2005) também irá referir-se à aprendizagem como processo universal e fundamentalmente necessário para o processo de humanização, dado que é ela que impulsiona o desenvolvimento das características humanas. É no e pelo processo de aprendizagem que o ser humano encontra as possibilidades de apropriar-se dos diferentes elementos da realidade, como os valores morais e sociais.

Assim, na medida em que os seres humanos vão aprendendo a construir suas vidas em sociedade, também vão estruturando a sua consciência. No que se refere ao último processo, Vygotski (1931/2000) reforça a importância da aprendizagem para a estruturação tanto da consciência quanto das funções psicológicas superiores. Estas constituem o comportamento consciente e organizado dos sujeitos, como o pensamento, a atenção voluntária e a memória (Vygotski, 1931/2000). Conforme o autor, mesmo considerando que a educação se desdobre em diferentes formas – que vão desde a imitação, passando pelos processos de escolarização, até a própria formação autodidata –, em uma sociedade escolarizada, o ensino formal é o principal processo que deveria possibilitar a apropriação da cultura humana, isto é, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Tal movimento de apropriação, segundo o autor, seria

promotor de desenvolvimento humano. Ademais, ele alerta que as crianças terão possibilidades de avançar no processo de aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade especificamente por meio de uma educação escolar sistematizada e alicerçada em finalidades. É importante enfatizarmos que as relações que se estabelecem entre o aprendizado anterior à educação escolar e o aprendizado escolar não são pautadas de maneira causal ou direta, uma vez que tais relações são complementares no processo de constituição e desenvolvimento das crianças.

No que se refere à educação escolar como processo que impulsiona o desenvolvimento dos seres humanos, cabe, então, compreendermos como e por quais meios os indivíduos, no processo de aprendizagem, apropriam-se dos elementos que compõem a realidade. Para tanto, como já viemos argumentando, é fundamental concebermos a origem da constituição do humano no indivíduo a partir da relação trabalho e educação. Isso significa dizer inicialmente que o processo de constituição humana não é passível de ser concebido por um sujeito individualmente, mas, sim,

[...] em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação com outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza (Leontiev, 1975/2004, p. 80).

Logo, o pressuposto que orienta e fundamenta esta Tese é o de que foi a partir da articulação trabalho e educação que o ser humano passou a se formar como ser socialmente desenvolvido e conseqüentemente regido pelas determinações sociais, constituindo-se para além dos aspectos instintivos. Em outras palavras, é a partir do par trabalho-educação que o ser humano desenvolveu meios e formas para aprimorar suas relações interpessoais. Entre essas formas, destacamos a comunicação, a qual, de acordo com Leontiev (1975/2004), constitui-se a partir de dois aspectos: o primeiro, “sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum” (Leontiev, 1975/2004, p. 290); e o segundo, como comunicação verbal ou mental, isto é, como “condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade” (Leontiev, 1975/2004, p. 290).

É importante enfatizarmos que, nessas relações, a comunicação, ao constituir-se e ser constituída no percurso histórico do desenvolvimento humano, revela-se como

fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, ao possibilitar a “relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens” (Leontiev, 1975/2004, p. 290), ela potencializa o processo de aprendizagem da atividade humana. Ainda, de acordo com Marx e Engels (1845-1846/2007a), o surgimento da **linguagem**, como expressão da comunicação humana, também se deu a partir da materialidade prática necessária ao processo de trabalho. Por conta da necessidade de transformar a natureza de maneira sistematizada, os seres humanos estabeleceram formas e meios para se comunicar com seus pares.

Dessa forma, quando os sujeitos passaram a estabelecer e desenvolver formas e meios para se comunicar, desenvolveram não apenas um meio de comunicação entre si, mas, sim, a linguagem<sup>7</sup> como “um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano, não destacado ainda da produção material” (Leontiev, 1975/2004, p. 93). Segundo Martins (2013), por meio das diferentes formas de linguagem – gestos, sons, oral, escrita, externa e interna –,

[...] torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva (p. 189).

À vista disso, no que se refere à transformação da própria natureza dos seres humanos, podemos dizer que, com o estabelecimento da comunicação entre estes, lançaram-se as bases que possibilitaram a reorganização psíquica dos indivíduos. Tal reorganização, conforme Martins (2013), “no plano interpessoal, intersíquico, organiza a relação com o *outro*; como fala egocêntrica opera no plano das internalizações; como linguagem interna, manifestada no plano intrapessoal, intrapsíquico, organiza a própria consciência” (p. 189). Por isso, é impossível conceber o surgimento e desenvolvimento

---

<sup>7</sup>Nessa perspectiva, Martins (2013) defini a linguagem como “um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva” (p. 189).

da linguagem de maneira apartada do processo funcional do pensamento, tanto que, apesar de suas especificidades, tais processos devem ser concebidos em unidade. Nas palavras da autora:

[...] a linguagem não é o andaime do pensamento [...] a linguagem não é mero instrumento do pensamento, embora se implique completamente em sua formulação. Nem a linguagem é simplesmente o veículo do pensamento nem o pensamento é mero conteúdo interno da linguagem. Ambos só existem em suas máximas expressões ou como funções complexas culturalmente formadas, à medida que se superam na direção da construção de uma unidade entre si (Martins, 2013, p. 190).

Na dinâmica da unidade linguagem-pensamento, o processo de **internalização** permite que os seres humanos se apropriem das produções humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade. Por se tratar da humanização, salientamos que a internalização é fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que ela possibilita a constituição dos processos de objetivação e de apropriação da realidade, como veremos na terceira seção desta Tese.

Como princípio geral do desenvolvimento humano, a lei da internalização das relações sociais, evidenciada por Vygotsky (1931/2000), postula que o movimento de internalização se dá de início externamente – relações intersíquicas –, e posteriormente internamente – relações intrapsíquicas. É nessa dinâmica que ocorre também o processo de complexificação das funções psíquicas elementares, rumo ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores<sup>8</sup>. No que se refere às funções psíquicas, lembramos que as primeiras são aquelas caracterizadas como funções imediatas e expressas a partir de “reações diretas a uma determinada situação, porém matizadas afetivamente; são de origem natural e biológica, portanto, são controladas pelo meio físico e social, conseqüentemente, são inconscientes e involuntárias” (Molon, 2011, p. 90). Já as segundas são mediadas e “caracterizam-se por serem operações indiretas, que necessitam da presença de um signo mediador” (Molon, 2011, p. 90). Assim, é por meio do processo

---

<sup>8</sup>A partir de estudos dos autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, Martins (2013) afirma que “a característica diferencial decisiva das ‘estruturas superiores’ em relação às ‘inferiores’ é que elas possibilitam o domínio de reações naturais graças à intervenção de meios artificiais, ou seja, culturais. Portanto, não há entre elas uma estratificação, mas a contínua contradição que move o desenvolvimento psíquico” (p. 91).

de internalização que ocorre uma virada no desenvolvimento humano, direcionada à constituição da conduta humana superior.

Cabe destacarmos que, no processo de internalização, a passagem das relações intersíquicas para as relações intrapsíquicas – e, por consequência, o desenvolvimento da conduta superior – não se dá de forma linear, direta ou natural, mas, sim, é mediada pela “criação e o emprego de estímulos-meios artificiais”<sup>9</sup> (Vygotski, 1931/2000, p. 82), que são denominados de signos. Estes, segundo Vygotski (1931/2000), constituem-se como “estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica e que cumprem a função de auto-estimulação”<sup>10</sup> (p. 83). Molon (2011), por sua vez, caracteriza os signos como instrumentos psicológicos de caráter social. Isso significa que, por exemplo, “a linguagem, as formas numéricas e cálculos, a arte e técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos” (Molon, 2011, p. 95) não podem ser concebidos como produtos inatos ou orgânicos.

Retomando Vygotski (1931/2000), recordamos que, a partir da criação e do emprego dos signos, que orientam a formação da conduta humana superior, temos a formação de outro princípio fundamental da constituição humana: o princípio da **significação**<sup>11</sup>. Nessa perspectiva, Martins (2016) enfatiza que o processo de significação se expressa na concepção de desenvolvimento humano como processo mediado e relacionado à aprendizagem. Isso ocorre porque o processo de produção e de emprego dos signos extrapola “a relação aparente entre polos, penetrando na esfera das intervinculações entre suas propriedades essenciais” (p. 16) e também porque os

[...] objetos e fenômenos da realidade concreta conquistam outra forma de existência: a forma de existência abstrata consubstanciada na imagem subjetiva da realidade objetiva. E a essa imagem, tornada consciente por meio da palavra, compete orientar o comportamento do sujeito na referida realidade (Martins, 2016, p. 16).

Assim, ao longo da constituição do processo de internalização e significação, sobretudo na apropriação dos signos, desenvolve-se a possibilidade de transformação da

---

<sup>9</sup>Tradução nossa: “creación y el empleo de estímulos artificiales” (Vygotski, 1931/2000, p. 82).

<sup>10</sup>Tradução nossa: “estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación” (Vygotski, 1931/2000, p. 83).

<sup>11</sup>O processo de significação (a constituição e desenvolvimento do significado e do sentido pessoal) será aprofundado na terceira seção desta tese.

palavra em pensamento. É importante salientar, como aponta Vigotski (1934/2009), que o “pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (p. 396). Como expressão desse vínculo, emerge o desenvolvimento do **significado** da palavra como processo diretamente relacionado à linguagem e ao pensamento. Por isso, de acordo com Vigotski (1934/2009):

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (p. 398).

O significado como processo e unidade não é fixo e rígido, mas, sim, dinâmico. Isso porque há a possibilidade de o significado desenvolver-se, mais precisamente quando ocorre o processo de formação de novos conceitos. Segundo Vigotski (1934/2009, p. 220),

[...] o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência.

Diante disso, o processo de escolarização é de suma importância para a complexificação tanto do processo de significação em geral quanto da formação dos conceitos em particular, visto que é por meio da apropriação dos conhecimentos elaborados ao longo da história da humanidade, que os sujeitos têm a possibilidade de superar os conceitos cotidianos – espontâneos –, rumo à formação dos conceitos científicos. Destacamos que tal processo não é restrito ao desenvolvimento infantil, ou do adolescente, mas perpassa todos os períodos do desenvolvimento humano, envolvendo, portanto, também os adultos (Martins, 2016).

À vista disso, considerando o significado como unidade do pensamento e da palavra, é preciso levar em conta também como se constituem as “peculiaridades básicas” (Vigotski, 1934/2009, p. 464) que compõem a linguagem, o que implica conceber o processo de constituição do **sentido** para a linguagem e para o desenvolvimento humano. Vigotski (1934/2009) irá demonstrar que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (p. 465), por esse motivo “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas” (p. 465). Esse pressuposto nos permite compreender que, se, por um lado, o sentido é uma formação singular dos sujeitos, por outro, ele é articulado histórica e culturalmente, haja vista que é constituído a partir das relações sociais. Assim, na relação significação-sentido, “o significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (Vigotski, 1934/2009, p. 465).

Portanto, conforme o autor, o significado e o sentido das palavras, ao constituírem-se como unidade dialética, articulam-se com outros processos psíquicos que fundamentam a construção do psiquismo humano. Nessa dinâmica, o significado da palavra cumpre uma importante função na formação e no desenvolvimento do pensamento humano. Mais especificamente, nas palavras de Martins (2013), “o significado da palavra como unidade de análise de pensamento e linguagem diz respeito às transformações que se processam na estrutura e funcionalidade do pensamento” (p. 215).

Nessa perspectiva, para Vigotski (1934/2009), a constituição e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não ocorrem de maneira estável e unidirecional, dado que as “curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se” (p. 111). Assim, é nesse complexo movimento de articulação entre linguagem e pensamento que os seres humanos têm a possibilidade de elaborar tanto os conhecimentos em relação à realidade quanto as formas de ação nela (Martins, 2013).

Além disso, ao constituir-se como função psicológica superior, o **pensamento** consiste no “processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis à percepção sensível imediata” (Leontiev, 1975/2004, p. 90). Dito de outra forma, o pensamento desenvolve-

se como um processo que possibilita aos seres humanos superarem as sensações e as percepções imediatamente estabelecidas a partir da realidade.

É importante destacarmos que, na formação ontológica dos seres humanos, o pensamento não deriva de um aprimoramento natural e/ou biológico inerente a eles. Ao contrário, ao sintetizar “tanto a atividade prática, a atuação concreta sobre o objeto, quanto a atividade teórica que se desdobra dessa atuação” (Martins, 2013, p. 192), sua gênese radica, portanto, o próprio processo de trabalho. É no processo de trabalho com o objetivo de superar as sensações e percepções imediatas da realidade, rumo à “*construção da imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas*” (Martins, 2013, p. 191, grifo do autor), que os seres humanos foram desenvolvendo e elaborando os processos relacionados à função psicológica superior, propriamente humana, do pensamento.

No percurso da história do desenvolvimento dos seres humanos, essa função psicológica também foi se aprimorando. Tal aprimoramento, segundo Vigotski (1934/2009), provém “*dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural*” (p. 148, grifo do autor). Assim, seu desenvolvimento é relacionado tanto com o desenvolvimento das produções humanas ao longo da história quanto com as relações que se estabelecem entre os indivíduos situados em um determinado tempo e espaço histórico social.

Nessa perspectiva, para compreendermos o ato do pensamento e seus produtos, segundo Martins (2013), é fundamental compreendermos também algumas operações racionais, quais sejam: a *análise* e a *síntese*, que, em unidade, ao entrarem em “decomposição e reunificação sucessivas, colocam-se a serviço das elaborações mentais em um processo de alternância, no qual a natureza do fenômeno em foco e a clareza que se tenha ou não sobre ele condicionam a prevalência de uma ou de outra” (Martins, 2013, p. 197); a *comparação*, uma vez que “por meio dela, os objetos, fenômenos, e situações, bem como suas propriedades, podem ser confrontados tendo em vista a identificação de suas semelhanças ou diferenças e, conseqüentemente, a classificação” (Martins, 2013, p. 198); a *generalização*, a qual se relaciona à “identificação de propriedades gerais existentes entre objetos, fenômenos e situações e, sobretudo, de quais são seus aspectos comuns essenciais” (Martins, 2013, p. 199); e a *abstração*, processo no qual “se unificam mentalmente as propriedades da realidade na forma de ‘particularidades gerais’” (Martins, 2013, p. 199).

À medida que tais operações racionais vão sendo movimentadas, articuladas e superadas, o pensamento também vai se constituindo e se desenvolvendo, o que permite

inferir que em “sua base o pensamento formula princípios e leis cada vez mais gerais e precisos acerca da realidade concreta” (Martins, 2013, p. 200). Nessa dinâmica, as formulações humanas acerca dos diferentes aspectos que compõem a sua realidade vão sendo convertidas em *conceitos*.

A gênese do conceito, segundo Vigotski (1934/2009), reside justamente na operação intelectual e, assim como toda função psicológica superior, é um processo mediado. Por isso, a compreensão da formação dos conceitos se dá necessariamente a partir do “emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária, mas geneticamente inter-relacionadas” (Vigotski, 1934/2009, p. 162). Ademais, segundo Martins (2013), o conceito não é dotado de existência cindida da palavra, sendo o seu curso de desenvolvimento mais elementar relacionado com ela, visto que “o conteúdo do conceito é, pois, a realidade concreta submetida à formulação de juízos lógicos, pelos quais a realidade pode ser refletida por meio de conexões entre objetos e fenômenos, assim como suas qualidades” (p. 201).

Portanto, é no processo de compreensão e ação na realidade, originariamente na atividade de trabalho, que os seres humanos foram estabelecendo “mediações cada vez mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação sensível da realidade” (Martins, 2016, p. 19). Destarte, ao compreendermos essa dinâmica, fica evidente a base social que fundamenta a gênese e o desenvolvimento do pensamento.

Foi partindo da origem social do pensamento que Vigotski (1934/2009) identificou alguns estágios relacionados ao processo de formação de conceitos: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexo* e *pensamento conceitual*<sup>12</sup>. O primeiro – sincretismo – é desenvolvido ainda no início da vida dos seres humanos e é caracterizado pela “formação de uma pluralidade não informada e não ordenada” (Vigotski, 1934/2009, p. 175), na qual “o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista” (Vigotski, 1934/2009, p. 175). Já o pensamento por complexo, segundo estágio de formação de conceito, conduz à “formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes

---

<sup>12</sup>Abordamos aqui as principais características dos diferentes estágios da formação dos conceitos. Para conhecer as subfases que caracterizam cada estágio, indicamos o capítulo “*Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos*” da obra “*A construção do Pensamento e da Linguagem*” (Vigotski, 1934/2009).

impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência” (Vigotski, 1934/2009, p. 178), e é caracterizado “pela construção de complexos que têm o mesmo sentido funcional” (Vigotski, 1934/2009, p. 179). Por fim, o terceiro estágio, o pensamento conceitual – ou pensamento científico –, “surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (Vigotski, 1934/2009, p. 226).

Nesse processo, o autor aponta a importância de termos em vista que as diferentes fases de formação e desenvolvimento dos conceitos, ao mesmo tempo em que pressupõem diferentes operações mentais, articulam-se de maneira dialética e, por isso, não são formadas de modo sequencial e/ou unidirecional. Aliás,

o próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrangem os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetivo e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento (Vigotski, 1934/2009, p. 479, grifo do autor).

Assim, conforme o autor, o desenvolvimento e, sobretudo, a formação do conteúdo do pensamento, não sendo processos naturais, pressupõem um lugar de destaque à educação escolar, no qual a “aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (Vigotski, 1933/2005, p. 41). Nessa perspectiva, Martins (2013) acrescenta que no

[...] cume desse processo, reside a educação, o ensino; porém não o ensino de quaisquer conteúdos, mas daqueles que de fato operem para a ascensão da ‘inteligência prática’, operacional, em direção ao pensamento apto a captar o real para além de suas aparências fenomênicas – dado que, na ausência do pensamento abstrato mediado por conceitos científicos, só pode ser concebido na qualidade de ato de fantasia (p. 225, grifo do autor).

Portanto, considerando a formação universal dos seres humanos, a educação, principalmente quando concebida em articulação com o trabalho, aparece como um processo fundamental e necessário à constituição e ao desenvolvimento humano. Dito de outro modo, levando em conta essa formação, são vastas e potentes as *possibilidades* que envolvem o processo de humanização dos seres humanos. Entretanto, pelo fato de não sermos seres naturais, mas, sim, constituídos a partir de mediações histórico-sociais relacionadas à articulação trabalho e educação, a nossa constituição e o nosso desenvolvimento apresentam-se intimamente relacionados às possibilidades postas na realidade concreta. Em outras palavras, são as condições objetivas de vida estabelecidas na particularidade histórico-social em que vivemos que irão condicionar todo e qualquer processo relacionado à nossa constituição e ao nosso desenvolvimento.

Em virtude disso, podemos compreender que a diferença, a desigualdade e a exclusão que se estabelecem entre os seres humanos não são produtos “das suas diferenças biológicas naturais” (Leontiev, 1975/2004, p. 293). Ao contrário, são produtos “da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico” (Leontiev, 1975/2004, p. 293). Nesse sentido, faz-se mister destacarmos que a “mesma importância que as relíquias de ossos têm para o conhecimento da organização das espécies de animais extintas têm também as relíquias de meios de trabalho para a compreensão de formações socioeconômicas extintas” (Marx, 1867/2013, p. 257). Isso significa que, para além de compreender a materialidade que envolve a constituição da vida humana, é importante termos em mente que o “que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, ‘com que meios de trabalho” (Marx, 1867/2013, p. 257) algo é produzido.

Além de compreender a relação trabalho e educação e a sua necessária importância para o desenvolvimento humano e para a constituição do processo de aprendizagem, é fundamental investigar *como e por que meios* se dá essa relação nas diferentes formações sociais, a fim de delimitar os limites da forma social capitalista e de projetar possibilidades para além dela. Nessa perspectiva, optamos por historicizar a relação trabalho-educação, isto é, considerá-la em seus aspectos universais, como foi apresentado ao longo deste item, e também no que se refere à sua particularidade na forma social capitalista, como será apresentado e discutido na sequência.

## **1.2 A articulação trabalho e educação e os limites para o desenvolvimento humano: aspectos capitalistas da constituição humana**

Como abordado anteriormente, o desenvolvimento humano é produto da articulação trabalho e educação. Daí a importância de se enfatizar que tanto o trabalho quanto a educação são categorias históricas e dinâmicas. Deste modo, a compreensão do processo de desenvolvimento humano pressupõe o entendimento das transformações sociais produzidas ao longo da história da humanidade, as quais expressam as e são expressões das transformações do mundo do trabalho e dos processos educativos. No que se refere ao recorte que estamos fazendo aqui, é preciso lembrar inicialmente que

do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugara o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (Marx, 1867/2013, p. 554).

Destarte, a relação trabalho e educação aparece nesse contexto como meio para elevar a produção social. Contudo, a produção social nesse sistema produtivo se dá a partir da exploração de seres humanos por outros. Isso revela o caráter essencialmente contraditório do modo de produção capitalista, na medida em que a maioria das pessoas, mais precisamente os trabalhadores, “só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital” (Marx & Engels, 1848/2007b, p. 46).

Esse processo de exploração, visando ao aumento do capital – a mais-valia –, desvela também a natureza perversa desse modo de produção e os seus limites para o desenvolvimento humano. Uma análise mais atenta nos mostra que a relação trabalho e educação também ocorre em torno dessa dinâmica e desses limites. No contexto capitalista, estruturalmente, a relação trabalho e educação é concebida tendo em vista a ampliação exponencial da valorização do valor – a mais-valia –, o que evidencia tanto o objetivo dessa relação quanto os seus limites para o pleno desenvolvimento dos seres humanos neste momento histórico. Nessa direção, Vygotski (1930) enfatiza que a

[...] organização capitalista que está baseada na exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só não elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento (s.p.).

O processo de acumulação do capital instituído a partir da consolidação da revolução industrial é extremamente complexo e de difícil compreensão. Quando analisamos tal processo, identificamos um conjunto de fatores e aspectos que confundem e encobrem o que efetivamente acontece nesse momento histórico. Nesse contexto, observamos a emergência de muitas teorias que buscam dar conta de explicar o sentido e na maioria das vezes justificar a lógica da produção da existência em curso nessa formação social. A questão que se coloca aqui é que tais teorias não são neutras e, portanto, cumprem uma função ideológica<sup>13</sup>. Um exemplo significativo disso é a própria ideia – crença – de que é possível o pleno desenvolvimento humano no contexto do modo de produção capitalista quando se propaga que, entre os objetivos das sociedades industriais modernas, está a igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, a ideia de oportunidades iguais para todos aparece proferida como possibilidade de ascensão econômica, política e social. A ideia de mobilidade social aparece como possibilidade real, mesmo para o mais pobre – o filho do trabalhador –,

---

<sup>13</sup>De acordo com Abbagnano (2007), o termo ideologia “foi criado por Destut de Tracy, (*Idéologie*, 1801) para designar ‘a análise das sensações e das ideias’, segundo o modelo de Condillac. A I. constitui a corrente filosófica que marca a transição do empirismo iluminista para o espiritualismo tradicionalista e que floresceu na primeira metade do século XIX. Como alguns ideólogos franceses foram hostis a Napoleão, este empregou o termo em sentido depreciativo, pretendendo com isso identificá-los como ‘sectários’ ou ‘dogmáticos’, pessoas isentas de senso político e, em geral, sem contato com a realidade [...] Aí começa a história do significado moderno desse termo não mais empregado para indicar uma espécie de análise filosófica, mas uma doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam. Neste sentido, em meados do século XIX, a noção de I. passou a ser fundamental no marxismo, sendo um dos seus maiores instrumentos na luta contra a chamada cultura ‘burguesa’. Marx de fato (cf. *Sagrada Família*, 1845; *Miséria da filosofia*, 1847) afirmou que as crenças religiosas, filosóficas, políticas e morais dependiam das relações de produção e de trabalho, na forma como estas se constituem em cada fase da história econômica. [...] Hoje, por I. entende-se o conjunto dessas crenças, porquanto só tem a validade de expressar certa fase das relações econômicas e, portanto, de servir a defesa dos interesses que prevalecem em cada fase dessa relação” (p. 615). Portanto, o uso do termo ideologia nesta tese é feito a partir do sentido que o termo tem atualmente, ou seja, entendemos ideologia capitalista como o conjunto de crenças que servem para justificar e validar as relações econômicas de produção dominante desse sistema.

desde que este faça a sua parte, que inclui, entre outras coisas, frequentar a escola. Nesse contexto complexo e contraditório, surge e se consolida a ideia de que tudo passa a depender do indivíduo. Isso porque, na sociedade industrial, a introdução da maquinaria e da grande indústria vai demandar alguns conhecimentos que a princípio poderiam permitir ao indivíduo a oportunidade de ocupar uma vaga no concorrido mercado de trabalho, oportunidade esta que, de acordo com a ideologia burguesa, permitiria ao indivíduo mudar a sua condição social.

Logo, com a ascensão e consolidação do sistema capitalista, desenvolve-se também a prevalência da ideologia liberal<sup>14</sup> no que se refere às funções sociais. Entre os inúmeros desdobramentos dessa ideologia, temos, por exemplo, a ideia de mobilidade social, a partir da relação trabalho-educação, como resultado “natural” do desenvolvimento industrial em curso. Tal desenvolvimento, por sua vez, é oriundo da consolidação do sistema capitalista – socialmente dinâmico – e da consequente superação do sistema feudal – socialmente estático.

A mobilidade social que emerge com esse novo ideário burguês sugere que “o modelo do sucesso converte-se em um padrão de ascensão dentro e entre as hierarquias preestabelecidas. Qualquer que seja o grau das oportunidades, o caminho ascensional não mais inclui tipicamente a aquisição de propriedade” (Mills, 1979, p. 268). Por isso, há de se reconhecer que, com a consolidação do sistema capitalista, a partir da revolução industrial, emergiu uma nova ideia de desenvolvimento econômico, e a ela se ligou imediatamente certo grau de mobilidade social que garantisse aos “mais capazes” – daí a ideia muito comum de que a educação é importante e necessária para capacitá-los – a motivação necessária para o trabalho e a consequente possibilidade de ocupar posições mais importantes na sociedade.

Diante disso, foi ficando cada vez mais evidente que o desenvolvimento econômico e certo grau de mobilidade social estão intimamente articulados. Nessa articulação, o desenvolvimento econômico aparece ao mesmo tempo como causa e como consequência da mobilidade social. No campo da educação, isso implica, por exemplo, em defesas que pregam que, à medida que a indústria se desenvolve e a sociedade se moderniza, a mobilidade social tende a aumentar e a educação tem muito a contribuir com esse processo. Essa concepção leva os indivíduos a crer que desenvolvimento

---

<sup>14</sup>Destacamos que “a ideia do indivíduo como centro microcômico do universo começa no renascimento, mas se afirma nos séculos posteriores quando a burguesia hegemoniza o processo de transformação do mundo feudal” (Bianchetti, 2001, p. 47).

econômico e desenvolvimento social estão vinculados e que, por isso, podem promover o pleno desenvolvimento humano<sup>15</sup>.

Portanto, o sistema capitalista apresenta-se como um sistema essencialmente móvel, tanto do ponto de vista normativo quanto do ponto de vista psicológico, o que contribui para reforçar a ideia de mobilidade social. Do ponto de vista normativo, ele aparenta a institucionalização de mudanças constantes nos tempos e espaços de trabalho; já do ponto de vista psicológico, o sistema industrial também aparentemente pressupõe uma “flexibilidade mental”, isto é, requer uma capacidade de inovar e aceitar inovações (Coutinho, Bernardo & Sato, 2017).

Nesse contexto, parece não haver dúvidas de que a relação entre trabalho e educação – ditada pela lógica do capital – passa a ser concebida como um processo importante e necessário para a inserção, manutenção e controle dos trabalhadores no sistema produtivo moderno. A educação aparece como necessária para eles adquirirem novos conhecimentos, competências, habilidades e afetos para lidar com esses “novos” tempos e espaços do mundo do trabalho e conseqüentemente ganhar destaque e ascender socialmente. Em outras palavras, a educação firma-se cada vez mais como funcional e dependente do mundo do trabalho, sendo necessária ou até mesmo fundamental para alimentar, justificar e, por conseguinte, consolidar a lógica do capital em curso. Um aspecto que ressaltamos aqui é que, se não historicizarmos tal dependência, ela pode parecer se tratar de um processo natural e/ou automático, no sentido de que a educação, por si só, garantiria a inserção no mercado de trabalho, o que asseguraria a mobilidade social.

Outro ponto importante a ser considerado, de acordo com Hobsbawm (1975/2007), é que essa suposta naturalidade contribuiria com a ideia de que o desenvolvimento econômico capitalista se constitui baseado “na competição da livre iniciativa privada” (p. 19). Daí a ideia de que a educação pode ser um fato de competitividade. É importante termos isso presente, uma vez que essa determinação econômica – a livre iniciativa privada – vai demandar relações sociais de produção baseadas em concepções de produção e reprodução da vida calcadas na competitividade e no individualismo, as quais são legitimadas ideologicamente, por exemplo, pelo lema da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Assim, em termos de organização da sociedade capitalista, Oliveira (2010) demonstrou que tais princípios

---

<sup>15</sup>Como, por exemplo, traz a Teoria da Carência Cultural que será melhor abordada na quarta seção desta Tese.

passam a ser difundidos como “possibilidade de os indivíduos ou grupos de indivíduos se ascenderem nas categorias socioprofissionais” (sp.).

Como vimos acima, parece que a educação formal revela-se como um processo necessário e indispensável à ideia de mobilidade social no capitalismo, dado que, por meio dela, os filhos da classe trabalhadora teriam a possibilidade de assumir empregos mais bem remunerados, isto é, inserir-se no mercado de trabalho e ascender para outra classe social. Assim, articulada ao trabalho, a educação – na lógica do capital – passa a ser concebida socialmente como um meio necessário para a mobilidade social dos indivíduos. Com isso, ao ganhar força a ideia de que a educação pode ser um fator de competitividade, o seu caráter emancipatório fica comprometido, bem como as possibilidades do pleno desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, pode-se dizer, com base em Manacorda (1989), que “a educação formal passou a atender às exigências da formação humana” (p. 271) pautadas pela lógica de produção e reprodução do capital. Acrescente-se que a instituição dessa lógica passa a determinar e constituir os mais diferentes processos<sup>16</sup> sociais. Em síntese, ao forjar um novo modo de produzir, forjou-se também um novo processo educativo, cuja finalidade é contribuir para a produção e reprodução do capital em detrimento do pleno desenvolvimento humano.

Isso demonstra que a relação entre trabalho e educação idealizada no contexto desse modo de produção está longe de contribuir efetivamente para o desenvolvimento humano, tal como o concebemos em sua totalidade. Não restam dúvidas de que originalmente o trabalho e a educação, de forma articulada, eram fundamentais para o processo de humanização; também não restam dúvidas de que o mesmo não ocorre atualmente, dada a finalidade atribuída ao trabalho e à educação no contexto desse modo de produção da existência.

Portanto, o que temos em termos de trabalho e de educação a partir da consolidação do modo de produção capitalista é a ênfase na produção de mercadorias e na valorização do valor, isto é, a produção de mais-valia. Como nesse processo produtivo as mercadorias acabam não pertencendo aos seus produtores – os trabalhadores –, mas, sim, a outras pessoas – os capitalistas –, temos também a consolidação de uma relação de exploração entre os sujeitos durante o próprio processo de trabalho, que culmina na

---

<sup>16</sup>Faz-se mister, destacarmos que não só a educação, mas também a política, o direito, as religiões, entre outros, também passaram a ser fundamentadas a partir da lógica do capital (Marx & Engels, 1845-1846/2007a).

alienação deles. Logo, parece cada vez mais claro que, no contexto das relações sociais de produção capitalista, cabe ao trabalhador vender a sua força de trabalho para a produção de mercadorias e à educação qualificar essa força, pois normalmente se busca no mercado de trabalho uma mercadoria de boa qualidade. Por isso, entendemos que a educação, ao desempenhar essa função “qualificadora” da mercadoria, contribui para que o trabalhador torne-se apenas mais uma peça na engrenagem do sistema produtivo, ou seja, “o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria” (Marx, 1844/2004, p. 79).

Assim, se, por um lado, o desenvolvimento humano se dá a partir da relação entre trabalho e educação, por outro, essa relação, fundada na lógica do capital, revela a impossibilidade do pleno desenvolvimento humano na sociabilidade capitalista. Isso porque, conforme Marx (1844/2004), essa forma de organização do trabalho

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

Em se tratando de desenvolvimento humano, os desdobramentos dessa lógica de estranhamento revelam-se extremamente perversos para os trabalhadores, pois, além de eles não se identificarem com o processo de trabalho, consigo mesmos e com os outros, também não se reconhecem com o produto final de sua produção. Como demonstrou Marx (1844/2004) em sua análise, o trabalho que deveria desenvolver o ser humano acaba, nessa sociabilidade, por aliená-lo. Nesse contexto, a educação, articulada a esse tipo de trabalho, é organizada e fundamentada de maneira a ampliar e a aprofundar o processo de alienação em curso. Tudo isso se revela muito perverso, pois, como afirma Marx (1844/2004, p. 81), a alienação<sup>17</sup> é um processo cujo germe se desenvolve a partir do momento em que o trabalho torna-se para o sujeito “somente um meio de subsistência, ao qual o trabalhador deve recorrer, se quiser garantir sua sobrevivência” e obviamente

---

<sup>17</sup>Costa (2015), por exemplo, ao analisar os fundamentos e a constituição do processo de alienação a partir de Marx, oferece-nos elementos importantes para compreender o quanto e como esse processo torna o ser humano estranho à natureza, aos outros, a si mesmo e, portanto, à sua própria vida.

não o seu desenvolvimento. Nesse sentido, a alienação caracteriza-se a partir de dois aspectos:

1) A relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho com ato da produção no interior do trabalho. Esta relação é relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a forma como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física própria do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele (Marx, 1844/2004, p. 83, grifo do autor).

Portanto, o processo de alienação, instituído nos seres humanos a partir das relações capitalistas de trabalho, corrompe tanto a potência do trabalho como processo de instauração do humano nos sujeitos quanto sua própria constituição e desenvolvimento. Em função disso, esse processo revela-se como

[...] extensão universal da ‘vendabilidade’ (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em ‘coisas’, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a ‘reificação’ das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em ‘indivíduos isolados’ [...] que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas (Mészáros, 2006, p. 39).

Ampliando nossas análises, podemos dizer que uma das consequências do processo de alienação em curso tem sido a constituição e a intensificação do próprio sofrimento psíquico dos seres humanos. Isso porque, se estes não encontram realização em sua atividade, justamente pelo fato de ela aliená-los subjetiva e objetivamente, o que resta, em termos de humanização possível na lógica do capital, é a formação de diferentes processos de adoecimento dos trabalhadores. Vide, por exemplo, o que é dito por Antunes (2018), quando pontua que o trabalho na sociedade capitalista, ao encarnar a lógica da flexibilização, terceirização, gestão por metas, assédios etc., exige

[...] capacidade imediata de resposta dos trabalhadores às demandas do mercado, cujas atividades passaram a ser ainda mais controladas e calculadas em frações e segundos, assim como a obsessão dos gestores do capital por eliminar completamente os tempos mortos dos processos de trabalho, tem convertido, paulatinamente, o ambiente de trabalho em espaço de adoecimento (p. 142).

Em outras palavras, vivemos numa sociedade dos adoecimentos no e pelo trabalho. Além disso, a resposta produzida pelo sistema para lidar com essa questão é voltada para a classificação e contenção dos sintomas que expressam tais adoecimentos e não para a compreensão da essência constitutiva destes. Eidt e Martins (2019) lembram que esse movimento é concebido como a medicalização e/ou patologização da vida e consiste fundamentalmente em “deslocar o eixo da preocupação do social para o individual” (p. 14). Constituindo-se, assim, mais uma vez, um processo que direciona ao indivíduo a responsabilidade pelos problemas que não são individualmente produzidos.

Percebemos, com isso, que sob a lógica do capital, a relação trabalho e educação que originalmente impulsionou o desenvolvimento da vida humana adquire um caráter de desumanização, que se expressa no processo de alienação e no conseqüente adoecimento dos seres humanos. Daí a importância e a necessidade de explicitarmos como se configura a articulação trabalho e educação para apreender as contradições que constituem o desenvolvimento humano sob a lógica do capital.

A natureza histórico-social da relação entre trabalho e educação capitalista nos revela que uma sociedade baseada na exploração entre seres humanos não pode contribuir para o pleno desenvolvimento humano. Tal compreensão permite questionar a ideia de fracasso como atribuição singular. Isso porque, como afirma Marx (1867/2013), o “desenvolvimento da formação econômica da sociedade como um processo histórico-natural, pode menos do que qualquer outro responsabilizar o indivíduo por relações das quais ele continua a ser socialmente uma criatura, por mais que, subjetivamente, ele possa se colocar acima delas” (p. 80). Dessa maneira, por mais que se insista na ideia de que há oportunidade para todos e de que a mobilidade social é algo possível nesse modo de produção, a existência do exército industrial de reserva indica mais um limite desse sistema em termos de possibilidade de pleno desenvolvimento humano. Disso decorre a necessidade e a importância de considerar que

o conteúdo violento do processo de precarização ultrapassa a dimensão objetiva e subjetiva do trabalho e produz sentimentos de frustração, isolamento e incompetência entre os trabalhadores descartados continuamente pelo mercado, os ‘sobrantes’ que preenchem as fileiras do exército industrial de reserva (Gouveia, 2019, p. 131).

Em sua análise, Marx (1867/2013) demonstra que a moderna divisão social do trabalho gera “uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua” (p. 705). Tal excedente é necessário e fundamental para o funcionamento e para a manutenção da lógica em questão, pois “a massa de emprego não pode ser separada de sua correlata massa de desemprego” (Braverman, 1987, p. 326), e, portanto, “o desemprego não é uma aberração, mas uma parte necessária do mecanismo de trabalho do modo capitalista de produção” (Braverman, 1987, p. 326). Tal movimento real evidencia, como temos argumentado até aqui, que a preocupação posta nesse sistema é com o processo produtivo e não com a possibilidade do pleno desenvolvimento humano.

Não obstante, se uma forma de organização social é estruturada de forma a criar uma parcela de seres humanos “supérfluos” em relação à sua própria atividade vital – o trabalho –, como esperar que essa mesma forma social possibilite o pleno desenvolvimento humano? Não bastasse isso, Mészáros (2007), por exemplo, vai mostrar o quanto esse processo se ampliou e se agravou, na medida em que atualmente os trabalhadores não estão limitados a um exército de reserva em sua forma clássica, pois “agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter *crônico*, reconhecido até mesmo pelos defensores mais acrílicos do capital como ‘desemprego estrutural’” (Mészáros, 2007, p. 89).

Esse caráter obriga uma parcela da classe trabalhadora a se submeter diretamente às condições de trabalho impostas pelo capital e outra – a excedente – a encontrar alguma forma de sobreviver fora do mercado de trabalho. Dito de outra maneira, o movimento do capital pressupõe o próprio desenvolvimento e não o desenvolvimento de quem está ou não inserido no mundo do trabalho. Isso explica, por exemplo, porque se torna cada vez mais difícil os trabalhadores se reconhecerem, primeiro, como trabalhadores e,

segundo, como classe social, o que implica num entrave para o reconhecimento dessa realidade e para a consequente organização dos trabalhadores com o fim de superá-la<sup>18</sup>.

Com o intuito de compreender o que está por trás da ideia de fracasso escolar, a partir da relação entre trabalho e educação no contexto do modo de produção capitalista, entendemos como necessário considerar, de acordo com Enguita (1989), dois aspectos constitutivos que a educação formal assume nessa lógica. O primeiro aspecto envolve os trabalhadores que já compõem o processo de produção, no qual o interesse educativo do capital é voltado para “a qualificação mínima que [...] significa o mínimo salário e os máximos controle e possibilidade de substituição” (Enguita, 1989, p. 231). O segundo aspecto é aquele relacionado aos trabalhadores que podem ser incorporados no processo produtivo – exército industrial de reserva –, no qual o interesse educativo do capital é estruturado para “encontrar com a maior facilidade a pessoa com a qualificação adequada” (Enguita, 1989, p. 231).

A contradição que envolve todo esse processo é que, na fábrica, a lógica do capital quer “lidar com um trabalhador especializado – no pior sentido do termo –; no mercado de mão de obra – externo ou interno, com um trabalhador versátil” (Enguita, 1989, p. 231). Nesse sentido, podemos dizer que, em vez do pleno desenvolvimento humano, trata-se do desenvolvimento pleno do capital.

Portanto, a lógica capitalista de organização do trabalho, que inclui a produção de mercadorias, a produção da mais-valia, o processo de alienação e a consequente formação do exército industrial de reserva, não se restringe ao processo produtivo; pelo contrário, determina os mais diversos aspectos que compõem e constituem a vida em sociedade, por exemplo, o próprio processo educativo.

Nessa seara, de acordo com Mészáros (2007), não há uma separação entre os diversos processos educativos – formais ou informais –, posto que, em uma determinada forma social, a educação é constituída a partir da lógica que fundamenta as relações sociais de produção vigentes nela. Por isso, entendemos que as “determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais” (Mészáros, 2007, p. 206, grifo do autor)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup>Para ver mais sobre a discussão de classe em si e classe para si, indicamos as contribuições de Iasi (2007) em sua obra *Ensaio sobre Consciência e Emancipação*.

<sup>19</sup>Nessa perspectiva, Netto e Lucena (2016) vão demonstrar que, quando Marx e Engels tratavam da questão educacional, isso era feito a partir da conformação do processo educativo sistematizado para os filhos da

Marx e Engels (2004) já apontavam o fato de os gestores das indústrias do período da revolução industrial observarem que a educação (ou a instrução primária) poderia contribuir para o desenvolvimento do aprendizado técnico e da disciplina necessária para o processo de trabalho, da mesma forma que o fato de as crianças e jovens estarem trabalhando contribuiria para o processo de aprendizagem escolar. Dessa forma, a relação entre trabalho e educação constituída a partir da lógica do capital passa a cumprir nitidamente uma função de manutenção e de reprodução necessária ao capital, como podemos observar no seguinte relato:

Antigamente, nas tipografias inglesas, por exemplo, os aprendizes, de acordo com o velho sistema de manufatura e do artesanato, começavam pelas tarefas mais fáceis, evoluindo gradativamente para as mais complexas. Percorriam as etapas de uma aprendizagem até se tornarem tipógrafos completos. Saber ler e escrever era para todos uma exigência do ofício. Tudo isso mudou com a máquina de imprimir. Esta precisa de duas espécies de trabalhadores, um adulto, o supervisor da máquina, e meninos, na maioria entre 11 e 17 anos, cuja atividade consiste exclusivamente em colocar uma folha de papel na máquina e retirá-la depois de impressa (Marx & Engels, 2004, p. 74).

Por isso, enfatizamos que a explicação acerca do denominado fracasso escolar deve ser ampla, no sentido de ir para além da instituição escolar em si e/ou de sua simples relação com o mundo do trabalho. Toda e qualquer tentativa de atribuir e/ou esperar algo a mais da relação trabalho e educação nesse modo de produção poderia estar fadada ao fracasso<sup>20</sup>, uma vez que o sistema produtivo é organizado em função da produção e da reprodução do capital, isto é, do desenvolvimento deste e não dos trabalhadores<sup>21</sup>.

---

classe trabalhadora, a partir da lógica do capital. Em outras palavras, quando trataram do processo educativo, nunca o conceberam de forma isolada – em si – independente do processo de trabalho.

<sup>20</sup>A respeito disso, indicamos a discussão sobre as utopias educacionais, desenvolvida por Mészáros (2006). Em linhas gerais, o autor aponta que “a tarefa de transcender as relações sociais de produção alienadas sob o capitalismo deve ser concebida no quadro global de uma estratégia educacional socialista. Esta última, porém, não deve ser confundida com nenhuma forma de utopismo educacional”, pois “o destino do ideal de ‘universalidade’, expresso nas grandes utopias educacionais do passado, teve de ser selado na forma que todos conhecemos. O que decidiu a sorte dessas utopias no momento mesmo de sua concepção foi o fato de pretenderem produzir seus efeitos *no lugar* das transformações sociais necessárias, e não *por meio* delas” (Mészáros, 2006, p. 272, grifo do autor).

<sup>21</sup>O documentário “As borboletas de Zagorsk” contribui para compreendermos essa proposição, na medida em que evidencia que não são os indivíduos que fracassam ou que possuem limitação em si que lhes impedem o desenvolvimento da aprendizagem, pois a experiência de Zagorsk nos revela que é possível ter uma opção política de implantar um sistema educacional para atender os indivíduos a partir das suas

A escola capitalista como produto dessa sociedade não pode mover-se por si mesma ou segundo as intenções da ampla maioria dos seres humanos. Nesse sentido, Braverman (1987) – na sua obra *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX* – demonstra, como viemos argumentando, que

cada avanço na produtividade reduz o número de trabalhadores realmente produtivos, amplia o número de trabalhadores que ficam disponíveis para serem utilizados nas lutas entre empresas pela distribuição do excedente, aumenta a utilização do trabalho em empregos ociosos ou nenhum emprego, e dá a toda sociedade a forma de uma pirâmide invertida que repousa em uma base cada vez menor de trabalho útil. Contudo, seja com que rapidez a produtividade possa aumentar, seja qual for a contribuição milagrosa da ciência para esse aperfeiçoamento, nenhum nível satisfatório jamais será alcançado. [...] Cada nação capitalista degradará ainda mais sua população e vida social na pretensão de salvar um sistema social que, como os próprios planetas em suas órbitas, promoverá sua própria destruição se reduzir sua velocidade. Temos aqui a *reductio ad absurdum* da eficiência capitalista, e a expressão em termos concretos da contradição insolúvel que existe entre o desenvolvimento dos meios de produção e as relações sociais de produção que caracterizam o capitalismo (p. 178).

Nesse contexto, insistir nos limites à constituição da escola não significa necessariamente ausência de caminhos ou perspectivas, uma vez que seus limites são também a expressão dos limites das relações sociais de produção capitalista. Portanto, ignorá-los e/ou não anunciá-los é admitir o fim da história, tão ao gosto do pensamento burguês – liberal. Acrescente-se que, de acordo com Manacorda (1989, p. 269), os lemas da “universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade”, além de serem gestados no contexto do modo de produção capitalista, também contribuíram para seu processo de desenvolvimento. Tais lemas, para além de outros aspectos, demonstram o quanto os processos educativos são importantes para o capital implementar a sua lógica de valorização do valor. Isso não apenas mostra o quanto a educação está articulada com o

---

condições objetivas e o quanto a educação é fundamental para o desenvolvimento humano (Dean & Paul, 1992). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

processo de produção da lógica do capital, mas também revela o quanto os processos educativos – formais e informais – não contemplam no seu horizonte as possibilidades de desenvolvimento humano em sua totalidade.

Nessa direção, o trabalho de Saviani (2007b) mostra o quanto essa nova forma social – dividida em classes sociais – subverteu a finalidade da educação. Segundo o autor, “se antes a educação era comum, sendo definida pelo próprio processo de trabalho, com o surgimento das classes a educação divide-se entre aquela destinada aos não-proprietários e aquela destinada aos proprietários” (Saviani, 2007b, p. 11) dos meios de produção. Engels (1845/2008) já havia alertado que o nascimento da sociedade burguesa impulsionava o desenvolvimento de centros de conhecimentos que mais tardiamente foram chamados de escola. Conforme o autor, esses centros eram voltados ao estudo de

[...] elementos das ciências naturais, procurando desviar a atenção dos operários da oposição contra a burguesia e se lhes fornecem conhecimentos que eventualmente podem levá-los a invenções que tragam lucros aos burgueses; quanto às ciências naturais, seu conhecimento, pelo operário, é atualmente desprovido de utilidade, uma vez que ele nem sequer pode observar a natureza, vivendo na grande cidade e absorvido por uma jornada de trabalho tão prolongada. Nesses centros também se ensina economia política, cujo ídolo é a livre concorrência e da qual o operário só pode extrair uma conclusão: para ele, nada é mais razoável que resignar-se a morrer de fome silenciosamente. Nessas instituições, toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino (Engels, 1845/2008, p. 272).

Destarte, o autor aponta como esses centros de estudos vão sendo gestados em função das demandas do capital industrial emergente. Na prática, a burguesia não abdica da educação. Ela precisa da educação, tanto para atender as demandas técnicas da nova forma de produção – indústria – quanto para conformar a classe trabalhadora às novas relações sociais de produção baseada na exploração humana. Enguita (1989) vai caracterizar a educação que emerge nesse contexto da seguinte forma:

Por um lado tende à sua desqualificação, já que esta diminui seu custo e assenta as bases de seu melhor controle; por outro requer uma formação multilateral que permita ao trabalhador trocar de tarefas e de posto de trabalho sem custos adicionais ou minimizando-os (p. 230).

Para Chauí (2001), a educação formal, especialmente o Ensino Superior, continua tendo uma finalidade voltada para a manutenção e potencialização das relações sociais de produção capitalistas, uma vez que

o modo de produção envolve, de forma indissociável, três dimensões básicas: a atividade material de produzir, pelo trabalho, bens úteis para satisfazer as múltiplas necessidades humanas, entre as quais, de forma imperativa, a reprodução da vida biológica; mas envolve, também, a produção de idéias, valores, teorias, conceitos, ideologias, símbolos que sedimentam e justificam esta forma de organização da produção material; e exige instituições que se encarreguem da reprodução social no seu conjunto (Frigotto, 2001a, p. 46).

Assim, o caráter de classe da educação no capitalismo impede que ela seja “um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento da hierarquia social burguesa moderna” (Suchodolski, 1976, p. 11). Como elemento e expressão da hierarquia da sociedade de classe, a educação moderna perde o seu caráter humanizatório, uma vez que não é possível conciliar os interesses das classes sociais antagônicas.

Mészáros (2007) demonstra que o caráter contraditório da educação, que surge como expressão e necessidade da sociedade de classe, cumpre a função de “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (p. 206). É aí que, por exemplo, percebemos como o capital tira proveito do processo de internalização no sentido de otimizar o processo de valorização do valor. Assim, ao acessar a educação oferecida pelo Estado moderno – os centros de estudos a que se referia Engels (1845/2008) acima –, os trabalhadores acabam sendo convencidos a aceitarem a posição que lhes foi imposta socialmente, “juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (Mészáros, 2007, p. 206).

Quem também vai identificar essa função desempenhada pela educação como expressão da sociedade de classe é Kramer (1987), ao enfatizar que

os alunos portadores de padrões culturais ‘adequados’ progredem no sistema escolar e alcançam as posições almeçadas, devendo-se o seu sucesso ao esforço e mérito individuais; os que não possuem tais padrões falham e aprendem a assumir as causas do fracasso quer como culpa individual quer como carência do seu meio. Assim, a discriminação que se processa na escola é vista como algo natural, e não como socialmente determinado (p. 43).

Não bastasse a insistente naturalização dessa culpabilização individual dos sujeitos, a educação na sociedade de classe, como salienta Suchodolski (1976), passa a servir como alicerce para a lógica do capital ocultar e/ou justificar as suas próprias contradições, de ordem social ou individual. Esse é mais um aspecto que reforça a ideia de que os processos educativos gestados no tempo e no espaço histórico do capital, ao mesmo tempo em que contribuem para uma fragmentação do processo de desenvolvimento humano fortalecem a manutenção da lógica do capital<sup>22</sup>. Para Enguita (1989), quando a educação passa a assegurar a concepção da “mobilidade social através de um mecanismo formalmente acessível para todos” (p. 234), conseqüentemente ela “desativa os conflitos potenciais em torno da distribuição da propriedade, da organização da produção, etc.” (p. 234).

A atual forma de relação entre trabalho e educação contou e continua contando com a intervenção dos capitalistas no que se refere às questões educacionais, o que explica a importância e necessidade da educação para o capital. Exemplo disso são as orientações, documentos, pareceres dos organismos nacionais e internacionais que postulam princípios e diretrizes que vão desde as formas de organização dos processos educativos até as finalidades da educação<sup>23</sup>.

Nessa direção, Enguita (1989) alerta para o fato de que a “escola reproduz sob múltiplas formas a divisão do trabalho imperante na sociedade. As mais elementares destas formas, embora não a mais importante é sua própria divisão interna” (p. 199), pois

---

<sup>22</sup>É importante salientarmos que, enquanto os processos educativos seguirem essa perspectiva em questão, “a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno” (Mészáros, 2007, p. 206).

<sup>23</sup>Entre esses organismos destacamos, a partir de Lima et. al. (2014, p. 129) a “Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), Banco Mundial e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento)”.

a divisão posta no ambiente escolar, mesmo que em sua aparência propõe a “solidariedade”, “cooperação”, “trabalho em equipe” e outros do estilo, estimula por todos os meios a seu alcance a competição entre os alunos” (Enguita, 1989, p. 196), transformando, assim, a própria sala de aula num laboratório social.

Não é por acaso, nem por mera coincidência, que ocorrem ao mesmo tempo transformações no mundo do trabalho<sup>24</sup> e transformações no campo educacional. Se, por um lado, a lógica do capital tem tornado o trabalho cada vez mais fragmentado, flexível e precarizado, nas palavras de Antunes (2009), por outro, a educação também tem se “reinventado” seguindo essa mesma lógica, por meio, por exemplo, das tecnologias da informação, da aprendizagem virtual, das metodologias ativas, entre outros, que são mais notáveis principalmente no ensino a distância (Patto, 2013).

Ao passo que, no contexto dessas transformações, de acordo com Lima et. al. (2014), observa-se um acentuado processo de precarização das condições objetivas das instituições educacionais, verifica-se também um investimento significativo no que diz respeito à formação técnica. Esse movimento é mais um aspecto que denota um claro direcionamento da educação de classe para atender as demandas específicas do processo produtivo, deixando de lado a questão da formação em geral necessária para o desenvolvimento humano, como temos frisado. Mesmo assim é possível notar também a presença cada vez mais enraizada de uma concepção que se sustenta na ideia de educação como uma ferramenta importante para a mobilidade social. No entanto, a materialidade tem nos revelado – para ficar apenas na questão da mobilidade social – algo bem diferente, pois, apesar de cada vez mais os trabalhadores estarem se especializando e se aprimorando na perspectiva de ascenderem socialmente, eles são “obrigados a ocupar empregos escassamente desafiantes, se não simplesmente embrutecedores” (Enguita, 1989, p. 234). O aspecto perverso do processo em curso fica evidente também quando se constata que “submetidos a essas modalidades de trabalho com contratos ‘zerados’, ‘uberizados’, ‘pejotizados’, ‘intermitentes’, ‘flexíveis’, os trabalhadores ainda são obrigados a cumprir ‘metas’, impostas frequentemente por práticas de assédio capazes de gerar adoecimentos, depressões e suicídios” (Antunes, 2018, p. 35).

Especificamente no que se refere ao Ensino Superior, a impossibilidade de mobilidade social via educação tem ficado cada vez mais saliente e vem se expressando no desemprego e subemprego de graduandos e pós-graduandos. Não bastasse isso, é

---

<sup>24</sup>Sobre as alterações observadas no mundo do trabalho indicamos as contribuições de Harvey (1992).

comum identificarmos que os egressos se deparam na maioria das vezes com uma realidade extremamente perversa, pois a possibilidade de emprego para esses sujeitos “não é o resultado da impossibilidade de encontrar um posto de trabalho, mas da dificuldade de encontrar o tipo de posto de trabalho que consideram estar de acordo com a qualificação ou título que possuem” (Enguita, 1989, p. 234). Nesse contexto, o cerne da produção de uma grande massa de intelectuais, conforme defende Mészáros (2006), deriva de questões econômicas e não políticas, pois

[...] uma parte crescente da máquina econômica está sendo ligada ao campo educacional, produzindo não só um número crescente de graduados e pós-graduados, como também toda uma rede de companhias diretamente interessadas na expansão da ‘cultura’ [...] A expansão econômica exige uma produção intelectual em expansão (quaisquer que sejam sua qualidade e seus efeitos gerais) e isso é o bastante para manter as rodas em movimento (Mészáros, 2006, p. 277).

Assim, parece não restar dúvidas quanto à formação de um exército de reserva específico, com uma qualificação que pode ser demandada a qualquer momento pelo capital, o que não deixa de ser extremamente funcional para o desenvolvimento do sistema e, como argumentamos acima, um elemento importante para aumentar o poder de barganha do capital frente ao trabalho. Nessa conjuntura, os estudantes do Ensino Superior se veem diante de três possibilidades:

[...] a primeira, é claro, é conseguir um emprego do nível desejado, mas, dada a escassez destes, sua viabilidade sempre depende de outros fatores; quando a primeira está vedada, a segunda consiste em aceitar um emprego abaixo da qualificação ou da titulação adquirida, ou seja, aceitar o subemprego; a terceira consiste em negar-se a aceitar a segunda e decidir-se a esperar tempos melhores (Enguita, 1989, p. 235).

Desta forma, observamos que os significados sociais desenvolvidos para a educação na lógica do capital, como processo formativo que possibilitaria o desenvolvimento de uma atividade de trabalho de acordo com as singularidades dos sujeitos e a conquista de uma melhor posição social, tem esbarrado nos limites inerentes à própria realidade contraditória do capital. As possibilidades de desenvolvimento

humano, a partir da relação entre trabalho e educação, como argumentamos no item anterior, são múltiplas e impulsionam o avanço da humanidade. No entanto, os limites impostos pela lógica do capital para esses processos são produtores e reprodutores das mais diferentes mazelas que constituem nosso tempo histórico. Com base em nossas discussões, entendemos a relação entre trabalho e educação e especificamente o processo de aprendizagem como processos constitutivos do sujeito. Contudo, quando tais processos são apropriados pela lógica do capital, a relação trabalho-educação vira-se contra o próprio ser humano, produzindo, entre outras coisas, o processo de alienação.

Destarte, a sociedade capitalista, além de não possibilitar o pleno desenvolvimento humano, também não permite a tão almejada mobilidade social a partir do acesso à educação que emerge na sociedade de classe. O desdobramento desses processos apresentados impulsiona o desenvolvimento do sofrimento humano, dada a constituição de uma fragmentação entre o que os trabalhadores almejam como possibilidades de constituição de suas vidas e a realidade posta. Nesse contexto, devido à impossibilidade de conciliar os interesses das classes antagônicas – trabalhadores e capitalistas –, tanto a educação formal quanto a informal acabam destituídas de seu caráter emancipatório, no sentido do pleno desenvolvimento humano. Conseqüentemente, sua forma e conteúdo ficam limitadas à produção e reprodução do capital. Entretanto, isso não significa que esse sistema fracassou no que se refere à possibilidade de constituição plena da humanidade, visto que, na realidade, ele nunca se propôs a isso.

Por isso, ressaltamos a necessidade dialética de historicizar a relação entre trabalho e educação para que esta não seja concebida como um processo natural e/ou automático, isto é, independente das condições materiais e históricas. Nessa perspectiva dialética, é fundamental compreendermos trabalho e educação em articulação, pois, quando esses processos são concebidos de maneira apartada, corre-se o risco de perder a análise da totalidade e, conseqüentemente, vislumbrar possibilidades não essenciais para a superação das problemáticas que tangem à vida dos trabalhadores.

A relação entre trabalho e educação concebida na particularidade capitalista gesta e impõem múltiplos limites à constituição e ao desenvolvimento da vida dos trabalhadores. Identificar e compreender os limites constitutivos dessa particularidade não significa abrir mão da importância e das possibilidades dos aspectos universais dessa relação para a formação humana, mas, sim, elucidar que a constituição e o desenvolvimento humano, em seus aspectos universais, impulsionam o desenvolvimento de nossas máximas potencialidades, enquanto na particularidade capitalista tal

desenvolvimento e constituição tornam-se limitados, tendo em vista que o objetivo último é a valorização do valor, isto é, a produção de mais valia.

Assim, quando desvelamos a dinâmica e os processos de funcionamento da relação entre trabalho e educação na particularidade capitalista, entendemos que essa é a forma e o conteúdo predominantes que fundam essa sociabilidade. Obviamente, tal compreensão não anula a existência e a necessidade de movimentos e de propostas laborais e educativas que buscam explorar nesses limites a construção de possibilidades de mudanças. Entre eles, por exemplo, destacamos: no âmbito do trabalho, a *Economia Solidária* (Singer, 2002), que afirma que o seu programa fundamenta-se “na tese de que as contradições do capitalismo criam oportunidades de desenvolvimento de organizações econômicas cuja lógica é oposta à do modo de produção dominante” (p. 112); e, no âmbito da educação, a *Pedagogia Histórico-Crítica* (Saviani, 2003) cujo compromisso deve ser “a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (p. 93).

Diante desses e de outros exemplos, concordamos com Mészáros (2007) sobre não haver “uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (p. 218), uma vez que não se trata da defesa em si das alterações das formas como o trabalho e como a educação se apresentam na sociedade do capital, mas, sim, a necessidade de uma mudança da própria existência humana,

pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. (Mészáros, 2007, p. 220, grifo do autor).

Nesse sentido, especificamente em relação à educação, assim como Tonet (2010), entendemos que não “se trata de abrir mão das lutas pelo acesso universal a uma educação de alta qualidade. Mas, é preciso ter claro que este objetivo não é alcançável no interior do capitalismo e, nesta situação de crise estrutural, cada vez menos” (p. 51). Ademais, concordando com Mészáros (2006) que a “questão central da atual contestação das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o ‘tamanho das salas de aula’, a ‘inadequação das instalações de pesquisa’ etc., mas a razão de ser da própria educação” (p. 275). Por isso, nesse contexto, torna-se essencial que a finalidade da educação,

articulada com o trabalho, deva ser discutida e pautada “pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital” (Mészáros, 2007, p. 220).

A compreensão de que essa configuração capitalista da articulação trabalho e educação é um fracasso para o nosso pleno desenvolvimento nos permite questionar o dito fracasso escolar como processo que se constitui para além de um processo individual, psicológico ou natural de determinados estudantes. Nesse sentido, o dito fracasso escolar parece ser mais uma expressão inerente à lógica do sistema produtivo em curso. Um sistema que pressupõe e usa uma massa de trabalhadores “supérfluos” como poder de barganha não pode dar conta de garantir o acesso às condições realmente necessárias e dignas de produção e reprodução da vida. Em função disso, podemos deduzir que a existência de sujeitos “fracassados” parece ser funcional ao sistema, como funcional é atribuir a eles a culpa pelo fracasso. Logo, é preciso questionar a própria concepção de fracasso posta em nossa sociedade, o que de forma alguma significa negar sua aparente existência. Trata-se, como temos frisado, de ampliar a compreensão acerca *do que realmente é e a quem interessa* o suposto fracasso posto na particularidade capitalista.

Se entendemos que na perspectiva do capital a educação, articulada com o trabalho, conduz à constituição humana de maneira fragmentada e o dito fracasso escolar surge como processo dessa educação, questionamos: *Quais são as possibilidades de desenvolvimento de um jovem que acessa um processo educativo que não pressupõe o pleno desenvolvimento humano? E, nesse contexto, o que significa ser um estudante cuja trajetória escolar é marcada pelo dito fracasso?*

Portanto, a partir dessas discussões, com o objetivo de adentrarmos a compreensão da constituição singular dos estudantes do Ensino Superior que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas, na próxima seção, iniciamos a discussão sobre a categoria atividade e sua importância para entender o processo de constituição do sentido pessoal.

## 2. ATIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO

Na verdade, não se trata de um trabalho autêntico, mas de puro tédio, mortificante e enervante – o operário fabril está condenado a consumir nesse tédio todas as suas energias físicas e espirituais: a partir dos oito anos, seu trabalho consiste em entediarse dia a dia (Engels, 1845/2008, p. 212).

[...] são as ocorrências mais recentes, em Tóquio, de jovens trabalhadores sem-casa, subempregados ou desempregados, que procuram refúgio noturno em cibercafés – sendo, por isso, denominados ciber-refugiados – buscando encontrar algum trabalho ao mesmo tempo que descansam e interagem virtualmente (Antunes, 2018, p. 29).

A presente seção tem como objetivo discorrer sobre a categoria estruturante do psiquismo humano e, portanto, do próprio processo de significação: a **atividade**. Como veremos na sequência, cada período do desenvolvimento humano é determinado por uma dada atividade dominante, a qual orientará o desenvolvimento do psiquismo do nascimento à velhice.

Considerando que, dependendo da particularidade das “circunstâncias histórico-sociais nas quais se processa o desenvolvimento do indivíduo, o seu psiquismo percorrerá caminhos bastante distintos não só em conteúdo, mas também na forma/estrutura dos processos psíquicos” (Pasqualini, 2016, p. 66). Assim, nosso intuito não é explanar todas as particularidades que assume a periodização do desenvolvimento dos sujeitos ao longo da história da humanidade, mas, sim, buscar compreender e revelar, a partir da formação ontológica humana, algumas das contradições da constituição da vida adulta inicial – juventude – alicerçada no desenvolvimento humano na lógica do capital.

Deste modo, tendo em vista que a “duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que se poderia chamar da preparação do homem para a participação na vida social do trabalho, a duração e o conteúdo de educação e ensino, nem sempre tenham sido os mesmos historicamente” (Leontiev, 1975/2004, p. 312), inicialmente abordaremos os fundamentos humano-genéricos que estruturam e promovem o desenvolvimento da atividade, apontando a categoria *atividade dominante* como processo primordial para a compreensão da periodização humana. Na sequência, apresentaremos e

discutiremos a idade adulta inicial – juventude – para pensar a constituição da atividade dominante dos estudantes do Ensino Superior.

## **2.1 Atividade: desenvolvimento e estruturação na formação ontológica do ser humano**

Tal como vimos na primeira seção desta Tese, o trabalho, em seu aspecto ontológico, é a atividade que, ao constituir o humano no indivíduo, impulsiona o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, fundamenta a gênese do psiquismo. Igualmente, como também já vimos, o trabalho na particularidade capitalista assume uma forma e um conteúdo que não são voltados ao desenvolvimento do gênero humano em sua totalidade; pelo contrário, estão voltados à alienação dos seres humanos.

Leontiev (1975/1978, p. 66), ao retomar o pressuposto marxista da centralidade do trabalho, enfatiza que o processo de humanização dos sujeitos, ou mais especificamente a existência humana, é orientado e fundamentado por um “sistema, de atividades que se substituem umas às outras”<sup>25</sup> de acordo com dadas condições histórico sociais. Dada a importância dessas relações para a constituição humana, salientamos que trabalho e atividade não constituem o mesmo processo, mas organizam-se como unidade, na qual a “atividade humana engendra o trabalho que, por sua vez, transforma-a historicamente” (Martins & Edit, 2010, p. 681). Ademais, “o trabalho é atividade vital humana e o desenvolvimento humano é sempre e necessariamente orientado pela atividade principal” (Martins & Edit, 2010, p. 678).

Por isso, ao longo da história da humanidade, conforme as diferentes condições históricas, o trabalho assumiu formas particulares que determinaram a constituição particular da atividade humana. Por exemplo, o trabalho na lógica do capital, tal como vimos na primeira seção, tem como única e exclusiva função a produção e reprodução da acumulação capitalista, por meio da mais-valia, por isso a atividade humana constituída nesse contexto, mesmo com suas especificidades, também será orientada segundo essa lógica. Logo, entendendo que atividade e trabalho não são sinônimos, e o trabalho é a categoria fundante do ser humano, surge o questionamento do que seria então atividade.

---

<sup>25</sup>Tradução nossa: “el sistema, de actividades que se sustituyen unas a otras” (Leontiev, 1975/1978, p. 66).

Leontiev (1975/1978), ao estudar a formação do psiquismo humano, define a atividade humana como um sistema que possui uma estrutura e um desenvolvimento próprio; ela é a unidade que materializa as relações entre o sujeito que executa a atividade e o objeto ao qual é dirigida; e, mais especificamente, é o sistema cujos processos “são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, como o motivo” (Leontiev, 1975/2004, p. 315). No entanto, antes de discutirmos a estruturação da atividade humana, é importante compreendermos a dinâmica que produz sua estruturação, dado que, conforme Leontiev (1975/1978), em termos psíquicos, é a atividade que orienta o sujeito em relação ao e no mundo objetivo, ou seja, a atividade é um processo de mediação constituído entre o ser humano e o mundo.

A atividade humana, partindo de uma objetividade histórico-social, produz diferentes produtos culturais. Tais produtos podem ser intelectuais ou materiais e são concebidos como objetivações humanas, incluindo desde a linguagem até a própria ciência psicológica. Nesse processo de elaboração das produções humanas, a atividade revela seu caráter objetivo, justamente porque é a partir de uma dada necessidade, articulada com um motivo e com uma finalidade, que o sujeito irá impulsionar o desenvolvimento de uma atividade em relação a um objeto. Esse movimento é concebido como **objetivação**, sendo interessante observar que ele não tem formação espontânea, mas, sim, é constituído a partir da “riqueza humana acumulada, produzida por várias gerações anteriores” (Martins & Eidt, 2010, p. 681).

Assim, como as objetivações humanas são produtos histórico-sociais, é importante destacarmos algumas determinações que tangem a elas na particularidade do sistema capitalista. Fica evidente, como vimos na primeira seção, que as objetivações humanas produzidas à luz do capital se distanciam essencialmente de objetivações cuja finalidade seja o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas, pois, além de elas serem guiadas direta ou indiretamente pela lógica do lucro e, por isso, tornarem-se estranhas à grande parcela da humanidade, elas adquirem caráter de mercadoria.

Para exemplificar esse movimento, trazemos o cenário do Ensino Superior no contexto do modo de produção capitalista. Segundo Alves e Gonçalves (2019), as universidades deveriam se constituir como espaços direcionados à formação humana crítica, na perspectiva de desenvolvimento de ciência vinculada à ampliação cultural da humanidade. Entretanto, a materialidade do contexto histórico capitalista impõe a lógica de acumulação também nesse espaço educativo. Com isso, as mais diferentes

objetivações humanas que envolvem o Ensino Superior – formação e produção dos diplomas, por exemplo – encarnam cada vez mais essa lógica posta nessa particularidade e se revelam como mais uma mercadoria colocada à venda em nossa sociedade. Esses aspectos destacados demonstram o caráter histórico e não natural que constituem as objetivações humanas. Por isso, podemos dizer que elas não são transmitidas de forma biológica ou natural entre os seres humanos. Para que essa transmissão ocorra, é necessário que as objetivações humanas sejam apropriadas pelos indivíduos.

A **apropriação**, conforme Leontiev (1975/2004), consiste no “resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana” (p. 291). Em outras palavras, ao apropriarem-se dos diferentes elementos do desenvolvimento histórico da humanidade, os seres humanos têm a possibilidade de internalizar valores, tradições, saberes, costumes etc. e, com isso, têm a possibilidade de estabelecerem e qualificarem as relações entre si. Logo, o processo de apropriação constitui-se como uma das bases do próprio desenvolvimento humano, tendo em conta que ele possibilita que os seres humanos produzam e reproduzam os diferentes aspectos relativos à cultura humana elaborada ao longo da história da humanidade. Portanto, é justamente nesse processo de apropriação das objetivações humanas que ocorre a formação do ser humano, tal como vimos na primeira seção desta Tese.

É importante destacarmos ainda que esse processo, segundo Leontiev (1975/2004), é composto por duas características fundamentais: a primeira diz respeito a “uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade, acumulada no objeto” (p. 286); a segunda refere-se à criação “no homem de aptidões novas, funções psíquicas novas” (p. 288). Em função disso, podemos dizer que os indivíduos não são seres passivos, que apenas internalizam as mais diversas produções humanas, mas, sim, agem ativamente no processo de apropriação. Além do mais, na medida em que eles têm essa função ativa, são estabelecidas condições de possibilidades que podem impulsionar o seu próprio desenvolvimento.

Assim, a dinâmica constituinte da atividade humana é uma unidade dialética, pois, ao mesmo tempo em que possibilita a produção das objetivações humanas, também permite aos indivíduos apropriarem-se de e transformarem tais objetivações, conforme dado contexto histórico. Por esse motivo, podemos afirmar que a atividade humana é constituída na e pela historicidade, expressando e produzindo o movimento das relações histórico-sociais, já que ela é intrinsecamente relacionada ao trabalho.

É nos espaços educativos formais, tal como abordado na primeira seção, que temos a possibilidade de constituição dos diferentes processos que poderiam impulsionar o desenvolvimento humano e, na mesma medida, possibilitar a apropriação dos diferentes conhecimentos produzidos ao longo da história da humana, isto é, dos conceitos científicos. Nessa perspectiva, Monteiro, Silva e Rossler (2016) nos recordam que a promoção de um processo de ensino-aprendizagem que esteja voltado a essa finalidade – desenvolvimento dos conceitos científicos – requer da instituição escolar determinadas condições, como a estrutura e recursos materiais e a articulação de conteúdos de forma sistematizada. Contudo, o problema que se coloca aqui é que a instituição escolar, na maioria das vezes, ao invés de sistematizar e articular o processo de ensino-aprendizagem voltado para a formação e para o desenvolvimento das amplas capacidades dos estudantes, tem se limitado a oferecer as condições mínimas de aprendizado necessárias à vida na sociedade capitalista. Assim, os conhecimentos espontâneos, fragmentados e pertencentes ao âmbito do senso comum têm cada vez mais se constituído como as máximas possibilidades que o processo de ensino-aprendizagem pode assumir na escola capitalista.

No que se refere ao Ensino Superior, apesar de suas especificidades, podemos destacar que ele também segue essa lógica<sup>26</sup>. O caráter que o processo de ensino-aprendizagem tem assumido nesse nível de ensino está cada vez mais voltado à apropriação fragmentada dos conceitos científicos e das ciências em geral por parte dos estudantes. Chauí (2001), em sua discussão sobre universidade e cultura, pontua que um dos desdobramentos dessa fragmentação do conhecimento é a própria limitação do exercício do pensamento. Portanto, essa revelação demonstra o quanto a existência fragmentada do ensino dificulta a constituição da apropriação-objetivação necessária ao pleno desenvolvimento humano. Contraditoriamente, observa-se o quanto o ensino voltado ao desenvolvimento das atividades mínimas, além de possibilitar a obtenção de um diploma, permite uma relativa inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Retomando a dimensão ontológica, isto é, humana, desses processos que estamos discutindo, salientamos que a dinâmica da objetivação e da apropriação está ainda relacionada com a própria estrutura da atividade humana. Nesse sentido, ao revelar a atividade como sistema, Leontiev (1975/2004) nos dá indícios para entender que seus aspectos estruturais são: a **necessidade**, o **motivo** e o **objeto**. Assim, tal como vimos

---

<sup>26</sup>Na quarta seção desta Tese, apresentamos uma discussão detalhada acerca da constituição e das características do Ensino Superior brasileiro.

acima acerca da definição desse sistema, ao partir de uma necessidade humana, toda atividade deve encontrar em dado objeto sua determinação, sendo que é nesse movimento de objetivação que o objeto se converte em motivo da atividade. Por isso, podemos dizer que é o motivo da atividade que direciona a ação humana. Para exemplificar tal processo, o autor descreve uma situação na qual um estudante, ao ler um livro, descobre que tal processo não se relaciona com a realização de uma avaliação. Diante dessa informação, o estudante terá diferentes possibilidades de ações:

[...] ou abandonará imediatamente o livro ou continuará a lê-lo ou talvez o ponha de lado, mas de má vontade, com desgosto. Nos últimos casos, é evidente que aquilo para que estava dirigida a leitura, isto é, o conteúdo do livro era o que incitava a lê-lo e constituía o *motivo*. Por outros termos, a apropriação do seu conteúdo satisfazia diretamente uma *necessidade* particular do estudante, a necessidade de saber, compreender, de elucidar aquilo de que falava o *livro*. Se, pelo contrário, após ter sabido que o conteúdo do livro não faz parte do programa das provas, o estudante não hesita e deixa de o ler, é claro que o motivo que o incitava a ler era, não o conteúdo do livro enquanto tal mas apenas a necessidade de passar no exame. *O fim da leitura não coincidia, portanto, com o que levava o aluno a ler*. A leitura não era neste caso, preciso, uma atividade, propriamente dita. A atividade aqui era a preparação do exame e não a leitura do livro (Leontiev, 1975/2004, p. 315, grifo nosso).

Tal movimento dialético revela também que a diferenciação de uma atividade em relação à outra se dá em virtude do objeto da atividade (Leontiev, 1975/2004), da mesma forma que a ligação entre o motivo e o objeto que constitui a atividade se dá a partir de processos objetivos e sociais. Em outras palavras, dependendo da materialidade que compõe determinado contexto da história, tais processos são particularizados e, com isso, assumem características específicas. A diferenciação entre uma atividade e outra ocorre a partir do objeto para o qual cada uma é direcionada, do mesmo modo que “o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo”<sup>27</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 82). Assim, a atividade está necessariamente ligada ao motivo, por isso “não há atividade sem motivo”<sup>28</sup>, o que acontece é que o motivo pode estar oculto (Leontiev, 1975/1978, p. 82).

---

<sup>27</sup>Tradução nossa: “el objeto *de la actividad* es su verdadero motivo” (Leontiev, 1975/1978, p. 82).

<sup>28</sup>Tradução nossa: “No hay actividad sin motivo” (Leontiev, 1975/1978, p. 82).

Deste modo, as necessidades postas aos seres humanos de acordo com dado período histórico podem ser sanadas por meio de uma dada atividade, a qual é impulsionada e direcionada por determinados motivos. Conforme Leontiev (1975/2004), ao longo do desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos, à medida que as necessidades humanas foram se transformando, a estrutura da atividade em si não foi alterada, mas a alteração se deu nos motivos que a constituem.

Acerca da dinâmica motivacional, Leontiev (1975/2004) enfatiza a existência de dois tipos de motivos: os motivos que, ao motivarem determinada ação, não necessariamente produzem sentido, e que, por isso, são chamados de motivos apenas compreendidos – **motivos-estímulos**; e os motivos cuja ação é realizada por um motivo que a impulsiona, isto é, há um sentido, e, devido a isso, são intitulados como motivos que agem realmente – **motivos formadores de sentido**. Para Tuleski e Eidt (2016), a relação motivacional entre os motivos apenas compreendidos e os motivos que agem realmente é um aspecto essencial da formação do processo de significação do ser humano. Conforme as autoras, enquanto os motivos apenas compreensíveis irão estimular a ação imediata, os motivos realmente eficazes irão produzir determinado sentido sobre o respectivo processo.

Nessa dinâmica, é importante ressaltarmos novamente que tal processo é exterior e interior aos seres humanos. Ao mesmo tempo em que ocorre um movimento de constituição da atividade externa, em unidade, ocorre a constituição da atividade interna humana. Como exposto na primeira seção, o processo de internalização é fundamental à constituição humana, dado que é ele que possibilita a apropriação da realidade e a constituição do psiquismo humano. Diante disso, segundo Leontiev (1975/1978), é a atividade psíquica, ou atividade interna, originária na atividade externa, que, ao desenvolver o reflexo psíquico da realidade, impulsiona o desenvolvimento da consciência humana, como veremos melhor na próxima seção.

Portanto, o ser humano, ao apropriar-se de um objeto, a partir de uma necessidade, transforma determinada necessidade em motivo, e assim constitui-se uma dada atividade. Entretanto, se o motivo de um ato humano não coincidir com a finalidade, como no exemplo em que o estudante deixa de ler o livro por saber que ele não seria necessário para a realização do exame, podemos dizer que não temos a constituição de uma atividade. Nesse caso, como nem todos os atos humanos são concebidos como atividade, podem, então, ser caracterizados tanto como ações quanto como operações (Leontiev, 1975/2004). Assim, uma **ação** “é um processo cujo motivo não coincide com

o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada” (Leontiev, 1975/2004, p. 316). Dessa forma, no exemplo mencionado, entendemos que

se o estudante continua a ler só até o momento que sabe que a sua leitura não é necessária para a preparação do exame, trata-se de uma ação. Pois para ele aquilo que tende de fato (tomar conhecimento do conteúdo do livro) não é o motivo do estudante, o que o incita a ler é a necessidade de passar no exame. Assim, o fim da leitura é apropriar-se do seu conteúdo e este fim imediato mantém uma relação determinada com o motivo da atividade que é triunfar no exame (Leontiev, 1975/2004, p. 315).

Logo, conforme Leontiev (1975/2004), a atividade é relacionada com o motivo, enquanto a ação é correlacionada com uma finalidade – no exemplo, isso fica nítido quando o estudante para de ler o livro ao descobrir sua não obrigatoriedade para o exame –, e não com o motivo. Mesmo diante dessas especificidades, é importante destacarmos que as ações, tal como a atividade, também são determinadas pelas relações postas em determinado contexto histórico-cultural, uma vez que são constituídas no processo de apropriação-objetivação da realidade.

O processo de constituição de uma ação é, ainda, determinado de diversas maneiras. Leontiev (1975/2004) as intitula como **operações** e afirma que elas são “o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações” (Leontiev, 1975/2004, p. 323). Retomando o exemplo anterior, se a leitura de um livro constituir-se em uma atividade, a memorização do conteúdo desse livro pode ser concebida como uma ação, e as operações que envolvem essa atividade poderiam ser a compra do livro e as marcações realizadas no texto, por exemplo.

É também nesse processo que, a partir de uma necessidade e da constituição de determinadas ações, as operações como “modo de execução de uma ação” podem assumir um caráter mecânico (Leontiev, 1975/2004, p. 323). Contudo, conforme o autor, isso não indica que não possa existir a passagem de uma ação para uma operação ou vice-versa. Ao sistematizarem tal processo, Tuleski e Eidt (2016) afirmam que, a partir da mediação de outro sujeito em relação ao desenvolvimento de uma dada operação, esta pode perder

o seu caráter mecânico e tornar-se ação. É por isso que as operações podem possibilitar o “desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais complexas e condensadas, bem como o surgimento de novas ações e, por consequência, de novas atividades” (Tuleski & Eidt, 2016, p. 48).

Logo, retomando o exemplo do estudante, a atividade de estudo envolve diferentes ações que devem ser desenvolvidas por ele, desde a organização do material até a forma como estuda. Como a atividade é constituída por ações, a atividade de estudo do estudante deve estar ligada a um motivo – aprender – e todas as respectivas ações devem estar sistematizadas para que possam ser articuladas com as necessidades que impulsionaram o motivo da atividade e, com isso, produzir determinado sentido pessoal ao estudante. Esse movimento revela o caráter dinâmico que fundamenta a atividade, pois

a atividade pode perder o motivo que a tenha suscitado, e então converte-se em uma ação que talvez contemple uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir uma força impulsora própria e chegar a ser uma atividade particular; por último, a ação pode transformar-se em um meio para alcançar um fim, em uma operação capaz de efetuar diversas ações (Leontiev, 1975/1978, p. 87)<sup>29</sup>.

É importante definirmos e compreendermos esses processos que estruturam a atividade humana, porque é por meio deles que conseguimos entender que nem todo ato humano pode ser concebido como atividade, da mesma forma que nem todas as atividades desenvolvidas pelo sujeito serão centrais ou orientadoras do seu desenvolvimento (Leontiev, 1975/2004).

A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que, no sistema de atividades que compõem a vida humana, uma se destaca na orientação do desenvolvimento humano. Leontiev (1975/2004) denomina essa atividade de **atividade dominante** e afirma que ela não é necessariamente a atividade que o indivíduo mais realiza, mas, sim, a atividade “cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade

---

<sup>29</sup>Tradução nossa: “La actividad puede perder el motivo que la ha suscitado, y entonces se convierte en una acción que tal vez concreta una relación totalmente diferente con el mundo, otra actividad; la acción, por el contrario, puede adquirir una fuerza impulsora propia y llegar a ser una actividad particular; por último, la acción puede transformarse em un medio para alcanzar un fin, en un operación capaz de efectuar diversas acciones.” (Leontiev, 1975/1978, p. 87).

num dado estágio do seu desenvolvimento” (p. 312). Assim, a constituição da atividade dominante impulsiona e fundamenta as principais transformações psicológicas necessárias ao desenvolvimento humano em dado período do desenvolvimento.

Tal proposição é importante, pois revela que o desenvolvimento humano não é determinado pela idade cronológica dos indivíduos, mas pelo conteúdo do desenvolvimento. Isso porque, como exemplifica Leontiev (1975/2004) ao discorrer sobre o desenvolvimento infantil, “não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas” (p. 312). Desse modo, de acordo o autor, tal movimento reitera o caráter social da formação e desenvolvimento humano, uma vez que são as condições materiais postas de acordo com dado contexto histórico-social que determinam o conteúdo que constitui tal período do desenvolvimento e, por consequência, o desenvolvimento psíquico em sua totalidade. Prova disso, segundo Leontiev (1975/2004, p. 312), é que

[...] a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que se poderia chamar da preparação do homem para a participação na vida social do trabalho, a duração e o conteúdo da educação e do ensino, nem sempre tenham sido os mesmos historicamente. A duração mudou de época para época, alongando-se na medida que cresciam as necessidades da sociedade nesse tocante.

Esse movimento, sobretudo de alteração do conteúdo interno, que ocorre a partir da mudança de uma atividade dominante para outra, é definido por Vygotski (1933-1934/1996) como período de crise. O autor distinguiu seis períodos de crise ao longo do desenvolvimento: a crise do primeiro ano (de dois meses a um ano); a crise da infância precoce (de um a três anos); a crise da idade pré-escolar (de três a sete anos); a crise da idade escolar (de oito a 12 anos); a crise da puberdade (de 14 a 18 anos); e, por fim, a crise de dezessete anos.

Com base nisso, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, é possível localizar a atividade dominante constituinte de cada período do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, de acordo com Elkonin (1987), o primeiro ano de vida do ser humano envolve a atividade dominante de comunicação emocional direta; a primeira infância forma-se a partir da atividade dominante objetual manipulatória; a idade pré-escolar caracteriza-se segundo a atividade de jogo de papéis; a idade escolar integra a

atividade dominante de estudo; e, a adolescência é constituída a partir da comunicação íntima pessoal e da atividade profissional de estudo. Em relação ao período inicial da idade adulta – juventude –, segundo Abrantes e Bulhões (2016), a atividade dominante é a unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva. Na idade adulta, conforme Carvalho e Martins (2016), a atividade dominante é o próprio trabalho. Ademais, a superação de um período do desenvolvimento em relação ao outro, isto é, da passagem de uma atividade dominante para outra, não se dá de forma natural ou espontânea, pelo contrário tem origem na própria “contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram este modo de vida” (Leontiev, 1975/2004, p. 313).

Conforme mencionamos na introdução desta seção, quando tratamos da periodização do desenvolvimento humano, em consonância com o objetivo desta Tese – compreender o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional –, focamos a nossa análise e discussão na constituição e nas características dos aspectos universais e particulares do período da vida adulta inicial – juventude<sup>30</sup>. Para tanto, assim como Abrantes e Bulhões (2016), entendemos como fundamental fazer a análise do ser jovem na atualidade a partir de nossa particularidade histórico-social. Em outras palavras, a compreensão da constituição e do desenvolvimento do jovem – da juventude – deve partir da sua inserção social em uma sociabilidade marcada pela exploração de uma significativa parcela da humanidade. Em virtude disso,

[...] convencionar ser o início da juventude aos 18 anos, numa necessária primeira aproximação, é tarefa problemática em uma sociedade de classes, em que a desigualdade nas atividades das quais o jovem participa é imensa. No entanto, considerar o momento em que se encerra a juventude é tarefa ainda mais complexa, pois podemos observar que na própria política para juventude a idade apresenta variação entre 25 e 29 anos, não sendo possível uma precisão em relação ao ser jovem (Abrantes & Bulhões 2016, p. 246).

Portanto, a compreensão estritamente cronológica da juventude nos fornece mais limites do que possibilidades de análises desse período da vida. Nesse sentido, como já

---

<sup>30</sup>Na sexta seção desta Tese apresentaremos um panorama geral do perfil dos estudantes do Ensino Superior brasileiro.

abordado, o entendimento sobre o ser jovem na atualidade pressupõe o desvelamento da unidade contraditória que se estabelece entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva, bem como a identificação de por qual maneira essa dinâmica se estabelece na vida deles, dado que isso é fundamental para apreendermos a constituição de suas singularidades<sup>31</sup>. Diante disso, em nosso estudo, partimos dessa unidade para investigar como se constitui o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas, pois “mais determinante que a idade para compreender a atitude do jovem perante o mundo e suas possibilidades de desenvolver-se é a sua relação com o trabalho” (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 247).

Ao compreendermos a atividade humana, mais especificamente a atividade dominante, temos a possibilidade de desvelar a particularidade e as singularidades que concernem à constituição psíquica dos seres humanos. Por isso, na sequência, discutiremos a unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva, visto que ela nos possibilita compreender o momento da periodização no qual estão situados os estudantes que fizeram parte desta Tese, isto é, a idade adulta inicial – juventude.

## **2.2 Atividade na juventude: o problema da atividade dominante dos estudantes do Ensino Superior**

O desenvolvimento humano, como vimos, não é pautado nem orientado única e exclusivamente a partir dos aspectos biológicos que concernem à constituição humana. Ao contrário, tal processo é orientado e formado historicamente e culturalmente, ou seja, conforme as relações materiais que organizam e estabelecem a vida humana em uma dada sociedade. Deste modo, não podemos conceber os períodos que compõem o desenvolvimento humano – da infância à velhice – de forma natural e/ou linear, mas, sim, como expressão das “circunstâncias concretas” e do lugar que os sujeitos ocupam “objetivamente no papel das relações humanas” (Leontiev, 1975/2004, p. 305). Assim, cada período do desenvolvimento, em todos os seus aspectos fundamentais, constitui-se e assume sua forma e conteúdo de acordo com uma dada materialidade histórica e socialmente construída pelos próprios seres humanos.

---

<sup>31</sup>Uma vez que, como veremos na próxima seção desta Tese, a atividade dominante é relacionada com a constituição do sentido pessoal.

Não obstante, há de se destacar que, ao investigar a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, Engels (1845/2008) nos dá elementos que corroboram tal premissa. Conforme o autor, a gênese e o desenvolvimento dessa nova sociedade emergente na Inglaterra no início do século XVIII impuseram igualmente o surgimento de novas necessidades, costumes e, portanto, também de um novo ser humano, pois,

[...] ao converter instrumentos em máquinas e oficinas em fábricas, a nova indústria transformou a classe média trabalhadora em proletariado e os grandes negociantes em industriais; assim como a pequena classe média foi eliminada e a população foi reduzida à contraposição entre operários e capitalistas, o mesmo ocorreu fora do setor industrial em sentido estrito, no artesanato e no comércio: aos antigos mestres e companheiros sucederam os grandes capitalistas e operários, os quais não têm perspectivas de se elevarem acima de sua classe; o artesanato industrializou-se, a divisão do trabalho foi introduzida rigidamente e os pequenos artesãos que não podiam concorrer com os grandes estabelecimentos industriais foram lançados às fileiras da classe dos proletários (Engels, 1845/2008, p. 59).

Assim, com a divisão do trabalho e, principalmente, com o desenvolvimento da indústria, ocorreu também uma divisão objetiva entre os seres humanos, a qual se expressou por meio da existência de duas classes: a classe que passou a viver da força de trabalho e a classe que passou a viver da exploração dessa força. É por isso que o pressuposto fundamental acerca da periodização do desenvolvimento humano são as condições históricas em que os sujeitos se desenvolvem. Nesse caso, é impossível considerar a gênese e desenvolvimento dos sujeitos que compõem a classe trabalhadora sem entender que eles são produto e produtores da sociedade do capital. Em outras palavras, “a questão de classe permeia a discussão acerca do desenvolvimento psíquico na época adulta” (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 256).

Como vimos, é com a instituição das novas relações objetivas entre os sujeitos que ocorre a instituição de novas necessidades humanas, as quais, quando impulsionadas por uma motivação e articuladas a um objeto, constituem a atividade humana. Contudo, quando essas necessidades emergem a partir de uma sociedade baseada na exploração entre os sujeitos e na fragmentação do trabalho, o conteúdo, a forma e a própria finalidade da atividade humana também serão alteradas.

Leontiev (1975/2004) nos revela nesse processo que, “enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada *indivíduo tomado à parte* estreita-se e empobrece” (p. 294, grifo do autor). Logo, entre outras consequências, o trabalho na lógica capitalista, ao ser objetivado, torna-se uma mera mercadoria.

Assim, em termos da particularidade histórico-social-capitalista, a atividade tomada a partir de suas características ontológicas passa a ser dilacerada no processo de alienação, uma vez que, conforme Leontiev (1975/2004, p. 127), a divisão do trabalho, ao impor “uma oposição entre atividade mental interior e atividade prática, depois de uma relação de ruptura entre elas”, engendra a alienação em suas múltiplas expressões, e, como já abordado anteriormente, a alienação é uma das expressões diretas da lógica do capital na constituição da vida objetiva e subjetiva dos trabalhadores.

Em termos da constituição subjetiva e, portanto, psicológica dos trabalhadores, Leontiev (1975/2004) nos lembra de que a principal característica que constitui a atividade alienada é a separação entre o motivo que impulsiona o desenvolvimento da atividade e o resultado objetivo da respectiva atividade. Por isso,

na produção capitalista, o operário assalariado procura, ele também, subjetivamente, a satisfação das suas necessidades de alimento, vestuário, habitação etc., pela sua atividade. Mas o seu produto objetivo é diferente: este pode ser o minério de outro que extrai, o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai da mina, não é o palácio que constrói. O que produz para si próprio é o salário – e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se para ele a uma quantidade determinada de meios de subsistência talvez a uma camisola de algodão, ao papel de crédito e a um alojamento numa cave. (Leontiev, 1975/2004, p. 130).

Esse distanciamento produzido entre motivo e resultado objetivo da atividade aponta uma cisão entre a atividade propriamente dita e aquilo que ela significa para os trabalhadores, além de se desdobrar no fato de um trabalhador poder empreender “todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes” (Leontiev, 1975/2004, p. 294). Assim, a unidade dialética que constitui a atividade em sua forma ontológica, quando observada à luz da particularidade capitalista, apresenta-se

deformada<sup>32</sup>, isto é, destituída de suas características e finalidades universais. A partir disso, aprofundamos a concepção apresentada na primeira seção desta Tese, a de que o desenvolvimento humano como um todo é fragmentado e deturpado na sociedade regida pelo modo de produção capitalista. Em vista disso, os ditos fracassos, relacionados a todo e qualquer processo que tange à nossa realidade, não devem ser concebidos a partir da singularidade dos seres humanos, mas, sim, como expressões, em essência, do próprio fracasso que são as relações capitalistas para o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

O nascimento da sociedade burguesa, conforme vimos na primeira seção, passou a determinar segundo a sua lógica os diversos aspectos que constituem a vida humana, especialmente o trabalho e os processos educativos, sendo estes formais ou informais. Nesse contexto, retomando Marx (1867/2013), é na tentativa de garantir as condições de sobrevivência que os seres humanos são obrigados a vender a sua força de trabalho, e, com isso, ela passa a ser reduzida exclusivamente a um processo que impulsiona a produção de mais valia.

É importante salientarmos que o capitalismo, diferentemente de como foi constituído em suas origens – do surgimento da maquinaria e da indústria –, atualmente apresenta-se encoberto por uma nova aparência. De acordo com Harvey (1992), a estrutura e a lógica tanto do taylorismo quanto do fordismo, como sistemas enrijecidos e estáticos, já não davam mais conta das novas demandas e das necessidades de acumulação capitalista. Por isso, de acordo o autor, as alterações políticas e econômicas efetuadas no final do século XX foram um importante norte no processo de “inovação” do sistema capitalista. Nesse contexto, a saída viável encontrada para a produção e para a reprodução desse sistema ao longo das últimas décadas foi a lógica da acumulação flexível, que consiste na

[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e poderes de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (Harvey, 1992, p. 140).

---

<sup>32</sup>Na próxima seção, veremos com mais detalhes os desdobramentos da atividade alienada para a constituição do processo de significação.

O sistema reinventou-se em sua aparência, apresentando-se como mais dinâmico, fluído e, conseqüentemente, flexível em todos os seus aspectos e expressões, exceto obviamente no que diz respeito à propriedade privada e à divisão igualitária do lucro oriundo do trabalho humano. Nesse contexto, Frigotto (2001b) enfatiza que a lógica do capital continua determinando o mercado, por isso “o capital não deixa de ser capitalismo e, portanto, não supera a existência das classes sociais” (p. 76). A estrutura, isto é, a essência do capitalismo, não é de modo algum afetada por tais alterações.

Nessa perspectiva, segundo Antunes (2018), os desdobramentos dessas alterações observadas no mundo do trabalho têm sido revertidos na intensificação dos processos de terceirização, informalidade e flexibilidade do trabalho. Da mesma forma como o desemprego torna-se regra, a instituição da lógica de precarização está cada vez mais posta na vida de todos os trabalhadores. Por exemplo, antigamente o trabalhador tinha que se deslocar para vender sua força de trabalho em um determinado espaço físico de uma empresa ou instituição e nele ficaria restrito a um ambiente de trabalho, se relacionando com determinados trabalhadores e desenvolvendo muitas vezes uma única e exclusiva atividade; atualmente, o trabalhador tem a opção de realizar seu trabalho de forma remota em sua residência ou em qualquer outro espaço que lhe possibilite acesso à rede mundial de conexão *online*. Com essa possibilidade, além de ele poder interagir com pessoas de qualquer parte do mundo, ele pode ampliar as atividades relacionadas ao seu trabalho. Em suma, a intensificação do trabalho aumenta à medida que, por exemplo, o trabalhador passa a ser explorado em todo e qualquer lugar.

De acordo com a denominada lógica da inovação, não basta uma transformação exclusivamente restrita ao campo do trabalho em si, é necessária também a criação de um “novo” ser humano. Esse sujeito – trabalhador –, seguindo a lógica de flexibilização do sistema, deve reinventar-se de forma a ter atitudes e posturas dinâmicas, flexíveis, cooperativas, entre inúmeros outros atributos e capacidades, ainda que o próprio capital em momento algum tenha se revelado flexível e/ou cooperativo. Para além dessa aparência acerca da constituição desse novo trabalhador, Harvey (1992) alerta para a propagação de

[...] propensões sociais e psicológicas, como o individualismo e o impulso de realização pessoal por meio da auto-expressão, a busca de segurança e identidade coletiva, a necessidade de adquirir respeito próprio, posição ou alguma outra

marca de identidade individual, têm um papel na plasmação de modos de consumo e estilos de vida (Harvey, 1992, p. 118).

Assim, as exigências constitutivas e comportamentais dos trabalhadores são reinventadas, porém ainda permanecem determinadas pela lógica do capital. Retomando o exemplo anterior, se o trabalho possibilita que o trabalhador desenvolva suas funções em outros espaços que não sejam o tradicional espaço da fábrica e que se relacione com outras pessoas, só resta a esses trabalhadores se reinventarem, serem articuladores, versáteis e dinâmicos para acompanharem tal processo e, ao final do mês, semana, dia, período, hora, minuto ou segundo, receberem um valor em dinheiro ou crédito para tentarem prover a sua subsistência.

A composição dessas novas formas de trabalho, tal como enfatiza Antunes (2009), delimita também a constituição de uma classe trabalhadora mais diversificada e heterogênea. Conforme o autor, as pessoas que vendem a sua força de trabalho a partir dessa nova configuração do mundo do trabalho passam a fazer parte do universo de trabalhadores que “não se restringe, portanto, ao *trabalho manual direto*, mas incorpora a *totalidade do trabalho social*, a totalidade do *trabalho coletivo assalariado*” (Antunes, 2009, p. 102, grifo do autor). Por esse motivo, entendemos que o “novo” ser humano, que emerge nessa particularidade capitalista baseada na acumulação flexível, é constituído de maneira fragmentada e alienada, tanto quanto os sujeitos que vivenciavam a época do capitalismo nascente.

A incidência dessa “nova” lógica impera em todos os períodos que compõem o desenvolvimento psíquico do ser humano. Uma vez que os sujeitos que fazem parte do presente estudo são os estudantes do Ensino Superior, nosso foco de discussão acerca da incidência dessas novas relações no desenvolvimento psíquico será em relação ao período da idade adulta inicial – juventude –, não desconsiderando, quando necessário, alguns aspectos que tangem ao período da adolescência e da época adulta, pois, como bem destacamos, o desenvolvimento não ocorre de forma linear e naturalizada.

Em termos de faixa etária, conforme Abrantes e Bulhões (2016), a juventude constitui-se no período dos 18 aos 24 anos de idade e, como idade adulta inicial, “apresenta uma relação com a atividade de formação profissional (ou conformação), independentemente se esse processo ocorre no trabalho ou nas instituições educativas, o que depende da situação concreta do jovem” (p. 247). Diferentemente disso, o significado social atrelado ao período do desenvolvimento da juventude denota uma concepção de

“fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados ‘problemas sociais’” (Pais, 1990, p. 141). Além disso, se tal instabilidade não é contornada, os jovens podem ser intitulados socialmente como irresponsáveis ou desinteressados, posto que, apenas com a superação de tal comportamento, eles irão finalmente e de fato tornarem-se adultos (Pais, 1990).

Entendemos como importante considerar esse significado social atrelado ao período do desenvolvimento da juventude, em virtude de compreendermos que os processos de constituição da consciência e das práticas em relação à realidade também são fundamentados a partir dele. Porém, mais que isso, é fundamental compreender a juventude como período do desenvolvimento humano gerado em uma sociedade fundamentada na luta de classes. Isso quer dizer, segundo Abrantes e Bulhões (2016), que a compreensão sobre o jovem passa necessariamente pelo entendimento da constituição de um sujeito em um dado contexto de trabalho marcado pela exploração humana e, portanto, desigual nas suas mais diversas expressões.

Nessa perspectiva, a lógica capitalista, que orienta a constituição das mais diferentes relações humanas, é precisa em determinar as formas e meios de exploração impostas aos jovens. Entre os diversos indivíduos que compõem a classe trabalhadora, Gouveia (2019) evidencia que, na atualidade, ao vivenciarem um contexto de trabalho marcado por relações informais, isto é, sem garantias e acordos legais, os jovens fazem parte da parcela mais precarizada dessa classe.

Ao longo das últimas décadas, na conjuntura do mercado de trabalho brasileiro, conforme dados de um relatório sistematizado pela Organização Internacional do Trabalho – OIT e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2020), temos a ocorrência de um significativo aumento do desemprego entre os jovens. Destaca-se, nesse cenário, como explicação para tal aumento e para a persistência desses sujeitos nessa condição, o fato de que a formação/qualificação profissional não se constitui como garantia de um posto de trabalho (OIT & IPEA, 2020).

Os autores apontam ainda que o mercado de trabalho nas grandes empresas empreendeu um movimento de diminuição dos postos de trabalhos formais para os jovens, na mesma medida em que aumentaram as relações trabalhistas informais para essa parcela da população. Ademais, especialmente a partir do ano de 2015, constatou-se uma queda na remuneração dos jovens brasileiros independentemente dos postos e relações de trabalhos assumidas por esses sujeitos (OIT & IPEA, 2020). Por outro lado, mesmo nesse contexto de trabalho precarizado, ocorreu um aumento nos índices relacionados à

educação formal dos jovens brasileiros, isto é, houve um crescimento quantitativo dos que concluíram o Ensino Médio e possuem ou estão cursando o Ensino Superior (OIT & IPEA, 2020). Acrescente-se que, historicamente, é a partir do período após a Segunda Guerra Mundial que se tornou tendência tomar os níveis mais elevados de escolarização como parâmetro para contratação de trabalhadores no mercado de trabalho, pois

os empregadores, encontrando pessoas com diplomas de escola superior em maior quantidade num período de aumento do preparo educacional, vieram a tomar o diploma como um dispositivo de peneiragem, frequentemente procurando pessoas com níveis superiores de instrução mesmo quando o conteúdo da função não esteja necessariamente se tornando mais complexo ou exigente de níveis mais elevados de qualificação (Braverman, 1987, p. 371).

Portanto, em linhas gerais, o mercado de trabalho para os jovens brasileiros tem se estruturado de maneira cada vez mais precária e instável, sobretudo se considerarmos que “a dificuldade em se colocar no mercado de trabalho hoje aumenta a propensão do jovem a aceitar uma ocupação de pior qualidade” (OIT & IPEA, 2020, p. 35).

Destarte, essas constatações articulam-se como mais um elemento que coloca em questão o significado social da mobilidade social por meio da educação, pois, se os jovens estão tendo mais possibilidades formativas e quando conseguem empregos estes são imbuídos cada vez mais pela precarização, como podem ascender socialmente? Assim, o significado social da educação formal como processo que possibilita prosperar na vida constitui-se de maneira contrária em relação às condições concretas de existência da juventude brasileira. Ademais, todo esse processo se desdobra também em inconstâncias e até mesmo em angústias em relação à entrada na vida adulta, por exemplo, quando “o período de formação estende-se e não há necessariamente entrada no mercado de trabalho, a independência financeira pode não ser acompanhada pela saída da casa dos pais, ou pela constituição de uma nova família” (Nonato, 2019, p. 87).

Constituem-se, assim, novas dinâmicas no mundo do trabalho que determinam as mais diversas relações da vida dos jovens. Contudo, esses processos, desde os educacionais até os relacionados ao mercado de trabalho, têm se apresentado de forma contraditória aos jovens. Atualmente, observamos a construção de um significado social que define que majoritariamente eles não conseguem bons e estáveis empregos porque estão em processo de formação, ao mesmo passo que, se o jovem está desempregado, isso

é devido à sua escassa qualificação. Por essa razão, “o/a jovem é considerado fracassado caso ele/a não consiga ser competitivo. Consequentemente é preciso ‘correr atrás’ da formação para se ter espaço no mercado de trabalho” (Nonato, 2019, p. 91).

Não bastasse isso, o contexto capitalista de acumulação flexível impõe cada vez mais concepções de protagonismo e proatividade no arcabouço de cobranças em relação aos pensamentos e práticas dos jovens. Gouveia (2019) expõe que na verdade esse processo representa a emergência de um movimento conservador que em última instância estimula “a construção de projetos de sucesso individual e cada vez mais competitivo em detrimento dos projetos coletivos” (p. 134). Aliado a isso, Nonato (2019) destaca que a lógica empreendedora também difunde-se entre os jovens brasileiros, dado que

‘ser empresário/a de si mesmo/a’ é a tônica da nova cultura do trabalho, o que tende a levar a modos de exploração, maior individualização, bem como à culpabilização individual dos/as indivíduos que fracassam. Ressaltamos que, diante desse cenário, os/as jovens são os/as mais expostos/as à lógica empreendedora, pois são o grupo que tem mais dificuldade de acesso e permanência no mercado de trabalho. (Nonato, 2019, p. 94).

Assim, para além de abstrações predeterminadas ou naturalizadas que determinam o período da juventude, também constamos uma realidade cada vez mais perversa que se coloca para os jovens. A oscilação entre a possibilidade de ter um emprego em condições precárias e com escassos direitos trabalhistas e o desemprego, junto com a possibilidade ou não de acesso a uma educação articulada e voltada ao trabalho, é a receita do fracasso de nossa sociedade.

Para efeitos de nossas discussões, concebemos a atividade dominante do jovem como a “unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva” (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 248), dado que o destaque de uma delas se dará em virtude da “determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção” (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 248). Além disso, para entender os estudantes que compõem o Ensino Superior brasileiro, retomamos as ponderações de Moura (2015), quando o autor sinaliza que, em termos da particularidade do contexto educacional brasileiro, a conclusão do Ensino Médio não garante formação e inserção profissional do adolescente. Por isso, segundo o autor, para a aquisição de tal base, o adolescente deve realizar algum curso profissionalizante ou curso de nível superior.

Assim, em nosso entendimento, tanto a educação em geral quanto o Ensino Superior especificadamente encontram-se alicerçado pela lógica alienante do capital. Em virtude disso, podemos asseverar que, em essência, o processo educativo, ao invés de ser voltado à perspectiva do pleno desenvolvimento humano, tem se direcionado muito mais para a formação de competências e habilidades relacionadas com um determinado campo profissional. A consequência direta desse movimento é que o desenvolvimento juvenil, na perspectiva de suas amplas possibilidades fica comprometido, para não dizer inviabilizado.

Como se não bastasse isso, a realidade apresenta-se de forma diversa para os diferentes jovens da classe trabalhadora. Moura (2015) sintetiza esse processo ao relatar que existem os jovens que

[...] não têm a possibilidade de frequentar o Ensino Superior e logo que concluem o ensino básico se inserem no mercado de trabalho têm como atividade dominante a atividade de trabalho; os que se dedicam exclusivamente aos estudos têm a atividade de estudo e formação profissional; e os que trabalham e estudam podem ter ou a atividade de trabalho ou a atividade de estudo e formação profissional como atividade dominante (Moura, 2015, p. 123).

Logo, uma das consequências diretas da multiplicidade desse processo, conforme Abrantes e Bulhões (2016), é a constituição diversa da juventude, que oscila entre jovens que ainda apresentam alguns comportamentos e atitudes relacionados ao período da adolescência e outros que irão desenvolver mais rapidamente comportamentos e atitudes relacionados à vida adulta.

Especificamente em relação aos jovens que têm buscado uma formação de nível superior, há que se considerar que eles já passaram por um longo processo de escolarização, e, por isso, segundo Moura (2015), é esperado socialmente que eles já tenham desenvolvido e aprimorado diferentes habilidades e capacidades individuais e sociais. Em outras palavras, o “jovem universitário necessita ser capaz de buscar e utilizar métodos, recursos, signos, ou seja, instrumentos mediadores capazes de organizar seu pensamento a partir de uma ideia já estudada” (Moura, 2015, p. 111). Assim, espera-se que o estudante do Ensino Superior já tenha se apropriado de uma série de conhecimentos científicos, bem como aprimorado o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores até um patamar de desenvolvimento mais elevado.

Contudo, há de se ressaltar que a educação formal, por se encontrar alinhada à lógica da produção e reprodução do capital, constitui-se, portanto, de maneira fragmentada na perspectiva da ampla formação humana. Esse movimento pode ser observado desde o início do processo de escolarização dos estudantes da classe trabalhadora, como pontua Asbahr (2011) em uma pesquisa realizada com estudantes da antiga quarta série do ensino fundamental. Segundo a autora, a alienação fundamenta a relação estudantes-atividade de estudo, uma vez que “os conteúdos escolares pouco são conscientizados pelo sujeito, pois não ocupam um lugar estrutural em sua atividade e as significações sociais dessa atividade aparecem como independentes da vida dos indivíduos” (Asbahr, 2011, p. 187). Logo, quando são ofertadas escassas e/ou limitadas mediações ao longo do processo de escolarização, consolidam-se processos que são insuficientes na perspectiva do pleno desenvolvimento humano, pois, como vimos, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos que se constituem em unidade.

Retomando a realidade fragmentada que é apresentada para os jovens, especificamente em relação aos estudantes que ingressaram no Ensino Superior, podemos classificá-los como estudantes ou estudantes trabalhadores. Em outras palavras, esse contexto determina a constituição juvenil em dois segmentos: o primeiro, composto por jovens que podem se dedicar empregando os seus esforços e energias para a realização do curso de Ensino Superior; e o segundo, que abarca os jovens que, além de cursar esse nível de ensino, também devem buscar alguma fonte de renda para prover a sua subsistência pessoal ou até mesmo a de suas famílias.

Compreender e definir bem esses aspectos que tangem à realidade concreta é importante porque são eles que irão determinar a atividade dominante dos estudantes do Ensino Superior e, conseqüentemente, a própria dinâmica constitucional de suas singularidades. Assim, em relação ao primeiro segmento de jovens – jovens que têm a possibilidade exclusiva de estudar –, Moura (2015) aponta que sua atividade dominante será a atividade de estudo profissionalizante:

[...] um estudante que está se preparando para o trabalho social. Ele realiza atividades que produzem novas capacidades que serão utilizadas se voltar às tarefas socialmente produtivas. Ou seja, está se preparando para o trabalho alienado da sociedade capitalista, pois quase não apresenta características que põem em prática o desenvolvimento de novas capacidades voltadas a si mesmo (Moura, 2015, p. 122).

Por outro lado, sobre o segundo segmento – jovens que, além de estudar, devem trabalhar –, o autor aponta que possivelmente sua atividade dominante será a atividade produtiva. Contudo, como ressalta o autor, é importante analisar com atenção esse processo, pois, para alguns acadêmicos que trabalham, a “atividade dominante é o estudo e a formação profissional – neste caso, o trabalho constitui-se uma forma de garantir o pagamento de sua carreira universitária” (Moura, 2015, p. 123). Já para outros acadêmicos trabalhadores, “o trabalho pode se constituir como atividade dominante – sendo o estudo uma necessidade para se manter na ocupação profissional” (Moura, 2015, p. 123).

Mesmo diante dessas diferentes especificidades, ambos os segmentos de estudantes do Ensino Superior estão inseridos e são constituídos a partir da lógica de produção e de reprodução capitalista. A compreensão das especificidades que assume esse processo de exploração se dará também por meio da compreensão da atividade dominante que orienta o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior, e esta, por sua vez, será apreendida principalmente a partir da investigação da biografia de cada estudante, aliada à observação da organização da temporalidade de suas vidas (Moura, 2015). Para isso, retomamos Pasqualini (2016) quando a autora afirma que compreender o desenvolvimento psíquico da infância à idade adulta passa necessariamente por conceber os sujeitos em suas condições concretas de vida. Ela também enfatiza que se faz necessário “captar e desvelar as determinações e mediações do mundo do trabalho e dos processos de alienação a ele inerentes no bojo da sociedade capitalista” (Pasqualini, 2016, p. 87).

Destarte, compreendendo a formação histórico-social da vida humana e a sua determinação concreta na atividade dominante, a qual orienta a constituição do psiquismo humano, buscaremos na próxima seção demonstrar como e por que meios, a partir de uma atividade dominante, é formado o processo de significação e, conseqüentemente, o processo de atribuição de sentido pessoal.

### 3. O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO: SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como pequeno mundo [microcosmo] está para o grande mundo [macrocosmo], como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente [significativa] é o microcosmo da consciência humana (Vigotski, 1934/2009, p. 486).

[...] a crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da ‘interiorização’ capitalista [...] Essa ‘interiorização’, desnecessário dizer, não pode ocorrer sem o efeito combinado de várias formas de ‘falsa consciência’, que representam as relações sociais alienadas de produção de mercadorias como a expressão direta, ‘natural’, dos objetivos e desejos dos indivíduos (Mészáros, 2006, p. 272).

Historicamente distintas abordagens psicológicas buscaram compreender e/ou explicar os diferentes aspectos constitutivos do ser humano. Ao investigar esse contexto, Vigotski (1927/2004) revela a presença de uma diversidade de objetos, conceitos e métodos, que acabam por fundamentar diferentes concepções acerca da constituição humana. Se, por um lado, as psicologias idealistas explicam as funções psicológicas superiores de forma apartada de sua constituição material e cultural, por outro, as psicologias materialistas a-históricas concebem essas respectivas funções como um simples desdobramento complexificado dos reflexos (Vigotski, 1927/2004).

Assim, de acordo com o autor, esse contexto aponta para a existência de uma crise na ciência psicológica, a qual é caracterizada por ser metodológica. Conforme o autor, a superação dessa crise se dará por meio da construção de uma psicologia geral que abarque a historicidade que fundamenta a vida humana e, por isso, necessariamente, ela deverá ser materialista histórico-dialética. Isso significa presumir que os seres humanos só podem ser concebidos como seres históricos e sociais e, como tais, “produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante” (Marx & Engels, 1845-1846/2007a, p.

94). Portanto, diferentemente das concepções psicológicas mencionadas anteriormente, a concepção acerca dos diferentes aspectos constitutivos do sujeito não deve partir

[...] daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (Marx & Engels, 1845-1846/2007a, p. 94).

Tendo como base esse pressuposto e a relação dialética singular-particular-universal, a presente seção tem por finalidade discutir a formação dos processos psicológicos que possibilitam que o sujeito compreenda a si mesmo e os diferentes aspectos que tangem sua realidade. Assim, no âmbito dessa relação – dialética singular-particular-universal –, objetivamos discutir os processos que possibilitam a constituição e o desenvolvimento das diferentes singularidades dos seres humanos.

Para tanto, inicialmente apresentaremos a gênese, o desenvolvimento e a constituição da consciência na particularidade capitalista. Em seguida, discutiremos o significado social e o sentido pessoal como processos que estruturam a consciência. Por fim, realizaremos alguns apontamentos iniciais sobre o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas.

### **3.1 Consciência: entre as máximas possibilidades e a sua fragmentação na sociedade capitalista**

Em termos filosóficos, a consciência, conforme Abbagnano (2007), quando concebida em seu significado comum, diz respeito à “possibilidade que tem cada um de dar atenção aos seus próprios modos de ser e às suas próprias ações, bem como de exprimi-los com a linguagem” (p. 217). Segundo o autor, a partir dessa concepção, mas sem necessariamente estarem submetidas a ela, foram desenvolvidas as concepções filosóficas modernas e contemporâneas que versam sobre o assunto. Em outras palavras, os conhecimentos modernos e contemporâneos postulam, em menor ou maior grau, a consciência como

[...] uma relação da alma consigo mesma, de uma relação intrínseca ao homem, ‘interior’ ou ‘espiral’, pela qual ele pode conhecer-se de modo imediato e privilegiado e por isso julgar-se de forma segura e infalível. Trata-se, portanto, de uma noção em que o aspecto moral – a possibilidade de autojulgar-se – tem conexões estreitas com o aspecto teórico, a possibilidade de conhecer-se de modo direto e infalível (Abbagnano, 2007, p. 217).

Nesse contexto, como concepção filosófica e, portanto, método de compreensão da realidade, o materialismo histórico-dialético avança em referência ao postulado mencionado acima sobre a consciência. Tal avanço se dá na medida em que essa perspectiva revela que a construção das significações produzidas pelos seres humanos em relação a si mesmos e à realidade são constituídas a partir de um contexto histórico-social específico.

Assim, como estamos discutindo ao longo deste trabalho, o ponto de partida para entendermos os diferentes processos constituintes da vida do ser humano é necessariamente a realidade concreta. Nessa perspectiva, ao compor o modo de produção da vida material, o trabalho também orienta a formação do psiquismo segundo as “leis do desenvolvimento sócio-histórico” (Leontiev, 1975/2004, p. 73). Consequentemente, essa orientação impulsiona o desenvolvimento de uma “etapa superior do desenvolvimento psíquico”, isto é, da consciência (Leontiev, 1975/2004, p. 75).

Destarte, a nossa forma de ser, de nos expressar e de compreender o mundo é, portanto, constituída de acordo com a realidade concreta em que estamos situados, já que, segundo Marx e Engels (1845-1846/2007a), “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (p. 94). Por isso, a realidade concreta, apesar de constituir a consciência, tem existência para além dela. Partindo disso – entendendo a constituição humana como um processo histórico-social –, concebemos a **consciência** como

[...] um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isto é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos (Martins, 2015, p. 59).

Assim, conforme a autora, a consciência não é inerente às experiências individuais, subjetivas ou inatas dos seres humanos, tal como pregam os idealistas; ao contrário, em conjunto com a atividade, a consciência constitui-se como um reflexo particularmente humano da realidade<sup>33</sup>. Devido a isso, de acordo com Leontiev (1975/2004), a consciência, como processo mediador entre o sujeito e a realidade, estrutura-se na articulação entre os diferentes conteúdos sensíveis, os significados sociais e os sentidos pessoais. Consequentemente, a partir desses fundamentos, podemos inferir, primeiro, que não há outras consciências que não a humana (Cheptulin, 1982/2004) e, segundo, que a compreensão acerca da consciência não tem como ponto de partida a subjetividade dos sujeitos, mas a objetividade que constitui os “sistemas sociais de atividade” (Leontiev, 1980, p. 59) que envolvem a vida humana.

Como já discutimos na primeira seção desta Tese, a transformação da natureza por meio do trabalho passará a requerer que os seres humanos desenvolvam ações intencionais e planejadas, e é a partir dessa necessidade – movimento de pré-ideação em relação às suas ações –, em conjunto com o desenvolvimento da linguagem, que foram gestadas as bases para a constituição da consciência (Leontiev, 1975/2004). Portanto, em virtude de a origem da consciência estar intimamente relacionada à atividade de trabalho, concebemos que sua gênese e desenvolvimento “está regularmente ligada à estrutura da atividade humana” (Leontiev, 1975/2004, p. 106). Nessa perspectiva, “um sistema nervoso altamente desenvolvido cria apenas a possibilidade real do aparecimento da consciência” (Cheptulin, 1982/2004, p. 88). Entretanto, Cheptulin (1982/2004, p. 88) alerta que “a transformação dessa possibilidade em realidade está ligada ao trabalho”, como atividade intencional e planejada.

Historicamente, a primeira forma de organização social dos seres humanos foi a sociedade primitiva. Conforme Marx e Engels (1845-1846/2007a), tal forma de organização era baseada no trabalho coletivo, em cujo desenvolvimento não havia uma cisão entre forma e conteúdo. Os meios de produção e seus produtos eram bens comuns, por isso não havia a exploração entre os seres humanos. Além disso, essa forma de

---

<sup>33</sup>Cabe destacarmos a existência do reflexo psíquico tanto nos animais quanto nos seres humanos, porém nestes últimos o “reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico do próprio animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade. Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com a do vivido do sujeito: o reflexo é como ‘presente’ ao sujeito” (Leontiev, 1975/2004, p. 75).

organização social possibilitou a constituição de um determinado modo dos sujeitos conceberem a si mesmos e o mundo. Leontiev (1975/2004) denominou esse processo como consciência primitiva e afirmou que ela era constituída e estruturada a partir de três traços fundamentais: o primeiro traço denota que “a esfera das significações linguísticas coexiste com a esfera, muito mais vasta, dos sentidos biológicos instintivos” (Leontiev, 1975/2004, p. 108); o segundo revela que “o consciente ainda não está em sua plenitude” (Leontiev, 1975/2004, p. 108); já o terceiro, que permanece no decurso de todo esse período histórico, diz respeito ao fato de que há uma “coincidência dos sentidos e das significações” (Leontiev, 1975/2004, p. 108).

Esses aspectos, quando pensados de forma articulada, demonstram e reforçam a concepção da formação social da consciência, pois, segundo Martins (2015), é com base nas condições materiais de existência que são produzidos determinados reflexos da realidade, os quais irão fundamentar a constituição da consciência. Nesse sentido, segundo a autora, esse movimento revela ainda a constituição do psiquismo humano e, portanto, da consciência, como um processo histórico-social.

Dada a origem social da consciência, é importante salientarmos que ela não é um produto objetivo em si mesmo, mas, sim, é um “produto subjetivo, com uma forma transfigurada de manifestação das relações, sociais por sua natureza, que são realizadas pela atividade do homem no mundo objetivo”<sup>34</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 101). Essa relação objetivo-subjetivo da consciência denota a existência de uma composição em dois aspectos: a consciência social e a consciência individual. Leontiev (1975/2004) reforça que essa composição não implica de forma alguma numa dualidade, visto que “a consciência individual do homem só podia existir nas condições em que existe a consciência social” (p. 94). Assim sendo, devemos acrescentar, conforme o autor, que o elo entre a consciência social e a consciência individual é articulado via atividade, mais especificamente pelos seus processos estruturantes.

Logo, *a priori*, a consciência individual é concebida como um processo que, articulado com a consciência social, possibilita que os seres humanos compreendam os movimentos que estabelecem as mais diferentes relações de suas vidas. Contudo, segundo Leontiev (1975/2004), a consciência individual não é inerente aos seres humanos em si, pois as significações apropriadas por eles, em função de um dado contexto histórico,

---

<sup>34</sup>Tradução nossa: “la conciencia como producto subjetivo, como forma trasfigurada de manifestación de las relaciones, sociales por su naturaleza, que son realizadas por la actividad del hombre en el mundo objetivo.” (Leontiev, 1975/1978, p. 101).

podem não necessariamente corresponder às aquelas elaboradas socialmente. Esse hiato pode ocorrer em virtude do que Asbahr (2011) denomina de “diferenciação entre sentido e significado na consciência individual” (p. 90).

Assim, entendemos que a unidade dialética expressa na relação entre consciência social e consciência individual possibilita a constituição do sujeito e a consequente constituição dos conteúdos relacionados à sua compreensão do mundo real. Apreendendo, então, que a consciência não é estática, mas, sim, um processo em contínuas transformações. Leontiev (1975/2004) aponta que a modificação da consciência primitiva, que mencionávamos anteriormente, foi gestada no seio da própria sociedade primitiva. Isso significa dizer que essa modificação

[...] foi preparada (se considerarmos as transformações que se produzem de maneira refletida no seio da consciência) pelo alargamento da esfera dos fenômenos conscientes e pela defasagem consecutiva entre a riqueza do consciente e a relativa pobreza da linguagem, o que se traduziu por vezes por uma insuficiência da aptidão psicológica para as diferentes significações (Leontiev, 1975/2004, p. 121).

É importante demarcarmos esses aspectos que tangem o processo de modificação da consciência primitiva a partir do contexto da própria sociedade primitiva, dado que, com a instauração da lógica capitalista e, conseqüentemente, da divisão social do trabalho, a consciência também foi transformada em virtude dessas novas relações<sup>35</sup>. Contudo, esse movimento de transformação difere do mencionado anteriormente, porque agora não está mais posta uma modificação direcionada à superação de uma consciência primitiva, mas a sua constituição de forma fragmentada. Essa ideia é melhor desenvolvida por Leontiev (1980), quando o autor defende que, com a instituição do modo de produção capitalista e, por consequência, com a divisão da sociedade em classes, os seres humanos passaram a ser submetidos a “relações opostas e desiguais relativamente aos meios de produção e

---

<sup>35</sup>Destacamos que, obviamente, o percurso do desenvolvimento histórico da humanidade não se deu linearmente com a passagem da forma social primitiva para a forma social capitalista. Em nossas análises, tal como Leontiev (1975/2004), não buscamos discutir as particularidades da formação da consciência em cada período histórico; mas, sim, a partir da primeira forma de organização social dos seres humanos – sociedade primitiva – almejamos discutir as relações da formação da consciência nessa sociedade com “a sua nova estrutura” (p. 121) que “só se exprime plenamente nas etapas tardias da sociedade de classes” (p. 121).

ao produto social: daí que a sua consciência experimente a influência desta desigualdade e desta oposição” (Leontiev, 1980, p. 62).

Ressaltamos que a emergência dessa nova consciência, como produto da forma social capitalista, pressupôs também a formação de alterações nos aspectos constitutivos dessa consciência. Leontiev (1975/2004), em linhas gerais, intitula essa organização da consciência, na sociedade capitalista, como desintegrada. Mais especificamente, o autor aponta que as alterações desencadeadas na consciência diante desse novo contexto – capitalista –, podem ser sintetizadas em dois processos: o primeiro implica a transformação “que sofre a relação que existe entre o plano dos sentidos e o plano das significações nas quais se produz a tomada de consciência” (Leontiev, 1975/2004, p. 122); o segundo transforma “as funções da consciência, isto é, os fenômenos subjetivos que constituem o seu conteúdo” (Leontiev, 1975/2004, p. 122).

Esses processos são desencadeados de acordo com as alterações causadas pela nova forma social em curso. Por isso, entendemos que a divisão social do trabalho na lógica do capital cumpre um papel fundamental na constituição da consciência desintegrada. Nessa perspectiva, a cisão entre atividade material e intelectual se desdobrará na constituição de uma consciência cindida, que poderá ser transformada se houver a superação dessas relações.

Em geral, pode-se dizer que a divisão do trabalho sempre existiu. Inicialmente, pela divisão sexual, de idade ou força física; posteriormente, pela evolução nas formas de produção – como as oficinas e a atividade artesanal, na idade média –, que culminaram com a divisão técnica do trabalho – divisão entre concepção e execução – no capitalismo nascente, por meio da revolução industrial. De acordo com Marx (1867/2013), a consequência direta dessa divisão técnica, é a destituição da totalidade do processo de trabalho e do trabalhador.

Nessa perspectiva, Leontiev (1975/2004) reforça que esse processo, além de causar uma cisão entre a atividade material e a intelectual, coloca uma em oposição à outra. Ao ser instituído esse movimento, em que “a atividade humana deixou de ser para o homem o que ela é” (Leontiev, 1975/2004, p. 128), ocorre a transformação da própria consciência, devido “à mudança de sua própria estrutura interna” (Leontiev, 1975/2004, p. 128).

Vygotski (1930), por sua vez, ao discutir essa nova estruturação do trabalho, destaca que

em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral em todas estas diferentes variantes do tipo humano (Vygotski, 1930, s.p.).

Portanto, no contexto do modo de produção capitalista, o trabalho, ao exaurir todas as potencialidades humanas, impossibilita diretamente o pleno desenvolvimento da consciência. Um dos desdobramentos da divisão social do trabalho, tal como ocorre na forma capitalista, é a constituição do processo de alienação. Assim, faz-se relevante salientarmos, em termos dos desdobramentos na constituição do psiquismo, que a alienação passa a acarretar uma oposição “entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem” (Leontiev, 1975/2004, p. 130).

Mesmo no capitalismo os trabalhadores necessitam atender as suas necessidades. Entretanto, como vimos, a forma como se dá esse processo ocorre por meio do desenvolvimento de uma atividade essencialmente fragmentada. Reiteramos que tal atividade além de alienar os seres humanos de si mesmos, do mundo e dos outros, não dá conta de atender também as necessidades humanas. Em outras palavras, o suprimento destas se dá com outras coisas que não a sua produção imediata. Nesse contexto, é válido acrescentarmos que muitas dessas necessidades na verdade são necessidades criadas pelo sistema e, por isso, efetivamente podem não ser realmente fundamentais aos sujeitos.

Essas contradições endossam a nossa compreensão de que não são os indivíduos em si que fracassam, mas, sim, a nossa própria forma de organização social. Como pensar a vida em que os sujeitos são submetidos a desenvolverem a sua atividade fundante – trabalho – de maneira que o motivo que os impulsiona não coincide com o produto do

seu trabalho? Assim, a constituição de nossa consciência de forma desintegrada torna-se mais uma expressão dessa forma social fracassada em que vivemos<sup>36</sup>.

Como mencionamos na primeira seção, os limites impostos pela lógica do capital ao desenvolvimento humano incidem diretamente também na constituição da consciência dos trabalhadores. O aparecimento da divisão social do trabalho articulado ao surgimento da propriedade privada se expressa nos mais diferentes espaços e tempos de nossa vida. Nesse processo, ao expressar-se em todas as dimensões da vida, a alienação impossibilita que consigamos ir além dos conhecimentos imediatos. Estes, os quais revelam a nossa condição de classe em si, permitem apenas que identifiquemos algumas injustiças e desigualdades, e tal condição nos impede de compreender a essência dessas injustiças e desigualdades.

Nessa perspectiva, Iasi (2007) revela que a superação da condição de classe em si passa por concebermos e considerarmos também a questão da consciência humana. Conforme o autor, a constituição de uma classe que compreenda para além da imediatividade de sua existência pressupõe necessariamente a apropriação consciente de sua condição real. Portanto, nas palavras do autor, é preciso “buscar saber como funciona a sociedade para saber como é possível transformá-la. É na própria constatação de que a sociedade precisa ser transformada que se supera a consciência da reivindicação pela da transformação” (Iasi, 2007, p. 34). Assim, é a partir dessas condições que temos a possibilidade da constituição de nossa classe trabalhadora como classe para si (Iasi, 2007).

Retomando as colocações de Abbagnano (2007) apresentadas no início da discussão deste item, entendemos que, em nosso contexto histórico-social, não é possível a constituição da plena consciência como processo que possibilita aos seres humanos conhecer e reconhecer a totalidade dos diferentes aspectos de sua existência. Por isso, à medida que é intensificada a divisão do trabalho, mais fragmentada se torna sua formação.

A partir desses aspectos, na sequência, aprofundaremos as discussões sobre os processos que estruturam a consciência – significado social e sentido pessoal – no que se refere à sua formação ontológica em geral e à sua constituição na organização social capitalista em particular.

---

<sup>36</sup>É importante compreendermos essa afirmação a partir da perspectiva de uma sociedade de classes, isto é, essa forma social é fracassada para uma grande parcela da população – classe trabalhadora –, enquanto para a outra parcela – burguesa – temos a constituição de uma sociedade funcional aos seus interesses e valores.

### 3.2 Significado social e Sentido pessoal: gênese, desenvolvimento e contradições

Os processos estruturantes da consciência, como vimos anteriormente, são os conteúdos sensíveis, os significados sociais e os sentidos pessoais. Leontiev (1975/2004) observa que os conteúdos sensíveis constituem-se como sensações e imagens da percepção. É com base nesses conteúdos que o mundo se apresenta para os seres humanos para além de suas consciências, isto é, como objetividade. Dito de outra maneira, partindo da realidade objetiva, ao realizarem a atividade de trabalho, os seres humanos irão produzir imagens subjetivas do mundo. Tais imagens, segundo o autor, não são um reflexo direto da realidade; pelo contrário, elas necessitam ser mediatizadas por outros processos.

Nessa perspectiva, Martins (2015) revela que o psiquismo humano é mediatizado pela atividade e consciência e, conforme a autora, nesse processo, o “alargamento do domínio da consciência sobre as ações faz-se exatamente mediante o estabelecimento de relações entre os significados e sentidos” (Martins, 2015, p. 64). Logo, a emergência e a articulação dessas relações compõem um importante processo que envolve a constituição subjetiva dos indivíduos.

Ao entender a importância desses conteúdos para a constituição singular dos sujeitos, Asbahr (2011) constatou uma ampliação das investigações psicológicas e pedagógicas que versam sobre os significados sociais e os sentidos pessoais. Entretanto, segundo a autora, o resultado desse movimento tem se desdobrado numa banalização desses conceitos, principalmente em função de não se evidenciar o referencial teórico-metodológico que orienta sua investigação e compreensão. Diante da constatação da autora, reiteramos que as nossas discussões, desde a relação trabalho-educação em geral até a constituição subjetiva dos seres humanos em particular, são fundamentadas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Particularmente, no que tange às discussões sobre os significados sociais e os sentidos pessoais, elas foram desenvolvidas a partir das contribuições da *Teoria da Atividade* (Leontiev, 1975/1978).

Retomando a discussão acerca dos processos constitutivos da consciência, entendemos, de acordo com Leontiev (1975/2004), que as percepções humanas são mediatizadas. Em função disso, elas são fundamentalmente articuladas com um determinado significado social e, por isso, devem ser tomadas para além de suas cores, formas e texturas, por exemplo (Leontiev, 1975/2004). Em outras palavras:

A imagem consciente, a representação, o conceito tem uma base sensível. Todavia, o reflexo consciente da realidade não se limita ao sentimento sensível que dele se tem. Já a simples percepção de um objeto não o reflete apenas como possuindo uma forma, uma cor etc., mas também como tendo um significado objetivo e estável determinado [...] (Leontiev, 1975/2004, p. 91).

Em relação à formação histórica dos significados, Abbagnano (2007) relembra que foram os Estoicos<sup>37</sup> que fundaram e fundamentaram os primeiros preceitos acerca deles, isto é, essa corrente filosófica definiu duas características centrais para a questão dos significados:

[...]1º um nome, um conceito ou uma essência [...] usados com a finalidade de delimitar e orientar a referência; 2º o objeto [...] ao qual o nome, o conceito ou a essência se referem. Os dois aspectos são inseparáveis; o segundo é *função* do primeiro porque é o nome ou conceito que determina a que objeto se faz ou não referência (Abbagnano, 2007, p. 1055).

Portanto, de acordo com essa definição, um significado revela uma articulação entre um conceito e um determinado objeto. Relacionado a isso, Abbagnano (2007, p. 1055) aponta que, ao se referirem à “dimensão semântica do procedimento semiológico”, os significados produzidos ao longo da história da humanidade inserem-se, majoritariamente, no campo de estudos da linguística.

Partindo da linguística, que constitui o campo de estudo dos significados sociais, Leontiev (1975/1978) revela o quanto esse processo é fundamental para a constituição do ser humano em geral e, particularmente, para a formação de seu psiquismo. As compreensões dos seres humanos sobre os diferentes aspectos de sua existência, as quais direcionam suas ações no mundo, constituem-se a partir do momento em que eles passam a construir articulações entre os conceitos e os objetos. Assim, na tentativa de compreender o mundo, o ser humano vai produzindo significados sociais vinculados à realidade histórico-cultural. Nessa perspectiva, o significado social é subjetivado.

---

<sup>37</sup>O estoicismo é uma escola filosófica fundada por volta de 300 antes de Cristo, que primava pela “questão moral sobre as teorias e o conceito de filosofia como vida contemplativa acima das ocupações, das preocupações e das emoções da vida comum” (Abbagnano, 2007, p. 437).

Por isso, a produção dos significados sociais, conforme Leontiev (1975/1978), ocorre em virtude da atividade. Nesta, desenvolve-se a linguagem como portadora dos significados, ou seja, “nos significados estão representadas – transformadas e comprimidas em forma de linguagem – a forma ideal de existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, descoberto pela prática social conjunta”<sup>38</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 111).

Da mesma forma que os significados sociais não são produtos da natureza eles também não são dotados de existência própria. Sobre isso, Martins (2015) ressalta que os significados sociais são produções histórico-culturais, pois eles dizem respeito à “esfera das representações de uma sociedade” (Leontiev, 1975/2004, p. 100) e “existem enquanto sistemas de significação correspondentes” (Leontiev, 1975/2004, p. 100), isto é, como generalizações. Portanto, a realidade não é apropriada de forma imediata pelos seres humanos, mas, sim, por meio das suas múltiplas significações (Leontiev, 1975/2004). Em função disso, os significados sociais são importantes processos que, ao mesmo tempo em que possibilitam aos sujeitos compreender os diferentes aspectos de sua realidade, estruturam a sua consciência.

Considerando que a realidade é passível de compreensão via significados sociais e que estes não são naturais, mas socialmente estabelecidos, entendemos que, quando os seres humanos se apropriam deles, também impulsionam o desenvolvimento de sua consciência. Nesse sentido, Leontiev (1975/2004) lembra que a “significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (p. 101). Esse movimento de apropriação ocorre ao longo da existência humana e possibilita que o sujeito esteja “armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade” (Leontiev, 1975/2004, p. 100). Em outras palavras, tal como vimos na segunda seção desta Tese, o processo de apropriação dos significados sociais é impulsionado de acordo com as condições históricas postas em um determinado período histórico.

Ademais, é importante reiterarmos que o processo de apropriação dos significados sociais, na medida em que pressupõe sua subjetivação, possibilita que eles existam também como processo constituinte da consciência. Por isso, Leontiev (1975/1978) enfatiza que o significado social é um processo fundamental para as investigações

---

<sup>38</sup>Tradução nossa: “en los significados está representada – trasformada y comprimida en la materia del lenguaje – la forma ideal de existencia del mundo objetivo, de sus propiedades, vínculos y relaciones, descubiertos por la práctica social conjunta” (Leontiev, 1975/1978, p. 111).

psicológicas. Mais precisamente, a principal tarefa da psicologia é, no plano de formação da consciência humana, desvelar as diferenciações entre o “significado objetivo compreensível e seu significado para o sujeito”<sup>39</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 114).

Vigotski (1934/2009) complementa essa análise apontando que o significado

[...] da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, embora isto não signifique a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento esteja relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa, ou seja, é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso esteja vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (Vigotski, 1934/2009, p. 398).

Logo, do mesmo modo que o significado social é uma unidade do pensamento com a linguagem, ele não é tomado como produto em si, nem o concebemos como algo que em si constitua e/ou determine o funcionamento da consciência. É partindo da objetividade que entendemos o significado social, como uma generalização que sintetiza a unidade pensamento e linguagem e que, por isso, é essencial para a formação humana.

Nesse movimento, de acordo Leontiev (1975/2004), apesar de os significados existirem independentemente da consciência individual, eles não existem “fora dos cérebros humanos concretos; não existem em qualquer reino de significações independente e comparável ao mundo platônico das ideias” (p. 101). Em razão disso, podemos inferir, primeiro, que não existe uma “vitrine de significado entre os quais cabe uma seleção”<sup>40</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 122) e, segundo, que quando um significado social é apropriado, ele não perde os seus fundamentos objetivos (Leontiev, 1975/1978).

Com base nessas relações, entendemos que os significados sociais elaborados pelos seres humanos possuem um caráter “objetivo e estável” (Leontiev, 1975/2004, p. 91), uma vez que a “significação é refletida e fixada na linguagem” (Leontiev, 1975/2004, p. 100). Entretanto, isso não quer dizer que eles sejam formações cristalizadas. Pelo

---

<sup>39</sup>Tradução nossa: “significado objetivo comprensible y su significado para el sujeto” (Leontiev, 1975/1978, p. 114).

<sup>40</sup>Tradução nossa: “vitrina” de significados entre los cuales sólo le cabe hacer una elección” (Leontiev, 1975/1978, p. 122).

contrário, como generalizações, Vigotski (1934/2009) nos recorda que os significados, além de possuírem um caráter estável, também são processos que podem se modificar e se desenvolver no decurso da vida dos indivíduos.

Para evidenciarmos isso, tomaremos como exemplo o significado de *universidade*. Conforme o conceito dicionarizado, a universidade, como generalização, diz respeito a um “conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica” (Ferreira, 2000, p. 696). Na medida em que entendemos que essa generalização do significado da universidade, como espaço formativo e de especialização, ainda se mantém na atualidade, podemos inferir que esse significado é dotado de certa estabilidade, como os significados de modo geral. Tanto essa estabilidade quanto a objetividade que constituem os significados sociais indicam que as alterações no mundo do trabalho e na educação também podem ser social e objetivamente significadas. Logo, se a objetividade é alterada, os significados sociais relacionados à universidade, mesmo mantendo uma determinada estabilidade, também podem ser alterados.

Em relação às alterações educacionais mencionadas, além dos aspectos que já pontuamos ao longo do texto, destacamos as sinalizações de Rossato (2005), que apontam que as inovações no mundo do mundo do trabalho passaram cada vez mais a atribuir às universidades funções comerciais e empresariais. Diante disso, a priori, podemos dizer que o significado social da universidade vem se constituindo contemporaneamente a partir da concepção de que ela seja um espaço social de formação técnica e profissional voltada às demandas da acumulação flexível do capital.

Conforme Leontiev (1975/1978), da mesma forma que os significados sociais são produzidos em um determinado contexto histórico-cultural, eles possuem uma história também de desenvolvimento na linguagem. Os significados sociais expressam “o movimento das ciências humanas e de seus recursos cognitivos, assim como as noções ideológicas da sociedade: religiosas, filosóficas, políticas”<sup>41</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 116). Essas relações se tornam evidentes quando pensamos o significado social da universidade, a partir das transformações que ocorrem no mundo do trabalho e no campo da educação. Enfatizamos que tais transformações estão cada vez mais articuladas à lógica do capital.

Em síntese, os significados sociais não são produtos em si, por isso exclusivamente não constituem e/ou determinam o funcionamento da consciência e das

---

<sup>41</sup>Tradução nossa: “el movimiento de la ciencia humana y de sus recursos cognoscitivos, así como las nociones ideológicas de la sociedad: religiosas, filosóficas, políticas” (Leontiev, 1975/1978, p. 116).

ações humanas. Consideramos, a partir do referencial teórico-metodológico que vem embasando nossas discussões, que os significados sociais em unidade com o sentido pessoal articulam a consciência individual e, portanto, as formas de pensar e agir dos sujeitos no mundo.

Nessa perspectiva, o significado social e o sentido pessoal, apesar de se apresentarem intrinsecamente relacionados, segundo Leontiev (1975/1978), eles possuem diferentes especificidades em relação à sua gênese e desenvolvimento. Conforme o autor, ao concretizar-se no significado social, o sentido pessoal revela as atribuições singulares que os seres humanos produzem sobre os diferentes aspectos da realidade. Por isso, para o autor, as compreensões e ações, realizadas pelos sujeitos na realidade, ocorrem também em função da constituição de suas singularidades, as quais são alicerçadas na formação do sentido pessoal.

Portanto, o sentido pessoal não é um produto dos significados sociais, isto é, não é uma produção linguística, mas é constituído nas relações objetivas que fundamentam a vida (Leontiev, 1975/1978). É importante explicitarmos esse fundamento para compreendermos as raízes que constituem e diferenciam o significado social e sentido pessoal, pois, segundo Leontiev (1975/1978), há diferentes concepções psicológicas acerca desse processo. Dois casos exemplares são as abordagens que entendem o sentido pessoal como produto linguístico em si – apartado das relações com a atividade – e as que o concebem como produto inerente à natureza humana, isto é, como um processo biológico relacionado ao ser humano.

Na contramão dessas concepções psicológicas apontadas pelo autor, ao explicitar a relação significado e sentido, Vigotski (1934/2009) irá pormenorizar cada processo. Para tanto, o sentido é concebido como

[...] uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante (Vigotski, 1934/2009, p. 465).

Na unidade significado e sentido, cada processo é abarcado por uma especificidade. Enquanto o primeiro – significado – caracteriza-se como mais estável e exato, o segundo – sentido – é concebido como mais dinâmico e inconstante. Além disso, especificamente sobre o sentido, ele é sempre relacionado a algo e, por isso, não é inato e nem existe em si mesmo (Leontiev, 1975/2004).

Em relação a essa dinâmica, a constituição de um *sentido consciente*, conforme Leontiev (1975/2004), está relacionada às necessidades materiais e intelectuais dos seres humanos, dado que o 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” (Leontiev, 1975/2004, p. 103). Portanto, é nesse e com esse movimento que o ser humano vai elencando e desenvolvendo determinadas ações, isto é, vai compreendendo e organizando sua existência.

Assim, uma vez que “o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação”<sup>42</sup>, ele também se revela articulado com uma dada objetividade (Leontiev, 1975/1978, p. 215). Podemos observar essa relação por meio do exemplo de um estudante que realiza a leitura de uma obra:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para a sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido da sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente. (Leontiev, 1975/2004, p. 104).

Esse exemplo, além de revelar a articulação objetiva que envolve a formação do sentido pessoal, evidencia que em determinadas circunstâncias as ações dos sujeitos “lhes dão um significado pessoal que não coincide diretamente com o significado objetivo

---

<sup>42</sup>Tradução nossa: “el sentido expresa la relación del motivo de la actividad con la finalidad inmediata de la acción” (Leontiev, 1975/1978, p. 215).

compreensível”<sup>43</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 118). Dito de outra forma, ocorre um movimento de não coincidência entre o significado social e o sentido pessoal. Considerando o exemplo, a ação de ler o livro pode assumir diferentes sentidos para o estudante, inclusive sentidos que não estejam articulados com a finalidade inicial proposta pela ação, a saber, a de que o estudante assimile o conteúdo de do livro.

É importante enfatizarmos que a ausência de coincidência entre significado social e sentido pessoal é originária da própria “*división de funciones dos motivos*, que é operada durante o desenvolvimento da atividade humana”<sup>44</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 157). Assim, em função da atividade ser vinculada a mais de um motivo, ela pode ser concebida como polimotivada. Tal característica indica que todo e qualquer motivo irá determinar as relações que formam a atividade. Pelo contrário, conforme Leontiev (1975/1978), os motivos irão se organizar segundo uma determinada hierarquia. Como vimos na seção anterior, existe um motivo designado como motivo gerador de sentido que irá impulsionar a atividade e conseqüentemente a constituição do sentido pessoal do sujeito; da mesma maneira que os outros motivos, que carecem da função mencionada anteriormente, serão nomeados como motivos-estímulos (Leontiev, 1975/1978).

Ao analisarem esses diferentes motivos, Tuleski e Eidt (2016) afirmam que os primeiros “são mais constantes, atuam durante muito tempo e não dependem de situações causais e imediatas. Podem-se citar como exemplos desses motivos, adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho futuro e outros” (p. 48). Já os segundos “atuam durante pouco tempo e sob circunstâncias diretas. Como exemplo, podem-se citar receber prêmios ou não receber castigos” (p. 48).

Retomando novamente o exemplo da leitura de uma obra científica por parte de um estudante, podemos observar que a constituição do sentido pessoal do estudante em relação a esse processo se dá segundo a formação de uma dinâmica motivacional articulada com o desenvolvimento da leitura. Nessa dinâmica, o sentido pessoal atribuído pelo estudante para a ação de leitura é condicionado por um motivo específico, que é o motivo gerador de sentido (Leontiev, 1975/2004). Ademais, a depender do sentido pessoal que o estudante irá atribuir à leitura, ele poderá se apropriar de determinada forma do conteúdo ou até mesmo não se apropriar dele (Leontiev, 1975/2004). Por isso, em

---

<sup>43</sup>Tradução nossa: “les confieren un sentido personal que no coincide directamente con su significado objetivo comprensible” (Leontiev, 1975/1978, p. 118).

<sup>44</sup>Tradução nossa: “la división de funciones de los motivos, que se opera durante el desarrollo de la actividad humana” (Leontiev, 1975/1978, p. 157).

termos de processo educativo, entendemos como fundamental compreender a formação da atribuição de sentido pessoal, pois é também a partir dela que podemos compreender a constituição das relações de ensino-aprendizagem e quais são os sentidos produzidos, a partir dos conhecimentos apropriados, por quem aprende.

Retomando a historicidade que envolve nossa constituição, observamos, em relação à primeira forma de organização humana em sociedade – sociedade primitiva –, que, em virtude de a atividade ser realizada de forma coletiva e por isso possuir motivos comuns, os “significados, como fenômenos da consciência individual, estão em relação de adaptação direta”<sup>45</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 114). Dito de outra maneira, em termos de sociabilidade primitiva, os processos que estruturam a consciência – significado social e sentido pessoal – ainda estavam se estruturando e produzindo o germe de suas alterações qualitativas, por exemplo, a constituição de relações não coincidentes entre os processos.

Como ao longo da história da humanidade as relações de produção foram se alterando, os processos que envolvem a constituição dos sujeitos também foram. Assim, com a consolidação das relações capitalistas de produção e, conseqüentemente, com a divisão social do trabalho, a unidade significado social e sentido pessoal passou a ser constituída conforme uma nova particularidade. Vejamos essa nova particularidade, a partir do seguinte exemplo:

[...] todos os alunos mais velhos entendem, é claro, muito bem o significado das notas nos exames e as conseqüências delas derivadas. No entanto, a nota pode ser apresentada à consciência de cada um deles de uma maneira substancialmente diferente: digamos, como um passo (ou um obstáculo) no caminho para a profissão escolhida, ou como uma maneira de se afirmar perante a amigos íntimos ou, talvez, de alguma outra maneira<sup>46</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 114).

Nesse exemplo, percebemos que, além do significado social da nota não coincidir com o sentido pessoal atribuído a ela, tais processos são colocados em oposição. Leontiev (1975/1978) revela que essa nova característica – de oposição entre significado social e

---

<sup>45</sup>Tradução nossa: “significados, como fenómenos de la conciencia individual, se hallan en relaciones de adecuación directa” (Leontiev, 1975/1978, p. 114).

<sup>46</sup>Tradução nossa: “todos los estudiantes mayores comprenden, por supuesto, muy bien el significado de las notas en los exámenes y las consecuencias derivadas de ellas. Sin embargo, la nota puede presentarse a la conciencia de cada uno de ellos de un modo sustancialmente distinto: digamos, como un paso (o un obstáculo) en el camino hacia la profesión elegida, o como una manera de afirmarse a sí mismo ante los allegados o, tal vez, de alguna otra manera” (Leontiev, 1975/1978, p. 114).

sentido pessoal – é inaugurada com a atividade alienada. É válido enfatizarmos, conforme as reflexões do autor, que existe uma grande diferença entre a ausência de coincidência, mencionada anteriormente em relação à sociedade primitiva, e a oposição que a lógica do capital imprime em relação à unidade que constitui os respectivos processos. Assim, segundo o autor, as relações capitalistas inauguraram uma relação de oposição entre os processos estruturantes da consciência, ou seja, essa nova característica se desdobra na constituição de uma divergência entre os conteúdos – objetivos e subjetivos – da atividade (Leontiev, 1975/2004). Isso porque “os sentidos pessoais, que refletem os motivos engendrados pelas relações da vida real do homem, podem não encontrar significados objetivos que os incorporem adequadamente”<sup>47</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 121).

Podemos pensar essas relações a partir do seguinte exemplo: o sujeito “não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que o produziu” (Leontiev, 1975/2004, p. 131). Logo, temos aqui a inauguração da “alienação entre os sentidos e as significações” (Leontiev, 1975/2004, p. 133).

Deste modo, na lógica de produção capitalista, além da unidade significado social e sentido pessoal ser cristalizada em oposição, a atividade, em última instância, pode ser motivada pelo salário. Com esse processo, segundo Leontiev (1975/1978), temos o estabelecimento de uma contradição fundamental que envolve a nossa constituição como seres humanos nessa sociedade, pois, quando os processos estruturantes da consciência se estabelecem em oposição, a nossa própria consciência estrutura-se de maneira fragmentada. De acordo com Leontiev (1975/1978, p. 121), esse movimento, além de criar “a possibilidade de introduzir representações e idéias distorcidas ou fantásticas em sua consciência, de impor a ela, mesmo aquelas que não têm base em sua experiência real e vital”<sup>48</sup>, dificulta o processo de superação dessa forma de consciência em virtude, por um lado, da “divergência inicial que existe entre as relações da coletividade e a realidade circundante, relações generalizadas no sistema das significações linguísticas; por outro lado, pelas relações pessoais dos indivíduos, relações que constituem para estes últimos o sentido do refletido” (Leontiev, 1975/2004, p. 136).

---

<sup>47</sup>Tradução nossa: “los sentidos personales, que reflejan los motivos engendrados por las relaciones vitales reales del hombre, pueden no hallar significados objetivos que los encarnen de un modo adecuado” (Leontiev, 1975/1978, p. 121).

<sup>48</sup>Tradução nossa: “la posibilidad de introducir en su conciencia, de imponerle, representaciones e ideas tergiversadas o fantásticas, incluso aquellas que no tienen base alguna en su experiencia real, vital” (Leontiev, 1975/1978, p. 121).

Em síntese, quando investigamos os processos que estruturam a consciência, conseguimos evidenciar a natureza histórico-cultural da formação humana, em seus aspectos objetivos e/ou subjetivos. Esse fundamento confere inúmeras possibilidades que envolvem a nossa constituição, pois não nascemos com uma determinada forma de consciência ou sentido pessoal geneticamente limitado, por exemplo. A nossa formação histórico-cultural proporciona diferentes possibilidades para o desenvolvimento humano. Por meio dessa formação, podemos ir transformando e aprimorando qualitativamente nossas potencialidades, objetivando e apropriando significados sociais em unidade com sentidos pessoais. Dito de outra forma, podemos elevar o nosso desenvolvimento como seres humanos.

Contudo, contraditoriamente, como a nossa formação se dá a partir da unidade biológico-cultural, ela é necessariamente articulada no bojo de um determinado tempo histórico. Assim, se, por um lado, o processo de constituição humana possibilita o desenvolvimento de nossas amplas potencialidades, por outro, dependendo das condições materiais de existência postas em um determinado tempo histórico, tais condições podem ser limitadoras do desenvolvimento.

Portanto, como estamos argumentando, o tempo histórico do capital tem sido implacável em limitar as nossas possibilidades de desenvolvimento. A lógica do capital, ao submeter os seres humanos à divisão social do trabalho, submete-os também a uma divisão material e intelectual, que se expressa em uma fragmentação de sua constituição subjetiva. Esse processo de fragmentação aliena os sujeitos e, conseqüentemente, coloca em oposição significados sociais e sentidos pessoais que estruturam a sua consciência, promovendo, com isso, a desintegração de nossas percepções, compreensões e ações como seres humanos. Assim, ao desvelarmos os processos de consciência, significado social e sentido pessoal, endossamos a nossa compreensão de que a forma de organização social capitalista se constitui como um fracasso em relação às nossas amplas possibilidades de desenvolvimento em geral e psicológico em particular.

Posto isso, na sequência apresentaremos alguns apontamentos iniciais que discorrem sobre as relações entre o sentido pessoal e o processo de aprendizagem em relação aos estudantes com vivências de dificuldades acadêmicas.

### **3.3. Sentido pessoal e educação escolar: apontamentos iniciais para pensar a atribuição do sentido pessoal de acadêmicos ao Ensino Superior**

Tomando como base os apontamentos realizados na primeira seção desta Tese – sobre as possibilidades e os limites dos processos educativos formais para o desenvolvimento humano –, evidenciamos, neste item, as articulações entre esses processos e a constituição subjetiva do ser humano, especialmente no que diz respeito ao processo de formação de sentido pessoal.

Como vimos, os significados sociais são produções – generalizações – histórico-culturais que podem ser apropriadas pelos seres humanos. De acordo com Leontiev (1975/2004), é no percurso do movimento de constituição da história de suas vidas que os indivíduos vão se apropriando desses significados. Essa apropriação se dá principalmente nos contextos educativos formais, o que faz com que tal espaço seja concebido como possibilidade concreta para o desenvolvimento humano. Assim, é, sobretudo, via educação escolar que os estudantes possuem a possibilidade de se apropriarem dos conhecimentos científicos e, conseqüentemente, das significações sociais produzidas pelos seres humanos ao longo da história.

Especificamente quanto à constituição subjetiva, é importante enfatizarmos, conforme Leontiev (1975/1978), que nem todos os significados sociais são necessariamente apropriados pelos estudantes. Em outras palavras, o ensino em si dos significados sociais na educação escolar não presume o processo de apropriação deles por parte dos estudantes, uma vez que, em essência, o que impulsiona tal apropriação é a articulação entre o ensino dos significados sociais e a constituição do sentido pessoal em relação a eles (Leontiev, 1975/1978). Portanto, os significados sociais podem ser ensinados por meio da educação escolar, mas só serão efetivamente apropriados na medida em que constituírem um sentido pessoal para o estudante. Entendemos esses pressupostos como fundamentais para compreendermos o desenvolvimento dos processos educativos e, principalmente, a constituição do ensino e da aprendizagem, pois a partir deles temos a possibilidade de desvelar e buscar estabelecer tais processos de forma efetiva.

A partir de Leontiev (1975/1978), concebemos a existência de uma unidade entre educação e aprendizagem que impulsionam o desenvolvimento da consciência dos estudantes e, por conseguinte, de sua estrutura interna – significados e sentidos. Contudo, como aponta o autor, não é todo e qualquer processo educativo que irá impulsionar a apropriação dos conteúdos escolares e promover o desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, Vigotski (1933/2005) nos lembra que

[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotski, 1933/2005, p. 56).

Em vista disso, para que a aprendizagem se torne um processo que impulse as máximas possibilidades que envolvem o desenvolvimento humano, é necessário que o processo de apropriação dos significados sociais na educação escolar se dê a partir de uma atividade de estudo que seja fundamentada de maneira intencional, sistematizada e ancorada em conhecimentos científicos.

É importante ressaltarmos que esses fundamentos mencionados se estendem também para a dinâmica do processo de aprendizagem dos adultos, pois, como revela Vigotski (1933/2005), eles também possuem amplas possibilidades de aprendizagem, inclusive no que diz respeito à aquisição de novos conceitos. Além do mais, conforme destaca Martins (2016), a aprendizagem

[...] é um processo dinâmico e necessariamente mediado, cujo fator propulsor assenta-se nas apropriações efetivadas pelo sujeito que aprende. Nessa condição, depende completamente da qualidade do universo simbólico disponibilizado e, igualmente, das formas pelas quais sua transmissão se realiza. Embora esse percurso lógico se revele mais explicitamente nos períodos iniciais da vida, cabe observar que ele não é aí circunscrito. Ou seja, o que está em questão não é o período ou a idade do aprendiz, *mas como se aprende* (Martins, 2016, p. 29, grifo nosso).

Com base nesse apontamento da autora, podemos depreender que não são os diferentes períodos da vida por si que se constituem como empecilhos e/ou dificuldades à aprendizagem, mas a qualidade das mediações postas aos sujeitos. Por isso, não podemos dizer, por exemplo, que adultos ou idosos, exclusivamente em virtude das suas idades, possuem potencialidades limitadas para o processo de aprendizagem.

Ao considerarmos nosso contexto histórico-social, cabe destacar a existência de significados sociais que difundem compreensões de que a partir do início do período da

idade adulta os seres humanos passam a ter suas capacidades de aprendizagem limitadas. Diante disso, entendemos como fundamental abordarmos essa questão a partir da necessidade de compreendermos *por que e para que* historicamente temos a constituição dessas significações sociais relacionadas à limitação da aprendizagem e à periodização da vida adulta.

A chave para a compreensão dessa questão reside em nossas próprias condições materiais de existência. Logo, se vivemos em uma sociedade pautada pela lógica do capital, isto é, voltada para a acumulação do capital, todo e qualquer movimento dessa sociedade não é concebido para pensar e concretizar as máximas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos ao longo de sua vida.

A partir dessa lógica, compreendemos que são produzidos determinados significados sociais cuja finalidade é a submissão do ser humano em relação ao referido sistema. Por exemplo, socialmente temos o significado de que os adultos, e até mesmo uma parcela dos jovens, “já passaram da idade da aprendizagem”. Na medida em que os seres humanos apropriam-se desse significado social, a sua consciência, que fundamenta seus pensamentos e ações na realidade, estrutura-se também a partir dessa concepção. O movimento de reprodução desse significado social leva os sujeitos a se apropriarem da ideia de que são incapazes e/ou que já passou a época de aprender devido à sua idade. O desdobramento prático disso é que a partir desse significado social a maioria dos adultos submete-se a uma gama de relações que acabam limitando ainda mais o seu próprio desenvolvimento. Não obstante, consideramos relevante pontuar que essas ponderações realizadas são resultados da leitura de estudos e de análises sobre a periodização do desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural.

De acordo com Martins (2016), o que condiciona a aprendizagem é *como o estudante aprende* e não sua idade. Assim, para compreender como os estudantes aprendem é essencial considerar as suas condições materiais de existência na sociedade em geral e as condições objetivas que constituem o seu processo de ensino-aprendizagem, em particular.

Essas discussões são fundamentais para compreendermos a dinâmica constitutiva das relações de ensino-aprendizagem no contexto educativo do Ensino Superior. De acordo com Rossato (2005), a partir do golpe militar de 1964, foi firmada uma concepção de possibilidade de ascensão social via educação. Nas palavras do autor, “a educação passou a ser vista como a principal forma de ascensão social ao alcance do indivíduo; por

meio dela, o indivíduo poderia preparar-se melhor e potencialmente lutar por melhores salários e melhores condições de vida” (Rossato, 2005, p. 146).

Assim, observamos que, articulado com um determinado contexto histórico-cultural, cristalizou-se um significado social que atribui à “especialização profissional e científica” (Ferreira, 2000, p. 696), ofertada no Ensino Superior, a possibilidade de ascensão social. Em última análise, esse nível de ensino passa a ser concebido socialmente como um espaço que possibilita aos estudantes superarem as suas condições atuais de existência. Nesse sentido, o significado social do Ensino Superior, ao constituir-se a partir da concepção de uma formação voltada para as demandas econômicas de nossa época – a produção de mais valor –, aparece também como um espaço necessário para a consolidação da concepção de mobilidade social, como temos demonstrado. Tal fato revela a dimensão contraditória que constitui a nossa realidade social, especialmente no que se refere ao contexto em que está inserido o Ensino Superior. Se um processo tão importante para a formação humana da juventude passa a ter o seu significado social fundamentado por questões econômicas, isso nos leva a questionar quais os caminhos que estamos tomando como sociedade.

Retomando as discussões sobre o desenvolvimento das nossas máximas possibilidades, acrescentamos aqui a importância e necessidade de considerar o material didático que compõe o processo educativo. A partir da discussão sobre esse tema, Leontiev (1975/1978) postula alguns fundamentos essenciais para caracterizar esse processo na perspectiva do máximo desenvolvimento humano. Entre eles, destacamos o desvelamento das questões relativas a *o que* os estudantes compreendem e a *como* eles compreendem. Mais precisamente, para concebermos os processos educativos, é fundamental desvelarmos a unidade que envolve *o que* os estudantes estão compreendendo e *como*, isto é, em que condições ocorrem essa compreensão.

Em relação ao primeiro questionamento – o que os estudantes compreendem –, Leontiev (1975/1978) enfatiza que o processo de apropriação do conhecimento pressupõe sua “reprodução voluntária na consciência”<sup>49</sup> (p. 190). O desvelamento desse processo se dá necessariamente com base na compreensão entre as articulações internas da consciência e da atividade (Leontiev, 1975/1978). Nas palavras do autor:

---

<sup>49</sup>Tradução nossa: “reproducción voluntaria en la conciencia” (Leontiev, 1975/1978, p. 190).

[...] para que o conteúdo percebido seja consciente é preciso que ocupe na atividade do sujeito o lugar estrutural de fim imediato da ação e, deste modo, entrará em relação correspondente com o motivo da referida atividade. Este princípio é válido no que diz respeito à atividade externa e interna, a prática e a teórica<sup>50</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 193).

Deste modo, o que os estudantes compreendem em relação a determinado conteúdo está relacionado com a formação entre motivos e fins de sua atividade dominante, bem como com as articulações entre operações e ações dela. Com isso, de acordo com Leontiev (1975/1978), tanto o que o estudante compreende em relação ao processo de ensino-aprendizado quanto o êxito nesse processo está para além de uma questão de escolha do estudante e/ou de direcionamento de sua atenção nos estudos.

Destarte, mesmo considerando que o interesse é um processo importante na aprendizagem, o autor aponta que ele não irá determinar *o que* e nem *como* o estudante irá compreender os conteúdos escolares, uma vez que a questão central que responde ao questionamento dessas relações consiste em “descobrir as relações que existem dentro da atividade da criança, que estão implícitas ao fenômeno do interesse e que são as únicas que realmente podem ser direcionadas”<sup>51</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 226). Com isso, o êxito no estudo não está relacionado a uma questão singular do estudante. Pelo contrário, o processo de êxito, conforme Leontiev (1975/1978), está relacionado ao sentido pessoal que o estudo tem para o estudante.

Assim, nessa perspectiva, para que ocorra a formação efetiva dessas relações, a atividade que deveria constituir-se como atividade principal do estudante é a atividade de estudo. Asbahr (2011, p. 191), em sua pesquisa com estudantes da educação básica, enfatiza a importância dessa atividade afirmando que ela “deve ocupar um lugar estrutural” na vida dos estudantes, visto que “tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas tais como a consciência e o pensamento teórico” (Asbahr, 2011, p. 64).

---

<sup>50</sup>Tradução nossa “[...] para que sea conciente el contenido percibido es preciso que ocupe en la actividad del sujeto el lugar estructural de fin inmediato de la acción y, de este modo, entraría en la relación correspondiente con el motivo de dicha actividad. Este principio es válido en cuanto a la actividad externa e interna, a la práctica y a la teórica” (Leontiev, 1975/1978, p. 193).

<sup>51</sup>Tradução nossa: “descubrir las relaciones que existen dentro de la actividad del niño, que están implícitas en el fenómeno del interés y que son las únicas que *realmente se pueden dirigir*” (Leontiev, 1975/1978, p. 226).

Em relação aos jovens, devemos considerar que a atividade principal, como vimos na segunda seção, consiste na unidade entre atividade profissional e atividade de estudo. Portanto, quando buscamos compreender a constituição do ser jovem em nossa sociedade, devemos desvelar as relações que se estabelecem na constituição dessa unidade. É importante enfatizarmos que essa compreensão não anula a importância e a centralidade da atividade de estudo na juventude; pelo contrário, revela que é com ela e a partir dela que se constitui uma unidade fundamental para o desenvolvimento dos jovens. Devemos acrescentar ainda que a atividade pedagógica é um processo importante para a constituição da atividade de estudo dos estudantes (Asbahr, 2011). Por isso, segundo Martins (2016), a atividade pedagógica deve contribuir para a sistematização e para a orientação da atividade de estudo dos estudantes. Nas palavras da autora:

O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada, se for o caso, para a concetricidade e empiria do pensamento infantil sem, contudo, deixar aprisionar-se por elas. Para tanto, ele precisa ter superado o sincretismo de seu próprio pensamento, precisa dispor de objetivações a serem apropriadas pelo aluno, criar tensões problematizadoras que impulsionem transformações psíquicas, e tudo isso porque entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento. (Martins, 2016, p. 30).

Ao organizar o processo pedagógico, a partir dos aspectos mencionados pela autora, o professor tem a possibilidade de avançar na contribuição da constituição da atividade de estudo dos estudantes. À medida que o professor sistematiza, orienta e qualifica o processo de aprendizagem, ele contribui para o desenvolvimento dos estudantes.

Nessas relações, fica evidente a importância do conhecimento científico mediado pelo professor, por meio de sua atividade pedagógica, para o estabelecimento de uma atividade de estudo que de fato promova o desenvolvimento do estudante. Tal processo é fundamental para a aprendizagem e para a superação das concepções imediatas e do senso comum postas na realidade. Essa superação se dará via apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, organizados nas diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, filosofia, sociologia, história e ciências biológicas. Além do mais,

compreendemos que o processo educativo, tal como aponta Krupskaya (1899-1938/2017) ao discutir a educação da juventude, deve ser baseado numa fundamentação que possibilite aos jovens apropriarem-se das “questões complexas da realidade que nos cerca, para não se perder diante de cada situação inexplicável à primeira vista” (Krupskaya, 1899-1938/2017, p. 96).

Devemos considerar que a lógica posta em nossa sociedade não pressupõe essa fundamentação, tal como apresentado pela autora. Como evidencia Martins (2015), a contradição da sociedade do capital também permeia e limita o pleno desenvolvimento da atividade pedagógica. Quando o trabalho docente constitui-se de forma alienada e fragmentada, ele compromete tanto o desenvolvimento da atividade pedagógica quanto o desenvolvimento pessoal do próprio professor. Diante disso, no contexto do processo educativo capitalista, observamos a emergência de uma série de contradições e rupturas que vão desde a concepção até a execução da atividade do professor e que incidem diretamente na constituição do processo de aprendizagem e na subjetividade dos estudantes.

Considerando esse contexto contraditório, entendemos como fundamental a proposição de Pistrak (1924/2009) de partirmos da atualidade concreta dos sujeitos, dado que, por exemplo, “as próprias crianças são parte da atualidade, elas estão e vivem nela e, por conseguinte, toda a questão está em como ajudá-las, da melhor forma, a familiarizar-se com os momentos fundamentais da atualidade...” (p. 28). Assim, temos possibilidades concretas de enfrentar e superar as contradições postas pela sociedade do capital.

Ao discorrer sobre a atualidade dos estudantes, Pistrak (1924/2006) afirma que ela diz respeito a “tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova” (p. 32). Com base nessa ideia de atualidade, a experiência pedagógica revolucionária e/ou que propõe o pleno desenvolvimento humano, deveria revelar aos estudantes que – neste momento e contexto histórico – “a realidade atual é o imperialismo em sua última fase” (p. 32); portanto, a realidade atual é o ponto de partida e não de chegada.

No contexto da experiência liderada por Pistrak (1924/2006), a atualidade referia-se ao processo revolucionário em curso. Por isso, a finalidade da educação não era a ascensão social e/ou preparação para o trabalho capitalista, por exemplo. Isso significa dizer que a experiência educativa da comuna era parte de um processo revolucionário

mais amplo, ou seja, estava articulada com o momento histórico concreto que o autor vai definir como *atualidade* dos estudantes.

Considerando a nossa atual particularidade – imperialismo – entendemos que organizar o processo pedagógico a partir da *atualidade* dos estudantes significa criar as condições – pedagógicas – necessárias para que eles compreendam que estão vivendo sob a lógica do capital<sup>52</sup>, isto é, do imperialismo. Logo, não se trata de prepará-los para adaptar-se e/ou desenvolver essa lógica, mas superá-la.

Leontiev (1975/1978), por exemplo, contribui nesse sentido ao demonstrar a importância do material didático para a aprendizagem dos estudantes, dado que a partir dele deveríamos começar a desvelar os processos relacionados com a realidade concreta desses indivíduos. A relevância do material didático, conforme Leontiev (1975/1978), reside em concebê-lo não em seu uso formal, mas, sim, real no processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, é importante compreendermos o lugar que ele ocupa no processo, mais especificamente, o lugar que ele ocupa na atividade de estudo do estudante (Leontiev, 1975/1978).

Para pensarmos essa relação, retomamos o exemplo apresentado pelo autor sobre a leitura de um livro. Segundo Leontiev (1975/1978), mesmo estando evidente o objetivo da leitura de um manual de anatomia – “leio um manual de anatomia para estudar anatomia”<sup>53</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 218) – isso pode não estar efetivamente consciente no plano psicológico do estudante, pois a consciência ou não da leitura nesse plano é articulada também em virtude do motivo que o sujeito produz no processo. Leontiev (1975/1978) acrescenta que, quando o estudante revela as ações e as operações que o levam a ler o livro, também revela a dinâmica motivacional que as envolve, bem como o sentido pessoal atribuído à leitura.

Ao compreendermos a estrutura da atividade – necessidade, motivo, finalidade – e seus componentes – ações e operações –, podemos compreender a relevância que o uso do material didático ocupa no processo de ensino aprendizagem e, do mesmo modo, os processos de tomada de consciência. De acordo com Leontiev (1975/1978), são nessas relações da atividade que ocorre a concretização de operações conscientes que possibilitam que o estudante desenvolva consciência em relação aos conteúdos e a partir disso passe a compreender as contradições que constituem a sua realidade concreta. Esse

---

<sup>52</sup>A construção desse entendimento da realidade pressupõe a fundamentação defendida por Krupskaya (1899-1938/2017), como mencionamos anteriormente.

<sup>53</sup>Tradução nossa: “leio un manual de anatomía para estudiar anatomía” (Leontiev, 1975/1978, p. 218).

é mais um aspecto fundamental para que o estudante possa pensar também a transformação da realidade atual. Tal movimento de pensar a realidade atual é importante para que ele passe da condição de classe em si para a condição de classe para si, por exemplo. Ademais, esse processo demonstra, segundo Leontiev (1975/1978), que o sentido pessoal é diretamente relacionado ao caráter consciente que constitui a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Por isso, podemos dizer que a constituição singular dos estudantes, a partir de uma dada atividade formada historicamente e culturalmente, está intimamente relacionada com a apropriação dos conteúdos escolares.

Assim, está evidente que “o problema da formação e desenvolvimento do pensamento não pode ser reduzido integralmente ao problema do domínio de conhecimentos, atitudes e hábitos mentais”<sup>54</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 221). Isso porque o processo de apropriação dos conteúdos escolares, até mesmo no Ensino Superior, apesar de estar intrinsecamente relacionado com o movimento interno/subjetivo do estudante, é constituído também para além deste.

Nessa perspectiva, entendemos a importância da relação significado social e sentido pessoal para a constituição dos estudantes, especialmente para a formação de suas consciências. Acrescente-se que, como componentes dessa consciência, os significados sociais podem ser ensinados e os sentidos pessoais educados (Leontiev, 1975/1978).

Especialmente no que se refere à educação do sentido pessoal, Leontiev (1975/1978) enfatiza que a relevância desse processo consiste no fato de que é atrelado “ao desenvolvimento do conteúdo das verdadeiras relações vitais da criança”<sup>55</sup> (p. 234), pois, “com essa condição os objetivos estabelecidos serão suficientemente concretos e, o que é fundamental, serão reais”<sup>56</sup> (p. 234). Com isso, além do sentido pessoal não ficar em oposição ao significado social, também não se constituem sentidos em ações desconectadas da realidade dos sujeitos, tal como temos no capitalismo, mas, sim, constituem-se como unidade real. O desdobramento direto disso consiste no fato de que o lugar central da atividade de aprendizado do aluno seja instituído pelo conteúdo dela, e, com isso, a aprendizagem se torna “realmente assimilável para ele que estuda”<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup>Tradução nossa: “el problema de la formación y desarrollo del pensamiento no puede ser reducido íntegramente al problema de dominar conocimientos, aptitudes y hábitos mentales” (Leontiev, 1975/1978, p. 221).

<sup>55</sup>Tradução nossa: “con el desarrollo del contenido de las verdaderas relaciones vitales del niño” (Leontiev, 1975/1978, p. 234).

<sup>56</sup>Tradução nossa: “con esta condición los objetivos planteados serán suficientemente concretos y, lo que es fundamental, reales” (Leontiev, 1975/1978, p. 234).

<sup>57</sup>Tradução nossa: “verdaderamente asimilable para el que estudia” (Leontiev, 1975/1978, p. 230).

(Leontiev, 1975/1978, p. 230). Por isso, diz Pistrak (1924/2006), “importamo-nos não com a quantidade, mas com a qualidade dos conhecimentos que oferecemos com a intenção de ajudar os alunos *a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida*” (p. 120, grifo do autor).

Assim, mais do que a quantidade dos conteúdos que devem ser ensinados aos estudantes, é importante enfatizarmos que a apropriação dos conteúdos escolares pressupõe qualitativamente um ensino sistematizado e orientado, no qual conscientemente o estudante compreenda, “*por que, para que* deve estudar”<sup>58</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 230, grifo do autor). Esse movimento é necessário para compreendermos as contradições que permeiam o processo educativo a partir da lógica do capital e também para vislumbramos meios de superá-la. Nesse sentido, entendemos como importante a construção de mediações com os estudantes que permitam que eles se tornem conscientes em relação a *o que* e a *como* se apropriam dos conhecimentos científicos, bem como *para que* está se dando esse aprendizado.

Logo, entendendo a necessidade de os jovens estudantes produzirem sua existência imediata nessa realidade, concordamos com Abrantes e Bulhões (2016) quanto a importância de serem elaboradas com eles “reflexões relacionadas a projetos de vida, tendo como temas o projeto de formação profissional” (p. 261). Com esse movimento, temos a possibilidade de que eles busquem a produção de sua vida imediata, mas de que também elaborem questionamentos e ações com vistas a superá-la. Por isso, é inconveniente para o pleno desenvolvimento dos jovens estudantes a apropriação e a objetivação de concepções que demandam a construção de trajetórias de vida pautadas pelo altruísmo, individualismo, niilismo, por exemplo, as quais, em última instância, remetem à culpabilização do indivíduo.

Em contrapartida, estamos cientes da obrigação de investirmos na construção de processos auto-organizativos por parte dos estudantes. Em relação a isso, podemos tomar como inspiração as formulações de Pistrak (1924/2006) apresentadas em sua obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Já que a realidade atual não é o ponto de chegada, mas de partida, a ideia de auto-organização dos estudantes, tal como foi concebida pelo autor na respectiva obra, produzida durante o período revolucionário, apresenta uma possibilidade de ir além do que está posto pela educação sob a lógica do capital.

---

<sup>58</sup>Tradução nossa: “*por qué, para qué, tiene que estudiar*” (Leontiev, 1975/1978, p. 230).

Isso significa dizer que auto-organização pressupõe a superação da perspectiva burguesa, baseada, entre outros aspectos, “nas particularidades psicológicas das crianças” (Pistrak, 1924/2006, p. 40). Tal perspectiva, além de “excluir a política da escola, [...] adapta as exigências de um regime social determinado” (Pistrak, 1924/2006, p. 40), impedindo que os estudantes avancem no processo de constituir-se em classe para si. Trata-se, portanto, de uma auto-organização que vislumbre a superação das concepções individualistas postas em nossa realidade. Para isso, ela deve ser pautada em construções coletivas, que tenham como finalidade compreender e superar os problemas atuais, bem como estimular a criação de novas formas de organização e articulação entre os estudantes. O objetivo dessa construção é a criação de condições necessárias para que os estudantes elaborem saídas coletivas para problemas que evidentemente não são individuais.

Em síntese, para o efetivo aprendizado, é fundamental que ocorra a apropriação consciente dos conteúdos escolares e a constituição do sentido pessoal voltado aos objetivos reais que o envolvem. Entretanto, como vimos, o processo educativo no capitalismo, além de constituir-se fragmentado, também, de modo geral, limita as nossas amplas possibilidades de desenvolvimento. Desta maneira, Asbahr (2011) é enfática ao afirmar que os processos educativos no capitalismo possuem como foco a memorização e o desenvolvimento do pensamento empírico e, por isso, não pressupõem uma apropriação consciente dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Nesse contexto, a consciência dos estudantes do Ensino Superior constitui-se de maneira fragmentada, sobretudo em função da oposição produzida entre significados sociais e sentidos pessoais. Mais especificamente, na lógica do capital, ocorre o desenvolvimento de um movimento, no qual o sentido pessoal passa a não corresponder ao motivo que leva os estudantes a desenvolverem determinada atividade.

Diante disso, as discussões aqui realizadas buscam contribuir para a compreensão de que, na lógica do capital, o desenvolvimento humano, além de constituir-se muito aquém de suas possibilidades, torna-se fragmentado. Isso significa que, sem dúvida, existe algum tipo de fracasso em nossa sociedade, no entanto, ele situa-se como expressão do fracasso maior que constitui a sociedade capitalista para a plena vida humana.

Posto isso, na próxima seção, discutiremos a questão do dito fracasso escolar, por meio da materialidade do contexto educacional do Ensino Superior brasileiro e de suas principais explicações e desdobramentos no âmbito do cotidiano educacional.

#### 4. FRACASSO NO ENSINO SUPERIOR?

Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem (Marx, 1843/2005, p. 151).

[...] a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: *dar a conhecer para que não se possa pensar*. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão. Porque conhecimento para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária (Chauí, 2001, p. 62, grifo do autor).

Compreender a realidade e os processos constitutivos da vida humana requer o desenvolvimento de diferentes formas e meios de produção do conhecimento científico. Nessa seara, Marx e Engels (1845-1846/2007a), ao investigarem a gênese e o desenvolvimento da sociabilidade capitalista, revelaram que a ascensão dessa forma social se deu de maneira articulada com a produção de determinadas maneiras de compreensão da realidade, haja vista que

os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx & Engels, 1845-1846/2007a, p. 47).

Partindo do pressuposto que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Marx & Engels, 1845-1846/2007a, p. 47), é fundamental compreendermos que as produções teóricas acerca do fracasso escolar não

se deram de forma descolada da objetividade social capitalista. Em outras palavras, assim como a lógica do capital impera na delimitação da organização e das finalidades dos processos educativos formais, também condiciona as diferentes concepções sobre os seus processos contraditórios, entre eles, o próprio fracasso escolar.

Com a finalidade de compreender esse movimento de produção e de reprodução das ideias, a partir da materialidade capitalista, bem como de desvelar a historicidade que envolve o processo do fracasso escolar, inicialmente apresentaremos nesta seção uma discussão sobre o contexto educativo do Ensino Superior e suas relações com o desenvolvimento humano, em seguida, analisaremos as principais teorias explicativas do fracasso escolar e, por fim, faremos uma contextualização revelando como o que é entendido como fracasso escolar vem se expressando no contexto do Ensino Superior.

#### **4.1 Ensino Superior brasileiro: possibilidades ou limites para o desenvolvimento humano?**

A expansão das instituições de nível superior na América Latina fez parte de um movimento internacional que objetivava desenvolver e aprimorar as propostas para esse nível de ensino. Conforme Rossato (2005), tal processo se deu principalmente a partir do século XX. Entretanto, segundo o autor, devido a diferentes interesses políticos e econômicos que imperam na América Latina, as universidades, ou centros de formações superiores, não ocuparam um papel central na vida social dos países que compõem esse continente. Nesse contexto, o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a organizar e concretizar as universidades (Rossato, 2005).

Assim, como o desenvolvimento humano deve ser compreendido historicamente, a origem e o aperfeiçoamento das instituições educacionais, neste caso o Ensino Superior, também deve ser compreendido nessa perspectiva. Nesse sentido, Saviani (2008), ao discutir a gênese das ideias pedagógicas no Brasil, afirma ser essencial concebermos a formação da educação formal a partir de uma perspectiva histórica. Em outras palavras, é imprescindível considerar e compreender os aspectos históricos que fundamentam os fenômenos educativos, bem como a materialidade sob a qual tais processos constituem-se. Destarte, ao evidenciarmos alguns aspectos históricos que fundamentaram o Ensino Superior brasileiro, buscamos demonstrar como se constituíram historicamente determinados significados sociais e perspectivas para o desenvolvimento humano que ainda compõem a nossa realidade.

Como demonstramos desde a primeira seção desta Tese, a relação trabalho e educação – mesmo em condições contraditórias – na lógica do capital fundamenta a constituição do humano nos sujeitos. Além do mais, essa intrínseca relação não é neutra ou a-histórica, mas é fundamentada de acordo com o contexto histórico-social em que é concretizada. Por isso, consideramos importante destacar a concepção de universidade em que nos ancoramos em nossas compreensões e análises, pois, das origens à manutenção da universidade, o Ensino Superior, como um processo que compõe a educação formal, é também orquestrado de acordo com esse movimento mencionado.

Nessa perspectiva, concordamos com Chauí (2001) quando a autora defende que “a universidade é uma *instituição social*” (p. 35, grifo do autor), ou seja, a universidade é uma instituição que expressa e é expressão do tempo histórico-social em que é desenvolvida. Essa instituição, nas palavras da autora, não “é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chauí, 2001, p. 35).

Destarte, historicamente, o modelo de universidade que conhecemos na atualidade teve origem no período da Revolução Industrial. A instituição universitária que temos na atualidade teve sua gênese com o advento de uma sociedade cujas relações sociais são marcadas pela lógica da valorização do valor (Manacorda, 1989). Com o surgimento de uma nova forma social de organização do trabalho e, conseqüentemente, de organização da vida das pessoas, a classe burguesa – que forjou a Revolução Industrial – constatou a necessidade de elaborar novas formas e meios para que as pessoas constituíssem e significassem as novas relações sociais. Nesse contexto, conforme o autor, foi dado um enfoque maior às reformas educacionais voltadas ao nível básico do ensino, e poucas mudanças foram realizadas em relação ao que era concebido como formação superior na época. Assim, nesse momento histórico, as universidades passam a se organizar de outro modo:

[...] as ciências matemáticas e naturais acabam separando-se definitivamente da velha matriz das artes liberais, onde se situaram durante milênios como *philosophia naturalis* ou *phisica*, e constituindo-se como um corpo ou faculdade em si, destinado a tornar-se cada vez mais complexo. Ao lado das universidades surgem as escolas superiores de engenharia. O renascimento da universidade, [...] é um exemplo típico, consiste no fim do seu caráter abstrato e universalístico e na

assunção de todo um conjunto diferenciado de especializações (Manacorda, 1989, p. 288, grifo do autor).

É importante retomar esse fato histórico – surgimento da universidade – em virtude de dois aspectos: primeiro, porque, como temos argumentado ao longo desta Tese, a sociedade baseada na lógica do capital desenvolve e também mantém uma concepção e uma organização intencional da educação formal voltada aos seus interesses; segundo, porque tal fato demonstra que, desde as suas origens, a educação superior tem sido concebida como processo fragmentado a partir da especialização que caracteriza a sua forma e conteúdo.

Especificamente em relação ao contexto brasileiro, Rossato (2005) revela que o surgimento das universidades se deu no período histórico da Proclamação da República. Conforme o autor, esse surgimento não se deu com o apoio de políticas governamentais, mas, sim, de acordo com interesses pessoais de uma parcela específica de governantes da época. Assim, aproveitando-se apenas do ideário que envolveu a Proclamação da República, foram fundadas a Universidade de Manaus, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Paraná (Rossato, 2005). Contudo, cabe ressaltarmos, conforme Rossato (2005), que, devido à ausência de investimentos financeiros, tais universidades não conseguiram se sustentar e, por isso, ficaram conhecidas historicamente como “universidades passageiras” (Rossato, 2005, p. 141). Por conta desse processo, muitos autores, ao traçarem a história da educação brasileira, não consideram essas instituições como as primeiras universidades do Brasil, elegendo a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, como a primeira instituição superior brasileira, pois esta “foi efetivamente implantada e sobreviveu” (Rossato, 2005, p. 142).

Desse modo, a história do Ensino Superior brasileiro, desde as suas origens, é construída ao avesso e com pouco ou nenhum investimento público para o seu desenvolvimento. É interessante ressaltarmos que, nos anos subsequentes à criação da Universidade do Rio de Janeiro, alguns setores empresariais brasileiros, especialmente do ramo industrial, passaram a demonstrar um interesse maior em relação à área educacional no país (Rodrigues, 2007). Segundo o autor, nessa época, passou a haver um movimento voltado ao desenvolvimento político, econômico e social do país, e a educação formal era vista como um importante fator nesse processo, pois os trabalhadores brasileiros precisariam estar instrumentalizados educacionalmente, tanto para trabalhar quanto para viver de acordo com as novas políticas que estavam sendo implementadas na época.

Outro momento que julgamos ser um marco da histórica da educação superior brasileira foi a Reforma Universitária, promulgada entre os anos de 1968 e 1969. De acordo com Romanelli (1991), ela foi concretizada considerando as propostas de um modelo político ditatorial que estava na liderança do país na época. Desse modo, a Reforma Universitária implementada sob o lema da modernização das instituições estatais e o desenvolvimento do país determinaria novos rumos à educação superior brasileira.

Contudo, a Ditadura Militar brasileira, para além de um projeto econômico, constituiu-se como um momento histórico perverso na história brasileira, no qual a repressão, a censura, a violência e a tortura foram empregadas para coibir todo e qualquer tipo de manifestação contrária ao regime<sup>59</sup>. As consequências dos acontecimentos que marcaram esse período histórico para as instituições educativas, tanto de nível básico quanto de nível superior, conforme Chauí (2001), desdobraram-se na perseguição de docentes e estudantes e no fechamento de instituições escolares, por exemplo. Segundo a autora, é no seio dessa perversidade e sob a proteção do Ato Institucional n.5<sup>60</sup> que a Reforma Universitária brasileira foi pensada e realizada.

Tal reforma, de acordo com Romanelli (1991), ao delimitar, entre outros aspectos, a organização e a forma de administração dos cursos de nível superior, passou a definir o processo de entrada nas universidades – via concurso de vestibular –, os cursos oferecidos por essa instituição – graduação, extensão, aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação – etc. É a partir dessa reforma que os cursos de graduação foram sistematizados em dois ciclos: o Ciclo Básico, que objetivava “recuperar as insuficiências na formação dos estudantes, orientação para escolha de carreira, realização de estudos básicos para os ciclos posteriores” (Romanelli, 1991, p. 228); e o Ciclo Profissionalizante, o qual envolvia uma formação específica relacionada a um determinado curso de graduação e, por isso, era composto por “cursos de curta duração e de curso de longa duração” (Romanelli, 1991, p. 228).

---

<sup>59</sup>Para mais informações acerca desse período histórico, bem como relatos de pessoas que o vivenciaram, indicamos as produções realizadas pela Comissão Nacional da Verdade, que podem ser consultadas no seguinte endereço eletrônico: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>.

<sup>60</sup>O Ato Institucional n. 5 prevê que o “Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm)>. Acesso em: 15 set. 2020.

Aparentemente essas mudanças tinham a intenção de reorganizar o currículo e de estruturar a educação superior brasileira vislumbrando o seu aprimoramento e aperfeiçoamento. Contudo, tais mudanças foram alavancadas de acordo com uma lógica de racionalização que impulsionou o desenvolvimento de

[...] um tipo de curso baseado em currículos mínimos prefixados e cargas horárias mínimas, no qual a preocupação com o tempo gasto e com o cumprimento de exigências formais de realização de programas está dando continuidade a um processo antigo de desvirtuamento de valores (Romaneli, 1991, p. 230).

Isto demonstra o quanto os objetivos da Reforma Universitária estão voltados para as finalidades quantitativas em detrimento das qualitativas. Nesse sentido, a autora é enfática ao demonstrar que os “cursos estão sendo avaliados mais pelo seu número de horas-aula do que pelo conteúdo real e padrão cultural que eles são capazes de possibilitar aos alunos” (Romaneli, 1991, p. 230).

Na atualidade, um desdobramento direto desse processo, de primazia do quantitativo em relação ao qualitativo (Martoni, 2015), é identificado quando observamos uma organização cindida do Ensino Superior. Para Chauí (2001), a “fragmentação da graduação, dispersando estudantes e professores, visa impedir a existência acadêmica sob a forma da comunidade e da comunicação – não há ‘turmas’ e sim conglomerados humanos que se desfazem ao final de cada semestre” (p. 49). Essa característica revela que o Ensino Superior, desde a sua própria estrutura, dificulta ou, até mesmo, impossibilita a construção de relações mais consistentes entre os mais diversos sujeitos que compõem o cotidiano desse nível de ensino.

Além da necessidade de reorganização do Ensino Superior, os governantes do período ditatorial brasileiro perceberam a importância de também haver uma concepção pedagógica que orientasse e fundamentasse o ensino em função dos interesses do capital. Nessa perspectiva, Saviani (2008) relata que, nesse período histórico, intensificou-se a disseminação de concepções “relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo)” (p. 369). Conforme o autor, tais concepções, ao serem aglutinadas, foram

concebidas como a corrente pedagógica denominada de *Pedagogia Tecnicista*<sup>61</sup>. Com isso, intensifica-se a propagação de concepções que articulavam de forma cada vez mais evidente a formação educativa voltada para o mercado de trabalho, da mesma maneira que ocorre o aprimoramento e o desenvolvimento de ideias que articulavam a educação como uma importante possibilidade de ascensão social (Rossato, 2005).

Em termos internacionais, é importante acrescentarmos, de acordo com Manacorda (1989), que, com o advento da modernidade e, conseqüentemente, com a estruturação dessas novas relações entre trabalho e educação mencionadas anteriormente, passa a ser constituída também

[...] a figura do trabalhador-estudante e, em seguida, do estudante-trabalhador: enquanto o aprendiz é um resíduo da oficina artesanal e das corporações medievais de artes e ofícios, tanto o trabalhador-estudante como o estudante-trabalhador são uma figura moderna, ligada ao desenvolvimento contemporâneo da fábrica e da escola, em cujo processo a fábrica é a força motora e a escola é movida. Ao contrário dos aprendizes, os trabalhadores-estudantes, e mais ainda os estudantes-trabalhadores, estudam não para melhorar seu trabalho mas para fugir da condição operária (Manacorda, 1989, p. 288).

Nesse contexto, o estudante forja-se também como trabalhador e o ensino em última instância não é voltado à apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade e, conseqüentemente, à formação das máximas possibilidades de desenvolvimento de um jovem trabalhador. Não obstante, ocorre a implementação de uma formação direcionada para produção de mão de obra especializada, em que a educação passa a ser significada também como uma possibilidade de mudança de vida.

Assim, a partir do lema da necessidade de desenvolvimento social do país e da constatação de que a educação brasileira era marcada por uma precariedade, que se expressava em altos índices de evasão e reprovação, diferentes políticas governamentais foram implementadas com o objetivo de sanar tais contradições (Saviani, 2008, p. 367). Contudo, a concretização dessas políticas em termos de Ensino Superior se deu com a

---

<sup>61</sup>De acordo com Saviani (1986) a Pedagogia tecnicista consiste numa proposta pedagógica que compreende a educação a partir de uma “organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a sua eficiência” (p. 16).

implementação de uma série de mecanismos burocráticos e de controle que, em sua essência, acabavam constituindo-se como “meios mais modernos de comunicação e controle administrativo e pedagógico” (Romaneli, 1991, p. 233). Eram estabelecidas desde as finalidades da educação superior até sua organização, compondo uma estrutura organizativa e pedagógica que garantisse o cumprimento dessas políticas.

Rossato (2005) aponta que, especialmente a partir dos anos 1990, mesmo com o incentivo à criação de universidades e, em decorrência disso, com um aumento no número de matrículas, a dinâmica educacional do Ensino Superior mantinha-se a mesma desde a época da Reforma Universitária – Regime Militar. Apesar disso, Rodrigues (2007) pondera que a burguesia nacional e, principalmente, os organismos internacionais estavam cada vez mais expressando seus interesses e intencionalidades em relação à educação superior brasileira. Cabe enfatizar, segundo o autor, que

[...] o crescimento da iniciativa privada no campo educacional, que não vem acontecendo pela ‘mão invisível’ do mercado, é fruto de uma política relativamente clara dos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações de organismo multilateral, como o *Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento* (Bird), a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (Unesco) e, mais recente, da *Organização Mundial do Comércio* (OMC) (Rodrigues, 2007, p. 16, grifo nosso).

Deste modo, eram óbvios os interesses de diferentes organismos internacionais, muitos inclusive sem vinculação direta com a área educativa, em ditar propostas e orientações para a educação brasileira. Essa empreitada, segundo Moura (2015), culminou num processo de precarização e massificação do Ensino Superior brasileiro, em que ocorreu a implementação de um processo educativo de qualidade duvidável e voltado primordialmente à formação de mão de obra especializada.

Neste ponto, cabe destacarmos que as discussões em torno do projeto educativo do Ensino Superior brasileiro não ficaram restritas ao âmbito das universidades públicas. Rodrigues (2007) indica que, nesse processo de reestruturação nacional e interferência educacional, ocorreu um significativo incentivo e fomento à criação de instituições de Ensino Superior de caráter privado. O autor menciona, como exemplo, o Fundo de

Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>62</sup> e o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>63</sup>, cuja finalidade era prover vagas de Ensino Superior para os estudantes brasileiros em instituições de caráter privado. Devemos considerar que, mesmo com todas essas reformas, reorganizações e interferências internacionais implementadas ao longo da história da educação superior brasileira, esta ainda apresentava-se defasada, de acordo com os interesses das classes dominantes nacionais e internacionais.

Sendo assim, outra política nacional significativa, que, nas constatações de Moura (2015, p. 48), aparentemente objetivava “superar o fracasso escolar no Ensino Superior das instituições federais”, é o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Assim, no ano de 2007, é lançado o Decreto n° 6.096, que regulamenta o REUNI, cujas diretrizes são:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Decreto n° 6.096, 2007).

Destarte, destaca-se em tal plano o fomento à criação de subsídios para que fossem superadas a defasagem de docentes em relação ao número de estudantes e o nível elevado de evasão dos cursos de nível superior das universidades públicas (Decreto n° 6.096, 2007). Cabe destacarmos, de acordo esse Decreto, que tais subsídios seriam voltados principalmente para um maior investimento em políticas de permanência estudantil.

---

<sup>62</sup>Vide Lei n°. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõem sobre o fundo de financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES).

<sup>63</sup>Vide Lei n°. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Desde a implementação do REUNI, estabeleceram-se importantes debates no espaço universitário e para além dele acerca das possibilidades, limites e desdobramentos desse plano. Ao analisar a literatura que trata de suas concordâncias e das discordâncias, Sobrinho (2016) observa ser um ponto consensual o reconhecimento de que as políticas de acesso ao Ensino Superior, especialmente o REUNI, expressam-se de maneira quantitativamente relevante em nossa sociedade.

Nesse sentido, Lima e Machado (2016), por exemplo, apontam que a proposta do REUNI não é limitada apenas à expansão de vagas em universidades públicas, mas também recomenda a adoção de “medidas para a elevação da qualidade da educação superior” (p. 389). Não obstante, ao realizar uma análise acerca dos objetivos do REUNI e das diretrizes para a educação do Banco Mundial, Martoni (2015) levanta o seguinte questionamento: *expansão para quem?* Conforme a autora, é importante compreendermos tanto essa política quanto os seus desdobramentos a partir das múltiplas relações que os fundamentam. Em outras palavras, quando discutimos a questão da expansão das instituições universitárias, é fundamental superarmos sua aparência para compreendermos, por exemplo, que essa proposta “não deixou de promover o direcionamento do fundo público para a lógica reprodutiva do capital” (Martoni, 2015, p. 211).

Um caso que ilustra essa situação é o estudo de Sobrinho (2016) sobre os desdobramentos do REUNI na Universidade Federal de Tocantins – UFT. Nele, identificou-se que, da mesma maneira que essa política “fortaleceu [...] as engenharias que cumprirão um papel importante num Estado ainda em desenvolvimento e da melhoria do quadro docente” (p. 146), ela também se constitui como “um programa problemático sob o aspecto da infraestrutura física, principalmente, a laboratorial” (p. 146), pois as “inovações por ele propagadas têm sido muito incipientes e pouco avançou para além das concepções teóricas” (p. 146).

Diante disso, defendemos a necessidade de uma reestruturação nas instituições universitárias brasileiras (Martoni, 2015). Entretanto, essa deve ser pautada nos nossos interesses como classe trabalhadora, e não segundo os interesses da sociedade capitalista, pois, como argumentamos ao longo desta Tese, seus interesses não são conciliáveis com o nosso pleno desenvolvimento.

Ao discutir os desdobramentos desse plano para o Ensino Superior, Moura (2015) aponta algumas possibilidades e limites que o constituem. Conforme o autor, “o aumento no número de vagas no período noturno para atender alunos trabalhadores e a implantação

de políticas de inclusão, de assistência estudantil e de extensão universitária” (p. 48) possibilitou que uma parcela maior dos jovens brasileiros pudesse realizar um curso de Ensino Superior público. Em contrapartida, o caráter e a finalidade desse nível de ensino passaram cada vez mais a ser atrelados à formação de mão de obra e, conseqüentemente, o fomento de recursos públicos para as instituições superiores passou a ser determinado em decorrência do cumprimento e/ou do alcance de determinadas metas estabelecidas (Moura, 2015). Dito de outro modo, sob uma nova roupagem de políticas públicas, retoma-se um dos aspectos da proposta da Reforma Universitária da década de 1960, qual seja, um desenvolvimento voltado aos aspectos quantitativos e à expansão do Ensino Superior em detrimento do aprimoramento de sua qualidade.

Além disso, tal como nos outros períodos históricos de reorganização do Ensino Superior brasileiro, o REUNI, além de delimitar novas características às instituições de Ensino Superior, constituiu-se, de certo modo, articulado com determinadas propostas pedagógicas. Nesse sentido, Moura (2015) pondera que

tais sugestões político-pedagógicas se assemelham muito a autores que têm como base teórica o construtivismo [...]. Autores como Jean Piaget, Philippe Perrenoud, Jacques Delors, Edgard Morin, Gilles Deleuze, entre outros, tornam-se cada vez mais frequentes nas formações pedagógicas e suas metodologias aplicadas pelos professores (Moura, 2015, p. 49).

Logo, com o movimento de expansão das instituições públicas de Ensino Superior e, conseqüentemente, uma maior inserção dos jovens brasileiros nesse ensino, garantida via políticas estudantis, constituem-se novas condições e possibilidades em relação ao Ensino Superior. Contudo, tais condições e possibilidades são orientadas na perspectiva da própria manutenção da lógica posta em nossa realidade. Assim, concordamos com Moura (2015), quando o autor analisa que nessa conjuntura constitui-se um movimento que objetiva mais “reduzir a taxa de evasão e aumentar o número de ingressantes por meio de pedagogias de cunho neoliberal e precarizando o trabalho docente, do que propriamente a ampliação do acesso ao conhecimento científico” (p. 51).

Na esteira desse processo, a partir do ano de 2018, passamos a vivenciar em nossa sociedade a ascensão de novas propostas para o Ensino Superior brasileiro. Nesse contexto, é desenvolvido o Projeto de Lei – PL 3076/2020, que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – FUTURE-SE e dispõe sobre

diversas alterações no âmbito universitário<sup>64</sup>. Tal projeto, ao estruturar-se em três eixos, a saber, “I - pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; II - empreendedorismo; e III - internacionalização” (Projeto de Lei – PL 3076, 2020), objetiva:

I - incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais; II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; III - fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao Ensino Superior; IV - estimular a internacionalização de universidades e institutos federais; e V - aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais (Projeto de Lei – PL 3076, 2020).

Novamente, sob o lema de superação dos atrasos econômicos, políticos e sociais dos anos anteriores, sobretudo no que diz respeito a “limpar” antigas ideologias que supostamente teriam se proliferado nas instituições de Ensino Superior brasileiras<sup>65</sup>, o atual governo implementa um novo projeto para esse nível de ensino direta e escancaradamente voltado aos interesses do mercado capitalista. Ao observarmos os eixos e objetivos de tal proposta, fica evidente que o FUTURE-SE não é voltado para atender às necessidades de formação qualificada, crítica e humana dos jovens brasileiros.

Além do mais, estudando tal proposta, constatamos que ela não indica ou garante políticas públicas que incentivem a ampliação do Ensino Superior público e deem subsídios para a permanência dos estudantes. Pelo contrário, o que observamos é um projeto de universidade direcionado ao fomento ainda maior das parcerias público-

<sup>64</sup>Até o mês de setembro do ano de 2020, tal projeto constava em tramitação na Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>>. Acesso em: 15 set. 2020.

<sup>65</sup>Conforme colocações do presidente do Brasil em sua conta pessoal no Twitter, seu veículo de comunicação principal, a universidade brasileira é um espaço que, com o “passar do tempo vem sendo massacrado pela ideologia de esquerda que divide para conquistar e enaltece o socialismo e tripudia o capitalismo. Neste contexto a formação dos cidadãos é esquecida e prioriza-se a conquista dos militantes políticos” (Bolsonaro, 2019). Disponível em:<[https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1105062382752149505?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etfweembed%7Ctwterm%5E1105062382752149505%7Ctwgr%5Eshare\\_3&ref\\_url=https%3A%2F%2Fwww.leijaja.com%2Fcarreiras%2F2019%2F03%2F11%2Fideologia-de-esquerda-massacra-universidade-diz-bolsonaro%2F](https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1105062382752149505?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etfweembed%7Ctwterm%5E1105062382752149505%7Ctwgr%5Eshare_3&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.leijaja.com%2Fcarreiras%2F2019%2F03%2F11%2Fideologia-de-esquerda-massacra-universidade-diz-bolsonaro%2F)>. Acesso em: 15 set. 2020.

privadas, voltado para o empreendedorismo e produção de ciência alinhada com demandas internacionais. Nota-se, portanto, que nesse programa não está em pauta uma discussão da estruturação do Ensino Superior voltada ao desenvolvimento das amplas potencialidades dos jovens brasileiros.

Nessa perspectiva, Leher (2019) enfatiza que esse programa, sob a falácia de ser voltado para o futuro, está alinhado a um projeto econômico maior na sociedade brasileira, o qual é voltado à redução cada vez maior dos investimentos do estado nas áreas da saúde, educação e assistência, por exemplo. Entre inúmeras outras consequências, como desdobramento direto desse programa, Leher (2019) aponta que o “fracasso previsível do novo modelo possivelmente desaguará no fim da gratuidade da pós-graduação e da graduação” (sp.).

Assim, a partir de uma forte propaganda que pregava que as universidades públicas brasileiras ao longo dos últimos anos passaram a não ter real serventia para a sociedade brasileira e, por isso, tornaram-se espaços de “balbúrdia”<sup>66</sup>, nas palavras do antigo Ministro da Educação, Abraham Weintraub, o governo federal lança o FUTURE-SE como um programa que aparentemente é inovador, mas que em sua essência revela e incentiva o desmonte da educação pública e gratuita superior brasileira.

Ao retomarmos esses diferentes momentos históricos da educação superior no Brasil, podemos observar algumas continuidades e rupturas em relação a ideias e concepções sobre as instituições universitárias ao longo da história. Destacamos que, em inúmeros momentos da história, sob diferentes lemas, por exemplo, de superação de desigualdades, desenvolvimento do país, superação do atraso econômico, entre outros, a universidade passou por diferentes processos de reorganização. Isso demonstra o quanto a universidade é uma instituição social e, no caso brasileiro, apresenta-se extremamente atrelada a decisões e a finalidades políticas. A universidade não é um espaço neutro, asséptico, livre de ideologias; pelo contrário, ela tem sua gênese e estrutura alçadas em determinadas concepções de sujeito, mundo e sociedade. Nesse sentido, é extremamente importante para compreendermos as relações educativas ou a constituição das singularidades dos estudantes do Ensino Superior o desvelamento de quais são os interesses, finalidades e mediações que constituem o Ensino Superior público brasileiro.

---

<sup>66</sup> Declarações do ex-Ministro da Educação à época, Abraham Weintraub, afirmando que as universidades públicas são espaços institucionais de “balbúrdia” e que possuem plantações de maconha, podem ser acessadas em diferentes meios de comunicação. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-alburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html>>. Acesso: 15 nov. 2020.

Além disso, outro aspecto que salta aos olhos, ao retomarmos a história da educação superior, é que, apesar de existirem diferentes momentos de reorganização desse nível de ensino – por exemplo, sua exaltação no período da Proclamação da República e sua desqualificação atualmente –, as questões universitárias não deixaram de ser disputadas e discutidas na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, é extremamente relevante considerarmos, a partir de Chauí (2001), que, mesmo com todas essas contradições, a universidade não fechou: “ao contrário, se transformou é porque algum papel lhe foi ainda atribuído pelo capitalismo, cuja lógica de bronze só conserva o que lhe serve” (p. 45).

Ao analisarmos esses momentos históricos da educação superior brasileira, fica evidente a intrínseca relação entre educação e projeto econômico posto no estado brasileiro. Reiteramos que essa constatação corrobora a concepção, que apresentamos no início da discussão deste item, de que a universidade é uma instituição e, por isso, está articulada com outros aspectos da realidade. É evidente o interesse econômico que articula e orienta as propostas educativas do Ensino Superior que, majoritariamente, não é voltado para fomentar um ensino que promova o desenvolvimento das máximas potencialidades dos jovens brasileiros, mas sim é voltado para atender “as necessidades intrínsecas do Capital – acumular, acumular sempre” (Rodrigues, 2007, p. 58).

Dessa forma, os interesses, da burguesia nacional ou internacional, no controle da gestão, organização e objetivos do Ensino Superior acabam diretamente precarizando cada vez mais essas instituições e evidenciando seus limites para o pleno desenvolvimento humano. É prova disso a atual constatação da emergência de um projeto educativo que possui como horizonte o esfacelamento das instituições de Ensino Superior conjuntamente à intensificação do investimento público em setores privados.

Assim, na atualidade, não está em pauta a estruturação do Ensino Superior brasileiro voltado à construção de um projeto educativo que promova o máximo desenvolvimento das potencialidades dos jovens, rumo à construção da emancipação humana. Ao contrário, o que observamos é a estruturação de um tempo-espço educativo superior que intensifica o processo de alienação dos jovens em relação a si mesmos e à sua realidade. Nesse sentido, Rodrigues (2007) revela que é exatamente essa a finalidade que o modelo econômico capitalista almeja, isto é, tornar a educação superior uma mercadoria em essência, para que possa ser vendida e comprada, e, como produto, ser consumido, alimentando o processo de alienação dos estudantes.

Chauí (2001) indica a existência de três maneiras<sup>67</sup> pelas quais a cultura é instrumentalizada em nossa sociedade capitalista, sendo uma delas o processo de escolarização. Conforme a autora, um processo importante que concerne a essa maneira de instrumentalização da cultura é a relação que se estabelece entre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a formação do pensamento. Nessa relação,

[...] conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia se não o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento, na do instituinte (Chauí, 2001, p. 59).

Isso significa que a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade deve-se dar em paralelo à construção de um processo de pensamento reflexivo, que contemple o exercício crítico de formulação do pensamento, tanto em relação a esses conhecimentos, quanto em relação à realidade. A construção desse movimento mencionado, entre conhecimento e pensamento, é uma das bases para o desenvolvimento humano numa perspectiva para além do capital.

Contudo, como na sociedade capitalista ainda estamos reféns de um desenvolvimento humano fragmentado e muito aquém de suas reais possibilidades, entendemos que também a relação entre conhecimento e pensamento é condicionada pelo processo de alienação. Esse movimento é exemplificado por Chauí (2001), quando a autora aponta que nas instituições de Ensino Superior, os processos de ensino-aprendizagem são voltados a uma reprodução cindida e dosada do conhecimento científico, na qual o exercício da produção do pensamento é deixado em segundo plano. Nas palavras da autora, alguns dos desdobramentos diretos desse movimento é que a instituição universitária passa a encarnar

---

<sup>67</sup>Segundo Chauí (2001), as outras duas maneiras de instrumentalização da cultura são: “aquela que transforma a cultura em coisa valiosa em si e por si, numa reificação que esgota a produção cultural na imagem do prestígio de quem a faz e de quem a consome; e aquela conseguida por meio da indústria cultural, que, além de vulgarizar e banalizar as obras culturais, conserva a mistificação da cultura como valor de si, ao mesmo tempo em que veda seu acesso real à massa dos consumidores” (p. 59).

[...] um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual (Chauí, 2001, p. 46).

Nessa perspectiva, ao discutir a questão da educação profissional, Frigotto (2001b) também aponta que ela é orientada segundo

[...] uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero ‘empregável’ disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (Frigotto, 2001b, p. 80).

Deste modo, é evidente que o Ensino Superior educa. As questões, fundamentais para nós, são: que educação é essa? Quais são as suas finalidades e para quem ela é produzida? A quem interessa esse enfoque no ensino de conhecimentos científicos fragmentados e um escasso exercício do pensamento crítico?

Para provermos possíveis respostas, defendemos a necessidade de conceber o Ensino Superior brasileiro a partir de sua historicidade, desvelando a sua elitização desde as suas origens; o seu caráter fragmentado por meio de suas diferentes reformas; e o seu significado social inicialmente articulado com uma ideia de mobilidade social e que de certa maneira foi abalado com o desenvolvimento de diferentes políticas públicas, sobretudo as relacionadas à massificação desse nível de ensino. Esses aspectos permitem demonstrar as possibilidades e limites para o desenvolvimento humano a partir da educação pautada pela lógica do capital.

Assim, ao observamos essas relações, fica evidente também que o Ensino Superior brasileiro, desde as suas origens, passando por seus diferentes momentos históricos, possuía e possui interesses, finalidades e mediações que não são voltadas ao pleno

desenvolvimento dos jovens, mas, sim, à formação de uma educação alienada que subjuga as próprias capacidades humanas. Não seria isso um *fracasso* da plena humanidade?

Por fim, diante de um contexto educativo, que em nosso entendimento, na perspectiva do pleno desenvolvimento humano, é fracassado, cabe, na sequência, desvelarmos como são elaboradas as compreensões e/ou explicações acerca do que é concebido socialmente como fracasso escolar.

#### **4.2 Reiterando ou superando o insucesso? Compreensões e desdobramentos acerca da questão do fracasso escolar**

Ante ao exposto ao longo desta Tese, observamos a existência de um fracasso que não é restrito às contradições observadas no âmbito da educação universitária. Constatamos um *fracasso educacional*, isto é, que está para além da educação formal – escolar e sistematizada –, mas que concerne à própria formação humana no contexto da sociedade de classes; fracassamos educacionalmente, como humanidade, em relação às possibilidades que envolvem o nosso pleno desenvolvimento. Com a finalidade de fundamentarmos tal afirmação, ao longo da presente discussão, iremos desvelar o que é entendido como *fracasso escolar*, desde o seu conceito, passando por suas principais teorias explicativas e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

De modo geral, o fracasso escolar constitui-se como um “conceito polimórfico”<sup>68</sup>, que busca dar conta de explicar as contradições escolares, especialmente os processos isolados que compõem o cotidiano escolar, tais como: as dificuldades, a reprovação, a evasão, entre outros (Pérez, 2009, p. 69). Logo, uma possibilidade de conceitualização acerca do processo de fracasso escolar pode ser baseada no entendimento de que se trata de “toda insuficiência detectada nos resultados alcançados pelos alunos nos centros de ensino em relação aos objetivos propostos para o seu nível, idade e desenvolvimento, e que geralmente é expressa por meio de notas escolares negativas”<sup>69</sup> (Pérez, 2009, p. 69).

Nessa perspectiva, as diversas contradições escolares que se apresentam no contexto educativo são aglutinadas em torno do conceito “fracasso escolar”, na busca de uma unidade na definição do que seja esse fenômeno. Assim, historicamente, ele passou

---

<sup>68</sup>Tradução nossa: “concepto polimórfico” (Pérez, 2009, p. 69).

<sup>69</sup>Tradução nossa: “toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas” (Pérez, 2009, p. 69).

a ser concebido como expressão das insuficiências frente aos resultados esperados no âmbito do processo de escolarização da escola capitalista.

À vista disso, entendemos como necessária a discussão e a desmistificação da questão do desempenho educacional, sobretudo como processo diretamente relacionado ao rendimento inadequado dos estudantes em relação ao processo de escolarização em curso nessa sociabilidade. Ao discutir as relações que se estabelecem entre o sistema capitalista e a educação formal, Rodrigues (2007) revela que o aprimoramento da lógica capitalista na expectativa de impulsionar o lucro vem transformando e/ou articulando cada vez mais a educação como mercadoria. Nesse contexto, os processos de seleção e classificação a que são submetidos os trabalhadores no mercado de trabalho em geral, passaram também a ser reproduzidos em alguma medida no interior dos espaços educativos. Como exemplo disso, pode-se citar o fato de o rendimento escolar na escola capitalista ser diretamente atrelado com a aprendizagem dos estudantes, isto é, render na escola é aprender.

Diante disso, levantamos o seguinte questionamento: como um processo que reproduz no interior da instituição escolar a lógica que caracteriza o mundo do trabalho – cuja finalidade é a produção de mais valor e não o desenvolvimento das amplas potencialidades humanas – pode servir como parâmetro para a compreensão do processo de aprendizagem e não aprendizagem dos estudantes como sujeitos singulares?

Entendemos que a resposta para essa questão passa, necessariamente, por não abordarmos o fracasso escolar como produto de um estudante ou de um grupo de estudantes em si, uma vez que essa abordagem serve apenas e tão somente para reforçar no interior da escola a lógica que impera no mundo do trabalho. Na tentativa de superar essa contradição, entendemos que é possível abordar o rendimento/desempenho escolar a partir de duas perspectivas: a primeira considera o rendimento/desempenho como produto exclusivo das ações ou características individuais dos estudantes, o que significa reproduzir – de forma contraditória – no interior da escola a lógica que impera no mundo do trabalho; a segunda, que fundamenta este trabalho, concebe e, portanto, analisa o rendimento/desempenho como expressão dos diferentes processos e aspectos que constituem o cotidiano educacional e mais do que ele.

Assim, ao discutirmos a questão do desempenho/rendimento escolar, é fundamental termos em vista que esses processos são constituídos por múltiplas determinações. Serra (2008), por exemplo, aponta que a diminuição do rendimento escolar é um desdobramento das contradições que emergem entre as expectativas

desenvolvidas pelos indivíduos e as condições postas na realidade. Nessa perspectiva, no que se refere ao Ensino Superior, pode-se dizer que a educação significada socialmente – como processo que possibilita melhores condições de vida –, ao não encontrar essa correspondência na realidade, acaba influenciando de forma negativa o rendimento/desempenho dos estudantes no processo de aprendizagem.

Dado que a constituição das singularidades dos estudantes é atrelada aos aspectos objetivos da vida, as questões concernentes ao desempenho/rendimento em relação à aprendizagem não exercem influência apenas na reprovação ou evasão, mas também na própria constituição subjetiva dos estudantes. Nesse sentido, como expressão das contradições que permeiam o processo de escolarização dos estudantes, Pérez (2009) aponta que estes passam a apresentar sentimentos de incompetência, desânimo e tristeza em relação a si mesmos e ao seu processo educacional. Por sua vez, Asbahr e Lopes (2006, p. 57), destacam que as expressões reproduzidas pelos estudantes “porque eu errava as continhas [...] Eu estou sem força de vontade [...] Repeti porque relaxei no Português”, revelam o quando eles assumem a culpa pelo denominado fracasso escolar.

Esses aspectos da constituição subjetiva dos estudantes, indicados pelas autoras, dão-nos pistas para entendermos o quanto determinados processos sociais que envolvem múltiplas determinações passam a ser significados pelos indivíduos como se fossem naturais e/ou individuais. Por isso, a polarização posta entre êxito e fracasso escolar por si só não contribui para o desvelamento das reais contradições que constituem os processos educativos pautados pela lógica do capital. Assim, objetivando não individualizar tal processo social complexo – fracasso escolar – que se apresenta como síntese de múltiplas determinações, defendemos que é necessário compreendê-lo por meio de sua processualidade histórico-social.

Portanto, a partir da concepção de que a “a educação não é só, e nem principalmente, rendimento”<sup>70</sup> (Pérez, 2009, p. 70) dos estudantes, entendemos como necessário tomarmos o dito fracasso escolar para além das singularidades desses sujeitos. Dito de outro modo, é fundamental compreendermos tal processo muito mais como expressão da sociedade capitalista.

Nessa seara, Ferreira et al. (2002), ao discutirem as atribuições quanto às causalidades do sucesso e do fracasso escolar no Brasil, na Argentina e no México, revelam que esses processos apresentam elementos comuns em tais países da América

---

<sup>70</sup>Tradução nossa: “la educación no es solo, ni principalmente, rendimiento” (Pérez, 2009, p. 70).

Latina<sup>71</sup>. Embora cada um possua sua especificidade, ocorre uma “predominância do uso de causas internas em detrimento das externas, em todos os tipos de atribuições e independentemente do alvo e do grupo nacional” (Ferreira et. al., 2002, p. 523) como explicação para o fracasso dos indivíduos. Assim, conforme os autores, apesar do dito fracasso escolar ser considerado um dos entraves para o desenvolvimento na América Latina, são as condições objetivas – econômicas, políticas e sociais – parecidas nesses países que determinam os ditos êxitos ou fracassos dos indivíduos nos processos educativos. Por sua vez, Pérez (2009, p. 68) destaca que o fracasso escolar é também um problema para os países Ibero-americanos, dado que, por exemplos, “os números relacionados ao fracasso excedem 30% dos estudantes do ensino médio”<sup>72</sup> em comunidades da Espanha.

Esses estudos nos levam a observar que, nos processos de escolarização pautados pela lógica de produção capitalista, o fracasso escolar constitui-se como um processo recorrente<sup>73</sup>. Assim, embora cada país possua sua especificidade, a questão do dito fracasso escolar é um problema estrutural da forma educativa capitalista, posto que, para além das diferenças culturais ou singulares dos estudantes, a problemática persiste, revelando a existência de uma unidade material – baseada no modo de produção capitalista – que perpassa diferentes países.

Um aspecto importante que contribui para explicar essa situação é o fato de que os processos educativos gerados no contexto das relações capitalistas de produção vinculam as relações pedagógicas às noções de competitividade, produtividade, proatividade e liberdade de compra e consumo. Isso porque os desdobramentos dessa vinculação se expressam no direcionamento de construções culturais individualistas que não consideram o ser humano como um ser social e coletivo.

Nessa perspectiva, Duarte (2012) lembra que, por mais que a sociedade do capital possibilite “a existência da individualidade livre e universal” (p. 214), esta se dá por meio

---

<sup>71</sup>Outro aspecto importante apontado pelos autores em seu estudo é a “predominância do uso de causas internas em detrimento das externas, em todos os tipos de atribuições e independentemente do alvo e do grupo nacional” (Ferreira et. al., 2002, p. 523) para explicação do fracasso dos indivíduos. Por exemplo, no que diz respeito a uma análise de gênero, os resultados do estudo apontaram que os seres humanos atribuem o sucesso educacional às suas capacidades individuais, enquanto, as mulheres ao seu esforço pessoal frente às situações (Ferreira et al., 2002).

<sup>72</sup> Tradução nossa: “las cifras de fracasso superan el 30% de los alumnos de enseñanza secundaria” (Pérez, 2009, p. 68).

<sup>73</sup>Afirmamos isso em função de outras formas de organização social não possuírem índices ou indicadores do dito fracasso escolar elevado. Um exemplo disso é Cuba, onde o analfabetismo foi superado, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/artigo-26-direito-a-educacao/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

de um processo de alienação dos sujeitos em relação à totalidade que constitui a vida humana. Uma das consequências desse processo de alienação é a cristalização de significações que atribuem aos indivíduos em si a responsabilidade pela condução de suas vidas. Isso significa dizer que, se o sujeito tem sucesso, é porque ele se esforçou, teve capacidade, teve disposição, organizou-se etc., e, se ele fracassou, é porque não se esforçou, não teve capacidade, nem disposição etc. Nessa lógica, o indivíduo fica responsável tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso. Ademais, cabe destacarmos que essas significações são encontradas não apenas no âmbito escolar, mas também em todas as esferas da vida humana baseadas na lógica do capital.

Destarte, nesse contexto, conforme o fracasso escolar foi se tornando uma problemática recorrente e evidente na forma escolar capitalista, podemos observar um movimento de ampliação das elaborações teóricas produzidas em relação a ele. Para discutirmos as explicações em torno desse tema, partimos do pressuposto de que, além de os conhecimentos científicos não serem neutros, eles também orientam uma determinada forma de intervenção na realidade. Dito de outra maneira, as posições teórico-metodológicas são uma opção política assumida pelos pesquisadores (Tuleski & Franco, 2015). Consideramos importante apresentarmos esse pressuposto porque, ao compreendermos uma determinada teoria acerca do fracasso escolar, verificamos também as suas possíveis contradições e desdobramentos no âmbito escolar.

Com base nisso, entendemos ser imprescindível para as discussões que envolvem o denominado fracasso escolar o fundamento da intrínseca, e por vezes contraditória, relação entre as formas de produção e de reprodução da vida dos sujeitos, com as questões educacionais, pois, conforme enfatiza Mészáros (2007), a função da educação formal fundada na lógica do capital é “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (p. 206).

Recorrendo à história da educação brasileira, fica evidente essa função, como atesta Romanelli (1991), quando afirma que a finalidade da escola era única e exclusivamente “manter privilégios de classes” (p. 24). Nesse sentido, o trabalho da autora contribui também para explicar como a escola constitui-se originalmente como uma forma de perpetuar as hierarquias sociais, na medida em que “se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho” (Romanelli, 1991, p. 24). Entre outros aspectos, esse processo evidenciado pela autora – escola como

forma de perpetuar as hierarquias sociais – revela que nem sempre a educação escolar foi concebida como um meio de mobilidade social.

Para entendermos a importância e a necessidade desse vínculo entre educação formal e mobilidade social em nossa realidade, é preciso lembrar que a sociedade capitalista caracteriza-se por ser uma sociedade de classes. Assim, entre outros aspectos, nela a “família nuclear burguesa tornou-se modelo de saúde e retidão moral; e qualquer formato familiar que não se assemelhasse a esse era visto como perigoso, produtor de degenerados” (Asbahr & Lopes, 2006, p. 54). É, portanto, devido a isso que os valores e costumes da classe dominante brasileira passaram a ser tomados como parâmetro para todos os brasileiros.

Desse modo, historicamente, constituiu-se a concepção de que os estudantes que pertencem às classes sociais dominantes são modelos de sujeitos que possuem capacidades e habilidades para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o sucesso escolar. Em contrapartida, os estudantes que não pertencem a essa classe, em função de seus aspectos biológicos e/ou suas precárias condições materiais e culturais, estão fadados ao fracasso nas mais diversas instâncias de suas vidas. Não obstante, nessa sociedade, na qual a passagem da condição de uma classe para a outra é sinônimo de mobilidade social, fracassar e/ou ser fracassado, aparentemente, torna-se uma regra na constituição da vida desses estudantes.

Com o intuito de compreendermos como essas concepções fragmentadas, e até mesmo preconceituosas, em relação ao fracasso escolar e aos estudantes brasileiros vêm se expressando a partir de diferentes formas e momentos ao longo da história da educação brasileira, retomamos as discussões de Patto (1990)<sup>74</sup>. A partir de uma perspectiva crítica, a autora foi pioneira na elaboração de discussões sobre a temática do fracasso escolar no contexto brasileiro, sobretudo, porque, além de propor uma discussão que envolveu as raízes históricas e sociais que fundamentam tal processo, enfatizou a necessidade da inclusão dos estudantes como sujeitos ativos na construção dos entendimentos e sínteses sobre o processo. Além disso, ao partir da constituição objetiva da vida humana, Patto (1990) oferece subsídios importantes para entendermos o quanto as desigualdades sociais e a ideologia dominante na sociedade brasileira estão na origem do que é denominado e

---

<sup>74</sup> Como nosso objetivo não é discorrer acerca da relação histórica entre Psicologia e Educação no Brasil, indicamos como leitura sobre o assunto a Tese intitulada “Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil”, especialmente o Capítulo V, denominado “Alguns caminhos conhecidos, outros nem tanto” (Barbosa, 2011).

concebido como fracasso escolar. Nesse sentido, o trabalho da autora é fundamental para observarmos o quanto e como as concepções produzidas sobre o fracasso escolar majoritariamente ignoram as contradições e determinações da realidade educacional e social brasileira.

Conforme as análises de Patto (1990), o primeiro conjunto de explicações sobre o fracasso escolar situou-se no campo das denominadas **teorias racistas**. Essas explicações tiveram fundamento em concepções que postulam a existência de diferentes raças humanas que são “anatômica e fisiologicamente distintas e, por isso mesmo, psiquicamente desiguais” (Patto, 1990, p. 31). Tais teorias fundamentam-se nos princípios da teoria evolucionista de Darwin, principalmente nos que tratam da existência de seres mais aptos na natureza.

Assim, baseando-se em supostas diferenças biológicas existentes entre os seres humanos, foram construídas explicações que defendiam a necessidade do estabelecimento de alguma forma de hierarquia social entre os seres humanos. Um dos principais desdobramentos disso foi a construção da visão de que a raça branca é dotada de uma superioridade intelectual e física em relação aos negros, mestiços e índios, por exemplo<sup>75</sup>. Cabe enfatizarmos que a adoção e o conseqüente fortalecimento das concepções racistas permitiram classificar socialmente uma parcela da população como sujeitos “preguiçosos, sem ambição, selvagens, vagabundos, dados ao crime, uma ameaça à segurança da ordem social e à moralidade dos bons costumes” (Rodrigues, 2014, p. 19).

Historicamente, o arcabouço teórico-metodológico que fundamentou as teorias racistas firmou-se a partir da Revolução Francesa, no século XIX, tanto por meio dos pensadores da burguesia quanto “dos simpatizantes da monarquia” (Patto, 1990, p. 30); tendo sido mais precisamente entre os anos de 1850 e 1930 que essas teorias passaram a ser mais amplamente difundidas na sociedade (Patto, 1990). É importante destacarmos que, mesmo com a superação da escravidão como forma de relação social rumo ao desenvolvimento de novas relações, a sociedade do capital ainda aproveitou essa bagagem da velha sociedade com a finalidade de “justificar as diferenças entre classes,

---

<sup>75</sup>Conforme Losurdo (2018), historicamente o fascismo, o antisemitismo, o *racismo* e o imperialismo, estiveram intimamente articulados na consolidação e no desenvolvimento do modo de produção capitalista. O autor discorre que diferentes intelectuais não consideraram em suas análises tal articulação e, por isso, suas análises se revelam permeadas de contradições, quando não acabam por reiterar as respectivas concepções. Como é o caso de Foucault, em cujas discussões históricas sobre o racismo, “não há espaço para os afro-americanos, nem para os povos coloniais ou de origem colonial como um todo” (p. 146).

principalmente nos países em que a linha divisória das classes sociais tende a coincidir com a linha divisória das raças” (Patto, 1990, p. 32).

Especificamente no que se refere ao fracasso escolar, para Patto (1990), o principal efeito gerado pelas teorias racistas é a estigmatização dos estudantes com dificuldades escolares, a partir do entendimento de que estudantes negros, mestiços e indígenas não possuem condições psíquicas para se apropriar dos conhecimentos e costumes escolares, por isso fracassam. Entendemos que tal compreensão desconsidera as múltiplas determinações que constituem o dito fracasso escolar, em prol da individualização do processo, baseada em pressupostos preconceituosos que reiteram uma lógica perversa em relação à grande maioria dos estudantes brasileiros.

A partir dos limites e contradições constatados em relação às teorias racistas, a autora expõe o surgimento de um novo conjunto de explicações, baseado nas condições objetivas de vidas dos estudantes, acerca do fracasso escolar. Portanto, além das teorias racistas, foi desenvolvida, segundo a autora, uma nova forma de explicação que parte do pressuposto de que os estudantes fracassam ou não obtém o desenvolvimento esperado da aprendizagem escolar devido às suas precárias condições de vida e à ausência de elementos culturais.

Na discussão sobre o surgimento dessa forma de explicação, Angelucci et al. (2004) relembram que, entre o início da década de 1940 e por volta de meados da década de 1950, deu-se o primeiro período da história brasileira que envolveu a produção de pesquisas relacionadas ao fracasso escolar. Nesse período histórico, mais precisamente a partir de 1930, firmou-se no Brasil o regime autoritário chamado Estado Novo<sup>76</sup>, cujo presidente à época era Getúlio Vargas. De acordo com Romanelli (1991), nessa época, almejava-se o desenvolvimento do país na perspectiva capitalista, e a educação foi concebida como um importante elemento para alavancar esse processo<sup>77</sup>. O Estado brasileiro, então, tinha interesse em planejar e concretizar políticas educacionais de acordo com o interesse de desenvolvimento nacional. Por isso, conforme Angelucci et al.

---

<sup>76</sup>Aggio, Barbosa e Coelho (2002) apontam que o Estado Novo foi um período da história brasileira em que pela primeira vez houve uma articulação mais intensa entre os setores governamentais e o exército brasileiro na defesa dos interesses da classe dominante. Para isso, conforme os autores, houve um incentivo ao desenvolvimento da indústria, da educação e da saúde brasileira; contudo, tal desenvolvimento se dava de modo contrários aos interesses dos trabalhadores brasileiros.

<sup>77</sup>Ainda conforme a autora, é nesse período histórico que são devolvidas as primeiras Leis Orgânicas do Ensino, bem como é implementado o ensino técnico, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

(2004), a própria origem da pesquisa educacional ocorreu de forma articulada com os órgãos governamentais da época.

Em relação às concepções educativas dessa época, Saviani (1986) esclarece que é a partir da década de 1930 que a *Escola Nova*, por meio da *Pedagogia Nova*, ganha terreno no cenário educacional brasileiro. Essa proposta pedagógica, segundo Saviani (2008), constituiu-se como um conjunto de formulações elaboradas a partir do movimento político encabeçado por liberais, no início dos anos 1930, que defendiam a educação voltada para o desenvolvimento de aptidões dos estudantes para o mundo produtivo do trabalho. É, portanto, nesse contexto, que são produzidas as primeiras pesquisas sobre o fracasso escolar, fundamentadas nos preceitos da *Pedagogia Nova* e também em alguns aspectos da ciência psicológica, sobretudo no que concerne à explicação do processo de aprendizagem dos alunos (Angelucci et al., 2004).

Assim, considerando a necessidade de desenvolvimento econômico-social do país e compreendendo que ele se daria também a partir de uma reorganização na educação brasileira, tornou-se essencial “mapear a sociedade brasileira de modo a fornecer dados a uma política educacional que alavancasse o progresso econômico do país” (Angelucci et al, 2004, p. 53). Para tanto, mais especificamente na década de 1950, é empregado um esforço para produção de pesquisas que visassem sistematizar informações de análise socioeconômica, estratificação social, entre outros aspectos da população brasileira.

Nesse movimento, Angelucci et. al. (2004) revelam que foi impulsionado também um movimento de produção de pesquisas de cunho qualitativo, que visavam compreender o fracasso escolar no Brasil. Entretanto, o desdobramento contraditório de tal processo é que havia o predomínio de concepções que viam o fracasso escolar como resultante de “um processamento (ensino) que desconsiderava a precariedade do input da clientela pobre” (Angelucci et al., 2004, p. 54). Em outras palavras, o fracasso escolar passou a ser concebido e justificado no âmbito de diferenças ou carências culturais.

Ao investigar esse movimento, Patto (1990) revela a emergência de um novo conjunto de explicações relativas ao fracasso escolar denominadas de **teoria da carência cultural**. Conforme a autora, tais explicações na verdade nada mais eram do que uma “nova fachada científica” (p. 48) para a explicação de um complexo processo que envolve a educação brasileira. Se, por um lado, as explicações elaboradas para o fracasso escolar, baseadas nas diferenças éticas entre os estudantes, foram questionadas e apontadas inclusive como preconceituosas, por outro, com a teoria da carência cultural, passou-se a

justificar como causa do respectivo problema o fato de supostamente os estudantes não possuírem condições socioculturais favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem.

Cabe pontuarmos que, com a elaboração da teoria da carência cultural, desenvolveu-se também a concepção de diferença cultural. Nesse sentido, conforme Sawaya (2002), passou-se a buscar elementos do ambiente sociocultural e, sobretudo, familiar dos estudantes que justificassem as suas dificuldades escolares. Dessa maneira, sob a nomenclatura das “diferenças culturais”, desenvolveu-se mais um conjunto explicativo que atribuía aos estudantes e/ou aos seus ambientes culturais as possíveis causas do denominado fracasso escolar.

Nesse contexto, de acordo com as contribuições de Kramer (1987), não é possível localizar uma definição concisa do que seja carência ou desvantagem cultural, o que fez com que ela passasse a ser caracterizada e compreendida como “um atraso intelectual ou uma distorção emocional provocada por um ambiente fraco em estimulação” (p. 33). Com essa contribuição, percebemos que, novamente, a responsabilidade pelo fracasso educacional é colocada sobre os ombros dos estudantes, isto é, dos indivíduos em si. Contudo, dessa vez, isso não está necessariamente articulado com os aspectos biológicos de seus corpos, mas, sim, com uma suposta ausência/carência de cultura.

Cabe destacarmos que a concepção de carência cultural surgiu por volta da década de 1960, nos Estados Unidos, e cristalizou-se como foco do fracasso escolar de estudantes de baixa renda, como base na “tese do déficit e da diferença” (Patto, 1990, p. 112) e em ideais higienistas (Eidt & Martins, 2019). A lógica é a de que, em função de suas condições precárias de vida, os estudantes não conseguem progredir no processo de escolarização e, por isso, não melhorariam as suas condições de vida. Assim, constituía-se um ciclo vicioso que perpetuava o fracasso para os respectivos estudantes e no qual as desigualdades sociais eram explicadas por diferenças individuais, sociais e culturais.

Nesse sentido, passaram também a ser cristalizadas explicações acerca das causas do fracasso escolar centradas tanto no corpo físico quanto na subjetividade dos estudantes (Machado, 1997). Como desdobramento disso, houve a elaboração de práticas e crenças nas escolas, e para além delas, que cada vez mais individualizavam um complexo processo social. Um exemplo foi o uso massivo dos testes psicológicos que mensuravam as funções psicológicas como entidades abstratas e isoladas e que pouco contribuía para revelar as raízes do fracasso escolar. Destarte, podemos afirmar que o resultado direto desse movimento foi que a “própria criança ou o jovem seria responsabilizado por não

atingir as expectativas da escola, por ser incapaz (do ponto de vista biológico) ou por não se esforçar o bastante, ou os dois ao mesmo tempo” (Eidt & Martins, 2019, p. 29).

Vale enfatizarmos que as concepções mencionadas acima articulam-se diretamente com as proposições educativas da *Pedagogia Nova*, uma vez que tal proposta educacional centra seu foco de discussão das contradições escolares em estudantes “anormais” (Saviani, 1986, p. 11). Ademais, tais proposições educativas estendem-se para todo o processo educativo a partir de uma “bio-psicologização da sociedade, da educação e da escola” (Saviani, 1986, p. 12).

Assim, podemos afirmar que essas explicações acerca do fracasso escolar, contraditórias e muitas vezes preconceituosas, além de permearem a proposta educacional brasileira, asseveram o quanto esses conhecimentos são fundamentados em uma concepção de sujeito, de mundo e de sociedade alienada. Portanto, defendemos que não há uma neutralidade científica na compreensão do fracasso escolar.

Nessa perspectiva, Patto (1990) é categórica ao afirmar que o conteúdo ideológico e político que legitima a classe dominante encobre e fundamenta as diferentes compreensões excludentes sobre o fracasso escolar. A autora exemplifica isso apontando que uma das principais repercussões da teoria da carência cultural é a própria naturalização dos processos de exclusão dos estudantes de baixa renda e de seus familiares, por meio de um conjunto de práticas que acabam convencendo “o oprimido que a deficiência é dele” (Patto, 1990, p. 50). Deste modo, nesse contexto, a educação assume a função de introdução dos costumes da cultura dominante aos mais diversos estudantes brasileiros (Patto, 1990), ao invés de priorizar e possibilitar que estes se apropriem dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, por meio dos processos de ensino-aprendizagem.

Retomando a história da educação brasileira e suas relações com as produções acerca do fracasso escolar, Romanelli (1991) aponta que, a partir da década de 1960, ocorre uma nova redefinição da política educacional brasileira, a qual passa a contemplar todos os níveis educacionais – do Ensino Superior à educação básica – e também a articulá-los aos interesses do desenvolvimento nacional na perspectiva da sociedade vigente.

Nessa seara, mais precisamente entre os anos de 1961 e 1969, ocorre a implementação da *Pedagogia Tecnicista*, conforme atesta Saviani (2008). Segundo o autor, essa é uma proposta pedagógica voltada para a eficiência e a racionalidade do processo educativo, à luz de uma suposta neutralidade científica. Entendemos que,

possivelmente, depois da consolidação dessa nova concepção, baseada na técnica e na operacionalização, as pesquisas sobre o dito fracasso escolar passaram a ser orientadas a partir do prisma avaliativo e classificatório tanto em relação aos estudantes quanto aos processos educativos.

Na esteira desse processo, Angelucci et al. (2004) pontuam que, a partir de 1970 até o início da década de 1980, ocorre uma mudança em relação às temáticas das produções científicas sobre o fracasso escolar, pois, se antes predominavam estudos que visavam compreender quantitativamente a população brasileira e tal processo, agora eles envolvem discussões sobre “avaliação de currículos e programas; construção de instrumentos de avaliação e pesquisa; características de estudantes ou do ambiente de que provêm” (Angelucci et al., 2004, p. 55).

Nesse contexto, ocorre efetivamente a entrada dos conhecimentos elaborados pela ciência psicológica nos estudos educacionais sobre o fracasso escolar, tomando-se como referência os pressupostos da teoria da carência cultural, que defendiam, entre outras coisas, que “a escola é inadequada às características psíquicas e culturais da *criança carente*” (Angelucci et al., 2004, p. 56). Por conta disso, observa-se, ao final desse período histórico, a emergência de novas possibilidades de compreensão acerca do fracasso escolar nas pesquisas brasileiras, que, segundo as autoras, passaram a envolver compreensões que abarcam diversos processos de forma relacional e segundo uma perspectiva mais social que constitui o processo.

A partir da década de 1980, são produzidos novos estudos e compreensões acerca do fracasso escolar (Angelucci et al., 2004), caracterizados por apresentarem repetições e rupturas em relação aos anteriores. Isso se explica em função de três fatores: primeiro, “no interior da tese da *carência cultural*, a psicologização do fracasso escolar tem continuidade” (Angelucci et al., 2004, p. 57, grifo do autor); segundo, “o lugar social contraditório da escola numa sociedade de classes firma-se como objeto de reflexão e pesquisa” (p. 57); terceiro, o “‘fracasso escolar’ foi ressignificado: de fracasso dos alunos *na* escola ele passa à produção *da* escola” (Angelucci et al., 2004, p. 57, grifo do autor).

Saviani (2008) nos recorda que a emergência dessas novas compreensões se deu em paralelo com a implementação de uma proposta pedagógica, mais direcionada para os conteúdos escolares, as relações interpessoais e os interesses populares, denominada *Pedagogia dos Conteúdos*. De acordo com Patto (1990), tais compreensões acerca do fracasso escolar foram classificadas como teorias **crítico-reprodutivistas**, pois, embora elas avançassem em relação às anteriormente elaboradas, ainda eram marcadas pela

fragmentação e, muitas vezes, a-históricas em relação ao processo. Nesse sentido, a autora revela que tais produções teóricas foram ancoradas, principalmente, nas formulações dos pensadores Louis Althusser e Pierre Bourdieu.

Ao explicar os processos da realidade, Bourdieu (1989) teceu suas análises a partir da ênfase na constituição e nas implicações dos processos simbólicos. Para o autor, existem diferentes sistemas simbólicos que estruturam as relações entre os sujeitos e a realidade, como a arte, a religião, a linguagem, a cultura, entre outros. As relações que se estabelecem entre esses diferentes sistemas simbólicos organizam as relações de poder e, conseqüentemente, são terreno onde se constitui e se expressa a luta entre as diferentes classes sociais (Bourdieu, 1989). Em meio a essas formulações sobre os sistemas simbólicos, o autor apresenta o conceito de capital cultural, como

[...] uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (Bourdieu, 2007, p. 73).

Nessa perspectiva, a concepção de capital cultural revela-se como uma possibilidade de compreensão das contradições que permeiam a educação, por meio das relações de dominação entre os sujeitos. Mais especificadamente, evidencia a existência de uma concentração das possibilidades de desenvolvimento do processo educativo por parte da classe dominante que se reverte em um processo de dominação em relação às demais classes sociais, segundo o autor.

Enfatizamos, conforme Patto (1990), que, embora tais formulações crítico-reprodutivistas tenham contribuído para compreender o fracasso escolar considerando suas causas para além dos indivíduos em si, ocorreu uma apropriação contraditória dessas formulações no contexto brasileiro. Como revela a autora, há, por exemplo, uma distorção conceitual dos pressupostos elaborados por Althusser e Bourdieu, quando analisamos as interpretações e relações estabelecidas com a educação e com o fracasso escolar no contexto brasileiro<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup>A autora destaca dois momentos que ilustram essa apropriação problemática: quando a noção de dominação é tomada em sua forma não histórica, como “desencontro entre dois segmentos culturais distintos que resulta na segregação dos grupos e classes mais pobres, supostamente portadores de padrões

Com esse movimento, percebemos que tais leituras acabaram servindo para reiterar concepções individualistas e fragmentadas que já vinham sendo produzidas em relação ao fracasso escolar. Prova disso é o fato de que as teorias críticos-reprodutivistas, ao tomarem como pressuposto a “mobilidade social como meta da escolarização das classes pobres”, acabavam legitimando a “contaminação liberal de que foram alvo” (Patto, 1990, p. 115). Saviani (1986) complementa essa compreensão, apontando que as teorias crítico-reprodutivistas cristalizaram uma concepção simbiótica entre educação e sociedade, na qual a primeira tem como única e exclusiva função a reprodução da sociedade em que está submetida.

Assim, observamos que, se, por um lado, ocorre a consolidação de uma concepção educativa que aparentemente é mais inclusiva em relação às pedagogias tradicionais, por outro, os estudos sobre o fracasso escolar vão se dividir entre os que tendem a repetir as análises já realizadas e os que rompem esse ciclo buscando novas formas de compreender tal processo.

Por fim, os estudos brasileiros produzidos a partir da primeira década dos anos 2000, conforme Leonardo, Rossato e Leal (2012), apesar de apresentarem alguns avanços, ainda eram baseados em concepções individualistas que abordavam, sobretudo, a “exacerbação dos potenciais inatos dos indivíduos” (Leonardo, Rossato & Leal, 2012, p. 44). As “justificativas para a queixa e para o fracasso escolar estão frequentemente no indivíduo, afinal, o discurso hegemônico é que, em nossa sociedade, ‘as oportunidades existem para todos’, de forma igualitária” (Leonardo, Rossato & Leal, 2012, p. 45).

Ademais, um dos desdobramentos dessas concepções é a consolidação e aprimoramento de perspectivas medicalizantes e/ou patologizantes dos elementos que compõem a vida dos seres humanos<sup>79</sup>. Podemos, portanto, afirmar que nos encontramos ante a um processo de medicalização não apenas das queixas escolares, mas da vida. Por medicalização, entendemos, a partir de Suzuki, Leonardo e Leal (2017) a atribuição a “questões médicas [de] problemas que são de outra ordem, isto é, problemas de natureza diversa, porém apresentados como ‘doenças’, ‘transtornos’ ou ‘distúrbios’ que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida

---

culturais completamente diferentes dos padrões da classe média” (Patto, 1990, p. 114); e quando o conceito de capital cultural passa a ser erroneamente associado à concepção de carência cultural (Patto, 1990).

<sup>79</sup>Para aprofundamento da temática, indicamos as seguintes obras: “*O lado sombrio da medicação da Infância: Possibilidades de Enfrentamento*” (Tuleski & Franco, 2019) e “*Medicalização da educação e psicologia histórico-cultural: em defesa da emancipação humana*” (Leonardo, Leal & Franco, 2017).

das pessoas” (p. 44). Assim, conforme as autoras, tal processo se apresenta em diferentes contextos da vida, dentre os quais destacamos os laborais e os educativos.

Especificamente no que diz respeito ao segundo contexto – educativo –, Eidt e Martins (2019) apontam que as compreensões medicalizantes centram suas justificativas e explicações das dificuldades e/ou contradições relacionadas aos processos educativos nos aspectos biológicos relacionados à constituição dos estudantes. Em prol de explicações fundamentadas em teorias que apontam como causas ou empecilhos do processo de escolarização os supostos desequilíbrios químicos e/ou as ditas “anomalias” dos estudantes, dispensa-se uma análise radical da realidade dessas problemáticas.

Diante disso, observamos que, mesmo com o aprimoramento e o desenvolvimento das discussões brasileiras ao longo dos últimos anos, ainda é notável a tendência das pesquisas focalizarem o fracasso escolar como “chave psicologizante” (Angelucci et al., 2004, p. 63) e patologizante. Em outras palavras, mesmo diante dos esforços empregados na elaboração de produções que tentem romper com compreensões preconceituosas e excludentes relacionadas ao fracasso escolar, tais produções ainda revelam-se extremamente arraigadas em pilares que fundamentam as principais abordagens sobre o fracasso escolar. Isso significa dizer que as análises e discussões que se referem à questão do fracasso escolar continuam sendo influenciadas de alguma forma pelos pressupostos teórico-metodológicos das **teorias racistas**, da **teoria da carência cultural** e da **teoria crítico-reprodutivista**.

Destarte, historicamente houve uma íntima articulação entre a produção teórica sobre o fracasso escolar e seus desdobramentos no cotidiano das escolas. Na medida em que são produzidas e validadas, por meio de pesquisas científicas, concepções que referendam a individualização do fracasso escolar para os estudantes em si, os desdobramentos e práticas no cotidiano escolar relacionados à problemática também são pautados por essas concepções. Por exemplo, o professor responsabiliza-se e produz sentidos sobre a sua atividade a partir de supostas insuficiências em relação ao seu trabalho (Trindade, 2018), e os estudantes julgam seu desempenho escolar a partir de seus esforços pessoais (Ferreira et al., 2002).

Identificamos, assim, os pressupostos que constituíram as principais concepções acerca do denominado fracasso escolar, bem como alguns dos seus desdobramentos para a materialidade da educação formal dos estudantes. Mesmo com a produção de diferentes teorias – racistas, da carência cultural e crítico-reprodutivista –, observamos que, de forma direta ou indireta, as discussões sobre o fracasso escolar reduzem um complexo processo

social constituído por diferentes determinações em análises singulares. Uma das consequências desse movimento é que essas concepções, em última instância, classificavam os estudantes segundo a lógica de insuficiência em relação a um desempenho padrão dos processos educativos, sem considerar todas as contradições e limites inerentes à educação formal capitalista.

Logo, como enfatizamos, no início da presente discussão desse item, há a ocorrência de um *fracasso educacional* que concerne à nossa própria constituição na sociabilidade capitalista e que, portanto, está para além das instituições educacionais. Não negamos a existência de contradições no âmbito dos espaços educativos formais, as quais historicamente foram analisadas como fracasso escolar, mas entendemos que elas se constituem como mais uma expressão de um fracasso, em relação ao desenvolvimento das nossas máximas potencialidades, que condiciona a nossa existência na forma social capitalista.

Assim, tomando como base essas discussões e considerando que o fracasso escolar historicamente foi mais estudado em relação à educação básica, veremos na sequência algumas das expressões que esse processo vem assumindo no contexto do Ensino Superior.

#### **4.3 Fracasso no Ensino Superior? Expressões e limites da lógica do capital no contexto universitário**

O dito fracasso escolar, tal como apresentamos anteriormente, embora não seja um processo muito bem conceituado historicamente, foi atrelado às insuficiências no processo de desempenho escolar dos estudantes em relação a um padrão pré-determinado. Nesse sentido, as discussões relacionadas à reprovação, evasão, dificuldade de desempenho, frequência escolar, notas, entre outros, apresentam-se como expressões do que é concebido e nomeado de fracasso escolar.

Para discutir o processo de constituição do fracasso escolar na educação básica, Patto (1990), por exemplo, aponta a reprovação e a evasão escolar como dois dos principais resultados de tal processo. Apesar disso, a autora deixa evidente que não são esses processos em si que desencadeiam o fracasso escolar; pelo contrário, eles são apenas uma das facetas da desigualdade social posta em nossa sociedade. Tomando como base essas colocações, recorreremos a alguns dados quantitativos relacionados à evasão e à

reprovação para compreendermos como vêm se apresentando e caracterizando os principais processos relacionados ao fracasso escolar no contexto do Ensino Superior.

Conforme o censo da educação superior brasileira, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente ao ano de 2019, existem no Brasil 2.608 instituições de Ensino Superior, sendo 302 de caráter público e 2.306 de caráter privado (Inep, 2019). Nessas instituições, no ano de 2019, conforme o censo, tivemos um total de 16.425.302 vagas ofertadas em diferentes cursos de graduação presenciais e a distância ao longo do território brasileiro, o número de matrículas realizadas atingiu a marca de 8,6 milhões e houve o ingresso de 3,9 milhões de estudantes em instituições de Ensino Superior, bem como “mais de um milhão e duzentos mil estudantes concluíram cursos de graduação” (Inep, 2019, p. 24).

Com esses dados podemos observar que, mesmo com um grande número de vagas disponíveis para o Ensino Superior, estas se localizam predominantemente no ensino de caráter privado. Além disso, podemos constatar uma disparidade entre o número de matrículas realizadas e o número de estudantes que finalizaram um curso de graduação no ano analisado. A observação da realidade, por meio desses dados, leva ao seguinte questionamento: quais processos estariam ocorrendo ao longo da trajetória de entrada de um estudante em um curso de Ensino Superior até sua saída que permitem explicar tais diferenças?

Nesse contexto, a evasão dos estudantes do ambiente universitário aparece como um desses processos. Destacamos, no âmbito desta Tese, que entenderemos a evasão universitária como a “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996, s.p.). Em outras palavras, a evasão universitária diz respeito ao movimento de estudantes, de forma irreversível, que não finalizaram a sua formação em um curso de nível superior.

Baggi (2010), ao realizar um estudo de revisão sobre a temática, identifica a existência de uma pluralidade de tipos de evasão nos cursos de Ensino Superior, que envolvem desde a interrupção no ciclo estudantil até uma “fuga” dos estudantes do Ensino Superior. Por sua vez, Maciel, Valdes e Lustosa (2020), ao desenvolverem uma recente pesquisa documental e bibliográfica em teses e dissertações brasileiras relacionadas a esse assunto, observam a presença de uma consensualidade na elaboração de justificativas para o processo, com base em questões como

[...] os problemas em conciliar os estudos e o trabalho, falta de informações acerca da área de trabalho que o curso oferece, baixa remuneração do profissional formado, frustração em relação ao curso e seu currículo, falta de apoio emocional e financeiro, a falta de oferecimento de bolsas estudantis e de moradia etc. (p. 143).

Historicamente, o documento *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*, do ano de 1996, apresenta-se como uma primeira e significativa tentativa de sistematização das formas de evasão universitária. Segundo o escrito, ela pode ser compreendida a partir de três eixos:

[...] **evasão de curso**: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; **evasão da instituição**: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; **evasão do sistema**: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o Ensino Superior (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996, s.p., grifo nosso).

Portanto, apesar de haver certa unidade em relação à concepção da evasão universitária – saída/abandono do Ensino Superior, sem a sua conclusão –, é importante não perdermos de vista que tal processo pode se expressar de diferentes formas, isto é, a evasão pode ser justificada em função de diferentes processos diretamente relacionados ou não à instituição universitária.

Nesse contexto, o documento mencionado acima ainda sistematiza alguns fatores que, de forma articulada, levam às diferentes formas de evasão universitária. Entre esses fatores, temos “em primeiro lugar, aqueles que se relacionam ao próprio estudante; em segundo, os relacionados ao curso e à instituição; finalmente, os fatores sócio-culturais e econômicos externos” (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996, s.p.). Com isso, podemos notar a produção de uma multiplicidade de justificativas – até mesmo oficiais – que vão desde a organização do ensino até a singularidade dos estudantes, no que diz respeito à questão da evasão universitária. Vide, por exemplo, quando Maciel, Valdes e Lustosa (2020) apontam ser

recorrente em pesquisas a necessidade de compreender/explicitar o perfil dos estudantes que evadem do Ensino Superior<sup>80</sup>.

Assim, se, por um lado, há fortes indícios de que essas mais diferentes justificativas estão articuladas com a evasão universitária, por outro, não parece que elas sejam as reais causas e/ou motivos que desencadeiam tal processo. Consideramos relevante apontarmos essas contradições porque, ao discutirmos a evasão essencialmente a partir das suas diferentes formas e fatores, estaríamos deixando de lado a compreensão da essência que fundamenta a própria questão educacional no contexto do sistema capitalista, isto é, a questão da relação trabalho e educação. Por isso, defendemos como possível e necessário identificarmos as causas da evasão, principalmente a partir da relação trabalho e educação, pois, como temos apresentado ao longo deste trabalho, a educação formal está atrelada à lógica do capital.

Nessa perspectiva, é interessante observarmos, em relação a essas sistematizações – tanto das formas quanto dos conteúdos –, que, apesar de elas aglutinarem as principais explicações relacionadas à evasão universitária, ainda carecem de uma discussão que aponte as raízes que caracterizam e determinam a constituição do desse processo<sup>81</sup>. Nesse sentido, Baggi (2010) contribui para compreendermos que a introdução das políticas de ações afirmativas e compensatórias, ao mesmo tempo em que favoreceram o acesso das pessoas ao Ensino Superior, não propiciaram condições e subsídios para que elas tivessem uma efetiva permanência nesse nível de ensino. Tal contradição emerge, segundo a autora, justamente pelo fato de essas políticas serem introduzidas e articuladas no Ensino Superior brasileiro a partir de concepções neoliberais.

Destarte, temos defendido que o processo educativo, quando submetido à lógica do capital, não contempla o pleno desenvolvimento humano, não sendo também o conseqüente desenvolvimento da ciência orientado pelas necessidades humanas, mas, sim, por essa lógica. Por essa razão, quando buscamos entender a questão da evasão universitária, devemos compreendê-la no contexto da totalidade histórico-social em que ela se desenvolve. Empreendendo esse movimento, constatamos que, para além de suas diferentes formas e fatores, a evasão universitária constitui-se como mais uma

---

<sup>80</sup>Nesse sentido, tais pesquisas apontam que a evasão universitária envolve mais o público masculino e é mais acentuada em cursos noturnos (Maciel, Valdes & Lustosa, 2020).

<sup>81</sup>Não bastasse esse contexto contraditório, Baggi (2010) revela, ainda, a inexistência de uma disponibilidade sistematizada e até mesmo explícita em relação aos dados oficiais sobre a evasão universitária. O desdobramento disso, segundo a autora, é que a “falta de detalhes sobre os números encontrados causa problemas, pois não temos como qualificá-los, ou seja, não há o rastreamento do movimento do aluno dentro do sistema educacional” (Baggi, 2010, p. 55).

contradição que emerge no modelo educativo capitalista. Comprova isso o fato de que a problemática apresenta-se também em outros países, ou seja, ela não se restringe ao sistema educacional brasileiro (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996; Santos & Silva, 2001).

Nesse contexto, além da evasão, a reprovação também se constitui como outro processo que revela a expressão do fracasso escolar no Ensino Superior, sendo que, *a priori*, parece mais complexa a realização de um levantamento relacionado às suas informações e características, dado que, para contextualizá-la e compreendê-la, faz-se necessária a realização de um levantamento particular sobre o curso, os estudantes, as disciplinas, entre outros aspectos.

É importante lembramos que historicamente, como pontua Gil (2018), o surgimento da concepção de reprovação ocorreu de forma atrelada à constituição da escola moderna, visto que

[...] a partir da existência da separação física dos alunos de acordo com as séries indicadas nos programas de ensino, ao lado da adoção do ensino simultâneo, que se torna necessário que, ao final de um ano letivo, aqueles que não apresentam aprendizagem correspondente aos mínimos esperados, em termos de domínio do programa da série frequentada, voltem a cursá-la desde o início no ano seguinte, ou seja, que repitam a mesma série (Gil, 2018, p. 3).

Em outras palavras, o processo de reprovação, constituído no bojo da escola capitalista, diz respeito ao movimento de estudantes que não se apropriaram dos conteúdos em um período determinado de tempo. Nessa circunstância, o processo de reprovação de um estudante ocorre a partir da adoção de determinados meios de avaliação. Desse modo, o processo que diz respeito ao fato de um estudante ter se apropriado mais ou menos de determinado conhecimento, que culminará ou não em sua reprovação, pressupõe a implementação de instrumentos avaliativos.

A avaliação constitui-se, em nosso entendimento, como um processo importante a ser considerado quando analisamos a questão do ensino-aprendizagem escolar. Entretanto, quando buscamos compreendê-la, precisamos ter em vista as características e finalidades que esse processo assume na educação formal capitalista. Nesse sentido, Freitas (1995) é categórico ao afirmar que

as diferenças entre os alunos são reais e representam níveis de aprendizagem. No entanto, quando tais diferenças são moduladas pela contradição fundamental capital/trabalho, tais diferenças, não-essenciais (do ponto de vista de sua manutenção ou não na escola), transformam-se em contradição no seio da escola capitalista. O que deveria ser uma diferença não-essencial, que permitisse uma ação pedagógica diversificada, é elevado à categoria de contradição, na medida em que passa a ser uma ‘explicação científica’ para a exclusão das camadas populares da escola. Passa a ocultar uma razão de classe (Freitas, 1995, p. 246).

Logo, as diferenças existentes em relação à apropriação dos conteúdos escolares entre os estudantes, que deveriam ser acolhidas e trabalhadas de maneira adequada nos espaços formais educativos, são revertidas em diferenças estruturais que passam a determinar a reprovação ou não dos estudantes em determinado período.

Como se não bastasse isso, o processo de avaliação é ainda mensurado, majoritariamente, por meio de uma nota. Nesse contexto, o movimento de atribuição de uma nota para o aprendizado dos estudantes, entre outros aspectos, assume o caráter de transação mercadológica, pois “o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz a um processo de troca. O conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor” (Freitas, 1995, p. 230). O desdobramento disso é que o estudante “somente encontra valor para o conhecimento à medida que ele seja primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral nota” (Freitas, 1995, p. 229).

Em nossa realidade educacional, as diferenças existentes entre os estudantes, em relação à constituição de suas singularidades ou aos momentos que envolvem o seu processo de aprendizagem, aparecem como justificativas para explicar a reprovação e, conseqüentemente, acabam justificando o dito fracasso escolar. Nesse processo, é desconsiderado que a lógica da reprovação é intrinsecamente relacionada com um processo avaliativo que intensifica as contradições escolares e que possui como expressão máxima a atribuição de uma nota, a qual, em última instância, expressa a relação de compra e venda posta em nossa sociedade.

Em relação aos processos de subjetivação relacionados à reprovação, Cury (2012) observa diferentes sentidos produzidos pelos estudantes do Ensino Superior em relação ao processo. Entre eles, destacam-se aqueles que consideram a reprovação “uma experiência corriqueira e comum, quase como algo esperado e aparentemente incapaz de produzir alguma mudança de postura diante da forma como se cursa as disciplinas” (p.

211); e os que a significam como “um suposto marco em seu processo de formação, ao qual atribuem as modificações no posicionamento diante da forma como trilham sua graduação” (p. 211).

No âmbito dessa discussão, a materialidade nos revela que, embora a reprovação perpassasse todos os cursos do Ensino Superior, ela tende a ser intensificada nos cursos que envolvem as ciências exatas, mais especificamente em disciplinas relacionadas às ciências da natureza e à matemática, segundo as áreas de conhecimento avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Zarpelon, Rezende e Leite (2017) identificaram que os maiores índices de reprovação de estudantes concentram-se em disciplinas “como Cálculo, Física e Geometria Analítica e Álgebra Linear” (p. 305). Outro aspecto não menos importante diz respeito ao fato de que muitas vezes, como apontam Nascimento et al. (2019), a reprovação não se dá por notas insuficientes, mas, sim, em virtude de faltas nas disciplinas.

Nesse contexto, podemos observar também que a reprovação se apresenta até mesmo como uma tradição em determinados cursos de nível superior, nos quais inclusive são produzidos e reproduzidos jargões que reiteram tal processo, como “curso bom é curso que reprova” (Oliveira & Raad, 2012, p. 130). O efeito dessa naturalização é que a reprovação passa a ser tomada e aceita no espaço/tempo universitário como um processo que, inevitavelmente, deve compor a formação de uma parcela dos estudantes que realizam determinadas disciplinas. Portanto, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a reprovação constitui-se como uma problemática educativa cada vez mais recorrente no Ensino Superior, ela também é indiretamente atrelada a uma possível excelência de determinados cursos.

Evidentemente, assim como no caso da evasão, não faltam justificativas que buscam explicar possíveis causas da reprovação universitária. Entretanto, no caso da reprovação na universidade, a explicação geralmente aponta para defasagens e/ou falhas acumuladas no processo de aprendizagem que perpassam a trajetória de vida dos estudantes, como têm demonstrado os estudos de Nascimento et al. (2019). Aqui, observamos mais uma vez um processo complexo e contraditório que compõe o campo do Ensino Superior no contexto da lógica do capital ser reduzido a explicações relacionadas aos estudantes em si. Pouco se fala da reprovação como um processo estrutural do Ensino Superior brasileiro; pelo contrário, ancoram-se suas justificativas e explicações em características singulares dos estudantes.

Enfatizamos, conforme Oliveira e Raad (2012), que a reprovação universitária, especialmente a reprovação em disciplinas que envolvem cálculos, é uma contradição que constitui o sistema educacional em várias partes do mundo e não apenas no Brasil. Esse apontamento é importante porque ele demonstra que a reprovação, a exemplo da evasão e de outros processos, não aparece como expressão de um determinado contexto cultural, mas como processo que está presente na própria dinâmica do sistema educacional capitalista. Nessa perspectiva, entendemos que a superação da reprovação universitária é muito mais complexa do que apenas a implementação de processos compensatórios educativos – disciplinas complementares, monitorias, aulas extras, entre outros – que objetivam minimizar ou acabar com o problema.

Assim, há de se considerar que é urgente a necessidade de desnaturalizar e compreender histórica e socialmente a constituição da evasão e da reprovação no âmbito do Ensino Superior, sobretudo porque tais processos são tomados como as principais expressões do dito fracasso no Ensino Superior e, como tais, hegemonicamente, são concebidos como oriundos de contradições singulares dos estudantes, mesmo que a partir de diferentes formas e fatores, como vimos anteriormente. Com esse movimento – de desnaturalização e de compreensão histórico social –, deslocamos os eixos de análise da aparência da evasão e da reprovação universitária para compreendermos que essas expressões são também produto do sistema educacional constituído na lógica do capital.

Nessa perspectiva, diferentemente de concepções negacionistas, que postulam a não existência de reprovação/evasão – “fracasso” – no Ensino Superior, defendemos que tais processos efetivamente existem e, mais importante, que eles se revelam como funcionais a esse modelo educativo. Entretanto, salientamos que não os concebemos como “fracassos” dos estudantes – indivíduos –, no âmbito de uma disciplina ou até mesmo do ambiente universitário, mas, sim, como processos inerentes a essa forma educativa capitalista. Portanto, em relação aos aspectos universais, isso consiste no verdadeiro fracasso de nossa própria forma social de organização da vida em geral e dos processos educativos em particular. Nesse contexto, o fracasso observado no Ensino Superior constitui-se como mais uma expressão do fracasso que é a forma social capitalista para a constituição e para o desenvolvimento pleno de nossas vidas. Assim, como já mencionado anteriormente, entendemos que o fracasso posto em nossa condição social capitalista é mais do que um fracasso escolar, mas é um *fracasso educacional*, pois este abarca desde o fracasso de nossa própria formação, como vimos ao longo das seções

anteriores, até o fracasso no Ensino Superior, quando ocorrem os processos de evasão e de reprovação, por exemplo.

Por último, mas não menos importante, foi possível observar, com as discussões realizadas ao longo desta seção, a inconsistência em relação à definição do fracasso escolar e a recorrência de determinadas concepções racistas e preconceituosas – datadas do início da história da educação brasileira – no campo educacional brasileiro. Nesse sentido, vimos também que as concepções hegemônicas relacionadas ao fracasso escolar, traduzidas em diferentes teorias e pesquisas, apresentaram-se e apresentam-se também como expressão das ideias da classe dominante. O desdobramento disso é que elas, em maior ou em menor grau, visam reproduzir a lógica posta em nossa sociedade, qual seja, a de que as denominadas dificuldades de aprendizagem – a evasão, a reprovação, enfim, o fracasso escolar – são problemas singulares, de estudantes específicos.

Com isso, tal como o fundamento apresentado na epígrafe desta seção, entendemos ser cada vez mais necessário e improrrogável concebermos as contradições postas em nossa sociedade a partir de suas origens. Em outras palavras, ao investigarmos o que é tido como fracasso escolar, notamos que ele se constitui como mais uma expressão do fracasso educacional posto em nossa sociedade, sendo que as raízes que o fundamentam estão solidificadas em nossa própria forma de organização social, isto é, nas relações capitalistas de produção.

A partir dessas discussões, apresentaremos na sequência os fundamentos do método e o percurso investigativo que trilhamos ao longo da construção desta Tese.

## **5. PESQUISANDO COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: fundamentos do método e percurso investigativo sobre o processo de significação**

[...] parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (Marx & Engels, 1845-1846/2007a, p. 94).

Estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (Vygotski, 1931/2000, p. 68).

Iniciamos a apresentação desta seção, acerca dos fundamentos do método e do percurso investigativo, reiterando a nossa compreensão sobre a importância e necessidade do conhecimento científico para compreendermos os diferentes aspectos que constituem a vida humana ao longo da história. Em virtude disso, pontuamos que toda e qualquer produção científica constitui-se necessariamente a partir de uma determinada postura política e, por isso, pressupõe uma concepção de ser humano, de mundo e de sociedade.

Nessa perspectiva, Tuleski e Franco (2013) reiteram que a opção por uma teoria e por um método, além de ser política, também resulta em desdobramentos práticos. Assim, ao adotarmos as sistematizações da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético como opção teórico-metodológica para desenvolver este estudo, apreendemos as categorias que estruturam as nossas discussões – fracasso educacional, Ensino Superior e sentido pessoal – a partir de suas constituições processuais e históricas. Destarte, procuramos metodologicamente compreender os fundamentos do denominado fracasso educacional no contexto do Ensino Superior e conseqüentemente contribuir com

as discussões que buscam superar as visões reducionistas, individualistas e/ou até mesmo psicologizantes dos processos sociais e da constituição dos sujeitos.

Partindo disso, nesta seção, inicialmente abordamos alguns pressupostos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural que fundamentaram o desenvolvimento desta tese; na sequência, apresentamos o desenvolvimento do percurso investigativo construído ao longo da produção desta; e, por fim, relatamos o movimento de sistematização dos resultados e construção das discussões de nosso estudo.

### **5.1 Método de análise: fundamentos para a pesquisa com estudantes do Ensino Superior na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural**

Ao longo da história da humanidade, o ser humano, por meio da produção do conhecimento científico<sup>82</sup>, desenvolveu diferentes métodos para compreender e explicar a realidade concreta. Entre eles, adotamos para a construção da presente Tese as contribuições de uma perspectiva teórico-metodológica que defende uma compreensão da dinâmica das transformações das sociedades a partir do processo histórico e também de uma abordagem psicológica que, ao constituir-se segundo os fundamentos desse método, apresenta os pressupostos necessários para apreender a dinâmica das transformações psíquicas. Dessa maneira, lançamos mão do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional. Consideramos, assim, a relação dialética singular-particular-universal como processo fundamental que possibilita identificar as mediações constituintes do desenvolvimento humano para além daquilo que está posto no contexto do modo de produção da vida em curso.

Nessa perspectiva, partimos do princípio de que todos os aspectos da realidade possuem uma existência material (Tonet, 2013), isto é, do ponto de vista do conhecimento científico, compreender a realidade requer a apreensão de suas múltiplas determinações constituintes. Nessa direção, Cheptulin (1982/2004) defende a necessidade da superação da aparência imediata dos fenômenos e processos rumo à compreensão de sua essência, desvelando as suas estruturas, dinâmicas e leis que regem o seu movimento. É por isso que, segundo Netto (2011), o **real** é o ponto de partida da produção do conhecimento.

---

<sup>82</sup>Tonet (2013) discute a historicidade do método científico na sua obra “Método Científico uma abordagem ontológica”.

Porém, conforme o autor, o real não deve ser tomado em sua forma imediata, ou seja, em sua **aparência**; pelo contrário, faz-se necessário o desvelamento dessa forma aparente para a apreensão da estrutura dinâmica da realidade, isto é, para a apreensão da sua **essência**.

O movimento de passagem da aparência para a essência revela que os seres humanos possuem uma existência material e histórica que se constitui ao longo do processo de produção e de reprodução de suas vidas. Por essa razão, consideramos neste estudo que os estudantes do Ensino Superior constituem-se e são constituídos a partir da realidade histórica e social presente. Logo, não se trata de concebê-los como indivíduos abstratos e/ou apartados dessa determinada existência material e histórica – a capitalista.

Nessa perspectiva, Martins e Lavoura (2018) enfatizam que a compreensão da realidade deve partir dos seguintes fundamentos:

- a) superação de enfoques dicotômicos; b) desvelamento do objeto de estudo em sua totalidade, movimento e contradições internas; c) descoberta das tensões consubstanciadas na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo; d) apreensão do objeto nos nexos existentes entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, em sua historicidade e; e) captação dos traços essenciais do fenômeno em análise, a serem extraídos indutiva e dedutivamente a partir de sua aparência fenomênica (Martins & Lavoura, 2018, p. 233).

Quando concebidos em articulação, tais fundamentos revelam que o materialismo histórico-dialético não se constitui apenas como método de compreensão da realidade, mas, sim, como processo que, além de captar o movimento real e as leis que regem esse movimento, visa também à transformação da realidade<sup>83</sup>. Tal aspecto, como enfatiza Tonet (2013), revela uma concepção de sujeito, de mundo e de sociedade e aponta para a necessidade de compreendermos os diferentes aspectos que constituem a realidade, com o fim de elaborarmos possibilidades de transformação do modo de viver ditado pela valorização do valor.

---

<sup>83</sup>A respeito da importância e da necessidade de termos no horizonte a transformação da realidade, vide, por exemplo, o que dizem os autores do materialismo histórico-dialético na décima primeira tese sobre Feuerbach: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx & Engels, 1845-1846/2007a, p. 535).

Deste modo, a compreensão que defendemos acerca dos ditos fracassos escolares não os concebe como um produto individual de determinados estudantes do Ensino Superior nem como um processo característico desse nível de ensino, visto que é fundamental considerar a realidade material e histórica que institui esse denominado fracasso e na qual os estudantes constituem-se como sujeitos singulares. Portanto, faz-se relevante ter em conta a totalidade das relações contraditórias, cujo movimento revela tanto os objetivos do Ensino Superior brasileiro quanto o processo de constituição dos estudantes no contexto desse ensino. É importante destacar que, em termos teórico-metodológicos, além de identificar as contradições que emergem nesse cenário e nesses processos, é necessário também construir mediações para a superação de tais contradições.

Conforme aponta Meira (2007), Marx não se deteve na análise e na discussão da formação psicológica do ser humano, uma vez que suas elaborações centravam-se na compreensão do funcionamento da sociedade capitalista com o objetivo de projetar a sua transformação. No entanto, a autora enfatiza que Marx oferece os fundamentos que permitem uma compreensão histórico-dialética do desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Entre esses fundamentos, cabe destacar, particularmente dois: os indivíduos são seres sociais, e são as condições materiais de existência que determinam a constituição do ser humano. Em virtude disso, consideramos ao longo deste trabalho que todo e qualquer processo de nossa realidade – trabalho, educação, fracasso escolar – é constituído sob a égide do momento histórico-social em que os sujeitos vivem e produzem a sua existência, isto é, da sua realidade material e histórica.

Diante disso e entendendo a necessidade de apreender e ir à raiz das problemáticas que emergem no contexto social sob a lógica do capitalismo, lançamos mão das contribuições de pensadores que revolucionaram a ciência psicológica, para alcançarmos nosso objetivo de compreender *o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional*. Estamos nos referindo à perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente às sistematizações dos pensadores *Lev Semyonovich Vygotsky*, *Alexander Romanovich Luria* e *Alexis Nikolaevich Leontiev*, os quais fundamentaram a elaboração de toda esta Tese.

A partir dos fundamentos da concepção filosófica do materialismo histórico-dialético, a Psicologia Histórico-Cultural, conforme Shuare (2016), destacou-se como ciência psicológica que surgiu em um contexto revolucionário e que buscou compreender

a partir desse contexto a constituição do ser humano. É importante realçarmos que, no esforço de construção dessa ciência, uma das principais preocupações dos pensadores supracitados, especialmente Vigotski (1927/2004), era não estabelecer apropriações e superposições reducionistas do método à Psicologia. Diante disso, a necessidade posta então era “desvendar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhe são próprios, criar seu O capital” (Vigotski, 1927/2004, p. 393). Por isso, a ciência psicológica, assentada no método em questão, constitui-se como mediação que possibilita a articulação do materialismo histórico-dialético com as investigações acerca dos processos psíquicos.

Nessa perspectiva, um fundamento essencial das investigações na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, para Vigotski (1927/2004), é o método inverso, que, segundo Duarte (2000), consiste no

[...] estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto (p. 84).

Assim, considerando a constituição histórico-social dos sujeitos a partir da relação trabalho-educação, como apresentado na primeira seção desta Tese, julgamos aqui que o movimento de investigação em termos psicológicos deve seguir a seguinte direção: do concreto ao abstrato e da aparência à essência. Isso demanda tomar os estudantes do Ensino Superior em sua totalidade, pois só assim é possível entender os limites postos ao desenvolvimento humano em geral e ao processo de significação em específico, em relação à produção da vida na particularidade capitalista.

Nessa perspectiva, Vigotski (1927/2004) nos oferece subsídios importantes para compreender a historicidade como fundamento constituinte do humano nos indivíduos, uma vez que é a partir da base material que os indivíduos estabelecem a sua existência e a sua constituição. Por isso, é essencial fundamentar e situar as investigações psicológicas

de acordo com as relações histórico-sociais em que são produzidas, levando em conta as necessidades colocadas pela realidade objetiva, e a partir disso investigar a constituição do psiquismo conforme os seres humanos produzem e reproduzem a vida material em um dado momento histórico.

Diante disso, emerge a indagação: como construir uma análise que contemple a compreensão do ser humano em sua totalidade, a realidade histórica do capitalismo e os seres humanos como seres únicos e irrepetíveis? A resposta que damos para esse questionamento parte primeiramente da concepção de que é impossível conceber esses aspectos de forma isolada; e, em segundo lugar, do fato de que o próprio método do materialismo histórico-dialético, especificamente a **dialética singular-particular-universal**, possibilita-nos responder de forma efetiva essa questão.

É importante salientarmos, conforme Tonet (2013), que a própria realidade se constitui a partir da dialética singular-particular-universal, pois, desde as relações que se estabelecem na natureza, é possível observar tal articulação. Isso porque

não há nenhuma folha de árvore que seja absolutamente idêntica a outra. Cada folha é única, portanto, diferente de todas as outras. Apesar disso, nenhuma folha é absolutamente diferente das outras. O próprio fato de denominarmos todas as folhas “folha” implica que todas elas têm algo que as identifiquem. São idênticas, mas, ao mesmo tempo, diferentes. E se agregarmos a isso o fato de serem folhas de determinado tipo de árvore, digamos de coqueiro, então teremos a particularidade que as une. (Tonet, 2013, p. 113).

Logo, como o processo singular-particular-universal fundamenta a realidade como um todo, ele também se expressa nas relações que se estabelecem entre os indivíduos e a sociedade, justamente pelo fato de essas relações serem uma unidade dinâmica, isto é, não há uma cisão entre sujeito e sociedade (Pasqualini & Martins, 2015). Assim, como temos argumentado ao longo das seções anteriores, do mesmo modo que não há uma separação entre os interesses e as finalidades direcionados ao trabalho e à educação nessa sociedade, também não há uma cisão entre o dito fracasso escolar e a lógica capitalista. Portanto, o suposto fracasso escolar, expresso nas dificuldades acadêmicas, e o sentido pessoal produzido pelos acadêmicos em relação ao Ensino Superior também devem ser explicados a partir da dinâmica singular-particular-universal.

Nessa perspectiva, tomaremos como exemplo as colocações de Pasqualini e Martins (2015) para pensar tal relação no que diz respeito aos nossos sujeitos: a singularidade, revelada no sentido pessoal produzido pelos estudantes sobre o Ensino Superior “é irrepitível e revela sua imediatividade e definibilidades específicas” (p. 366); já a particularidade da constituição do sentido pessoal na lógica de acumulação do capital é uma mediação que “condiciona o modo de ser do singular” (p. 366); por fim, a universalidade, que se refere às máximas possibilidades de desenvolvimento do psiquismo humano e que indica “as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno” (p. 366), materializa-se “na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade” (p. 366).

Portanto, em termos de ciência psicológica, a dialética singular-particular-universal aponta a necessidade de concebermos os processos psicológicos em sua totalidade, historicidade e processualidade. Isso pressupõe “desvelar a individualidade-particular, ou seja, decodificar as determinações que agem sobre a singularidade, captando essa individualidade-particular como expressão singular-particular da universalidade. Trata-se de apreender aquilo que de fato justifica a afirmação da natureza social dos indivíduos” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 370).

É interessante observarmos esses pressupostos, pois, tal como vimos na primeira seção desta Tese, o desenvolvimento humano é orientado partindo do meio externo, em uma dada particularidade, rumo à constituição interna, da singularidade dos indivíduos. Por essa razão, fica cada vez mais evidente que o desenvolvimento humano na lógica do capital produz a própria desumanização dos sujeitos, inclusive em seus processos mais singulares.

Nessa direção, lembramos que mesmo as mais diversas singularidades – no caso desta tese o **sentido pessoal** – também são firmadas a partir de uma determinada base material da vida. Tendo em vista essa determinação histórico-social da formação humana, demarcamos que a construção deste trabalho também transitou por diferentes áreas do conhecimento. Consideramos, por exemplo, as contribuições da Sociologia para entender o mundo do trabalho, suas transformações e desdobramentos para os jovens; da Educação para compreender a constituição dos processos educativos e as relações do processo de ensino-aprendizagem; e da Psicologia para apreender a constituição e o desenvolvimento humano. Nesse movimento entre as várias áreas do conhecimento, juntamente com nossas diferentes vivências, pesquisas e estudos no campo da Psicologia Escolar e Educacional, sobretudo as relacionadas ao fracasso escolar, passamos a questionar as diferentes

contradições que vêm se tornando cada vez mais evidentes no contexto do Ensino Superior brasileiro.

Entendemos que a educação como um todo é determinada pelo contexto histórico-social em que está inserida. Por isso, em termos de educação capitalista, ou mais especificamente do Ensino Superior pautado pela lógica do capital, identificamos a emergência e o desenvolvimento de um processo educativo que, se não é voltado de forma direta e imediata para a produção de mercadorias, não deixa de estar de alguma forma articulada com a lógica produtiva destas.

Essa realidade material e contraditória em essência tem nos demonstrado que o suposto fracasso escolar, além de ainda ser um problema crônico na educação básica brasileira, vem se expressando cada vez mais de maneira recorrente no Ensino Superior. Nesse contexto, é importante salientarmos que a realidade inicialmente apresenta-se de forma desorganizada e, por isso, ela nos levou a formular diversos questionamentos relacionados ao dito fracasso escolar e ao Ensino Superior, dentre os quais destacamos: frente aos índices cada vez mais altos de reprovação e de evasão universitária, como e por que ocorrem esses processos? Isso é fracasso? O fracasso na educação básica está se estendendo também ao Ensino Superior? Quais as condições em que os estudantes do Ensino Superior fracassam? Como se constitui a singularidade desses estudantes que vivenciam o fracasso no Ensino Superior?

Na tentativa de contribuir para entender e explicar o fracasso no Ensino Superior, definimos como objetivo deste estudo *compreender o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional*. Assim, defendemos que o movimento de compreensão acerca do sentido pessoal do Ensino Superior para esses estudantes é importante para revelarmos que, para além de um estudante estigmatizado pelo dito fracasso escolar, existe um ser humano que se apropria e atua nessa realidade.

Nessa perspectiva, deparamo-nos com um estudante que, ao mesmo tempo em que constitui essa realidade, é também constituído por ela. Isso porque, conforme Martins (2013), a realidade concreta dos seres humanos condiciona a formação do psiquismo humano, e este, por sua vez, direciona as formas de pensar e agir dos sujeitos. Por isso, compreender o psiquismo humano como sistema interfuncional constituído por diferentes processos psicológicos afetivos e cognitivos (Martins, 2013), é de suma importância para entendermos o processo de constituição e desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural, como opção teórico-metodológica deste trabalho, ao considerar a **universalidade** da formação ontológica a partir da relação trabalho e educação e, conseqüentemente, o processo de significação dos sujeitos, oferece-nos subsídios para compreendermos como esses processos se desdobram na **particularidade** capitalista. Nesse movimento, temos a possibilidade de desvelar as contradições que permeiam a nossa realidade tanto no que diz respeito à relação trabalho e educação quanto no que concerne à constituição da **singularidade** dos estudantes do Ensino Superior, por exemplo.

Esse movimento da relação dialética singular, particular e universal impulsiona a revelação da essência dessas relações que investigamos. Nessa seara, Pasqualini e Martins (2015, p. 362) esclarecem que a “a unidade dinâmica indivíduo/sociedade postulada pelo materialismo histórico-dialético” traz “subsídios para a superação das cisões usualmente estabelecidas entre os polos dessa relação” (p. 362). Por tal motivo, para além da aparência imediata posta na realidade, é possível e, portanto, imprescindível compreendermos o fracasso educacional e o sentido pessoal do Ensino Superior produzido pelos estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas em sua processualidade histórico-social.

## 5.2 O percurso investigativo: desenvolvendo o campo de pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, cujo objetivo consiste em *compreender o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional*, elencamos a necessidade da participação de *quatro estudantes* de uma universidade pública brasileira com vivências de dificuldades acadêmicas nesse nível de ensino, sejam elas oriundas de repetência em disciplinas ou de alguma questão específica de aprendizagem. Além disso, tais estudantes deveriam estar regularmente matriculados e cursando a partir do terceiro semestre de um curso de nível superior.

Após a elaboração do projeto de pesquisa, este foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Posteriormente à sua aprovação nesse Comitê<sup>84</sup>, entramos em contato com uma Universidade pública brasileira que concedeu a autorização para a realização da pesquisa. Assim, o campo de pesquisa

---

<sup>84</sup>Conforme Parecer Consubstanciado do CEP, emitido em 11 de Junho de 2019, o projeto de pesquisa em questão consta como aprovado, com CAAE: 12081619.9.0000.0104 e número do Parecer: 3.384.338.

selecionado trata-se de uma universidade pública Federal situada no estado do Paraná - PR, na região sul do Brasil, mais especificamente um câmpus dela que conta com doze cursos de graduação, nove cursos de especialização e nove programas de pós-graduação.

Nessa universidade, inicialmente conversamos com as profissionais que fazem parte de um núcleo responsável pelo atendimento das demandas acadêmicas dos estudantes, relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem ou ao acompanhamento psicológico, para apresentar a proposta da pesquisa e conhecer um pouco as principais demandas que chegam ao serviço relacionadas ao público estudantil. Assim, conversamos com a Psicóloga e com a Pedagoga que são responsáveis pelos atendimentos e acompanhamento dos estudantes com vivências de dificuldades acadêmicas que buscam auxílio no respectivo núcleo.

Conforme as profissionais, apesar de não existirem dados oficiais sobre os estudantes do Ensino Superior que apresentam dificuldades acadêmicas, ao longo dos últimos anos, elas observaram que essa problemática tem se intensificado. Na avaliação delas, uma grande parcela desses processos diz respeito às dificuldades que os estudantes encontram em conciliar e organizar suas atividades dentro e fora da universidade. A partir dessa observação, a pedagoga relatou que, com o objetivo de desenvolver estratégias que auxiliassem os estudantes nesses processos, passaram a ser organizados grupos com os estudantes cuja finalidade era prover orientações e promover discussões sobre a gestão das atividades acadêmicas<sup>85</sup>.

Após esse diálogo com as profissionais, elas indicaram o contato de quatro estudantes que participavam do grupo e que, portanto, vivenciavam processos de dificuldades acadêmicas. Entre eles, selecionamos dois estudantes, sendo que a nossa seleção se deu em função da disponibilidade de horários para realização das entrevistas de forma que eles não fossem prejudicados em relação aos seus horários de trabalho e/ou de estudo.

Com o intuito de que os participantes desta Tese não ficassem restritos à indicação dessas profissionais, buscamos o contato de outros estudantes dessa instituição que também vivenciavam processos de dificuldades acadêmicas. A partir de egressos da instituição de Ensino Superior conhecidos pela autora desta Tese, conseguimos o contato

---

<sup>85</sup>Como não é o objetivo deste trabalho discutir a proposta de tais grupos, não aprofundamos a discussão e investigação a partir da perspectiva da profissional. A significação deles para os estudantes será mais bem apresentada quando discutirmos as análises do presente trabalho.

de outros dois estudantes, sendo que sua seleção também se baseou nos critérios anteriormente mencionados.

Escolhidos os participantes que iriam compor a realização desta pesquisa, entramos em contato com eles para explicar o objetivo do trabalho e verificar se eles teriam interesse e disponibilidade para contribuir com a construção desta investigação. Todos os estudantes prontamente se interessaram em participar, não havendo desistência posterior.

Conforme as suas disponibilidades, passamos a agendar os encontros para a realização das entrevistas, as quais foram feitas na própria universidade. Na elaboração do projeto de pesquisa, definimos um roteiro temático (Apêndice A) estruturado previamente com base em pelo menos *três encontros individuais* com os estudantes. Salientamos que o desenvolvimento dos processos de entrevistas não ocorreu de modo engessado em relação ao roteiro; ao contrário, ele foi sendo ajustado conforme necessário. Isso não quer dizer que abrimos mão do rigor científico ou que empreendemos uma flexibilização no que diz respeito à investigação dos conteúdos que deveriam ser abordados nos encontros, ao contrário entendemos que a entrevista, como uma estratégia de construção do campo de pesquisa, é “realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo” (Minayo, 2008, p. 261).

Buscamos assim, construir os momentos de entrevista como espaços de diálogos. Mesmo que norteados por um roteiro temático, os encontros se deram muito mais na perspectiva da construção de reflexões sobre as experiências dos estudantes do que da “captação” de informações. Para isso, tomamos como inspiração os pressupostos e relatos das pesquisas desenvolvidas por Luria (1974/1990) com adultos analfabetos de regiões remotas do Uzbequistão, que revelam que,

como em qualquer pesquisa de campo com população, optamos por reforçar o contato preliminar com a população; tentamos estabelecer relações amistosas de modo que os procedimentos experimentais pudessem ser encarados com naturalidade, sem agressividade. Tivemos sempre o cuidado de evitar apresentações apressadas ou mal preparadas do material dos testes (Luria, 1974/1990, p. 31).

A partir desse apontamento sobre o processo de entrevista, na sequência relatamos como de modo geral ocorreu o movimento de realização das entrevistas com os estudantes, evidenciando os principais conteúdos e processos que envolveram os encontros. Cabe destacarmos que o processo de produção do campo desta Tese ocorreu sem maiores dificuldades e/ou interrupções. Os encontros foram agendados individualmente e previamente com cada estudante, considerando a sua disponibilidade. Além disso, possivelmente em função de eles serem realizados na própria universidade, os estudantes encontravam mais facilidade em participar da pesquisa.

Em nosso *primeiro encontro* com os estudantes, expusemos a proposta da pesquisa, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) e elucidamos as possíveis dúvidas quanto ao processo. Passado esse primeiro momento, a partir do roteiro temático, conversamos sobre a atualidade da vida do estudante, quais atividades ele vinha realizando dentro e fora da universidade; sobre suas vivências e memórias em relação ao processo de escolarização no ensino fundamental e médio; e sobre como foi o seu processo de inserção no Ensino Superior. Ao final desse primeiro encontro, entregamos uma cópia da Agenda Colorida (Apêndice C), explicando como ela deveria ser preenchida ao longo da próxima semana conforme os estudantes fossem desenvolvendo suas atividades.

Consideramos importante esclarecer que a Agenda Colorida, segundo Soares e Costa (2011), consiste em um instrumento que permite a construção de um registro semanal das atividades realizadas durante cada hora do dia, o que possibilitou nos estudos das autoras a compreensão da dinâmica temporal de constituição da vida de aposentados. Optamos pelo uso dessa técnica, inicialmente, para levantar informações mais gerais sobre o cotidiano dos estudantes, isto é, para obter informações sobre outros espaços que não o universitário, e, ao mesmo tempo, para compreender como os estudantes organizam as diferentes atividades que envolvem o seu cotidiano, pois tal técnica auxilia na compreensão quantitativa e qualitativa das temporalidades e das atividades cotidianas (Soares & Costa, 2011).

Na sequência do campo da pesquisa, no *segundo encontro*, direcionamos o diálogo com os estudantes para aspectos específicos que tangem ao Ensino Superior, por exemplo: o curso dos estudantes; suas vivências acadêmicas; suas significações sobre os sucessos e dificuldades acadêmicas; suas perspectivas para o restante do curso; e seus horizontes de vida.

Posteriormente, o *terceiro encontro* teve como objetivo dialogar sobre a Agenda Colorida produzida por cada estudante e sobre outros aspectos que eles considerassem importante apontar. Assim, abordamos: o processo de construção da Agenda Colorida; quais informações foram inseridas nela e por que os estudantes consideraram importante sua inserção; como era o seu cotidiano na universidade e para além dela; que lugar – a partir da relação tempo e espaço – o Ensino Superior ocupa em sua vida; entre outros conteúdos.

Ressaltamos a disposição dos estudantes para a realização da Técnica da Agenda Colorida e o interesse que tal produção suscitou neles, como uma oportunidade de pensar sobre a constituição e organização imediata de suas vidas. Trazemos o seguinte relato de um estudante para evidenciar esse movimento:

*Inclusive bem interessante essa agenda colorida. Eu não tinha visto nenhum jeito de se organizar assim, uma técnica de organização. Eu tenho usado aquele Google Agenda sabe? Aquilo lá ajuda bastante a se organizar nesse sentido. Mas às vezes eu sinto falta de pegar um dia e organizar várias semanas, tipo, tal hora, de tal dia, eu vou estudar isso, porque dois dias depois eu vou ter tal prova. Eu sinto falta de fazer isso às vezes. E quando eu terminei essa agenda, eu pensei: Nossa eu deveria fazer uma dessa para mim seguido! Eu pensei, eu faço o café, enquanto o café está passando, eu iria olhar os meus e-mails e ver o que eu tenho que fazer na semana e faria a agenda... na prática eu nunca fiz isso, poderia pensar (Estudante).*

O diálogo sobre o processo de construção da agenda e a reflexão a partir das informações nela contidas foi um processo importante para compreender a articulação entre as diferentes atividades que os estudantes desenvolvem em seus cotidianos, e, conjuntamente com isso, compreender como se impõe a demanda do tempo e espaço do Ensino Superior na vida dos estudantes e que reflexões eles conseguem elaborar a partir da observação do registro de suas atividades diárias.

Conforme as orientações éticas, definimos os seguintes nomes fictícios para os estudantes que participaram da pesquisa: *Luan, Alice, Davi e Laura*<sup>86</sup>. Ademais, todos os encontros realizados com os estudantes foram gravados com auxílio de gravador digital

---

<sup>86</sup>A apresentação detalhada dos estudantes será realizada nas discussões realizadas na próxima seção desta Tese.

e posteriormente foram transcritos pela pesquisadora. Após a finalização da transcrição, empreendemos a organização e análise desse material produzido juntamente com os estudantes.

### **5.3 Sistematizando os resultados e construindo as discussões**

Compreender o desenvolvimento e, portanto, o processo de significação constituído pelos estudantes do Ensino Superior requer necessariamente que consideremos a sua constituição como um processo fundado em uma determinada particularidade histórico-social. Em razão disso, tal constituição é necessariamente articulada a partir de múltiplas relações e determinações que organizam as suas vidas. Em outras palavras, o movimento de compreensão do sentido pessoal que o estudante com vivências de processos de dificuldade acadêmica atribui ao Ensino Superior exige compreendermos desde as possibilidades e limites postos em relação aos processos educativos em nossa sociedade até como se constituíram singularmente as biografias de cada estudante.

É importante salientarmos, conforme Vigotski (1927/2004), que os estudos psicológicos não devem ser organizados exclusivamente a partir do movimento descritivo, mas, sim, devem ser orientados por um movimento de compreensão processual e analítica do problema em questão. É esse movimento que buscamos empreender, tanto no processo de organização das entrevistas quanto na construção de nossas análises.

Nessa perspectiva, as entrevistas, realizadas em cada encontro, foram cuidadosamente transcritas e revisadas. Sua sistematização, num primeiro momento, deu-se de maneira individual, de acordo com os assuntos que envolveram o roteiro temático. Após essa organização, realizamos uma nova leitura da transcrição das entrevistas, destacando e registrando por meio de anotações os principais aspectos que possibilitavam compreendermos como ocorreu o desenvolvimento dos estudantes, por meio de suas relações com os processos educativos formais e informais.

Assim, o percurso de construção das análises buscou compreender – a partir da historicidade que compõe a vida dos estudantes – como se deram seus processos de escolarização, para entendermos suas vivências e memórias em relação aos seus sucessos e possíveis fracassos escolares. Além disso, por meio dos relatos, buscamos apreender a organização das atividades desses estudantes e como se constituía a unidade contraditória – atividade de estudo e atividade profissionalizante – que fundamenta a atividade

dominante desses jovens. Nessas relações, procuramos localizar como se formam as necessidades dos estudantes em relação ao Ensino Superior e como elas são articuladas com os motivos que orientam os estudantes a permanecerem nesse nível de ensino, bem como quais as finalidades que eles almejam e efetivamente obtêm com essa realidade educacional.

Nesse processo, estruturamos a apresentação das análises em três eixos de discussões. É importante enfatizarmos que esses eixos não se apresentam cindidos em setores que constituem a vida dos estudantes; pelo contrário, é em unidade que eles fundamentam suas vidas. O primeiro eixo de análise tem como objetivo apresentar quem são os estudantes que fizeram parte de nossa pesquisa e discutir a constituição de sua infância e adolescência, com enfoque em seus processos educativos e relações familiares. A Figura 1, apresentada na sequência, evidencia a dinâmica dos processos abordados nesse primeiro eixo.

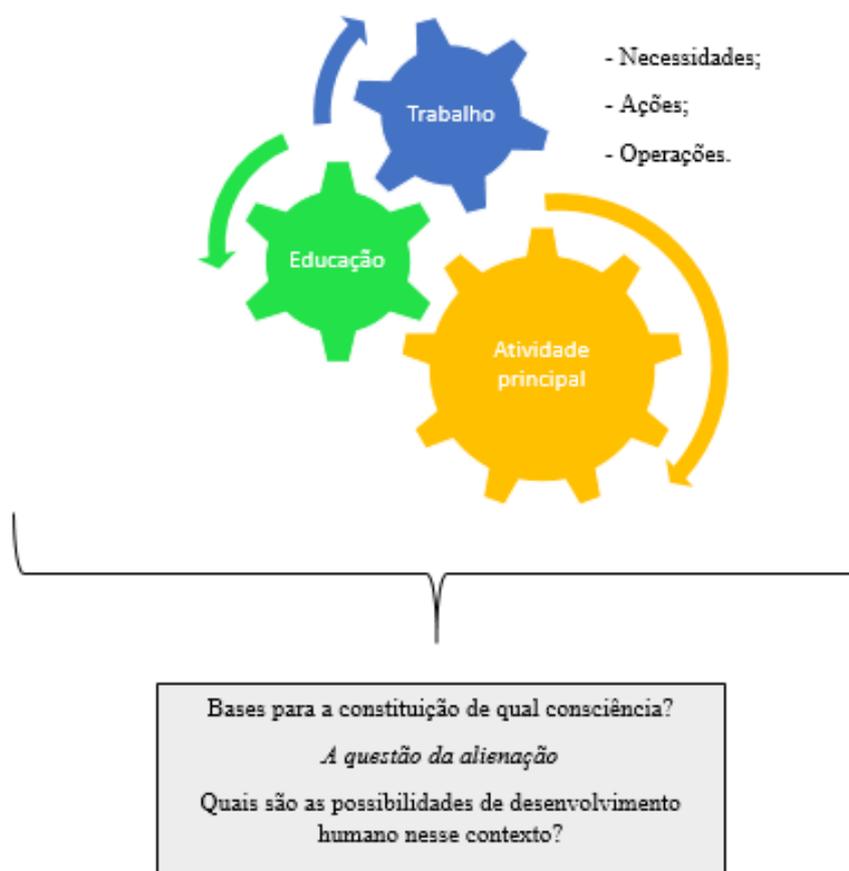
Figura 1 - Relações familiares e educativas: significações e memórias da Educação Básica



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Já no segundo eixo, a partir da relação trabalho-educação, iremos abordar a constituição da atividade principal que orienta o desenvolvimento dos estudantes e suas relações com o processo de formação da consciência. Para tanto, partiremos dos processos elencados e expressos pelos estudantes em suas Agendas Coloridas (Apêndice D – Agenda Colorida de Alice; Apêndice E – Agenda Colorida de Laura; Apêndice F – Agenda Colorida de Luan; Apêndice G – Agenda Colorida de Davi). Na sequência, na Figura 2, expomos um esquema para ilustrar as discussões que irão envolver esse segundo eixo.

Figura 2 - Estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante: articulações entre a vida cotidiana e a atividade principal dos estudantes do Ensino Superior



Por fim, no terceiro eixo de discussão das análises, apresentaremos a organização da dinâmica motivacional dos estudantes em relação ao Ensino Superior, buscando, em articulação com seu significado social, desvelar o sentido pessoal dos estudantes em relação a esse nível de ensino. A Figura 3 expressa o movimento e os questionamentos que desenvolveremos ao longo das discussões que envolvem esse eixo.

Figura 3 - A relação significado social e sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes no contexto educativo capitalista



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Além disso, ressaltamos que o desvelamento desses processos se deu em constante articulação com a discussão teórica que embasa o presente trabalho, pois, de acordo com a nossa perspectiva teórico-metodológica, a organização e a compreensão dos aspectos

empíricos que compõem a realidade pressupõem necessariamente a mediação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. É a partir desse movimento que buscamos compreender o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional. Posto isso, na sequência, apresentamos as discussões produzidas segundo os eixos temáticos mencionados.

## 6. CONHECENDO OS ESTUDANTES: ENTRE AS SIGNIFICAÇÕES DAS SUAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR

A influência que a escola terá sobre a juventude depende do pensamento que vai dominar a escola, até mesmo naquela onde se ensinam as coisas mais básicas (Krupskaya, 1899-1938/2017, p. 33).

As palavras de sinha Vitória encantavam-no. Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de sinha Vitória, as palavras que sinha Vitória murmurava porque tinha confiança nele. E andavam para o sul, metidos naquele sonho. **Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias.** [...] Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinha Vitória e os dois meninos (Ramos, 1938/2019, p. 124, grifo nosso).

Em sua obra *Vidas Secas*, Ramos (1938/2019) nos faz pensar, entre outros aspectos, sobre a saga dos trabalhadores brasileiros rumo à conquista tanto de sua subsistência quanto de outras condições de vida. Dada a precariedade do contexto em que estão inseridos, a família de sinha Vitória e Fabiano busca na cidade grande outras condições de vida para seus filhos. Nesse sentido, outros espaços urbanos, outras pessoas, bem como a própria escola, aparecem como possibilidades de superação dessa vida precária.

Diante disso, partimos das reflexões tecidas nessa obra para investigar quem são os estudantes do Ensino Superior, especialmente aqueles que fizeram parte desta Tese. Em outras palavras, de acordo com a materialidade que forma a vida dos estudantes universitários e a partir da retomada de algumas de suas vivências escolares, buscamos descobrir quem são e como se constituíram *Davi, Alice, Luan e Laura*.

Para tanto, na presente seção inicialmente realizamos uma reflexão crítica acerca de algumas características gerais dos graduandos brasileiros; a partir delas, descrevemos

os estudantes que fizeram parte deste estudo; e, por fim, discutimos as atuais significações de algumas vivências que fizeram parte do período da educação básica destes, como a relação entre família e educação, os processos de escolarização, o convívio com amigos e professores e a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior.

### **6.1 Jovens no Ensino Superior: características particulares e singulares**

Com o intuito de compreendermos a constituição singular dos estudantes do Ensino Superior, partimos do princípio de que são as “condições sociais que fazem do estudante uma parcela ativa da sociedade brasileira” (Foracchi, 1965, p. 6). Dito de outra forma, não é possível conceber a constituição singular dos estudantes de maneira apartada da particularidade capitalista e, portanto, das condições impostas à classe trabalhadora. Desse modo, ao compreendermos essa constituição, desvelamos também a situação e a estruturação dessa classe (Foracchi, 1965).

Nesse sentido, para compreendermos algumas características gerais dos graduandos brasileiros, recorreremos aos dados e discussões de uma pesquisa acerca das trajetórias estudantis no Ensino Superior, idealizada pelo Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis – FONAPRACE. Tal pesquisa, intitulada *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras*<sup>87</sup> (FONAPRACE, 2019), ao sistematizar uma série de informações relativas aos graduandos brasileiros, revela importantes aspectos que nos auxiliam a entender, por exemplo, quem são esses estudantes, suas condições de vida e suas características socioeconômicas.

Assim, a partir dos dados sistematizados pela referida pesquisa, no que diz respeito ao sexo dos graduandos, constatou-se que, ao longo dos últimos anos, ocorreu um aumento da inserção de mulheres no Ensino Superior (54,6%), em comparação aos homens (45,1%) e aos não declarados (0,3%). Além disso, elas são também a parcela estudantil que mais conclui os cursos superiores, isto é, as mulheres evadem menos das universidades (FONAPRACE, 2019).

---

<sup>87</sup>Acrescentamos que tal pesquisa, a partir do levantamento de dados sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes brasileiros, tem como objetivo principal “instrumentalizar todos (as) os (as) envolvidos (as) na gestão das políticas de assistência estudantil por meio de diagnósticos, análises, acompanhamentos e avaliações” (FONAPRACE, 2019, p. 2).

No que concerne à faixa etária dos estudantes do Ensino Superior brasileiro, conforme o estudo, essa população tem, em média, cerca de 24 anos. Os graduandos que possuem menos de 20 anos totalizam 18,6%; os que possuem entre 20 a 24 anos, compõem uma parcela de 49,3%; os que têm entre 25 a 29 anos correspondem a 17,3% dos estudantes; e, os que possuem 30 anos ou mais, representam 14,8% dos graduandos (FONAPRACE, 2019).

Acerca de sua cor ou raça, segundo a pesquisa, apesar de, ao longo das últimas décadas, terem ocorrido significativas mudanças em relação ao padrão de graduando acadêmico branco, este ainda é predominante (43,3%), sobretudo se considerarmos que os indígenas representam 0,9% e os pretos 12,0% dos estudantes do Ensino Superior (FONAPRACE, 2019).

Em relação às trajetórias estudantis, isto é, ao seu processo de escolarização desde a educação básica, 64,7% dos estudantes do Ensino Superior frequentaram escolas públicas. Destes, 81,1% realizaram o Ensino Médio em instituições escolares padrões – escolas; 14,2% frequentaram o Ensino Médio integrado ou técnico; 2,3% são egressos do Ensino de Jovens e Adultos – EJA; e, 1,1% realizou os cursos de magistério (FONAPRACE, 2019).

Em síntese, a partir desses dados, podemos observar a predominância do seguinte perfil estudantil no Ensino Superior: mulher, em torno de 24 anos, branca e com trajetória escolar em instituição padrão e pública. É importante considerarmos esse perfil, apesar do fato de que, mesmo sendo um padrão predominante, ele pode sofrer alterações de acordo com os cursos e/ou regiões do país em que estão situados os estudantes, por exemplo, como a própria pesquisa em questão destaca.

Nessa perspectiva, é relevante compreendermos também o que revelam esses dados sobre as condições materiais de vida dos graduandos, posto que, em nosso entendimento, sua constituição se dá também a partir das formas e meios de produção de suas subsistências. Em outras palavras, o ser estudante do Ensino Superior é expressão das atuais relações sociais e expressa as condições materiais e históricas concretas, a saber: renda, alimentação, moradia, transporte, entre outros aspectos comuns à classe social a que pertencem. Prova disso nos é dada pela *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras* (FONAPRACE/, 2019) que revela que a renda familiar *per capita* – renda distribuída pelo número de pessoas da família – de 53,5% dos estudantes do Ensino

Superior é de até um salário mínimo; em contrapartida, apenas 0,1% deles possui renda familiar de mais de vinte salários mínimos.

Em articulação à necessidade de busca por renda, podemos constatar, a partir dos dados dessa pesquisa, que 29,9% dos graduandos estão ocupados, 40,6% estão desocupados e 29,5% são inativos. Cabe ressaltarmos, conforme as definições desta investigação, que tal classificação se deu da seguinte maneira: “o estudante que ‘trabalha’ como ‘ocupado’ [...] Já o estudante que ‘não trabalha e está à procura de trabalho’ é identificado como ‘desocupado’, enquanto o estudante que ‘não trabalha e não está à procura de trabalho’ é identificado como ‘inativo’” (FONAPRACE, 2019, p. 32). Portanto, somando-se a porcentagem dos graduandos que trabalham – ocupados – e os que estão buscando emprego – desocupados –, temos uma parcela de aproximadamente 70% dos estudantes do Ensino Superior brasileiro.

Buscando evidenciar as características desses estudantes ocupados, observamos que eles, predominantemente, são do sexo masculino (50,1%), são pardos e pretos (50,4%) e, de cada dez graduandos, sete estão solteiros (FONAPRACE, 2019). Além disso, outras particularidades que os constituem são as seguintes:

[...] o fato de **serem mais velhos (as)**, pois a maioria está na faixa etária de ‘25 anos e mais’, em contraste com a faixa etária de ‘18 a 24 anos’ na qual se situam quase  $\frac{3}{4}$  dos (as) inativos (as) e desocupados (as). Em relação ao vínculo com o trabalho, é importante ressaltar que 24,4% são estagiários (as), sendo os (as) demais ocupados (as) **formais e informais**. Do total de estudantes ocupados (as), 31,7% tem carteira assinada e 17,0% são funcionários (as) públicos (as). Têm vínculos precários (sem carteira assinada, sem carteira assinada ou com contrato ajudando familiares, com contrato temporário em uma empresa, organização social ou órgão estatal) 20,0% dos estudantes ocupados (as) e outro tipo de contrato 7,0%. **Trabalham mais de 30 horas semanais** 45,9% dos (as) estudantes ocupados (as), o que certamente afeta o tempo e as condições de estudo. Considerando a renda do trabalho, **a maioria absoluta dos (as) estudantes ocupados (as) recebe ‘Até 1 e meio SM’** (62,2%). Dentre estudantes ocupados (as) que recebem ‘Até 1 e meio SM’, pouco mais de  $\frac{1}{4}$  é o (a) principal mantenedor (a) do seu grupo familiar. Entre aqueles (as) que recebem ‘Mais de 1 e meio a 3 SM’, 49,1% são os (as) mantenedores (as) de seu grupo familiar, enquanto entre os (as) que recebem ‘Mais de 3 SM’, 73,1% são os (as) mantenedores (as)

principais. Do total de ocupados (as), 37,8% são mantenedores (as) principais de seu grupo familiar. [...] **A maioria relativa dos (as) estudantes ocupados (as) - 46,1% - usa transporte coletivo** (Metrô, ônibus, van, embarcação, trem etc.) para se deslocar até a universidade, enquanto 34,1% usa transporte próprio (carro, moto etc.) (FONAPRACE, 2019, p. 33, grifo nosso).

Assim sendo, a condição de quase 30% dos estudantes do Ensino Superior diz respeito a uma parcela de jovens com 25 anos ou mais, que desenvolve atividades laborais com carga horária de mais de 30 horas semanais, em empregos formais e informais, recebendo até um salário mínimo e meio e dependendo de transporte coletivo para deslocamento até a universidade.

Diante disso, observamos que, aparentemente, na dinâmica da constituição de suas atividades dominantes, isto é, na formação da unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva, ocorre um destaque da segunda<sup>88</sup>. Entendemos, para além dessa observação aparente, que tal ocorrência, ao ser concebida no contexto do modo de produção capitalista, direciona os estudantes justamente à imersão em relações de trabalho fragmentadas, precarizadas, e, portanto, conduzem a sua constituição de maneira alienada, como argumentamos ao longo das seções anteriores desta Tese.

Relacionado com isso, se considerarmos que uma semana possui 168 horas, 30 são utilizadas por esses estudantes para o trabalho e 48 dizem respeito ao final de semana, restando, portanto, 90 horas semanais, isto é, 3,75 dias, que precisam contemplar, por exemplo, os cuidados pessoais (sono, alimentação, higiene, atividade física), deslocamentos (para o trabalho e para a universidade), a própria atividade de estudo profissionalizante (disciplinas, estágio, estudos paralelos, monitorias), etc. Destaca-se que tudo isso é realizado contando com um salário de aproximadamente 1.558,5 reais, ou seja, um salário mínimo e meio. Com essa dinâmica, que diz respeito à realidade de cerca de 30% dos estudantes do Ensino Superior, questionamo-nos: qual atividade de estudo profissionalizante, e, conseqüentemente, qual desenvolvimento humano, é possível para esses sujeitos?

---

<sup>88</sup>Enfatizamos que esta é uma observação aparente, sobretudo porque entendemos que a atividade dominante do sujeito não diz respeito, necessariamente e/ou exclusivamente, à atividade predominante desenvolvida por ele.

Posta essa discussão, uma vez que uma grande quantidade de graduandos possui renda familiar de até um salário mínimo e está trabalhando ou buscando trabalho, entendemos como importante detalhar quais são suas condições de moradia e deslocamento até a universidade. Isso porque estas são algumas das condições mínimas necessárias às suas subsistências e, portanto, também relacionadas à permanência estudantil.

Em relação à questão da moradia, conforme a *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras* (FONAPRACE, 2019), 77,2% dos estudantes residem no mesmo local onde realizam o curso de Ensino Superior e 22,8%, precisa migrar para outros locais para realizar sua formação. Residem na casa dos pais 49% dos estudantes; com cônjuge ou companheiro 12,7%; sozinhos 11,3%; em repúblicas 9,9%; em moradias coletivas 4,6%; e em moradia pertencente à instituição 1,8%.

Já no que diz respeito ao deslocamento até a universidade, 51,4% dos estudantes brasileiros fazem uso do transporte coletivo, 16,1% se deslocam caminhando, 3,9% fazem uso de bicicleta e 3,9% dependem de caronas (FONAPRACE, 2019). Sobre o tempo utilizado para o trajeto até a universidade, é interessante observar que

Do total de estudantes das IFES, 23,0% gasta até 15 minutos até a universidade; 27,1% gasta mais de 15 até 30 minutos; 26,2% gasta mais de 30 minutos até 1 hora; 19% gasta mais de 1 até 2 horas; 4% gasta mais de 2 até 3 horas; e 0,7% gasta mais de 3 horas. **Ou seja, aproximadamente metade dos (as) discentes (49,9%) leva mais de 30 minutos para chegar à universidade, totalizando pelo menos 1 hora no trajeto diário (considerando ida e volta).** Nota-se ainda que 23,7% gastam mais de 1 hora em cada trajeto, tempo que supera a média do deslocamento diário do (a) trabalhador (a) brasileiro (a) nas grandes metrópoles (38 minutos), e que coloca o Brasil como um dos países com maiores problemas em relação à questão do deslocamento urbano (FONAPRACE, 2019, p. 81, grifo nosso).

Com isso, observamos que a maioria dos estudantes não realiza mudança para outras cidades e/ou regiões para fazer os cursos de nível superior. Entre os que precisam se mudar e, conseqüentemente, morar com outras pessoas, o percentual de estudantes que utilizam por moradias estudantis torna-se baixo, se comparado, por exemplo, com o

somatório dos estudantes que moram sozinhos, em repúblicas ou em moradias coletivas. Ademais, no que concerne ao deslocamento, os estudantes levam, em média, aproximadamente uma hora, entre ida e volta da universidade. Ao todo, incluindo sábado, gastam, portanto, seis horas semanais no processo, o qual é, majoritariamente, realizado por meio de transporte coletivo, embora chame nossa atenção o índice de 16,1% de estudantes que se deslocam caminhando para a instituição. No entanto, a pesquisa em questão (FONAPRACE, 2019) não especifica os motivos e/ou distâncias que envolvem o deslocamento a pé desses estudantes.

Nesta Tese, como discutiremos nas próximas seções, o relato do trajeto para a universidade caminhando apareceu nas vivências de mais de um estudante. Tal necessidade se deu em virtude de dificuldades financeiras e, inclusive, relacionada à “escolha” de como os graduandos iriam utilizar o dinheiro, tendo que escolher entre alimentação ou transporte, por exemplo. Nesses casos, cabe destacar que tal deslocamento não se dá em pequenas distâncias, pois a universidade está localizada, aproximadamente, a 5 km do centro do município e, para acessá-la, é preciso, transitar entre avenidas e rodovias.

Além desses aspectos mencionados, é interessante destacarmos que a *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras* (FONAPRACE, 2019) também investiga, quantitativamente, algumas questões relativas aos processos pedagógicos e/ou educacionais. Nesse sentido, ela apresenta um levantamento das *dificuldades para estudar* e das *dificuldades de aprendizagem* que permeiam as vivências dos estudantes do Ensino Superior.

Em relação à primeira, a pesquisa enfatiza a complexidade em definir e/ou especificar, efetivamente, o perfil dos estudantes que possuem tais dificuldades, sobretudo em função de que alguns deles não explicitam se as possuem ou não. Assim, dentre os que falam sobre o tema, temos uma porcentagem de 86,1% que afirmam ter algumas dificuldades para estudar, as quais, segundo eles, envolvem “a falta de disciplina de estudo (28,4%), as dificuldades financeiras (24,7%), a carga excessiva de trabalhos estudantis (23,7%), [...] os problemas emocionais (23,7%) e o tempo de deslocamento para a universidade (18,9%)” (FONAPRACE, 2019, p. 157).

Já em relação às dificuldades de aprendizagem, a pesquisa aponta que “não houve o detalhamento da natureza da dificuldade, assim o tratamento possível comportará uma abordagem mais genérica” (FONAPRACE, 2019, p. 168). Assim, elas dizem respeito a

“um conjunto de problemas de natureza pedagógica” (FONAPRACE, 2019, p. 168) que compõem variáveis, como “falta de disciplina de estudo, carga excessiva de trabalho acadêmico e relação com professor” (FONAPRACE, 2019, p. 168). A pesquisa revela que as dificuldades de aprendizagem constituem as vivências educativas de cerca de 13,4% dos estudantes do Ensino Superior e que “28,4% dos (as) estudantes das IFES apontam esta dificuldade como determinante para o insucesso nos estudos”, além do fato de que as pessoas do sexo feminino *relatam* ter mais dificuldades de aprendizagem do que as do sexo masculino (FONAPRACE, 2019, p. 170).

Esses dados revelam um aspecto interessante: uma grande parcela dos estudantes do Ensino Superior considera ter mais dificuldade para estudar do que dificuldade de aprendizagem, apesar das definições desses processos não estarem bem delimitadas. Nesse sentido, é evidente a existência de alguma problemática em relação à formação no Ensino Superior; entretanto, vale questionarmos se esta é constituída essencialmente a partir das relações de ensino-aprendizagem ou se é expressão de outras determinações que estão para além dos processos pedagógicos.

Portanto, diante dos dados que apresentamos ao longo deste item, os quais dizem respeito à materialidade da vida de muitos graduandos brasileiros, como conceber a dificuldade de estudar e/ou de aprender, isto é, o dito fracasso no Ensino Superior? Para nós, tendo em vista a constituição histórico-cultural dos sujeitos e, portanto, a possibilidade de que os seres humanos possam se desenvolver plenamente em outras relações sociais, o fracasso em questão reside nas condições capitalistas de existência impostas aos respectivos estudantes.

Assim, levando em conta que os estudantes participantes desta Tese constituem-se também a partir das características particulares mencionadas anteriormente, na sequência apresentaremos uma descrição que contempla aspectos da constituição singular de *Laura, Alice, Davi e Luan*.

### **6.1.1 Davi: “*Não, agora, não! Não estou fazendo nada! Só estudando!*”**

Davi, aos 22 anos, realiza o curso de Engenharia Civil. Ele é natural de uma cidade do interior do sul do Brasil e precisou se mudar para outro município – também no interior – para realizar o sonhado curso de Engenharia. Antes dessa mudança, Davi morava com sua família e ajudava, quando possível, seu pai na sua loja de materiais de construção.

A concretização desse sonho partiu dele, não apenas no que diz respeito à mudança de cidade, mas também à alteração de vários aspectos da sua vida. Na nova cidade, Davi encontrou uma moradia tranquila, em um quarto, na casa de uma simpática senhora aposentada. Ele fala com carinho sobre ela e brinca com o fato de que quando a senhora vai viajar ele se torna o responsável pelo zelo da casa e o cuidado com os cachorros.

Essa tranquilidade, com que ele relata os aspectos da sua vida para além da universidade, entra em embate com a materialidade da sua vida acadêmica. Atualmente, apesar de estar com vários horários livres, pois optou por matricular-se em menos disciplinas para não ficar sobrecarregado, Davi relata que passa a maior parte do seu tempo na universidade. Assim, sua rotina é um revezamento entre o deslocamento para a universidade, no transporte público, as disciplinas que cursa e os intensos estudos individuais e/ou com colegas na biblioteca.

Davi relata, dando ênfase às palavras, que, para além disso, não realiza nenhum estágio, curso ou qualquer outra atividade extra, ou seja, “apenas estuda”. As palavras que ele escolhe para sintetizar esse processo são as que compõem o título deste item, elas nos parecem muito significativas, sobretudo para pensarmos suas relações com o sentido pessoal do Ensino Superior para Davi<sup>89</sup>.

Ao retomar a sua trajetória educativa, ele revela que sempre estudou em escola pública, até o Ensino Médio, quando, em função do seu bom desempenho estudantil, conseguiu uma bolsa de estudos em uma escola particular. Suas memórias sobre esse período escolar são relacionadas às boas relações com colegas e professores, à tranquilidade do processo de escolarização e, principalmente, a *ser um bom aluno*, no sentido de não ter dificuldades para aprender ou qualquer tipo de reprovação escolar.

Após terminar o Ensino Médio, Davi chegou a iniciar os estudos no curso de Ciências Contábeis, em uma universidade estadual, mas, além de não ser o curso que ele realmente gostaria de realizar, não se adaptou aos seus conteúdos. Por isso, cancelou sua matrícula e ficou aproximadamente um ano estudando para realizar o Enem. Na sequência, já conseguiu passar no processo seletivo para cursar Engenharia Civil.

A escolha por esse curso se relaciona com diferentes aspectos da história de Davi: por influências de seu pai, já que sua família trabalhava com a venda de materiais de construção, e, principalmente, por ele compreender que esta seria uma boa área

---

<sup>89</sup>Discutiremos esses sentidos na sequência desta Tese, mais especificamente na oitava seção.

profissional, na qual poderia tanto desenvolver uma atividade socialmente relevante quanto articular seu trabalho com o negócio já existente da família. Nesse sentido, a busca por realizar um curso de nível superior sempre esteve presente em sua vida, pois ele cresceu ouvindo sobre a importância de se ter uma formação superior e do quanto seria legal estar na universidade. Além do mais, até então, ninguém de sua família havia passado por essa experiência educativa.

Considerando as múltiplas determinações que constituem as suas trajetórias de vida, Davi pontua que, para si, a realização de um curso superior diz respeito à oportunidade do aprendizado de novos conhecimentos e também à construção de outras possibilidades de vida. Para ele, seu trabalho como futuro engenheiro civil também será norteado pela busca de novas formas de desenvolvimento sustentável para a sociedade; em suas palavras: *“eu quero ter uma profissão que faça alguma coisa diferente, que faça a diferença na vida das pessoas”* (Trecho da entrevista com Davi).

Estando no sétimo semestre no sistema do curso de Engenharia Civil – em virtude de reprovações em disciplinas do ciclo básico do curso, principalmente cálculo – o que na prática significaria que regularmente ele deveria estar se formando, Davi não perde do horizonte a formação do Ensino Superior como processo que lhe permitirá a construção de novas alternativas para a sociedade em geral e para a sua vida em particular.

Assim, atualmente, aproveitando a chance de se dedicar exclusivamente aos estudos universitários, Davi busca dar o melhor de si, como estudante, vislumbrando ter uma profissão no futuro que faça diferença não apenas para si, mas para a sociedade em que vive.

### **6.1.2 Luan: *“Eu estou fazendo a minha graduação e espero me formar, com um pouco de atraso, mas estou me dedicando o máximo que posso, eu gosto muito do meu curso”***

Luan, desde a infância, sempre teve muito interesse por informática e computadores, por isso, conhecendo os diferentes cursos do Ensino Superior, desenvolveu o sonho de realizar a graduação em Engenharia da Computação. Hoje, aos 30 anos, para realizar tal sonho, precisou construir significativas mudanças na sua vida.

Suas origens remontam ao interior de um estado do nordeste no Brasil. Sua família, especialmente seus avós, sempre o incentivaram muito para os estudos. A trajetória na educação básica se deu em escola pública, e ele recorda de ter um ensino aquém do que gostaria. Não se lembra de ter tido reprovações, mas sim de algumas

desistências nesse percurso, segundo ele, em função da desmotivação de estudar nesse contexto.

Após terminar o Ensino Médio, Luan passou um tempo sem estudar, apenas trabalhando. O incentivo dos avós e o seu sonho de cursar Engenharia da Computação o impulsionaram a retomar os estudos em um cursinho pré-vestibular. Com isso, ainda residindo no interior do nordeste, ele conseguiu entrar em uma faculdade particular para realizar o curso dos seus sonhos desde a infância. Nesse período, para arcar com os custos da formação, contou com o apoio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Entretanto, Luan não estava se sentindo realizado estudando naquela instituição. Ele afirma que ficava inseguro com o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, com a sua formação, pois ela era baseada principalmente na memorização de conteúdos e exercícios. Assim, quando Luan fez um levantamento desses e de outros aspectos de sua formação e de sua vida, sentiu a necessidade de realizar o seu sonhado curso em outra instituição de Ensino Superior, preferencialmente uma pública, por isso tomou a decisão de estudar para o ENEM.

Passou um período estudando, realizou a prova e, por meio do SISU, conseguiu uma vaga numa instituição de Ensino Superior pública no curso de Engenharia da Computação, porém ela estava localizada no interior da região sul do Brasil. A mudança de instituição de ensino requereu de Luan uma mudança de cidade, estado e região do país, isto é, uma ampla alteração de vida. Seu avô, especialmente, incentivou-o muito nesse processo, pois, além de ser algo que Luan gostaria de cursar, o fato de um dia ele ter uma formação de nível superior poderia lhe possibilitar outras oportunidades de vida.

Assim, Luan chegou ao interior do sul do Brasil, com poucas bagagens, mas com muitos sonhos e algumas inseguranças. Ele relata que, no começo, sentiu bastante dificuldade de adaptação ao novo local, inclusive adoecendo, em função também da alimentação ser diferente do que ele estava acostumado. Inicialmente, Luan morou em uma pensão no centro da cidade com outros estudantes, porém a dinâmica desse local – vários estudantes e, muitas vezes, falta de organização e de silêncio – passou a interferir nos seus estudos, por isso logo se mudou, conseguindo se estabelecer de modo um pouco melhor apenas quando alugou um quarto na casa de duas pessoas conhecidas na cidade.

Além dessas questões, Luan relembra as dificuldades acadêmicas que iniciaram no seu primeiro período na universidade, estabilizaram-se no segundo e no terceiro e voltaram a se intensificar no quarto período. Tais dificuldades são as reprovações nas

disciplinas. Por elas ocorrerem no primeiro período e em diferentes disciplinas, tal fato lhe marcou muito.

Tais acontecimentos da trajetória acadêmica de Luan parecem ser bem significativos para ele, pois, quando questionamos em que período do curso está atualmente, ele apenas respondeu “*era para eu estar me formando esse ano*” (Trecho da entrevista com Luan). Em meio a esses processos, Luan conta que buscou apoio da pedagoga da instituição, e o acompanhamento estudantil que desenvolve com ela o tem auxiliado muito no prosseguimento dos estudos.

Segundo Luan, os desdobramentos dessa trajetória acadêmica também interferem em outros aspectos da sua vida, como o trabalho. Em função das diferentes reprovações, sua grade de horários constitui-se de maneira bem irregular, alternando disciplinas nos turnos da manhã, tarde e noite. Com isso, torna-se difícil conseguir algum estágio e/ou trabalho, pois eles em sua maioria exigem disponibilidade do estudante em turnos inteiros e regulares de trabalho.

Assim, considerando também essa impossibilidade de trabalhar, Luan, enfaticamente, afirma que se dedica bastante aos estudos, sempre participa das aulas, realiza as listas de exercícios, participa das monitorias etc. O espaço universitário é prioridade para ele nos estudos, seja em função de ter que estar sempre na universidade, em virtude das lacunas na sua grade de horários, seja por ele entender que tem mais facilidade para se apropriar dos conteúdos estudando na biblioteca, com os colegas ou em uma sala de estudos que ele e outros estudantes organizaram.

### **6.1.3 Alice: “Agora, do ano passado para cá, estou voltando a ter o sonho de me formar e tendo resultados bons”**

Aos 22 anos, Alice realiza um curso de Ensino Superior com o sonho de tornar-se Engenheira Mecânica. A motivação para realizar o curso surgiu entrelaçada com outros objetivos de sua vida, sobretudo os relacionados à caridade. A partir de preceitos religiosos, ela sempre entendeu como necessário e fundamental ajudar outras pessoas, especialmente crianças e mulheres em situação de vulnerabilidade.

Tendo em vista isso, ainda quando estava no Ensino Médio, ela teve acesso a alguns conhecimentos sobre o Oriente Médio e pesquisou bastante sobre essa região do mundo, seus costumes, vestimentas, religiões, condições de vida, entre outros aspectos. Alice comenta que ficou muito interessada em morar nessa região, com o objetivo de ter

uma profissão e praticar a caridade lá. Assim, em suas pesquisas, ela chegou à conclusão de que seria mais fácil uma mulher viver nesse local tendo uma profissão, por exemplo, sendo engenheira, médica, dentista etc. Ela, então, elencou duas possibilidades de cursos para realizar no Ensino Superior: Engenharia Civil e Engenharia Mecânica. Ao realizar o ENEM, a estudante optou por iniciar o curso para o qual conquistou a sua primeira aprovação, isto é, Engenharia Mecânica.

Com o passar dos anos, essa motivação inicial que levou Alice à escolha do curso, apesar de não estar descartada, passou a não ser tão relevante em sua vida. A partir das necessidades relacionadas ao tornar-se estudante de engenharia, ela passou por diferentes situações de vida e trabalho que a fizeram, entre outras coisas, traçar novos sonhos.

Essas mudanças de objetivos, em relação à formação no Ensino Superior, tiveram início ainda quando ela estava na educação básica, especialmente quando cursava o Ensino Médio; elas perpassaram, portanto, todo o seu processo formativo. Nessa época, ela morava com a mãe, mas, em função de divergências em relação a questões religiosas, Alice saiu de casa e mudou-se de cidade. Na nova cidade, que é próxima do antigo local onde morava, ela se matriculou em uma nova escola para concluir o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que precisou passar a trabalhar para arcar com as suas despesas. Nesse período, de finalização da educação básica e de mudanças significativas de vida, ela também realizou o ENEM e, na sequência, por meio do SISU, conseguiu a vaga no curso de engenharia mecânica.

Cabe destacarmos, segundo os relatos de Alice, que, em sua trajetória na escola pública, além de sempre ter tido bons resultados, recebeu um prêmio de ótimo desempenho na Olimpíada de Matemática. Além disso, para sua família, especialmente para sua mãe, a questão dos estudos sempre foi importante, por isso desde pequena ela sempre foi incentivada a ler, a escrever e a participar o máximo que pudesse das atividades escolares.

No início do seu curso de graduação, Alice relata ter vivenciado muitas dificuldades, sobretudo as relacionadas às questões econômicas. Dividindo apartamento com outras pessoas, morava no centro da cidade e, apesar de receber auxílio estudantil e trabalhar, em muitos momentos era difícil pagar todas as suas contas. Um dos desdobramentos disso é que em muitos momentos ela teve que optar por realizar suas refeições ou ir caminhando/dependendo de carona para chegar à universidade.

Assim, com essas mudanças exigidas pela vida, Alice passou por novas experiências, as quais fizeram com que percebesse novas atividades que gostaria de

realizar. A partir da necessidade de trabalhar em um restaurante, a estudante começou a observar que gostava dessa atividade, não como garçoneiro, mas como cozinheira. Depois dessa experiência, e porque precisava de recursos financeiros para se manter na universidade, ela passou a fazer doces para vender. No início eram vendas mais individuais – nas ruas, na universidade etc. –; hoje ela produz doces para festas, inclusive em outros estados.

Descobrimo essa nova atividade, que lhe traz satisfação, em nossa primeira entrevista, Alice apresenta-se como doceira. Além disso, relata com empolgação as outras atividades que compõem a sua vida, como o relacionamento com seu namorado, a igreja onde realiza diferentes atividades, o projeto com a pedagoga da universidade e os estudos.

Em meio a muitas adversidades na vida, Alice relata que precisou ir aprendendo a lidar com elas e com as dificuldades acadêmicas também. Ela afirma que, em função de diferentes reprovações e momentos de quase desistência da graduação, sobretudo nos primeiros anos do curso, hoje realiza o sétimo período, apesar de que, como estudante regular, deveria estar cursando o décimo. Mesmo com essas e outras atribulações, aparentemente Alice, apresenta-se firme, pontuando que *“Daqui para frente eu já estou calejada, o que vier veio e a gente dá um jeito”* (Trecho da entrevista com Alice).

#### **6.1.4 Laura *“Eu preciso ter a faculdade, mas não é mais porque a gente quer a faculdade, é porque precisamos dela”***

Laura, com 30 anos, cursa Engenharia Mecânica. Ao contar sobre a sua vida, revela que até poucos dias conciliava os estudos com o trabalho de garçoneiro em um bar da cidade. A desistência do emprego se deu em função, principalmente, de estar sendo mal remunerada – ela recebia por noite de trabalho. Além disso, a ocupação passou a prejudicar seu rendimento nos estudos, pois precisava trabalhar até de madrugada e, por conta disso, muitas vezes, no outro dia tinha pouca disposição para realizar as atividades da graduação.

Atualmente, como Laura precisa arcar com suas despesas, ao mesmo tempo em que procura outro emprego, que seja mais estável e que a prejudique menos nos estudos, produz doces para vender na universidade. Em suas palavras, a articulação de tal produção com o Ensino Superior ocorre da seguinte maneira: *“Acho, que nem eu já falei, hoje a gente quer terminar logo o curso! Que nem hoje, eu tive que estudar muito e fiquei*

*pensando... nem sei porque estou fazendo faculdade disso aqui! Por mim eu iria fazer gastronomia”* (Trecho da entrevista com Laura).

Em relação à atual necessidade de subsistência, Laura revela a busca de um emprego mais estável que poderia lhe possibilitar melhores condições financeiras. Entretanto, ela aponta a dificuldade para conciliar as duas atividades, dado que seus horários de graduação não são regulares, isto é, em alguns dias há aulas pela manhã, em outros as aulas ocorrem no período da tarde e, ainda, em outros há aulas à noite. Ela não menciona o período da graduação que cursa atualmente, apenas afirma que ingressou no curso em 2013 e que deveria ter se formado em 2017.

Laura é oriunda do interior de outro estado da região sul do Brasil e sua formação na educação básica sempre foi em escola pública. Nessa trajetória, relembra com tristeza alguns professores que a desestimulavam a estudar e/ou seguir nos estudos – a justificativa que ouvia era que uma moça como ela deveria buscar ter família e não investir nos estudos. Da mesma maneira, recorda com indignação algumas reprovações escolares nas disciplinas de português e matemática – as quais, segundo ela, envolveram questões familiares, políticas e com professores que não tinham muito conhecimento dos conteúdos escolares.

Cabe destacarmos, conforme os relatos, que o contexto em que vivia, até o fim do seu Ensino Médio, era extremamente marcado pela concepção de que cabia às mulheres estudar até a quinta-série, no máximo, e em seguida constituir família. Por outro lado, entendendo que o estudo poderia oferecer outras possibilidades de vida, os pais de Laura, que haviam estudado até a oitava série, sempre incentivaram que seus filhos e filhas estudassem e tivessem Ensino Superior.

Assim, quando Laura terminou o Ensino Médio, optou por mudar-se de cidade, saindo do interior e indo morar na capital do estado. Sobre a vida na nova cidade, ela relata diferentes dificuldades que viveu, sobretudo as ligadas às diferenças de costume e ritmo de vida. Na capital, ela passou a trabalhar e iniciou os estudos em um cursinho pré-vestibular, onde havia incentivo dos professores para que realizasse um curso de graduação.

Nesse contexto, segundo seu relato, a escolha do curso de graduação e, conseqüentemente, a futura profissão que ela viria a desenvolver, não se deu de uma maneira efetivamente consciente. Laura revela que não tinha muito acesso a informações sobre as profissões nem possibilidade de pesquisar sobre elas; então, baseando-se numa

preconcepção que tinha acerca da área das engenharias interessou-se por esse campo do conhecimento.

Ela relata que os motivos que a levaram à escolha desse campo são, principalmente, os seguintes: não gostava muito de lidar diretamente com as histórias das pessoas, pois se sentia muito afetada e emotiva com elas; e acreditava que as engenharias poderiam lhe possibilitar uma boa remuneração no futuro. Sendo assim, inicialmente, ela prestou vestibular para Engenharia Elétrica e realizou o Enem. Na primeira opção, ela não passou; mas, na segunda opção, por meio do SISU, conseguiu uma vaga, em outro estado da região sul do Brasil, no curso de Engenharia Mecânica.

Apesar de já ter tido a experiência de sair da casa de seus pais e de morar numa cidade grande, essa nova mudança – para realizar o curso – também foi um período marcante em sua vida. Nesse período, conforme afirma Laura, articularam-se diferentes processos, os quais, em muitos momentos, foram geradores de suas angústias. Alguns exemplos disso são: adaptar-se à nova rotina, conciliar trabalho com estudos (agora no Ensino Superior) e ser tímida, o que fazia com que tivesse dificuldades para construir relações e, até mesmo, pedir ajuda quando era necessário.

Passados alguns anos da entrada na universidade, atualmente Laura divide apartamento e as despesas com sua irmã mais nova, que também conseguiu uma vaga no Ensino Superior na mesma instituição em que Laura realiza seus estudos. Diante disso, tanto ela quanto sua irmã, para se manterem e subsidiarem os custos relacionados à graduação, além de às vezes contarem com o auxílio financeiro de seus pais, buscam obter renda em trabalhos informais.

## **6.2 Os estudantes universitários e as significações das suas vivências na Educação Básica**

Para discorrermos sobre as atuais significações de algumas vivências educativas dos nossos entrevistados na educação básica, como argumentamos ao longo da primeira seção desta Tese, partimos da indissociabilidade existente entre a educação formal e a educação informal. Para tanto, inicialmente, resgatamos algumas mediações que se

destacaram no que diz respeito às relações entre o processo de escolarização na educação básica desses estudantes e as suas famílias<sup>90</sup>.

Historicamente evidencia-se a intrínseca e, por vezes, contraditória relação que se estabelece entre a família e instituição escolar, na qual, muitas vezes, à primeira “é atribuída [...] parcela da culpa pelos problemas escolares” (Asbahr & Lopes, 2006). Contudo, para além disso, buscamos aqui compreender, a partir de uma dada **particularidade**, onde se constituíram as famílias de nossos entrevistados e quais expectativas e direcionamentos foram desenvolvidos em relação aos seus processos educativos.

Destarte, como mencionamos no item anterior, todos os estudantes desta investigação são oriundos de cidades do interior do Brasil, isto é, suas famílias e sua infância foram construídas em cidades pequenas, cujas possibilidades de estudo e de trabalho eram mais restritas. Ademais, podemos perceber, a partir dos relatos, que, na tentativa de conquistar melhores condições de vidas, os familiares dos participantes desta pesquisa trilharam trajetórias intensas e, não raro, condições precárias de trabalho. Cabe destacar que tais trajetórias foram construídas muito mais a partir das condições de possibilidades disponíveis em relação ao trabalho do que daquelas disponíveis por meio da escolarização, por exemplo.

Essas condições, em partes, assemelham-se às circunstâncias que vivenciaram as mães dos estudantes que fizeram parte da clássica investigação sobre o fracasso escolar, de Patto (1990). A autora revela que uma parcela das mães dos estudantes estigmatizados com o dito fracasso escolar, ao retomarem o seu percurso de vida, além de identificarem os seus sofrimentos, apontam as suas conquistas, como é evidente no seguinte trecho: “sobreviveram, criaram os filhos com muito esforço, conseguiram permanecer na cidade e saíram do estado de miséria absoluta em que viviam no campo e nos primeiros anos no grande centro urbano” (Patto, 1990, p. 271).

Nesse sentido, a partir da ótica de suas famílias, segundo os relatos dos estudantes, a educação escolar surge como processo que permitiria a construção de outras possibilidades de vida diferentes das que seus familiares tiveram. Isso fica evidente, por exemplo, quando Alice recorda as palavras de sua mãe: “*filha minha vai ter que estudar! Eu não consegui estudar, você irá! [...] A gente é pobre, então você tem que estudar!*”

---

<sup>90</sup>Como não é o foco desta Tese pormenorizar as relações familiares e seus desdobramentos educativos, na presente discussão, abordamos essas questões considerando como elas surgiram e foram relatadas quando investigamos os sentidos do Ensino Superior para os nossos entrevistados.

(Trecho da entrevista com Alice); ou quando Laura pontua: *“minha mãe e meu pai sempre incentivaram a gente a estudar [ela e seus irmãos]. Porque os meus pais, por exemplo, eles estudaram na escola apenas até o fundamental, e não queriam isso para os filhos”* (Trecho da entrevista com Laura).

Em síntese, para essas famílias, *educação articula-se como melhoria de vida*. O “estudo”, isto é, a oportunidade de estar na escola e aprender novos conhecimentos, sempre foi idealizado como algo importante para os familiares dos nossos entrevistados. De modo equivalente, Patto (1990) já havia identificado e apontado o quanto, diferentemente do que é previsto pelo senso comum, os processos de escolarização eram valorizados pelos familiares dos estudantes que vivenciavam as ditas dificuldades escolares.

No caso de nossa investigação, por exemplo, conforme Davi, também pelo fato de as pessoas que compõem a sua família terem apenas a educação básica completa, sempre houve um incentivo para que ele pudesse se destacar na escola e, futuramente, ter uma formação superior. Até por isso houve um investimento para que ele realizasse parte do seu Ensino Médio em uma escola particular. Da mesma maneira, os avós de Luan, que estiveram presentes em sua tutela, sempre o incentivaram à formação escolar: *“Eu fui criado pelos meus avós [...] às vezes não tinha muita... para estudar... Mas eles sempre disseram para mim estudar! Estude menino!”* (Trecho da entrevista com Luan).

À vista disso, não podemos desconsiderar o lugar de destaque que a formação na educação básica assume para os familiares de nossos entrevistados, ao mesmo tempo em que é importante compreendermos que esse lugar articula-se também com as próprias demandas, vivências e expectativas das vidas dessas famílias. Enfatizamos isso destacando as próprias vivências escolares dos pais de uma entrevistada: *“A minha mãe acabou o Ensino Médio pelo Enem, não faz muito tempo, mas ela estudou até a sétima série. O meu pai fez até a oitava e ele nem concluiu... porque era longe a escola, ele tinha que atravessar um rio para ir para escola”* (Trecho da entrevista com Laura).

Assim, a partir dos relatos dos estudantes, podemos inferir que os **motivos** que se revelam para as pessoas de suas famílias valorizarem e incentivarem a formação básica não são, essencialmente, os conteúdos ou o aprendizado escolar em si, mas, sim, as possibilidades que ela poderia pavimentar para que os seus filhos traçassem trajetórias de vida alternativas às suas. Leontiev (1975/1978, p. 82) contribui com essa reflexão ao

expor que “por trás do motivo está sempre a necessidade”<sup>91</sup>, uma vez que observamos o quanto se torna evidente a articulação desses **motivos** com um determinado **significado social** elaborado acerca da educação na nossa sociedade: a educação formal como possibilidade de mudança de vida, isto é, como probabilidade de ascensão social.

Segundo Elkonin (1987), com o desenvolvimento das relações sociais, a educação torna-se o processo mediador entre o meio social e as crianças. Assim, considerando os processos anteriormente mencionados, buscamos também retomar alguns aspectos da maneira como se desenvolveu a formação na educação básica de nossos entrevistados. Para tanto, é interessante destacarmos que tal retomada não se dá a partir de uma “neutralidade”, isto é, o resgate das experiências escolares na educação básica se dá de modo articulado com as vivências dos estudantes no Ensino Superior, como veremos na sequência.

Entendendo as vivências como “o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado na forma de imagem subjetiva” (Martins, 2013, p. 258), em relação à retomada das memórias acerca do processo de escolarização na educação básica, os participantes predominantemente abordaram suas vivências na escola pública. Davi, como exceção, afirma que, apesar de ter estudado boa parte de sua formação em escola pública, com o auxílio de bolsa de estudos, realizou o seu Ensino Médio em uma instituição de ensino particular. Diferentemente dos outros estudantes, Davi relata que, a partir do momento que começou a estudar nessa instituição, observou que seu processo de escolarização passou a se tornar um pouco diferente, sendo um exemplo disso o fato de precisava estudar e se dedicar mais aos conteúdos e às dinâmicas escolares.

*O meu Ensino Médio era bem organizado, porque era colégio particular, então tinha três turmas de cada ano e eles conseguiam organizar bem. Ainda mais quando foi o último ano, dois dias tínhamos aula à tarde também, mas em geral começava às 7:30 e terminava às 12:30. Era um bom tempo. [...] é Ensino Médio era para responder questões.... Para passar no vestibular! Basicamente um decora de respostas, decora fórmulas, decora.... (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).*

---

<sup>91</sup>Tradução nossa: “que detrás del motivo está siempre la necesidad” (Leontiev, 1975/1978, p. 82).

Por outro lado, quando ele relata suas vivências no Ensino Fundamental, isto é, na escola pública, trata esse período escolar como não tão complexo: “*Era sempre muito tranquilo, não tinha muito o que fazer e o que pensar. Era Ensino Fundamental, então estava muito fácil, não precisava nem estudar na verdade* [risos]” (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).

Tal concepção de facilidade do processo de aprendizagem na escola pública aparece também nos relatos de Alice, Luan e Laura. Destacamos a seguintes fala para ilustrar essa posição: “*Foi tranquilo a escola... Eu não vou dizer que eu era a melhor da escola, mas da minha turma eu sempre fui a melhor sem nenhum esforço, porque é escola pública*” (Trecho da entrevista com Alice, grifo nosso). Junto a essa visão, a significação de que a educação escolar básica foi insuficiente emerge com relativa recorrência nos relatos de desses três estudantes:

*Assim, eu estudei minha vida todinha em uma cidade pequena, então meu Ensino Médio lá, era um Ensino Médio muito fraco, muito fraco mesmo! Até porque geralmente aquelas cidades do interior [se referindo às cidades próximas de onde morou] não tem um ensino bom. Então, às vezes parecia que eu desistia da escola... de estudar, não importava muito o estudo. Eu não dava muita importância para o estudo, às vezes não estudava, às vezes estudava, daquele jeito... (Trecho da entrevista com Luan, grifo nosso).*

*Eu lembro até hoje que a primeira vez que eu ganhei flores na vida, foi na oitava série, quando eu tive um ótimo desempenho na Olimpíada de Matemática. Então a diretora chegou com um buquê de flores! Porque a escola era bem simples assim, sabe? Daí, então, é fácil você ser boa num lugar que não te cobram muito (Trecho da entrevista com Alice, grifo nosso).*

*Eu vim de escola pública, sempre estudei em escola pública. Fiz cursinho, um tempo, porque meu colégio era fraco, extremamente fraco... Eu acho que do pessoal que começou estudando comigo, na primeira série, eu fui a única que se formou. Só tem mais uma pessoa que eu conheço que fez até a oitava série. Porque, eu estudava em um município bem pequeno, de cinco mil habitantes, no interior (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).*

É interessante observar que o conteúdo dessas significações sobre as experiências escolares dos estudantes do Ensino Superior com vivências de processos de dificuldades acadêmicas revela que a educação básica pública ora é concebida como descomplicada ora como constituída por processos insuficientes. A educação básica particular, por sua vez, é significada como processo articulado e que, também por isso, oferece maiores possibilidades de conquista de bons resultados no vestibular.

Diante disso, mais do que investigar as possibilidades e os limites da formação escolar pública e particular – isto é, suas relações em si –, buscamos aqui dar ênfase às significações elaboradas por nossos entrevistados acerca de suas vivências nesses contextos. Isso porque, de acordo com Leontiev (1975/2004), os sentidos pessoais e os significados sociais, isto é, os processos de significação, são aspectos constituintes da **consciência**. Nessa perspectiva, torna-se evidente que a educação escolar pública é significada pelos nossos entrevistados como insuficiente e/ou pobre de conteúdo, enquanto a particular, no caso de Davi, apesar de mecânica, é significada como sistematizada.

Assim, um dos desdobramentos dessa compreensão diz respeito ao fato de que as conquistas **singulares** alcançadas nas vivências em escolas públicas não são muito valorizadas pelos estudantes (quando não são totalmente desconsideradas). Já aquelas alcançadas via mediações construídas em escolares particulares são justificadas a partir das condições de possibilidades do respectivo ensino, e não necessariamente do empenho do estudante.

Exemplificando isso, em relação ao primeiro caso, destacamos a conquista de Alice na Olimpíada de Matemática que é justificada da seguinte forma: “*é fácil você ser boa num lugar que não te cobram muito*” (Trecho da entrevista com Alice). No que concerne ao segundo caso, nota-se a fala de Davi, ao revelar que, a partir dos estudos no Ensino Médio particular, obteve aprovação em praticamente todos os vestibulares que prestou: “*até foi difícil escolher a faculdade, porque eu passei em todos os vestibulares que eu fiz, então ficou difícil escolher*” (Trecho da entrevista com Davi).

Nessas discussões, vale retomarmos as elaborações de Asbahr (2011) acerca do sentido pessoal da atividade de estudo de estudantes do Ensino Fundamental, mais especificamente quando a autora conclui que, apesar das vivências escolares serem recorrentes, “a atividade de estudo, para muitos estudantes, não chega a se formar como atividade principal” (p. 187). Desta maneira, o “sentido pessoal existente atribuído à

atividade de estudo permanece no nível da resolução de situações imediatas, relacionando-se com novas formações psíquicas produzidas pela atividade de estudo, mas que se forma de modo alienado” (Asbahr, 2011, p. 178). À vista disso, podemos compreender que o processo de escolarização de nível fundamental, embora componha o cotidiano dos estudantes, não necessariamente será promotor do pleno desenvolvimento desses sujeitos.

Evidentemente, mesmo não discutindo as condições de ensino que envolvem cada modalidade de educação – pública e privada –, entendemos que elas se constituem apoiadas em uma dada **particularidade** capitalista, e nesta são articulados determinados **significados sociais** e **sentidos pessoais** que estruturam as apropriações produzidas e reproduzidas por nossos entrevistados. Portanto, não podemos perder de vista o fato de que “nas condições históricas consideradas, as significações dominantes são as representações, as ideias que traduzem a ideologia burguesa” (Leontiev, 1975/2004, p. 141).

Nessa dinâmica, destacamos, por exemplo, a constituição do próprio **significado social**, reproduzido em diferentes espaços de nossa sociedade, que aponta os serviços públicos como menos qualificados e produtores de menos resultados em comparação aos particulares. Nisso, observamos a emergência de uma compreensão – cujo conteúdo atribui à educação pública básica um caráter de má qualidade e à particular o oposto disso – que também é apropriada e reproduzida pelos nossos entrevistados. Obviamente, nosso objetivo não é invalidar e/ou qualificar tais compreensões, mas, sim, apontar que elas existem e estão presentes na formação do pensamento de nossos entrevistados, tanto em relação à educação em geral quanto aos seus próprios processos e vivências escolares na educação básica.

Disso decorre outro questionamento, que é também relacionado à **singularidade** dos participantes: se eles não tivessem experiências de dificuldades no Ensino Superior, também reproduziriam com afincos tais compreensões? Ou ainda: se eles não estivessem cursando o Ensino Superior, significariam a sua escolarização básica como insuficiente e/ou descomplicada?

Não podemos esquecer que, em “sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade, sob determinadas condições, de modo específico – porém, não completo, não universal” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 365). Em outras palavras, entendemos como importante pensarmos nessas questões, inclusive para compreendermos outras mediações que

possibilitem avançar no desvelamento da totalidade constituinte da vida dos estudantes do Ensino Superior com vivências de processos de dificuldades acadêmicas e, sobretudo, do lugar e de possíveis desdobramentos dessas dificuldades na vida dos entrevistados.

Isso posto, como mencionamos anteriormente, as compreensões sobre as experiências escolares dos estudantes também se relacionam às suas vivências acadêmicas atuais, o que poderia impulsionar uma tendência à retomada da educação básica enfatizando e/ou buscando “fracassos” e/ou “insuficiências”. Esse processo parece se tornar um fato na constituição singular dos nossos entrevistados, tanto que os “sucessos” escolares foram desvalorizados ou entendidos como de praxe, da mesma maneira que as experiências escolares bem sucedidas dos estudantes foram pouco mencionadas em suas vivências, como veremos na sequência.

Nessa perspectiva, acrescentamos que compreendemos a **memória** como uma função psicológica superior, isto é, como processo propriamente humano que se desenvolve e se aprimora segundo as relações sociais de existência impostas aos seres humanos. Assim, a memória constitui-se como “um processo complexo e ativo cujo desenvolvimento, filo e ontogenético, compreende a superação de *formas naturais, involuntárias*, em direção a *formas voluntárias, culturalmente desenvolvidas*” (Martins, 2013, p. 160, grifo do autor). Portanto, a memória é um “processo a que compete, então, a formação da *imagem por evocação* daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado” (Martins, 2013, p. 154, grifo do autor).

No nosso caso, tendo em vista essa ênfase em possíveis aspectos de insuficiência e/ou descomplicação nas vivências escolares na educação básica, quando questionamos os participantes acerca de eventuais dificuldades que eles poderiam ter possuído nesse período educacional, observamos a emergência de duas tendências de significações: uma que aponta a ausência de lembranças sobre dificuldades escolares e outra que revela algumas mediações que poderiam ter constituído dificuldades nesse respectivo período escolar.

Em relação à primeira tendência, temos os relatos de Alice, quando, por exemplo, ela aponta que não teve dificuldades em seu processo de escolarização básica; ao contrário, ela se classificou como uma estudante exemplar no colégio. Da mesma maneira, o seguinte relato de Davi evidencia essa tendência: “*Na escola... não tive dificuldade na verdade, era tranquilo, fácil... Até entrar na faculdade [risos]. Aqui o negócio dificultou daí. Mas na escola não tinha dificuldade nenhuma... Era tranquilo.*” (Trecho da entrevista com Davi).

Já em relação à segunda tendência, apesar dos relatos de Luan apontarem a ausência de lembranças de dificuldades nesse processo de escolarização, em alguns momentos ele menciona que teve muitos “desânimos” em relação aos estudos. O estudante argumenta, por exemplo, que em função das condições de vida do local onde morava, em muitos momentos, não entendia e/ou não via finalidade em frequentar a escola e, por isso, até deixava de “estudar” para as atividades escolares. De modo mais enfático, Laura destacou as possíveis dificuldades na educação básica, sobretudo, quando ela retoma o fato de ter reprovado no Ensino Médio. Em suas palavras:

*Eu acho que fiquei com muita dificuldade da escola, do ensino... Eu não sei... Eu fiquei com muita raiva também, porque eu **perdi tempo no colégio quando reprovei**. Hoje eu vejo, por exemplo, que reprovei com uma professora que não escrevia uma frase concordando... que escrevia uma frase com umas três palavras erradas. Eu olho assim, e penso, meu deus do céu, eu reprovei com essa professora?! E daí, **tu fica com mágoa disso**. [...] Então tinha que repetir o ano todo. Eu reprovei com bem pouca diferença de nota, **mas para a gente era importante continuar estudando e difícil quando reprovava ou tinha dificuldades**. Mas os professores... entravam alguns professores na escola e falavam “nossa, você é do interior, vai estudar para quê?” Desde cedo era assim (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).*

Essas diferentes tendências de significação sobre as possíveis dificuldades de escolarização na educação básica nos revelam diferentes processos para pensarmos como e quais conteúdos atualmente, com as vivências no Ensino Superior, os nossos entrevistados retomam à sua história educativa. Desse modo, a retomada desses aspectos abarca: as lembranças de desmotivação que Luan tinha para ser estudante; os sentimentos de mágoas que Laura possuía acerca de suas vivências escolares; e, mesmo quando não é relatada a existência das dificuldades – primeira tendência de significação –, Davi estabelece uma comparação entre essas e suas vivências conflituosas no Ensino Superior; e Alice, mesmo afirmando que era uma estudante exemplar, justifica tal fato articulando-o com a formação descomplicada, e não com seu esforço e/ou dedicação.

Nessa perspectiva, as lembranças sobre as vivências de brincadeiras e/ou aprendizados da leitura e escrita na educação básica, por exemplo, mesmo quando questionadas, conforme nosso roteiro de entrevista, não são tão exploradas pelos

participantes em suas reflexões. Ao tratar do assunto, Luan afirma não recordar como foi o seu aprendizado de leitura e escrita, pontuando que, apesar dos desânimos, não teve maiores dificuldades na escola; Laura, por sua vez, retoma os sentimentos de exclusão que sofreu na escola, por parte de professores e de colegas, por ser do extremo interior e frequentar uma escola “da cidade”. Já Davi chega a mencionar algumas brincadeiras com amigos, mas é enfático em afirmar que “*A escola não marcou nada na minha vida, na verdade...*” (Trecho da entrevista com Davi). Por fim, Alice revela que contou com a ajuda da mãe para aprender a ler e a escrever e que em dado momento do período escolar, mesmo estando na escola para não ter que trabalhar, ela gostava bastante de frequentar o cotidiano educativo e desenvolver as atividades relacionadas:

*Eu fazia porque gostava e também porque caso contrário eu teria que trabalhar, pois se eu ficasse só em casa eu precisaria trabalhar... Então eu estudava mais ainda, pegava tudo que é curso que tinha, fazia de tudo! **O tempo que eu podia ficar na escola eu ficava, era o meu lugar preferido! Hoje não é mais!** [risos] **Mas estou aqui** [na universidade] **o dia inteiro ainda** (Trecho da entrevista com Alice, grifo nosso).*

Em contraponto às discussões realizadas até aqui, quando o assunto são as relações escolares, seja com professores, seja com colegas ou amigos, embora haja algumas contradições, estas são retomadas como processos importantes e, *de modo geral*, marcantes de maneira estimável na escolarização básica de nossos entrevistados. Asbahr (2011) contribui para entendermos que tais relações constituem um “**sistema de relações sociais** em que os estudantes estão inseridos” (p. 135, grifo do autor), e que, por isso, são fundamentais inclusive para desvelarmos as funções que os outros provocam no nosso próprio desenvolvimento.

Assim, no que diz respeito às lembranças das vivências com colegas e/ou amigos da escola, observamos a predominância de significações dessas relações articuladas como boas e importantes, tanto para o respectivo momento escolar quanto para além dele. Os seguintes relatos de nossos entrevistados demonstram essa observação:

*E meus amigos... **tenho dois amigos de tempos na verdade...** uma menina, que a gente estudou junto desde o pré até o terceiro ano. Já combinamos que ela vai ser minha madrinha de casamento e eu vou ser madrinha de casamento dela [risos]...*

*E um amigo, a gente estudou junto da sétima-série até o terceirão, que a gente ainda continua conversando. Ah! Tem outro amigo, que é desde a quinta-série até agora, que a gente se vê pelo menos uma vez por semestre (Trecho da entrevista com Alice, grifo nosso).*

*Como... eu fui criado na cidade de interior, então com os meus amigos de infância até hoje tenho muita amizade, também com alguns professores, com colegas... Inclusive até hoje tenho contato com colegas que foram da minha quinta série, até do terceiro ano, várias pessoas dessas turmas. **Isso a gente conseguiu manter a vida todinha e até hoje eu tenho bastante amizade com eles.** Quando estamos perto, eu sempre passo na casa deles, sempre, sempre! Passa ano, volta ano, estando casados, solteiros, sempre mantemos contato, trocamos mensagem, sempre, sempre... (Trecho da entrevista com Luan, grifo nosso).*

Assim como Alice e Luan, Davi também destaca algumas vivências com seus amigos do colégio que lhe eram importantes, como as brincadeiras depois da aula, vendo TV ou, principalmente, jogando videogame. Diferentemente, quando Laura retoma as suas vivências de relações interpessoais escolares, ela destaca alguns processos de exclusão que viveu, principalmente após a mudança de uma escola:

*[...] “não podia” estudar pessoas do interior nessa escola estadual que eu fui. Apesar da cidade, ser muito pequena, as pessoas achavam que o pessoal que morava mais no interior era diferente do pessoal que morava mais na cidade [...] Acabava classificando, mesmo sendo uma cidade pequena, tu já via que eles ficavam classificando. Tinha uma divisão deles, na questão de quem era do interior e estudava na escola municipal, por exemplo. Eu estudei na escola que eles chamavam do interiorzinho, era de primeira e segunda série junto até. Nessa escola, eu estudei a primeira, segunda e a terceira série, depois eu fui para a escola estadual. **E quando mudei fiquei meio perdida, não criei tantos vínculos de amizade, até porque o pessoal do interior geralmente não vinha para essa escola. Então, eu não tive tantos amigos desde que entrei nesta e assim foi** (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).*

Ademais, é importante abordarmos como e quais conteúdos os nossos entrevistados rememoram sobre as suas vivências escolares com seus professores na educação básica. A partir dos estudos de Asbahr (2011), entendemos que o ser professor constitui-se como um dos processos mais importantes de mediação das relações que se estabelecem entre os estudantes, o conhecimento e a escolarização, tanto que, em suas análises, a autora observa o fato de que “a relação com a professora também aparece como um dos motivos da atividade de estudo” (Asbahr, 2011, p. 148).

Na sequência, destacamos alguns relatos dos nossos entrevistados sobre como atualmente eles significam tais relações com seus antigos professores:

*Sempre foram muito boas as relações com meus professores na escola, na verdade eu gostava de vários, apesar de ter um ou outro professor que não era muito gente boa, mas era tranquilo, não tinha nada de muito conflito, acho que era normal* (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).

*No colégio que eu estudei, na primeira e na segunda série, tinha uma professora que muitas vezes colocava eu e um outro guri na frente do quadro de joelho. Nossa, isso é muita coisa muito antiga, mas tá né? [...] Eu acho que muitos professores, principalmente das séries iniciais, não tinham o menor preparo, não tem o menor... [não conclui a frase] [...] **Me lembro que no terceiro ano do Ensino Médio tive uma professora de física muito boa. Já uma professora de matemática que não era muito boa, por exemplo, ela passava aula de xadrez para a gente matar o tempo. Então eu não gostava. Até por isso, eu cheguei na faculdade muito crua, sem saber... [...] mas eu também não tinha muito incentivo, imagina antes de eu entrar na faculdade e a maioria dos professores do colégio falavam: “tu vai fazer vestibular? mas para que?”... Ficavam questionando porque qual motivo a gente do interior iria fazer o vestibular*** (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).

*[...] nenhum professor nunca me tratou mal na escola, então de bom assim... eu tenho muita amizade com eles, eu paro, converso quando estou lá. Agora, quando meu avô faleceu, eu fui para o nordeste, um professor antigo veio me dar uma força. Então, **eu tenho contato com eles até hoje**. Até hoje uma professora passa todo dia lá na frente de casa. Eu tenho bastante respeito, chamo ela de Tia Lúcia,*

*sempre que ela me vê lá me cumprimenta ou conversa comigo* (Trecho da entrevista com Luan, grifo nosso).

*Inclusive, eu ainda sonho em chamar uma professora da minha escola para minha formatura, porque ela foi muito importante sabe? Eu tive bons professores, que se importavam, queriam que a gente fizesse mais e mais, apesar de alguns que eu não gostava. Nunca foi essa coisa, que nem na graduação, você que se vire. Então eu tive muita sorte* (Trecho da entrevista com Alice, grifo nosso).

Deste modo, sobre essas relações ou, como apontou Asbahr (2011), sobre esse sistema de relações sociais, podemos constatar que, quando elas são rememoradas pelos nossos entrevistados, ganham mais destaque e detalhamento em relação a outros processos escolares. Obviamente, isso não quer dizer que existe uma significação uniforme e/ou linear delas entre os estudantes, pois Luan, Alice e Davi, por exemplo, relembram aspectos afetuosos dessas relações e o fato de ainda possuírem vínculos atuais com professores e/ou antigos amigos da escola, diferentemente de Laura, que recorda as dificuldades e as angústias que permeavam as suas relações.

Articulado com isso, nossos entrevistados retomam com destaque lembranças de suas vivências no Ensino Médio, sobretudo a maneira como ocorreu seu processo de conclusão. Nesse ponto devemos enfatizar o nosso entendimento de que esse período da escolarização deveria se constituir como um momento marcante na vida escolar e, conseqüentemente, no próprio desenvolvimento dos adolescentes. Entretanto, Melo (2017), em seu estudo sobre os sentidos e significados do Ensino Médio para os estudantes, revela que a nossa sociedade, ao ser dividida em classes sociais, direciona a constituição de uma formação “superficial e fragmentada, o que dificulta que os estudantes estabeleçam relações entre o que aprendem e sua importância para suas vidas, de maneira que o ato de estudar fica sem sentido e não se constitui como verdadeira atividade de estudo” (p. 9). Ainda, conforme a autora, o desdobramento disso é a constituição de um processo educativo cujos objetivos “não se voltam para o desenvolvimento das máximas potencialidades dos indivíduos” (Melo, 2017, p. 9).

Considerando que os participantes deste estudo já concluíram o período educacional da formação básica, quando investigamos as atividades, os sistemas de relações, as possíveis dificuldades e outros aspectos desse período, constatamos que os

relatos muito se assemelham às experiências que tiveram no Ensino Fundamental, como viemos apresentando e discutindo até aqui. Entretanto, observamos que a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio não ganhou tanto destaque nos relatos dos estudantes quanto, por exemplo, o período de finalização do Ensino Médio e a movimentação até a entrada na universidade onde estudam atualmente<sup>92</sup>.

Nessa perspectiva, vale destacarmos que o período de transição da educação básica e o início da formação superior é constituído por mudanças que:

[...] parecem ser mais intensas, tanto pelas diferenças que caracterizam a educação básica e o Ensino Superior, pelo lugar de importância da formação profissional dentro da organização social em que vivemos, bem como pelo momento do desenvolvimento psíquico dos estudantes, que estando no período de desenvolvimento denominado “adolescência” vivenciam mudanças em seu processo psíquico, que envolvem seu pensamento, sua compreensão de mundo, suas relações sociais e sua personalidade (Melo & Leal, 2020, p. 24).

Essas características, mencionadas pelas autoras, também podem ser observadas quando retomamos as significações das vivências desse período da vida de nossos entrevistados. Inicialmente elas aparecem nos relatos que indicam uma diferença, por vezes significativa, de tempo entre a conclusão do Ensino Médio e a entrada na atual instituição onde os estudantes realizam o Ensino Superior. Os seguintes trechos ilustram essa observação:

*Desde que saí da escola, **perdi** mais três anos para entrar na faculdade... Fui entrar com vinte e quatro anos na faculdade. Então, desde que eu saí do meu Ensino Médio, até eu ir para a faculdade foi um tempo com outras coisas da vida. Isso porque eu fui num caminho mais difícil, não tinha as coisas fácil... Sem saber, sem ter apoio... não tinha base de ensino da escola (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).*

*Depois que eu terminei o Ensino Médio, **pesou bastante**, porque eu fiquei muito tempo parado... Fiquei três anos parado, sem estudar, mas três anos parado é*

---

<sup>92</sup>Abordaremos na oitava seção desta Tese os motivos dos estudantes relacionados ao Ensino Superior e alguns aspectos sobre como ocorreu os seus ingressos na formação universitária.

*muita coisa, né! Então eu fiz cursinho para entrar na faculdade, aí eu fiz, seis meses de cursinho e já fui entrando na faculdade particular (Trecho da entrevista com Luan, grifo nosso).*

*Só que eu comecei o curso [se referindo ao curso de Ciências Contábeis que realizou antes do curso atual de Engenharia Civil], fiz um semestre e não quis mais, parei! Então fiquei em casa estudado e fiz o Enem novamente e já passei aqui. Teve mais ou menos um ano que eu fiquei **praticamente parado, sem fazer nada** (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).*

Assim, mesmo que as razões para a existência da temporalidade entre a conclusão do Ensino Médio e a entrada no curso atual no Ensino Superior sejam diferentes, a compreensão que Laura, Luan e Davi possuem desse período é também relacionada a um momento de suas vidas, no qual, de certo modo, eles não se dedicaram aos estudos tanto quanto gostariam. Essa análise fica evidente se observarmos as palavras e/ou expressões que grifamos nos relatos anteriores, posto que qualquer “frase, cada conversa é antecedida do surgimento do motivo da fala” (Vigotski, 1934/2009, p. 315). Cabe mencionarmos que os processos que influenciaram nessa questão do “tempo” entre concluir o Ensino Médio e entrar no atual curso de nível superior abarcaram desde a realização de cursinho pré-vestibular até o início de outro curso de graduação.

Em relação ao primeiro caso – a necessidade de realizar um cursinho pré-vestibular –, temos os relatos de Luan e Laura. Anteriormente à entrada na faculdade particular, Luan afirma que precisou realizar, por aproximadamente seis meses, cursinho pré-vestibular, sendo que, posteriormente, para entrar em seu atual curso, ele apenas realizou o ENEM. Já Laura enfatiza que, assim que concluiu o Ensino Médio, mudou-se de cidade e passou a trabalhar e a acompanhar um cursinho pré-vestibular, o qual foi fundamental em sua vida, pois a partir dele ela pode conhecer “o mundo” que lhe possibilitaria acessar o Ensino Superior:

*Então... Eu saí do Ensino Médio bem ruinzinha, eu não tinha a menor noção... onde me inscrever para a universidade, eu não sabia nada, eu não tinha noção. Depois que eu me mudei do interior para a capital do estado, trabalhando e fazendo cursinho eu fui vendo as coisas. O cursinho era de noite, era unificado, aquela coisa.... Aquele turmão que tinha 500 pessoas numa sala de aula. Eu*

*pensei em fazer também para não ficar com a mente parada, mas foi ali que os professores me incentivavam também, explicaram sobre a nota do ENEM e tudo mais (Trecho da entrevista com Laura).*

Em relação ao segundo caso – a realização de outra faculdade, anterior à atual –, retomamos as significações de Luan e Davi. Apesar de ambos possuírem essa experiência, Davi a vivenciou em uma instituição de ensino pública, enquanto Luan optou por uma instituição de ensino privada. Eles apontam:

*Assim, se for contar com a faculdade particular... a faculdade particular, é bem fácil, não é difícil você conseguir passar nas provas e até mesmo entrar. Só que na particular você pode decorar, nem todas são assim algumas são de respeito, mas onde eu estudava você poderia decorar que passava. Então, passei bastante coisa assim nessa faculdade, mas eu vi que não estava indo para frente... No sentido de aprender. E pensava bastante: Como eu vou me formar assim e não ser nada na vida? Vou ser um cara que vou passar, ter um diploma e trabalhar em qualquer coisa assim, sem saber as coisas (Trecho da entrevista com Luan).*

*Então eu tinha passado em engenharia civil, engenharia mecânica, ciências contábeis, arquitetura, e mais uma que eu não lembro. Eu tinha essas para escolher, aí acabei indo para ciências contábeis que era lá perto da minha casa então ficaria mais fácil. Porém, como depois eu não gostei, passei aqui, e vim para cá. [...] Na verdade todas as áreas eu gostava [se referindo aos cursos em que foi aprovado], eu fui pelo mais próximo da minha casa, porque naquela época e naquele tempo a gente não tinha tanto dinheiro. Então, lá seria mais barato ficar. Mas aqui a gente também está gastando quase a mesma coisa que lá, então não mudou muita coisa. [...] Não mudou muita coisa quando eu entrei na faculdade [de Ciências Contábeis], porque as matérias não eram muito pesadas, era basicamente ler e um pouco de matemática. A matemática era a básica... Eles falavam que era a financeira, mas para mim não tinha nada de matemática. Era só somar, dividir e somar... Então era bem a matemática básica. A única coisa é que eu estava estudando de noite e de dia ajudava o meu pai na loja dele (Trecho da entrevista com Davi).*

De certo modo, assim como na questão da temporalidade entre a formação de nível médio e o atual curso de nível superior, mesmo que as intenções que levaram Davi e Luan a buscarem a mudança de curso e de instituição sejam diferentes, podemos observar a predominância de certas insatisfações, em relação ao curso ou às possibilidades de aprendizagem que ele ofertava, que impulsionaram tal mudança. É interessante destacarmos que esses estudantes relatam suas significações também sobre esse processo de saída das instituições e posterior tentativa de conseguir outra vaga no Ensino Superior:

*Então conversei com alguns professores [da instituição privada em que estudava] sobre essas coisas [das suas insatisfações em relação ao ensino], perguntei o que eles achavam, eles falaram que eu estava perdendo o meu tempo ali... “Vai embora”. Então eu peguei, prestei o Enem, para saber se eu poderia passar numa federal e passei (Trecho da entrevista com Luan).*

*Eu até não achei muito difícil, porque no Ensino Médio a gente estava acostumado já com bastante prova, com tempo longo de prova, então não foi muito difícil. [...] Eu não achei muito difícil ter que realizar o vestibular ou o ENEM. Desde o Ensino Médio eu estava acostumado já com bastante provas, com tempos longos de provas, questões, essas coisas... Então não foi muito difícil passar (Trecho da entrevista com Davi).*

Compreendendo tais significações das vivências de Laura, Luan e Davi, é interessante observamos que, mesmo no caso de Alice, que concluiu o Ensino Médio e já na sequência iniciou o seu atual curso de nível superior, tal fato não representou que esse período de transição se deu da melhor maneira. Ao contrário, como podemos constatar em seus relatos, o momento foi marcado por muitas dificuldades e contradições:

*A minha saída do Ensino Médio... Para mim, foi conturbada. Porque eu terminava o Ensino Médio em dezembro, mas no final de setembro eu fui expulsa de casa, porque minha mãe não aceitava o fato de eu ser evangélica. Ela achava que não me fazia muito bem a igreja e que eu fazia para contrariar ela, mas não é isso, é porque eu gostava. Então, era para mim escolher, entre ela e a igreja [...] E daí eu saí de casa no começo de outubro. Só que como eu já sabia que eu queria fazer faculdade aqui, nem tanto pelo curso dos sonhos, mas é porque era*

*federal... Eu sabia que poderia ter ajuda com auxílio estudantil e como a gente sempre foi pobre, eu sabia que seria difícil, não teria dinheiro. Então eu saí da casa da minha mãe, me mudei para um lugar para terminar o Ensino Médio e tentar o Enem. Fiz o Enem, esperei o resultado e passei. Em meio de mudança, eu arrumei um emprego temporário, mas também me lasquei até não querer mais porque eles não me pagaram. O meu chefe, nessa época, ficou sabendo da minha história, de eu estar sozinha, de menor e aí ele se aproveitou. Trabalhei dois meses num consultório odontológico e, quando eu saí, eles não me pagaram. [...] Então, nisso eu fiz o Enem, eu não sabia se tinha passado. O resultado veio no final de janeiro e as aulas começaram no início de março e eu entrei. Foi uma confusão de coisas, não só pela graduação, é tudo junto. [...] Uma avalanche. Mas já passou! (Trecho da entrevista com Alice).*

Deste modo, é evidente, também para os nossos entrevistados, tal como apontam Melo e Leal (2020), que a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é permeada por mediações que tendem a tornar intenso e marcante esse processo na vida dos estudantes. Além disso, observamos que, mesmo em meio a tantas contradições, que envolvem desde questões materiais até formativas, as significações atuais dos nossos entrevistados sobre essas vivências de transição também revelam a importância e o lugar do Ensino Superior em suas vidas. Mesmo imersos em um contexto social que semeia diferentes dificuldades, sobretudo objetivas, os estudantes ainda lançam mão de diferentes esforços tanto para se inserir no Ensino Superior quanto para buscar uma formação consistente.

Esses esforços são evidentes quando observamos, por exemplo, a movimentação dos estudantes na busca de uma formação de Ensino Superior, mesmo que isso pressuponha mudar de cidade, não concluir o ensino médio e já entrar na formação superior, realizar cursinhos pré-vestibulares, encarar conflitos familiares, entre outras coisas. São muitos processos, permeados por contradições e dificuldades impostas pela nossa sociedade. É interessante pensarmos que os estudantes não se submetem naturalmente a essas e outras relações que nem sempre lhes são benéficas. Os **motivos**, isto é, o que os impulsiona à ação (Leontiev, 1975/1978), para entrarem, permanecerem e concluírem o Ensino Superior já começam a ser desvelados quando são retomadas as significações das vivências dos acadêmicos na educação básica, pois fica evidente que os estudantes buscam com a formação superior tanto uma vida com mais condições objetivas

de consumo, em comparação a das suas famílias, quanto uma formação de consistência que os impulse a ser bons profissionais.

À vista disso, ocorre-nos o seguinte questionamento: um ser humano que se movimenta, inclusive superando condições objetivas adversas, buscando melhorar a sua vida é um ser fracassado? Definitivamente não. Para nós, o fracasso não reside e nem depende dos estudantes, mas é inerente à própria sociedade capitalista, a qual, ao fundamentar o conteúdo e a forma das nossas atuais condições sociais e educativas, não possibilita à grande massa estudantil brasileira mudar suas condições de existência como sujeitos da classe trabalhadora.

Ademais, considerando as discussões sobre a periodização humana (Vygotski, 1933-1934/1996; Abrantes & Bulhões, 2016), ao observarmos esses movimentos que ocorreram na vida dos nossos entrevistados, podemos compreender que as significações sobre as vivências mencionadas apontam para o processo de transição da adolescência para o período inicial da idade adulta, qual seja, a juventude. Nessa perspectiva, como argumentamos na segunda seção desta Tese, o processo de transição de um período da vida para outro pressupõe crises, as quais, conforme os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, contribuem para o desenvolvimento dos seres humanos.

Ao observarmos as significações das vivências de nossos entrevistados em relação a esse momento de transição em suas vidas, nota-se que elas foram marcadas por diferentes mudanças e períodos de crise. Contudo, como esses processos são constituídos no interior de uma sociedade cuja finalidade máxima é a produção da mais-valia, isto é, do lucro, é interessante pensarmos o que são e o que representam essas crises. E, mais, que tipo de desenvolvimento elas têm gerado.

Portanto, entendendo que a existência humana abarca diferentes vivências que “conquistarão intensidades distintas e desempenharão diferentes papéis na vida do sujeito” (Martins, 2013, p. 257), ao longo deste item, ao apresentarmos e discutirmos as significações das vivências na educação básica de nossos entrevistados, percebemos que elas, além de serem intrinsecamente articuladas com as trajetórias de vida desses estudantes, também se relacionam com as suas vivências atuais no Ensino Superior. Isso pode ser observado se retomarmos os trechos das entrevistas apresentados até aqui, pois, em diferentes momentos das entrevistas, Alice, Luan, Laura e Davi estabelecem essas comparações.

Dessa maneira, compreendemos que, mesmo quando os estudantes não possuíam experiências de dificuldades na educação básica, eles retomavam esse período

significando suas vivências na perspectiva da não valorização das suas conquistas educativas – tais como a aprendizagem da leitura e a finalização do ensino médio. Alguns, inclusive, menosprezaram tais conquistas, como é mais evidente no caso de Alice, em relação às justificativas que ela elabora para os bons resultados que conquistou na Olimpíada de Matemática.

Podemos compreender esse movimento segundo várias determinações. Inicialmente, depreendemos que a **memória** constitui-se também a partir do desenvolvimento cultural (Martins, 2013), isto é, a memória não é apartada do sistema de relações e de atividade dos seres humanos; logo, ela articula-se também com o pensamento (Martins, 2013). Deste modo, memória, pensamento e palavras vinculam-se na construção das significações que os sujeitos elaboram sobre as vivências atuais e sobre as suas trajetórias de vida. Isso porque, como enfatiza Vigotski (1934/2009), o sentido elaborado pelos sujeitos é “determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados com aquilo que está expresso por uma determinada palavra” (p. 466).

A constatação anteriormente mencionada sobre os participantes deste estudo, de certo modo, revela a perversidade com que as relações sociais atuais, em que os estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas estão inseridos, produzem na sua constituição subjetiva. Ora, como argumentamos ao longo desta Tese, são as relações sociais de produção capitalistas que são um fracasso para a nossa plena existência e desenvolvimento. Porém, não bastasse isso, além de elas criarem as condições das ditas dificuldades acadêmicas, também individualizam as suas explicações e justificativas nos estudantes, fazendo, inclusive, com que eles signifiquem as suas vivências educativas ao longo da vida com foco nas supostas lacunas, incapacidades e/ou dificuldades.

Entretanto, as significações das vivências dos sistemas de relações sociais dos nossos entrevistados na educação básica revelaram-se um pouco na contramão disso. Para compreendermos essa questão, cabe lembrarmos, tal como discutimos na primeira seção desta Tese, a lei geral do desenvolvimento humano. Conforme Vygotski (1931/2000), essa lei explicita que a nossa constituição se dá inicialmente externamente e posteriormente internamente, ou seja, a nossa constituição e desenvolvimento pressupõem a apropriação dos elementos que compõem a nossa realidade, sendo que essa apropriação se dá na relação com os outros seres humano. Assim, segundo o autor, é nesse

movimento, via uma série de mediações, que nos tornamos nós mesmos por meio dos outros.

Quando investigamos as significações das vivências dos sistemas de relações sociais de nossos entrevistados, isto é, suas relações com os outros seres humanos, percebemos a constituição de relações afetivas, sobretudo com amigos, colegas e professores, que foram e ainda são importantes para os estudantes. Em outras palavras, a partir das condições atuais deles, tais relações, além de serem significadas com destaque, são, predominantemente, articuladas como mais significativas e com bons afetos do que, por exemplo, os próprios processos de aprendizagem.

Ademais, cabe destacarmos a **particularidade** de existência que constitui os sujeitos que compõem os sistemas de relações sociais dos nossos entrevistados: todos pertencem à classe trabalhadora. Assim, como argumentamos ao longo desta Tese, ao estarem submetidos a relações de exploração e opressão, passam a conceber a educação como possibilidade de ascensão social. Retomando o fio da história de vida dos participantes, considerando as significações de seus familiares sobre os processos educativos, é evidente a articulação da educação com o anseio da mudança de vida. É preciso melhorar de vida, ter outras condições e, se isso não se dá pela via apenas da educação básica e do trabalho, como ocorreu com seus familiares, o Ensino Superior é entendido como uma possibilidade de formação outorgada e especializada em determinada profissão que irá impulsionar tais mudanças.

Considerando as discussões realizadas ao longo desta seção e a epígrafe apresentada no início deste item, que evidencia os anseios dos personagens sinhá Vitória e Fabiano, os quais, ao viverem as mazelas do sertão brasileiro, sonham com uma vida diferente na cidade grande (Ramos, 1938/2019), podemos afirmar que esse sonho não é apenas singular, mas é construído socialmente segundo um **significado social**. Tal significado denota a possibilidade de se melhorar a vida em outra cidade e perpassa a constituição da **consciência** dos estudantes que fizeram parte desta pesquisa. Como processo relacionado à consciência, as palavras, que expressam o respectivo sonho, articulam-se com os significados sociais; mais precisamente, “a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado” (Vigotski, 1934/2009, p. 478).

Diante disso, finalizamos a presente seção com o seguinte questionamento: Quanto dos “dois meninos” (Ramos, 1938/2019, p. 124), de sinhá Vitória e Fabiano, existe em *Alice, Laura, Davi, Luan* e em tantos outros estudantes do Ensino Superior

brasileiro, que, ao mudarem de cidade sonham em aprender “coisas difíceis e necessárias” (Ramos, 1938/2019, p. 124) e com isso esperam construir outras possibilidades de vida?

## 7. ESTUDANTE OU ESTUDANTE-TRABALHADOR: FORMAÇÃO DA ATIVIDADE DOMINANTE DOS JOVENS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

[...] é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabbatismo – é pura futilidade! (Marx, 1867/2013, p. 337).

E de novo o silêncio. O homem, que se sentia olhado com desconfiança, disse logo o nome: — Eu me chamo Etienne Lantier e sou operador de máquinas. Não haverá trabalho por aqui? As chamas o iluminavam: devia ter vinte e um anos, bem moreno, belo homem, de aspecto vigoroso, apesar de os membros serem pouco desenvolvidos. Tranqüilizado, o carroceiro abanou a cabeça. — Trabalho para operador de máquinas, não, não há. Ainda ontem apareceram dois, mas não há nada (Zola, 1885/1972, p. 13).

Como discutimos ao longo da segunda seção desta Tese, a atividade, na medida em que possibilita um intercâmbio entre os indivíduos e a realidade histórica e social, revela-se como um processo fundamental à constituição e ao desenvolvimento da vida dos seres humanos. Estruturando-se em necessidades, motivos e finalidades e possuindo como seus componentes as ações e as operações, ao ser realizada, movimenta diferentes processos internos e externos aos sujeitos. Entre as inúmeras atividades que compõem a vida dos seres humanos, ganha destaque a atividade dominante, que, também como já vimos, é aquela cuja formação impulsiona o desenvolvimento dos sujeitos.

Considerando a periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, segundo Abrantes e Bulhões (2016), a juventude inicial constitui-se a partir da concretização da atividade dominante denominada de unidade contraditória da atividade

de estudo profissionalizante e a atividade produtiva. De acordo com as relações que os jovens estabelecem com os processos formativo e de trabalho, nesse período de suas vidas, irá ocorrer a emergência dessa unidade contraditória.

Portanto, partindo da relação entre trabalho e educação, que viemos apresentando até aqui, a presente seção tem como objetivo compreender a formação e os desdobramentos da atividade dominante dos estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas. Para tanto, com base no cotidiano deles, a partir das informações obtidas por meio da Técnica da Agenda Colorida e das entrevistas, debruçamo-nos na tarefa de apreender a constituição dessa unidade contraditória na vida desses estudantes. Para tanto, inicialmente abordaremos as vivências de Luan e Davi, estudantes que possuem condições para se dedicarem exclusivamente aos estudos e, na sequência, trataremos das vivências de Laura e Alice, as quais precisam conciliar estudo e trabalho.

### **7.1 Ser Estudante: “Acho que, por hora, está bem tranquilo o semestre... Tirando, claro, o fato de estar estudando bastante para as provas”**

É a própria vida, isto é, as condições concretas de existência, que determina o desenvolvimento da atividade interior e exterior e, portanto, a formação dos sujeitos (Leontiev, 1975/2004). Nesse processo, segundo o autor, diferentes atividades vão se constituindo e se modificando ao longo da vida humana; porém esta não é impulsionada essencialmente pelo somatório daquelas, mas, sim, por uma atividade específica, que, ao se constituir em determinada época da existência e se relacionar com as condições concretas de vida, torna-se promotora do desenvolvimento humano. A atividade dominante, como vimos na segunda seção desta Tese, estrutura-se segundo três processos: a necessidade, o motivo e a finalidade, e é composta por ações e operações.

Como afirmamos na introdução desta seção, a atividade dominante dos jovens é a **unidade contraditória** da **atividade de estudo profissionalizante** e a **atividade produtiva**. Diante disso, neste item, focalizaremos a análise e a discussão dos casos de Davi e Luan, que, no momento da realização desta pesquisa, dedicavam-se exclusivamente aos estudos do Ensino Superior e, por isso, *aparentemente*, na dinâmica constitutiva dessa unidade contraditória, ocorria a predominância da **atividade de estudo profissionalizante**.

Assim, ao investigarmos as condições concretas de existência de Davi e Luan, podemos compreender o funcionamento e o desenvolvimento de suas vidas a partir de

diferentes processos. Em outras palavras, não restringimos nossas observações às suas atividades de estudo profissionalizantes em si, mas buscamos também desvelar quais são os outros processos constitutivos de suas vidas e, principalmente, como se articulam com essa atividade<sup>93</sup>.

Ao conhecermos a concretude da vida de Davi, percebemos que sua rotina, além de ser composta majoritariamente pelas aulas na universidade e pelos estudos relacionados às disciplinas, é também constituída por exercícios físicos, sono, alimentação, limpeza do local onde mora, entretenimento, deslocamento até a universidade etc. Do mesmo modo, o cotidiano de Luan é composto, predominantemente, por atividades acadêmicas, mas também há momentos para exercícios físicos, sono, lazer, refeições e intervalos de descanso.

Pode parecer banal a apresentação e discussão desses processos tão básicos à vida humana, ainda mais se consideramos que o objetivo desta Tese é compreender o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional. Entretanto, justificamos a necessidade de abordar como se constituem esses processos na vida dos nossos entrevistados com a premissa de que “para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais” (Marx, 1845-1846/2007a, p. 33). Em outras palavras, entendemos que a constituição do ser estudante do Ensino Superior pressupõe esses processos mencionados, sendo também a partir da investigação deles que podemos compreender os desdobramentos e/ou relações da **atividade de estudo profissionalizante** com os aspectos básicos constituintes da vida dos acadêmicos.

A alimentação, como aponta Marx (1845-1846/2007a), é um processo essencial, para não dizer fundamental, da vida humana. Vale acrescentarmos, de acordo com Leontiev (1975/1978), que o fato de a alimentação ser uma necessidade comum entre seres humanos e animais não quer dizer que ela se constitui de modo análogo para ambos. Ao contrário, para os primeiros, mesmo as necessidades mais básicas, tais como a alimentação, são também constituídas e orientadas a partir do desenvolvimento produtivo da humanidade. Em razão disso, as nossas necessidades mais básicas não podem ser concebidas exclusivamente sob o prisma de necessidades naturais e/ou a-históricas, ao contrário elas também são formadas de acordo com as demandas de um determinado tempo histórico. Sobre isso, Leontiev (1975/1978) afirma que um ser humano em

---

<sup>93</sup>Traçamos esse movimento também nas análises e discussões dos casos de Laura e Alice, que serão apresentados no próximo item desta seção.

condições de subalimentação “pode ser levado pela fome ao estado animal”<sup>94</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 152), isto é, sua própria “necessidade de alimento se desumaniza”<sup>95</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 152).

Levando em conta esses aspectos, ao conhecermos a vida de Davi e de Luan, percebemos que, de modo geral, os momentos que envolvem os seus processos de alimentação, tradicionalmente chamados de momentos de refeições, parecem estar bem delimitados e organizados de acordo com as suas respectivas demandas acadêmicas. Davi, por exemplo, relata-nos que nas segundas-feiras toma café da manhã entre as 6h e 7h, pois, logo na sequência, por volta das 7h30min, já precisa estar presente na universidade para uma aula. Já nas sextas-feiras, quando ele não possui aulas no período da manhã e se dirige à instituição apenas por volta das 9h para realizar estudos individuais, ele pode tomar café da manhã por volta das 8h. Ainda sobre o seu cotidiano às segundas-feiras, outro exemplo que ele nos relata é o seguinte:

*Como tem aula só 13h50min, depois do almoço eu fico esperando mais ou menos uma hora, às vezes na sala, mexendo no celular. Não dá muito tempo de você pegar e estudar. Depois disso é só aula até as cinco e meia, com alguns intervalos que você pode aproveitar para fazer um lanche (Trecho da entrevista com Davi).*

Já no cotidiano de Luan destacamos o momento do jantar nas segundas-feiras, que ocorre por volta das 18h, posteriormente ao término de uma aula. Nas terças-feiras, por sua vez, ele precisa jantar às 17h, pois, na sequência, às 18h, já possui outra aula. Seus momentos de refeição são tão sistematizados que podemos perceber isso claramente no seguinte relato: “*Isso acontece a mesma coisa no sábado, mas no sábado é assim: Eu tomo café, venho para universidade e fico até umas quatro ou cinco horas da tarde estudando*”.

É interessante observarmos que, embora, de modo geral, os momentos de refeições dos estudantes estejam bem definidos dentro do seu padrão cotidiano, isso não significa que eles se constituem de modo linear e/ou estático. Ao contrário, se observarmos, por exemplo, a formação desses momentos aos domingos, quando geralmente eles não possuem atividades acadêmicas, podemos perceber a flexibilidade

---

<sup>94</sup>Tradução nossa: “el hombre puede ser llevado por el hambre al estado animal” (Leontiev, 1975/1978, p. 152).

<sup>95</sup>Tradução nossa: “su necesidad de alimento se “deshumaniza” (Leontiev, 1975/1978, p. 152).

existente: no caso de Davi, ele pode dormir até mais tarde, por volta das 11h, e, posteriormente, às 12h realizar sua primeira refeição do dia; já no caso de Luan, nesse dia não são sequer mencionados, em seus relatos e na sua Agenda Colorida (Apêndice F), os momentos de refeições.

Com isso, percebemos determinadas articulações entre os momentos de refeições dos estudantes e as suas demandas acadêmicas. Podemos observar o quanto esses momentos são estruturados, quase sempre, considerando os períodos de aula, intervalos e estudos individuais. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, discutiremos a seguir como se constitui uma outra necessidade básica dos estudantes: o sono. Ao observarmos as informações mencionadas nas Agendas Coloridas de Davi (Apêndice G) e de Luan (Apêndice F), constatamos que, em média, eles mantêm em torno de sete horas diárias de sono.

No caso de Davi, nos dias da semana em que ele não possui aula e/ou atividades de estudo na universidade, aos sábados e domingos, por exemplo, ele costuma dormir e acordar mais tarde. Diferentemente de Luan, que busca manter um horário padrão todos os dias da semana. Ademais, conforme observamos, majoritariamente, tais horários são condicionados às demandas do Ensino Superior, sejam disciplinas, sejam momentos de estudos individuais. Nesse sentido, Luan busca acordar às 7h, para se alimentar e/ou se deslocar até a universidade, para às 9h já estar em aula ou estudando na instituição, já Davi, nas segundas-feiras, acorda em torno das 6h30min, para às 7h30min estar em aula na universidade.

Como já destacamos, essa dinâmica não é necessariamente linear e estável. Longe disso, ela é perpassada por inúmeras outras determinações, as quais são principalmente as atividades acadêmicas. Por exemplo, em determinados momentos os participantes desta Tese precisam ficar estudando até mais tarde para dar conta da entrega de um trabalho ou para a realização de uma prova. Nesse sentido, Luan relata: “*quando eu tenho prova de manhã, eu passo a noite estudando*”, e Davi faz a seguinte descrição sobre o seu processo de descanso:

*A questão do sono depende do dia. Tem dias que eu tenho um pouco de dificuldade para dormir, então nesses dias não é suficiente, porém eu vou dormir mais cedo no outro dia... Tento dar uma compensada. Eu tento não dormir durante o dia, mas de vez em quando, no tempo que eu não tenho aula das 0h30min às 13h50min, às vezes eu cochilo na universidade... Até porque também não tem muito o que*

*fazer nesse momento, então **aproveito para dar uma descansada, para funcionar melhor*** (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).

Novamente, assim como na questão das refeições dos estudantes, podemos observar que sua necessidade básica do sono está ligada aos seus processos acadêmicos. Neste caso, é evidente o quanto a dinâmica do Ensino Superior – das disciplinas ou dos estudos individuais – orienta os momentos de descanso durante o período da noite e também ao longo do dia. Do mesmo modo, o encurtamento ou prolongamento dos momentos de sono também são condicionados a esses processos.

Seguindo a nossa linha de discussão, a prática de exercícios físicos também se revelou como algo importante e presente na rotina dos participantes. Luan nos relatou que busca manter o foco para realizar atividades físicas em pelo menos quatro dias na semana: “*Eu faço os meus exercícios assim... Alguns dias... às 22h da noite eu vou correr na pista [se referindo à pista de atletismo da universidade] e depois eu vou para casa*” (Trecho da entrevista com Luan). Davi, por sua vez, costuma realizar exercícios seis vezes por semana:

*Eu costumo correr ou caminhar e, em casa, eu tento fazer exercício. Não sou nenhuma pessoa “fit”, mas tem que pelo menos não morrer antes dos trinta, né [risos]. Estou tentando fazer todo dia, mas **tem vezes que não dá porque tem muita coisa para estudar, fazer o que...*** (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).

É interessante observarmos que, de forma semelhante às refeições e ao sono, os momentos de atividade física também são constituídos considerando as demandas universitárias, ou seja, eles são “encaixados” nos horários pós-aula e podem ocorrer na própria instituição. Em função disso, nem sempre é possível a prática dos exercícios, visto que, em determinadas ocasiões, quando possuem atividades avaliativas, eles precisam direcionar o seu tempo a tais exigências acadêmicas.

Retomando a citação de Marx (1845-1846/2007a) sobre a vida envolver o comer, o dormir, o exercitar-se, mas também “algumas coisas mais” (p. 33), buscamos compreender como ocorrem os momentos de lazer dos participantes. Luan considera como lazer o período que compreende desde o seu acordar até o deslocamento à universidade, tanto que, na legenda de sua Agenda Colorida (Apêndice F), ele o descreve

da seguinte maneira: “*pelas manhãs tomando café e vindo para a instituição*”. Além disso, ao longo das entrevistas, ele também o caracteriza como sendo os momentos compartilhados com amigos e/ou colegas e ocupados com outras atividades.

*Às vezes, durante a semana, eu saio de casa e vou encontrar com os amigos, quando não tem algum compromisso ou algo para estudar... [...] depois eu saio daqui [se referindo à universidade] para tomar uma cerveja... Às vezes eu vou conversar com os amigos, às vezes eu vou no cinema, olho seriado, jogo videogame... (Trecho da entrevista com Luan).*

Vale destacar que, ao comentar sobre os momentos de lazer, Luan menciona que eles são importantes inclusive para o bom rendimento acadêmico. Portanto, o **motivo** que se revela para sua realização não são as atividades de lazer em si, mas, sim, o próprio processo formativo no Ensino Superior.

*[...] domingo eu não estudo nada! Nem pego no caderno, faço de conta que não existe. **Porque, se a gente ficar sem esse lazer, pode ter alguma deficiência na faculdade.** Então sábado e domingo são os dias que eu faço outras coisas, durante a semana eu me dedico bastante à faculdade (Trecho da entrevista com Luan, grifo nosso).*

Já Davi, para se referir ao seu tempo de lazer, usou a palavra “entretenimento” e o descreveu como os intervalos das aulas, o tempo “livre” que ele tem antes e depois das refeições e aos finais de semanas. Além disso, ele o caracterizou a partir dos seguintes processos: “*Assisto TV, gosto de jogar no computador, ouvir música, conversar com amigos, qualquer coisa do gênero que não seja estudar [risos]. Não sendo estudar, está ali no entretenimento*” (Trecho da entrevista com Davi).

Tal como Luan, Davi enfatiza a necessidade da existência desses momentos para o bom rendimento acadêmico. Observamos também aqui que o **motivo** do lazer não está diretamente relacionado à sua finalidade, mas, sim, a um possível “reestabelecimento da sanidade”: “*O único dia que eu tiro para não estudar nada, nem fazer nada, foi no sábado que eu tiro para descansar. **Se não também acaba ficando meio louco***” (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).

Conforme Leontiev (1975/1978), quando ocorre a articulação de uma unidade consciente entre o **motivo** e a **finalidade** de uma determinada atividade, temos o surgimento de motivos geradores de sentido, os quais determinam a constituição de sentido pessoal dos sujeitos em relação ao processo. No caso do lazer dos estudantes do Ensino Superior, podemos observar que eles desenvolvem uma série de ações – jogar, conversar, assistir à TV etc. – que possuem um fim consciente – de descanso, recomposição das energias; por isso, podemos dizer que o **sentido pessoal** do lazer para os estudantes do Ensino Superior diz respeito à possibilidade do reestabelecimento físico e mental para um melhor rendimento nos processos acadêmicos.

O próprio lazer dos estudantes, ao se constituir de modo vinculado às demandas do Ensino Superior, de certo modo, também se torna um processo motivado por elas. Além disso, todos os processos que mencionamos e detalhamos – alimentação, sono e atividade física – possuem igualmente uma intrínseca articulação com as demandas acadêmicas. Portanto, a satisfação das necessidades básicas que formam a vida dos estudantes do Ensino Superior constitui-se de modo condicionado à dinâmica educacional na qual eles estão inseridos. As refeições, o sono e os momentos de atividade físicas no cotidiano dos estudantes não estão apartados dos processos que envolvem o Ensino Superior; ao contrário, elas encaixam-se, organizam-se, encurtam-se, prolongam-se e podem, inclusive, deixar de existir (como é o caso das atividades físicas) dependendo das demandas acadêmicas.

Essas constatações corroboram as afirmações de Leontiev (1975/1978) de que, com o desenvolvimento do processo produtivo, mesmo as necessidades mais básicas humanas não são mais naturais, mas constituídas histórico e socialmente. Isso fica claro no caso das nossas discussões sobre o **ser estudante** no Ensino Superior, pois elas revelam mais uma característica que denota esse processo: o início de um novo semestre acadêmico. Sobre isso, Davi aponta:

*Até o final desse semestre, eu consigo manter essa organização [apontando para a Agenda], já no próximo eu não sei... Provavelmente vai ter estágio, essas coisas, então tudo pode mudar bastante. Os horários de aula vão mudar completamente, não vai ficar nada parecido, porque perto do final do curso altera a quantidade de horas, matérias e tem estágios. Então, possivelmente, essa agenda vai estar mais cheia (Trecho da entrevista com Davi).*

Além de precisarem rearranjar sua rotina ao longo do semestre em prol do atendimento de suas necessidades básicas, outros desafios também se colocam para os estudantes quando ocorre o início de um novo semestre acadêmico<sup>96</sup>. Tais desafios dizem respeito principalmente ao movimento de uma nova organização dos seus cotidianos. Assim, o início de um novo semestre, entre outras coisas, pressupõe também mudanças nos tempos e/ou espaços que envolvem as necessidades básicas dos estudantes, uma vez que elas também estão articuladas com a dinâmica do Ensino Superior.

Tendo em vista isso, em nosso entendimento, é importante considerar essas alterações e seus desdobramentos, que muitas vezes ocorrem de modo abrupto, quando investigamos os possíveis fracassos que se constituem no Ensino Superior, dado que, historicamente, entre as principais justificativas para explicar o dito fracasso escolar temos a responsabilização individual dos estudantes (Leonardo, Rossato & Leal, 2012). Nesse sentido, as discussões que tecemos até aqui também nos possibilitam questionar tais justificativas, particularmente, a falta de organização e/ou disciplina estudantil perante os processos escolares. Ora, se a dinâmica educacional do Ensino Superior – que, ao pressupor importantes mudanças do calendário curricular a cada semestre, condiciona a satisfação das próprias necessidades básicas dos estudantes – é determinante, então *o que significa* afirmar que as ditas dificuldades dos estudantes podem ser justificadas a partir da suposta falta de organização e/ou de estabelecimento de sua rotina individual?

De acordo com Leontiev (1975/1978), o caminho do desenvolvimento humano, apesar de começar com o suprimento das necessidades básicas, não é restrito ao seu atendimento, pois, quando elas historicamente passam a estabelecer novas relações entre si, acabam impulsionando a constituição de outras necessidades. Nessa dinâmica, a relação original se inverte, ou seja, “o homem satisfaz suas necessidades vitais para atuar”<sup>97</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 152).

Nessa perspectiva, podemos dizer que os estudantes do Ensino Superior também satisfazem suas necessidades básicas para atuar no mundo, sendo que tal atuação, no caso de Davi e Luan, é voltada, principalmente, para a realização dos seus cursos de nível superior. Essa formação, nomeada pela literatura como **atividade de estudo**

---

<sup>96</sup>Vale lembrarmos que, como esses estudantes possuem reprovações em disciplinas, nem sempre conseguem acompanhar a grade curricular padrão de horário dos seus cursos. Isso faz com que, por exemplo, tenham que estar presentes na universidade no período da manhã para participar de uma disciplina e aguardar até a noite para participar de outra.

<sup>97</sup>Tradução nossa: “esta relación se invierte y el hombre satisface sus necesidades vitales para actuar” (Leontiev, 1975/1978, p. 152).

**profissionalizante** (Abrantes & Bulhões, 2016), é o processo que mais ocupa o tempo cotidiano de Luan e Davi. Ela envolve desde o deslocamento até a universidade, a participação em disciplinas, a execução de provas, a realização de trabalhos complementares, até a presença em monitorias de ensino. O seguinte relato de Luan demonstra a centralidade da formação superior na sua vida:

*Para falar a verdade eu fiquei meio assustado [se referindo ao fato de observar a sua Agenda Colorida], porque se você observar aqui o meu maior tempo é na universidade. Muitas vezes.... Das 8h da manhã, até às 23h da noite é aqui. Então, se você for contar a carga horária é mais na universidade do que qualquer outra coisa. É o destino da faculdade! (Trecho da entrevista com Luan).*

Vale destacarmos que, conforme Leontiev (1975/2004), a **atividade** que impulsiona a reorganização dos processos psíquicos dos sujeitos e promove mudanças essenciais nas suas constituições singulares, ou seja, que impulsiona o desenvolvimento humano, não é necessariamente a atividade que eles mais realizam. No caso de nossa Tese, isso quer dizer que, *a priori*, não podemos dizer que pelo fato de a formação superior ocupar mais tempo no cotidiano, isto é, na vida dos estudantes, ela irá necessariamente se constituir como atividade dominante ou se constituir propriamente como atividade.

Destarte, para iniciarmos a análise do *como* e do *porquê* ocorrem os processos que envolvem a formação superior dos participantes, retomamos a questão do deslocamento até a universidade. Como apontamos na seção anterior, 51,4% dos estudantes brasileiros do Ensino Superior fazem uso do transporte coletivo (FONAPRACE, 2019). No caso de Luan e Davi, percebemos que eles compõem essa estatística, ou seja, seu principal meio de deslocamento para o desenvolvimento das atividades acadêmicas é o transporte público.

Sobre isso, Davi relata que, a partir da recente extinção de uma linha de ônibus que passava próximo de sua casa, precisou reorganizar a dinâmica que envolve seu deslocamento até à universidade:

*[...] então eu tenho que ir até o centro e depois para universidade. Então, por isso fico quase uma hora e meia mais ou menos nesse deslocamento por dia e nesse tempo eu fico basicamente ouvindo música até chegar na universidade [...] E,*

*para voltar para casa, eu consigo pegar um ônibus que chega perto da minha casa, então demora meia hora só* (Trecho da entrevista com Davi).

O estudante afirma que já se acostumou com essa mudança e que também, em determinados momentos, opta por fazer o trajeto de sua casa até o centro caminhando, para depois pegar o ônibus que o conduzirá até a universidade. Já no que se refere às vivências de Luan, ele nos conta que também faz uso do transporte público e que seu tempo de deslocamento até à universidade é de aproximadamente meia hora, pois consegue pegar apenas um ônibus para realizar tal percurso.

É interessante observarmos que, embora a questão do deslocamento até a universidade seja um dos aspectos que aparece na dinâmica da formação superior de Luan e Davi, aparentemente, ela não ganha tanto lugar de destaque em seus relatos. Para pensarmos esse ponto, resgatamos a seguinte fala de Davi: “*No começo incomodava [se referindo ao tempo e ao deslocamento], agora já me acostumei*”. A partir disso, e conjuntamente a os outros elementos apresentados até aqui, podemos compreender que o processo de se deslocar até a universidade, de certo modo, constitui-se automaticamente nas vivências cotidianas dos estudantes. Em outras palavras, a **ação** de se dirigir até a universidade, que envolve **operações** tais como caminhar e/ou pegar um ônibus, além de abranger uma parcela cotidiana do seu tempo, tornou-se um processo automatizado constituinte de suas vidas.

Vale lembrarmos que, de acordo com Leontiev (1975/2004), as **ações** são processos relacionados à atividade humana, mais especificamente, são componentes dela. Segundo o autor, quando se constitui um conjunto de ações, articuladas com um fim consciente, uma necessidade e um motivo, temos, então, a formação de uma atividade. Levando isso em conta, observamos que os próprios estudantes sistematizam os processos que envolvem sua formação superior em dois grandes grupos, a saber: as “aulas” e os “estudos”. Nessa dinâmica, o primeiro grupo diz respeito aos processos que se constituem quando eles estão em sala de aula, isto é, quando estão assistindo às aulas na universidade, e o segundo grupo envolve os momentos de estudos deles, concretizados para além da grade curricular dos seus cursos.

Sobre o primeiro conjunto – as disciplinas – observamos, tanto a partir dos relatos dos estudantes quanto a partir das suas Agendas Coloridas (Apêndices G e F), que os dias e horários em que eles possuem disciplinas são diversificados e irregulares. Os momentos em que eles devem estar presentes na universidade para assistir às aulas são distribuídos

de modo intermitente ao longo dos dias da semana. Por exemplo, Luan e Davi possuem disciplinas nos turnos da manhã, tarde e noite, porém em diferentes horários durante a semana e com muitos intervalos entre elas.

*Quando eu chego na universidade, na segunda-feira, já tenho aula até às nove, dez horas. No intervalo eu fico na/ biblioteca com amigos e ao meio dia eu vou almoçar, com alguns amigos, muitas vezes. Daí, como tem aula só uma e cinquenta, depois do almoço eu fico esperando mais ou menos uma hora, às vezes na sala, mexendo no celular. Não dá muito tempo de você pegar e estudar... Entrar no ritmo... Depois disso, tenho só aula até as cinco e meia, com intervalo (Trecho da entrevista com Davi).*

Conforme os estudantes, esses “intervalos” envolvem tanto as pausas habituais ao longo das participações em aulas quanto as lacunas entre uma disciplina realizada no período da manhã e a próxima que será no período da tarde, como no caso de Davi, por exemplo. Quando ocorrem esses hiatos, Luan e Davi buscam se organizar para estudar na universidade, na biblioteca ou em algum outro espaço da instituição, sendo, sobretudo, nesses “intervalos” que eles se relacionam mais com os amigos e/ou colegas.

A principal justificativa elencada pelos estudantes para as suas grades curriculares estarem organizadas de modo irregular e com grandes lacunas é o fato de eles terem vivenciado processo de reprovação em determinadas disciplinas e, com isso, dependerem da abertura de novas turmas. Desse modo, a partir do momento que ocorre o processo de reprovação, os estudantes precisam se ajustar à disponibilidade de oferta das disciplinas que precisam cursar novamente. Sobre essa dinâmica e alguns de seus desdobramentos, Davi afirma:

*[...] na sexta-feira eu gostaria de ter uma disciplina, pois eu venho à universidade para estudar e almoçar, então eu queria ter pelo menos uma aula nesse período, mas não consegui vaga, então fiquei sem [...]. Então na sexta eu venho para cá e fico estudando sozinho, às vezes com os colegas (Trecho da entrevista com Davi).*

Especificamente sobre a questão da reprovação, vale retomarmos o seguinte apontamento de Luan sobre os possíveis desdobramentos desse processo: “O meu curso entrou 44 pessoas, hoje tem só 16, 17 pessoas é muito, e ninguém conseguiu formar até

*agora*". Essa afirmação é importante para pensarmos os diferentes aspectos relacionados ao dito "fracasso escolar": em primeiro lugar, a própria questão da evasão universitária, que, conforme Baggi (2010), vem se concretizando cada vez mais no contexto do Ensino Superior brasileiro; em segundo lugar, a existência de uma quantidade significativa de estudantes que estão vivenciando os processos de reprovações universitária.

Como consequência direta desse segundo fato, temos a constituição de uma grande massa estudantil que já não segue a grade curricular padrão dos seus cursos. Isso quer dizer que muitos estudantes passam a organizar seus horários conforme a oferta de disciplinas pela instituição. Porém, como observamos, tais ofertas ocorrem de acordo com um padrão que nem sempre atende as demandas e necessidades dos estudantes com vivências de dificuldades acadêmicas, fazendo com que seu cotidiano constitua-se de modo fragmentado, como é evidente no caso dos participantes desta Tese.

Diante disso, é interessante nos questionarmos que educação é essa que impõe tais condições de possibilidades objetivas aos estudantes do Ensino Superior. E, até que ponto, podemos atribuir o suposto fracasso nesse nível educativo à desorganização dos estudantes, isto é, quanto uma responsabilização individual é cabível, quando as próprias condições concretas de ensino se apresentam desta maneira. Nessa perspectiva, não podemos perder de vista o fato, apontado por Krupskaya (1899-1938/2017, p. 140), de que "a escola organizada pelos estados capitalistas é uma escola de ensino, uma escola da disciplina coercitiva, que suprime a independência da criança, impede o desenvolvimento da personalidade humana, distorce-a". Portanto, nada mais coerente com essa lógica do que a culpabilização das amplas contradições educativas recair sobre os próprios estudantes.

Nesse contexto, especificamente sobre as disciplinas, no que se refere aos momentos em sala de aula, os estudantes relatam que há um padrão: o professor explica os conteúdos de modo expositivo e depois demonstra como resolver os exercícios ou como funciona a construção de determinados projetos relacionados à dada temática. Essa dinâmica se aproxima muito às observações realizadas por Krupskaya (1899-1938/2017) sobre a educação, mais precisamente a respeito da escola capitalista: "a atividade do estudante se reduz a escutar e memorizar aquilo que o professor falou" (p. 121) e a "essência da vida escolar, portanto, fica mutilada e pobre" (Krupskaya, 1899-1938/2017, p. 121).

No caso deste estudo, Luan e Davi afirmam que realizam a cópia dos conteúdos repassados pelos professores. Geralmente as anotações são realizadas em cadernos, com

a reprodução de fórmulas, conceitos e modos de resolver determinados exercícios relativos ao conteúdo em questão. Isso pode ser observado no seguinte diálogo com Luan:

Pesquisadora: *Como que você entende o seu aprendizado aqui na universidade?*

Luan: *Para falar a verdade.... Eu nem sei como eu aprendo!*

Pesquisadora: *Vamos pensar juntos... Você tem aula sobre determinado conteúdo com um professor, quais são as coisas que você faz para saber esse conteúdo?*

Luan: *Eu não sei bem.... Eu tento me concentrar na aula, ouvindo as explicações do professor, escrevo bastante no caderno, na verdade é um fichário que tenho separado por aula [se referindo às diferentes disciplinas], mas depois sempre tem que estudar.... Revisar.... Sempre estudar várias vezes, até as provas. Aprender a resolver aqueles exercícios para o dia da prova. Tem alguns que são mais difíceis, por isso é sempre bom estar estudando com outras pessoas.*

Pesquisadora: *E essas anotações que você realiza como são? São pensamentos que você tem enquanto assiste à aula?*

Luan: *Na verdade, é o que o professor está passando... Os exemplos como resolver exercícios.*

Do mesmo modo, notam-se tais processos no seguinte trecho de um diálogo com Davi:

Pesquisadora: *Como que você entende que funciona do seu aprendizado aqui [se referindo à instituição]?*

Davi: *Primeiro... Participando de uma aula presencial, com o professor, ele explicando, nem que seja bem por cima, mas pelo menos orientando você entender o que você tem que fazer num exercício; mas a maioria do aprendizado é por exercícios mesmo, fazendo, repetindo, exercitando.... Não é só indo na aula, não. Por isso, preciso estudar em casa, no horário livre.*

Com isso, fica evidente que a cópia e a reprodução dos conteúdos também se fazem presente no cotidiano educativo dos estudantes do Ensino Superior, revelando-se como algo habitual e, praticamente, automático no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Podemos entender a cópia como uma **ação** do estudante que, apesar de ter um aspecto intencional – copiar o conteúdo para resolver uma determinada prova –,

pode não ter como finalidade efetiva a apropriação do conhecimento. Ademais, entendemos que, quando ocorre uma reprodução automatizada de determinado conteúdo, torna-se mais difícil a constituição de determinadas ações orientadas por finalidades conscientes relativas à apropriação do conhecimento.

A questão da cópia e/ou repetição dos conteúdos ofertados pelos professores também foi tema de discussão no estudo de Asbahr (2011) com crianças do ensino fundamental. Em sua pesquisa, a autora conclui que tais processos são “ações que poucas transformações produzem nas crianças no que diz respeito à transformação de seu pensamento e constituição de neoformações psicológicas” (p. 153). Em relação aos participantes deste estudo, observamos que as **ações** de cópia e/ou reprodução do conteúdo são realizadas de modo atento, isto é, contando com a concentração dos estudantes, um exemplo disso é o fato de eles realizarem várias anotações que não são solicitadas, ou até mesmo conferidas, pelos professores. Além disso, tais ações parecem não ser aleatórias e/ou destituídas de uma intencionalidade; ao contrário, elas, aparentemente, constituem-se como estratégias de aprendizagem. Desse modo, cabe questionarmos aqui: qual a real efetividade dessas ações como estratégias de apropriação dos conteúdos do Ensino Superior?

Isso posto, é importante desvelarmos como os estudantes entendem que constroem o seu aprendizado dos conteúdos relativos ao Ensino Superior. Nesse sentido, os momentos em sala de aula revelam-se apenas como uma parte do processo de apropriação dos conteúdos, existindo assim outra parte que, inclusive, está para além da grade curricular. Prova disso é o que observamos nas Agendas Coloridas (Apêndices F e G) dos estudantes: os momentos empregados para o estudo, em geral, são bem mais amplos do que apenas o tempo de aula. Os seguintes relatos também evidenciam essa materialidade:

*Pesquisadora: O exercitando, que você fala, é fora da grade curricular então?*

*Davi: Sim. É quatro horas... Teve uma vez que foi doze horas, dependendo do dia. Eu acho que eles deveriam considerar isso, porque tem muito professor que passa um trabalho achando que a gente só tem aquela matéria. Por exemplo, que você só tem que fazer um projeto, mas esse projeto vai tomar tempo de dois meses para não fazer corrido e acabar fazendo errado. Então, no fim, você tem que escolher essa matéria, eu vou fazer essas coisas, outras eu vou levar.*

*Eu sempre venho de manhã aqui para a faculdade, mesmo quando não tenho aula, de segunda-feira à sexta-feira eu venho aqui estudar. Chego aqui umas 08h da manhã, geralmente, eu pego uma sala de um bloco que fica vago e fico estudando. De tarde eu tenho aula e à noite também. Chego em casa e tomo um banho... Eu tento não levar nada para casa (Trecho da entrevista com Luan).*

Nesses estudos fora do horário das aulas, os estudantes, geralmente de modo individual, costumam revisar as anotações realizadas durante as aulas, resolver listas de exercícios, fazer trabalhos acadêmicos, memorizar conteúdos – sobretudo, fórmulas –, entre outros. Entendemos que esses processos desenvolvidos pelos estudantes do Ensino Superior envolvem tanto uma intencionalidade quanto uma operacionalização e, por isso, constituem-se como **ações**, porém ações individualizadas de estudo.

No desenvolvimento dessas ações individualizadas, revelam-se também algumas angústias dos estudantes frente ao processo de aprendizagem. Os seguintes relatos apontam esses aspectos:

*Eu consigo focar por um tempo... Mas depois, principalmente, quando pego um exercício que eu não consigo entender e passo mais de quinze minutos nele, eu fico desanimado, às vezes quase desisto. Daí acabo começando a fazer outras coisas e depois volto (Trecho da entrevista com Davi).*

*Exige muito! [referindo-se aos estudos fora da sala de aula] E, às vezes, como muita gente não procura apoio, começa a não dar certo e entrar em depressão. Tem muita gente da universidade que não consegue passar nas matérias e começa a entrar em depressão, não vou citar nomes, mas já aconteceu de colegas meus... não quererem ir mais ir na faculdade... (Trecho da entrevista com Luan).*

Para pensarmos sobre essas questões é importante retomarmos a concepção de que os seres humanos, neste caso os estudantes, também se constituem a partir da unidade afetivo-cognitiva. Isso quer dizer, conforme Martins (2013), que toda e qualquer relação construída entre sujeitos e objetos é formada por aspectos afetivos. Nesse sentido, quando consideramos a dinâmica da atividade da qual viemos tratando até aqui, não podemos perder de vista que “a mesma relação sujeito-objeto que promove a construção dos motivos, que confere objetividade à necessidade, suscita vivências emocionais, ocorre

sobre um fundo psicológico dinâmico que confronta permanentemente os motivos da atividade e seus resultados” (Martins, 2013, p. 256).

À vista disso, entendemos que os estados emocionais relatados anteriormente por Davi e Luan não têm outra origem que não seja a sua própria formação superior. Obviamente, de acordo com a autora, essa não é uma origem direta, mas, sim, mediada. Em outras palavras, o sentimento de desânimo frente à dificuldade de resolução de um exercício não é inerente ao estudante Davi, uma vez que ele constitui sua **singularidade** a partir de uma série de processos relacionados à formação superior, sobretudo os **motivos** que o impulsionam a agir em relação a ela.

Assim, as ações relacionadas ao processo de aprendizagem dos estudantes que mencionamos até aqui envolvem ainda um importante volume de material, constituído principalmente a partir das anotações realizadas na sala de aula ou dos outros momentos de estudo deles. Ao abordar a questão do caráter consciente do estudo, Leontiev (1975/1978) ressalta a importância do material didático, sobretudo quando se considera *o que e como* os estudantes compreendem os conteúdos relativos a ele. Nesse sentido, é interessante observar que os estudantes que fizeram parte deste estudo não mencionaram utilizar, corriqueiramente, materiais didáticos, como livros e/ou apostilas. Em seus estudos, eles usam principalmente as anotações realizadas ao longo das aulas, slides (quando os professores os disponibilizam) e, se tiverem muitas dúvidas, buscam assistir a videoaulas sobre determinado assunto na internet.

Especificamente no caso de Luan, em função das orientações que teve com a pedagoga da instituição, ele passou a organizar materiais de pré-aula e pós-aula, o que tornou ainda maior o volume de anotações. Em suas palavras:

*Se for parar para contar, fora a aula do professor e o que ele passou para fazer, eu fiz uma pré-aula e uma pós-aula com 24 folhas. E se eu for contar com a lista [de exercícios solicitada pelo professor] tem mais umas 15 folhas, mais o que a gente pega na sala de aula, tem umas 20 folhas, em uma aula (Trecho da entrevista com Luan).*

Essa estratégia, chamada por Luan de “pré-aula” e “pós-aula”, apesar de exigir mais tempo e envolvimento do estudante, revela-se como um processo importante para seu aprendizado. Segundo o estudante, com essa organização, ele consegue cotidianamente se envolver com os conteúdos das disciplinas e não deixar para estudar o

conteúdo acumulado apenas no momento das provas, por exemplo. Já Davi não desenvolve essa estratégia de estudo, porém relata que busca participar das monitorias e conversar com colegas quando tem muitas dúvidas sobre os conteúdos.

Neste ponto, vale notar a movimentação empregada por Luan na busca de tentar romper as ações individualizadas de estudo. Para tanto, o estudante busca se reunir com colegas para estudar na instituição. Em suas palavras:

*Nessa questão de estudar... Esse semestre a gente [se referindo a ele e a alguns colegas] conseguiu umas salas vagas, aí juntou todo mundo e começamos a estudar... A gente vem para cá estudar no sábado também. Todos os dias você pode ir no bloco ali [apontando pela porta da sala] que estamos lá estudando. Inclusive eu sempre falo com os meus amigos a hora que precisar de ajuda, pode ir no bloco que eu estou lá para tentar ajudar. Eu e meus colegas, a gente conseguiu três armários, então a gente arrumou cafeteira, açúcar por lá, ficou bom... (Trecho da entrevista com Luan).*

A partir dos relatos de Luan, podemos perceber a influência do trabalho com a pedagoga da instituição no seu processo de aprendizagem. Constatamos, assim, a ocorrência de uma orientação relacionada aos seus estudos: por exemplo, uma forma de preparação para as aulas e, posteriormente, de retomada do conteúdo delas, bem como a realização do intercâmbio entre colegas. Nesse sentido, Luan relata que, desde que começou o acompanhamento com a pedagoga, obteve melhores resultados acadêmicos e, com isso, viu-se mais otimista para prosseguir na realização do curso.

*Depois que eu comecei a fazer isso aí [cronograma proposto pela pedagoga], não tão detalhadamente como eu fiz para você aqui, me ajudou bastante. Porque, às vezes, eu não estudava durante a semana e estudava no fim de semana. Então acumulava. Com ajuda da pedagoga... me ajudou bastante nisso tudo (Trecho da entrevista com Luan).*

Observando os desdobramentos do trabalho da pedagoga da instituição – para com o caso de Luan e de Alice, da qual trataremos no próximo item desta seção – não podemos deixar de notar a ausência do trabalho do psicólogo frente aos participantes deste estudo. Compreendemos as inúmeras limitações que envolvem o trabalho do psicólogo no Ensino

Superior, sobretudo as relacionadas à insuficiência quantitativa desses profissionais. Entretanto, é importante não perdermos de vista a essencialidade da atuação do psicólogo escolar nesse nível de ensino, principalmente quando estão envolvidas questões que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem<sup>98</sup>.

Até aqui, evidenciamos as principais ações que constituem a formação superior dos estudantes. A partir disso, é importante buscarmos desvelar e compreender o que impulsiona o desenvolvimento delas, dado que, de acordo com Leontiev (1975/1978), ao conhecermos o sentido pessoal atribuído a determinado processo, acessamos o motivo relacionado a uma ação específica. Assim, no nosso caso, ao investigarmos as ações dos estudantes, começamos a nos aproximar do desvelamento do sentido pessoal do Ensino Superior para os estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas.

Nessa perspectiva, os relatos apresentados até aqui explicitam a constituição de diferentes **ações** – por exemplo, assistir a aulas e realizar estudos para além da grade curricular – que parecem estar orientadas pela **intencionalidade** da realização dos processos avaliativos e, por isso, também são impulsionadas a partir de um dado **motivo**. Retomando um trecho do diálogo anteriormente apresentado, entre a pesquisadora e Davi, podemos ter uma primeira aproximação do desvelamento desse motivo: “*Sempre estudar várias vezes, até as provas*”.

Não obstante as ações desenvolvidas pelos estudantes estarem relacionadas a uma noção de resultado, este parece não corresponder diretamente ao processo de aprender – de apropriação de conteúdo –, mas, sim, à realização de uma avaliação. Assim, podemos depreender que, de certo modo, o **motivo** que impulsiona as ações é a conclusão de determinada disciplina, que ocorrerá por meio da realização de um procedimento avaliativo – possível intencionalidade da ação.

Nessa dinâmica, conforme Leontiev (1975/2004), existe ainda dois tipos de motivos que impulsionam a ação humana: os motivos geradores de sentido e os motivos estímulos. Entendemos que, no caso desta Tese, a conclusão de determinada disciplina é na verdade um **motivo estímulo** para a ação, pois cumpre o papel de impulsioná-la, de acordo com as vivências mais imediatas dos estudantes. No entanto, apesar dessa constatação, isso não quer dizer que os estudantes não estejam preocupados com a qualidade do conteúdo e/ou da sua formação; ao contrário, em diferentes momentos, eles verbalizam essa inquietação. Exemplo disso é o seguinte relato de Davi: “*Eu acho que*

---

<sup>98</sup>Nesse sentido, Moura (2015) lança uma importante contribuição para pensarmos a importância e as possibilidades que envolvem o trabalho do psicólogo no Ensino Superior.

*assim.... Seria focar mais em aprender e não em passar. Você não vai decorar... Eu tenho que fazer isso, isso, isso, para chegar nisso. Você vai aprender, você vai sair daqui e vai saber o que fazer”.*

Porém, o aspecto que se revela diz respeito ao fato de que a própria concepção sobre o aprendizado de determinado conteúdo está diretamente relacionada aos processos avaliativos constituintes da formação no Ensino Superior desses estudantes. O seguinte diálogo, com Luan, expressa um pouco desse movimento:

*Pesquisadora: E quando você é aprovado, como que você se sente?*

*Luan: Felicidade, né! [risos]... Felicidade, né! Porque meu objetivo foi cumprido com sucesso e eu aprendi o conteúdo. Porque não adianta você passar e não saber nada. Que nem semestre passado eu passei nas matérias de Sistemas Lineares, mas eu estudei para caramba, fui atrás, fiz isso, fiz aquilo, então eu fico muito feliz.*

Em outros termos, a aprovação, isto é, o alcance de uma nota em uma determinada disciplina torna-se sinônimo de aprendizado de um conteúdo. Como contraponto para pensarmos essa dinâmica, retomamos Leontiev (1975/1978) quando enfatiza que a apropriação consciente de determinado conteúdo pressupõe que este ocupe um lugar de alicerce na atividade dos estudantes, isto é, de finalidade imediata da ação, articulando-se com o motivo dela. Assim, o apropriar-se de um determinado conteúdo com a finalidade imediata de resolução de uma prova não se torna sinônimo de uma apropriação consciente e efetiva. Mesmo que os estudantes possuam a preocupação com uma formação capitalista de qualidade, apenas o alcance dos bons resultados em provas não determina a constituição real do aprendizado.

Quanto à questão das avaliações no Ensino Superior – que envolvem a realização de trabalhos, listas de exercícios e, sobretudo, de provas em sala de aula – percebemos que esses momentos revelam-se, literalmente, como o centro do processo educativo dos estudantes. São diversos os relatos dos estudantes que surgem em função disso, nos quais se destacam, principalmente, os muitos incômodos:

*Davi: Tem prova que você faz sabendo totalmente o conteúdo ou você vai tentar resolver e faz uma questão apenas... Sem contar quando não dá tempo de terminar a prova toda. Então, eu acho que isso é um grande problema. Porque para mim*

*uma avaliação você deveria poder fazer e refazer mais uma vez, para poder conferir se está certo. Mas tem várias avaliações que você não consegue nem fazer... Mal tem tempo para fazer a prova.*

*Pesquisadora: Já aconteceu isso com você.... De não conseguir terminar a prova?*

*Davi: Várias vezes! É muito ruim. Mesmo quando você sabe o conteúdo, você não consegue terminar porque é muito extenso.*

*Pesquisadora: E como os professores costumam lidar com isso?*

*Davi: Na verdade eles não lidam, colocam um peso na questão. Se você fez um pedaço, ótimo, se não. Assim.... Eles não consideram se você fez certo ou não, eles consideram se o valor está certo. [...] Muitos falam que se eles conseguem fazer, então a gente tem que conseguir fazer! Quer dizer, ele está aqui dando aula, há vinte anos, da mesma coisa, que a gente acabou de aprender, mas ele quer que a gente saiba fazer no mesmo tempo que ele. Aí já é meio complicado.*

*Luan: [...] no geral em relação às provas tem professores que eu acho que são muito rigorosos e isso não é muito bom... Essa matéria que eu fiz, de análise, não me canso de falar dela, o professor é muito rigoroso... Você tem um conteúdo na sala, com uma lista, e uma prova bem diferente. Eu sei que eles preparam para o mercado de trabalho, mas acabam com o sonho de muita gente, muita gente...*

*Pesquisadora: E porque você acha que acontece isso?*

*Luan: Não sei como te responder essa perguntar... É uma pergunta, que se for falar assim, eu acho que tem gente ruim nessa parte. Porque se fosse... Tem professor que passa umas questões que nem ele sabe responder... Numa prova que eu fiz tinha uma questão que era impossível responder. Com uma prova que ninguém passa... Então eu acho que pega pesado...*

A avaliação, conforme Freitas (1995), é um tema e/ou processo recorrente na constituição da escola capitalista. De acordo com o autor, quando sua principal expressão se torna a nota e/ou o conceito, o “conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca” (p. 230). No caso de nossa investigação, também se pode observar essa finalidade utilitarista do processo avaliativo, em que o conhecimento se torna ainda mais fragmentado quando é diretamente submetido à atribuição de uma nota.

Diante disso, é importante pontuarmos, a partir dos relatos dos estudantes, que a própria dinâmica de realização das provas não é organizada adequadamente. Exemplos

disso são a falta de tempo para a sua realização e as situações em que as questões solicitadas não correspondem ao que os estudantes vinham estudando ao longo da disciplina. Relacionado a isso, nota-se que a própria noção de reprodução, isto é, de uma memorização automática, também constitui o processo avaliativo dos estudantes, como relata Davi:

*[...] tem muitas matérias que fazer uma prova não convém. Por exemplo, você lê a norma e sabe que tem que fazer aquilo, você não precisa decorar a norma, afinal você vai ter sempre a norma na mão para verificar isso. Então fazer uma prova que você tem que decorar a norma eu acho que para mim não ajuda em nada! Você vai decorar e daqui uma semana você esquece. Eu conheço muita gente que decora o que tem que fazer, chega na prova e faz, mas uma semana depois você pergunta a pessoa não sabe nem o que aconteceu na prova (Trecho da entrevista com Davi).*

Nesse contexto, constatamos que o parâmetro que indica se o estudante se apropriou ou não de determinado conteúdo é a prova, e o resultado desta condiciona a aprovação e/ou reprovação do estudante. Assim, conjuntamente às contradições que fundamentam o processo educativo no Ensino Superior, entendemos que conceber a aprendizagem ou a não aprendizagem essencialmente a partir de uma nota acaba limitando ainda mais as possibilidades de pleno desenvolvimento dos estudantes. Ademais, se partimos da premissa de que as dificuldades acadêmicas não podem ser compreendidas apenas do ponto de vista dos estudantes, mas, sim, considerando o próprio sistema educativo capitalista, percebemos que as provas podem ser instrumentos que legitimam a sedimentação e a continuidade dessa dinâmica.

De certo modo, os estudantes possuem consciência disso, pois, ao observarem a realidade, eles notam que a questão da reprovação é uma problemática que atinge muitos estudantes. Observamos isso no seguinte diálogo com Luan:

*Pesquisadora: Como você avalia quando tem alguma dificuldade nos estudos?*

*Luan: Eu... Na verdade, quando eu não consigo passar em disciplina e eu sei o conteúdo, eu não penso tanto em mim... Porque eu observo mais os colegas também... Se mais de 90% da galera for bem e só eu reprovar, então eu ficaria muito chateado comigo, mas quando eu reprovo nas matérias aqui, os meus*

*colegas praticamente já repetiram também. Então, eu avalio dessa forma. Eu, por mim, tento não ficar chateado. Eu ficaria chateado se eu reprovasse numa matéria que só eu reprovoo...*

Pesquisadora: *Você tem algum exemplo sobre isso?*

Luan: *Semestre passado... Eu reprovei em Física III, que é uma matéria que eu reprovei pela segunda vez, mas que teve mais de 70% de reprovações na minha turma. Então, eu acho que quando eu reprovoo numa matéria assim... Eu tento ficar tranquilo porque fiz minha parte, então eu não fico chateado.*

Apesar de compreenderem que, por vezes, existe uma quantidade significativa de estudantes que vivenciam situações de reprovação, isso não torna a vida acadêmica dos estudantes isenta delas, tampouco faz com que tais reprovações não lhes causem angústias e/ou sofrimentos. Além do mais, ao observamos atentamente os seus relatos quanto às reprovações e/ou possíveis dificuldades, em diferentes momentos, os estudantes tecem justificativas que denotam que eles poderiam ter se organizados mais, estudado mais, para não ter reprovado em determinada disciplina. Portanto, mesmo que exista certo nível de compreensão das contradições existentes no processo educativo superior que culminam na reprovação de diversos estudantes, de certo modo, os nossos entrevistados ainda se responsabilizam individualmente por elas.

Destarte, sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, é importante lembramos que “*o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial*” (Vigotski, 1933/2005, p. 41, grifo do autor). Em vista disso e das discussões realizadas ao longo deste item, questionamos: quais são as possibilidades de desenvolvimento humano que se constituem articuladas com os processos de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior?

Ao longo deste item, conhecemos os diferentes desdobramentos da formação superior na vida dos estudantes, inclusive o quanto e como ela passa a incidir e condicionar suas próprias necessidades básicas. Constatamos também que o **ser estudante** do Ensino Superior pressupõe a articulação de uma gama de processos, tendo os relatos dos estudantes evidenciado a constituição de diferentes **ações** – participação em disciplinas, realização de estudos para além da grade curricular, cópias dos conteúdos, entre outros – que, ao possuírem a intencionalidade direta de realização de uma avaliação

(prova), são impulsionadas a partir de um **motivo-estímulo** relacionado à conclusão de determinadas disciplinas.

Iniciamos este item considerando que a atividade dominante dos jovens estudantes do Ensino Superior é a **unidade contraditória da atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva**. No caso de Luan e Davi, observamos a predominância da **atividade de estudo profissionalizante**. Com as discussões realizadas até o momento, não observamos ainda a plena formação dessa atividade, senão apenas a emergência de determinadas **ações** de estudo orientadas pelo **motivo-estímulo** mencionado anteriormente<sup>99</sup>. Posto isso, no próximo item, abordaremos os aspectos relacionados à constituição da atividade dominante de Alice e Laura.

## **7.2 Ser Estudante-Trabalhador: “Desde o início da faculdade eu trabalhava, eu sempre trabalhei”**

No presente item buscamos desvelar a formação da unidade contraditória da **atividade de estudo profissionalizante e da atividade produtiva**, isto é, da **atividade dominante**, das estudantes Alice e Laura. Para tanto, atentamos ao fato de que elas são estudantes e trabalhadoras e, assim, nosso esforço se dará em compreender como se constituem e de que modo estão articulados tais processos. Vale destacarmos que, *a priori*, é possível observar que as demandas que envolvem a formação no Ensino Superior são as que mais ocupam o espaço e o tempo no cotidiano dessas estudantes.

Deste modo, para discutirmos a questão da formação superior e a possível formação da **atividade de estudo profissionalizante** de Alice e Laura, partimos de algumas sínteses já elaboradas a partir das vivências de Luan e Davi. Obviamente, a primeira delas, que inclusive discutimos na parte teórica desta Tese, é o fato de que a **atividade dominante** não é necessariamente o processo no qual o sujeito mais envolve seu tempo e energia, mas, sim, é “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos” (Leontiev, 1975/2004, p. 312). Portanto, mesmo entendendo que a formação superior é o processo que mais constitui o cotidiano das estudantes, não podemos afirmar, *a priori*, que esta é a sua atividade dominante, bem como devemos considerar a maneira pela qual se dão as suas relações com o trabalho.

---

<sup>99</sup>Na próxima seção desta Tese, exploraremos os possíveis motivos geradores de sentido do Ensino Superior para os estudantes e, com isso, conseguiremos afirmar se efetivamente ocorre a constituição da atividade de estudo profissionalizante.

Tendo em vista esses pressupostos, iniciamos as nossas discussões buscando compreender o processo que mais ocupa a vida das estudantes, qual seja, a formação superior. Ao iniciarmos tal investigação, observamos um aspecto que se assemelha muito às vivências de Luan e Davi: tal formação também passa a condicionar a satisfação das necessidades básicas que envolvem a vida das estudantes, uma vez que, por exemplo, tanto os momentos dedicados à sua alimentação quanto ao seu sono são organizados de acordo com as demandas do Ensino Superior.

No que se refere à alimentação, podemos observar que a constituição desse processo também se articula diretamente com o atendimento de uma outra **necessidade** das estudantes: possuir uma renda para prover suas subsistências. Nesse sentido, devemos lembrar, segundo Leontiev (1975/2004), que as necessidades humanas são condição da atividade. Assim, no caso de Alice, imediatamente após realizar as suas refeições na universidade, sobretudo no horário do meio-dia e ao final da tarde, ela já inicia a venda dos doces que produz. Tal comércio é realizado para outros estudantes, docentes e funcionários da instituição, ocorrendo principalmente nos corredores da universidade.

Já no caso de Laura, os momentos mencionados em sua Agenda Colorida (Apêndice E), intitulados como “refeição” e “fazer comida”, abarcam tanto a sua alimentação pessoal quanto a produção de doces para venda. Laura afirma que, geralmente, quando realiza as suas refeições em casa, na sequência, aproveita para produzir outros alimentos para venda, a qual, assim como no caso de Alice, ocorre na universidade. Em suas palavras:

*Eu faço bastante comida na minha rotina, está ali [apontando para a agenda] como fazer comida. É comida da minha alimentação, “gordice” para ter em casa ou comida para vender. São essas coisas... Mas não coloquei... Que nem às vezes eu gasto mais tempo, às vezes eu gasto menos e tal. [...] Na faculdade mesmo eu vendo. Não quero dizer nada, mas minhas comidas são gostosas [risos]. E assim, fazer as comidas não tem problema, mas eu odeio vender!! (Trecho da entrevista com Laura).*

É importante observarmos, no caso das estudantes, que, além de a formação superior condicionar os momentos em que são realizadas as refeições, a **necessidade** de possuir uma renda faz com que Alice e Laura também acabem relacionando a alimentação tanto à produção de alimentos para venda quanto ao próprio processo de venda deles.

Assim, quando a refeição e a confecção de produtos não ocorrem no mesmo momento, a venda dos doces se dá logo na sequência da alimentação pessoal da estudante. Tal dinâmica revela justamente o fato mencionado anteriormente, de que a necessidade é condição da atividade, porém “a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação” (Leontiev, 1975/2004, p. 115).

Além disso, tal como com Luan e Davi, a questão da necessidade básica do sono das estudantes também aparece articulada com as demandas do Ensino Superior. Isso pode ser observado nos seguintes relatos, quando Laura menciona as dificuldades que envolvem o horário de acordar, na segunda e na sexta-feira, dias em que ela possui aula na universidade e, também, quando Alice relata que, devido ao fato de não ter aula na sexta-feira, ela passa a madrugada estudando:

*De manhã cedo eu acordo e tomo banho. **A única coisa que é bem certinha é a faculdade porque não tem como mudar né.** Deixa eu ver... Eu sou meio atrasada, mas **o horário previsto para eu levantar**, por exemplo, é às 7h na segunda e na sexta, **porque eu tenho aula**. Mas eu tenho um tanto de dificuldade de acordar cedo... (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).*

*No geral, eu chego aqui [se referindo à universidade] umas 17h e pouco e tenho aula até umas 18h30min, depois eu fico estudando mais um pouco. E, geralmente, **na quinta à noite eu passo a madrugada estudando**, no caso de quinta-feira para sexta-feira, porque na sexta-feira eu não tenho aula. Então, até umas 3h da manhã na sexta-feira eu fico estudando, depois eu começo a fazer doce e faço até umas 6h da manhã... **Aí uma seis ou sete horas da manhã de sexta-feira eu vou dormir, acordo meio dia e pouco**, almoço, e, na sexta-feira, à tarde eu saio para vender os doces. Vendo doce até umas 16h, depois volto para casa ou, se estava na faculdade, fico estudando até umas sete horas e depois eu passo a noite de sexta com meu namorado (Trecho da entrevista com Alice, grifo nosso).*

A partir disso observamos que Laura possui uma certa dificuldade em organizar os seus momentos de sono, sobretudo no que se refere ao acordar às 7h da manhã, em função de ter que estar presente na universidade para assistir a determinadas aulas. Se observamos esses relatos e as inquietações dessa estudante exclusivamente a partir da

aparência dessa dinâmica, corremos o sério risco de legitimar uma responsabilização individual dela em relação a um processo que, em nosso entendimento, é muito mais amplo. Dito de outra forma, *aparentemente*, podemos afirmar que Laura não se organiza, não estabelece uma rotina, enfim, que possui dificuldades para acordar no período da manhã. Entretanto, é preciso atentarmos para a intermitência da própria formação superior que tem condicionado seu processo de despertar no período da manhã.

Ao observarmos seus relatos e sua Agenda Colorida (Apêndice E), fica evidente que, por exemplo, tanto na segunda-feira quanto na sexta-feira, ela precisa levantar às 7h da manhã, pois às 8h precisa estar presente na universidade para assistir à aula. Diferentemente, na terça-feira e na quarta-feira, ela não possui aula presencial e, em casa, divide seu tempo entre estudos e a produção de alimentos para venda. Já na quinta-feira, ela acorda às 8h, pois às 9h possui aula presencial na universidade.

Deslocar-se da aparência da compreensão dessa dinâmica pressupõe muito mais do que buscar justificativas na singularidade de Laura para as suas ditas dificuldades; requer nos apropriarmos da compreensão do funcionamento dessa particularidade, que envolve Laura e tantos outros estudantes que vivem nessa condição de ensino intermitente. Nesse movimento, é fundamental lançarmos o seguinte questionamento: que condições educativas são essas, que interesses elas atendem e que tipo de desenvolvimento humano produzem?

Ao considerarmos o caso Alice, apesar de ela não expressar dificuldades em acordar, ir dormir ou manter o sono, observamos que, além do Ensino Superior condicionar tais processos, a necessidade da produção de doces, para possuir uma renda, também acaba ocupando esses momentos. Isso é perceptível tanto em seu relato destacado anteriormente quanto na sua Agenda Colorida (Apêndice D), quando observamos que, por exemplo, na segunda-feira e na terça-feira ela produz doces até meia-noite ou 1h da manhã. Antunes (2018) caracterizara esse movimento como processo de precarização do trabalho, mais precisamente onde ocorre o “incentivo ao empreendedorismo – uma espécie de empregador e assalariado de si próprio” (p. 173).

Assim, no que se refere às relações entre a formação superior e a constituição das necessidades básicas de alimentação e sono dos estudantes do Ensino Superior, constatamos semelhanças e diferenças entre os participantes deste estudo. Como semelhanças, podemos observar que, no caso de todos os estudantes, a formação, em maior ou em menor grau, acaba condicionando a constituição dos momentos que envolvem o atendimento de tais necessidades. Como diferenças, constatamos que,

especificamente nos casos de Alice e Laura, a necessidade de obtenção de renda, por meio da venda da sua força de trabalho, também orienta o condicionamento dos processos em questão. Deste modo – como mencionou Leontiev (1975/1978) sobre a superação das formas humanas naturais rumo à formação dos sujeitos pautada nas condições de vida de dado período vivido, isto é, com o desenvolvimento produtivo –, podemos observar que mesmo as necessidades mais básicas dos estudantes do Ensino Superior com vivências de processos de dificuldades acadêmicas não se constituem como processos naturais e/ou individuais.

À vista disso, temos também a emergência de outros aspectos que apontam a atual particularidade do **ser estudante** no Ensino Superior e, com isso, revela-se a constituição histórico-social que concerne à existência dos seres humanos, tal como elenca a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. O tema “atividade física” também figurou ao longo dos relatos das estudantes e, sobre isso, elas expressaram interesse e vontade para sua realização. Laura comenta que, por vezes, busca realizar caminhadas, com sua irmã e/ou com amigos, e Alice tece o seguinte relato:

*[...] eu não faço agora [se referindo à atividade física]. Antes eu fazia bastante atividade... Antes a gente [se referindo às colegas e amigas da universidade] jogava futsal, mas as meninas não estão conseguindo montar o time... Eu gosto bastante de jogar, estamos tentando colocar na quinta-feira à noite, porém está difícil de conciliar todo mundo. Sempre tem alguma coisa e final de semestre é pior ainda (Trecho da entrevista com Alice).*

Assim, apesar dos relatos de interesse em realizar tais atividades, podemos observar que elas não se fazem presentes no cotidiano das estudantes. Alice e Laura apontam inclusive a necessidade da realização de exercícios no cuidado da saúde ou como um momento de diversão com os amigos, porém elas também pontuam as dificuldades em conciliar as diversas ocupações, seja em função das demandas do Ensino Superior ou da produção e venda de doces.

No entanto, apesar de os momentos de atividade física não comporem o cotidiano das estudantes, observamos que as ocasiões de lazer sempre que possível se fazem presentes em suas rotinas semanais. Nesse sentido, mesmo não os retratando em sua Agenda Colorida (Apêndice D), a estudante Alice intitula esses momentos como “para fazer outras coisas” e os exemplifica com o seguinte relato:

*No sábado eu passo o dia fazendo faxina.... Para organizar os doces, ver se tem trabalho, se não tem. No domingo, eu faço outras coisas! Eu não faço nada de faculdade, de trabalho. É meu dia de folga [risos]. Eu almoço com a sogra, a gente [se referindo a ela e aos familiares do namorado] faz comida lá, a gente vai na igreja, fica fazendo nada.... Mas é só no domingo que eu faço isso mesmo, nos outros que é bem cheio (Trecho da entrevista com Alice).*

Já a estudante Laura, além de destacar os momentos relacionados ao seu lazer na sua Agenda Colorida (Apêndice E), também afirma que busca realizá-los diariamente. Por exemplo, fazendo comidas e estando com alguma pessoa conhecida: “*eu chego da faculdade e gosto de fazer pipoca e tererê e ficar conversando com minha irmã ou algum amigo*”. Além disso, sobre o lazer ela relata:

*Aqui eu coloquei lazer [apontando para a Agenda Colorida], mas o meu lazer... Por exemplo, ontem eu saí com um amigo.... Cheguei da faculdade e mandei mensagem para ele e a gente foi dar uma volta, na casa de outros amigos, mas não tinha ninguém então voltamos para casa e assistimos filme. Então eu coloquei sábado, até umas 15h de lazer, mas não é porque eu fico até essa hora exatamente... Então depende. [...] Sim, esse lazer às vezes a gente vai na casa dos guris, fica vendo filme, essas coisas (Trecho da entrevista com Laura).*

É interessante observarmos que Alice e Laura focam os seus relatos sobre os momentos de lazer muito mais a partir de sua descrição operativa, isto é, *o que, como, com quem*. Com isso, elas não desenvolvem reflexões aprofundadas sobre *por que* fazem determinadas coisas e não outras. É possível notar isso quando elencam os processos que realizam, tais como fazer comida, estar com os amigos e ir à igreja.

Esse movimento de expressão sobre o lazer é diferente da maneira como Luan e Davi o abordam. Ao invés de focarem na descrição operacional desse processo, eles relataram muito mais as justificativas para realizá-lo. Como vimos no item anterior, para eles o lazer revela-se inclusive como momento de reestabelecimento emocional para os estudos, isto é, atrela-se diretamente às demandas do Ensino Superior. Já para Alice e Laura, o lazer, apesar de ser condicionado pelos estudos, não se justifica em função deles.

Tendo em vista os aspectos mencionados até aqui e suas relações com o Ensino Superior, buscaremos compreender como efetivamente ocorre tal formação e suas possíveis significações para Alice e Laura. Partimos daquilo que é apontado por Leontiev (1975/1978): é importante que os estudantes apreendam *por que* e *para que* estudam, posto que assim a aprendizagem irá constituir-se como processo consciente para esses sujeitos. No caso das estudantes, inicialmente é perceptível o estabelecimento de uma divisão entre a realização de disciplinas, denominadas como “aulas”, e os estudos para além da grade curricular, intitulados, por exemplo, por Laura, de “estudar em casa”.

O primeiro processo – “aulas” – diz respeito à realização de disciplinas presenciais e corresponde a determinada grade curricular de horários. Na observação das Agendas Coloridas (Apêndices E e D) das estudantes, podemos constatar que, ao longo de uma semana, a concretização desses momentos em diferentes horários e dias não obedece a uma regularidade. Exemplificando, às quartas-feiras Laura não possui disciplina presencial no período da manhã na universidade, enquanto nas sextas-feiras ela precisa estar na instituição às 8h para assistir a determinada aula. Alice, por sua vez, nas terças-feiras possui aula a partir das 14h; em contrapartida, nas quartas-feiras ela tem esse período da tarde vago.

Os relatos sobre essa dinâmica de realização das aulas presenciais na instituição, além de estarem evidentes nas Agendas Coloridas (Apêndices D e E) das estudantes, também permeiam as suas falas sobre o processo formativo. Nesse sentido, Alice aponta que nas segundas-feiras precisa estar na universidade presencialmente para participar das aulas, diferentemente das quintas-feiras, pela manhã, quando ela não tem aula:

*Então, geralmente, na quarta-feira à noite eu faço o que tem que ser feito de doce, organizo o material da faculdade e na quinta-feira eu durmo até mais tarde, depois pela manhã ainda faço doce. Por isso me atrasei hoje um pouco para entrevista com você. [...] no geral, eu chego aqui umas cinco e pouco e tenho aula aqui até umas 18h30min [se referindo às quintas-feiras], depois eu fico estudando mais um pouco e, geralmente, na quinta-feira à noite eu passo a madrugada estudando. No caso, de quinta-feira para sexta-feira, porque na sexta-feira de manhã eu não tenho aula. Então, até às 3h da manhã eu estudo, depois eu começo a fazer doce, ainda de madrugada, porque não tenho sono, faço doce até umas 6:00 da manhã. [...] umas seis ou sete horas da manhã [de sexta-feira] eu vou*

*dormir e acordo meio dia e pouco, depois almoço e na sexta-feira à tarde eu saio para vender os doces* (Trecho da entrevista com Alice).

Essa dinâmica educativa, expressa tanto nas Agendas Coloridas (Apêndices D e E) quanto no relato destacado anteriormente, suscita o questionamento e a reflexão sobre vários processos relacionados à formação no Ensino Superior e à constituição do ser estudante acadêmico. Inicialmente, o que se revela é uma fragmentação, inclusive temporal, dessa formação. Se a organização do Ensino Superior em si, tal como aponta Chauí (2001), tende a um afastamento dos sujeitos, que “visa impedir a existência acadêmica sob a forma da comunidade e da comunicação” (p. 49), como nomear a condição dos estudantes que vivenciam experiências de reprovação acadêmica e precisam reorganizar toda a sua grade curricular nessas condições que viemos demonstrando?

Nessa perspectiva, não seria exagero de nossa parte afirmar que a formação no Ensino Superior, na qual os estudantes participantes desta pesquisa estão inseridos, constitui-se, estruturalmente, em condições de fragmentação e precarização do processo de ensino aprendizagem. Assim, a materialidade para a realização do Ensino Superior de Luan, Davi, Laura, Alice e de tantos outros estudantes que possuem a necessidade de reorganizar a sua grade curricular original, independentemente da justificativa, dá-se em condições de ensino intermitente.

Entender esse movimento requer, entre outras coisas, que partamos da compreensão de que as universidades são instituições sociais e, por isso, não podem ser concebidas de modo cindido das relações produtivas nas quais se materializam. Portanto, como argumentamos ao longo desta Tese, é fundamental não perdermos de vista o contexto de exploração e alienação que orienta a nossa realidade e, conseqüentemente, a nossa própria condição de constituição como seres humanos (Braverman, 1987; Marx, 1867/2013).

Nessa perspectiva, devemos considerar alguns rearranjos observados no sistema produtivo, que podem ser entendidos como uma reestruturação do capitalismo global, tal como aponta Antunes (2018). Apesar de ainda estar sendo estudada, a “nova” dinâmica emergente, conforme o autor, ao determinar novas formas de desenvolvimento da exploração dos seres humanos por meio do trabalho, impacta diretamente em sua constituição e, portanto, em sua vida. Assim, o trabalho, que é a atividade vital humana, nesse contexto, passa a desumanizar os sujeitos, sobretudo quando se constitui sobre as

formas de intermitência, flexibilidade, uberização, entre outras expressões da precarização (Antunes, 2018).

Ora, se, como mencionamos, a instituição universidade não é apartada da lógica mencionada, quando observamos as experiências dos estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas, entendemos que tais vivências expressam-se como desdobramentos da lógica de reestruturação produtiva que ocorre no mundo do trabalho e que se reflete no seu próprio processo formativo. Isso porque, por exemplo, a intermitência no processo de ensino aprendizagem já é algo posto na realidade educacional destes estudantes.

No contexto do modo de produção capitalista, o movimento que se estabelece entre o mundo do trabalho e a formação superior está ocorrendo de modo tão articulado que podemos, inclusive, constatar uma determinada sintonia que direciona o pleno funcionamento da engrenagem dessa forma social. Sobre as características dos processos de trabalho em vigência atualmente na nossa sociedade, Antunes (2018) revela algumas concepções que permeiam o ser trabalhador: “empresários de si”, “liberdade de horário”, “flexibilidade para trabalhar”, “diferentes emprego”, entre outros. Extremamente semelhante a isso, no caso dos estudantes do Ensino Superior com vivências de processos de dificuldades acadêmicas, por estarem submetidos a condições de ensino intermitente, observamos que eles próprios passam a internalizar que seu aprendizado depende de sua organização, de seu empenho, isto é, de si como sujeitos singulares.

Além dos estudantes que se dedicam exclusivamente aos estudos, temos ainda aqueles que estudam e precisam trabalhar. Nessas condições, no caso da nossa Tese, temos as vivências de Alice e Laura, também submetidas a esse contexto de condições de ensino intermitente. Porém, diferentemente de Luan e Davi, os quais, nas lacunas entre as disciplinas, compartilham momentos com colegas e/ou se dedicam a estudos individuais, elas ocupam esse tempo vendendo a sua força de trabalho. O seguinte diálogo com Laura expressa esse movimento:

Pesquisadora: *E, como é o processo de venda das comidas que você faz?*

Laura: *Quase sempre nos intervalos das aulas...*

Pesquisadora: *Hum... E, como é o retorno que você tem das pessoas que compram?*

Laura: *Depende! No bloco que eu tenho aula não tem quase gente, então os alunos não ficam nesse bloco, eles só vão para aula mesmo. Então é mais difícil para*

*vender. Eles saem da aula, descem na cantina tomar o café e deu! E como eu já estou há mais tempo lá e tem várias pessoas que não me conhecem, então fica difícil. Quando tinha algum evento específico eu levava para vender também, e nisso era mais fácil, principalmente porque tinha muita gente no mesmo espaço.*

Compreendendo essa dinâmica de organização da vida das estudantes que precisam trabalhar, fica claro que elas acabam reproduzindo a lógica posta em nossa sociedade em relação ao trabalho informal, mais especificamente, à lógica empreendedora<sup>100</sup>. Seguindo essa lógica, como observamos no relato anterior, praticamente todo e qualquer tempo e espaço que envolve a vida das estudantes constitui-se como “oportunidade” de trabalho. Assim, tanto a produção quanto a venda dos doces embrenham-se ao longo de todo o processo formativo das estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas.

Vale ressaltarmos que, *a priori*, as estudantes apontam que a gestão dos processos produtivos e de venda dos doces não costumam atrapalhar e/ou interferir diretamente nos seus estudos, mesmo em situações como aquelas em que, mal se encerram as aulas, elas já iniciam as vendas. Observando essa materialidade, concordamos com Antunes (2018) quando afirma que essas “novas” características atuais dos processos de trabalho na verdade não passam de uma “forma disfarçada assumida pela exploração do trabalho” (p. 35).

Especificamente sobre os momentos e o funcionamento das aulas presenciais na universidade, os relatos de Alice e Laura se assemelham aos de Luan e Davi, pois se revelam processos de reprodução dos conteúdos repassados pelos professores, durante os quais elas buscam estar atentas e focadas. Nesse sentido, também no caso dessas estudantes, por meio de suas falas identificamos a realização de diferentes **ações** de estudo, cuja intencionalidade revela-se voltada à realização de processos avaliativos.

Sobre o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o lugar que o conhecimento deve ocupar na estruturada da atividade dos estudantes, Leontiev (1975/1978) pontua que, a partir do momento em que o conhecimento passa a constituir-se como fim imediato da ação dos estudantes e, deste modo, a ser a finalidade da atividade de estudo, desenvolve-se a efetiva possibilidade real de tomada de consciência em relação aos conteúdos escolares. Por isso, entendemos como fundamental que as ações de estudo

---

<sup>100</sup>Para ver mais sobre o assunto indicamos a obra “*O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*” (Antunes, 2018).

não estejam voltadas essencialmente para a realização de processos avaliativos e/ou bons resultados acadêmicos.

Ademais, tal como Luan e Davi, as estudantes apontam que o seu aprendizado ocorre, sobretudo, devido aos estudos que realizam para além da sua grade curricular. No caso de Laura, além de mencionar como realiza tais estudos, ela também indica alguns sentimentos de dificuldades que envolvem o processo:

*Sobre os horários de estudar em casa... na verdade eu nunca consigo seguir o cronograma de estudo, os únicos dias da semana que eu estudo mais certo é na quinta-feira e na sexta-feira. [...] Ah, sou bem ruim mesmo! Na pior forma possível, eu acho. É muito ruim estudar em casa... Porque, eu gostaria de chegar em casa da faculdade e estudar porque eu estou empolgada da matéria que acompanhei em sala. Mas você chega da faculdade e você tá com fome, a primeira coisa que você faz é ir comer, só que você comeu... Depois dá sono. Então, tu vai dormir e depois quando você acorda não está mais com vontade de estudar! [Risos]. Então, eu gostaria de chegar em casa e continuar sempre com a vontade de estudar, igual quando eu estou fazendo as coisas lá na faculdade. Quando eu estou lá [na universidade] até penso: vou chegar em casa, estudar, fazer tal lista, tal exercício. Mas quase nunca rende esse planejamento (Trecho da entrevista com Laura).*

Já Alice, quando se refere aos seus momentos de estudo para além da grade curricular, afirma que eles se intensificam quando se aproximam os períodos avaliativos. Ela também declara ter preferência por realizá-los na instituição:

*[...] depende o dia, quando eu tenho as janelas de aula e é mais próximo das provas eu fico estudando aqui [se referindo à universidade], aí às vezes até os professores ajudam, mas fora de sala de aula, porque dentro da sala de aula é pouquíssima coisa que se tira... Eu gosto de estudar na biblioteca, em casa é mais difícil, porque sempre tem alguma coisa para fazer e quando não tem é cama! Então é melhor ficar aqui, estuda aqui, aproveita que tem monitor, professor, colega... Mas no geral, eu aprendo mais fora de sala de aula do que dentro (Trecho da entrevista com Alice).*

A dinâmica de estudo para além da grade curricular das estudantes também se assemelha aos processos realizados por Luan e Davi. Destacam-se processos de resolução de muitos exercícios e, por vezes, a busca de apoio de outras pessoas, como professores e monitores. Dentre as duas, apenas Alice relata que, constantemente, costuma assistir a videoaulas na *internet* sobre os conteúdos relacionados à determinada disciplina. Com isso, podemos observar que a formação superior das estudantes em questão também se constitui segundo **ações de estudo individualizadas**, ou seja, de acordo com um processo que “subordina a representação daquele resultado que haverá de ser alcançado, quer dizer, o processo subordinado a um objetivo consciente”<sup>101</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 82).

É interesse observarmos que os relatos de Alice e Laura, mais do que mencionar a operacionalização em si dessas ações, expressam as dificuldades que envolvem sua concretização. Assim, revelam-se, principalmente, insatisfações sobre o fato de elas terem que estudar em outros espaços que não a sala de aula e sobre os problemas que envolvem a constituição desses momentos. Como desdobramento dessa materialidade que gera as insatisfações, Laura menciona a articulação de um amplo processo que a prejudica, inclusive na organização dos momentos de estudo, como podemos observar no seguinte relato:

*O que acontece então? Primeiro eu deixo acumular, depois me cobro e, nossa, me bate muito desespero! Eu fico pensando, pensando, por não ter feito nada antes. Por exemplo, hoje de manhã eu acordei 10h, levantei, arrumei a cozinha, arrumei as coisas para fazer almoço, fiz almoço... E o tempo passou. Só que eu tinha mentalizado, pensado em fazer as coisas de estudo... Eu tinha pensando em fazer isso [se referindo à Agenda Colorida] ontem de manhã [...] só que acabou que eu não fiz ontem e não fiz mais nada também (Trecho da entrevista com Laura).*

Alice afirma que, no início da graduação, possuía mais dificuldades para organizar os seus diferentes processos acadêmicos e as outras demandas da vida. Entretanto, atualmente, apesar das dificuldades que ainda encontra no seu processo formativo, a organização não é mais uma insatisfação que constitui suas vivências no Ensino Superior. Nesse sentido, ela revela que a participação nas atividades propostas pela pedagoga da

---

<sup>101</sup>Tradução nossa: “subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin conciente” (Leontiev, 1975/1978, p. 82).

instituição contribuiu para que conseguisse organizar melhor seu cotidiano, mas principalmente colocar em prática tal organização.

*Eu já acostumei [se referindo à sua rotina], faço um cronograma parecido todo dia. Eu faço ele no sábado para semana inteira, mas toda noite eu organizo ele para o próximo dia. Eu faço isso há dois anos quase, por causa da pedagoga, e até por isso eu consegui melhores resultados... Eu coloquei no papel, sabe. [...]. Às vezes eu tiro o sábado e domingo livre, quando dá, é mais difícil. Mas eu gosto de ver o meu cronograma certinho assim [apontando para a Agenda Colorida]. Antes ele era todo espaçado, tinha umas folgas todos os dias de umas duas horas, que eu ficava assistindo série, mas nunca tinha um descanso de verdade. Então eu até prefiro assim, da forma como está agora, eu sei que vai ser corrido. O meu ideal, que eu gostaria na verdade, seria acabar com isso tudo às sete horas da noite [se referindo às atividades que precisa realizar] (Trecho da entrevista com Laura).*

À vista disso, nesse contexto de educação superior intermitente, observamos que, se por um lado Laura encontra dificuldades para estabelecer uma rotina previamente pensada de estudos, por outro, apesar de Alice conseguir definir tal organização de estudo, esta acaba constituindo-se de maneira a sobrecarregá-la. Entendemos que essas duas dinâmicas, que permitem às estudantes lidar com as demandas da formação superior e com a necessidade da produção de suas subsistências, não são ideais para a constituição e o desenvolvimento humano de ambas as estudantes.

Em outras palavras, não é exclusivamente pelo fato de Alice e de outros estudantes nessas condições conseguirem estabelecer e desenvolver uma rotina de estudo e de trabalho organizada que eles irão: primeiro, apropriar-se dos conhecimentos científicos relacionados ao Ensino Superior e, segundo, constituírem-se como sujeitos plenamente desenvolvidos. Ao contrário, entendemos que precisamos questionar essa concepção romantizada do **ser estudante** que, mesmo em condições precárias de formação e de trabalho, torna-se modelo em virtude da “organização” das suas multitarefas. Até porque, quando observamos a essência dessa dinâmica, encontramos estudantes sobrecarregados, como no caso de Alice, quando não adoecidos.

Essa reflexão que levantamos, obviamente, não implica na negação da importância da existência de uma rotina de estudos organizada e previamente estabelecida

pelos estudantes do Ensino Superior. Ao contrário, Alice, inclusive, aponta que, a partir do momento que conseguiu colocar em prática determinado planejamento do seu cotidiano, passou a obter melhores rendimentos acadêmicos. A estudante revela que a orientação para a constituição desse planejamento do cotidiano ocorreu em função do acompanhamento realizado junto à pedagoga da instituição. Já Laura relata não realizar tal acompanhamento, mas nos questionamos se, caso ela o realizasse, ele não poderia auxiliá-la a pensar como lidar, por exemplo, com a questão dos estudos “acumulados”.

Em síntese, constatamos que a formação superior, mais especificamente o processo de aprendizagem dos acadêmicos é permeado por diferentes **ações individuais** de estudo, sendo a partir dessa particularidade que os estudantes produzem determinadas significações em relação aos aspectos da realidade em questão. Isso porque, conforme Leontiev (1975/2004), os processos relacionados à consciência humana – neste caso, as significações – constituem-se e desenvolvem-se segundo uma materialidade, isto é, “adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas” (p. 94).

Assim, com base na particularidade mencionada anteriormente, observamos uma tendência de as estudantes compreenderem que a aprendizagem, além de ser um processo individual, é intrinsecamente relacionada aos seus esforços individuais. Isso fica evidente no seguinte relato:

*[...] para mim aprender depende de muitas coisas, depende do dia, depende do meu humor, depende se eu comi, se eu dormi... Depende do professor, depende da vontade que eu estou no dia. [...] no geral, eu consigo aprender bastante coisas diferentes, mas, na semana passada, se eu aprendi 50% é muito, não deu muito certo. Na verdade na primeira parte do curso, nos primeiros semestres, eu acho que o meu aprendizado dependia muito mais dos professores, mas agora não depende tanto deles, **depende muito mais de mim. São as variáveis da minha vida** (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).*

Essa tendência parece consolidar o ciclo de uma lógica individualista posta em nossa sociedade, pois, se as estudantes já desenvolvem ações individuais de estudo, quando ocorre a apropriação ou não de determinado conteúdo, elas relacionam isso diretamente às suas próprias singularidades. Como consequência disso, parece que temos o surgimento e a reprodução de uma determinada generalização cujo conteúdo diz

respeito à culpabilização e/ou responsabilização das estudantes em si pelos seus processos e resultados acadêmicos. Conforme Vigotski (1934/2009, p. 12), o processo de comunicação humana “pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra”, portanto, envolve também a apropriação e reprodução de determinadas compreensões da realidade.

Como desdobramento da emergência dessa generalização, observamos que as estudantes passam a se responsabilizar tanto pelas dificuldades de aprendizagem quanto pelas repetências que vivenciam ao longo do seu processo formativo no Ensino Superior. Tal responsabilização é justificada por uma “escolha” em deixar acumular matéria de estudo, bem como pelo fato de elas “optarem” por priorizar a produção de doces para venda. Entendemos que, com esse movimento, pouco se questiona sobre a totalidade que abrange os processos mencionados. Obviamente, não queremos negar a existência de reprovações e/ou de rendimentos acadêmicos desfavoráveis, mas, sim, convocar uma análise para as múltiplas determinações que fundamentam e constituem esses processos.

Nesse sentido, compreendemos como importante entendermos o que significa aprender e/ou apropriar-se de determinado conhecimento para Alice e Laura. Quando nos movimentamos para pensar essa questão, constatamos que, tal como para Luan e Davi, para elas o aprendizado também se vincula diretamente aos processos avaliativos do Ensino Superior. As principais expressões e constatações do aprendizado são os bons resultados alcançados nos processos avaliativos acadêmicos tradicionais – prova –, nos quais a nota torna-se o principal atributo que indica a possibilidade de conclusão de determinada disciplina.

Sobre a questão das provas, as estudantes Alice e Laura, mais do que relatarem a sua operacionalização, evidenciam as angústias e incômodos que constituem os momentos relacionados a elas.

*O meu semestre, a princípio, eu acabei não pegando muitas matérias, porque no semestre passado eu peguei muita matéria e não dei conta. Então, a princípio, ele está tranquilo, estou com apenas uma matéria que eu achei mais complicada, mas também ainda não começou as provas. Porque na primeira prova... Normalmente, eu vou com esperanças, mas quando chega na última prova você já... Que nem no semestre passado, eu tinha oito matérias, e não vim fazer as provas de quatro delas. Eu já tinha desistido, porque não iria dar conta (Trecho da entrevista com Laura).*

*Agora eu já não tenho mais tanto problema. No começo, nos primeiros dois anos [se referindo à graduação] eu achava as provas muito injustas para um ensino tão básico, do básico. Porque a gente tem professores bons e eles tem conteúdo para passar, mas que não sabem passar. A gente não pode dizer que eles não sabem. Na verdade, eles não sabem passar. Não passam para a gente 30% do que deveriam passar e cobram muito mais na prova. Então é uma prova completamente injusta, desleal, que tira tua alma! E aí os alunos se conversam também, já sabem que em determinado semestre o professor fez assim, assado, e no próximo semestre já ficam com medo. Teve um professor que colocou aquela marcha imperial, do Star Wars, na sala, no dia de prova, para colocar terror em sala de aula. Sério! Uma menina desmaiou na sala, aqui [apontando para algumas salas de aula]. Ele colocou a música enquanto ela entrava para fazer a prova. Então, todo mundo já tinha falado o que ele tinha feito no semestre anterior, cobrado absurdamente. Tanto que tinha duas turmas de 44 estudantes, isso é 88 alunos, e passaram apenas 3. [...] Todo mundo entrava em pânico com esse professor e para ele simular ainda mais o pânico colocava a marcha imperial para aterrorizar (Trecho da entrevista com Alice).*

Vigotski (1933/2005) nos lembra que, do mesmo modo como a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, os adultos também possuem significativa potencialidade de aprendizagem. Assim, conforme o autor, é a partir da educação escolar, isto é, do processo de aprendizagem, que ocorre a possibilidade da promoção do desenvolvimento humano. Considerando isso, analisando os relatos das estudantes destacados anteriormente, o primeiro questionamento que levantamos é: nessas condições, como conceber a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes? Aliás, que condições de possibilidades educativas são essas que, quando não literalmente os “aterrorizam”, influenciam os estudantes rumo à desistência da realização de determinados processos avaliativos?

Ademais, esse movimento relacionado ao processo avaliativo dos estudantes do Ensino Superior se assemelha a uma síntese elaborada por Freitas (1995), na qual o autor aponta que “é a avaliação que legitima a exclusão dos alunos menos favorecidos, criando uma cortina de igualdade aparente cuja função é dissimular a verdadeira vocação excludente da escola na sociedade capitalista. Perante a avaliação todos são iguais” (p.

270). Do mesmo modo, no Ensino Superior, o processo avaliativo – sintetizado nas provas –, ao materializar-se como o principal meio que indica o aprendizado, passa também a constituir-se como processo que ratifica, porque não dizer, consolida as ditas dificuldades acadêmicas dos estudantes.

No caso de Alice e Laura, revela-se ainda a **necessidade** de elas possuírem uma renda, tanto para atender às exigências imediatas de suas sobrevivências – por exemplo, alimentação e moradia – quanto para que elas possam se manter realizando o curso – por exemplo, transporte e materiais relacionados aos estudos. Vale lembrar que essa é a realidade de cerca de 70% dos estudantes do Ensino Superior brasileiro que estão ocupados ou buscando alguma fonte de renda (FONAPRACE, 2019).

Conforme os relatos sobre as suas vivências, as estudantes mencionam que, desde o início da realização dos seus cursos de graduação, elas tiveram essa necessidade de buscar alguma fonte de renda. Alice, além de já ter trabalhado como garçomete em um restaurante, desde o primeiro ano da graduação, começou a produzir doces para venda:

*Alice: Os doces eu faço todo dia para vender, inclusive semana passada eu não consegui falar contigo porque estava fazendo doces para um casamento em São Paulo. Nesse fim de semana eu tenho um chá de bebê... Então, eu digo que a minha profissão é doceira! **Eu posso cuidar do meu horário, trabalhar de madrugada, fazer as coisas para vender de dia e não atrapalha o meu horário de aula.** Eu tentei trabalhar como garçomete, fiquei uns dois anos e meio trabalhando nisso, mas foi aí quando eu afundei na faculdade. Porque eu tinha que cumprir horários como garçomete e os horários me prejudicavam, diferente dos doces.*

Pesquisadora: *Você costuma vender e produzir os doces todos os dias?*

Alice: *Todos os dias. Até nos finais de semana, quando tem alguma festa.*

Pesquisadora: *Quando você trabalhou como garçomete e como foi?*

Alice: *Foi no segundo semestre de 2015, o ano inteiro de 2016 e o primeiro semestre de 2017. Eu trabalhava... Na verdade, comecei trabalhando de quinta-feira até domingo à noite; na sequência, peguei de terça-feira ao domingo à noite também e depois passei de terça-feira até sábado de meio-dia... Nesses dias de semana eu tinha aula até meio dia, mas saía às 11h30min da aula para poder chegar no serviço, trabalhava até 13h40min, depois tinha que retornar para aula que começava 13h50min. No fim da tarde eu saí da aula às 17h30min e começava*

*a trabalhar às 18h00min e ia até tarde da noite. E continuava assim quase todo dia.... Mas foi por isso que eu larguei esse emprego! Eu falei 'não dá! Isso é coisa para louco!'*

Do mesmo modo como Alice relata os impactos negativos do emprego como garçoneiro na sua formação superior, Laura também aponta que precisou desistir de um emprego como garçoneiro em um bar em virtude das interferências diretas nos seus estudos. Na sequência, alguns relatos sobre esse movimento:

*Laura: Esse semestre, pela questão financeira, é um pouco complicado para mim, antes eu estava trabalhando direto, mas tive que sair do trabalho em um bar porque eu virava a noite e comecei achar ruim. De sexta-feira para sábado eu trabalhava mais, geralmente ia até às 6h da manhã, mas aquele lugar tem uma música perturbante e o ambiente é muito deprê.*

*Pesquisadora: Essa dinâmica, do local, da música, você achava ruim então?*

*Laura: Sim! Pelo menos para mim, mas também para outras pessoas que conheço que trabalharam lá. Isso e fazer faculdade, acho que o pessoal se queixava até de aumento da depressão.*

*Pesquisadora: Compreendo. Considerando isso que você me contou, como está a sua vida atualmente?*

*Laura: Atualmente estou procurando emprego, mas também estou vendo a possibilidade de fazer mais regularmente coisas para vender na faculdade. Só que aqui é difícil também conseguir emprego, não tem tantos restaurantes e bares, e poucos lugares eles pegam assim para trabalhar. Para quem é universitário em tempo integral é ruim, porque é difícil conciliar os horários.*

A partir da compreensão da realidade, tornam-se evidentes determinadas articulações que se estabelecem entre a formação superior e os processos de trabalho. Uma delas diz respeito ao fato de que os estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas que precisam buscar uma fonte de renda para atender as suas necessidades esbarram em diferentes empecilhos para encontrar e se manter em um emprego formal. Como bem evidenciam os relatos destacados anteriormente, as exigências de turnos e horários fixos de uma jornada de trabalho formal acabam dificultando o bom andamento da formação superior.

Nesse contexto, o trabalho informal, que pode ser ajustado de acordo com as grades de horário, aparece como uma alternativa para o suprimento da subsistência, o qual, no caso das estudantes em questão, dá-se pela produção e venda de doces. Diante disso, lembramos que, segundo Leontiev (1975/2004), a necessidade não é sinônimo de motivo, pois este “designa aquilo em que a necessidade se concretiza” (p. 103). Dessa forma, a gratificação salarial intrinsecamente relacionada com o “gostar” de produzir alimentos, mais especificamente doces, constitui-se como motivo que orienta as suas atividades produtivas.

Podemos pensar que o trabalho na juventude inicial das estudantes, compreendido pela literatura como **atividade produtiva** (Abrantes & Bulhões, 2016), constitui-se a partir da **necessidade** de elas proverem sua subsistência, do mesmo modo como é orientado pela **finalidade** de elas terem condições para se manter realizando o Ensino Superior. Assim, a atividade constitui-se, sobretudo, na produção e venda de doces, e, como vimos anteriormente, ambos os processos atravessam os momentos relacionados à formação superior das estudantes, bem como condicionam inclusive suas necessidades básicas. Um exemplo disso é o que acontece com Alice, que produz doces no período da madrugada.

Com o objetivo de detalharmos e compreendermos um pouco mais o processo de produção e de venda dos doces, ao partirmos do pressuposto de que, na sociedade capitalista, para o trabalhador, “o sentido (Sinn) de seu trabalho não reside para ele nisto, se não no salário”<sup>102</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 118), buscamos retomar os relatos das estudantes para desvelar como atualmente elas articulam e concebem tais processos. Nesse sentido, Laura aponta a preocupação em produzir doces de qualidade e também revela que seu processo de venda, por vezes, é fonte de insatisfações:

*[...] que nem outro dia eu levei as coisas [doces] e para tu vender é difícil. Até conseguir pessoas que te escutem para comprar e público... E, também, as comidas que eu mais fazia e vendia, às vezes, era ruim de levar [até a universidade]. Porque tem gente que faz o chocolate seco com ganache, eu faço com brigadeiro e coloco bastante cobertura, então não dá para colocar um em cima do outro, tem que ser um do ladinho do outro. Então, tu precisa de um espaço grande e ficar o dia inteiro na faculdade.... É muito ruim levar isso para*

---

<sup>102</sup>Tradução nossa: “el sentido (Sinn) de su trabajo no reside para él en esto, sino en el salario” (Leontiev, 1975/1978, p. 118).

*lá e para cá. E, muitas vezes tu fica lá, ninguém vê, tu não venda nada, chega no fim do dia você fica bem para baixo. E, as comidas estavam tão boas! [risos] Mas, tem que trazer de volta para casa. Eu não gosto disso, acho bem ruim. Então, eu não gosto de trabalhar com isso de vendas (Trecho da entrevista com Laura).*

No caso de Alice, além de expressar o gosto pela produção de doces, ela também aponta o interesse pelo processo de venda deles, tanto que ela expandiu seus negócios e passou a produzir para festas de aniversário e casamentos. Assim, por exemplo, na semana em que realizou a construção de sua Agenda Colorida (Apêndice D), se observarmos o período de quinta-feira até domingo, notamos que ela se dedicou a uma viagem relacionada à venda dos doces.

Pesquisadora: *Sobre essa viagem... Como foi? E, como é ela estar na sua rotina?*  
 Alice: *Então, desde o primeiro semestre que eu busco viajar, seja para passeio ou trabalho. Nesta, não foi a passeio. Então, a semana foi corrida [...]. Foi corrido! Até porque, na semana anterior eu tive que estudar o dobro para poder compensar essas faltas. Eu viajei à noite, cheguei no interior de São Paulo, tomei banho, jantei e das 22h de quinta-feira até às 7h da sexta-feira eu fiquei fazendo doce. [...] no sábado de manhã eu fui conhecer São Paulo, fui no cinema, conhecer o museu do futebol, essas coisas, e voltei no domingo para cá. Então como estava tudo corrido, no domingo à noite eu tive que fazer algumas coisas, tive que limpar a casa, que estudar um pouco. [...] desde sempre eu consegui colocar as viagens no meio [se referindo à graduação] ... Se for olhar o meu histórico, no primeiro ano eu passei ou reprovei no mínimo com 98% de presença nas aulas, do segundo ano em diante sempre foi 75%. Porque **o que eu posso faltar eu vou faltar, porque eu não aprendo muita coisa em aula.** Alguns professores já sabem, eu converso com eles antes... Sobre o que eu faço, deixo de fazer, sobre o que eu aprendo ou deixo de aprender. Converso com eles antes que **estou ali para cumprir presença,** mas assim, algumas aulas não é assim... Por exemplo, as aulas de quarta-feira não tem como faltar porque é prática, essas são mais legais, as teóricas, geralmente, eles jogam os slides lá e eu posso estudar até em casa. Então, é isso.*  
 Pesquisadora: *Compreendo. E, como funciona para você organizar a questão das faltas, por exemplo?*

*Alice: Todo início de semestre eu faço uma tabelinha das matérias que eu tenho e de quantas faltas eu posso ter... Eu vou pensando se eu vou viajar, para que lugar vou, se eu vou fazer alguma coisa... Então, tal dia, eu fico em casa, só fazendo nada... Planejando as faltas, antes de planejar os estudos [risos].*

A partir desses relatos, observamos a formação de diferentes **ações** de produção e venda dos doces. Essas ações, orientadas pela possibilidade de gratificação salarial, ao serem concebidas conjuntamente, indicam a constituição de uma “cadeia” de ações, que corresponde a uma noção de resultado. Apesar disso, tal resultado pouco diz respeito à concretização de uma atividade de trabalho que irá impulsionar o pleno desenvolvimento das estudantes; ao contrário, parece estar mais relacionada com a necessidade da produção e reprodução imediata de suas vidas. Com isso, articula-se justamente o fato de que “a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente” (Leontiev, 1975/2004, p. 128).

Entendemos que as ações de ambas as estudantes são norteadas por um **motivo-estímulo** cujo conteúdo diz respeito à gratificação salarial relacionada à afinidade de produzir alimento, e, no caso específico de Alice, revela-se como tal motivo também os processos de venda desses produtos. Devemos lembrar que, conforme Leontiev (1975/2004), o motivo-estímulo não é diretamente o motivo gerador de sentido de determinado processo, mas, sim, é o motivo relacionado às vivências mais imediatas dos sujeitos.

Ademais, constatamos que, nas relações entre as ações de produção e de venda dos doces e a formação superior, apesar de esta ocupar grande parte do cotidiano das estudantes, indiretamente, ela parece constituir-se como processo secundário em suas vidas. Isso pode ser observado, sobretudo, ao considerarmos o relato anteriormente destacado de Alice, no qual ela aponta que seu aprendizado não passa necessariamente pelo tempo e espaço da sala de aula e, justamente, por isso, ela intencionalmente falta às aulas o máximo possível, conforme as normas acadêmicas. Destarte, nessa dinâmica entre o ser trabalhadora e o ser estudante, as participantes apontam como mais significativos e, portanto, mais importantes em suas vidas os seguintes processos:

*[...] de mais importante, os doces! Os doces é o que vai me sustentar, não adianta. Eu gostaria de dizer é as aulas, é o conhecimento, mas isso ficou em segundo plano. [...] No geral eu gosto de fazer os doces. Eu comecei a fazer porque eu*

*gostava, mas hoje eu não faço mais com tanto prazer. Por exemplo, hoje eu não queria estar fazendo os doces, porque as provas estão chegando em duas semanas, então eu queria estar estudando mais. Eu vou fazer bem feito [se referindo aos doces], tem que fazer, porque no dia vinte as contas estão todas vencendo, então tem que dar um jeito* (Trecho da entrevista com Alice).

Pesquisadora: *O que você acha que tem de mais importante no seu cotidiano?*

Laura: *Mais importante é o lazer! As pessoas acham que é faculdade ou trabalho, mas sem dúvida é o lazer, no meu caso é fazer comida.*

Com isso, é possível observarmos algumas continuidades e rupturas entre o que elas consideram mais significativo e o que é essencial em suas vidas. O que se revela contraditoriamente como mais expressivo e ao mesmo tempo essencial é a questão do trabalho. Para ambas, a necessidade de possuir uma renda institui a venda de doces como algo importante e, no caso de Laura, ela, inclusive, entende esse momento como lazer. Diante disso, questionamos se tal importância e essencialidade não seria justamente em virtude do fato, observado por Leontiev (1975/2004), de que os trabalhadores “para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, vêm-se, portanto coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho” (p. 129).

Também é interessante notarmos a contradição que permeia o trabalho informal das estudantes, pois, se por um lado elas desenvolvem a produção e a venda de doces a partir do seu interesse e “gosto” por produzir alimentos, por outro, em determinados momentos, esses procedimentos são geradores de angústias e/ou sofrimentos. Vale destacarmos que os aspectos afetivos intensificam-se, por exemplo, quando a ação de produzir e de vender doces torna-se condicionada pela **necessidade** de possuir uma renda, isto é, a angústia da obrigação de produzir suprime o “gosto” relacionado ao desenvolvimento do processo.

Com isso, o trabalho relacionado aos doces torna-se inclusive automatizado, invadindo noites, ocupando tempos de estudos, ou seja, constituindo **ações em si**. Desse modo, o trabalho, processo fundante do humano nos sujeitos, como argumentamos na primeira seção desta Tese, converte-se num verdadeiro instrumento que, ao invés de humanizar o indivíduo, acaba desumanizando-o. Mais precisamente, nas próprias palavras de Marx (1867/2013), “ela [a produção capitalista] produz o esgotamento e a morte prematura da própria força de trabalho” (p. 338).

Nessa conjuntura de constituição do ser estudante trabalhadora, o conhecimento científico relacionado ao Ensino Superior acaba ocupando o segundo plano na vida das estudantes. Logo, mesmo que a formação superior tome a maior parte do tempo de suas vidas e que, de certo modo, elas se preocupem em dar conta de concluir esse percurso educativo, o Ensino Superior para elas, assim como para Davi e Luan, constitui-se fundamentalmente a partir de **ações** individualizadas de estudo que indicam a não formação plena da **atividade de estudo profissionalizante**. Isso porque, conforme Leontiev (1975/2004), para a concretização de uma dada atividade, faz-se necessário uma articulação entre determinado motivo e uma finalidade.

À vista disso e, como já mencionamos anteriormente, apesar de os cursos dos estudantes serem integrais, atualmente eles estruturam-se de modo intermitente. Assim, os acadêmicos que precisam prover suas subsistências por meio de renda própria irão buscar as relações informais de trabalho, como a venda de doces, que é o caso das participantes deste estudo. Com isso, observamos a movimentação das engrenagens do modo de produção capitalista rumo à concretização de uma intrínseca articulação precarizada entre estudo e trabalho para os jovens universitários. Na medida em que observamos a emergência de vínculos de trabalho cada vez mais informais, “flexíveis” e fragmentados, a educação formal, neste caso a formação superior intermitente dos estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas, passa a se constituir como o encaixe perfeito das engrenagens em questão.

Ademais, considerando as discussões realizadas ao longo desta seção, não podemos deixar de mencionar as determinações de gênero relacionadas ao ser estudante e ser estudante trabalhador. Nossa pesquisa revelou que os homens, Luan e Davi, possuem condições materiais para empreender seus tempos de vida e esforços exclusivamente aos estudos no Ensino Superior, enquanto as mulheres, Alice e Laura, em virtude de necessidades materiais, necessitam vender a sua força de trabalho. Nesse sentido, Antunes (2009) ressalta que, ao longo das últimas décadas, ao mesmo tempo em que vivenciamos um aumento importante da venda da força de trabalho do gênero feminino, constatamos também sua desvalorização em comparação, por exemplo, ao trabalho masculino.

Por outro lado, uma pesquisa que investigou o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes brasileiros de graduação, apontou uma inclusão maior da inserção de mulheres no Ensino Superior, em torno de 54,6% do público estudantil (FONAPRACE, 2019). Sobre isso, nosso estudo revelou a presença de mulheres no Ensino Superior, sobretudo em cursos de engenharias. Entretanto, como observamos, tal inserção é

permeada por diferentes limites. Entre eles, destacamos a evidente necessidade de priorizar a venda da sua força de trabalho, em lugar de uma dedicação integral aos processos formativos desse nível de ensino. Considerando essa conjuntura, é interessante questionarmos o que vem a ser, o que representa e a quem interessa essa inserção precarizadas das mulheres no Ensino Superior e nos processos informais de trabalho. Sem dúvida, é evidente que ela não se dá para o pleno desenvolvimento desse gênero humano.

Portanto, ao longo deste item, buscamos desvelar a formação da **atividade dominante** das jovens acadêmicas Alice e Laura, por meio da unidade contraditória da **atividade de estudo profissionalizante** e da **atividade produtiva**. Podemos observar muitas semelhanças entre os processos educacionais de nível superior dessas estudantes em relação aos de Luan e Davi, tais como: a constituição de um ensino intermitente, o destaque dos estudos para além da grade curricular, as ações de cópia e as ações de assistir a aulas. Entretanto, diferentemente das vivências deles, para elas, as ações relacionadas ao processo informal de produção e de venda de doces articulam-se, encaixam-se e/ou sobrepõem-se ao respectivo processo educacional.

Entendendo que a **ação** humana, de acordo com Leontiev (1975/2004, p. 316), diz respeito a “um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto”, as discussões realizadas até aqui demonstram muito mais a emergência de **ações de estudo** e de **ações de trabalho** do que a constituição efetiva e plena de uma unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva dos estudantes. Em outras palavras, poderíamos inferir que a formação da unidade contraditória revela-se cindida e, por isso, muito aquém do que ela poderia proporcionar ao desenvolvimento juvenil.

Destarte, entendendo que a consciência é “um produto e não uma premissa da formação do homem” (Vigotski, 1934/2009, p. 395), ao compreendermos a constituição do **ser estudante** do Ensino Superior com vivências de dificuldades acadêmicas – na emergência de cotidianos educativos intermitentes, ações individualizadas de estudo e de trabalho, finalidades de bons resultados acadêmicos, motivos estímulos de conclusão de disciplinas, necessidade de ter uma profissão de nível superior, entre outros aspectos – observamos diferentes processos que constituem a formação de uma **consciência em si** dos estudantes. Isso se dá porque todos os processos que discutimos até aqui, especialmente as próprias condições organizativas do Ensino Superior – ao conduzirem a concretização de diferentes processos educativos individuais, cujos conteúdos também se relacionam a projetos individuais –, são as bases que impulsionam a formação de uma

consciência imediata e alienada, em si, dos estudantes. Igualmente, trata-se, segundo Leontiev (1975/1978), de uma forma de consciência essencialmente desintegrada.

Em nosso entendimento, a superação dessa forma de consciência em si dos estudantes pressupõe, inclusive, questionarmos as proposições existentes em relação às finalidades e à estrutura do Ensino Superior brasileiro e criarmos novas alternativas para essa realidade. Do mesmo modo, considerando a presença de estudantes trabalhadores, essa necessidade também está posta em relação ao mundo do trabalho em nossa sociedade, dado que, por exemplo, a questão do desemprego estrutural e da informalidade são processos consolidados em nosso atual contexto social (Antunes, 2018). Ademais, como ilustra o trecho que apresentamos na epígrafe desta seção, mesmo para o jovem operador de máquina especializado que busca emprego “não, não há. Ainda ontem apareceram dois, mas não há nada” (Zola, 1885/1972, p. 13).

Posto isso, na sequência, buscamos desvelar o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas e suas articulações com o significado social desse período educativo.

## 8. SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR PARA GRADUANDOS

La ilusión consiste aquí en el hecho de que cómo piensa, cómo siente el hombre y a qué aspira, nos parecen depender de cómo es su pensamiento, sus sentimientos y aspiraciones. Pero el pensamiento no piensa, los sentimientos no sienten ni las aspiraciones aspiran: es el hombre el que piensa, siente y aspira (Leontiev, 1975/1978, p. 185).

[...] notavam-se por último na estalagem muitos inquilinos novos, que já não eram gente sem gravata e sem meias. A feroz engrenagem daquela máquina terrível, que nunca parava, ia já lançando os dentes a uma nova camada social que, pouco a pouco, se deixaria arrastar inteira lá para dentro. Começavam a vir estudantes pobres, com os seus chapéus desabados, o paletó frouxo, uma pontinha de cigarro a queimar-lhes a penugem do buço, e as algibeiras muito cheias, mas só de versos e jornais; surgiram contínuos de repartições públicas, caixeiros de botequim, artistas de teatro, condutores de bondes, e vendedores de bilhetes de loteria (Azevedo, 1890/2008, p. 199).

Entendendo a constituição e desenvolvimento humano a partir do fundamento histórico-cultural, isto é, de que os seres humanos produzem e reproduzem a sua existência a partir de dada materialidade, concebemos os sujeitos como seres sociais (Vigotski, 2018). Essa compreensão denota percebermos a constituição do psiquismo humano, mais especificamente da consciência, segundo generalizações produzidas socialmente e subjetivações singulares. Ao desenvolver a Teoria da Atividade, Leontiev (1975/1978) elucidou a dinâmica formativa desses processos na atividade humana, ou seja, esclareceu como os **significados sociais** são produzidos, generalizados e apropriados pelos sujeitos, bem como ilustrou que o **sentido pessoal** é singularmente constituído.

Tendo em vista isso, no caso desta Tese, na qual buscamos investigar o **sentido pessoal** do Ensino Superior para estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas, partimos do fato de que a universidade, ao se constituir como instituição social (Chauí, 2001), também expressa as contradições de nossa particularidade histórica

capitalista. Destarte, o tempo e o espaço formativo superior não se desvinculam das demandas impostas por uma sociedade baseada na produção de mais valor, a qual, como já argumentamos anteriormente, não pressupõe o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Portanto, nesta seção, discutiremos, à luz desses processos, a formação da relação significado social e sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas. Traçamos o percurso dessa discussão desvelando os motivos e, sobretudo, os possíveis motivos-geradores de sentido elaborados por Alice, Laura, Davi e Luan sobre o seu atual processo de escolarização.

### **8.1 “*Eu acho que deveria ter passado mais tempo estudando*”: desvelando a constituição motivacional dos estudantes relacionada à formação superior**

Para iniciarmos o movimento de desvelamento do sentido pessoal do Ensino Superior para os estudantes com vivências de processos de dificuldades acadêmicas, partimos da compreensão do desenvolvimento histórico-cultural dos seres humanos. Em outras palavras, todo e qualquer sujeito constitui-se e desenvolve-se primeiramente a partir de um nível intrapsíquico – isto é, social e cultural – e posteriormente interpssíquico – isto é, singularmente (Vygotski, 1931/2000). Essa lei geral do desenvolvimento humano é essencial para compreendermos tanto a constituição do ser estudantes no Ensino Superior em geral quanto a constituição singular dos participantes desta pesquisa, pois entendemos que mesmo as características mais pessoais e as concepções mais singulares elaboradas pelos estudantes não são apartadas do tempo histórico-social em que estes produzem e reproduzem a sua existência, ou seja, não são independentes de uma dada particularidade.

Deste modo, como vimos ao longo das discussões elaboradas na sexta seção desta Tese, o interesse dos participantes desta pesquisa em realizar determinada formação superior articula-se, mesmo que em meio a diferentes contradições, às suas vivências na educação básica e, sobretudo, é atravessado pelas influências e histórias de suas famílias. É também a partir das análises desses processos que já podemos localizar indícios da presença do **significado social** do Ensino Superior como formação que possibilita aos indivíduos mudar e/ou melhorar de vida, em outros termos, ascender socialmente.

Devemos recordar, de acordo com Vigotski (1934/2009), que, como unidade do pensamento e da linguagem, o **significado** das palavras diz respeito a uma generalização

de determinado aspecto e/ou processo da realidade. Assim, os significados são elaborados pelos seres humanos a partir de determinado tempo histórico-social, isto é, de acordo com as demandas postas em dada particularidade social. Por isso, não podemos afirmar que o significado social do Ensino Superior foi e sempre será relacionado à ascensão social, mas, sim, entendemos que, com as alterações na realidade, ele pode ser modificado. Segundo o autor, embora o **significado** seja uma das zonas mais estáveis do processo de significação, isso não quer dizer que esteja descartada sua possibilidade de transformação.

À vista disso, para aprofundarmos o desvelamento do **significado social** do Ensino Superior para os estudantes, retomamos o seguinte questionamento que colocamos para eles: *Qual a função social do Ensino Superior?* Destacamos os seguintes trechos das falas dos participantes desta pesquisa que revelam as suas sínteses elaboradas sobre essa reflexão:

*Ultimamente tem sido dar um apoio maior para as pessoas mudarem de vida, ou pelos menos foi isso que falaram, me falavam isso desde o Ensino Médio... Que você com uma faculdade poderia **ter uma profissão e mudar de vida** (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).*

*Bom, para começar... O Ensino Superior para mim é para **você ter uma profissão**, um conhecimento a mais para você entrar no mercado de trabalho. Por exemplo, **no Ensino Superior você vai aprender a se comunicar para uma apresentação, se comunicar com as pessoas, você vai adquirir experiência...** Antes de entrar na faculdade, eu era uma pessoa meio tímida, eu nunca tinha apresentado trabalho, quando eu estava no ensino médio, eu começava apresentar trabalho, eu não conseguia apresentar... Depois que eu entrei no Ensino Superior eu posso apresentar trabalho, conversar com as pessoas... (Trecho da entrevista com Luan, grifo nosso).*

*Eu acho que é um lugar onde as pessoas buscam conhecimento técnico e **oportunidades para um caminho novo**. Se você sai e fica apenas no médio [referindo-se ao ensino médio], você pode conseguir alguns conhecimentos trabalhando, mas conhecimentos específicos, você pode entender uma coisa ou outra, mas não algo mais profundo... Então você vai buscar um conhecimento técnico, com um leque mais abrangente... Quer dizer, novas coisas. Então é*

*buscar ampliar o conhecimento para ampliar as oportunidades. Para mim Ensino Superior é isso!* (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).

*Eu acho que todo mundo deveria ter oportunidade de fazer, porque eu vejo que com a graduação eu vivi coisas que eu não teria vivido se eu tivesse ido direto trabalhar. Eu sou uma pessoa muito melhor [fala emocionada]. Fico pensando que eu me considero gente hoje e eu não sei se eu me consideraria se eu não tivesse entrado aqui [fala emocionada]. Porque eu, por exemplo, consegui participar de empresa júnior, que é uma coisa que eu nem sabia que existia, eu consegui ir nos eventos também. Tudo vendendo trunfa! Eu fui em diferentes eventos, eu conheci um monte de gente, eu descobri tanta coisa, eu vi que eu sou tão nada e tem tanta coisa, tanta possibilidade, que quando você tá lá fora [fora do Ensino Superior], você pensa assim, não é para mim! Sabe? A minha mãe sofre para viajar de uma cidade para outra, depois que eu entrei na faculdade eu vi que posso ir para outros países... Eu posso ir para outros estados! **Sem a graduação eu não teria isso!** [...] é muito triste pensar que a maioria das pessoas não vai ter essa oportunidade, na verdade tem muito mais gente como eu era antes do que gente que vai ter essa oportunidade* (Trecho da entrevista com Alice, grifo nosso).

Enfatizamos que o nosso questionamento não foi a função em geral do Ensino Superior, mas qual a função social, isto é, porque esse nível de ensino é importante socialmente às pessoas. A partir das sínteses acima mencionadas, inferimos que, *a priori*, os estudantes compreendem o Ensino Superior como uma etapa do processo educativo que possibilitará às pessoas a transformação das condições postas até então nas suas vidas. Nesse sentido, essa observação corrobora com o argumento que traçamos ao longo desta Tese, qual seja, de que o Ensino Superior é concebido socialmente como contexto educativo que lança possibilidades de ascensão social. Igualmente, como estamos verificando, esse é o seu **significado social** que também tem sido apropriado e reproduzido pelos participantes deste estudo.

Segundo Leontiev (1975/1978), ao serem formados socialmente em dado contexto histórico, os **significados sociais** não se configuram como produtos em si da consciência, mas são passíveis de apropriação pelos sujeitos. É nesse movimento, conjuntamente à constituição de outros processos, que ocorre a possibilidade da formação de **consciência** dos sujeitos (Leontiev, 1975/1978). Destarte, a partir da investigação da compreensão dos

estudantes sobre a função social do Ensino Superior, podemos observar que o conhecimento, mais especificamente a apropriação do conhecimento científico, não necessariamente ocupa um lugar central na constituição do **significado social** desse nível de ensino. Isso não quer dizer que a apropriação do conhecimento não esteja relacionada ao ou não componha o significado, porém concluímos que a apropriação do conhecimento no Ensino Superior tem sido essencialmente concebida como um meio que poderia possibilitar a alteração das condições atuais de vida dos sujeitos.

A partir das discussões que realizamos ao longo da primeira seção desta Tese, depreendemos que a educação em articulação com o trabalho impulsiona a constituição do humano nos indivíduos e, por isso, segundo Leontiev (1975/2004), a nossa natureza é social. Nesse contexto, considerando o **significado social** do Ensino Superior em questão, entendemos que submeter e/ou articular a apropriação do conhecimento à possibilidade de mudança de vida constitui-se como uma das faces mais perversas que fundamenta a relação entre educação e trabalho em nossa atual particularidade. Isso porque, por exemplo, o processo de aprendizagem no Ensino Superior passa a adquirir um caráter muito mais utilitarista, não se caracterizando como processo que possibilitaria o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Conhecer o que os estudantes entendem como a função social do Ensino Superior, além de possibilitar compreendermos o **significado social** desse nível do ensino para eles, permite realizarmos uma primeira aproximação com os **motivos** que impulsionam as **ações** de Alice, Laura, Luan e Davi em relação à realização de suas respectivas formações. Portanto, a partir das sínteses destacadas anteriormente, além de observarmos um fio condutor que diz respeito à compreensão do Ensino Superior como processo que possibilita a ascensão social dos sujeitos, percebemos particularmente o seguinte: Davi revela a importância dessa formação para ter uma *profissão*; Luan aponta a questão do *desenvolvimento pessoal* que esse nível de ensino lhe proporcionou; Laura destaca as *novas oportunidades de vida* que essa formação poderá lhe viabilizar; e Alice enfatiza as *novas experiências de vida* construídas a partir das suas vivência como graduanda.

Devemos recordar, segundo Leontiev (1975/1978), que a atividade realizada pelos seres humanos não é orientada exclusivamente por um único motivo; ao contrário, é polimotivada. Nessa perspectiva, os processos mencionados no parágrafo anterior, podem constituir-se como alguns dos **motivos** que orientam as **ações** dos estudantes em relação à **atividade de estudo profissionalizante** no Ensino Superior. Entretanto, esta não se limita apenas aos motivos que se revelaram anteriormente. Para desvelarmos a existência

de outros **motivos** relacionados à formação superior, fez-se necessário, inclusive, retomarmos alguns aspectos das vivências educativas anteriores ao Ensino Superior de Luan, Davi, Laura e Alice, posto que, como vimos na seção anterior, a existência do **significado social** do Ensino Superior como processo que possibilitaria a ascensão social dos sujeitos já se faz presente desde as vivências na Educação Básica desses estudantes.

Nesse sentido, Melo (2017) revela que o **significado social** do Ensino Médio é também constituído por concepções de que esse período do processo educativo volta-se tanto à preparação para o mundo do trabalho quanto à preparação para o Ensino Superior. Assim, como demonstramos na sexta seção desta Tese, o interesse dos estudantes em realizar determinada formação superior é também construído a partir das suas respectivas vivências na educação básica e das histórias de vida de suas famílias. Davi, por exemplo, revela já ter conhecimento dessa concepção do Ensino Superior anteriormente destacada desde antes da graduação; em suas palavras: “*me falavam isso desde o Ensino Médio*”.

Diante disso, observamos que, segundo o **significado social** do Ensino Superior – como processo que possibilitaria a ascensão social – e os seus **motivos** pessoais, os estudantes Luan, Davi, Laura e Alice traçaram diversas alterações em suas vidas a fim de realizar um curso de graduação. Dentre elas, destacamos a necessidade da mudança de cidade e/ou de estado. Sobre isso, eles recordam:

*Aqui é o dia inteiro, as matérias são bem mais puxadas, são matérias que eu não tinha tido ainda, que eu não tinha visto, que requerem um tempo maior para aprender. [...] até eu descobrir que estava aqui sozinho, que tinha que fazer tudo sozinho! [risos] Que tinha que estudar na faculdade, depois chegar em casa e estudar mais e fazer as outras coisas. Eu até não estranhei muito, porque em casa eu fazia bastante coisa, eu já sabia fazer tudo em casa, **mas ficar sozinho já é diferente** (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).*

*Quando eu vim para cá eu morei em pensão... **Saí no escuro**, peguei minha mochila nas costas, cheguei aqui e fui parar em uma pensão, não conhecia apartamento, nada. Morei um ano e meio em pensão, só que depois começou a ter muita gente, umas 14, 15 pessoas.... [...] Aí, eu pensei ‘é muita gente.... Está me atrapalhando bastante o estudo’, então consegui um quarto na casa de duas pessoas. [...] **É muito complicado!** Principalmente no começo... No começo é muito complicado! Até porque você não tem amigos, você tem colegas, colegas*

*você tem bastante! Mas amigos, amigos você não tem, mas graças a Deus a gente supera e com o tempo a gente consegue os amigos. Eu consegui muitos amigos aqui já. [...] na questão de adequar à cultura do estado também, as comidas são diferentes [...] comecei adoecer também, por exemplo, eu nunca tive anemia e passei a ter no início da graduação (Trecho da entrevista com Luan, grifo nosso).*

*Eu morava no centro, dividia apartamento, que era num lugar mais barato e ganhava auxílio estudantil [...] Então aquele dinheiro ajudava... Comida tinha, pelo menos o almoço e para pagar o aluguel, sempre tinha entre 350 e 400 reais. Mas no começo eu pagava 400 reais, então sobrava 100 reais para comer e pagar o ônibus, mas **entre comer e pagar o ônibus, eu comia né!** [...] Era complicado porque eu não falava com a minha mãe, comecei a falar com ela no final do primeiro semestre. Porque até então, desde que eu saí de casa, fiquei sem falar com ninguém... **Você sair da cidade que você está e depois virar a ovelha negra da família... Então, não tinha nada, ninguém.** Ela [a mãe] sabia que eu queria fazer faculdade, da época que eu estava em casa eu comentava, mas ela não sabia que eu tinha conseguido nota do ENEM, não sabia que eu tinha entrado na faculdade.... (Trecho da entrevista com Alice, grifo nosso).*

*Em 2012 e 2013 era uma época que as Engenharias estavam em alta, falavam que você iria sair da faculdade ganhando dez mil reais [...] Mas não! **Tu entra para se manter já é difícil**, eu tinha um pouco de dinheiro guardado da época que trabalhei, mas depois ficou bem mais complicado... [...] Eu cheguei aqui... No primeiro dia de aula, em Cálculo I, o professor falou: Vamos dar uma revisadinha em limites. Eu nunca tinha visto limites! Mal tinha visto umas relações de matemática, então revisar? [...] **Então já começou se perdendo ali!** Daí eu entrei não tinha computador, não tinha nada... E também eu não sou de ficar fazendo amizade muito fácil, faço umas amizades, mas sou meio tímida. Então ficava parecendo que todo mundo já sabia a matéria e **eu ficava com vergonha de perguntar** qualquer coisa para qualquer um, até porque eu entrei mais velha [referindo-se a sua idade em relação a dos colegas] (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).*

Nesses relatos revelam-se diferentes aspectos constituintes das condições de vida e também do processo de aprendizagem dos estudantes. Em busca da ascensão social, via formação superior, de início os estudantes já se encontram diante de diferentes dificuldades, as quais estão relacionadas principalmente com as condições concretas de existência postas aos sujeitos que, segundo Marx (1867/2013), precisam vender a sua força de trabalho para sobreviver, isto é, os trabalhadores. Tal como as vivências dos personagens da obra “*O Cortiço*”, de Azevedo (1890/2008), constituem-se em meio às contradições postas à vida da classe trabalhadora na cidade, os estudantes que fizeram parte desta pesquisa também precisaram e ainda precisam lidar com as contradições impostas às suas vidas.

Nesse sentido, o processo de mudança de cidade e/ou de estado de Luan, Davi, Laura e Alice foi marcado por diferentes dificuldades. Um exemplo disso foi a necessidade de ter que viver em uma pensão com uma quantidade considerável de pessoas, bem como ter de “escolher” entre a alimentação e o deslocamento até a universidade. Esses e outros percalços se desdobraram, muitas vezes, na constituição de processos de sofrimentos aos estudantes, como terem de lidar com o fato de estarem sozinhos e com as atribulações na construção de amizades.

Entendemos que o movimento de constituição singular dos jovens estudantes do Ensino Superior compreende momentos de rupturas e/ou crises, posto que o desenvolvimento humano, além de não ocorrer de modo linear, diz respeito a uma verdadeira “reestruturação de determinados aspectos do organismo” (Vigotski, 2018, p. 93). Entretanto, nosso questionamento decorre do fato de a nossa sociedade ser extremamente marcada pela exploração e pela opressão, não oferecendo condições para que esses momentos de ruptura e/ou crise sejam direcionados ao pleno desenvolvimento dos estudantes e não à sua alienação.

“*Então já começou se perdendo ali!*” é a expressão de Laura que revela e sintetiza algumas das angústias dos participantes deste estudo em relação às mudanças que precisaram realizar em sua vida e ao início dos seus cursos de graduação. Um exemplo disso é a constatação de Laura e Davi de que, mesmo os professores afirmando que eles já deveriam saber determinados conteúdos, isto é, ter se apropriado deles, eles sequer conheciam os assuntos em questão. Essa não apropriação não diz respeito essencialmente a uma questão singular de Laura, Davi, Alice e Luan, mas, sim, a uma problemática estrutural do sistema educativo em nossa atual sociedade, dado que, conforme Martins

(2013), é função da escola garantir e oportunizar que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade sejam apropriados pelos estudantes.

À vista disso, observamos que, nos relatos acima destacados, os estudantes expressam muito mais as **necessidades** que envolvem a constituição das suas vidas e do estudo no Ensino Superior do que os **motivos** que impulsionam suas **ações**. Nessa dinâmica, retomando Leontiev (1975/2004), compreendemos que as necessidades humanas não são abstratas, mas constituídas de acordo com determinada particularidade histórico-social. Em virtude disso, levantamos o seguinte questionamos: Que particularidade social é essa que determina como necessidade do ser estudante universitário a “escolha” entre a alimentação e o deslocamento, via transporte público, à universidade?

No caso de Alice e Luan, quando os estudantes relataram sobre os seus processos de mudança de cidade e/ou estado para a realização do curso superior, eles não evidenciaram com relevância aspectos relativos à educação formal nesse movimento. Porém, quando questionamos os participantes deste estudo acerca das suas primeiras vivências acadêmicas, tais estudantes apontaram as suas angústias em relação às possíveis insuficiências de sua formação básica e à dificuldade em entender os conteúdos universitários.

Isto posto, sobre as suas primeiras vivências acadêmicas, os participantes deste estudo elaboraram as seguintes sínteses:

*Eu fiquei sabendo na prática [se referindo ao funcionamento do Ensino Superior], não teve muito aviso, **você vai fazendo e pronto!** [risos]. Eu acho que poderia ter um tempo maior de adaptação, você chega aqui e já estão te mandando fazer as coisas! [risos] Você nem sabe o que é para fazer das coisas [se referindo às disciplinas e a outras atividades acadêmicas] e já está fazendo. [...] **Só falar, faz e você tá fazendo** (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).*

*No primeiro dia de aula **eu cheguei atrasado** e até o professor brincou comigo: Você é de que lugar? Eu falei que vinha de outro estado... Ele disse: Vixe e já chegou atrasado?! [risada] Mas a primeira semana eu não sabia direito os horários... Foi meio bagunçado para mim, porque **eu não sabia como era tudo...** Os ônibus, às vezes eu pegava ônibus errado, depois eu fui acertando... [...] Achei normal a primeira semana de aula e no primeiro mês já fui acostumando...*

*Acostumando entre aspas também, porque assim, aquela coisa de distância pesava [se referindo à distância de sua cidade natal]. Para dormir mesmo, às vezes não conseguia dormir... Ficava pensando, nossa o que eu estou fazendo aqui?! Acho que eu vou embora! Não, eu não vou embora! Mas depois se acostuma [risos] (Trecho da entrevista com Luan, grifo nosso).*

*Quando eu entrei na faculdade, na primeira semana de aula, eu sabia, quer dizer, eu tinha certeza que iria mal em cálculo. Então, eu tive um grande erro... Eu acreditei que eu não ia dar conta de passar! Só que assim, quando você está no primeiro semestre e você acredita que não dá conta de passar, meio que você abandona. Isso faz com que você não continue aprendendo. Com isso, meio que você se perde dos teus colegas e isso é ruim na faculdade... **Você se perder dos seus colegas que conheceu...** Porque você já tem dificuldade e não tem para quem pedir, conversar, essas coisas. A nossa turma ficou bem dividida nisso... [...] E daí eu estava na parte do pessoal que estava indo bem mal. Então, **você se juntava com quem? Com o pessoal que está muito mal!** (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).*

*Eu lembro que eu chorei muito, porque não entrava na minha cabeça. Você ser muito boa no colégio e de uma hora para outra você ser a pior da sala! Porque da minha turma, dos que não desistiram, dos que continuaram, eu sou a que está mais atrasada, a que está com o índice mais baixo. [...] Eu lembro que a minha primeira aula foi de cálculo, a professora era maravilhosa, ela se importava bastante, mas eu me sentia mal, porque eu via que ela estava decepcionada porque eu não aprendia, mas não era culpa dela! Eu não tinha base. Eu tive uma professora de física no ensino médio, os dois últimos anos eu não tive física porque não tinha professor disponível na rede. E quando vem o professor da graduação e fala um monte de coisa diferente... Eu chorava todo dia! **Eu voltava para casa a pé chorando.** Então, quando chegou as provas foi mais difícil ainda! Eu vendia doce desde o início da graduação, então essa parte me deixava feliz, porque eu vendia bem; **mas dos estudos, foi horrível, foi horrível!** (Trecho da entrevista com Alice, grifo nosso).*

Como é possível observarmos, predominantemente, as memórias que os estudantes retomam acerca das suas experiências acadêmicas iniciais no Ensino Superior são permeadas por angústias e dificuldades vivenciadas nesse período. Articulado com isso, depreendemos que, desde o primeiro contato com o ambiente universitário, já se revelaram diferentes contradições que se desdobram na constituição da vida dos estudantes e, portanto, na formação do **ser estudante**. Atualmente, enquanto Davi rememora, com bom humor, o fato de inicialmente não ter consciência real das suas ações no Ensino Superior, Alice se recorda dos momentos em que, após sair da universidade, retornava chorando para sua casa. Por sua vez, Luan retoma o sentimento de saudade que sentia, e ainda sente, de sua família e também os embaraços vivenciados no processo de adaptação numa nova cidade. Por fim, Laura relembra o fato de que desde a primeira semana de aula ela já imaginava que teria dificuldades nos estudos acadêmicos.

Para além das questões de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, esses relatos evidenciam outros aspectos constituintes da vida do **ser estudante** universitário na atual particularidade. Retomando Vygotski (1930), compreendemos que, com o progresso do modo de produção capitalista, temos a ocorrência do “crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano” (s.p.). Nessa perspectiva, quando observamos as discussões realizadas nesta Tese, parece-nos que a energia vital que os estudantes empenham para realizar o Ensino Superior, a partir da concepção de que essa formação lhes proporcionaria a ascensão social, está muito mais desintegrando as suas próprias vidas do que impulsionando o seu pleno desenvolvimento humano.

Com isso, não estamos afirmando que o desenvolvimento humano não seja permeado por sentimentos contraditórios e/ou que o processo de aprendizagem no Ensino Superior deva se dar de modo regular. O que questionamos é: quais são as mediações que estão sendo elaboradas para que esses estudantes não compreendam essas ditas dificuldades e contradições que vivenciam como algo inerentes a eles mesmos, mas como processos oriundos da atual particularidade capitalista? Por exemplo, o *quanto* e *como* é consciente para Alice que as ditas dificuldades que ela vivenciou na disciplina de cálculo são desdobramentos do fato de ela ter passado um período do seu ensino médio sem a disciplina de física e não em virtude de suas características singulares? Nesse caso, observamos que, apesar de, na constituição do plano intersíquico de Alice, estar presente essa compreensão, quando ela transforma seu pensamento em palavras, revela a internalização das ditas dificuldades como algo relacionado à sua singularidade. Em meio

à emergência de diferentes aspectos afetivos, são recorrentes expressões como “*eu não tinha base*” e “*eu não aprendia*”, como se fossem questões relacionadas ao seu ser em si.

Vygotski (1933-1934/1996) afirma que a periodização do desenvolvimento humano não é um processo natural e/ou linear, mas é também formada por momentos de crises. Segundo o autor, nesses momentos, ocorre uma reorganização interna e externa da constituição dos sujeitos, na qual possivelmente se podem desfazer os interesses que conduziam a sua atividade. Essencialmente, esse movimento não deve ser considerado como algo desfavorável, mas como processo que irá propiciar ao sujeito superar a sua atual constituição, rumo à articulação de uma nova atividade dominante (Vygotski, 1933-1934/1996).

Como não são fundamentalmente as idades cronológicas dos seres humanos que determinam a periodização do desenvolvimento, mas as suas condições concretas de existências, no caso dos nossos participantes, podemos compreender que a movimentação da mudança de cidade e/ou de estado e a entrada no Ensino Superior podem corresponder ao movimento inicial de alteração das suas periodizações do desenvolvimento, visto que, com isso, ocorreu também a modificação das suas atividades dominantes. Apesar de Davi e Luan já terem vivências no Ensino Superior em instituições particulares antes de realizarem os seus atuais cursos, tais experiências, além de terem sido breves, foram próximas às suas famílias. Já no caso de Laura, anteriormente ao ingresso em seu atual curso, ela organizava sua vida realizando tanto o cursinho pré-vestibular quanto trabalhando. Alice, por sua vez, havia concluído recentemente o seu ensino médio e também desenvolvia trabalhos informais.

Não obstante, diante das diferentes vivências desses estudantes, notamos que, quando eles iniciam os seus atuais cursos de graduação, passa a ser constituída uma série de alterações nas relações objetivas e interpessoais de suas vidas, as quais propiciaram o início da transição para outro período desenvolvimental de suas existências. Em outras palavras, com essa nova dinâmica, impulsionou-se a constituição das suas respectivas **atividades dominantes** a partir da unidade contraditória entre a **atividade de estudo profissionalizante** e a **atividade produtiva**. Destacamos que essa transição não é linear, ou seja, os estudantes não ingressam no Ensino Superior e automaticamente ocorre a formação dessa atividade. Davi e Luan, por exemplo, já haviam constituído vivências no Ensino Superior, enquanto Laura e Alice já tinham vivenciando anteriormente a necessidade da venda das suas forças de trabalho.

Destarte, a transição desenvolvimental dos seres humanos diz respeito a uma verdadeira reorganização de suas singularidades, envolvendo, portanto, momentos de crises. Em geral, Vygotski (1933-1934/1996) observou que nesses períodos de transição ocorre certa queda no rendimento nos estudos e no trabalho dos sujeitos e também, por vezes, uma diminuição no seu interesse para com os momentos em sala de aula.

Tomando isso como base e considerando a constituição da vida dos participantes deste estudo, compreendemos que a entrada no Ensino Superior e o início das vivências acadêmicas dos estudantes constituem-se em meio a um período crítico de seus desenvolvimentos. Diferentemente do senso comum, que intitula esse movimento como uma mera adaptação dos sujeitos ao novo contexto educativo, entendemos tal processo como um momento de transição e transformação do desenvolvimento dos estudantes, rumo à formação do **ser estudante** e/ou do **ser estudante trabalhador** no Ensino Superior.

De outro modo, ao mesmo tempo em que precisam lidar com a constituição de novas demandas da vida – como o gerenciamento do seu cotidiano universitário e de outras rotinas –, os estudantes ainda podem estar vivenciando as contradições inerentes a um momento de crise dos seus desenvolvimentos. Entendemos que em si esse movimento não é contraproducente à formação humana, o nosso questionamento tenta apenas compreender quais são as mediações que em geral a atual particularidade capitalista proporciona para os estudantes lidarem com esses momentos e processos de suas vidas.

Em meio a lidar com as insuficiências oriundas do ensino básico e ao dever da apropriação dos conteúdos do Ensino Superior, Alice e Laura são obrigadas a desenvolver ações informais de venda de doces para tentar garantir o suprimento das suas necessidades básicas de existência. Por outro lado, Luan e Davi, de modo solitário, sobrecarregam-se de tempo de estudos e precisam aprender a lidar com os sentimentos que surgem por estarem distantes de suas famílias. Assim, inquestionavelmente, a constituição dessas relações não se volta à construção de mediações que impulsionem o pleno desenvolvimento desses estudantes. Ao contrário, a atual particularidade cristaliza a concepção de que as dificuldades e/ou contradições que se constituem no processo de ingresso e nas vivências iniciais no Ensino Superior são inerentes às singularidades de Alice, Laura, Davi, Luan e de inúmeros outros estudantes brasileiros, e não da própria insuficiência de mediações ofertadas por nossa sociedade.

A despeito desse contexto, que inicialmente poderia fazer com que os estudantes desistissem de realizar os seus cursos, observamos que, além de enfrentarem as condições

em questão, Alice, Laura, Luan e Davi não renunciaram à realização do Ensino Superior. A resposta à constituição dessa conduta por parte dos estudantes, possivelmente, está articulada ao **significado social** e aos **motivos** que os levam a realizar a formação superior, uma vez que, conforme Leontiev (1975/2004), são os **motivos** que impulsionam as **ações** humanas na realidade.

Assim, se inicialmente questionamos aos estudantes qual seria a função social da formação universitária, com o intuito de nos aproximarmos das suas compreensões singulares acerca desse processo, indagamos agora o que especificamente seria o Ensino Superior para eles. Diante dessa pergunta, constituíram-se as seguintes sínteses:

*Eu sempre gostei de aprender, sempre procurei saber mais sobre as coisas, então **para mim não é só querer mudar de vida**. Querer mudar de vida eu posso fazer simplesmente trabalhando, mas eu quero **ter uma profissão que faça alguma coisa diferente...** Que faça a diferença na vida das pessoas. [...] Eu gosto de uma área que é mais sustentável, que visa não ter tanto desperdício. Nesse mundo que a gente está, com uma superpopulação, com falta de recursos, eu acho isso super importante [referindo-se ao trabalho numa perspectiva sustentável] (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).*

*Conhecimentos! **Conhecimentos e experiências** para mim é fundamental! Essa é a principal importância do Ensino Superior. Sentar e fazer um projeto, se for para mim sentar aqui e mexer com placas, **eu fico o dia todinho fazendo com maior prazer** (Trecho da entrevista com Luan, grifo nosso).*

*Eu não digo nem o Ensino Superior em si, mas **a faculdade é tudo!** Eu não sei como seria a minha vida sem isso aqui! Porque **as pessoas** que eu mais convivo estão aqui, **o meu trabalho depende disso aqui**, se eu não venho aqui eu não tenho venda. [...] **É tudo!** Eu não consigo desvincular uma coisa da outra (Trecho da entrevista com Alice, grifo nosso).*

*Quando eu entrei, eu pensava assim... Abriu um leque, um caminho que, por exemplo, os meus pais não tiveram... Que gera mais oportunidade, mais conhecimento... Uma **oportunidade de mudar de vida**. Eu pensava que quando fosse formada teria um emprego garantido, ganharia mais... Então, no início o*

*lado financeiro influenciou, pensando em uma qualidade de vida melhor para mim e também pensei numa área que eu gostava. Mas hoje em dia, eu vejo que o **Ensino Superior é muito mais um status que tu tem que ter!** A sociedade exige, é que nem um tempo atrás ter o ensino médio. [...] Hoje em dia as pessoas chegam e perguntam ‘como você não tem Ensino Superior?’ Então é meio que obrigatório tu ter e parece que você está ali mais agradando a sociedade. Por exemplo, você quer fazer parte dessa sociedade, você precisa do Ensino Superior. Então, existe essa pressão, muitos de nós que estamos ali sentimos isso. Eu preciso ter a faculdade, mas não é mais porque a gente quer a faculdade é porque precisamos dela. Porque, como vou chegar num momento da minha vida e dizer: ‘Eu não tenho nem Ensino Superior?!’ (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).*

Tendo em vista que são os motivos que orientam a constituição da atividade humana (Leontiev, 1975/1978), quando buscamos compreender com os estudantes o que é o Ensino Superior para eles, temos a possibilidade de nos aproximarmos da identificação dos **motivos** que orientam as suas **ações** e, assim, da constituição de suas **atividades de estudo profissionalizante** na formação universitária.

Ao iniciar o movimento de reflexão sobre o que seria para si o Ensino Superior, Davi recorda que sempre gostou de aprender e estudar, isto é, de conhecer os diferentes aspectos da realidade. Esse movimento lhe permitiu identificar alguns problemas ambientais existentes no mundo e, com base nisso, interessar-se pela temática da produção de recursos sustentáveis. A partir da apropriação de conhecimentos que lhe possibilitassem desenvolver essas significações singulares, o estudante desenvolveu o interesse na formação universitária para que no futuro pudesse ter uma profissão que lhe possibilite uma atuação profissional sustentável na área da Engenharia Civil.

Já Luan evidencia que o Ensino Superior para ele diz respeito à possibilidade de ampliação dos conhecimentos na sua área de interesse – computação – e também da formação de vivências no ambiente universitário que lhe propiciem o desenvolvimento pessoal. Articulado com isso, o estudante demonstra seu interesse na formação universitária a partir de suas predileções singulares relativas à área da programação, as quais foram constituídas inclusive antes de ele iniciar o curso de Engenharia da Computação.

Ao direcionar o seu pensamento à reflexão do que seria o Ensino Superior para si, Alice aponta a formação superior como um processo que organiza diferentes aspectos que

compõem a sua vida. Em outras palavras, o contexto universitário proporciona o contato e a convivência com outras pessoas que fazem parte do seu cotidiano e propícia a concretização do seu trabalho, isto é, a venda de doces que ela produz.

Por fim, ao retomar suas vivências familiares, Laura destaca que, para ela, inicialmente o Ensino Superior dizia respeito a uma mudança das condições de vida, relacionadas à superação das oportunidades que seus pais tiveram. Entretanto, ao longo do desenvolvimento do curso e também observando as condições de trabalho postas na realidade, ela passou a entender que o nível superior se tornou algo básico à formação educacional de qualquer pessoa. Dito de outra maneira, para Laura, é como se o Ensino Superior não fosse mais uma verdadeira necessidade formativa, mas algo concebido como o mínimo necessário para o jovem na atualidade.

Ao analisarmos essas sínteses sobre o que seria o Ensino Superior para os estudantes, notamos a emergência de um fio condutor que perpassa as diferentes elaborações singulares produzidas por Alice, Laura, Davi e Luan. Estamos nos referindo ao **significado social** do Ensino Superior como processo que possibilita a ascensão social dos sujeitos. Nesse sentido, devemos lembrar que, de acordo com Leontiev (1975/1978, p. 113), quando os significados são apropriados pelos seres humanos, eles também “se individualizam e subjetivam”<sup>103</sup>. Assim, ainda que existam elaborações singulares, produzidas a partir das vivências dos sujeitos, os significados constituem-se como uma das zonas dotadas de mais estabilidade no processo de significação e, portanto, da **consciência**.

Na construção das sínteses em questão, esse fio condutor – o significado social do Ensino Superior – é evidente principalmente nos relatos de Davi e Laura. Exemplos disso são dados quando ele aponta seu interesse em ter uma profissão e/ou desenvolver práticas a partir de uma perspectiva sustentável na área da Engenharia Civil e quando ela revela que, ao realizar a formação universitária, almeja ter outras oportunidades na vida, diferentemente daquelas vivenciadas por seus pais. Já no caso de Luan e Alice, mesmo que o significado não se apresente de modo aparente nas sínteses anteriormente destacadas, se as concebermos em articulação com os relatos das suas vivências, constatamos a presença da concepção do Ensino Superior como processo que lhes possibilitaria ascender socialmente. Para Luan, a busca em adquirir conhecimentos e experiências está ligada à intenção de atender às expectativas dos seus avós, as quais

---

<sup>103</sup>Tradução nossa: “se individualizan y subjetivizan” (Leontiev, 1975/1978, p. 116).

provinham da concepção de que a educação poderia possibilitar outras oportunidades. Da mesma maneira, para Alice, o Ensino Superior se revela como um processo que lhe promove novas vivências e também como um meio para atender à expectativa de sua mãe, de que ela realize determinado curso superior para com isso alterar as suas condições de vida.

Ademais, é interessante destacarmos que a questão do conhecimento no Ensino Superior revela-se muito mais nas sínteses elaboradas por Luan e Davi do que nas produzidas por Laura e Alice. Entendemos que uma possibilidade para a constituição dessa configuração seria o fato de que os primeiros têm a possibilidade de envolver-se exclusivamente com os processos do Ensino Superior, isto é, com a **atividade de estudo profissionalizante**, enquanto elas precisam conciliar estudo e trabalho, isto é, realizam também uma **atividade produtiva**. Diante disso, poderíamos levantar a hipótese de que elas, ao terem que conciliar as vivências de estudo e de trabalho, acabavam direcionando seus interesses mais às conquistas obtidas com a venda da sua força de trabalho – renda – do que aos conhecimentos científicos que poderiam ser adquiridos no Ensino Superior.

Dessas observações decorre que a possibilidade de desprestígio e/ou subvalorização da apropriação dos conhecimentos científicos, mesmo na juventude, não seria o movimento ideal de desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que o processo de apropriação desses conteúdos envolve a constituição dos conceitos científicos que, conforme Vigotski (1934/2009), possibilitam “níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos” (p. 243). Dito de outro modo, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que a emancipação e, portanto, a elevação da constituição dos sujeitos pressupõe tanto uma superação das compreensões mais imediatas/espontâneas da realidade quanto a apropriação das produções humanas geradas ao longo da história. Com esse processo, no qual apropriar-se do conhecimento torna-se central ao processo educativo, os estudantes têm a chance de desenvolver novas maneiras de compreensão de si mesmos e da realidade.

Nessa perspectiva, a aprendizagem constitui-se como o principal processo que impulsiona o desenvolvimento dos sujeitos (Vigotski, 1933/2005), incluindo o desenvolvimento e a constituição da juventude. Como já argumentamos anteriormente, para a plena ocorrência do processo de aprendizagem, é essencial que o conhecimento se constitua como finalidade da ação dos estudantes (Leontiev, 1975/1978). No caso das vivências dos participantes deste estudo, observamos, até então, que, apesar de em alguns momentos os estudantes apresentarem o conhecimento científico como algo importante

às suas respectivas formações no Ensino Superior, isso não necessariamente corresponde ao fato de ele efetivamente ocupar esse lugar na constituição das suas **ações** de estudo.

Asbahr (2011) nos lembra que não é exclusivamente o fato de os estudantes verbalizarem de maneira explícita que estão aprendendo que indicará a ocorrência do desse processo. Nas palavras da autora:

A criança pode explicar racionalmente porque estuda e falar com convicção sobre esse tema, mas isso não significa que a atividade de estudo tenha um sentido pessoal coincidente com a sua significação social. O que garante a conscientização daquilo que foi estudado é o sentido que tem as ações de estudo para o estudante. E para que a ação tenha sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo da atividade (Asbahr, 2011, p. 98).

Para que o conhecimento ocupe lugar central na atividade de estudo, segundo Leontiev (1975/1978), é necessário que a aprendizagem se constitua como processo consciente. Com esse fim, os estudantes devem entender de modo explícito *por que e para que* estudam, isto é, os motivos e fins que constituem as suas ações (Leontiev, 1975/1978). Em nosso estudo, identificamos que é partindo do **significado social** do Ensino Superior – como meio que possibilita a ascensão social dos sujeitos – que Luan, Davi, Laura e Alice elaboram suas sínteses singulares sobre tal processo educativo. Conforme os estudantes produzem essas sínteses, também revelam os motivos que relacionam suas ações no Ensino Superior. Assim, com o objetivo de nos aproximarmos ainda mais do desvelamento desses motivos, investigamos com os estudantes quais seriam as suas atuais intenções para realizar a formação superior.

*Sempre teve uma pressão social também que você tem que se formar, você tem que fazer faculdade, tem que isso, tem que aquilo! Então, cresci com isso, vou ter que me formar... [...] não por um negócio eu quero me formar, mas falaram que tem que se formar... **Então vamos nos formar!** [...] Eu sempre gostei de aprender, sempre procurei saber mais sobre as coisas... Então para mim não é só querer mudar de vida. Querer mudar de vida eu posso fazer simplesmente trabalhando, mas eu **quero ter uma profissão que faça alguma coisa diferente**, que faça a diferença na vida das pessoas [...] Eu gosto de uma área que é mais sustentável, que visa não ter tanto desperdício. Que nem nesse mundo que estamos, com uma*

*superpopulação e com falta de recursos eu acho isso super importante pensar isso* (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).

*Ser aprovado nas matérias [risos]. Duas coisas fundamentais.... O desejo que meu avô e minha avó tinham de eu continuar estudando. Então, eu nunca vou largar ou baixar a cabeça... Às vezes dá aquela tristeza, você estudou bastante para uma prova e mesmo assim você reprovou... Mas tento pensar assim, minha parte fiz, eu estudei! Inclusive às vezes eu reprovou em matéria com 95% de presença e fazendo todas as listas... Só que às vezes os professores são... Uma palavra fria... “ruins” ... Então, **o que me incentiva bastante a continuar são os meus avôs e minha dedicação no que eu gosto, que eu tento focar bastante...** (Trecho da entrevista com Luan, grifo nosso).*

*Tem matérias que a única motivação para fazer **é o ódio!** O professor não te ajuda... Ninguém... Nada está ali... você não está entendendo! Nem sabemos por que estamos fazendo! Chega no final, passei na matéria, mas nem sei por quê! [...] Acho que nem **eu já te falei, hoje a gente quer terminar logo o curso!** Por exemplo, hoje eu tive que estudar muito e fiquei pensando.... Nem sei por que eu estou fazendo faculdade disso aqui! Porque, por mim, eu iria fazer gastronomia, mas agora comecei tem que acabar né! Não é que tem que acabar, mas meio que como eu vou dizer assim: Parei! O que sobrou desse tempo que passou? Existe uma pressão da sociedade até mesmo em função desse tempo. [...] Até ontem eu estava pensando chega um momento que você não tem mais de onde tirar motivação para continuar. Por que eu vou continuar? Qual o motivo que eu tenho para continuar? Então a única coisa que tu pensa é: o motivo de **tempo que eu já dediquei nisso!** [...] Eu gostaria que as coisas não tivessem caminhado dessa forma. Claro, tem boa **culpa minha das coisas terem sido assim** (Trecho da entrevista com Laura, grifo nosso).*

*Da para colocar fé no meio? [...] **É só por Deus!** Porque eu já pensei em largar umas quatro, cinco vezes. Teve um momento que eu pensava em largar quase todos os dias. Planejei trancar umas quatro vezes... Eu sentei, planejei tudo o que eu iria fazer da vida depois, porque **a universidade não era para mim e já chega!** E aí Deus me falava... ‘Eu te coloquei ali, olha tudo o que você já passou. Não*

*tem explicação! Enquanto todo mundo está perdendo auxílio estudantil, você ganhou um auxílio estudantil e conseguiu uma bolsa, enquanto todo mundo está passando dificuldade você consegue vender doces a mais. Você sabe que é por você...’ É por mim mesmo! As pessoas me perguntam: Como você fala com Deus? Eu digo que não sei, ele só fala comigo! Ele não vem aqui, uma personificação falar, mas de uma forma eu entendo ele. Então, ele que me obrigou a ficar aqui. [...] a fé, fora isso não tem nada!* [se referindo a sua motivação para fazer o Ensino Superior] (Trecho da entrevista com Alice, grifo nosso).

A partir dessas sínteses, podemos observar que as intenções que atualmente orientam os estudantes a realizar a formação universitária relacionam-se ainda mais com as suas vivências singulares. Para Davi, em articulação com as demandas sociais atribuídas ao fazer Ensino Superior, revela-se o objetivo de conclusão do curso; Laura aponta que, atualmente, o que conduz sua intenção de realizar a formação superior é a motivação de conclusão com brevidade do seu curso e o sentimento de ódio em relação a ele; Alice enfatiza o elemento religioso, afirmando que a fé seria o motivo que a conduz a continuar no Ensino Superior atualmente; por fim, Luan retoma que o aspecto motivador que o leva à realização do seu curso é o objetivo de atender as expectativas dos seus avós.

Quando questionamos especificamente as intenções que atualmente conduzem os estudantes a realizarem o Ensino Superior, revelam-se também outras motivações, que não as expressas quando perguntamos o que seria essa formação para eles. Com isso, verificamos que a motivação produzida sobre estar atualmente no Ensino Superior é também relacionada com as possíveis dificuldades acadêmicas vivenciadas pelos estudantes. Isso é comprovado, por exemplo, pelas seguintes expressões: “*então, vamos nos formar!*”, “*ser aprovado nas matérias*”, “*culpa minha das coisas terem sido assim*” e “*eu já pensei em largar umas quatro, cinco vezes*”.

Ao retomarmos as interpretações produzidas historicamente sobre o fracasso escolar, constatamos, segundo Patto (1990), que muitas explicações científicas limitavam-se a atribuir a determinados sujeitos a origem e/ou justificativa do processo. Em outras palavras, predominantemente, desenvolveram-se teorias que centravam as explicações do dito fracasso escolar nos indivíduos escolares – estudantes, familiares e/ou docentes. Leonardo, Rossato e Leal (2012), por sua vez, apontam que ainda hoje podemos observar a manutenção dessas compreensões, por exemplo, quando abordamos a questão da queixa escolar.

Tendo em vista esse contexto de elaboração de conhecimentos que firmam nos sujeitos a gênese do fracasso escolar e também certas significações que se revelam pelos estudantes, passamos a questionar a possível existência de um **significado social** do dito fracasso escolar como processo cujas origens e justificativas estão alicerçadas em indivíduos. Com essa generalização, acabamos deslocando a compreensão das históricas e atuais contradições escolares da estrutura educativa capitalista para as singularidades dos estudantes.

Desvelando as significações produzidas pelos estudantes, depreendemos que – embora eles considerem as insuficiências de ensino-aprendizagem relativas à educação básica e observem que muitos colegas vivenciam dificuldades acadêmicas idênticas às suas – Alice, Laura, Davi e Luan compreendem as contradições educativas a partir das suas próprias singularidades, mais precisamente das suas condutas. Exemplificando, segue um relato do estudante Davi:

*[...] o que eu não gosto então eu aprendo o suficiente para passar na matéria, mas tem outras matérias que eu gosto e vou fundo nelas... Pesquiso, vou além daquilo que o professor está dando, então eu acho que **depende tudo da minha força de vontade mesmo** para estudar as coisas (Trecho da entrevista com Davi, grifo nosso).*

Com isso, observamos a emergência de uma dinâmica de autculpabilização baseada em argumento como o de que eles deveriam ter estudado mais e/ou ter melhorado sua organização pessoal frente aos estudos<sup>104</sup>. Assim, inferimos que os estudantes demonstram estarem significando o dito fracasso escolar no Ensino Superior como algo relativo à sua formação singular, sobretudo, às suas **ações**.

A constituição dessa dinâmica de internalização das ditas dificuldades acadêmicas como algo singular dos estudantes culmina também na produção dos **motivos** relacionados ao Ensino Superior anteriormente expressos por eles. São processos cujos conteúdos constituem-se como: a conclusão imediata da formação, o ódio que conduz o desenvolvimento do ensino, a fé para não desistir das atividades acadêmicas e o

---

<sup>104</sup>Como já argumentamos anteriormente, isso não significa que o tempo de estudo e a organização do estudante não sejam processos constituintes da aprendizagem. O que questionamos é *por que* e *como* sob condições educativas capitalistas, em que existem problemas estruturais no ensino, esses aspectos tornam-se tão salientes para justificar o dito fracasso escolar.

atendimento das expectativas familiares. Em síntese, formam-se **motivos** outros que não o próprio conhecimento científico que poderia/deveria estar sendo apropriado no processo educativo em questão.

Ao observarmos a emergência de diferentes motivos para um mesmo estudante e em relação a um único processo da realidade, frisamos o fato de que a atividade humana não é circunscrita a um único motivo; ao contrário, como já mencionamos, ela é polimotivada. Segundo Leontiev (1975/1978), são as condições materiais de existência dos sujeitos que, ao orientarem suas necessidades e as finalidades de suas ações, constituem uma dada hierarquia entre os diversos motivos. Nessa dinâmica, os **motivos-estímulos** cumprem a função de direcionar as ações mais imediatas dos sujeitos na realidade, enquanto os **motivos-geradores de sentido**, ao relacionarem-se à finalidade da atividade, conferem o sentido pessoal desta aos seres humanos (Leontiev, 1975/1978).

No caso dos participantes deste estudo, como vimos na seção anterior, os motivos que impulsionam suas ações imediatas, isto é, os **motivos-estímulos**, dizem respeito à conclusão de determinadas disciplinas. No esforço de desvelarmos os **motivos-geradores de sentido** da atividade de estudo profissionalizante de Alice, Laura, Luan e Davi, buscamos compreender o que seria o Ensino Superior para eles, suas atuais intenções relativas à realização dessa formação e como compreendem o seu processo de aprendizagem nesse nível de ensino.

Nesse sentido, ao sistematizarmos as informações relativas a esse último aspecto – como os estudantes compreendem o seu processo de aprendizagem –, revelaram-se muito mais conteúdos relacionados com as vivências de dificuldades de aprendizagem e dos sentimentos dos estudantes em relação à formação. Desvelar junto com os estudantes como eles compreendem os seus processos educativos é fundamental tanto para articularmos propostas para os processos de ensino-aprendizagem quanto para os próprios estudantes compreenderem determinados aspectos acerca das suas constituições como **ser estudante**. Ademais, Patto (1990) também enfatiza a importância e a necessidade de, quando tratarmos da temática do fracasso escolar, ouvirmos os próprios estudantes envolvidos.

Partindo dos diálogos com Davi, observamos que ele entende as suas dificuldades no Ensino Superior como intimamente relacionadas à atividade de ensino dos docentes. De modo detalhado, o estudante pontua que nem sempre os docentes explicam os assuntos de maneira compreensível, e muitos conteúdos que ele aprende em sala de aula acabam não o auxiliando na realização adequada das provas. Sobre os processos avaliativos, mais

especificamente as provas, Davi revela que eles são o âmago de seus insucessos. Além da dificuldade que encontra em responder determinadas questões das provas, o estudante afirma que, geralmente, os docentes não relevam pequenos equívocos cometidos durante sua resolução, e as questões acabam sendo “zeradas”.

O estudante avalia que, quando isso ocorre, tal fato não necessariamente quer dizer que ele não se apropriou do conteúdo ou que não tenha conhecimento para resolver determinada questão. O que se dá, em seu entendimento, é que “*os professores de cálculo e física eles não querem que você resolva como engenheiro as provas, eles querem que você resolva como físico ou matemático*”. Com isso, segundo seus relatos, é cobrado de um estudante de engenharia, por exemplo, o desenvolvimento completo de um teorema matemático e/ou físico, sendo que no futuro provavelmente ele resolverá a questão com uma calculadora. Ademais, Davi revela que já precisou reprovar propositalmente em uma disciplina para ter condições de ajustar a sua grade curricular. Em suas palavras:

[...] *eu reprovei em várias matérias na verdade. Agora estou fazendo novamente uma matéria que se chama física três, que **não serve para nada no meu curso** [risos]. Eu já fiz ela algumas vezes... A última vez eu reprovei de propósito, porque eu precisava me manter no período para pegar outra matéria, por causa da grade de horário. **Agora estou fazendo novamente e quero passar!*** (Trecho entrevista com Davi, grifo nosso).

Igualmente a Davi, Laura também evidencia insatisfações em relação aos processos avaliativos, sobretudo no que diz respeito aos docentes avaliarem apenas o resultado final de determinado exercício e não o movimento que ela desenvolveu para resolvê-lo. A síntese que a estudante produz sobre essa dinâmica revela-se nas seguintes palavras: “*Então começou lá no sinalzinho. O resto estava certo, só teve esse erro no início*”. Laura também aponta descontentamentos em relação aos momentos de aulas e à forma como os docentes conduzem o ensino dos conteúdos. Segundo ela:

[...] *o método que eles [professores] usam, não é para a gente ser engenheiro, é para a gente reproduzir conteúdo [...] o professor transcreve o livro no quadro e manda tu estudar pelo livro, é a mesma coisa que estar estudando em casa. Eu queria que o professor passasse alguma coisa que não é só do livro* (Trecho entrevista com Laura).

Apesar de Laura mencionar que as contradições relativas às dificuldades acadêmicas estão para além de seus aspectos singulares, mesmo assim ela ainda expressa firmemente que as reprovações que vivenciou dizem respeito à sua conduta. Em suas palavras: *“Eu gostaria que não tivesse caminhado dessa forma as coisas. Claro, tem boa parte de culpa minha das coisas terem sido assim. [...] eu acho que deveria ter passado mais tempo estudando... Semestre passado reprovei numa matéria por um sinal”*.

Como discutimos na seção anterior, ao fazer uma avaliação sobre o seu processo de aprendizado, especialmente no que diz respeito às reprovações, Luan destaca que busca levar em conta o desempenho acadêmico de seus colegas, por exemplo, se mais pessoas reprovaram na mesma disciplina ou foi somente ele. O estudante também relembra que no início da graduação tinha muita dificuldade para se expressar na sala de aula. Ele relata que *“tremia na frente da sala”*, porém recorda com carinho os incentivos que teve de uma docente para não desistir e ir treinando a fala em público. Em contraponto, Luan relata as dificuldades que vivenciou em determinada disciplina<sup>105</sup>, na qual, segundo ele, *“o professor é muito rigoroso... você tem um conteúdo na sala, com uma lista e com uma prova bem diferente”*.

Assim, pensando sobre seu processo de aprendizagem, Luan revela que entende sua apropriação do conhecimento como diretamente relacionada à maneira como estabelece sua organização de estudo, isto é, ao método de estudo utilizado. Além disso, o estudante afirma que, para obter bons resultados acadêmicos, é preciso, desde o início de determinada disciplina, tempo e dedicação aos estudos. Em suas palavras: *“na universidade [...] você precisa estudar muito antes!”*.

Alice, por sua vez, afirma que de certo modo já se sente até um tanto quanto insensível às possíveis reprovações e/ou dificuldades relativas ao processo educativo superior. A estudante expõe que o fato de já ter sofrido em outros momentos, em função dessas questões e também em virtude das dificuldades constituídas em outros aspectos da sua vida, contribuiu para que atualmente e no futuro ela lide de modo diferente com possíveis reprovações na universidade. Conforme seu relato:

*Daqui para frente eu já estou calejada, o que vier veio e a gente dá um jeito. Do ano passado para cá estou voltando a ter o sonho de se formar e tendo resultado*

---

<sup>105</sup>O estudante não se sentiu à vontade para mencionar o nome da respectiva disciplina.

*bons. Os dois últimos semestres eu consegui passar, sem ter reprovação. Estou conseguindo pagar minhas contas em dia, converso com a minha mãe semanalmente, estou namorando novamente, tenho uma vida na igreja, estou conseguindo conciliar* (Trecho entrevista com Alice).

A estudante também relata que passou a mudar sua concepção sobre o aprendizado no Ensino Superior. Ela afirma que inicialmente entendia que seu aprendizado dependia dos conteúdos ofertados pelos docentes e dos momentos em sala de aula, mas atualmente ela entende seu aprendizado como algo muito mais relacionado às suas ações de estudo, como a realização de exercícios e o tempo que emprega para ver videoaulas.

A partir das falas acima, constatamos a emergência de diferentes conteúdos que compõem as significações expressas pelos estudantes sobre as suas vivências de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Identificamos, entre eles, questões relativas à organização do ensino, à atividade pedagógica, aos processos avaliativos, à responsabilização individual perante as dificuldades, à observação do rendimento dos colegas, aos projetos futuros, à preocupação sobre como estudar os conteúdos do Ensino Superior etc. Especificamente sobre os aspectos relativos à questão da atividade docente, concordamos com Martins (2015) quando a autora enfatiza a necessidade de a atividade pedagógica estar voltada à humanização e não à submissão dos sujeitos. No contexto da formação superior, entendemos o ensino e a aprendizagem como uma unidade, na qual a atividade pedagógica deve estar articulada com a atividade de estudo profissionalizante dos estudantes.

Considerando os limites desta pesquisa, observamos os aspectos relativos à atividade pedagógica dos docentes do Ensino Superior a partir das significações e vivências dos estudantes Alice, Laura, Davi e Luan, ou seja, não empreendemos uma investigação propriamente dita sobre a constituição da atividade docente. Esse movimento, entretanto, não torna inválidas e/ou questionáveis as sínteses produzidas pelos respectivos estudantes. De modo complementar, entendemos que é também a partir delas que devemos compreender a constituição das relações entre docentes e acadêmicos, isto é, entre ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

Ao longo dos momentos de diálogos que estabelecemos com os estudantes, podemos observar que eles consideram que suas relações com os docentes do Ensino Superior, geralmente, são limitadas aos tempos e espaços de sala de aula. Como desdobramento disso, os participantes deste estudo apontam a existência de certo

distanciamento dos professores, além de diferentes relatos de insatisfações quanto ao ensino, principalmente, aos processos avaliativos, como já demonstramos. Os seguintes trechos das entrevistas com Laura e Davi constituem-se como sínteses dessas observações:

[...] *tem professor que sabe toda a teoria e não passa a prática... Passa só exercício e você chega e não sabe o que fazer além do exercício. Você nunca viu, não sabe como colocar, mas está ali para se resolver* (Trecho entrevista com Davi).

[...] *você vai escolhendo os professores mais fáceis, que nem eu estou com uma matéria do primeiro semestre, só que eu não tenho mais vontade de fazer ela! Porque já teve vezes que eu quase passei nela, e hoje em dia fica cansativo. Que nem, semestre passado, eu peguei ela a distância... É um erro meu, eu sei! Mas você não tem a menor vontade de estudar aquilo! A tua vontade de estudar é zero!* (Trecho entrevista com Laura).

Como já mencionamos, é fundamental para o efetivo aprendizado dos estudantes uma adequada sistematização e intencionalidade da atividade pedagógica. Ademais, é preciso ter em vista o fato de que tanto a atividade de estudo quanto a atividade de ensino, ao serem constituídas na particularidade histórico-social capitalista, não necessariamente serão voltadas ao pleno desenvolvimento dos sujeitos. Por isso, defendemos, assim como Martins (2015), a necessidade de uma práxis que possibilite ao docente estabelecer uma “relação consciente para com o conhecimento e para com sua prática pedagógica, que supera a tensão entre valor de uso e valor de troca” (p. 134).

Quando esse movimento não ocorre, temos a constituição de um processo educativo voltado à adaptabilidade e à submissão dos estudantes à lógica de valorização do valor posta em nossa particularidade capitalista. É na esteira disso que surgem e se perpetuam sistemas avaliativos centrados em provas que, como temos percebido, caracterizam-se muito mais como causadores das dificuldades acadêmicas do que como instrumentos que poderiam impulsionar o aprendizado. Nesse sentido, Laura afirma: “*Eu acho horrível a avaliação por provas. Eu fico esperando algum método diferente, que provavelmente devem existir. Hoje você tem computador [...] Se tudo evoluiu, porque a maneira de ensinar e avaliar o aluno não pode evoluir?*”. Portanto, em linhas gerais, para

os participantes deste estudo, é evidente que as provas referendam as suas reprovações e lhes causam muitas angústias.

A educação escolar, isto é, o processo de ensino-aprendizagem, mesmo no Ensino Superior, deveria impulsionar a constituição humana rumo à construção das plenas potencialidades e capacidades dos indivíduos. Esse movimento se daria também a partir da superação dos pensamentos espontâneos dos estudantes, em direção à produção de pensamentos teóricos. Com isso, o estudante teria a possibilidade de ultrapassar o imediatismo de sua vida, avançando no “entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais” (Martins, 2013, p. 304).

No entanto, as vivências expressas por Luan, Davi, Laura e Alice apontam que seu processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior vem constituindo-se na contramão dessa concepção, contrariamente ao seu pleno desenvolvimento e à superação da imediaticidade de suas vidas. Isso porque as vivências educativas dos estudantes – as relações com os docentes, os processos avaliativos, a dinâmica de ensino-aprendizagem em sala de aula, dentre outras – constituem-se muito mais numa perspectiva fragmentada e utilitarista do processo educativo.

À vista desse contexto, entendemos como imprescindível superarmos esse modo educativo, cuja finalidade não é a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e o pleno desenvolvimento dos estudantes. É fundamental que os estudantes se tornem conscientes dessa dinâmica de estruturação da instituição universidade na atual particularidade, bem como das suas próprias ações de estudo. Nessa perspectiva, Leontiev (1975/1978) postula como essencial que os sujeitos conheçam os motivos que orientam as suas ações na realidade.

É interessante observarmos que as questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem e/ou à apropriação do conhecimento científico no Ensino Superior revelam-se muito mais quando os estudantes relatam as dificuldades acadêmicas do que quando mencionam o que seria o Ensino Superior para eles e suas atuais intenções com a realização da formação. Esse fato indica que nem todos os **motivos** que impulsionam as **ações** dos estudantes na formação superior estão diretamente articulados às questões de ensino-aprendizagem.

Sobre esse aspecto, Vigotski (1934/2009) expõe que a relação que se estabelece entre afeto e cognição é inerente à formação humana, dado que é impossível apartar “toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante” (p. 16). Por conseguinte, é também a partir da unidade dos processos

afetivos e cognitivos, formada na materialidade da vida, que o desenvolvimento dos seres humanos é constituído. No caso dos participantes deste estudo, observamos que as suas vivências no contexto do Ensino Superior demonstraram possíveis desdobramentos dessa dimensão da formação humana. Estamos nos referindo aqui, especificamente, aos aspectos afetivos relacionados ao processo de aprendizagem e às possíveis dificuldades acadêmicas. A partir das questões educativas, os estudantes constituíram diferentes sentimentos sobre si e sobre a formação universitária. Portanto, o **ser estudante** no Ensino Superior também inclui a formação da relação afetivo-cognitiva.

Para a atividade, as emoções humanas constituem-se como o “resultado e o “mecanismo” de seu movimento”<sup>106</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 154). Nesse sentido, os participantes deste estudo enfatizaram a emergência de diferentes sentimentos relacionados com o alcance ou não de determinados resultados e/ou objetivos acadêmicos, ou seja, a partir da possibilidade de concretização bem ou mal sucedida da **atividade de estudo profissionalizante**. Deste modo, quando são vivenciadas dificuldades acadêmicas e/ou reprovações, Alice, por exemplo, relata que em dado momento além de se sentir extremamente mal, experienciou crises de choro; em suas palavras: “*Eu surtei feio*”. Também em relação às vivências de dificuldades no Ensino Superior, Davi revela o surgimento do sentimento de

*[...] derrota, você não tá conseguindo fazer uma coisa que os outros estão conseguindo fazer. Então você vai tentar buscar resolver aquilo, não importa quanto tempo demora, mas você vai buscar tentar resolver. [...] Em algumas matérias eu nem ligo de reprovar, porque eu sei que não vou utilizar e tem outras que eu fico muito triste. Que eu fui reprovado e fiquei muito triste... Eu fui fazer a prova, sabia o conteúdo, mas fiquei muito nervoso e erreí um número e reprovei porque erreí um número. Digitei na calculadora errado e a professora não considerou e eu reprovei! Eu fiquei muito triste, porque, mesmo sabendo, acabei reprovando* (Trecho entrevista com Davi).

Já quando ocorre a correspondência dos objetivos acadêmicos e, com isso, os estudantes não vivenciam situações de reprovações, o que eles sentem é o oposto. Davi,

---

<sup>106</sup>Tradução nossa: “resultado y el “mecanismo” de su movimiento” (Leontiev, 1975/1978, p. 154).

por exemplo, revela experienciar a sensação de conquista e sentimentos de felicidade. Da mesma maneira, Luan aponta a emergência do sentimento de

*Felicidade! [risos] Felicidade, né! Porque meu objetivo foi cumprido com sucesso e eu aprendi o conteúdo, porque não adianta você passar e não saber nada. Quem nem semestre passado, eu passei nas matérias de sistemas lineares, mas eu estudei para caramba. Fui atrás, fiz isso, fiz aquilo, então eu fico muito feliz* (Trecho entrevista com Luan).

A partir desses relatos, é possível observar uma relação direta entre os processos educativos em voga e a constituição dos sentimentos dos estudantes, na qual parece se constituir uma dualidade entre ter resultados acadêmicos favoráveis e sentimentos bons, por um lado, e ter dificuldades acadêmicas e desenvolver sentimentos ruins, por outro. Essa observação também revela o quanto ter bons resultados acadêmicos, via realização de provas, é algo internalizado pelos estudantes como processo oriundo de seus esforços singulares de estudo e como validação da apropriação adequada do conhecimento, ou seja, do saber. Além do mais, ao compreendermos a relação entre os processos educativos e os sentimentos produzidos pelos estudantes, depreendemos que a articulação evidenciada anteriormente constitui-se, de modo mais ou menos uniforme, entre todos os participantes deste estudo. Em outras palavras, embora os estudantes constituam-se singularmente e, como vimos na seção anterior, não estabeleçam ações coletivas de estudo, mas individualizadas, de certo modo, eles produzem sínteses similares sobre a relação formação superior e o desenvolvimento de sentimentos.

Ao investigar a produção social do fracasso escolar, mais especificamente as histórias das crianças, Patto (1990) também observa certa padronização de determinados sentimentos produzidos por diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Um exemplo fornecido nesse estudo é o caso de um estudante do Ensino Fundamental, cujo sentimento pejorativo é vivenciado, produzido e reproduzido por ele, por seu irmão e por sua mãe, isto é, o “sentimento de ser lesado é uma constante não só no discurso de Nailton, como também no de Gilmar e de Glória”<sup>107</sup> (Patto, 1990, p. 327).

Quando abordamos os sentimentos vivenciados pelos estudantes no Ensino Superior, Alice e Laura levantaram a temática do suicídio, inclusive relatando casos que

---

<sup>107</sup>Segundo a autora, Gilmar é irmão de Nailton, e Glória é a mãe de ambos os meninos.

ocorreram com acadêmicos na sua instituição. Elas evidenciaram que, para além de outras questões, esses estudantes também vivenciavam dificuldades acadêmicas relativas à formação superior. Segundo seus relatos:

*Teve um amigo meu que cometeu suicídio início desse ano. Não aguentou. [...] um dia antes ele estava aqui na universidade e depois não estava mais... Ele não estava conseguindo sair do núcleo básico do curso e era uma pessoa que a gente sabia que não era por falta de esforço.... E também a gente sabe de outras histórias e tudo mais (Trecho entrevista com Alice).*

*[...] o menino era amigo de um amigo nosso. Eu cheguei a fazer uma matéria com ele. No dia que aconteceu isso também teve aula, o professor foi. Metade da turma estava chorando lá fora. Eu conhecia ele de vista, mas tinha um monte de pessoal próximo também, um monte de gente em luto (Trecho entrevista com Laura).*

Nesta Tese não cabe investigarmos os casos desses estudantes e suas possíveis relações com o processo de ensino-aprendizagem, mas discutiremos o fato de Alice e Laura, mesmo sem serem questionadas, abordarem o assunto quando relatavam os seus sentimentos em relação à formação superior. Assim, o tema do suicídio revelou-se pelas estudantes tanto a partir do modo como a questão foi abordada na instituição quanto das suas possíveis relações com a reprovação universitária.

Sobre o primeiro caso, Laura destaca que a universidade busca realizar algumas atividades que abordam a questão da saúde mental dos estudantes. Não obstante, a estudante menciona alguns empecilhos que, por vezes, impedem a sua participação nessas atividades:

*[...] essa semana a gente teve a Semana da Qualidade de Vida, eles tentaram colocar coisas para ajudar. Eu acho que eles estão tentando colocar, mas muitos que nem eu, fica difícil participar. Que nem, segunda passada eu gostaria de ter vindo na palestra do psicólogo, era legal, mas daí, por exemplo, eu teria que vir para faculdade só para isso, no caso gastar passagem... Você tem que pagar a janta também. Então, você leva para o lado financeiro e não vem (Trecho entrevista com Laura).*

À vista das discussões elaboradas até o momento, especialmente a observação de que as dificuldades acadêmicas constituem as vivências educativas de diferentes estudantes e que a partir delas ocorre a formação de sentimentos contraditórios, parece que temos diferentes aspectos que podem convergir para a constituição do sofrimento psíquico dos estudantes. Entendemos que a elaboração desse possível cenário de adoecimento dos estudantes diz respeito muito mais a uma questão estrutural das nossas atuais relações sociais, fundadas na lógica de valorização do valor, do que, por exemplo, na constituição singular de determinado estudante. Afinal, quando avançamos na compreensão da essência das angústias vivenciadas e, portanto, sentidas pelos participantes desta Tese, deparamo-nos com um processo educativo universitário cujo cerne é direcionado para o alienante processo de trabalho em curso na atualidade, revelando a constituição cindida do **ser jovem estudante**.

Assim, conforme Leontiev (1975/1978), entendemos que as emoções estão conectadas com a relação posta entre motivos e necessidades dos sujeitos. Por isso, a conclusão bem sucedida de uma ação nem sempre produzirá um sentimento benéfico, pois ele não é essencialmente articulado com o sucesso da **ação**, mas com o **motivo** desta. Ao retomarmos os relatos dos estudantes anteriormente destacados sobre como eles compreendem os seus processos de aprendizagem, mais especificamente sobre as suas dificuldades acadêmicas, além de observarmos a emergência de conteúdos como a questão das provas, das próprias reprovações e dos métodos de estudo, constatamos que eles se relacionam diretamente com o **motivo-estímulo** de conclusão de determinada disciplina.

Nessa dinâmica, os estudantes empreendem, a partir desse motivo, ações como cópia de informações, acompanhamento da aula e estudos individualizados. Retomando a possível dualidade posta entre resultados acadêmicos favoráveis e sentimentos bons, de um lado, e dificuldades acadêmicas e sentimentos ruins, de outro, podemos depreender que tais sentimentos vivenciados pelos estudantes não decorrem essencialmente da obtenção de bons resultados acadêmicos, mas também se relacionam com o **motivo-estímulo**, o qual diz respeito à conclusão de determinada disciplina.

Desvelando esse movimento, torna-se evidente que a constituição da singularidade dos estudantes ocorre também na dinâmica formativa de suas atividades. Para Leontiev (1975/1978), mesmo que os indivíduos não conheçam o que de imediato impulsiona as suas ações, isto é, não percebem os seus motivos, isso não significa que tais intenções não constituam a formação das suas **consciências**. Nessa perspectiva, em

termos da constituição intrapsíquica dos participantes deste estudo, o **motivo-estímulo** parece ser mais compreendido, ou seja, conscientizado pelos estudantes. A intenção da conclusão de determinada disciplina, além de revelar-se de modo imediato na articulação do pensamento expresso em palavras pelos estudantes, parece se constituir como o foco do processo educativo no Ensino Superior para eles. Dito de outro modo, os estudantes compreendem, conhecem, realizam e reproduzem as **ações** que são relacionadas ao **motivo-estímulo** da conclusão de determinada disciplina.

Assim, faz-se mister pontuar que a trama motivacional que constitui a atividade humana, conforme Leontiev (1975/1978), além de ser composta por **motivos-estímulos**, é constituída por **motivos-geradores de sentido**. De acordo com o autor, são estes que impulsionam as ações humanas para além da imediaticidade e, conseqüentemente, orientam a constituição de uma unidade consciente entre motivos e fins de uma dada atividade. Por isso, são promotores da formação de sentidos relativos a uma dada atividade (Leontiev, 1975/1978).

No caso dos participantes deste estudo, apresentamos, na sequência, os motivos que se constituíram para além do motivo-estímulo de conclusão de determinada disciplina. Nas vivências de Davi, o que se revela como intenções que o direcionam a realizar a formação superior são: o seu entendimento de que esta é uma demanda social que atualmente todo jovem deve realizar, o objetivo de concluir com brevidade o seu curso e o propósito de futuramente ter uma profissão que desenvolva práticas sustentáveis na sua área. Para Luan, as intenções que guiam o seu interesse em realizar o Ensino Superior são: a afinidade pela área da programação, o conhecimento relativo ao seu curso e o objetivo de atender às expectativas de seus avós de que ele realizasse os estudos universitários. Os propósitos de Laura em realizar a formação universitária são vinculados com: o seu entendimento de que o Ensino Superior é um processo básico que a sociedade exige atualmente dos jovens, o horizonte de que ele poderá acarretar novas oportunidades em sua vida, o objetivo de conclusão imediata do seu curso e também o sentimento de ódio em relação ao desenvolvimento do processo educativo. Já para Alice, os processos que a impulsionam a realizar o curso de graduação dizem respeito a: o fato de as vivências acadêmicas lhe proporcionarem novas experiências de vida, o elemento religioso, mais especificamente Deus, que em seu entendimento seria um suporte para ela não desistir das atividades acadêmicas e o atendimento da expectativa de sua mãe de que ela realizasse a formação universitária.

A partir dessa diversidade de processos, que revelam a constituição singular de cada estudante, podemos observar certa confluência de determinados conteúdos, que pode ser estruturada em três áreas temáticas, quais sejam: o fato de o Ensino Superior ser entendido atualmente como uma formação que todo jovem deve realizar; o interesse em atender às expectativas de seus familiares de que os estudantes realizem a formação universitária; e o entendimento produzido pelos estudantes de que o Ensino Superior possibilita novas vivências aos sujeitos.

Ademais, enfatizamos que o conhecimento e/ou o aprendizado dos conteúdos do Ensino Superior também se revela como motivação dos estudantes à realização desse processo formativo. Tais elementos motivacionais são mais abordados e detalhados por Luan e Davi do que por Alice e Laura. Com mencionamos anteriormente, possivelmente isso ocorre porque eles podem dedicar-se exclusivamente à realização das atividades acadêmicas, enquanto os interesses delas revelam-se muito mais articulados com a necessidade da produção e venda de doces, isto é, com o motivo-estímulo de gratificação salarial relacionado às suas **atividades produtivas**.

O desvelamento e a compreensão desses motivos acima destacados indicam que eles *podem* constituir-se como **motivos-geradores de sentido** do Ensino Superior para os estudantes. Ainda que eles não estejam diretamente relacionados com a finalidade da **atividade de estudo profissionalizante**, que, como vimos, seria a obtenção de bons resultados acadêmicos, esses possíveis motivos se elevam em relação às ações imediatas que visam à conclusão de determinadas disciplinas. Não obstante, devemos lembrar, segundo Leontiev (1975/1978), que apenas as vivências subjetivas não são produtoras de uma atividade planejada. Além disso, os “motivos realmente eficazes são mais constantes, atuam durante muito tempo e não dependem de situações causais e imediatas. Podem-se citar como exemplos desses motivos adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho no futuro e outros” (Tuleski & Eidt, 2016, p. 49). Em síntese, depreendemos que os **motivos** produzidos pelos participantes deste estudo – relativos ao Ensino Superior – não necessariamente estão diretamente relacionados com essa formação. Articulam-se, entre outros aspectos, com o entendimento de que os estudantes devem atender às expectativas – sejam da sociedade, sejam das suas famílias – de serem graduandos e também, a partir do significado social, com a visão de que o Ensino Superior é um processo que lhes ofertará novas oportunidades e vivências.

Apesar de observarmos uma possível elevação do **motivo-estímulo** produzido pelos estudantes, rumo à elaboração de motivos para além da imediaticidade de suas

ações, depreendemos a possibilidade da ocorrência de uma constituição fragmentada desses **motivos-geradores de sentido** do Ensino Superior. Isso porque, como vimos, não necessariamente esses outros motivos constituídos, que se revelam para além do imediato, correspondem à finalidade da **atividade de estudo profissionalizante** dos estudantes nessa particularidade. A dimensão consciente do conhecimento, segundo Leontiev (1975/1978), relaciona-se diretamente com o **sentido pessoal** que o sujeito elabora sobre tal processo. Tal sentido, não se constitui de modo abstrato, mas a partir das vivências e, portanto, no nosso caso, da constituição da **atividade de estudo profissionalizante** desenvolvida pelos estudantes do Ensino Superior.

Para que os motivos possam ser efetivamente conscientizados e para que ocorra a plena formação dos motivos-geradores de sentido é necessário que o conhecimento ocupe um lugar central na atividade. Em outras palavras, a “aprendizagem consciente efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar na vida real do sujeito, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações” (Asbahr, 2011, p. 98).

A superação dos **motivos-estímulos** rumo à constituição de **motivos-geradores de sentido** se dá na atividade humana, logo, conforme Leontiev (1975/1978), nas condições materiais de existência em que os sujeitos produzem e reproduzem as suas vidas. No caso dos estudantes, isso não quer dizer que eles devam individualmente e essencialmente “olhar” e/ou “valorizar” mais os motivos relacionados à apropriação do conhecimento no Ensino Superior, dado que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx & Engels, 1845-1846/2007a, p. 94).

Entendemos que é preciso transformar as suas **atividades de estudo profissionalizante**, para que, então, o conhecimento ocupe lugar central e real nelas. Tal transformação, segundo nosso entendimento, requer superarmos, por exemplo, a finalidade da educação apenas como processo de ascensão social, isto é, como melhoria de vida. A finalidade da educação, na Educação Básica ou no Ensino Superior, deve constituir-se na apropriação do conhecimento historicamente produzidos pela humanidade, ou seja, no próprio desenvolvimento pleno dos sujeitos, e nunca na suposta alternativa de superação individual das mazelas que permeiam a existência da classe trabalhadora.

A possibilidade de transformação dos motivos – passagem dos **motivos estímulos** à formação de **motivos-geradores de sentido** – relacionados à atividade dos estudantes ainda constitui-se de modo circunscrito a essa particularidade social e não como a

oportunidade de desenvolvimento pleno destes sujeitos. Para que os estudantes produzam ações de estudo efetivamente voltadas à ampla apropriação dos conteúdos, é preciso que o conhecimento científico se torne central para eles e não somente um possível caminho para a conquista de novas vivências e/ou condições de vida à luz da sociedade do capital.

Nessa seara, faz-se proeminente retomar que o **sentido pessoal**, de acordo com Leontiev (1975/1978), é constituído nas vivências que o sujeito desenvolve em uma dada atividade, e, por isso, ele é articulado com o motivo que impulsiona as ações. No caso desta Tese, o **sentido pessoal** do Ensino Superior para Alice, Laura, Davi e Luan institui-se segundo as diferentes vivências que cada estudante estabelece com o processo educativo e, para desvelarmos os respectivos sentidos, precisamos conhecer, como argumentamos até o presente momento, as ações, os motivos e a finalidade, isto é, a **atividade de estudo profissionalizante** dos estudantes.

Compreendendo isso em conjunto com as vivências e com o significado social do Ensino Superior, temos a possibilidade de desvelamento da constituição singular dos estudantes. Portanto, investigar a formação de sua **atividade de estudo profissionalizante** possibilita entendermos como as singularidades são constituídas segundo as determinações da atual particularidade histórico-social. Para além dos aspectos já abordados, depreendemos o quanto o Ensino Superior é significado pelos estudantes como um processo voltado ao futuro, isto é, à possibilidade de melhoria de vida com a diplomação. À vista disso, torna-se importante detalharmos o que os estudantes estão pensando e/ou almejando no que concerne à temporalidade futura – posteriormente à formação universitária – de suas vidas. Sobre isso, destacamos as seguintes sínteses:

*Bom, depois do Ensino Superior, primeiro eu quero fazer o meu escritório, porque eu não quero prestar concurso público, não gosto da ideia. [...] meu pai tem uma fábrica, então talvez eu não exerça a função e só vá trabalhar com eles ou então, eu posso fazer as duas coisas... Eu tenho opções. [...] Quem mais tem ideia sobre isso [ter um escritório de Engenharia Civil] é meu pai [risos]. Tanto que eu vim para área de civil porque ele vendia materiais de construção. Então eu já estava mais próximo e falei 'vou para civil também'. Eu sei que sempre vai ter, que vai precisar e eu vou poder fazer coisas melhores ali com ele.... Tipo, eu posso projetar e meu pai vender. [...] mas quem mais tem essas ideias é ele, então as ideias mais elaboradas estão na cabeça dele (Trecho da entrevista com Davi).*

*Formar, prestar concurso e voltar para meu estado [...] mas eu nem sei [qual concurso gostaria de prestar] para falar a verdade para você, porque eu estou pensando primeiro na graduação. Não cheguei a conversar ou pensar mais sobre o concurso, por hora, não sei bem, mas é isso (Trecho da entrevista com Luan).*

*Bom, eu pretendo sair do Brasil quando me formar, de preferência Europa. Vou tentar me aprimorar na minha área, mas talvez eu vá fazer alguma coisa na área da culinária. Uma vez eu queria casar e ter filho, aqueles filhos que a gente vê no supermercado dando crise [risos] [...] Mas então, eu pretendo crescer profissionalmente... Fazer as coisas, trabalhar para adquirir experiência, porque eu pretendo ter o meu próprio negócio. [...] Eu gostaria de trabalhar de uma forma que ajudasse a vida das pessoas, não visando o lucro, mas qualidade de vida, e outra coisa que eu quero é fazer trabalho voluntário (Trecho da entrevista com Laura).*

*Arrumar um bom emprego! Eu quero viajar bastante também. Depois de um tempo eu pretendo casar também, antes não pretendia, mas agora sim... [risos] Quero também ter uns três filhos, uma casa pequena e futuramente quem sabe, ter a minha confeitaria, não sei... Tem diferentes planos, a curto e longo prazo. Quero muito conhecer outros países, não sei se vou morar lá, mas eu quero estar lá. [...] Mas eu tenho esperança de conseguir fazer pelo menos metade dessas coisas. A gente sonha grande, mas se conseguir metade já fica feliz (Trecho da entrevista com Alice).*

Essas perspectivas que os estudantes lançam sobre o seu futuro, de certo modo, estão articuladas com os motivos constituídos por eles em relação ao Ensino Superior. Não obstante, questionamos o lugar que o conhecimento e/ou a formação para uma determinada profissão ocupa nesse processo; ou seja, movimento que, em linhas gerais, possibilita a conquista de objetivos individuais. A constituição do **ser estudante** universitário, como estamos observando, é voltada muito mais ao desenvolvimento de **ações** individualizadas que visam suprir os **motivos** singulares desses sujeitos.

De outro modo, apesar de existirem preocupações por parte dos estudantes – como a área sustentável, o trabalho voluntário e a qualidade de vida –, o empreendimento para

lidar com as contradições oriundas dessas temáticas ocorre no âmbito do planejamento dos seus objetivos como sujeitos individuais. Aqui constatamos mais um dos desdobramentos da constituição humana à luz da lógica do capital: quando os sujeitos se deparam com contradições e/ou injustiças postas na realidade, o primordial é que eles, por meio de seus propósitos individuais, encontrem formas para lidar com essas questões. Com isso, segundo Iasi (2007), temos a formação de **consciências em si** dos estudantes que, como já afirmamos, possibilitam apenas o reconhecimento aparente das contradições sociais, e não a essência dos processos.

Como consequência desse movimento de afirmação e desenvolvimento de projetos de vida e/ou de propósitos majoritariamente individuais à luz da sociedade do capital, intensifica-se a formação do **ser estudante** cada vez mais distanciada da possibilidade de desenvolvimento da **consciência para si**. Tal consciência possibilitaria aos estudantes uma organização coletiva com vistas à compreensão e à atuação conjunta para além da aparência, por exemplo, em relação às suas vivências de dificuldades acadêmicas no ensino. Também, o desenvolvimento dessa consciência para si, isto é, de uma nova consciência, deveria pressupor, segundo Leontiev (1975/1978), a “transformação dos sentidos pessoais subjetivos em outros significados, adequados a estes”<sup>108</sup> (p. 121).

Diante desse movimento de deformação da constituição da classe trabalhadora, consideramos importante questionar os estudantes como eles entendem que os processos que desenvolvem no Ensino Superior podem contribuir para a concretização de seus objetivos individuais. Em suas palavras:

*Creio que sim. O ensino aqui é bom, por exemplo, tem uma amiga minha que se formou em Engenharia Florestal em outra universidade e quando pegou um professor de uma federal, num outro curso, ela não conseguiu passar numa matéria. Então, digamos assim... Aqui é mais puxado que os outros lugares. De modo geral, você vai ter que aprender (Trecho da entrevista com Davi).*

*Bastante! Porque as matérias é mais, como que se diz... É voltada para essa parte do meu interesse. [...] Então, eu pretendo evoluir, mais e mais e mais... Evoluir*

---

<sup>108</sup>Tradução nossa: “la reencarnación de los sentidos personales subjetivos en otros significados, adecuados a ellos” (Leontiev, 1975/1978, p. 121).

*muito e, se Deus quiser, alcançar meus objetivos. Seguir em frente na minha vida* (Trecho da entrevista com Luan).

*[...] Eu gosto da parte de Engenharia de Materiais, pode ser que eu siga para isso, pode ser que eu siga a parte de soldagem, que tem a ver com a parte de manutenção que eu gosto, mas também ainda não terminei a disciplina, então não sei exatamente o que vai ser. Não sei se vou ser uma boa soldadora. [...] Estou fazendo aquilo que um professor falou um tempo atrás: 'É melhor saber aquilo que você não quer, do que aquilo que você quer'. Você vai testando, por tentativa e erro. [...] Às vezes eu falo que a universidade tirou toda a minha sede de conhecimento, de didática, de matéria que eu gostava de estudar e tal, e hoje eu já fico com um pé atrás. Eu gosto, mas não sei se passaria mais quatro ou cinco anos, para fazer pesquisa e estudar de um jeito mais sozinho ainda que na graduação. Admiro quem faz, mas não sei se é para mim* (Trecho da entrevista com Alice).

Destarte, em meio às diversas contradições no processo educativo e para além dele, Alice, Laura, Davi e Luan ainda elaboram *sonhos* para as suas vidas. Obviamente, esses aspectos apontados pelos estudantes, sobre os seus possíveis futuros pessoais e profissionais, não são totalmente passíveis de serem aprendidos, mas entendemos que atualmente eles podem constituir-se como conteúdos que os instigam a, por exemplo, permanecer no Ensino Superior. De qualquer maneira, devemos lembrar que a sociedade capitalista não é organizada para atender aos interesses e desejos dos trabalhadores, mas, sim, do capital (Marx, 1867/2013).

Ademais, é interessante observarmos que, em relação aos planos futuros dos estudantes, novamente revela-se o **significado social** de que o conhecimento lhes proporcionará empregos e/ou outras relações de vida. Assim, enfatizamos que, segundo Leontiev (1975/1978), os significados não constituem os pensamentos, ao contrário, são seus mediadores. Nesse sentido, os estudantes passam, então, a desenvolver compreensões de que o “bom” e “rígido” processo de ensino ofertado pela instituição universitária é uma fonte que garantirá os resultados pretendidos, cabendo justamente a eles empreenderem esforços pessoais para realizar as suas formações e, com isso, alcançarem o que almejam.

De acordo com Leontiev (1975/1978), para que se constitua o **sentido pessoal** dos sujeitos em relação a determinado aspecto da realidade, faz-se necessário um alinhamento entre o motivo e o fim de uma dada atividade. No caso dos participantes deste estudo, depreendemos que os **motivos** produzidos em relação ao Ensino Superior não necessariamente se relacionam com a **finalidade** posta nas suas **atividades de estudo profissionalizante**, qual seja, a conquista de bons resultados acadêmicos. Com isso, ao não se ter a efetiva formação dessa atividade, os estudantes acabam desenvolvendo **ações** de estudo voltadas aos aspectos mais imediatos dos seus processos universitários, e o **sentido pessoal** do Ensino Superior constituído por eles muitas vezes distancia-se dos próprios processos de ensino-aprendizagem desse nível formativo.

Assim, há de se pontuar que, para Leontiev (1975/1978), a transformação e/ou relação que se estabelece entre sentido pessoal e significado social “é um processo profundamente íntimo, psicologicamente rico, nada automático ou instantâneo”<sup>109</sup> (p. 121). Nessa direção, a formação do **sentido pessoal** do Ensino Superior para os estudantes constitui-se também a partir das suas vivências anteriores à universidade e das expectativas de seus familiares, ou seja, constitui-se por diferentes determinações que se conformam ao longo das suas trajetórias de vida e de seus familiares. Nessa dinâmica, estruturam-se possíveis **motivos-geradores de sentido** que não necessariamente se relacionam com a finalidade da **atividade de estudo profissionalizante** como processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

No caso de Luan, Davi, Laura e Alice, como pode ser observado ao longo desta seção, existem diferentes **motivos** que orientam as suas permanências no Ensino Superior. Alguns deles são: o conhecimento direcionado à área sustentável, o interesse pela programação, a oportunidade de mudança de vida, as novas experiências, o sentimento de ódio que conduz o desenvolvimento do ensino, o elemento religioso que estimula a não desistência das atividades acadêmicas, a intenção de concluir com brevidade o curso e o atendimento das expectativas familiares. Portanto, sistematizando esses motivos na **atividade de estudo profissionalizante** dos estudantes, depreendemos o seguinte sobre o sentido pessoal do Ensino Superior: para Davi, diz respeito a ter uma profissão; para Luan, concerne ao desenvolvimento pessoal; para Laura, corresponde a novas oportunidades de existência; e para Alice, relaciona-se com novas experiências de

---

<sup>109</sup>Tradução nossa: “es un proceso profundamente íntimo, psicologicamente rico, nada automático ni instantáneo” (Leontiev, 1975/1978, p. 121).

vida. Dessa forma, para esses estudantes, o **sentido pessoal** do Ensino Superior poderia ser sintetizado em: *trabalhar, desenvolver, oportunizar e experienciar*.

Vale destacar que, segundo Leontiev (1975/1978), a sociedade capitalista, ao ser radicada na divisão social entre os seres humanos, conduz à formação de uma relação cindida entre os significados sociais e os sentidos pessoais que os sujeitos produzem em relação a determinado aspecto da realidade. Em outras palavras, tais processos estruturantes da **consciência**, além de articularem-se de modo não coincidente, na atual particularidade, constituem-se em oposição.

De modo geral, pode-se inferir que o significado social do ser estudante no Ensino Superior também é relacionado com o entendimento de que determinados sujeitos, por meio do ensino universitário, deverão aprender os conhecimentos relacionados a uma profissão. Nessa perspectiva, o sentido pessoal do Ensino Superior para os estudantes deveria estar mais articulado com os conhecimentos relacionados à formação, bem como suas ações e motivos deveriam estar orientadas com essa finalidade. Porém, no caso da particularidade capitalista, a atividade de estudo profissionalizante é caracterizada muito mais como um produto que poderia possibilitar aos sujeitos a conquista da ascensão social. Deste modo, o sentido pessoal que os estudantes elaboram sobre o processo educativo universitário pode acabar se distanciando da finalidade anteriormente mencionada – apropriação dos conhecimentos científicos – e, com isso, incorporando conteúdos que dizem respeito à finalidade de ascensão social.

Quando a relação significado social e sentido pessoal é instituída no modo de produção capitalista, além de conformar-se muito aquém da sua plena potência, segundo Leontiev (1975/1978), surge a oposição entre esses processos. No âmbito desta Tese, se concebermos apenas a aparência, observamos que, de certo modo, ocorre uma correspondência entre significado social do Ensino Superior e sentido pessoal produzido pelos estudantes. Entretanto, ao realizarmos um movimento de compreensão da essência dessa relação, depreendemos que, ao partir do **significado social** do Ensino Superior como possibilidade de ascensão social, os estudantes produzem sentidos pessoais de seu processo formativo que entram em oposição com o significado em questão. Considerando a materialidade histórico-social capitalista, isto é, a atual particularidade, tais sentidos pessoais não irão corresponder à possibilidade efetiva de ascensão social de todos os estudantes universitários brasileiros. Diante disso, vale destacar que, de acordo com

Leontiev (1975/1978), é com o fim das relações capitalistas que ocorrerá a eliminação da “oposição entre os significados e os sentidos na consciência dos indivíduos”<sup>110</sup> (p. 119).

Prova disso é que, como diria Leontiev (1975/1978), na sociedade capitalista “os sentidos pessoais, que refletem os motivos engendrados pelas relações vitais reais do homem, podem não encontrar significados objetivos que os incorporem adequadamente”<sup>111</sup> (p. 121). Segundo o autor, uma das expressões desse movimento é justamente o desenvolvimento de conteúdos na consciência humana que dizem respeito a concepções “deturpadas ou fantásticas, incluindo aquelas que não têm base alguma em sua experiência real, vital”<sup>112</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 121).

Nessa perspectiva, questionamos: em que medida a experiência real dos estudantes no processo universitário corresponde à produção de condições efetivas para que materialmente eles prosperem socialmente? Em outras palavras, considerando o significado social e os sentidos pessoais do Ensino Superior produzidos pelos estudantes, *quanto* e *como* esses sujeitos poderão ascender socialmente trabalhando, desenvolvendo-se, possuindo outras oportunidades de existência e experienciando novas vivências? Não podemos perder de vista o fato de que a sociedade capitalista baseia-se na alienação da vida e, por isso, “o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem” (Leontiev, 1975/2004, p. 130). Assim, ao retomarmos os motivos produzidos pelos estudantes em relação ao Ensino Superior, compreendemos o quanto pode ser deturpado considerar que a atual sociedade permita a real ascensão social dos sujeitos envolvendo plenamente os motivos produzidos pelos estudantes.

Como mencionamos anteriormente, a **consciência**, de acordo com Leontiev (1975/2004, p. 95), “não é uma coisa imutável”, ou seja, ela constitui-se a partir da atividade humana e, portanto, possui como processos formadores os **significados sociais** e os **sentidos pessoais** desenvolvidos pelos seres humanos. Nessa perspectiva, conceber a formação da consciência na atual particularidade, isto é, a partir da relação cindida que se estabelece entre trabalho e educação, é depreender que ela constitui-se de maneira “desintegrada” (Leontiev, 1975/2004, p. 122). Isso porque a consciência não é um

---

<sup>110</sup>Tradução nossa: “oposición de los significados y los sentidos en la conciencia de los individuos” (Leontiev, 1975/1978, p. 119).

<sup>111</sup>Tradução nossa: “los sentidos personales, que reflejan los motivos engendrados por las relaciones vitales reales del hombre, pueden no hallar significados objetivos que los encarnen de un modo adecuado” (Leontiev, 1975/1978, p. 121).

<sup>112</sup>Tradução nossa: “tergiversadas o fantásticas, incluso aquellas que no tienen base alguna en su experiencia real, vital” (Leontiev, 1975/1978, p. 121).

“órgão” natural da individualidade dos sujeitos, mas é gestada nas contradições de uma sociedade que em última instância visa ao lucro e não ao pleno desenvolvimento dos sujeitos.

As discussões que elaboramos nesta Tese apontam que os estudantes do Ensino Superior, mesmo sem conhecer as explicações e as teorias acerca do dito fracasso escolar, revelam certo grau de apropriação e reprodução de concepções que atribuem aos sujeitos em si as origens e possíveis causas das reprovações e/ou dificuldade no processo de escolarização. Em virtude dessa constatação, já mencionada anteriormente, parece-nos evidente a existência de uma generalização, isto é, de um significado social, do dito fracasso escolar como processo que diz respeito às singularidades de determinados estudantes. Por isso, inferimos que, ao internalizarem essa determinada concepção, os estudantes também orientam a constituição de suas consciências a partir desse conteúdo. Somado a isso, como exposto na seção anterior, majoritariamente, ao empreenderem o desenvolvimento de ações de estudo individualizadas, os estudantes constituem possíveis motivos-geradores de sentido do Ensino Superior estranhos à atividade de estudo profissionalizante.

Entendemos que essa dinâmica “caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações, nas quais o seu mundo e a sua própria vida se refratam para o homem” (Leontiev, 1975/2004, p. 133). De outro modo, temos o surgimento de uma consciência alienada, isto é, uma consciência em si, que direciona as compreensões e práticas dos estudantes tanto à concretização de projetos individuais quanto ao entendimento de que as dificuldades que vivenciam no Ensino Superior são de sua responsabilidade pessoal. Assim, instituem-se também os dois lados da perversa moeda do capital: um que delega a suposta liberdade individual aos sujeitos para a criação e desenvolvimento de seus projetos de vida pessoais; e outro que os responsabiliza e/ou culpabiliza pelas contradições e/ou possíveis dificuldades – oriundas da própria estrutura da sociedade do capital – que encontram no caminho das existências como trabalhadores.

Não obstante a constituição humana em geral e a constituição dos estudantes em particular estejam se conformando segundo os limites impostos pela sociedade do capital, como argumentamos na primeira seção desta Tese, entendemos que isso não significa que estamos fadados a essa eterna constituição. Ao contrário, como bem apontam Marx e Engels (1848/2007b, p. 69), “os proletários nada têm a perder a não ser os seus grilhões”. Nessa perspectiva de transformação social, Leontiev (1975/1978) nos lembra de que, do mesmo modo como os significados sociais podem ser ensinados, os sentidos pessoais

produzidos pelos seres humanos podem ser educados. Em outras palavras, é a partir da transformação da realidade – pois ensinar e aprender são atividades humanas – que é possível empreendemos o movimento de formação de novas e plenas consciências humanas.

Portanto, ao longo do desenvolvimento da presente Tese, constatamos que os estudantes do Ensino Superior com vivências de processos de dificuldades acadêmicas significam o seu pretérito educativo a partir do prisma das suas atuais experiências universitárias. Isso quer dizer que, quando atualmente Alice, Laura, Davi e Luan retomam as suas vivências na Educação Básica, ressaltam as memórias que envolvem as contradições e/ou as insuficiências desse ensino. Nesse movimento, são praticamente ignoradas e/ou desvalorizadas as conquistas que eles obtiveram na escolarização básica, tais como o aprendizado das operações matemáticas básicas, da leitura e da escrita, a conclusão do Ensino Fundamental e do próprio Ensino Médio. É como se, a partir das suas atuais vivências de dificuldades acadêmicas, os estudantes significassem e produzissem memórias sobre o seu pretérito escolar desvalorizando as realizações presentes em suas histórias.

Ao investigarmos o cotidiano dos estudantes, observamos que a constituição da sua existência não é restrita ao ambiente universitário e à própria formação superior. Na instituição das suas atividades dominantes, isto é, da unidade contraditória entre atividade de estudo e atividade produtiva, nota-se que para Luan e Davi, que podem dedicar-se exclusivamente ao Ensino Superior, ocorre a predominância da primeira atividade; enquanto para Alice e Laura, que precisam conciliar os estudos com o trabalho, ocorre o destaque da segunda atividade.

Quando desvelamos a rotina dos estudantes e, sobretudo a constituição dos processos educativos no contexto universitário, percebemos a predominância da formação de **ações** de estudo individualizadas, impulsionadas, principalmente, pelo motivo-estímulo da conclusão de uma determinada disciplina e com a finalidade da conquista de bons resultados acadêmicos. Ademais, no caso específico de Alice e Laura, orientadas pela finalidade de possuir condições para se manter no Ensino Superior, elas também passaram a desenvolver ações de venda de doces, guiada pelo motivo-estímulo de gratificação salarial envolvendo suas afinidades na área da culinária.

A observação dessa dinâmica indicou a possibilidade de que a atividade dominante dos estudantes em questão, isto é, a unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva, seja constituída de modo desintegrado.

Acrescenta-se que tal constatação também foi embasada na materialidade da existência de uma cisão posta entre a atividade prática e a atividade mental nas relações de produção capitalista, tal como apontado por Leontiev (1975/1978). Ainda, essa observação foi confirmada quando investigamos os possíveis **motivos-geradores de sentido** do Ensino Superior para os estudantes. A partir do **significado social** desse nível de ensino como processo que possibilitaria a ascensão social, os estudantes elaboraram diferentes **motivos** para estar e permanecer no Ensino Superior. Dentre eles, destacamos: a afinidade pelo conhecimento de determinada área, a oportunidade de mudança de vida, as novas experiências de vida, o atendimento da demanda social de que os jovens realizem tal formação, a conclusão com brevidade do curso, o sentimento de ódio que conduz o desenvolvimento do processo de ensino, a religião que orienta a não desistência das atividades acadêmicas e o atendimento das expectativas familiares.

Destarte, posto que o desenvolvimento dos motivos ocorre a partir das relações que o sujeito estabelece com o mundo, isto é, segundo determinadas condições históricas (Leontiev, 1975/1978), depreendemos que a superação do motivo-estímulo de realizar determinada disciplina dos estudantes se deu rumo à construção de possíveis motivos-geradores de sentido que ainda se articulam com as demandas da atual particularidade, isto é, com motivos que correspondem e se relacionam com demandas e características próprias da sociedade do capital. Decorre disso a seguinte produção de **sentidos pessoais** do Ensino Superior: possuir uma profissão, desenvolver-se no âmbito pessoal, ter novas oportunidades de existência e desfrutar de novas experiências de vida.

Entendemos que a formação desses sentidos pessoais do Ensino Superior indica a possibilidade de que as **ações** desenvolvidas pelos acadêmicos constituam-se como exauridas dos próprios sentidos elaborados por eles, dado que no caso de Laura, por exemplo, como é possível relacionar as ações de cópia com novas oportunidades de vida? Ou, no caso de Luan, como e em que medida é possível a promoção do desenvolvimento pessoal via ações de estudo individualizadas?

Portanto, depreendemos que, quando as ações de estudo não se constituem verdadeiramente em atividade de estudo profissionalizante, conforma-se um contexto universitário no qual os estudantes não realizam a plena apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Esse hiato é intensificado, principalmente, quando o centro do processo educativo se torna as ações de estudo individualizadas desenvolvidas pelos estudantes. Assim, sustentamos que as dificuldades e/ou contradições vivenciadas pelos estudantes universitários não dizem respeito às suas

singularidades, mas, sim, à atual particularidade histórico-social que, ao estruturar o Ensino Superior, faz com que esses processos sejam constituídos.

Nessa perspectiva, reafirmamos, a partir de Leontiev (1975/2004), que a

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

Por isso, defendemos a seguinte **Tese**: quando a relação trabalho-educação é estruturada segundo a lógica da sociedade do capital, em articulação com o significado social do Ensino Superior construído como processo que possibilitaria a ascensão social dos sujeitos e com os sentidos pessoais apartados do processo de aprendizagem, a formação superior dos acadêmicos torna-se fundamentalmente promovida por ações individualizadas de estudo que não se constituem plenamente em atividade de estudo profissionalizante. Nessa dinâmica, os estudantes internalizam, como conteúdos de suas consciências, concepções que denotam as ditas dificuldades acadêmicas como contradições relativas às suas singularidades, isto é, à sua falta de esforço, dedicação e /ou organização pessoal, e não como questões estruturais inerentes à atual particularidade. Em síntese, produz-se um verdadeiro fracasso educacional – da plena constituição dos estudantes e do processo educativo superior – e, portanto, o sucesso da sociedade do capital.

Por fim, ainda devemos considerar que *mudar a vida*, em nossa particularidade, não significa para a classe trabalhadora *mudar de vida*. Nesse sentido, retomando a epígrafe apresentada nesta seção, presenciemos o quanto as palavras de Aluísio Azevedo (1890/2008) – ao narrar o cotidiano de habitações coletivas em espaços urbanos e, com isso, retratar as condições de existência dessa classe na cidade – também dizem respeito às vivências de Alice, Laura, Davi e Luan: estudantes que partem para outras cidades e até mesmo estados para tentar conquistar outras possibilidades de vida e acabam se deparando com as mazelas impostas pela sociedade do capital.

## À GUIA DE CONCLUSÃO COMO CONVITE À CONTINUIDADE DA CONSTRUÇÃO DE DISCUSSÕES E DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA ALÉM DO CAPITAL...

Os marxistas sabem que a escola tem a possibilidade de influenciar sistemática e organizadamente a visão de mundo, os sentimentos da juventude. E aquele que tem em mãos a condução da escola, certamente, vai influenciá-la na direção desejada. Portanto, o determinante é em mão de quem fica a escola, quem determina o programa, a natureza do ensino, quem escolhe os professores, quem os fiscaliza etc. (Krupskaya, 1899-1938/2017, p. 32).

Iniciamos a construção desta Tese com inúmeros questionamentos, entre eles: O que é o fracasso escolar? A quem ele interessa? Quem são os acadêmicos que fracassam? Quais são as condições materiais que possibilitam a ocorrência desse processo? É possível falar em fracasso no Ensino Superior? No movimento de formulação dessas e de diversas outras inquietações, retomo minhas trajetórias formativas, sobretudo os estágios, pesquisas e atividades de extensão na área da Psicologia Escolar desenvolvidas ao longo do meu curso de graduação para depreender a necessidade de ouvir os principais sujeitos relacionados ao processo em foco, isto é, os estudantes. Desse modo, definimos como objetivo deste trabalho compreender *o sentido pessoal do Ensino Superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional*.

Todo e qualquer conhecimento historicamente produzido pelos seres humanos corresponde à determinada concepção de sujeito, de mundo e de sociedade e, portanto, “a crítica formula opiniões, ainda que se trate de opiniões sólidas e seriamente fundamentas, ao passo que a análise geral estabelece leis e fatos objetivos” (Vigotski, 1927/2004, p. 249). Diante disso, fundamentamos e construímos as presentes análises e discussões segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, o horizonte que balizou o movimento de análise dos processos e sujeitos relacionados ao nosso objetivo foi uma compreensão para além da imediaticidade, ou seja, da aparência que se revela sobre o dito fracasso escolar e a constituição do **ser estudante** na atual particularidade. Assim, ao longo da quarta seção desta Tese, discutimos as principais concepções do fracasso escolar, suas explicações e seus possíveis desdobramentos.

Constituindo esse movimento, constatamos o quanto e como o dito fracasso escolar, histórica e atualmente, é concebido como fenômeno intrinsecamente relacionado a determinados estudantes, familiares ou docentes, como se a sua gênese residisse nesses sujeitos. Com isso, observamos que socialmente, como uma generalização, o fracasso escolar é entendido como a não realização do processo educativo formal no tempo determinado e convencionalmente estabelecido, independentemente se isso ocorre em função, por exemplo, de reprovações e/ou evasão escolar.

Identificando essa dinâmica, que se expressa principalmente em análises e discussões sobre a Educação Básica, e observando a atual realidade do Ensino Superior, na qual estão se revelando os processos de reprovação e evasão universitária, a partir da perspectiva teórico-metodológica adotada neste trabalho, fomos instigados para uma abordagem segundo a estrutura e a lógica da sociedade capitalista. Nesse movimento, identificamos que a atual sociedade, ao estabelecer e organizar a educação formal – portanto, não se voltando aos reais interesses e necessidades dos estudantes –, é responsável por aquilo que ela própria produz e entende como fracasso escolar. Em outras palavras, o dito fracasso escolar, em sua forma e conteúdo, é mais um produto do sucesso da educação capitalista.

As nossas análises permitiram constatar que a educação superior capitalista, além de não propiciar o desenvolvimento pleno dos estudantes, estabelece subdivisões entre eles as quais determinam a sua inserção no processo educativo e no mundo do trabalho. Enfatizamos, conforme Marx (1867/2013), que o sistema capitalista não é pensado e organizado para contemplar a efetiva participação de todos os sujeitos no processo de produção social, por isso, entre outros aspectos, estabelece-se a formação de um exército industrial de reserva. Conhecendo a realidade dos estudantes do Ensino Superior com vivências de dificuldades acadêmicas, levantamos a possibilidade de, contemporaneamente, estar sendo implementada a constituição desse exército industrial de reserva, isto é, a seleção dos sujeitos, desde os processos formativos de nível superior. Afinal, segundo a lógica capitalista, é preciso constituir diferentes formas de “seleção” entre os seres humanos. Assim, seria o dito fracasso escolar, como produto dessa educação, uma dessas formas?

À vista disso, sobretudo considerando como e quanto a atual educação superior responde aos interesses do sistema capitalista, depreendemos o que se entende socialmente como fracasso escolar como processo inerente à educação do capital. Em outras palavras, a existência de estudantes que reprovam e/ou evadem revela-se como

algo funcional ao processo de escolarização capitalista, isto é, faz parte de sua gênese, desenvolvimento e manutenção.

Retomando a nossa hipótese de que as transformações em curso no contexto do Ensino Superior não atuam apenas na vida objetiva dos estudantes e entendendo que a constituição humana, como revela Leontiev (1975/2004), não é passível de ser desenvolvida e, portanto, compreendida apartada das leis sócio-históricas, ao desvelarmos os processos anteriormente mencionados, também elaboramos o movimento de compreensão do **ser estudante** à luz da lógica do capital, mais precisamente como ele entende as suas condições de estudo e de trabalho, como se apropria dos conhecimentos e como produz **sentido pessoal** sobre o processo educativo superior; em síntese, como ocorre a construção e os conteúdos de sua **consciência**.

Leontiev (1975/1978) demonstra que “a imagem psíquica é produto de vínculos e relações vitais, práticas do sujeito com o mundo objetivo”<sup>113</sup> (p. 47). Dito de outra maneira, a partir de uma dada particularidade histórico-social, os seres humanos vão constituindo suas subjetividades, pensamentos, emoções, motivos, sentidos, ações, entre outros processos. Nessa dinâmica, segundo o autor, é por meio de diferentes sistemas de atividades que a própria vida dos seres humanos é constituída. Assim, em cada período do desenvolvimento humano, destaca-se uma dada atividade, isto é, uma atividade principal, que orienta e impulsiona o desenvolvimento relacionado ao respectivo momento da vida dos indivíduos (Vygotski, 1933-1934/1996). Considerando-se a juventude como período inicial da vida adulta, Abrantes e Bulhões (2016) apontam como atividade principal justamente a unidade contraditória que se estabelece entre a **atividade de estudo profissionalizante** e a **atividade produtiva**.

Buscando cumprir o objetivo desta Tese, realizamos uma investigação com quatro estudantes universitários brasileiros, que abarcou tanto a compreensão de suas vivências na educação básica e no Ensino Superior quanto as suas constituições singulares produzidas na atual particularidade. Sistematizamos as nossas discussões desvelando como, a partir da atualidade, os estudantes significam as suas vivências na educação básica, como se dá a formação atual de suas atividades dominantes e, por fim, qual o **significado social** e o **sentido pessoal** do Ensino Superior para esses sujeitos.

Em relação às vivências dos participantes desta pesquisa na educação básica, inicialmente buscávamos traçar suas trajetórias e entender como ocorreu a formação do

---

<sup>113</sup>Tradução nossa: “La imagen psíquica es producto de vínculos y relaciones vitales, prácticas, del sujeto con el mundo objetivo” (Leontiev, 1975/1978, p. 47).

processo educativo nesse nível de ensino. Com isso, observamos que predominantemente eles realizaram suas formações básicas no ensino público e não vivenciaram significativas situações de, por exemplo, reprovação escolar. Além disso, identificamos a presença e o incentivo dos familiares dos estudantes para que estes realizassem o processo de escolarização e se dedicassem a ele.

Investigando a construção e os conteúdos das falas dos estudantes, constatamos que a retomada dos processos anteriormente mencionados ocorreu também, e principalmente, segundo as suas atuais experiências no Ensino Superior. De outro modo, os estudantes que vivenciam dificuldades acadêmicas, ao retomarem o seu processo de escolarização na educação básica, quando não desvalorizam as suas conquistas, justificam-nas enfatizando que estas eram facilmente obtidas em um possível contexto insuficiente de ensino. Em outras palavras, aprender a ler e a escrever, passar de ano, concluir o Ensino Fundamental e o Médio e até mesmo obter bons resultados em uma Olimpíada de Matemática se tornam processos subvalorizados na história singular dos estudantes.

Para além de outros aspectos, essa constatação nos convocou para uma reflexão sobre os caminhos que a constituição humana está tomando, pois o que se revela com isso é a possibilidade da emergência de um movimento no qual as vivências dos processos de dificuldades acadêmicas, para além de orientarem a compreensão atual dos estudantes sobre si, também condicionam como estes significam a sua história educativa singular. Neste caso, em função das atuais dificuldades, todos os estudantes que fizeram parte deste estudo, quando não reconheceram as suas conquistas na educação básica, relativizaram-nas.

Vale lembrarmos, conforme Martins (2013), que a memória constitui-se como função psicológica superior e, por isso, não é um processo natural ao ser humano; ao contrário, constitui-se em determinado tempo e espaço histórico. Disso decorre o seguinte questionamento: atualmente, na particularidade capitalista, quais condições de vida estão postas aos estudantes brasileiros que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas para que eles produzam memórias subvalorizando as suas conquistas educativas na Educação Básica?

Desde quando investigando os aspectos relativos à formação básica dos acadêmicos, já observamos indícios da emergência de determinado **significado social** acerca do Ensino Superior. Estamos nos referindo à generalização da formação superior como processo que possibilitaria a ascensão social dos sujeitos. Acrescente-se que tal

significado se revela inclusive anteriormente à entrada dos estudantes no Ensino Superior, pois eles apontam a presença dessa generalização desde o Ensino Médio. Quanto ao conteúdo de tal **significado social**, compreendemos que a problemática não se refere necessariamente ao fato de os sujeitos melhorarem as suas condições de vida, mas, sim, o quanto é perverso vincular um processo constitutivo da humanidade nos sujeitos, isto é, a educação, à possibilidade de determinadas pessoas prosperarem de vida nos limites da sociedade capitalista. Isso porque a ascensão social de determinados sujeitos não é sinônimo da emancipação e/ou articulação da classe trabalhadora, mas, sim, do acirramento de sua própria cisão<sup>114</sup>.

A partir disso, entendendo que a unidade contraditória entre a **atividade de estudo profissionalizante** e a **atividade produtiva** constitui-se como a atividade dominante no período da juventude, buscamos compreender a formação dessa unidade nas vivências dos estudantes. Na investigação de seus cotidianos, observamos que, enquanto os estudantes do gênero masculino possuíam condições para se dedicar exclusivamente à **atividade de estudo profissionalizante**, as estudantes do gênero feminino precisavam também se dedicar à **atividade produtiva**. A fim de compreender a constituição dessas atividades, investigamos as **ações** desenvolvidas pelos acadêmicos, visto que, conforme Leontiev (1975/1978), a atividade é também estruturada pelas ações humanas. Nesse movimento, constatamos que as **ações** relacionadas às atividades anteriormente mencionadas articulam-se com diferentes processos da própria vida dos estudantes, isto é, os momentos de alimentação, de sono, de deslocamento e até de lazer.

No que se refere à formação superior, depreendemos que os estudantes constituem diferentes **ações** de estudo, como a cópia dos conteúdos e a realização de listas de exercícios, as quais são realizadas predominantemente de modo individualizado e revelam-se como possivelmente orientadas pelo **motivo-estímulo** da conclusão de determinada disciplina. Assim, mesmo que os acadêmicos expressem uma dada preocupação quanto à sua formação, sobretudo no que concerne à apropriação dos conteúdos, temos a possibilidade de a constituição da finalidade da **atividade de estudo profissionalizante** ser predominantemente voltada à conquista de bons resultados acadêmicos.

Como base material que orienta a construção dessa dinâmica, observamos que a grade curricular dos estudantes é composta por grandes lacunas entre os períodos de aulas.

---

<sup>114</sup>Vide, por exemplo, as discussões sobre a meritocracia.

Nesses momentos, de modo geral, os estudantes do gênero masculino procuram dedicar-se aos estudos e as estudantes do gênero feminino realizam a venda das suas produções alimentícias, isto é, de doces. Portanto, a maneira como o Ensino Superior tem se materializado para os estudantes com vivências de dificuldades acadêmicas indica a constituição de uma formação superior intermitente.

No que diz respeito à constituição da **atividade produtiva**, desenvolvida pelas estudantes do gênero feminino, além de observarmos sua formação a partir de diferentes ações – produção e venda de doces –, constatamos que, apesar de ela ser orientada pelo **motivo-estímulo** de gratificação salarial relacionada à afinidade da produção de doces, articula-se segundo a necessidade de as acadêmicas possuírem uma renda para manter suas subsistências. Ademais, tais ações constituem-se a partir das formas de trabalho que estão em voga na atualidade, isto é, da informalidade (Antunes, 2018).

Nesse contexto – que, segundo Vygotski (1930), direcionou “a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento” (s.p.) –, os estudantes constituem diferentes possíveis **motivos-geradores de sentido** sobre o Ensino Superior, os quais abarcam, por exemplo, a intenção de atender às expectativas familiares e o elemento religioso que orienta a não desistência das atividades acadêmicas. Com isso, os acadêmicos produzem diferentes **sentidos pessoais** do Ensino Superior relacionados ao trabalho, ao desenvolvimento pessoal, a novas oportunidades de vida e a novas experiências de vida.

Dessa forma, a centralidade do conhecimento na **atividade de estudo profissionalizante** e a possibilidade de construções coletivas de outras relações entre os sujeitos são colocadas em segundo plano em prol da construção de projetos de vida individuais de estudantes que buscam a ascensão social. Em outras palavras, temos a síntese da formação do modelo liberal de seres humanos. Porém, tal modelo revela-se como oneroso aos indivíduos, posto que ele impõe que, supostamente, todas as condições estão dadas, restando aos estudantes a obtenção do “êxito” por si mesmos.

Quando a formação superior estrutura-se de modo intermitente, para que os estudantes se apropriem dos conteúdos e obtenham bons resultados nos processos avaliativos, eles passam a desenvolver intensivos estudos em outros momentos e espaços que não são os da sala de aula; logo, sem a mediação dos docentes. Ao mesmo passo que isso se desdobra na materialização de **ações individuais de estudo**, os estudantes também passam a internalizar que o processo de aprendizagem depende exclusivamente deles, isto é, da sua organização, do seu esforço e da sua dedicação.

Portanto, os estudantes do Ensino Superior vão internalizando e produzindo compreensões cujos conteúdos relacionam as dificuldades vivenciadas no processo educativo às suas condutas singulares. Não se observa, tampouco se questiona, o fato de que suas atividades de estudo profissionalizante não estão constituindo-se plenamente, mas, sim, estão ocorrendo diversas **ações** de estudos individualizadas que não viabilizam uma efetiva articulação entre os motivos e os fins da formação superior. Dessa forma, depreendemos que ocorre muito mais uma fragmentação entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva do que a constituição de sua real unidade contraditória, que poderia impulsionar o pleno desenvolvimento dos jovens estudantes.

Portanto, diante de nossos estudos e discussões, concluímos o seguinte: na sociedade capitalista, os estudantes internalizam, como conteúdo de suas consciências, concepções que denotam as ditas dificuldades acadêmicas como contradições relativas às suas singularidades, isto é, à sua falta de esforço, de dedicação e/ou de organização pessoal, e não como questões estruturais inerentes à atual particularidade. Disso constatamos um verdadeiro *fracasso educacional*, que diz respeito a um fracasso que não concerne apenas à educação formal, mas que envolve a nossa própria formação humana na sociedade de classes. Tendo em vista o pleno desenvolvimento humano, fracassamos no processo educativo e na nossa própria constituição para o sucesso dessa sociedade, que é voltada ao capital.

Retomando a epígrafe inicial desta Tese – qual seja, “A preocupação com os estudantes atrasados é a primeira preocupação de uma escola democrática” (Lunacharsky, 1918/2017, p. 298) – concluímos que a formação superior tem cristalizado nas singularidades e nas subjetividades dos estudantes problemas estruturais da própria escola e da própria sociedade. Nessa perspectiva, a superação dessa conjuntura demanda a construção de uma educação que seja universal, laica, antirracista, anticapacitista e anti-homofóbica, ou seja, exige um processo de escolarização no qual o conhecimento esteja no cerne da atividade de estudo profissionalizante dos estudantes de nível superior. Ainda, a construção dessa nova educação requer também a construção de uma nova sociedade, posto que a “desintegração da consciência só desaparecerá com o desaparecimento das relações da propriedade privada que lhe originaram”<sup>115</sup> (Leontiev, 1975/1978, p. 29).

Portanto, se iniciamos esta Tese com inúmeros questionamentos, escrevemos as nossas últimas palavras com inúmeras outras mais indagações, mas também com a certeza

---

<sup>115</sup>Tradução nossa: “desintegración de la conciencia sólo desaparece con la desaparición de las relaciones de propiedad privada que la originan” (Leontiev, 1975/1978, p. 29).

da necessidade histórica de superação de nossas condições atuais de existência, que, ao constituírem-se como um fracasso para o nosso pleno desenvolvimento, dão forma e conteúdo para o sucesso da sociedade capitalista.

## REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. (5a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Abrantes, A. A. & Bulhões, L. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: L.M Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 241-265). Campinas: Autores Associados.
- Aggio, A., Barbosa, A. de S. & Coelho, H. M. F. (2002). *Política e sociedade no Brasil (1930-1964)*. São Paulo: Annablume.
- Alves, E. M. & Gonçalves, R. M. de P. (2019). Educação como Mercadoria: Desafios da Educação Superior em Meio ao Capitalismo em Crise. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5, 1-26.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. *Revista Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72.
- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.
- Asbahr, F. da S. F. & Lopes, J. S. (2006). “A culpa é sua”. *Caderno de Estudos Interdisciplinares*, 1(1), 53-73.
- Asbahr, F. S. F. (2011). *Por que aprender isso professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 2011. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Azevedo, A. (2008). *O Cortiço*. São Paulo: Martin Claret. (Obra original publicada em 1890).
- Baggi, C. A. dos S. (2010). *Evasão e Avaliação Institucional: uma discussão bibliográfica*. 2010. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. 2011. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bianchetti, R. G. (2001). *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. (3a ed.). São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2007). *Escritos de educação*. (9a ed.). Petrópolis, Vozes.

- Braverman, H. (1987). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. (3a ed.). Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Brecht, B. (2000). *Poemas 1913-1956*. (7a ed.). São Paulo: Editora 34.
- Carvalho, S. R. & Martins, L. M. (2016). Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci. (Orgs.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 267-292). Campinas: Autores Associados.
- Chauí, M. S. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cheptulin, A. (2004). *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. (Trad. Leda Rita Cintra Ferraz). São Paulo: Alfa-Ômega. (Obra original publicada em 1982).
- Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996). *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. Brasília. Recuperado em 10 abr. 2020, de: [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf)
- Costa, M. H. M. (2015). Alienação e estranhamentos. In: P. L. Torriglia, R. G. Muller, R. Lara & V. Ortigara. (Orgs.). *Ontologia e crítica do tempo presente*. (pp. 199-216). Florianópolis: Em debate.
- Coutinho, M. C., Bernardo, M. H. & Sato, L. (2017). *Psicologia Social do Trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Cury, D. G. (2012). *A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação*. 2012. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.
- Dean, M. (Produtor), & Paul, A (Direção). (1992). *As borboletas de Zagorski* (Documentário). Londres: BBC TV.
- Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Recuperado em 17 set. 2020, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, 21(71), 79-115.

- Duarte, N. (2012). A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: N. Duarte. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp. 197-217). Campinas: Autores Associados.
- Eidt, N. M. & Martins, D. R. (2019). Medicalização, uma história antiga: recuperando as relações com o higienismo e a eugenia na sociedade e educação. In: S. C. Tuleski & A. de F. Franco. (Orgs.). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. (pp. 13-36). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: M. Shuare (Org.). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. (pp. 104-124). Moscou: Editorial Progreso
- Engels, F. (2008). *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo. (Obra original publicada em 1845).
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, A. B. H. (2000). *Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa*. (4a ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, C. M., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Delgado, H. U., González, A. T., Silva, J. M. B. *et al.* (2002). Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.
- Foracchi, M. M. (1965). *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Editora Nacional.
- Freitas, L. C. de. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. (3a ed.). Campinas: Papirus.
- Frigotto, G. (2001a). A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: G. Frigotto & M. Ciavatta. (Orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. (pp. 23-50). Petrópolis: Vozes.
- Frigotto, G. (2001b). Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Revista Perspectiva*, 19(1), 71-87.
- Gil, N. de L. (2018). Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23.
- Gouveia, F. P. S. (2019). Faces da precarização do mundo do trabalho e a juventude sobrando. *Revista Estudos IAT*, 4(1), 124-137.
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.

- Hobsbawm, E. J. (2007). *A Era do Capital 1848-1875*. (13a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1975).
- Iasi, M. L. (2007). *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão popular.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília, Inep, 2019. Recuperado em 17 set. 2020, de: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 17 set. 2020
- Kramer, S. (1987). *A política do pré-escolar no Brasil, a arte do disfarce*. (3a ed.). Rio de Janeiro: Dois Pontos.
- Krupskaya, N. K. (2017). A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados. *In: L. C. de Freitas & R. Saleté. (Orgs.)*. São Paulo: Expressão Popular. (Obra original publicada em 1899-1938).
- Leher, R. (2019). Análise preliminar do “Future-se” indica a refuncionalização das universidades e institutos federais. *In: Esquerda Online* [eletrônico]. Recuperado em 10 set. 2020, de: <https://esquerdaonline.com.br/2019/07/25/leia-a-analise-de-roberto-leher-da-ufrj-sobre-o-future-se/#notas>
- Lei nº. 10.260 de 12 de julho de 2001*. (2001). Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. (2005). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- Leonardo, N. S. T., Rossato, S. P. M. & Leal, Z. F. de R. G. (2012). Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da psicologia histórico cultural. *In: N. S. T. Leonardo, Z. F. de R. G. Leal & S. P. M. Rossato. (Orgs.)*. *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. (pp. 15-50). Maringá: Eduem.
- Leonardo, N. S. T.; Leal, Z. F. R. G. & Franco, A. F. (2017). *Medicalização da educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana*. Maringá: EDUEM.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre. (Obra original publicada em 1975).
- Leontiev, A. N. (1980). Actividade e Consciência. *In: V. Magalhães-Vilhena (Org.)*. *Práxis: a categoria materialista de prática social*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro Editora. (Obra original publicada em 1975).
- Lima, A. B. de, Marque, M. R. A., Silva, S. M., Silva, M. V. & Palafox, G. H. M. (2014). Reforma e qualidade da educação no Brasil. In: J. C. Lombardi, C. Lucena & F. S. Previtalli. (Orgs.). *Mundialização do Trabalho, Transição Histórica e Reformismo Educacional*. Campinas: Librum editora.
- Lima, E. E. & Machado, L. R. S. (2016). Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. *Educação & Realidade*, 41(2), 383-406.
- Losurdo, D. (2018). *O marxismo ocidental: Como nasceu, como morreu, como pode renascer*. São Paulo: Boitempo.
- Lunacharsky, A. (2017). Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho. In: N. K. Krupskaya. *A construção da pedagogia socialista*. (pp. 285-308). São Paulo: Expressão Popular. (Obra original publicada em 1918).
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. (Trad. D. M. Lichtenstein e M. Corso). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1979).
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. (Trad. F. L. Gurgueira). São Paulo: Ícone. (Obra original publicada em 1974).
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: J. G. Aquino (Org.). *Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas*. (pp. 73-90). São Paulo: Sumus.
- Maciel, C. E., Valdes, D. E. S. & Lustosa, B. M. M. (2020). Evasão na Educação Superior: O que indicam as teses e dissertações em educação. *Interação*, 22(1), 131-145.
- Manacorda, M. L. (1989). *História da Educação*. (2a ed.). São Paulo: Autores associados.
- Martins, L. M. & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 675-683.
- Martins, L. M. & Lavoura, T. N. (2018). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educação em Revista*, 34 (71), 223-239.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2015). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2 ed. Campinas: Autores Associados.

- Martins, L. M. (2016). Psicologia histórico-cultural, pedagógica histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, M. G. D. Facci, (Orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 13-34). Campinas: Autores Associados.
- Martoni, V. B. M. (2015). “Expansão para quem?”: Uma análise dos objetivos do REUNI e das Diretrizes para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, 2(2), 211-234.
- Marx, K. & Engels, F. (2004). *Textos sobre Educação e Ensino*. (4a ed.). (Trad. R. E. Frias). São Paulo: Centauro.
- Marx, K. & Engels, F. (2007a). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo Editorial. (Obra original publicada em 1845-1846)
- Marx, K. & Engels, F. (2007b). *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial. (Obra original publicada em 1848).
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo. (Obra original publicada em 1844).
- Marx, K. (2005). *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. (Trad. E. Enderle & L. Deus) São Paulo: Boitempo. (Obra original publicada em 1843).
- Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo. (Obra original publicada em 1867).
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.) *Psicologia Histórico Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mészáros, I. (2006). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. (Trad. A. Cotrim & V. Cotrim). São Paulo: Boitempo.
- Mills, W. (1979). Educação e classe social. In: L. Pereira & M. M. Foracci (Orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. (pp. 268-286). São Paulo: Nacional.
- Minayo, M. C. de S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (11 ed.). São Paulo: Hucitec.
- Molon, S. I. (2011). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. (4a ed.). Petrópolis: Vozes.

- Monteiro, P. V. R., Silva, G. L. R. & Rossler, J. H. (2016). A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 551-560.
- Moura, F. R. de. (2015). *A atuação do psicológico escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar*. 2015. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Nascimento, K. S., Fonseca, R. F., Negreiros neto, L. G., Silva, R. A. M., Henrique, R. S. & Sousa, D. F. M. (2019). Análise do índice de reprovação e evasão na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I da UFCG – Cuité. In: D. F. Andrade (Org.). *Educação no Século XXI*. v.14. (pp. 106-111). Belo Horizonte: Editora Poisson.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do Método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Netto, M. B. & Lucena, C. (2016). A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels. In: C. Lucena, A. Omena & A. B. de Lima (Orgs.). *Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas*. (pp. 55-82). Uberlândia: Navegando Publicações.
- Nonato, S. P. (2019). *JOVENS [EM]CENA NO PALCO DA VIDA: percursos de individuação no entrecruzamento do mundo do trabalho com os processos de escolarização*. 2019. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis – FONAPRACE (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018*. Brasília: ANDIFES. Recuperado em 10 set. 2020, de: [https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES\\_2014.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf)
- Oliveira, D. A. (2010). Mobilidade social. In: D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte & L. M. F. Vieira (Orgs.). *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG.
- Oliveira, M. C. A. de & Raad, M. R. (2012). A existência de uma cultura escolar de reprovação no ensino de Cálculo. *Boletim GEPEM*, 61, 125-137. Recuperado em 20 set. 2020, de: <https://www2.ufjf.br/mestradoedumat/wp-content/uploads/sites/134/2011/09/Produto-educacional-Marcos-Raad.pdf>
- Organização Internacional do Trabalho – OIT, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. (2020). *Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização*. Relatório de Pesquisa. Brasília: Ipea-OIT. Recuperado em 10 set. 2020, de: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/200707\\_ri\\_diagnostico\\_de\\_insercao\\_de\\_jovens.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200707_ri_diagnostico_de_insercao_de_jovens.pdf)

- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Revista Análise Social*, XXV, 139-165.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27 (2), 362-371.
- Pasqualini, J. C. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 63-90). Campinas: Autores Associados.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2013). O ensino a distância e a falência da educação. *Educação em Pesquisa*, 39(2), 303-318.
- Pérez, V. M. (2009). Diversos Condicionantes del Fracaso Escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Pistrak, M. M. (2006). *Fundamentos da escola do Trabalho*. (Trad. D. R. Filho). (5 ed.). São Paulo: Expressão Popular. (Obra original publicada em 1924).
- Pistrak, M. M. (2009). *A escola comuna*. (Trad. L. C. de F. & Alexandra Marenich). São Paulo: Expressão Popular. (Obra original publicada em 1924).
- Projeto de Lei 3076/2020*. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores- Future-se. Câmara dos Deputados. Brasília. Recuperado em 17 set. 2020, de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>
- Ramos, G. (2019). *Vidas Secas*. (145 ed.). Rio de Janeiro: Record. (Obra original publicada em 1938).
- Rodrigues, J. (2007). *Os empresários e a Educação Superior*. Campinas: Autores Associados.
- Rodrigues, J. B. (2014). *Racismo e evasão escolar*. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
- Romanelli, O. O. (1991). *História da educação no Brasil*. (14a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rossato, R. (2005). *Universidade: nove séculos de história*. (2 ed.). Passo Fundo: Editora UPF.

- Santos, G. G. S. & Silva, L. C. (2001). A evasão na educação superior entre debate social e objeto de pesquisa. In: S. Sampaio (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. (pp. 249-262). Brasil: SciELO Books.
- Saviani, D. (1986). *Escola e democracia*. (13a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (8a ed.). Autores Associados, São Paulo.
- Saviani, D. (2007a). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-180.
- Saviani, D. (2007b). Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: P. J. Orso, D. et al. (Orgs.). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. (pp. 9-26). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. (2a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Sawaya, S. M. (2002). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: M. K. Oliveira et al. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. (pp. 197-214). São Paulo: Moderna.
- Serra, D. J. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Shuare, M. (2016). *A Psicologia Soviética: meu olhar*. (Trad. L. M. C. Calejon). São Paulo: Terracota Editora.
- Singer, P. (2002). *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Soares, D. H. & Costa, A. B. (2011). *Aposentação: aposentadoria para ação*. São Paulo: Vetor.
- Sobrinho, A. M. (2016). Os limites e as possibilidades do programa reuni: um estudo de caso da experiência da UFT. 2016. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Universidade Federal do Tocantins, Palmas.
- Suchodolski, B. (1976). *Teoria marxista de educação – Volume II*. (Trad. J. Magalhães). Lisboa: Editorial Estampa.
- Suzuki, M. A.; Leonardo, N. S. T. & Leal, Z. F. R. G. (2017). A medicalização da educação: reflexões para a compreensão e enfrentamento desse fenômeno. In: N. S. T. Leonardo, Z. F. R. G. Leal & A. F. Franco. (Orgs.). *Medicalização da educação e psicologia histórico-cultural: em defesa da emancipação humana*. (pp. 43-70). Maringá: Eduem.

- Tonet, I. (2010). Educação e Revolução. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 2(2), 43-53.
- Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Trindade, C. (2018). *Para além da atividade de ensinar: os sentidos do trabalho produzidos por docentes do ciclo de alfabetização*. 2018. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Trindade, C., Leonardo, N. S. T. & Rossato, S. P. M. (2020). Produções científicas sobre o fracasso escolar no ensino superior: interfaces com a psicologia educacional. In: S. M. S. da Silva, Z. F. de R. G. Leal & M. G. D. Facci. *A Psicologia Escolar e o Ensino Superior: debates contemporâneos*. (pp. 247-264). Curitiba: Editora CRV.
- Tuleski, S. C. & Eidt, N. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, M. G. D. Facci. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 35-62). Campinas: Autores Associados.
- Tuleski, S. C. & Franco, A. de F. (2015). O método como produto da história. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, 6, 18-33.
- Tuleski, S. C. & Franco, A. F. (2013). Da (re)produção de uma consciência alienada para a produção de uma consciência revolucionária: o dilema posto para o marxismo na atualidade. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(1), 63-76.
- Tuleski, S. C. & Franco, A. F. (2019). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: NAUEDITORA.
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e Criatividade na infância*. (Trad. J. P. Fróis). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1930).
- Vigotski, L. S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. (Trad. Rubens Eduardo Frias). In: A. Luria, et al. (Orgs.). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. (pp. 25-42). São Paulo: Centauro. (Obra original publicada em 1933).
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (Trad. P. Bezerra). (2 ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Vigotski, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. In: Z. Prestes & E. Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers.
- Vygotski, L. S. & Luria, R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. (Trad. L. L. de Oliveira). Porto Alegre: Artes médicas. (Obra original publicada em 1930).

- Vygotski, L. S. (1930). A transformação socialista do homem. (Trad. N. Doria). *Marxists Internet Archive*. Recuperado em 10 set. 2020, de: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor. (Obra original publicada entre 1933-1934).
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. (Trad. L. Kuper). (2 ed.). Madri: Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. (Trad. C. Berliner). (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1927).
- Zarpelon, E.; Resende, L. M. M. de & Reis, E. F. (2017). Análise do desempenho de alunos ingressantes de engenharia na disciplina de cálculo diferencial e integral I. *Interfaces da Educação*, 8 (22), 303-335.
- Zola, E. (1972). *Germinal*. Rio de Janeiro: Abril Cultural. (Obra original publicada em 1885).

## APÊNDICES

## Apêndice A

### ROTEIRO TEMÁTICO

**Entrevistas:** Previsão de três encontros:

1º: Apresentação do TCLE; Primeira conversa (roteiro I).

2º: Segunda conversa (roteiro II); Apresentação da proposta da Agenda Colorida.

3º: Conversa a partir da Agenda Colorida (roteiro agenda colorida), aprofundamento de questões anteriores (se necessário).

#### Roteiro I

Nome:	Data de nascimento:
Curso:	Semestre:

✓ Eu gostaria que você me contasse um pouco sobre a sua vida atualmente... (O que está fazendo, trabalhando, estudando, estágio, seu curso).

✓ Eu gostaria que você me contasse um pouco sobre a sua história na escola...

Onde estudava?

Como era sua escola?

Como era o dia a dia na escola, que atividades realizava?

Quais são suas principais lembranças sobre esse período?

Como foi o seu processo de alfabetização? (leitura e escrita, relações, lembranças, sucessos, possíveis dificuldades).

✓ Você poderia me contar como foi o seu Ensino médio?

Onde você estudou?

Como era a escola?

Como era a organização do ensino?

Como eram as suas relações com as outras pessoas?

Como era seu processo de aprendizagem?

✓ Quais aspectos marcaram a sua trajetória escolar?

✓ Como foi a saída do ensino médio e a entrada para a universidade?

✓ Porque motivos você optou por fazer um curso superior? / Porque escolheu o seu curso?

## **Roteiro II**

- ✓ No momento de entrada na universidade como você organizou a sua vida? (trabalho, estudo, bolsa, rotina).
- ✓ Qual é a função social do Ensino Superior?
- ✓ E para você o que é o Ensino Superior.
- ✓ Qual a importância que o Ensino Superior tem na sua vida?
- ✓ Qual é a motivação que você tem para estar e realizar o Ensino Superior?
- ✓ Você acha que todas as pessoas têm acesso ao Ensino Superior?
- ✓ Como são as suas relações na universidade? (com professores, com colegas, com servidores)
- ✓ O que você pensa sobre a organização do Ensino Superior? (disciplinas, estrutura, notas, serviços da universidade)
- ✓ Como você entende o seu aprendizado na universidade? (como aprende, o que aprende, do que depende o aprendizado)
- ✓ Na sua opinião os conteúdos do Ensino Superior atendem as suas expectativas?
- ✓ Como você avalia as dificuldades no aprendizado na universidade? (sentimentos e expectativas)
- ✓ Como você avalia os sucessos no aprendizado na universidade? (sentimentos e expectativas)
- ✓ Quais são as suas expectativas para o restante do curso?
- ✓ Quais são os seus projetos futuros em relação a vida, depois do Ensino Superior? O que o Ensino Superior pode contribuir para que eles sejam realizados?
- ✓ Para finalizar, você gostaria de comentar algo que não foi perguntado?
- ✓ Apresentação da proposta da Agenda Colorida

## **Roteiro Agenda colorida**

- ✓ Conte-me um pouco mais sobre suas atividades colocadas na agenda.
- ✓ De que forma você atribuiu as cores em suas tarefas? (para comentar a divisão das tarefas pelas cores)

- ✓ Como foi ver suas atividades na agenda?
- ✓ Você gostaria que algo fosse diferente no seu cotidiano?
- ✓ O que tem de mais importante no seu cotidiano?
- ✓ Descobriu algo novo/diferente entre as suas atividades?
- ✓ Para finalizar, há algo que queira falar sobre a experiência de realizar a agenda colorida?

## Apêndice B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada *O Fracasso Educacional no Ensino Superior: um estudo para além da individualidade dos estudantes*, que faz parte do curso do Programa de Pós-graduação em Psicologia, e é orientada pela professora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. O objetivo da pesquisa é analisar as contradições que envolvem o Ensino Superior relacionadas ao Fracasso Educacional, enquanto processo que está para além da personalidade dos estudantes, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: por meio de agendamento prévio estabelecido local e horário, serão realizadas entrevistas individuais com você relacionadas à temática da pesquisa. Informamos que poderão ocorrer riscos/desconfortos com o desenvolvimento do estudo, como por exemplo, desconforto com os conteúdos suscitados ao longo da entrevista. Diante disso, caso necessário, a pesquisadora prestará atendimento psicológico. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Cabe destacar que as entrevistas serão gravadas com o auxílio de gravador digital, e na sequência serão transcritas para uso na pesquisa. Os benefícios esperados dizem respeito à possibilidade de você repensar sobre os diferentes aspectos que tangem o seu processo educacional, sobretudo o que diz respeito aos relacionados à dificuldade de aprendizagem. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pelo Prof.....(nome do pesquisador responsável).

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM  
Universidade Estadual de Maringá.  
Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.  
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444  
E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## Apêndice C

### Agenda Colorida

**Técnica da Agenda Colorida:** No espaço abaixo, preencha cada horário com as atividades que você normalmente desempenha no seu dia a dia, desde as atividades rotineiras como aquelas diferentes a cada dia. Depois coloque cores para as atividades

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	Sábado	Domingo
5:00							
6:00							
7:00							
8:00							
9:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
21:00							
22:00							
23:00							
24:00							
1:00							
2:00							
3:00							
4:00							

Legenda: Colocar o que significa cada cor para você


---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



## Apêndice E – Agenda Colorida de Laura

**Técnica da Agenda Colorida:** No espaço abaixo, preencha cada horário com as atividades que você normalmente desempenha no seu dia a dia, desde as atividades rotineiras como aquelas diferentes a cada dia. Depois coloque cores para as atividades

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	Sábado	Domingo
5:00							
6:00							
7:00							
8:00							
9:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
21:00							
22:00							
23:00							
24:00							
1:00							
2:00							
3:00							
4:00							

Legenda: Colocar o que significa cada cor para você

	Domingo
	Trabalhar / se preparar para a aula
	aula
	Refeição
	Fazer comida
	Lazer
	Estudar / Casa
	Limpar a casa e cuidar dos filhos
	
	

## Apêndice F – Agenda Colorida de Luan

Técnica da Agenda Colorida: No espaço abaixo, preencha cada horário com as atividades que você normalmente desempenha no seu dia a dia, desde as atividades rotineiras como aquelas diferentes a cada dia. Depois coloque cores para as atividades

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	Sábado	Domingo
5:00	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI
6:00	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI
7:00	LAZER	LAZER	LAZER	LAZER	LAZER	LAZER	LAZER
8:00	LAZER	LAZER	LAZER	LAZER	LAZER	LAZER	LAZER
9:00	AULA	ESTUDAR	ESTUDAR	ESTUDAR	ESTUDAR	ESTUDAR	LAZER
10:00	AULA	ESTUDAR	ESTUDAR	ESTUDAR	ESTUDAR	ESTUDAR	LAZER
11:00	AULA	ESTUDAR	ESTUDAR	ESTUDAR	ESTUDAR	ESTUDAR	LAZER
12:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	LAZER
13:00	ESTUDAR	ESTUDAR	AULA	AULA	AULA	ESTUDAR	LAZER
14:00	ESTUDAR	ESTUDAR	AULA	AULA	AULA	ESTUDAR	LAZER
15:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	ESTUDAR	LAZER
16:00	AULA	ESTUDAR	AULA	AULA	AULA	ESTUDAR	LAZER
17:00	AULA	JANTAR	AULA	AULA	AULA	LAZER	LAZER
18:00	JANTAR	AULA	JANTAR	JANTAR	LAZER	LAZER	LAZER
19:00	ESTUDAR	AULA	JANTAR	AULA	LAZER	LAZER	LAZER
20:00	ESTUDAR	ESTUDAR	ESTUDAR	AULA	LAZER	LAZER	LAZER
21:00	ESTUDAR	ESTUDAR	ESTUDAR	EXERCÍCIO	LAZER	LAZER	LAZER
22:00	EXERCÍCIO	EXERCÍCIO	EXERCÍCIO	EXERCÍCIO	LAZER	LAZER	LAZER
23:00	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI
24:00	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI
1:00	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI
2:00	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI
3:00	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI
4:00	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI	DORMI

Legenda: Colocar o que significa cada cor para você

<input checked="" type="checkbox"/>	<u>DORMINDO</u>
<input checked="" type="checkbox"/>	<u>AULA</u>
<input checked="" type="checkbox"/>	<u>ESTUDANDO</u>
<input checked="" type="checkbox"/>	<u>LAZER</u>
<input checked="" type="checkbox"/>	<u>EXERCÍCIOS</u>
<input checked="" type="checkbox"/>	<u>ALMOÇANDO</u>
<input checked="" type="checkbox"/>	<u>JANTANDO</u>
<input checked="" type="checkbox"/>	<u>INTERVALO</u>
<input type="checkbox"/>	<u>                    </u>
<input type="checkbox"/>	<u>                    </u>

LAZER = PÉLAS MANHÃS  
TOMANDO CAFÉ E VINDO  
PARA  
NAS SEXTA, SÁBADOS E  
DOMINGO: indo para  
PRAFACASA DE AMIGOS,  
ou BEBENDO UMA CEVERTA,  
ou assistindo uma SÉRIE,  
ou FILME ou UM JOGO  
DO COLINTHIANS,  
E SEXTA E SÁBADOS  
FAÇO EXERCÍCIO PELAS  
TARDE E NOITE, VARIA  
AS HORAS.

## Apêndice G – Agenda Colorida de Davi

Técnica da Agenda Colorida: No espaço abaixo, preencha cada horário com as atividades que você normalmente desempenha no seu dia a dia, desde as atividades rotineiras como aquelas diferentes a cada dia. Depois coloque cores para as atividades

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	Sábado	Domingo
5:00							
6:00							
7:00							
8:00							
9:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
21:00							
22:00							
23:00							
24:00							
1:00							
2:00							
3:00							
4:00							

Legenda: Colocar o que significa cada cor para você

	comer
	estudar
	desistir
	atividades físicas
	limpeza
	relaxamento
	tempo de lazer/brinc
	aula
	
	
	
	