

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

LETÍCIA CAVALIERI BEISER DE MELO

Vivência e constituição de sentidos sobre a educação: um estudo com jovens  
egressos do ensino médio

Maringá  
2021

LETÍCIA CAVALIERI BEISER DE MELO

Vivência e constituição de sentidos sobre a educação: um estudo com jovens egressos do ensino médio

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. Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Maringá  
2021

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

M528v

Melo, Letícia Cavaliéri Beiser de

Vivência e constituição de sentidos sobre a educação : um estudo com jovens egressos do ensino médio / Letícia Cavaliéri Beiser de Melo. -- Maringá, PR, 2021. 230 f.

Orientadora: Profa. Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

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

1. Processo de escolarização. 2. Desenvolvimento humano. 3. Psicologia histórico-cultural. 4. Vivência. 5. Sentidos e significados. I. Leal, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 150.23

## FOLHA DE APROVAÇÃO

LETÍCIA CAVALIERI BEISER DE MELO

Vivência e constituição de sentidos sobre a educação: um estudo com jovens egressos do ensino médio

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 Doutora em Psicologia.

### BANCA EXAMINADORA

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

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
PPI/ Universidade Estadual de Maringá

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Gonçalves Dias Facci  
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia da Silva Ferreira Asbahr  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita - Bauru

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Maria Cintra da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia

Aprovada em: 02 de junho de 2021

Local da defesa: videoconferência - Campus sede da UEM

Para Luísa e Cecília

## AGRADECIMENTOS

“O que eu sou  
Eu sou em par  
Não cheguei  
Não cheguei sozinho, não, não”.  
(Lenine – Castanho)

As reflexões realizadas sobre o processo de escolarização dos jovens, inevitavelmente me fizeram pensar também sobre minha vida educacional, o longo percurso iniciado lá na educação infantil e que, neste momento, chega ao seu ponto alto. Como estudante apaixonada pelo aprender que sempre fui, finalizar o doutorado tem para mim um sentido muito especial, uma conquista que, contextualizada na história de vida de meus pais, tios, avós, constitui-se como um grande passo. Um sonho pessoal, imbuído de lutas e desejos das pessoas que me antecederam. Por isso, agradeço a Deus pela família que me deu e a meus pais por me ensinarem o valor da educação e por permitirem e possibilitarem, por meio de seus muitos esforços e sacrifícios, que eu trilhasse o meu caminho.

Aos meus irmãos, especialmente à minha irmã Lílian, por suas presenças e contribuições às minhas vivências no processo de escolarização, no cruzamento de nossas histórias pessoais.

Agradeço também a TODAS(OS) AS(OS) PROFESSORAS(ES) que participaram do meu processo de escolarização, marcando minha história e me levando a fazer da educação parte integrante de minha existência. Foram muitos encontros em aulas e intervalos, algumas escolas, múltiplas interações, colegas de turmas e amigos da vida, desafios, aprendizagem e desenvolvimento até que eu alcançasse o título de mestre.

Agora, falando especificamente do último trecho de minha viagem, os quatro anos de doutoramento, desejo fazer alguns agradecimentos pontuais.

Quando começamos uma jornada, não sabemos o que vamos enfrentar pelo caminho. Sem dúvida, ao percorrê-lo, deparei-me com obstáculos e curvas perigosas, que só foram vencidos porque pude contar com mãos que me guiaram e ampararam e, a elas, venho expressar minha enorme gratidão:

Agradeço primeiro as mãozinhas mais suaves que tenho sempre perto de mim, as que eram pequenas e foram crescendo nesse tempo: as das minhas filhas amadas, Luísa e Cecília. Vocês foram as mãos mais carinhosas a segurarem as minhas nesse período. Sempre ao alcance, com toque amoroso... Mãos das quais jorrou uma força infinita e que me fizeram ter força para seguir em frente.

Agradeço a mão firme de meu amigo, companheiro e amor, meu esposo Rogério. “Suportar” talvez seja a palavra que expressa o que foi estar ao meu lado nesses quatro anos, pois significa resistir, não ceder, ser capaz de segurar, de dar sustento... Suportar todas as ausências, o cansaço, a falta de bom humor... Eu sei que não foi fácil, mas você suportou, e essa foi para mim mais uma prova de amor.

Outras mãos, ombros, ouvidos, vozes também foram imprescindíveis... a elas também deixo aqui meus agradecimentos:

À minha querida orientadora, Professora Dra. Záira, que, com sabedoria, respeito, diálogo e muitos ensinamentos, acompanhou-me nessa jornada. Profissional competente e ética, que hoje, com orgulho e afeto, tenho a alegria de chamar também de minha amiga.

À professora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, que, além de membro da Banca, fez parte dessa história de maneira especial, sendo presença forte e significativa em minha formação.

Aos membros da Banca de qualificação e defesa:

Professora Dra. Flávia Asbahr, Professora Dra. Marilda Facci, Professor Dr. Ricardo dos Anjos e Professora Dra. Silvia Cintra. Obrigada pela atenção, pelos apontamentos, pelo cuidado e delicadeza ao fazerem suas sugestões. Recebi com carinho cada palavra desses EDUCADORES que respeito e admiro.

Aos professores Suplentes da Banca,  
pela prontidão em colaborar com minha formação e pelo carinho demonstrado ao receberem meu convite.

A todos os docentes e discentes do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UEM - PPI, com os quais, em suas singularidades, tive a alegria de aprender durante esse processo.

Aos membros do grupo de estudos sobre o Método Materialista Histórico-Dialético, chamado nos bastidores de “Grupo da Elenita”, espaço de trocas valiosas e grande aprendizagem.

Um agradecimento especial à querida e inspiradora Professora Dra. Elenita Tanamachi, por compartilhar conosco suas reflexões e vasto conhecimento, dispondo-se ao bate e volta São Paulo – Maringá por muitas quartas-feiras... Confesso que já sinto saudades desses momentos.

Aos colegas e amigos do grupo “Orientandos” pelas ricas discussões que pude incorporar em minhas reflexões, na construção desta tese.

Aos familiares e amigos que sempre acreditaram em mim, demonstrando seu apoio por meio de compreensão, palavras de acolhimento e encorajamento.

Aos meus colegas de trabalho da PUCPR e do Colégio Mater Dei, que sempre me incentivaram nessa caminhada.

À PUCPR Maringá e à Biblioteca Municipal de Cascavel, por me cederem o espaço para a realização das entrevistas, em um ambiente tranquilo e adequado.

À Fundação Araucária, pela bolsa de pesquisa, suporte imprescindível para a construção da ciência em nosso País.

A TODOS os estudantes com quem muito aprendi ao longo dos anos no meu caminhar como Professora e Psicóloga junto à educação.

Por fim, de maneira muito especial, aos quatro jovens que concordaram em relatar suas vivências, remexer em suas lembranças íntimas e cheias de sentimentos, colaborando, cada um de maneira ímpar, para a elaboração desta tese. No entrelaçar da vida, no encontro que se deu, ao contarem suas histórias para mim, passaram a fazer parte da minha... Ao findar este trabalho, “despeço-me” de vocês com imensa GRATIDÃO.

*“No novo tempo, apesar dos castigos  
Estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos  
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer  
No novo tempo, apesar dos perigos  
Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta  
Pra sobreviver, pra sobreviver  
Pra que nossa esperança seja mais que vingança  
Seja sempre um caminho que se deixa de herança”.*  
(Ivan Lins e Vitor Martins)



MELO, Letícia Cavalieri Beiser de (2021). **Vivência e constituição de sentidos sobre a educação: um estudo com jovens egressos do ensino médio** (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar as vivências que compõem a história escolar de jovens egressos do ensino médio para entender a constituição dos sentidos pessoais sobre a educação. Considerando a afirmação de Martins (2011) de que a atividade escolar é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, entender como se dá a escolarização a partir de teorias da Psicologia pode contribuir para a expansão da compreensão que se tem sobre os caminhos do desenvolvimento do psiquismo humano, conhecimento relevante tanto para os profissionais da psicologia como para os educadores. Visando desvelar as relações essenciais, ou seja, o que não é aparente no processo de formação dos sentidos, nosso trabalho se estruturou metodologicamente no materialismo histórico-dialético, uma vez que tal caminho epistemológico permite a leitura da processualidade inerente ao desenvolvimento do psiquismo, conforme preconiza a Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, realizamos uma pesquisa teórico-empírica. Na parte teórica, demos ênfase ao estudo dos conceitos de vivência e sentido, discutindo-os de maneira articulada aos conceitos de significado, consciência, personalidade, situação social de desenvolvimento e periodização do desenvolvimento, apoiando-nos, principalmente, em textos clássicos de Vigotski e Leontiev, bem como em materiais de pesquisadores contemporâneos. Discutimos também o papel da família e da escola no processo educativo e, portanto, formativo dos indivíduos. Já na pesquisa empírica, realizamos entrevistas com quatro jovens egressos do ensino médio, com base em roteiros semiestruturados, e, a partir das informações obtidas, buscamos reconstruir suas trajetórias escolares e identificar as vivências que permearam seus caminhos, com a finalidade de compreender os impactos dessas vivências na constituição dos sentidos e nos rumos do processo de desenvolvimento dos sujeitos, durante a educação básica, para entender o lugar que a educação formal ocupa em suas vidas. A análise dos dados foi organizada em cinco eixos temáticos, elaborados a partir das regularidades encontradas nas quatro biografias e da relação com o nosso foco de pesquisa. Findada a análise, chegamos à seguinte tese: na sociedade de classes, embora o processo de escolarização promova diversas aprendizagens e consequente desenvolvimento dos estudantes, a escola não tem conseguido garantir, por ela mesma, a constituição de sentidos acerca da educação, sendo estes matizados pelos significados familiares. Dito de outra maneira, as relações familiares têm maior impacto na formação dos sentidos sobre a educação do que as situações vividas pelo sujeito e as relações que ele estabelece dentro do espaço escolar, de forma que o sentido da escola se constitui, principalmente, pelo valor atribuído pela família à educação, o qual se articula ao significado social, que é, por sua vez, síntese das relações histórico-sociais humanas.

**Palavras-chave:** Vivência. Sentidos. Processo de escolarização. Jovens. Psicologia Histórico-Cultural.

MELO, Letícia Cavalieri Beiser de (2021). **Experience and constitution of senses about education: a study of egressed high school youth** (PhD Thesis in Psychology). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

### ABSTRACT

The present study aimed at to investigate the experiences that constitute the school history of young high school graduates to understand the constitution of personal senses about education. Considering the statement by Martins (2011) that school activity is an intervening variable in the quality of the psychic development of individuals, understanding how schooling takes place in the light of psychology theories can contribute to the expansion of the understanding that one has about the paths of education development of the human psyche. This knowledge is relevant for both psychology professionals and educators. Aiming at to unveil the essential relations, that is, what is not apparent in the process of formation of the senses, our work was methodologically structured in the historical-dialectical materialism, as such an epistemological path allows the reading of the procedurality inherent to the development of the psyche, as advocated by the Historical-Cultural Psychology. For this, we conducted a theoretical-empirical research. In the theoretical part, we emphasized the study of the concepts of experience and sense, discussing them in an articulated way with the concepts of meaning, conscience, personality, social situation of development and periodization of development, relying mainly on classical texts by Vigotski and Leontiev, as well as in the production by contemporary researchers. We also discussed the role of the family and the school in the educational and, therefore, formative process of individuals. In the empirical research, we conducted interviews with four young high school graduates, based on semi-structured scripts. According to the information obtained, we seek to reconstruct their school trajectories and identify the experiences that permeated their paths, in order to understand the impacts of these experiences in the constitution of the senses and in the course of the development process of the subjects, during basic education, to understand the place that formal education occupies in their lives. The data analysis was organized into five thematic axes, which were elaborated based on the regularities found in the four biographies and the relationship with our research focus. As the analysis is concluded, we arrived at the following thesis: in class society, although the schooling process promotes various learning and consequent development of students, the school has not been able to guarantee, by itself, the constitution of senses about education, which are colored by family meanings. In other words, family relationships have a greater impact on the formation of senses on education than the situations experienced and the relationships that the subject establishes within the school space, so that the sense of the school is constituted, mainly, by the value that the family attributes to education, which is articulated to the social meaning, which is, in turn, a synthesis of human historical-social relations.

**Keywords:** Experience. Senses. Schooling process. Youth. Historical-Cultural Psychology.

MELO, Letícia Cavaliéri Beiser de (2021). **Véçu et constitution de sens sur l'éducation: une étude avec de jeunes bacheliers** (Thèse de Doctorat em Psychologie). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

## RÉSUMÉ

Cette étude est une enquête sur les vécus constituant l'histoire scolaire de jeunes bacheliers afin de comprendre la constitution de sens personnels à propos de l'éducation. En effet, si, comme l'affirme Martins (2011), l'activité scolaire est une variable intervenant dans la qualité du développement psychique des individus, alors, saisir, à partir des théories de la psychologie, comment la scolarisation s'accomplit peut contribuer à étendre notre compréhension des voies du développement du psychisme humain, une connaissance pertinente pour les professionnels de la psychologie et les éducateurs. Pour dévoiler les relations essentielles, c'est-à-dire ce qui n'est pas apparent dans le processus de formation des sens, ce travail est structuré méthodologiquement à partir du matérialisme historico-dialectique, puisque cette ligne épistémologique permet de lire la processualité inhérente au développement du psychisme, comme le préconise la Psychologie historico-culturelle. Il s'agit d'une recherche théorico-empirique dont la partie théorique met l'accent sur l'étude des concepts de vécu et de sens discutés en articulation avec les concepts de signification, de conscience, de personnalité, de situation sociale de développement et de périodisation du développement, principalement sur la base de textes classiques de Vygotsky et Leontiev, ainsi que sur des travaux de chercheurs contemporains. Elle discute également le rôle de la famille et de l'école dans le processus éducatif et, par conséquent, dans la formation des individus. La partie empirique, quant à elle, se fonde sur des entretiens semi-directifs avec quatre jeunes bacheliers. À partir des informations obtenues, elle cherche à reconstruire leurs trajectoires scolaires et à identifier les vécus ayant imprégné leurs parcours, afin de comprendre les effets de ces vécus sur la constitution des sens et sur les directions du processus de développement des sujets, au cours de l'éducation de base, pour concevoir la place que l'éducation formelle occupe dans leur vie. L'analyse des données a été organisée autour de cinq axes thématiques, élaborés à partir des régularités trouvées dans ces quatre biographies et de leur relation avec notre objet de recherche. Cela nous a conduits à cette thèse: dans la société de classes, bien que le processus de scolarisation promeuve divers apprentissages et le développement des élèves qui en résulte, l'école n'a pas réussi à garantir, en soi, la constitution de sens sur l'éducation, car ceux-ci sont nuancés par les significations familiales. Autrement dit, les relations familiales ont un impact plus important sur la formation des sens relatifs à l'éducation que les situations vécues et les relations que le sujet établit dans l'espace scolaire, de sorte que le sens de l'école se constitue principalement à partir de la valeur que la famille attribue à l'éducation, valeur qui s'articule sur la signification sociale laquelle, pour sa part, est la synthèse des relations historico-sociales humaines.

**Mots clés :** Vécu. Sens. Processus de scolarisation. Jeunes. Psychologie historico-culturelle.

## **LISTA DE SIGLAS**

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

PAS – Processo de Avaliação Seriada

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UBA – Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PESQUISA REALIZADA</b> .....	<b>19</b>
1.1. Pressupostos do método materialista histórico-dialético em articulação com o objeto de estudo .....	19
<b>2 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E A FORMAÇÃO HUMANA DOS SUJEITOS SINGULARES</b> .....	<b>26</b>
2.1. A constituição histórica da Psicologia Histórico-Cultural .....	26
2.2. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo como condição para a humanização dos indivíduos .....	29
2.3. A família como primeiro espaço de apropriação da cultura .....	37
2.4. A escola e as (im)possibilidades de desenvolvimento humano na sociedade contemporânea .....	47
<b>3 VIVÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO</b> .....	<b>56</b>
3.1. Sentidos pessoais e sua relação com a Atividade, a Consciência e a Personalidade .....	56
3.2. O conceito de vivência em articulação com a situação social de desenvolvimento e a periodização do desenvolvimento .....	76
<b>4 A PESQUISA EMPÍRICA: AS VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE EDUCAÇÃO</b> .....	<b>106</b>
4.1. Percurso Metodológico .....	106
4.1.1. Material utilizado .....	109
4.1.2. Os jovens entrevistados .....	109
4.2. Sínteses biográficas: conhecendo o processo de escolarização dos jovens .....	109
4.2.1. Clara .....	110
4.2.2. Murilo .....	112
4.2.3. Carmen .....	114
4.1.2. Tiago .....	116
4.3. Procedimentos e forma de análise dos dados .....	119
4.4. Resultados e discussões .....	120
4.4.1. Eixo I - Família: percursos de vida, valores e sua relação com a escola e com o conhecimento .....	121
4.4.2. Eixo II – O Processo de escolarização: eu e a escola .....	138
4.4.3. Eixo III – A vida privada e a vida escolar: dois mundos que se cruzam .....	160

4.4.4. Eixo IV – Relações entre estudo e trabalho.....	172
4.4.5. Eixo V – Quem sou eu hoje e como a escola faz parte disso.....	189
4.5. Histórias entrelaçadas: abstrações sobre as intersecções biográficas .....	205
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>211</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>216</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>224</b>

## INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento é um processo histórico e dialético que se faz por meio da atividade dos seres humanos, na busca de soluções para as diferentes necessidades impostas pela vida concreta. Na realização da atividade, transformamos a realidade, estabelecemos e vivenciamos relações sociais, criamos novas necessidades e nos transformamos. Trazendo tal compreensão para o campo da construção do conhecimento científico, entendemos que, na elaboração de uma pesquisa, ao mesmo tempo em que o(a) pesquisador(a) constrói um conhecimento, partindo do já conhecido e buscando o novo, ele/ela se forma como pesquisador(a), modificando-se continuamente ao longo do percurso. Portanto, assim como a construção do conhecimento humano tem uma trajetória histórica, a partir das incontáveis atividades realizadas pelo coletivo humano, cada pesquisador(a) tem uma trajetória que o conduz a certas inquietações e à formulação de determinadas perguntas. Partindo dessa afirmativa, dou início ao presente texto apresentando brevemente minha trajetória na psicologia, a fim de explicitar o que motivou a realização desta pesquisa.

Desde minha graduação a compreensão do processo de desenvolvimento humano é um tema de grande interesse, embora, em minha formação inicial, tal compreensão tenha sido construída a partir de referenciais cuja visão de homem se estruturava em princípios a-históricos, com predominância de fatores biológicos e intrínsecos ao sujeito, desligados do contexto social e, portanto, entendidos como universais. Foi com essa visão de homem e de desenvolvimento que dei início à minha atuação profissional.

Felizmente, como analiso em retrospecto, os desafios impostos no ambiente de trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, em um programa de educação complementar, abalaram as certezas construídas e começaram a produzir as primeiras inquietações sobre os processos de desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem. Gradativamente tal temática ganhou importância, impulsionando a busca de outros fundamentos teóricos para embasar minha atuação como psicóloga escolar.

Durante minha formação no mestrado, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, encontrei algumas respostas para minhas inquietações nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que tal abordagem não explica o indivíduo por si mesmo, mas sim em sua relação coletiva e histórica, sendo cada fenômeno formado por múltiplos fatores. Essa maneira de entender o mundo e, principalmente, de analisar os processos humanos em sua complexidade, extrapolando os limites da lógica formal e suas relações de causa e efeito, possibilita um olhar mais abrangente do psicólogo em

sua prática. Ao trazer essa abordagem para dentro da escola, pude entender que problemas como dificuldades de aprendizagem, indisciplina e desinteresse – que acabam levando ao fracasso escolar, na forma de não apropriação do conhecimento, de reprovadas e/ou evasão – manifestam-se nos estudantes singulares, mas são expressão da relação que os alunos desenvolvem no processo de escolarização e de socialização geral e, portanto, estão atrelados às condições concretas de vida dos indivíduos, em determinado tempo e sociedade, cujas configurações são também construções humanas. Assim, tanto as dificuldades/facilidades quanto o desenvolvimento alcançado e as limitações, observados em um estudante, são frutos de um todo e, para entendê-los, é preciso considerar os diversos fatores envolvidos em sua composição.

Foi com esse olhar que realizei minha dissertação de mestrado (Melo, 2017)<sup>1</sup>, na qual busquei os sentidos e significados do ensino médio para os estudantes desse nível escolar, investigando sua constituição a partir das experiências dos adolescentes nesse tempo/espaço educacional, bem como sua relação com a atividade de estudo, em colégios da rede pública. Nessa pesquisa, constatei que, embora haja uma coincidência entre o significado compartilhado socialmente e o sentido pessoal acerca do ensino médio – entendido como preparação para o futuro, que envolve tanto a continuidade dos estudos como o ingresso no mercado de trabalho –, instituições com melhores condições de ensino possibilitam mudanças na relação dos estudantes com a atividade de estudo. Em outras palavras, a investigação com estudantes de diferentes escolas públicas, de âmbito estadual e federal, revelou que o processo de escolarização, quando realizado em uma instituição bem organizada, com maiores recursos humanos e físicos, que oferece melhores condições de apropriação do conhecimento, contribui para a modificação da postura do estudante frente aos estudos. As distintas experiências proporcionadas nas diferentes instituições se constituem como possibilidades para a formação de novos sentidos.

Como toda pesquisa tem seus limites, encerrei aquele estudo com novos e variados questionamentos acerca do processo de escolarização vivido pelos estudantes e seus impactos na formação de suas necessidades, seus motivos, seus sentidos pessoais, sua consciência, enfim, seu desenvolvimento psíquico como sujeitos singulares. Tais indagações serviram de base para a estruturação desta tese que, como um desdobramento do estudo realizado no mestrado, visa

---

<sup>1</sup> “O sentido e o significado do ensino médio para os estudantes: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural” é o título da minha dissertação de mestrado, realizado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Professora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo. Tal trabalho está disponível no site do programa e pode ser acessado por meio do seguinte link: [http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/UEM\\_PPI\\_Leticia%20Cavaliere%20Beiser%20de%20Melo.pdf](http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/UEM_PPI_Leticia%20Cavaliere%20Beiser%20de%20Melo.pdf)



aprofundar a compreensão acerca da formação dos sentidos pessoais a partir das vivências relatadas por estudantes que concluíram a educação básica.

Partindo da afirmação de Martins (2011) de que a atividade escolar é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, entender como se deu o processo de escolarização e a formação de sentidos pessoais contribui para a expansão da compreensão que se tem sobre o processo de desenvolvimento. Ancoradas no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que defende a importância dos processos educativos formais para o desenvolvimento dos sujeitos, ao afirmar que eles ocorrem a partir da aprendizagem de cada indivíduo em sua ontologia, colocamos como necessária a realização de pesquisas no campo da Psicologia que possam ampliar nossa compreensão sobre os processos de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos que venham a subsidiar práticas na seara da educação. Essa necessidade existe porque, apesar do avanço expressivo no que se refere ao acesso de crianças e adolescentes à escola, ocorrido nas duas últimas décadas, os índices de aproveitamento revelam que apenas a frequência escolar não garante a aprendizagem, e, quando esta não acontece, temos os famosos problemas que acompanham a educação brasileira há décadas: os grandes índices de reprovação que resultam na distorção idade/série e que conduzem ao abandono escolar, engrossando os números de evasão.

Somos uma nação que precisa se desenvolver e encontrar formas organizadas e justas de vida em sociedade. Para tanto, necessitamos de pessoas constituídas em suas máximas possibilidades para pensar e criar soluções transformadoras para a vida coletiva, o que demanda que a escola cumpra a sua função social de formação dos indivíduos humanos. Portanto, consideramos que pesquisas que visam melhorar o processo educacional são de grande relevância, na medida em que, desvelando as profundas relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento, fornecem subsídios para a prática educativa e colaboram para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos de nossa sociedade. “A vida necessita da psicologia e de sua prática e em consequência desse contato com a vida é que se deve esperar um auge da psicologia” (Vigotski, 1930/1996, p. 349).

Nesse sentido, o estudo proposto teve como objetivo **investigar as vivências que compõem a história escolar de jovens egressos do ensino médio para entender a constituição dos sentidos pessoais sobre a educação**. Compreender como as vivências resultam na constituição dos sentidos pode contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as relações intrínsecas entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como sobre a relação existente entre afeto e cognição no processo educativo, servindo de base para a estruturação de práticas pedagógicas que de fato considerem os estudantes como sujeitos integrais, pois não

cabe à escola apenas a preocupação com os aspectos cognitivos, uma vez que afeto e cognição são indissociáveis.

Para desvelar as relações essenciais, ou seja, o que não é aparente no processo de formação dos sentidos, nosso trabalho se organizou a partir do método do materialismo histórico-dialético, já que pretendemos reconstruir por meio das abstrações os nexos entre as vivências e os sentidos pessoais. Destacamos o valor desse método para a realização de estudos da psicologia, visto que, por meio dele, podemos superar “o hiperdimensionamento da subjetividade e sua perda de articulação com a objetividade que o resgate marxiano da centralidade da objetividade permite superar” (Tonet, 2013, p. 99). Além disso, tal caminho epistemológico permite a leitura da processualidade inerente ao desenvolvimento do psiquismo, conforme preconiza a Psicologia Histórico-Cultural. Destacamos que tais princípios nortearam o processo da pesquisa, o caminho percorrido na elaboração deste estudo de caráter teórico e empírico, no qual organização do material empírico e a revisão teórica ocorreram de maneira entrelaçada, em um movimento dinâmico de aproximação ao objeto de investigação, na análise dos dados empíricos e no estudo dos pressupostos teóricos.

No que se refere à pesquisa teórica realizada, primeiramente apresentamos brevemente aspectos históricos da construção da Psicologia Histórico-Cultural e seus principais pressupostos teóricos, a fim de tornar claro sob quais princípios se estrutura a compreensão de nosso objeto de estudo. Na sequência, discorreremos sobre os conceitos de sentido e de vivência, em sua vinculação com as categorias centrais de atividade e consciência, bem como na relação com os conceitos de situação social de desenvolvimento e periodização do desenvolvimento.

No que tange ao estudo empírico, destacamos seu caráter longitudinal, uma vez que envolveu quatro jovens que também foram sujeitos de minha pesquisa de mestrado. No momento de investigação para a elaboração desta tese, três já estavam cursando o ensino superior, enquanto um deles estava no último ano do ensino médio. Diferentemente do que fizemos no mestrado, no doutorado buscamos elaborar material empírico por meio de entrevistas inicial e recorrente, baseadas em roteiros semiestruturados, com o objetivo de identificar as vivências que marcaram o processo de escolarização e a constituição de sentidos sobre a educação.

Com o intuito de permitir uma compreensão mais clara do caminho percorrido e das elaborações alcançadas, iniciaremos a apresentação de nosso estudo, trazendo, já na primeira seção, uma discussão acerca dos pressupostos do método materialista histórico-dialético em sua relação com a Psicologia Histórico-Cultural e com nosso objeto de estudo, enfatizando o movimento do método presente ao longo do processo de elaboração desta pesquisa.

Na segunda seção, intitulada “O processo de desenvolvimento e a formação humana dos sujeitos singulares”, elaboramos um panorama sobre a Psicologia Histórico-Cultural, passando brevemente por informações acerca de sua construção histórica, para, na sequência, trazermos seus principais pressupostos no que se refere à concepção de homem, de desenvolvimento humano e de educação. Ainda, fizemos uma pequena incursão acerca da história da organização da família, de seus primórdios até o modelo burguês, e discutimos as possibilidades da escola no que tange à formação humana dos sujeitos, tendo em vista que família e escola são os principais espaços de humanização dos indivíduos em nossa sociedade.

Na terceira seção, discorreremos sobre os conceitos de sentido e de vivência, buscando elucidar suas principais características e conexões com outros conceitos e categorias da Psicologia Histórico-Cultural, em razão de sua centralidade em nosso estudo. Considerando a complexidade de ambos os conceitos e dada a relativa incompletude de sua elaboração na obra de Vigotski, pontuamos nossa ciência sobre os limites da discussão apresentada. Contudo, conforme nosso objetivo, na correlação teórico-empírica, tentamos justamente construir explicações acerca da relação vivência e constituição de sentidos, visando ampliar a compreensão sobre sua interconexão.

Na sequência, na quarta seção, apresentamos a pesquisa empírica, descrevendo os procedimentos metodológicos para coleta, organização e análise dos dados. Como nosso estudo envolveu quatro jovens, iniciamos apresentando os participantes a partir de sínteses biográficas, elaboradas com base nas entrevistas realizadas, cujas informações foram organizadas e serão discutidas em cinco grandes eixos temáticos, denominados: I – Família: percursos de vida, valores e sua relação com a escola e com o conhecimento; II – O processo de escolarização; III – A vida privada e a vida escolar: dois mundos que se cruzam; IV – Relações entre estudo e trabalho; V – Quem sou eu hoje e como a escola faz parte disso. Salientamos que a delimitação de tais eixos se deu a partir da análise do conjunto de informações, ou seja, resultam do movimento de abstração feito no processo de pesquisa. Por último, traremos a tese elaborada e nossas considerações finais, em um retorno ao nosso objeto de investigação a partir das abstrações alcançadas na pesquisa.

# **1 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PESQUISA REALIZADA**

“Somos dialéticos e não pensamos, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção, compreendemos seu significado histórico...”  
(Vigotski, 1930/1996, p. 404)

Nesta seção teceremos algumas considerações acerca do método materialista histórico-dialético em articulação com a Psicologia Histórico-Cultural, destacando o movimento do método nos diferentes momentos de elaboração desta pesquisa, desde a delimitação de seu objeto, a escolha dos participantes e o processo de coleta de dados, cuja análise inicial direcionou não só nossos estudos teóricos, mas também a delimitação dos conceitos centrais vinculados ao nosso objetivo, resultando na elaboração das seções que apresentaremos na sequência.

## **1.1. Pressupostos do método materialista histórico-dialético em articulação com o objeto de estudo**

Tanto a eleição do tema como a organização da pesquisa e a análise dos dados se ancoraram no método do materialismo histórico-dialético, pelas possibilidades de análise e consonância com o aparato teórico escolhido, ou seja, a Psicologia Histórico-Cultural. No entanto, antes de darmos início à discussão sobre o método, pontuamos que a pesquisa realizada possui caráter teórico e empírico, uma vez que engloba: a) uma revisão bibliográfica acerca dos conceitos de vivência e sentido desenvolvidos pelos principais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a sua articulação com o espaço familiar e escolar; e b) uma investigação de campo por meio de entrevistas com jovens que concluíram ou estão concluindo o ensino médio, nas quais buscamos reconstruir suas trajetórias escolares e as vivências que permearam tal caminho, para compreender o impacto dessas vivências na constituição dos sentidos pessoais sobre a educação e nos rumos do processo de desenvolvimento dos sujeitos, em seu entrelaçamento com sua vida escolar durante a educação básica.

Feito esse apontamento, reiteramos que, como já mencionado na introdução deste trabalho, no processo de minha formação e atuação profissional, foram gestadas as inquietações que resultaram nas perguntas desta pesquisa, de maneira que a busca de respostas se tornou,

para mim, uma necessidade. Nesse sentido, podemos dizer que, desde a eleição do tema e a definição dos objetivos, nossa pesquisa se fundamenta no método do materialismo histórico-dialético, pois, de acordo com Lukács (citado por Tonet, 2013), sendo a produção científica um trabalho, ela possui uma unidade indissolúvel entre a teleologia e a causalidade.

No que se refere à teleologia, ou seja, o estabelecimento consciente de objetivos, que não são abstraídos da realidade, mas sim criados pelo sujeito para atender a uma necessidade, verificamos uma correspondência dessa categoria com o nosso processo de escolha de objeto a ser investigado, pois, por ser escolha, evidencia, como pontua Tonet (2013, p. 84), “[...] o caráter essencial de liberdade da atividade humana”. Por outro lado, no que tange à causalidade, como os fins não são totalmente desvinculados da objetividade, ou seja, não expressam uma total autonomia da subjetividade, as circunstâncias objetivas cerceiam essa liberdade, dado que a subjetividade já se caracteriza como resultado da interação social humana, bem como o campo objetivo impõe limitações na possibilidade de escolha. “Deste modo, o ato de pôr fins, embora seja um ato livre, pois não é uma imposição inevitável, é, também, sempre um ato concretamente delimitado” (Tonet, 2013, p. 84). Da mesma forma, nossa escolha se deu dentro de alguns limites, em função das situações vividas como profissional, que nos fizeram “enxergar” determinadas demandas. Assim, as categorias de teleologia e causalidade expressam a vinculação entre o subjetivo e o objetivo, respectivamente, evidenciando tanto o papel da consciência quanto o papel do meio (realidade objetiva) como dois momentos de igual estatuto ontológico para Marx, conforme afirma Tonet (2013).

Diante disso, o conceito vigotskiano de vivência tem em si a lógica do método, pois corresponde exatamente à afirmação de Marx (2008, p. 207) de que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado”. Como pontua Martins (2006), a lógica dialética considera a unidade dos contrários, pois não exclui os polos distintos, mas os integra, tomando-os como interiores um ao outro. Essa mesma unidade dual encontramos no conceito de vivência, bem como em toda a compreensão dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural acerca da constituição psíquica humana, uma vez que, fundamentados no método marxiano, construíram uma psicologia que entende o homem em sua integralidade, como uma totalidade que envolve a objetividade e a subjetividade em contínua interação, num processo dialético e histórico.

Como é possível perceber com a breve apresentação dessas categorias, para se apropriar dos conceitos elaborados por Vigotski, por Leontiev e pelos demais pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural, é preciso entendê-los a partir de sua base filosófica-

metodológica, como afirmam Pasqualini e Martins (2015), pois só pela compreensão da processualidade dialética se consegue de fato entender o caráter não determinista do meio sobre o sujeito, assim como a inexistência do subjetivo sem o objetivo.

De acordo com Tonet (2013), pelo princípio de totalidade, tem-se a compreensão de que as partes também exercem influência sobre o todo, em um processo de interdependência e interferência mútua, diferente da lógica formal que entende o determinismo de uma parte sobre a outra, podendo este partir tanto do material sobre o abstrato (em uma concepção materialista não dialética – o meio determinando por completo o ser do sujeito) ou do abstrato sobre o material (concepção idealista – a subjetividade determinando o mundo objetivo). Segundo Tonet (2013), no processo de elaboração de sua obra, Marx superou essas duas concepções, a materialista não dialética e a idealista, já que buscou apreender as determinações essenciais do ser social, a partir da **análise da realidade**, dos **indivíduos concretos em suas relações histórico-sociais**, negando o “automovimento da razão” e assumindo “os automovimentos do mundo real” (Chasin, citado por Tonet, 2013, p. 80). Para ele, a realidade existe em si e, para apreendê-la, não é possível olhar para os elementos que a compõem apartados da realidade, mas eles devem ser entendidos sempre dentro das relações que os constituem.

Na perspectiva do método adotado, o homem nunca pode ser olhado de maneira isolada e estanque, mas sempre em seu **processo de desenvolvimento real**, sob circunstâncias específicas, que também são resultado da construção humana histórica. Como destacam Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018), a historicidade do psiquismo humano, tanto do ponto da humanidade, como de cada indivíduo em particular, é uma categoria do método que expressa essa processualidade, o contínuo movimento do vir a ser, do inacabado.

Sendo assim, nesta pesquisa, partiremos do estudo da história de vida real dos participantes, uma vez que, conforme explica Tonet (2013), é no processo real objetivo que devemos buscar, ativamente, o conhecimento e a orientação para a ação. Iniciaremos pela aparência do fenômeno tal como se apresenta na realidade, em direção à sua essência, buscando desvelar o movimento de sua construção e os multideterminantes que o compõem, por meio do processo de abstração. Isso porque, como afirma Silva (2017, p. 37):

[...] a análise da realidade objetiva, ou seja, da materialidade objetivada no real, tomada em sua forma aparente, nos revela aspectos superficiais da realidade, visto que sua estrutura, origem, funcionamento e tendências futuras só podem ser apreendidas pela análise da processualidade que a constitui.

Isso implica dizer que a construção do conhecimento sobre a realidade exige que o pesquisador reconstrua, no pensamento, o movimento do real, apreendendo os fenômenos em sua totalidade e processualidade, descobrindo suas contradições e conexões internas (Pasqualini & Martins, 2015), pois, como afirma Oliveira (2005, p. 15), “o conhecimento se dá no processo de ascensão do abstrato ao concreto no pensamento”.

Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018) explicam que a partir da lógica dialética, o processo de conhecimento se dá por dois movimentos, sendo o primeiro **do real concreto ao abstrato**, através de conceitos e categorias, e o segundo movimento **do abstrato ao concreto no pensamento**, em que se alcançam as múltiplas determinações que compõem o fenômeno. Segundo as autoras, o movimento do sensorial/concreto ao concreto por meio do pensamento é a lei universal da produção do conhecimento humano. Ademais, como explica Tonet (2013), como cada objeto tem uma natureza e uma lógica próprias, “[...] na medida em que esta natureza e esta lógica são resultado de um processo histórico-social, é imperativo que o sujeito deva **reconstruir teoricamente este processo se pretende conhecer o objeto**” (p. 106, grifos nossos). Isso porque, “capturar e traduzir teoricamente o processo histórico e social de construção desse objeto é o que caracteriza, segundo Chasin, a impoção marxiana da problemática do conhecimento” (p. 80).

Portanto, pautadas no método do materialismo histórico-dialético, pretendemos entender o movimento de construção dos sentidos, na dinâmica da relação sujeito e ambiente, ou seja, a partir das vivências narradas pelos jovens sobre sua história educacional. Vale destacar que, baseando-nos na narrativa dos participantes, entramos em contato com o meio da maneira como este foi subjetivado, interiorizado por eles nos diferentes momentos de sua vida, o que nos traz pistas sobre os sentidos que foram se constituindo em relação a cada situação vivida e a nós relatada.

Pontuamos que isso se faz importante, pois como afirma Vygotsky (1933/1995d), se o meio não for entendido de maneira relativa, no que concerne à maneira como foi vivenciado pelo sujeito, corremos o risco de alcançarmos apenas a superfície das vivências, o que nos impossibilitaria de chegar ao sentido atribuído pelo sujeito. Segundo o autor, é preciso sair dos limites do visível, ultrapassando o que se observa para de fato conseguir explicar os fenômenos e seus determinantes fundamentais. Para isso, conforme Oliveira (2005), é preciso ir além da lógica formal – que capta os fenômenos de maneira estática – e utilizar a lógica dialética, para apreendê-lo em movimento, uma vez que a realidade “[...] se processa através de um movimento ininterrupto” (p. 14), em que as dimensões singular, particular e universal se interconectam.

Segundo Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018) e Martins (2019), entende-se por universal as características que integram o ser genérico, ou seja, as marcas que se universalizam no homem e se referem às condições objetivas de organização dos homens em sociedade ao longo da história da humanidade. No outro polo, temos a dimensão singular, que se expressa de maneira única e irrepetível nos objetos e fenômenos, situados no tempo e no espaço. Por fim, a dimensão particular refere-se às circunstâncias, às condições que medeiam a formação do singular em sua relação com o universal.

A partir dessas considerações nos parece impossível construir qualquer conhecimento objetivo, quer sobre indivíduos, quer sobre a totalidade social, tomando qualquer um deles separadamente. Esta afirmação, entretanto, não postula a impossibilidade de se ter a particularidade como referência primária na construção do conhecimento, mas reafirma que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por essa via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade (Martins, 2006, p. 12).

Em nosso percurso de investigação, após as primeiras entrevistas e análise inicial do conjunto de informações, identificamos alguns aspectos que se repetiam e se sobressaíam, sendo um fio condutor da história dos participantes, em especial no que se refere ao papel da família na constituição dos sentidos pessoais sobre a educação. Na tentativa de apreender tal fenômeno, buscamos mais informações por meio de entrevistas recorrentes, alterando de certa maneira nosso foco de investigação, bem como reorganizamos nosso estudo e elaboração teórica, o que indica que a delimitação do objeto e o caminho a ser percorrido não estão dados *a priori*, mas se faz à medida que nos aproximamos dele, tentando desvelar suas relações não aparentes.

Netto (2011) assinala que, no processo de produção de conhecimento sobre um objeto, os sucessivos movimentos de aproximação a ele se fazem necessários, uma vez que, dada a complexidade dos fenômenos sociais humanos, sua apreensão só é possível quando os compreendemos como um conjunto de processos em movimento, que se vinculam ao contexto mais amplo e se modificam historicamente. Tal compreensão foi experimentada em nossa trajetória nesta pesquisa, ao nos depararmos com a necessidade de incluir a família como um ponto de foco para a compreensão das vivências no processo de escolarização e sua repercussão na formação dos sentidos sobre educação. Em consonância com a afirmação de Netto, ao



tentarmos apreender as vivências no percurso educacional, foi preciso abrir nosso olhar para o contexto mais amplo de vida dos participantes da pesquisa, uma vez que suas vivências se dão na dinâmica de sua existência concreta, que comporta a mútua influência dos diferentes espaços sociais dos quais participam.

Apoiadas nas categorias de totalidade e de singularidade do método, afirmamos a validade de estudos biográficos, pois a totalidade está presente na singularidade. Segundo verbalização de Martins (2019), o singular, o particular e o universal não existem de maneira abstrata, mas são dimensões de todos os objetos e fenômenos, de maneira que a universalidade se expressa no sujeito singular. Ademais, os estudos biográficos, com foco na compreensão dos determinantes materiais na formação dos indivíduos singulares e da personalidade como resultante das múltiplas relações, são também defendidos por Sève (1979, 1989), ao ressaltar a necessidade de estudos da subjetividade a partir do referencial filosófico-metodológico materialista, entendido por ele como única possibilidade de se construir uma “ciência da personalidade”.

Segundo o autor, “a biografia é para a personalidade o que a história é para a sociedade” (Sève, 1979, p. 614). Nessa perspectiva, por meio da investigação das histórias singulares dos jovens, tentaremos demonstrar a indissociação entre consciência e realidade efetiva, uma vez que, pelo constante movimento de interação, há uma influência recíproca e ininterrupta entre a objetividade e a subjetividade. Além disso, pela análise das quatro biografias e posterior articulação entre elas, buscaremos compreender as relações entre o universal, o particular e o singular, identificando as singularidades e os aspectos que entrelaçam as diferentes histórias, em que o particular (como mediação) e o universal (enquanto dimensão genérica humana, produto da prática histórico e social) poderão ser evidenciados.

Destacamos que, em termos conceituais, embora nosso foco sejam as **vivências** e sua relação com a constituição dos **sentidos pessoais**, justamente pela compreensão de totalidade do funcionamento psíquico defendido pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural, reforçada pela proposição de Leontiev de que os sentidos constituem a consciência, no processo de elaboração da pesquisa teórica, sentimos a necessidade de abordar, mesmo que brevemente, os conceitos de consciência e personalidade, além de discutir a periodização do desenvolvimento e o papel da educação formal nesse processo. Tal fato, mais uma vez, evidencia que é no fazer da pesquisa, nas sucessivas tentativas de aproximações ao fenômeno investigado, que vão sendo construídas as elaborações abstratas que nos permitem avançar para além da aparência.

No que tange à pesquisa empírica, especificamente à análise dos dados, que será apresentada na quarta seção, enfatizamos novamente o movimento do método, pois os eixos

temáticos foram elaborados a partir da organização dos dados coletados nas entrevistas, ou seja, partimos do concreto, visando, por meio das abstrações, à organização do real pelo pensamento. Sucessivas leituras de todo o material reunido, considerando o objetivo deste estudo, permitiram que fizéssemos a categorização das informações em cinco eixos de análise, já mencionados na introdução deste texto.

Por fim, partindo da afirmação de Tonet (2013, p. 92) de que “ao elaborarem as suas teorias, os indivíduos singulares estarão contribuindo, de maneira ativa, para a realização de demandas postas pelas classes sociais”, declaramos nosso posicionamento em defesa da classe trabalhadora, na luta pela superação das situações de expropriação de condições de desenvolvimento vividas pelos membros dessa classe, sobretudo no que refere à falta de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, o que, por sua vez, segundo Vigotski, significa a expropriação do direito à própria humanização.

## **2 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E A FORMAÇÃO HUMANA DOS SUJEITOS SINGULARES**

Nessa seção apresentaremos princípios centrais da Psicologia Histórico-Cultural, a fim de tornar clara a compreensão de homem e de desenvolvimento humano adotada no presente estudo. Iniciaremos por uma breve contextualização da teoria e da possibilidade trazida pelos métodos científicos por ela empregados na construção de uma ciência psicológica que unificou o homem, ao considerar tanto os aspectos objetivos como os subjetivos em seus estudos sobre os fenômenos humanos. Na sequência, discorreremos sobre o desenvolvimento do psiquismo em articulação com a importância dos processos educacionais na formação humana, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida, de maneira sintética, mas sem abandonar o olhar histórico e crítico, abordaremos as instituições sociais família e escola, buscando contextualizar o papel que desempenham na formação dos indivíduos na contemporaneidade.

### **2.1. A constituição histórica da Psicologia Histórico-Cultural**

Amparados pela concepção marxiana de homem, ou seja, a partir de uma base materialista e dialética, a principal tese defendida pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural é a afirmação do caráter social do psiquismo humano. Neste ponto, cabe perguntar: o que essa afirmação significa de fato? O que trouxe de diferente e de novo para a psicologia?

Para compreender o impacto dessa tese para a ciência psicológica, é preciso, primeiramente, entender que, no início do século XX, esse novo campo de estudos, recém-emancipado da filosofia, vivia um intenso processo de construção teórica. Entretanto, marcado tanto pelas influências filosóficas idealistas como pelo significativo avanço dos conhecimentos objetivos e mensuráveis da biologia, tentava se firmar como ciência, elegendo diferentes objetos de estudo.

De maneira bastante fragmentada, estudos denominados psicológicos investigavam aspectos distintos sobre o ser humano, o que deu origem às diferentes abordagens da psicologia. De maior alcance e predomínio, podemos citar: a) os estudos estadunidenses sobre o comportamento humano observável, conhecido como Behaviorismo; b) os estudos de Sigmund Freud sobre o inconsciente a partir do tratamento analítico de pacientes psiquiátricos, os quais passaram a ser entendidos como psicológicos e a integrar esse campo de conhecimento, sob a denominação de Psicanálise.

Como problematizou Vigotski<sup>2</sup> (1930/1996), ao explicar historicamente a construção da psicologia e sua conseqüente crise, as distintas formas de olhar para os fenômenos psicológicos, partindo de diferentes perspectivas filosófico-metodológicas, resultaram na alteração cíclica sobre o que de fato foi considerado como objeto predominante da psicologia em determinado espaço e tempo histórico. Nesse movimento, a cada nova descoberta parcial, que ganhava o status de ideia geral, travou-se a luta de substituição das concepções acerca dos fenômenos humanos, de tal forma que a aceitação de uma nova ideia exigia a negação da anterior. Em outras palavras, ora a psicologia tomou como objeto de estudo os processos subjetivos, como a consciência e a personalidade, ora os fenômenos objetivos, como o comportamento passível de observação e mensuração. Assim, historicamente, a psicologia se desenvolveu tanto a partir de princípios idealistas como de princípios materialistas, não havendo unicidade e integração dos conhecimentos elaborados pelos cientistas da psicologia.

No que tange à psicologia soviética, como afirma Leontiev (1959/2004), desde o princípio seus estudos objetivavam elaborar conhecimentos científicos com base no materialismo dialético, sobretudo a partir da crítica à tendência idealista predominante na psicologia da época. De acordo com Shuare (2016, p. 33), “a história dos primeiros anos da psicologia soviética é a história das tentativas para dar à psicologia o estatuto de uma ciência verdadeira, cujos princípios metodológicos deviam derivar-se naturalmente dos postulados do materialismo dialético e histórico”. Contudo, segundo Leontiev (1959/2004), foi somente a partir da introdução da ideia de historicidade da natureza do psiquismo humano nos processos de investigação realizados por Vigotski que, de fato, inaugurou-se uma nova etapa, verdadeiramente materialista, na construção da psicologia soviética. Como afirma Leontiev (1975/1983), Vigotski se apropriou dos pressupostos marxistas e do método do materialismo histórico-dialético e o trouxe para a psicologia, de forma a construir uma nova ciência.

Nas palavras de Luria (2014, p. 25), “[...] nas mãos de Vigotski o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação de nosso rumo”. Ao relatar como ocorreu tal processo, o autor deixa clara a importância de Vigotski e a influência de seu pensamento nos estudos desenvolvidos por ele, por Leontiev e por outros pesquisadores que colaboraram para a construção dessa nova psicologia. O autor narra o percurso feito por eles na revisão e estudo aprofundado das teorias da época, apropriando-se de conceitos e refletindo criticamente sobre cada uma das teorias disponíveis, a fim de realizar, dialeticamente, a superação delas por

---

<sup>2</sup> O nome de Vigotski aparece escrito de diversas formas na língua portuguesa: Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii. Ao longo deste trabalho, utilizaremos “Vigotski”, mas, nas referências, manteremos as grafias constantes em cada obra citada.

incorporação dos conhecimentos historicamente elaborados sobre os fenômenos humanos, visando à construção de uma psicologia geral.

Vale ressaltar, como bem discute Tuleski (2008), que, na segunda década do século XX, momento em que a Psicologia Histórico-Cultural começou a ser elaborada por seus principais expoentes: Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), a então União Soviética estava em pleno período pós-revolução. Segundo a autora, as condições concretas daquele momento impunham para aquela sociedade a imensa tarefa de encontrar meios para sobreviver e se desenvolver sem nenhum tipo de apoio externo, mas sim sob ameaças militares, políticas e econômicas.

Em função dessas circunstâncias históricas e concretas, no campo científico houve grande empenho em responder às imensas e urgentes demandas do país, que passava por rápidas e profundas modificações em sua forma de organização social. Tais circunstâncias diferenciam grandemente a Psicologia Histórico-Cultural uma vez que, como explica Shuare (2016, p. 32),

a necessidade de resolver tarefas práticas na dimensão de toda a sociedade tira a Psicologia dos marcos acadêmicos tradicionais e assim esta deixa de ser uma Ciência relativamente “neutra”, no sentido de suas investigações de laboratório, e obriga não só a verificar seus esquemas explicativos em situações reais, mas também dar resposta para problemas de significação vital para a sociedade.

Nesse sentido, como salienta a autora, o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, longe de ser fruto da iluminação de um grupo de cientistas, é resultado das imposições de um tempo, com determinadas características concretas, que impeliram os pesquisadores a encontrar uma base filosófica que lhes possibilitasse compreender a realidade para poder transformá-la intencionalmente, conforme o projeto de sociedade presente naquele momento. Essa base filosófica foi o materialismo histórico-dialético, do qual a psicologia depreendeu diversos postulados, tais como: a concepção dialética acerca do desenvolvimento do homem e da sociedade, em sua mútua determinação; o conceito de atividade como unidade orgânica entre teoria e prática; e a concepção de trabalho como atividade fundante do ser social e das características propriamente humanas no homem (Shuare, 2016).

Além disso, como pontua Asbahr (2011), Vigotski se apropriou também do método do materialismo histórico-dialético para investigar os fenômenos psicológicos e elaborar uma psicologia propriamente marxista, o que, segundo Luria (2014) e Leontiev (1975/1983), mudou

os rumos dos estudos que estavam sendo desenvolvidos e lhes garantiu uma construção teórica mais consistente, tornando-se a base da Psicologia Histórico-Cultural.

Vygotsky propôs uma maneira de estudar o homem, mais do que uma caracterização específica deste e do seu desenvolvimento, o que opera coerentemente com sua compreensão histórico-cultural do ser humano. Penso que, por essa razão, afirma-se que suas inquietudes foram eminentemente epistemológicas, lógicas, ontológicas e gnosiológicas. Um aspecto emblemático do enfoque histórico-cultural, especialmente neste autor, foi a construção conceitual, não a partir da integração de fatos isolados obtidos por distintas vias de investigação científica, mas a partir de uma visão teórico-metodológica. Sem pretender fazer da ciência uma cópia da filosofia, Vygotsky encontrou forma original e complexa para estabelecer a interação entre ambas. Por isso, o enfoque histórico-cultural foi capaz de enriquecer a concepção filosófica sobre o ser humano, particularmente a marxista, de cujo ideário partiu de maneira consequente (León & Calejon, 2017, p. 132).

Nessa mesma linha de raciocínio, Beatón (2003, p. 81, tradução nossa) afirma que “a concepção histórico-cultural é uma síntese completa do conhecimento filosófico materialista dialético, pedagógico, psicológico e geral das ciências humanas e sociais. É generalizadora, flexível e aberta”<sup>3</sup>.

No próximo item, à medida que discorrermos sobre a concepção de homem e de desenvolvimento dessa psicologia, essa apropriação filosófico-metodológica poderá ser mais facilmente compreendida.

## **2.2. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo como condição para a humanização dos indivíduos**

Como já assinalado, para a Psicologia Histórico-Cultural, o homem é um ser social, cujas características propriamente humanas foram desenvolvidas historicamente, à medida que os homens passaram a se organizar coletivamente para dominar a natureza, modificando-a e,

---

<sup>3</sup> Original: La concepción histórico-cultural es una síntesis compleja del conocimiento filosófico materialista dialético, pedagógico, psicológico y en general de las ciencias las ciencias humanas y sociales. Es generalizadora, flexible y abierta.

dialeticamente, alterando também a sua própria natureza. De maneira pormenorizada, Leontiev (1959/2004) explica que a formação do psiquismo humano é resultado de dois grandes processos: a hominização e a humanização.

O primeiro deles envolve gradativas alterações anatômicas que ocorreram em uma série de estágios sucessivos ao longo de milhares de anos, alterando a estrutura biológica da espécie. Tais alterações foram transferidas de geração para geração por meio da hereditariedade. Assim, a hominização corresponde ao estágio preparatório de formação do homem. Como discorre Leontiev (1959/2004), inicialmente esse processo foi regido exclusivamente por leis biológicas. No entanto, a partir do momento em que os homens começaram a produzir instrumentos (ferramentas) para dominar a natureza, realizando coletivamente atividades práticas (trabalho em sua forma embrionária), esse processo passou a sofrer influência de leis sócio-históricas. Nas palavras do autor:

os indivíduos, tornados sujeitos de um processo social, obedecem, portanto, doravante, simultaneamente à ação de leis biológicas (graças às quais se produzem as transformações morfológicas ulteriores, tornadas necessárias pelo desenvolvimento da produção e da comunicação) e à ação das leis sociais (que regem o desenvolvimento da própria produção social) (Leontiev, 1959/2004, p. 173).

Exatamente nesse ponto está a fronteira qualitativa de início de diferenciação entre o homem e os animais. A partir daqui, paulatinamente, as leis sócio-históricas alcançaram maior importância, modificando o ritmo do desenvolvimento do homem, que deixou de ser regido pelas determinações biológicas. Nessa etapa do processo, o homem já adquiriu todas as “propriedades morfológicas indispensáveis ao desenvolvimento sócio-histórico ilimitado” (Leontiev, 1959/2004, p. 174). Temos, portanto, a conclusão do desenvolvimento filogenético humano, uma vez que as pequenas modificações morfológicas que podem ocorrer daqui para a frente não possuem impacto significativo nos processos essenciais de adaptação social.

Sendo assim, a partir desse momento da história filogenética do homem, todos os indivíduos da espécie nascem com as condições para se tornarem verdadeiramente humanos. Mas, como afirma Leontiev (1959/2004), para que isso ocorra será preciso que se desenvolva o processo de humanização, que, por sua vez, dá-se por meio da apropriação cultural por parte dos sujeitos singulares, realizada nas interações sociais, por meio das mediações e da atividade realizada, a partir de seu nascimento.

Considerando o exposto, chegamos aqui a uma importante afirmação: é no desenvolvimento ontogênico que o homem se humaniza de fato. Tal premissa nos conduz a duas outras conclusões: a) o processo de humanização não é igual para todos os indivíduos, mas está condicionado às circunstâncias histórico-sociais concretas a que cada sujeito singular tem acesso e às atividades que realiza; b) inexistente uma determinação biológica e universal que responda pelo desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Portanto, o que nos faz diferentes dos animais não se deve apenas à evolução biológica, mas, sobretudo, refere-se às modificações resultantes da organização da vida em sociedade, que exigiu do homem a criação de instrumentos (materiais e psíquicos) e a objetivação desse processo em ferramentas e signos. Em outras palavras, é a atividade humana coletiva, o trabalho na concepção marxiana, que fez com que o homem, ao se organizar coletivamente para intervir na natureza, transformando-a para atender suas necessidades, transformasse a si mesmo, ou seja, desenvolvesse de fato suas características propriamente humanas.

Partindo da compreensão de que as relações sociais humanas e todas as construções resultantes dessas interações respondem pela constituição psíquica propriamente humana, tem-se o processo de interação social como o *locus* onde se deve buscar explicações sobre a formação e o funcionamento psíquico dos sujeitos. Tomados por esse entendimento, foi exatamente nesse caminho que os pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural realizaram seus estudos, rompendo com a dualidade mente e corpo existente nas abordagens teóricas da época e resgatando como objeto da psicologia o estudo da consciência e dos demais processos psíquicos especificamente humanos.

Na busca pela gênese dos processos psíquicos humanos, Vygotsky (1931/1995a) voltou seu olhar para as funções rudimentares do homem primitivo<sup>4</sup>, aplicando aos estudos psicológicos o método materialista histórico-dialético e a compreensão marxiana de que só se pode compreender o mais simples a partir do mais complexo. Para ele, somente entendendo como se deu o processo histórico de construção das funções psíquicas, encontrando o elo entre as funções rudimentares e as superiores, seria possível afirmar o caráter social do psiquismo humano.

Por meio de suas investigações, Vygotsky (1931/1995a) chegou à conclusão de que, ao introduzir estímulos artificiais para registrar alguma informação que precisaria ser resgatada posteriormente, o homem, de maneira ativa, criativa e intencional, interpôs entre si e o que

---

<sup>4</sup> Para melhor compreensão acerca dessas investigações, ler o texto de Vygotsky “Método de investigación” in Obras escogidas III. Vale ressaltar que, em Melo (2017), tal aspecto foi descrito de maneira mais detalhada e, por isso, não será aqui ampliado.



precisava ser lembrado um instrumento auxiliar, isto é, um mediador. A esse instrumento de mediação o ser humano atribuiu um significado e, sendo essa atribuição algo arbitrário, nota-se nesse comportamento a saída da espécie da determinação biológica e o início de um funcionamento regido por leis sociais.

Vygotsky (1931/1995a) entende que essa ação é impossível de ser realizada pelo animal, o qual tem seu comportamento regido por leis biológicas, sendo que os estímulos conduzem a ações específicas, já pré-determinadas. A introdução de estímulos artificiais para mediar o seu próprio comportamento inaugura um tipo de funcionamento psíquico especificamente humano, marcando o início do processo de desenvolvimento das neoformações que levaram o homem à sua diferenciação em relação aos animais.

Dentre essas neoformações, destacamos a produção dos signos linguísticos, nos quais, segundo Vygotsky (1931/1995a), estão cristalizadas as maneiras de interação social e os conhecimentos produzidos pelos seres humanos. Essa nova função psíquica, ou melhor, essa neoformação – a linguagem – possibilitou a complexificação das funções elementares como a percepção, a atenção, a memória e o pensamento e deu à humanidade a possibilidade de se aperfeiçoar gradativamente, tanto em sua forma de agir no mundo, pelos diferentes e mais elaborados processos de produção da vida em sociedade, como em seu funcionamento psíquico, com o desenvolvimento da consciência. Nas palavras de Martins (2001, p. 65), “graças à linguagem, que permite fixar e transmitir de uma geração para outra as representações, os conhecimentos, o homem tem podido refletir o mundo, estruturando sua consciência”.

Explicando um pouco mais essa afirmação, em outro texto Martins (2016, p. 16) pontua:

[...] Vigotski, ao propor os signos na qualidade de “instrumentos” do psiquismo, estava referindo-se ao universo simbólico pelo qual 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. Esse universo simbólico, por sua vez, resulta da atividade coletiva objetivada na cultura e, sendo assim, revela-se uma produção supraindividual a ser compartilhada entre os homens e transmitida às novas gerações, ou seja, exige o ensino.

Dessa maneira, à medida que a humanidade avançou historicamente, modificaram-se tanto as condições de vida concreta, pela ação do próprio homem, como foram aperfeiçoadas as próprias características humanas. Nesse sentido, a afirmação de Leontiev (1959/2004, p. 284) de que “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes” nos dá a compreensão da evolução dinâmica e dialética da vida humana, que tem sua continuidade por meio da apropriação que as novas gerações fazem do que foi construído e também pelo que, de **maneira ativa**, produzem de avanço por meio de sua **atividade** no mundo social, o que, sucessivamente, será também apropriado pelas gerações futuras.

Assim como Leontiev destaca a postura ativa do sujeito como necessária no processo de apropriação e formação do novo em si, Vigotsky (1931/2015) ressalta ser preciso que o sujeito se utilize das ferramentas/signos adquiridos, ao afirmar que “a inclusão do instrumento no processo de comportamento provoca em primeiro lugar a atividade de toda uma série de funções novas relacionadas com a **utilização do mencionado instrumento e de seu manejo**”<sup>5</sup> (Vygotsky, 1931/1995, p. 2, tradução e grifos nossos).

Esse processo é explicado por Duarte (2013) como relação entre **apropriação** e **objetivação**. Segundo o autor, as objetivações resultam da prática social e, portanto, são produtos da história da atividade humana. Todas as ferramentas/objetos produzidos pelo homem ao longo da história, bem como a própria linguagem e a ciência, são exemplos de objetivação. A apropriação, por sua vez, corresponde ao processo ativo de aquisição que cada indivíduo faz das objetivações produzidas pelas gerações anteriores e, nesse processo, os próprios sujeitos também se objetivam.

Duarte (2013) destaca, entretanto, que o processo de apropriação não se dá de maneira automática, apenas pelo contato imediato do indivíduo com as objetivações. É preciso que haja uma **mediação** de um outro indivíduo já humanizado, pela anterior apropriação da cultura, dos bens sociais da humanidade, para que cada novo indivíduo seja inserido no mundo social e, por um processo ativo, por meio de atividades que realiza ao longo de seu desenvolvimento, humanize-se, ou seja, objetive em si as características propriamente humanas, passando a pertencer ao gênero humano.

Ao enfatizar a importância das mediações para a humanização dos indivíduos singulares no processo ativo de apropriações durante o percurso de suas vidas, os teóricos da

---

<sup>5</sup> Original: La inclusión del instrumento en el proceso de comportamiento provoca en primer lugar la actividad de toda una serie de funciones nuevas, relacionadas con la utilización del mencionado instrumento y de su manejo.

Psicologia Histórico-Cultural atribuem ao processo educativo um papel central. **Dependemos do outro para nos constituirmos enquanto sujeitos**, uma vez que é o outro que nos insere no mundo cultural. Como explica Vygotski (1933/1995a), o início da vida caracteriza-se pela dependência absoluta do bebê em relação ao adulto, pois, para sobreviver, ele precisa ser atendido em suas necessidades básicas de alimentação e proteção física. O bebê vem ao mundo dotado de características próprias da espécie humana, de maneira que sua atividade inicial é totalmente reflexa. Contudo, o adulto que cuida desse bebê é um ser cultural e, por esse motivo, interpreta e significa suas reações e, ao fazer isso, introduz a criança no mundo da cultura.

Em consequência às reações primárias do bebê, o adulto que cuida aprende rapidamente a identificar as necessidades que tais reações expressam, atendendo-as. Ao atender as reações primárias do recém-nascido como se essas fossem reações sociais, ou seja, reações dirigidas a alguém, o adulto o inclui na atividade comunicativa antecipando-se a ela e promovendo-a. A atividade antecipadora do adulto é fundamental para que o seu bebê ingresse na atividade comunicativa: são as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, compartilhada por ambos (Cheroglu & Magalhães, 2016, p. 102).

Portanto, é por meio das relações sociais de cooperação que cada indivíduo se humaniza. O desenvolvimento do psiquismo humano pressupõe um processo de inter-relação entre sujeitos, em que aquele que já se apropriou dos bens culturais, fazendo deles suas funções intrapsíquicas, fará a mediação entre o mundo e o sujeito que está em desenvolvimento.

Vale pontuar que, ao destacar a relação do bebê com o adulto, Vigotski (2018) não desconsidera as demais interações sociais, como a da criança com seus pares, mas enfatiza o papel primordial do adulto no processo de interação, uma vez que nele estão presentes as formas ideais (mais desenvolvidas) do funcionamento humano, que acabam por direcionar a forma de interação e conduzir o desenvolvimento da criança. “Existe, no meio, a forma ideal ou terminal que interage com a inicial, própria da criança, resultando no fato de que uma determinada forma de atividade se torne patrimônio interno da criança, sua propriedade, uma função de sua personalidade” (Vigotski, 2018, p. 92). É nesse sentido que, para Vigotskii (1933/2014), todas as funções psíquicas aparecem duas vezes no desenvolvimento, isto é, primeiramente como função intersíquica (nas relações entre os sujeitos em sua atividade coletiva) e depois como funções intrapsíquicas (mediando atividades internas do sujeito).

Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são **partilhados entre pessoas**. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. É através dessa **interiorização dos meios de operações das informações**, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (Luria, 2014, p. 27, grifos nossos).

Temos aqui a **lei da internalização das funções psicológicas**, a qual explica a tese das funções psíquicas superiores como resultado da vida social do homem e estabelece uma nova relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Dizemos nova, pois, diferentemente das concepções maturacionistas, ambientalistas e dualistas<sup>6</sup> encontradas em outras abordagens da psicologia da época, a compreensão trazida por Vigotski sobre desenvolvimento ressalta que este não ocorre sob determinação de leis maturacionais, biológicas (inerentes ao organismo), tampouco é um processo que coincide com a aprendizagem. Ao contrário disso, ainda que não desconsidere os fatores biológicos/maturacionais, ele afirma que o desenvolvimento está condicionado à aprendizagem, sendo esta imprescindível para aquele. Segundo o autor, “[...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (Vigotskii, 1933/2014, p. 115).

Ao enfatizar os processos de aprendizagem como necessários para que ocorra o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, Vigotski atribui um lugar de extrema importância à educação, tanto a que ocorre de maneira não planejada, nas relações cotidianas estabelecidas entre os adultos e as crianças, como às que se dão no espaço escolar, de maneira organizada e intencionalmente dirigida. Assim, embora a criança inicie a construção de seu conhecimento sobre o mundo por meio das apropriações e da atividade na vida cotidiana desde os primeiros dias de vida, os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural enfatizam a importância da educação formal, ou seja, do processo educativo no espaço escolar, uma vez que lá o

---

<sup>6</sup> Para maior compreensão das diferentes concepções de aprendizagem e desenvolvimento, ler: Vigotskii, L. S. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 103-117). 12ª ed. São Paulo: Ícone.

conhecimento acumulado pela humanidade é apresentado para a criança de maneira organizada e sistematizada pela ciência.

Ao aprofundar sua explicação sobre o desenvolvimento do pensamento<sup>7</sup> e, por consequência, da consciência, decorrente da aprendizagem de conceitos científicos, Vigotski (1934/2009) afirma que o ensino sistematizado de conhecimentos mais elaborados possibilita um maior desenvolvimento das funções psíquicas dos sujeitos. Isso se dá porque os conceitos científicos se constroem a partir dos conceitos espontâneos, mas os modificam qualitativamente, pelo processo de incorporação e superação, isto é, dos contínuos processos de apropriação e objetivação. Nesse sentido, a entrada na escola, ou seja, o acesso à educação de qualidade, que envolve não apenas o contato com conceitos mais elaborados, mas mediações adequadas que favoreçam a sua aprendizagem, faz-se imprescindível para o maior desenvolvimento dos sujeitos singulares, isto é, para sua humanização em direção às máximas possibilidades do gênero humano.

Vale destacar que dialeticamente, ao se humanizar, cada indivíduo se torna um ser genérico e, ao mesmo tempo, singular, já que a apropriação dos bens culturais e sua utilização são realizadas na ontogênese, em circunstâncias concretas de vida, em um conjunto de mediações específicas, fazendo com que o indivíduo seja único e genérico ao mesmo tempo. A razão disso é que, segundo Leontiev (1975/1983), a apropriação da cultura é realizada de maneira ativa pelo indivíduo, que de acordo com suas vivências, construirá em si um reflexo da realidade em que vive, imprimindo nele seus afetos e motivos.

Pensando nessas circunstâncias concretas, destacamos as principais relações que constituem a base de nossa organização social, sobretudo na infância e na adolescência, isto é, as relações familiares e escolares. Por esse motivo, precisamos olhar para as pessoas que fazem a mediação entre o sujeito e os bens culturais, ou seja, os adultos e as respectivas relações que cada criança tem com eles, como fonte de apropriação do mundo humano.

Considerando que o processo de humanização é mediado primeiramente por membros do pequeno grupo familiar, discutir sobre a família, as relações que socialmente estão postas por ela e para ela e as possibilidades de desenvolvimento psíquico a partir dela se faz necessário neste estudo, para que possamos entender o desenvolvimento do indivíduo singular, uma vez que, a partir da análise preliminar dos dados empíricos coletados nas entrevistas, evidenciou-se o papel das relações familiares na trajetória educacional dos quatro jovens participantes da

---

<sup>7</sup> Para maior compreensão desse processo, sugiro a leitura da tese de livre docência da Dra. Lígia Márcia Martins intitulada “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica” (2011).

pesquisa. Além disso, em um segundo momento, guiadas por nosso objetivo de investigação das vivências para entender a constituição dos sentidos sobre educação, refletimos acerca da função da escola, bem como enfocamos as relações e as mediações para a apropriação do conhecimento científico promovidas no processo de escolarização na contemporaneidade, tendo em vista a importância de tais interações sociais para se compreender o processo de humanização dos sujeitos aqui analisados.

Sendo assim, nos tópicos seguintes, visando aprofundar nossa discussão sobre o processo educativo, trataremos desses dois grandes espaços de desenvolvimento, a família e a escola, buscando refletir sobre suas principais características e reais possibilidades de desenvolvimento dadas as formas de relação nelas engendradas.

### **2.3. A família como primeiro espaço de apropriação da cultura**

A partir do nascimento, somos gradativamente inseridos no mundo social e passamos a aprender as formas de interação propriamente humanas. Tendo em vista a maneira como estamos organizados socialmente neste momento da história da humanidade temos, dentro do que chamamos de família, os primeiros cuidadores e responsáveis pela mediação do bebê com o mundo cultural. Como destaca Martins (2001, p. 239),

lembramos que a família representa o grupo primário a iniciar práticas sociais, ultrapassando relações puramente subjetivas de pessoa para pessoa. É no grupo familiar, onde a criança ocupa um lugar determinado na constelação constituída pelo conjunto de pais e irmãos, que a criança realiza suas primeiras aprendizagens sobre as relações e sentimentos sociais. É por essa razão que a compreensão sobre uma criança, exige a compreensão dos meios onde ela se desenvolve, não se tratando, porém de duas coisas distintas que se justapõem, mas de realizações onde cada um dos dois fatores atualiza o que está em potência no outro.

Sendo assim, consideramos pertinente voltarmos nosso olhar para a família enquanto construção histórica e social, para refletirmos sobre como essa forma de organização dos indivíduos na sociedade se materializa no psiquismo humano. Isso porque o psiquismo é sempre psiquismo de alguém, de um sujeito concreto, temporal, e, portanto, para compreender o que se inscreve na genericidade humana é preciso conhecer o singular em sua relação dialética com o universal, mediada pelo particular. Além disso, enfatizamos que no curso de nossa investigação

junto aos jovens participantes, a partir de suas narrativas sobre o seu processo de escolarização, as relações familiares foram trazidas de maneira muito intensa, fazendo com que, pela necessidade de compreender tais dados, incluíssemos tal aspecto em nosso estudo teórico.

Para tanto, faremos uma breve incursão sobre a construção do modelo de família que temos na base de nossa organização social, o qual, segundo Romanelli (2002), Barroco (2012) e Durigan (2015), é o modelo nuclear, ou seja, a família pequeno burguesa, que predomina não só no que se refere ao tipo de composição concreta, mas também no ideário das diferentes camadas da sociedade. Contudo, pensar esse modelo de família é colocá-la em perspectiva, situá-la na história da humanidade; só assim podemos perceber sua existência como construção social, questionar sua naturalização, refletir sobre sua organização, sobre o arranjo predeterminado das relações entre seus membros e sobre os valores que a sustentam, pois, ao contrário das perspectivas idealistas e a-históricas, que entendem a família nuclear de maneira universal, a concepção materialista reconhece que essa configuração reflete e atende às circunstâncias sociais de produção da vida humana na contemporaneidade. Em outras palavras, a família nuclear, tal como concebemos hoje, é fruto da organização capitalista, “a família é produto do sistema social e refletirá sua cultura” (Engels, 1884/2012, p. 82).

Em seu livro “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, Engels (1884/2012), baseando-se nas investigações de Lewis H. Morgan, resgata a história da formação da sociedade moderna e defende a tese de que foi com o declínio da estrutura familiar primitiva que a sociedade moderna foi se constituindo. Ele analisa a organização societária dos homens, dividindo a história humana em: Estado Selvagem, Barbárie e Civilização, sendo esses grandes períodos subdivididos em fases inferior, média e superior. Em cada um desses períodos há uma forma de casamento e relações familiares distintas, estando em um polo o casamento por grupos e no outro o casamento monogâmico. Nas palavras de Engels (1884/2012, p. 74),

[...] há três formas principais de casamento que correspondem, em traços gerais, aos três estágios fundamentais da evolução humana. Ao estado selvagem corresponde o casamento por grupos; à barbárie, o casamento pré-monogâmico e à civilização corresponde a monogamia com seus complementos, o adultério e a prostituição. Entre o casamento pré-monogâmico e a monogamia, inserem-se, na fase superior da barbárie, a sujeição das mulheres escravas aos homens e a poligamia.

Segundo o autor, a família primitiva caracteriza-se pelo agrupamento dos homens com relação de parentesco. Na primeira etapa, temos o que se denominou de *família consanguínea*,

cujos casamentos grupais estavam organizados e separados pelas gerações, de forma que pais e filhos não pertenciam ao mesmo círculo de cônjuges comuns. Já no segundo momento, denominado de *família punaluana*, os casamentos não podiam mais se dar entre os irmãos e, como consequência disso, foram constituídas as *gens*, ou seja, “[...] círculo fechado de parentes consanguíneos por linha feminina que não podem casar entre si” (Engels, 1884/2012, p. 47). Nos dois casos, a descendência reconhecida era a da mulher e as regras derivavam do poder materno.

Como explica Engels (1884/2012), no avanço da organização das gens e, conseqüentemente, no aumento das classes de irmãos e irmãs que não podiam se casar, desponta a união conjugal por pares. Em suas palavras, “com o crescente emaranhado das proibições, os casamentos por grupos se tornam cada vez mais impossíveis e acabaram sendo substituídos pela família pré-monogâmica” (p. 51). Nesse momento da história, a poligamia e a infidelidade são possibilidades dadas ao homem, cabendo à mulher o dever da fidelidade total enquanto durar a vida em comum, a qual pode ser facilmente desfeita por qualquer das partes. Nesse caso, os filhos ainda continuam pertencendo à mãe.

Como destaca Engels (1884/2012), alcançada a família pré-monogâmica, o grupo familiar já estava restrito a um homem e uma mulher e a sua modificação para um novo estágio da família deve-se não às forças naturais, mas à nova organização da civilização nascente, que retirou da mulher e atribuiu ao homem o poder sobre os filhos, ou seja, a transição do poder matriarcal para o direito paterno. Assim, de acordo com o autor, a família monogâmica

baseia-se no domínio do homem com a finalidade expressa de procriar filhos cuja paternidade fosse indiscutível e essa paternidade é exigida porque os filhos deverão tomar posse dos bens paternos, na qualidade de herdeiros diretos. A família monogâmica se diferencia do casamento pré-monogâmico por uma solidez muito maior dos laços conjugais que não podem ser rompidos por vontade de qualquer das partes. Agora, como regra, só o homem pode rompê-los e repudiar sua mulher. Ao homem, igualmente, é concedido o direito à infidelidade conjugal, sancionado ao menos pelo costume (o Código de Napoleão outorga-o expressamente ao homem, desde que ele não traga a concubina ao domicílio conjugal) e, esse direito se exerce cada vez mais amplamente, à medida que se processa o desenvolvimento social (Engels, 1884/2012, p. 64).



Nessa nova organização familiar, verifica-se a subjugação da mulher pelo homem, o que, segundo o autor, constitui-se como a primeira grande opressão de classes, a primeira divisão do trabalho. Para Engels (1884/2012), embora a monogamia represente um grande progresso histórico, contraditoriamente, implica em um retrocesso, em que o bem estar de uns se estrutura sobre a repressão de outros, de maneira que o conflito entre o masculino e o feminino se torna inerente à forma celular da sociedade civilizada.

Como explica Durigan (2015), tal configuração se estende historicamente da Antiguidade até a Idade Média, quando as novas modificações econômico-sociais acarretaram diferentes arranjos na estrutura da família monogâmica, sem que se perdesse sua configuração basal. Segundo a autora, na Idade Média verifica-se a existência de dois tipos de família: a *família aristocrata* e a *família camponesa*.

A aristocrata é composta pela classe nobre da sociedade, que se baseia na figura dos reis – que dominavam os territórios e concediam terras aos senhores feudais – e os senhores feudais, os quais administravam os feudos concedidos pelos reis e arrendavam uma parte de terra aos plebeus e aos escravos em troca de sua servidão. A estes últimos corresponde a classe dos servos, que compõem a família camponesa, cujas relações se distinguem expressivamente em relação à família aristocrata. (Durigan, 2015, p. 34).

De acordo com Durigan (2015), as relações públicas da família aristocrata tinham um caráter político: os casamentos visavam à manutenção da riqueza da família, que era composta por diversos membros de mesma linhagem e parentesco e conviviam em grandes casas e castelos, de modo que as relações envolviam vários adultos, crianças e também os criados. Diferentemente, o caráter público das relações da família camponesa devia-se às grandes dificuldades econômicas, que exigiam relações coletivas para garantir a sobrevivência. Nesse tipo de família, apesar de o modelo de casamento ser também monogâmico, a relação comunitária manteve-se muito forte, sendo que o cuidado com as crianças e a transmissão de conhecimentos aos mais jovens eram de responsabilidade dos aldeões, havendo uma preponderância do coletivo sobre o parentesco existente entre o casal e seus filhos.

Como explica a autora, em função da imensa desigualdade de condições socioeconômicas, as distinções entre a família aristocrata e a família camponesa envolviam desde a forma de se definir os cônjuges (constituição de um novo núcleo) até as formas de relação que se estabeleciam entre os membros da própria família e também com as outras

famílias, podendo essa relação ser pensada inclusive a partir da arquitetura das moradias. Contudo, de acordo com Ariès (1981), apesar das diferenças apontadas, a fronteira entre público e privado não era tão delimitada na Idade Média, período no qual as relações familiares se constituíam a partir das condições sociais e morais, sem as características sentimentais que vieram a ter na Idade Moderna.

As mudanças desencadeadas pela Revolução Industrial, segundo Hobsbawn (1995), envolveram desde a divisão do trabalho, que propiciou intenso aprimoramento das forças produtivas e grande desenvolvimento das habilidades de direção e execução do trabalho, até o desenvolvimento das cidades e a separação do local de trabalho do espaço doméstico, além de tantas outras modificações significativas na sociedade. Em consequência disso, as relações humanas foram transformadas de maneira que a família se tornou um lugar privado de vivência íntima. Como explica Ariès (1981), como uma “sociedade fechada”, a família assumiu novas características, sobretudo no que se refere à educação das crianças. Nesse processo, o papel dos pais modificou-se, sendo a eles atribuídas as funções de guardiões da vida espiritual dos filhos, bem como responsáveis por seu corpo físico.

Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição de direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica existia um hiato, que a educação iria preencher. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno de família. Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho – e no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. E ficou convencionalizado que essa preparação fosse assegurada pela escola (Ariès, 1981, p. 277).

Segundo Ariès (1981), na medida em que a educação de crianças ganhou importância na sociedade e elas passaram a ser encaminhadas para a escola, diminuindo sua convivência com a sociedade de forma mais ampla e, conseqüentemente, fazendo com que ficassem restritas às suas famílias, as relações entre pais e filhos estreitaram-se. Saindo do anonimato, a criança começou a ocupar lugar central nas famílias e, portanto, perdê-la não era mais algo indiferente,

mas sim vivido com muita dor. Para o autor, a necessidade de cuidar melhor de seus filhos impactou gradativamente no número de nascimentos, pois as famílias começaram a reduzir voluntariamente a natalidade.

Assim, em um processo gradativo, que se acelerou após a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, a família burguesa tornou-se o modelo hegemônico, as relações familiares ficaram cada vez mais fechadas e o individualismo despontou e ganhou contornos cada vez mais claros, à medida que o capitalismo e o ideário liberal se consolidaram.

Ao falar sobre a família burguesa, Lessa (2012, p. 69) assim a define:

patriarcal, a família burguesa exhibe todas as características da família monogâmica. É fundada pela propriedade privada, se caracteriza pela retirada das mulheres da vida coletiva e pela redução de suas atividades ao serviço privado de seu senhor. Contrapõe o homem, enquanto marido a ser servido, à esposa, que domina tiranicamente o espaço doméstico para melhor atender a seu “provedor”; reduz a riqueza e densidade das relações afetivas abertas à paternidade na mesma proporção com que sobrecarrega a maternidade com a função de mediação entre o senhor, a prole e os serviçais. Outra das suas características importantes é negar às crianças o convívio com outras crianças, isolando-as muitas vezes até chegarem à adolescência, como ocorria com as famílias mais abastadas no século 19 e início do século 20.

Caminhando pela história, essa definição que se refere ao casamento burguês da Europa vitoriana já não corresponde, em absoluto, ao que temos hoje. Na contemporaneidade observamos configurações familiares distintas do modelo tradicional, de tal forma que, atualmente no Brasil, temos o seguinte quadro:

dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) revelam que, desde 2005, o perfil composto unicamente por pai, mãe e filhos deixou de ser maioria nos domicílios brasileiros. Na pesquisa de 2015, o tradicional arranjo ocupava 42,3% dos lares pesquisados. Uma queda de 7,8 pontos percentuais em relação a 2005, quando abrangia 50,1% das moradias. Por outro lado, novas tendências ganharam força. Em 2015, por exemplo, quase um em cada cinco lares era composto apenas por casais sem filhos (19,9%), enquanto que em 14,4% das casas só havia um morador. (Retratos: a revista do IBGE, 2017, p. 18).

Além desses arranjos, verifica-se uma tendência na ampliação do tipo de família mosaico, a qual “[...] é formada, por exemplo, quando um homem que já foi casado e teve filhos se casa novamente, com uma mulher que também já foi casada e tem filhos. E, então, após se casarem, eles têm mais um filho” (Retratos: a revista do IBGE, 2017, p. 18). Há também uma diminuição no número de pessoas que moram na mesma casa, o que é explicado tanto pela redução do número de filhos, quanto pelo aumento da expectativa de vida da população, que resulta no maior número de idosos, os quais, com mais independência física e financeira, acabam morando sozinhos.

É importante destacar que essa variação no arranjo familiar, com diferentes possibilidades nas suas formas de organização, pelo menos quando apreendida em sua manifestação imediata, é fruto das mudanças socioeconômicas vividas no século XX, ou seja, não se dão ao acaso, mas correspondem às necessidades do neoliberalismo. Conforme afirma Lessa (2012), as novas demandas do capital, especialmente no período pós Segunda Guerra Mundial, quando as mulheres passaram a ser necessárias na indústria produtiva, deixando o espaço doméstico e integrando o mercado de trabalho, fizeram com que o funcionamento da família passasse por várias mudanças, que envolveram a relação marido e mulher, a educação dos filhos, a organização da rotina doméstica, entre outras tantas. No entanto, como explica o autor,

a dissolução em curso da forma vitoriana de família monogâmica, contudo, não significa que os processos de individuação adquiriram uma nova qualidade e que, agora, possibilitam aos indivíduos colocar sob controle os processos alienantes que brotam da propriedade privada. O oposto aconteceu: perdida a ancoragem histórica no patriarcalismo típico, as pessoas buscam alternativas da maneira como a sociabilidade burguesa em crise lhes possibilita, isto é, pelo fortalecimento do seu individualismo e pelo processo de coletivo isolamento, de que tratamos acima. Suas personalidades continuam cindidas, não harmônicas e muito pouco íntegras. Os aparentes avanços do “gênero” são, antes, manifestação do aprofundamento da crise e da intensificação das alienações, do que passos emancipatórios dos homens e das mulheres (Lessa, 2012, p. 91).

Nesse sentido, segundo Lessa (2012), em função da manutenção da estrutura social que produziu o modelo de casamento monogâmico burguês, mesmo que atualmente tenhamos alcançado pontualmente alguns avanços no que se refere à relação entre homens e mulheres no

casamento e deles com seus filhos – com ajustes no que é permitido/proibido ou dever/direito de cada um, progressos que são, inclusive, amparados legalmente pelo Estado –, tais avanços não significam uma superação das diferenças que são intrínsecas a esse modelo e, portanto, não permitem, de fato, a realização plena dos indivíduos. Destacamos, também, que, apesar da existência de todos esses novos arranjos familiares, o modelo nuclear ainda ocupa o lugar de referência na organização social. Sobre isso, Durigan (2015, p. 24, grifos nossos) alerta que

compreende-se que a imposição do modelo nuclear nas relações sociais muitas vezes corresponde a uma prática forçosa que se distancia cada vez mais da realidade dos indivíduos contemporâneos, sendo um **processo que prevalece**, de maneira conjunta, **no campo ideológico da cultura e no desenvolvimento das forças produtivas da sociedade**. Assim sendo, a família nuclear prevalecendo com grande densidade no imaginário das inter-relações privadas e públicas, atua como **unidade de referência superestrutural** para outras instâncias como a educação e o jurídico. Diante dessa proporção as modificações nos modelos de família que se deslocam do padrão nuclear são instituídas conforme sobressaia sua legitimidade real na sociedade doméstica.

Vale ressaltar ainda que, embora Engels tenha discutido sobre a família burguesa no final do século XIX, suas palavras ecoam até os dias atuais. É verdade que o casamento e as relações familiares sofreram mudanças, contudo, em sua raiz, ainda se encontram os princípios que organizaram e sustentam a sociedade burguesa: a propriedade privada e a liberdade individual.

À primeira vista, a evolução da família é simples: ela perdeu suas funções “públicas” e passou a ter apenas funções “privadas”. Uma parte das tarefas antes confiadas a ela foi gradualmente assumida por instâncias coletivas; com essa socialização de certas funções, restou-lhe apenas a realização da vida privada. Nesse sentido, podemos falar de uma “privatização” da família. Essa análise não está errada, mas é insuficiente. A família que agora se consagra exclusivamente a suas funções privadas já não é, de fato, exatamente a mesma que também possuía funções públicas. A mudança de funções acarreta uma mudança de natureza: na verdade, a família deixa de ser uma instituição forte; sua privatização é uma desinstitucionalização. Nossa sociedade se encaminha para famílias “informais”. Mas foi também dentro da família que os indivíduos conquistaram o direito de ter uma vida privada autônoma. De certa forma, a vida privada se desdobra: no interior da vida privada da família surge agora uma vida

privada individual. No horizonte dessa evolução, estão os lares compostos por uma única pessoa, onde a vida privada doméstica foi inteiramente absorvida pela vida privada individual (Prost, 1992, p. 63).

Considerando todo esse processo histórico de transformação social vivido pela família, pontuamos que o fechamento da convivência e do processo educacional primário em pequenas células tornou o processo de apropriação cultural também privado, cerceado cada vez mais pelos valores do individualismo. O projeto de construção dos indivíduos singulares responde a um contexto globalizado, onde as regras do capitalismo são determinantes e se reproduzem no pequeno espaço familiar. Cada família deve preparar seus filhos para a “luta” do mercado. O projeto é tornar-se “melhor do que o outro”, para vencer na corrida por um lugar ao sol na sociedade capitalista.

Sem desconsiderar as imensas diferenças que separam os membros da classe dominante da classe de explorados, podemos dizer que no sistema capitalista essa regra de tornar-se melhor do que o outro vale para todos, e a educação é um instrumento desse processo, embora com funções distintas para cada classe. Para os donos do capital, o acesso à educação reforça a ideia de superioridade de classe, servindo para manutenção do lugar que pensam ser-lhes “de direito”. Já, para os proletários, a educação é vendida como possibilidade de qualificação profissional e, talvez, de ascensão social, organizada para desenvolver apenas as habilidades necessárias para que vendam sua força de trabalho e se esforcem continuamente para “superar sua condição”, que, de maneira alienada, é entendida como responsabilidade individual. Assim, se os filhos da classe dominante desejam apenas se manter na posição social em que estão, os filhos da classe trabalhadora desejam ascender à classe dominante. Em ambos os casos, o ideal é o mesmo: ser mais, competir, vencer. O projeto é sempre individual. E, se alguém da classe proletária fura esse bloqueio, pela constituição psíquica individualista reinante, nem o pequeno grupo ao qual pertence, ou seja, sua família, participa desse avanço. É o sujeito singular que, na ilusão de ter alcançado o seu posto merecido, por mérito próprio, esquece-se das condições que possibilitaram tal conquista. Isso ocorre porque, como verbalizou Martins (2019)<sup>8</sup>, “o que se universaliza é o que vai tornando-se marca das condições objetivas

---

<sup>8</sup> Martins, L. M. (novembro de 2019). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia e Educação. (Conferência). In: *IV Evento do Método e Metodologia em Pesquisa na Abordagem do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR.

à base das quais nós organizamos a nossa vida”, sendo a alienação um traço inerente aos sujeitos na sociedade do capital.

Analisando esse cenário de maneira mais ampla, Lessa (2012) explica que esse movimento de intensificação do individualismo decorre do medo que os indivíduos têm do futuro, de como serão as suas condições de vida em um mundo onde se observa o acirramento das diferenças socioeconômicas. Nas palavras do autor,

do ponto de vista do nosso tema, o significativo é que este período de derrotas proletárias fez com que a humanidade se confrontasse com a possibilidade de o sistema do capital ser, de fato, o seu único futuro. E isto é aterrador em todas as dimensões. Generaliza-se a concepção de que, no futuro, a vida será ainda pior. A humanidade tem alguma consciência de que estamos preparando uma enorme tragédia futura, quem sabe mesmo a nossa própria destruição. Um forte indício deste estado de espírito são os filmes de ficção científica: todos eles projetam um futuro no qual são brincadeiras de criança as piores ditaduras e as maiores violências que já conhecemos. [...] Livre das pressões das lutas operárias, o capital acumulou e cumpriu seu papel histórico: aprofundou as desumanidades, intensificou os mecanismos de controle e opressão, ampliou a produção da abundância e nos conduziu ao aguçamento da crise estrutural do capital. O medo passa a ser um traço comum dos processos de individuação. Os indivíduos, sem a possibilidade de romper o sistema do capital, recorrem ao único mecanismo de defesa que encontram: o aprofundamento do individualismo (Lessa, 2012, pp. 77-78).

Destacamos, portanto, que, embora existam características que distinguem as famílias na contemporaneidade, o modelo burguês subjaz à sua constituição, uma vez que os princípios liberais se mantêm presentes em seu funcionamento, mesmo que em formas e intensidades variadas. Como pequeno grupo, o que as famílias buscam fazer é defender os interesses de seus indivíduos, educando-os para competirem no espaço social. Para tanto, procuram a educação formal, sobre a qual discorreremos a seguir.

## 2.4. A escola e as (im)possibilidades de desenvolvimento humano na sociedade contemporânea

Considerando o referencial teórico-metodológico adotado, não podemos pensar a escola senão como produto e produtora do nosso sistema de organização social. Na condição de produto, assim como tudo que foi construído socialmente, é uma objetivação da história da humanidade e, portanto, responde à necessidade humana, ao mesmo tempo em que integra características contraditórias do processo de desenvolvimento da sociedade. Isso implica dizer que sua existência está atrelada às possibilidades concretas de organização da vida em dado período histórico, cujos objetivos e formas são mutáveis em função das necessidades que se impuseram em cada um desses momentos. Por outro lado, na condição de produtora, na medida em que é responsável pela transmissão sistematizada do que foi produzido coletivamente pela humanidade, possibilita sua continuidade, podendo contribuir tanto para a reprodução como para a superação das características dessa sociedade, o que dependerá da qualidade da educação que oferecer, em função dos objetivos que assumir.

Como bem explica Leontiev (1959/2004), o processo educativo está na base da constituição do homem enquanto ser distinto do animal, ou seja, da espécie humana, já que a produção de conhecimento – objetivada em instrumentos materiais e signos culturais – e sua transmissão de uma geração à outra foi o que acarretou o desenvolvimento de um funcionamento psíquico mais complexo e retirou o homem da determinação biológica da existência. Nesse sentido, como afirma Leal (2010, p. 116), a origem do processo educativo “[...] coincide com a origem do próprio homem”, sendo uma atividade especificamente humana.

Em consonância com a paulatina complexificação da organização dos seres humanos em sociedade, tal atividade também ganhou características mais complexas ao longo da história, tanto no que se refere ao conteúdo a ser transmitido, como com relação à forma de fazê-lo. Por esse motivo, de acordo com Leontiev (1959/2004), para entender o nível de desenvolvimento atingido por uma sociedade, faz-se necessário analisar como está organizado seu processo educativo, pois dele depende a continuidade e o avanço dessa sociedade.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, **mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.** Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-



se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o processo histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (Leontiev, 1959/2004, pp. 291-292, grifos nossos).

Como pontua Leal (2010), por um período da história humana a educação se realizava na própria atividade desenvolvida coletivamente, sendo que a aprendizagem acontecia no ambiente natural, por meio de observação e imitação. O processo de aprendizagem de valores, costumes e comportamentos se dava na interação social, de maneira espontânea, não planejada. Todavia, com o avanço da sociedade e a divisão dos homens em proprietários da terra e não proprietários, modificaram-se as relações sociais, cabendo a cada classe um tipo de atividade na produção da vida.

Segundo Saviani (2007, 2013) e Leal (2010), é nesse contexto que surge a instituição escola, destinada às pessoas que não participavam mais das atividades de produção da vida – doravante realizada pelos não proprietários – e dispunham de tempo livre. Essa divisão entre trabalho manual e mental gerou uma cisão no processo educativo com relação à sua forma e conteúdo, ou seja, a partir de então, determinados conhecimentos passaram a ser de domínio de uma única classe, a quem esses conhecimentos são transmitidos de forma também distinta, por meio de uma instrução intencional realizada de maneira desvinculada da atividade prática.

De acordo com Manacorda (2010), ao longo de séculos, entre os egípcios, gregos e romanos, essa instrução específica ficava restrita às classes dominantes, de maneira que, apenas com a Revolução Industrial e todas as modificações que ela trouxe em seu bojo – em especial as novas necessidades de transmissão de conhecimento exigidos pelo novo tipo de trabalho –, são reorganizadas as formas de instrução, que passam a incluir as classes subalternas.

Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Esse duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm

juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também dos jesuítas) (Manacorda, 2010, p. 303).

Nesse sentido, a escola moderna nasce atrelada ao processo de produção capitalista, a partir do qual o conhecimento é colocado a serviço da produção, ou seja, a ciência moderna passa a ser a maior força produtiva da nova organização social. Nesse processo,

[...] filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender as novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna (Manacorda, 2010, p. 328).

Como discute Leal (2010), a ordem social capitalista deu origem à escola moderna e abriu a possibilidade de instrução escolar para todos, mas, apesar de sua grande expansão e universalização, essa educação, cindida em objetivos e formas desde sua criação até os dias atuais, não permite o desenvolvimento de todos os indivíduos da sociedade. Pelo contrário, tal desenvolvimento ocorre dentro dos limites necessários à manutenção e avanço do próprio capitalismo.

Em outras palavras, esses limites com relação à educação ofertada à classe trabalhadora – já apregoados por Adam Smith (1996) no artigo II de sua famosa obra “A riqueza das nações”, de 1776 – são imprescindíveis para que a ordem não se altere. Isso implica dizer que, de maneira intencional e historicamente de modo mais ou menos disfarçado, foram e são negados à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento. No entanto, Leal (2010) também explicita que, se, por um lado, existe a tentativa de se manter a ordem estabelecida, por outro lado, a preocupação em controlar o nível de instrução ofertada ao povo expressa a consciência do poder transformador que a educação possui.

Diante desse breve apanhado acerca da história da constituição da escola<sup>9</sup>, podemos perceber as contradições que nela ainda se fazem presentes, uma vez que, enquanto instituição destinada à educação dos indivíduos – que na sociedade capitalista pertencem a classes distintas e, conseqüentemente, possuem acessos também diferentes em relação ao conhecimento – a escola tende a manter as desigualdades inerentes à nossa organização social. Entretanto, dialeticamente, como pontua Saviani (2005), a educação não é apenas determinada pela

---

<sup>9</sup> Sugiro a leitura do livro “História da educação: da antiguidade aos nossos dias” de Mario Alighiero Manacorda para ampliação de conhecimento acerca do surgimento da escola.

estrutura social da qual faz parte, mas encerra em si a possibilidade de influenciar tal estrutura. Em outras palavras, “[...] apesar de seus limites, pode ser um instrumento de transformação social, na medida em que se coloca a serviço da classe dominada e luta pela superação das relações de produção do sistema capitalista” (Melo, 2017, p. 105).

Vale destacar, contudo, que a escola não tem o poder de sozinha promover tal superação, como defendiam as teorias educacionais não críticas<sup>10</sup>. De acordo com a Pedagogia histórico-crítica, **ela pode ser um elemento de auxílio nesse processo**, que, por sua vez, depende de outros tantos movimentos e circunstâncias materiais. Diante dessa afirmação, podemos nos questionar sobre **como** a escola pode se constituir como um elemento de contribuição para a transformação social, assumindo, como pontua Tonet (2013) acerca da lógica dialética, o posto de momento fundante, em detrimento do momento fundado.

Para responder essa questão, devemos retomar a afirmativa vigotskiana de que o ensino sistematizado promove maior desenvolvimento psíquico, na medida em que permite a apropriação de conceitos científicos. Tais conceitos, por sua vez, ao serem objetivados por meio de seu uso, modificam qualitativamente o pensamento e todas as demais funções psicológicas, permitindo o desenvolvimento da consciência e da compreensão da realidade em suas múltiplas determinações.

No entanto, como defende Vigotski (1934/2009), não é qualquer tipo de educação que gera tal desenvolvimento. Segundo o autor, é preciso um ensino de qualidade, realizado por meio de mediações adequadas, que considerem o nível de desenvolvimento imediato do estudante e esteja intencionalmente organizado, para que essa ampliação da capacidade de generalização ocorra de fato. Isso impõe o funcionamento articulado de uma série de aspectos que compõem o processo educativo, os quais envolvem desde a organização das políticas públicas educacionais e seus objetivos, passando pela formação do professor, até alcançar a sala de aula, com as condições concretas de trabalho do professor junto aos estudantes. Além disso, a Pedagogia histórico-crítica enfatiza a importância da escolha dos conteúdos a serem trabalhados no espaço escolar. Saviani (2005), Duarte (1998), Leal (2010), Facci (2011), Martins (2011) e Anjos (2017) defendem que a escola deve diferenciar-se das formas espontâneas de educação e ter como prioridade o ensino dos conceitos científicos, pois neles estão sintetizados, pela ciência, os conhecimentos produzidos pela humanidade na prática social.

---

<sup>10</sup> Para maior compreensão dessa afirmação, sugerimos a leitura do livro *Escola e Democracia* de Saviani ou da seção 4, intitulada “A função da escola: tendências pedagógicas contemporâneas e a pedagógica histórico-crítica” de Melo (2017), onde tal assunto foi discutido mais detalhadamente.

De acordo com esses autores, é exatamente a transmissão do conhecimento científico que difere a educação formal da educação espontânea e lhe confere a possibilidade de produzir nos indivíduos singulares as características humanas mais complexas, que se vinculam ao desenvolvimento do pensamento por conceitos, como a formação da consciência e o controle da própria conduta. Isso significa que **promover a humanização dos indivíduos singulares é a verdadeira função da escola**, o que só é feito por meio de um ensino que se realize em condições adequadas a esse desenvolvimento, as quais têm como centralidade o ensino dos conhecimentos científicos, cujas mediações estejam orientadas para o que ainda não está desenvolvido no sujeito, desafiando-o a avançar. Nas palavras de Martins (2011, p. 216),

portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados (Martins, 2011, p. 216).

Duarte (2013) reforça tal premissa ao dizer que a escola deve ser capaz de tirar os indivíduos de sua relação com a particularidade, propondo ações que oportunizem o desenvolvimento da consciência, para que os estudantes avancem da individualidade em si para a individualidade para si, isto é, ampliem seus processos de consciência, em direção à autoconsciência:

cabe ao trabalho educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano e a relação objetivação-apropriação nos campos da ciência, da arte, da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para si. Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes às esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano. Nesse sentido, a escola tem por tarefa

a transformação do aluno em um ser humano rico, no sentido de Marx... (Duarte, 2013, p. 213).

Sendo assim, afirmada a importância da educação e, ao mesmo tempo, assinalada que ela precisa ocorrer em determinadas condições para que cumpra a sua função, cabe-nos indagar se essas são as condições nas quais se realiza a educação brasileira.

Com base em diferentes estudos realizados por pesquisadores que têm como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural e/ou a Pedagogia Histórico-Crítica, tais como Saviani (2005, 2007, 2013), Duarte (1998), Leal (2010), Asbahr (2011), Facci (2011), Martins (2011), Anjos (2017), Melo (2017), entre outros, podemos dizer que a educação não tem se realizado dentro desse modelo, ou melhor, em sua organização nem mesmo existe de fato o objetivo de desenvolver em todos os indivíduos as características humanas. Embrulhadas em um discurso envolvente, que não se restringe ao cenário brasileiro, mas, pelo contrário, responde ao predomínio e à demanda da ideologia neoliberal do mundo globalizado, as políticas públicas educacionais do Brasil, organizadas na década de 1990 – após a redemocratização do País em 1985 e a promulgação da nova Constituição Federal de 1988 – reforçam o papel da educação a serviço do capital, na medida em que aderem aos princípios presentes no Relatório Jacques Delors<sup>11</sup>, o qual responsabiliza o indivíduo pela realização de seu projeto pessoal, por meio do desenvolvimento de “seus talentos”.

Segundo Saviani (2013), no bojo dos processos de acirramento dos meios de produção capitalista, traduzidos no movimento de globalização econômica, cujo mercado de trabalho torna-se mais competitivo e o número de vagas cada vez mais limitado, a escola deixa de ser o lugar da “educação” e assume a responsabilidade de “capacitação” dos indivíduos para esse cenário repleto de incertezas e instabilidades. Como ressalta o autor (2013), nesse contexto é preciso que os indivíduos desenvolvam “competências”, sobretudo “aprendam a aprender”, a fim de que estejam aptos a se adaptar continuamente ao mercado de trabalho. Portanto, é em consonância com essa conjuntura que a “pedagogia da exclusão” e as ideias escolanovistas, como denomina Saviani (2013), passam a predominar, visto que

---

<sup>11</sup> Segundo Saviani (2013), o Relatório Jacques Delors – assim conhecido por ser o nome de um dos seus principais redatores –, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, foi elaborado por uma comissão internacional entre os anos de 1993 e 1996, tendo como objetivo estabelecer diretrizes para a organização da educação mundial do século XXI. Publicado em 1996 pela Unesco, propõe a harmonia e o respeito às diferenças culturais (tidas como naturais e não como resultado das desigualdades econômicas) e defende que a escola promova o desenvolvimento de características como flexibilização, autonomia e espírito empreendedor, a fim de que os indivíduos do século XXI estejam aptos para se adaptar às constantes mudanças do mundo, ou seja, ao movimento de modificação das exigências no mercado de trabalho.

[...] a **pedagogia da exclusão** ensina que os indivíduos devem preparar-se continuamente por meio de diversos cursos e, assim, manterem boas condições de empregabilidade. No entanto, caso não consigam se inserir no mercado, são eles mesmos os responsáveis por seu fracasso. Já as ideias do “**aprender a aprender**”, no contexto da década de 1990, correspondem à constante necessidade de atualização devido à exigência do mundo do trabalho altamente instável, em que a característica de adaptação a novas circunstâncias, o reaprender, ganha importância como “habilidade” indispensável ao funcionamento desse mundo globalizado em constante transformação (Melo, 2017, p. 45, grifos nossos).

Isso também foi verificado por nós quando investigamos os processos educativos referentes ao ensino médio no Brasil (Melo, 2017). Os dados da pesquisa confirmam que a escola tem assumido como única função a preparação para o mercado de trabalho, seja de maneira mais direta, por meio dos cursos de formação técnica, seja de forma um pouco mais longa, passando pela universidade, cuja finalidade também é o ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, Ramos (2003) vai além, ao afirmar que, considerando que não há espaço para todos no mercado de trabalho, devido à crise dos empregos que se instalou no capitalismo, o discurso de que a escola deve preparar para o mercado foi alterado para o discurso de que seu papel é preparar para vida, isto é, “[...] desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (p. 2). Assim, afastando-se cada vez mais de sua função, conforme defende a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, progressivamente a educação tem preterido o trabalho com os conhecimentos científicos, sua apropriação e objetivação, impedindo que a maior parte da população se desenvolva em direção à universalidade e liberdade humana.

Nas palavras de Anjos (2017, p. 34), “nessas circunstâncias o indivíduo não é formado como representante do gênero humano, mas sim, como integrante de uma classe social. Na contradição típica da sociedade de classes, aquilo que humaniza, ao mesmo tempo, desumaniza aqueles indivíduos que não se apropriarem das objetivações humanas mais desenvolvidas”.

Isso se dá porque, se a atividade consciente decorre do processo educativo, intencionalmente organizado e realizado para esse fim, quando consideramos a maneira como a educação tem se efetivado na contemporaneidade, como indicam os resultados das pesquisas empíricas de Leal (2010), Asbahr (2011) e Melo (2017), constatamos que o desenvolvimento da consciência tem sido negado.

Nessa perspectiva, a educação pautada nas pedagogias do “aprender a aprender” é duplamente perversa, pois, ao dissimular sua verdadeira finalidade, não promove o desenvolvimento dos indivíduos para além dos interesses do capital, mantendo-os submetidos a esse sistema pautado na desigualdade e na exclusão em suas múltiplas formas. Ao mesmo tempo, coloca nos indivíduos singulares a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso, alimentando neles o movimento de busca constante de uma autoformatação às exigências cada vez maiores do mercado de trabalho. Portanto, esse tipo de educação não promove a humanização dos sujeitos, mas sim reproduz a lógica da exploração e da submissão de uma classe sobre a outra.

Levando em consideração a interdependência existente entre os meios de produção da vida e as formas de instrução assumidas ao longo da história e refletindo sobre o fato de que a escola nasce vinculada à estruturação social capitalista, podemos compreender sua condição de reprodutora da ordem social vigente. Contudo, enquanto lugar do conhecimento, destacamos seu **potencial de promotora de transformação**, na medida em que pode contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas humanas. Em concordância com essa afirmação, ao falar das contradições que caracterizam a educação escolar, Duarte (2013, p. 3, grifos nossos) reflete sobre esse paradoxo:

[...] por um lado, a plena socialização do conhecimento científico, artístico, filosófico não poderá ser atingida pelo sistema educacional escolar no interior da sociedade capitalista; por outro, a superação da sociedade capitalista **não pode prescindir** da apropriação, pela classe dominada, dos conhecimentos que permitam a compreensão da dinâmica das relações sociais para além das aparências fetichistas e para além das ilusões tão largamente difundidas no cotidiano da sociedade atual.

Em que pesem os limites existentes, é preciso lutar pela universalização do ensino de qualidade, por uma educação que objetive o desenvolvimento dos indivíduos em direção à genericidade humana. Para tanto, faz-se necessário trabalhar na contramão das tendências pedagógicas hegemônicas, a fim de que o ensino seja fonte de formação das características propriamente humanas. Em outras palavras, é preciso que os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica passem a fundamentar as práticas educativas, tendo em vista que não é qualquer tipo de educação que de fato pode promover a emancipação dos indivíduos.

Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles

fazem parte, mas, sim, aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada, que vem sendo criada, mesmo que contraditoriamente, na própria sociedade burguesa (Duarte, 2013, p. 195).

Ademais, Anjos (2017, p. 60) ressalta que o grande desafio da educação escolar hoje é dar conta de preparar os jovens para a atuação no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, “não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa”.

Com isso em mente e para maior compreensão do impacto dos processos educativos na formação dos indivíduos, tiraremos o foco dos processos sociais mais amplos que permeiam a escolarização e voltaremos nosso olhar para os aspectos intrapsíquicos que se formam nesse processo, a partir da revisão dos conceitos de sentido e de vivência elaborados pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.



### 3 VIVÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO

Nesta seção apresentaremos os conceitos de sentido pessoal e de vivência conforme compreensão da Psicologia Histórico-Cultural. Tais conceitos, embora ocupem um lugar importante no entendimento da formação da consciência e da personalidade dentro dessa abordagem, não foram amplamente desenvolvidos por Vigotski. Diante disso, faz-se necessário recorrer também aos estudos desenvolvidos por outros autores. Sendo assim, para a elaboração desta seção, ao discorrermos sobre sentido, iremos nos apoiar, sobretudo, em textos de Vigotski e de Leontiev, considerando suas teorizações como complementares. Já no que se refere à apresentação do conceito de vivência, além de textos de Vigotski, tomaremos por base materiais de Bozhovich e de alguns pesquisadores contemporâneos que têm realizado estudos visando ao aprofundamento desse conceito, como Nikolai Veresov<sup>12</sup>, Guillermo Arias Beatón, Gisele Toassa, entre outros.

#### 3.1. Sentidos pessoais e sua relação com a Atividade, a Consciência e a Personalidade

Apesar de termos como foco no presente estudo a compreensão da constituição dos **sentidos pessoais**, ou seja, desse aspecto da consciência que demarca a nossa singularidade, discorreremos aqui sobre o conceito de sentido em sua interface com o conceito de significado – em função da estreita relação entre ambos – evidenciando tanto sua interdependência quanto suas diferenças.

De acordo com Leontiev (1975/1983, 1959/2004), sentido e significado são aspectos constitutivos da consciência humana e, para compreendê-los, faz-se necessário primeiramente destacar que a Psicologia Histórico-Cultural se ampara na tese marxiana de que a consciência é um produto das relações sociais estabelecidas entre os homens na atividade de trabalho, ou seja, **a atividade psíquica interna tem origem na atividade externa**, no trabalho realizado

---

<sup>12</sup> Nikolai Veresov destaca-se no cenário mundial atual como um dos especialistas em Vigotski, tanto com relação ao número e a relevância de suas produções quanto ao seu alcance internacional, com publicações em dez idiomas. Seu campo de interesse engloba o estudo da teoria e metodologia de pesquisa histórico-cultural na primeira infância, jogo, aprendizagem e desenvolvimento infantil, incluindo também estudos sobre o conceito de vivência, com nove produções específicas sobre esse conceito, de acordo com levantamento de Andrade e Campos (2019). Para maiores informações sobre a trajetória desse pesquisador, sugiro a leitura da entrevista concedida por ele a membros dos grupos de pesquisa (GEPET – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho; e LAPEN – Laboratório de Pesquisa e Extensão em Neuropsicologia), na data de 13 de julho de 2016, quando esteve como pesquisador visitante na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A entrevista pode ser acessada por meio do seguinte link: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019184797>

por meio de instrumentos e em situação de cooperação e comunicação humana. Nesse sentido, a consciência humana é resultado do processo social e, portanto, não se desenvolve de maneira natural e universal nos indivíduos.

A consciência é um conhecimento compartilhado, no sentido de que a consciência individual só pode ocorrer se houver uma consciência social e uma linguagem, que é seu verdadeiro substrato. No processo de produção material, os homens também produzem sua linguagem, que lhes serve não apenas como um meio de comunicação, mas também como portadora dos valores socialmente criados e nela fixados (Leontiev, 1975/1983, p. 79, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Segundo Leontiev (1975/1983), a formação da consciência ocorre por meio do processo de **interiorização**. Tal processo corresponde **à passagem das relações externas ao plano interno**, o que depende de uma transformação específica dessas relações concretas em generalizações e verbalizações, as quais, por sua vez, fazem-se possíveis por meio dos **signos linguísticos**. Sobre isso, Vygotsky (1931/1995a) afirma que a criação de signos linguísticos e sua utilização, primeiramente como instrumento de mediação entre os sujeitos – no campo intersíquico como meio para a comunicação – e posteriormente como mediadores do sujeito com ele mesmo – no campo intrapsíquico –, possibilitou o desenvolvimento das neoformações, ou seja, das funções psíquicas superiores que caracterizam o ser humano como ser distinto dos animais. Assim, no processo de humanização, a linguagem tem papel fundamental, pois, como explica Leontiev (2004, p. 184), “a linguagem é aquilo através da qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência”.

Como relata Leontiev (1975/1983), considerando a centralidade da linguagem na formação do psiquismo humano, Vigotski debruçou-se sobre ela, buscando compreender sua estrutura e funcionamento, sua elaboração histórica a partir da materialidade, bem como o processo de aquisição dessa produção da humanidade pelos sujeitos singulares em sua ontogênese, fazendo dela instrumento de seu psiquismo. Por meio de seus estudos sobre a

---

<sup>13</sup> Original: La conciencia es el conocimiento compartido, en el sentido de que la conciencia individual sólo puede darse si existe una conciencia social y una lengua, que sea su substrato real. En el proceso de la producción material los hombres producen también su lengua, que les sirve no solamente como medio de comunicación, sino también como portadora de los valores socialmente creados fijados en ella.

construção do pensamento e da linguagem, Vigotski (1934/2009) desvelou a relação existente entre eles, a qual passa por modificações ao longo do desenvolvimento.

Segundo o autor, na ontogênese, pensamento e linguagem têm raízes diferentes, ou seja, aparecem inicialmente como processos distintos, que só posteriormente irão se cruzar e modificar qualitativamente a estrutura e funcionamento um do outro. No início da vida, a criança, gradativamente, na interação com o adulto, se apropria da linguagem para se comunicar, evidenciando sua função social. Nesse estágio, ainda desvinculada do pensamento, ela é considerada por Vigotski (1934/2009) como fala pré-intelectual. O pensamento, por sua vez, aparece, no mesmo período, na relação direta do indivíduo com o meio, pelo emprego de instrumentos e estratégias práticas para resolução de problemas apresentados em seu campo perceptual. Nesse ponto, o pensamento ainda está no “estágio pré-verbal”, não tendo integrado aspectos da linguagem em seu funcionamento.

De acordo com Vigotski (1934/2009), no momento em que a criança começa a assimilar a estrutura simbólica da palavra, pensamento e linguagem se cruzam e há uma incorporação das qualidades de um pelo outro, de maneira que a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado. Nas palavras do autor,

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (Vigotski, 1934/2009, p. 130).

A partir desse momento, a própria criança busca ativamente conhecer a palavra (signo) que denomina cada objeto. Depois de descoberta a função simbólica da linguagem, pelo entendimento da relação entre signo e significado, a criança manifesta a necessidade de nomear tudo o que é novo. Segundo Stern (1922, citado por Vigotski, 2009, p. 132), essa compreensão de que qualquer objeto tem um nome pode ser considerada “o primeiro conceito geral e real da criança”.

Sendo o pensamento uma função especificamente humana e estando o seu desenvolvimento vinculado à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, Vigotski (1934/2009) destaca a relação entre pensamento e linguagem como central para se entender o psiquismo humano. A partir de seus estudos, conclui que a **unidade mínima de análise** da relação entre ambos está no **significado das palavras**.

Encontramos no **significado** da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda a nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento (Vigotski, 1934/2009, p. 398, grifo do autor).

Desse modo, o significado é o ponto de fusão entre pensamento e palavra. Tal constatação nos leva ao seguinte questionamento: o que são de fato os significados e como eles se desenvolvem? De acordo com Leontiev (1959/2004, p. 100), os significados são “[...] a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade”. Eles são produzidos ao longo da história e encerram em si, enquanto vetor sensível (palavra), uma síntese, uma generalização dos processos sociais. Portanto, à medida que nos apropriamos das palavras e de seus significados, estamos incorporando formas de ação desenvolvidas socialmente, as quais irão constituir nossa consciência.

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles (Leontiev, 1959/2004, p. 100).

Assim, de maneira dialética, a consciência social só existe de fato enquanto consciência individual. Sua estabilidade se mantém pelo compartilhamento das significações, produzidas socialmente em determinado momento e circunstâncias históricas, mas transmitidas por meio da linguagem de geração em geração. Nesse sentido, a formação da consciência dos

indivíduos sobre os diversos aspectos do mundo e da vida não depende da sua relação direta com a realidade, uma vez que eles se apropriam de um sistema de significações pronto. Se, por um lado, isso garante a riqueza da consciência humana, pois as significações que a constituem não se restringem à experiência individual, por outro, não explica as diferenças existentes entre os homens, sobretudo os que vivem sob circunstâncias sócio-históricas semelhantes.

É exatamente no processo de aquisição das significações feito por cada indivíduo, na sua história de vida, mediante as relações que estabelece no meio social, que se construirão as diferenças individuais, uma vez que o homem não é um ser passivo nesse processo. Ao contrário disso, cada um interioriza as generalizações de um modo particular, marcado por sua situação concreta de existência, a qual se configura singular quando considerada em todos os aspectos que marcam a vida de cada pessoa. Em outras palavras, como a consciência é algo que se constitui na ontogênese, por meio da apropriação das significações sociais, e essa apropriação não é passiva, mas sim um processo ativo, no qual o sujeito imprime seus afetos, motivos, sensações, de acordo com suas vivências, isto é, atribui ao conteúdo assimilado um **sentido pessoal**, a consciência individual é marcada também por esse aspecto singular.

Como explica Vigotski (1934/2009), sendo algo individual, o **sentido** é inconstante e também inesgotável, pois se modifica a depender do contexto. Nos sentidos estão incorporados os fatos psicológicos que compõem a consciência. Eles são complexos e dinâmicos e, para apreendê-los, é preciso **conhecer as relações afetivo-volitivas que estão presentes no pensamento** expresso por meio de determinada palavra, em um contexto específico. O autor coloca em evidência a dimensão afetivo-volitiva do pensamento e os processos internos como elementos mediadores deste quando diz:

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

Investigando as características da linguagem exterior (com objetivo de comunicação) e da linguagem interior (como instrumento do pensamento), Vigotski (1934/2009) chegou à compreensão de que na primeira há um predomínio do significado, pois, pelo objetivo de comunicação, a palavra deve exprimir conceitos estáveis, compartilhados. Já no campo da linguagem interior, é o sentido que se sobressai. Nas palavras do autor (p. 470), “na linguagem

interior a palavra é bem mais carregada de sentido do que na exterior”, de tal forma que a transição do pensamento para a linguagem exterior é um processo que depende da mediação dos significados, a fim de que o discurso se torne compreensível para o outro.

Como unidade do pensamento e da linguagem, a palavra integra a significação social e o sentido (pessoal), de maneira que a consciência dos sujeitos é ao mesmo tempo singular e coletiva. De acordo com Vigotski (1934/2009), a palavra entendida em sua dupla face (significado/sentido) é a célula da consciência. Assim, pelo estudo das generalizações nela cristalizadas, podemos chegar à compreensão da natureza histórica da consciência humana.

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

Leontiev (1975/1983, 1959/2004) também considera a importância da linguagem e das palavras para a formação da consciência. No entanto, ele elege a atividade humana como ponto de partida e campo de investigação para entender esse processo, uma vez que, para ele,

a produção da linguagem como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e “objetivado” da realidade. Significando no processo de trabalho, um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social (Leontiev, 1959/2004, p. 93).

Ampliando seu olhar para a relação fundante da necessidade de comunicação e da criação de signos, ou seja, as relações de trabalho, de atividade humana, Leontiev (1959/2004) afirma que a consciência assume atributos do modo de vida em sociedade e, portanto, suas características não são estáveis, mas sim mutáveis, em termos quantitativos e qualitativos, refletindo as mudanças históricas da organização dos homens em sociedade. Segundo o autor, a consciência como reflexo psíquico da realidade objetiva é maior do que o pensamento e, portanto, o estudo deste não explica o funcionamento da consciência. Para apreendê-la, é

preciso considerar os diferentes caracteres que a compõem, isto é, o **conteúdo sensível**, os **significados** e os **sentidos pessoais**.

O **conteúdo sensível** “[...] engloba as sensações, as imagens de percepção e as representações, é o conteúdo imediato da consciência e, portanto, é a base para a sua existência, já que transforma o estímulo exterior em fato da consciência” (Melo, 2017, p. 91). O **significado** (ou significação social), por sua vez, é um reflexo generalizado da realidade enquanto produto social, ou seja, constitui uma elaboração humana que se objetiva em um conceito. Nele estão intrínsecas a evolução das relações históricas da humanidade, seu movimento, sua construção temporal, isto é, sua relação com os modos de produção da vida em cada tempo e contexto. Nesse sentido, ao se apropriar dos conceitos (significações), cada indivíduo incorpora em sua consciência “[...] a experiência humana generalizada e refletida” (Leontiev, 1959/2004, p. 101), conferindo-lhe, assim, sua dimensão universal. Tal processo de apropriação, como já dissemos, é feito por cada indivíduo de uma maneira distinta, em diferentes graus de intensidade. Assim, o indivíduo atribui um sentido subjetivo, o **sentido pessoal**, àquela significação social, o qual passa a compor a sua consciência individual, demarcando a diferença que se exprime em sua personalidade como única, isto é, sua dimensão singular.

Essa internalização não é um mero reflexo, mas, como explica Beatón (2017, p. 148), trata-se de “[...] uma refração da realidade, quando os conteúdos que o sujeito recebe são refratados ou modificados de acordo com os conteúdos psicológicos já formados com anterioridade e próprios do sujeito”, o que explicaremos mais detalhadamente no próximo tópico. Neste ponto, vale destacar que esse movimento individual de apropriação das significações e atribuição de um sentido pessoal vincula-se à singularidade da existência de cada um, a qual envolve não apenas as circunstâncias particulares de sua vida, nas quais as relações interpessoais medeiam o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, mas também como essas circunstâncias afetam o sujeito. Em outras palavras, “as pessoas são diferentes porque, ainda que todas vivam em um mesmo entorno social, o conteúdo da cultura<sup>14</sup>, sua educação e suas histórias de como esse conteúdo influiu sobre elas difere de um sujeito para outro” (Beatón, 2017, p. 156).

Como explica Leontiev (1975/1983), como resultado desse processo único, formam-se os sentidos, que, por sua vez, passam a compor as forças motivacionais do sujeito, orientando

---

<sup>14</sup> Conforme descreve Beatón (2017), os conteúdos da cultura englobam os instrumentos, os conhecimentos, os signos, os significados e os sentidos.

sua ação no mundo. Sendo assim, **para se chegar ao sentido pessoal é preciso**, de acordo com o autor, **analisar os motivos que incitam a atividade**, tendo em vista que “eles se manifestam subjetivamente no sentido figurado, de modo indireto: na forma de vivências, desejos, vontades e aspirações para atingir o objetivo”<sup>15</sup> (Leontiev, 1975-1983, p. 168, tradução nossa).

Para entender essa afirmação, é preciso dedicar um pouco de nossa atenção ao conceito de atividade desenvolvido por Leontiev<sup>16</sup>. Primeiramente, o autor **diferencia** o que denomina propriamente como **atividade** daquilo que chama de **ação** e de **operação**. Conforme o autor, uma **atividade** se orienta para um **objeto** e sempre tem em sua raiz um **motivo** que foi suscitado a partir de uma necessidade social/humana. Em suas palavras, “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 1981/2014, p. 68). A atividade trata-se de uma unidade que tem como função orientar o sujeito no mundo dos objetos e, conseqüentemente, promover seu desenvolvimento psíquico.

Segundo ele, toda **atividade** se realiza por meio de **ações**. Estas, no entanto, não se relacionam com os motivos, mas sim com os objetivos conscientes, que movimentam o sujeito na busca dos resultados a serem alcançados. Entretanto, esses objetivos não são suficientes para incitar a ação. Ela deriva do motivo da atividade da qual faz parte. Portanto, atividade e ação se relacionam, mas ocupam lugares distintos no processo psíquico: enquanto a atividade se vincula aos motivos, a ação é um desdobramento que se relaciona ao objetivo direto e reconhecido a ser atingido.

As **operações**, por sua vez, correspondem à forma de realização de uma determinada ação, em função das condições disponíveis para tal. “Como as condições podem variar, conseqüentemente o aspecto operacional das ações também pode. Além disso, as operações são o resultado da aprendizagem já realizada, do domínio conquistado pelo homem, das ações criadas socialmente” (Melo, 2017, p. 96). Assim, o que um dia foi ação, pelo processo de aprendizagem já efetivado, transforma-se em operação e passa a integrar o repertório de comportamentos já automatizados.

De acordo com Leontiev (1981/2014), na dinâmica interação do homem com o mundo, uma ação pode se transformar em atividade quando, no processo de busca do objetivo, surgir

---

<sup>15</sup> Original: “Ellos se manifiestan subjetivamente en sentido figurado, de modo indirecto: en forma de vivencias, deseos, afanes y aspiración por lograr el objetivo.”

<sup>16</sup> Em Melo (2017) já realizamos uma discussão teórica acerca da atividade a partir da concepção de Leontiev e, portanto, no presente trabalho faremos uma breve explanação sobre tal conceito.



um motivo. O contrário também é verdade, ou seja, uma atividade pode passar a ser uma ação, à medida que o motivo não mais coincidir com o objetivo.

A atividade comporta um processo que se caracteriza por apresentar transformações em sucessão constante. A atividade pode perder seu motivo originário e então transformar-se em uma ação, que realiza um tipo de relação completamente diferente a respeito do mundo, outra atividade; ao contrário, uma ação pode adquirir uma força excitadora própria e converter-se em atividade específica; finalmente, a ação pode transformar-se em um procedimento para alcançar um objetivo, em uma operação, que contribui para a realização de distintas ações (Leontiev, 1975/1983, p. 89, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Leontiev (1975/1983, 1981/2014) explica esse processo ao distinguir dois tipos de motivos: a) motivos apenas compreensíveis, também chamados de motivos-estímulo; e b) motivos geradores de sentido, também chamados de realmente eficazes. Os motivos-estímulo funcionam como impulsionadores da ação, mas não geram sentido, isto é, o motivo que leva a pessoa a fazer determinada ação não coincide com o objetivo final desta e, portanto, não se constitui, do ponto de vista psicológico, como uma atividade de fato. No entanto, no processo, a pessoa pode desenvolver um sentido e, nesse caso, os motivos deixam de ser estímulos e passam a caracterizar-se como motivos realmente eficazes, pois conferem sentido à atividade.

Sendo assim, na estrutura de determinada atividade, os motivos podem se modificar. Contudo, os motivos geradores de sentido (ou eficazes) são hierarquicamente superiores, tendo maior influência no direcionamento da atividade, mesmo na presença de forças emocionais negativas; ao passo que os motivos-estímulos são hierarquicamente menos influentes (Leontiev, 1975/1983). Vale ressaltar que, diferentemente de outras teorias da psicologia, que colocam as necessidades biológicas, impulsivas e afetivas como determinantes dessa hierarquia, para Leontiev (1975-1983) tal ordenamento se estrutura a partir dos elos que se formam na atividade, fazendo com que seja sempre relativa, variável de sujeito para sujeito e de acordo com o momento de sua vida.

---

<sup>17</sup> Original: “La actividad comporta un proceso que se caracteriza por presentar transformaciones en sucesión constante. La actividad puede perder su motivo originario y entonces transformarse en una acción, que realiza un tipo de relación completamente diferente respecto al mundo, otra actividad; por el contrario, una acción puede adquirir una fuerza excitadora propia u convertirse en actividad específica; finalmente, la acción puede transformarse en un procedimiento para alcanzar el objetivo, en una operación, que coadyuva a la realización de distintas acciones.”

Leontiev (1975/1978, 1981/2014) afirma também que é no movimento de alteração de motivos e objetivos, em função da modificação da forma de interação do homem com a realidade, que surgem as novas atividades, as quais orientam o percurso do desenvolvimento do sujeito, ou seja, a periodização do desenvolvimento decorre da mudança da atividade do indivíduo no meio social, em cujo processo gradativamente se estrutura seu psiquismo.

Ao se desenvolver, a criança finalmente transforma-se em um membro da sociedade. [...] Todavia, a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema de relações sociais. Ela se torna também **consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade**; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores (Leontiev, 1981/2014, p. 82).

De acordo com Leontiev (1959/2004, p. 106), “a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana”. Tal afirmação pode ser aplicada tanto no que se refere à organização social da atividade coletiva (trabalho), quando pensamos na consciência dos homens de um determinado tempo histórico, quanto da atividade realizada pelo sujeito singular, se nosso foco for a consciência do indivíduo. Nos dois casos, a formação da consciência se fará na estreita dependência da forma como se organiza e se realiza a atividade. Entretanto, como ressalta o autor, há que se considerar que as circunstâncias concretas não determinam de maneira direta a formação da consciência individual, em função dos processos de subjetivação relacionados à vivência e à constituição de sentidos, o que trataremos posteriormente.

Faz-se importante pontuar que a teoria da atividade, de Leontiev, deriva da teoria marxiana, cujo trabalho (atividade exclusivamente humana) é o elemento fundante do ser social. “É ele o responsável por este salto que faz com que, por meio da teleologia<sup>18</sup> e do seu desdobramento prático (objetivação), o curso das leis naturais seja alterado, dando origem a um novo tipo de ser” (Tonet, 2013, p. 86), isto é, distinto do animal, um ser consciente.

A consciência humana, como expressão de uma nova forma superior de psiquismo, permite ao homem distinguir a realidade objetiva de seu reflexo, o que o leva a distinguir igualmente o mundo das impressões interiores, não mais fundindo-se com a

---

<sup>18</sup> De acordo com Tonet (2013), a teleologia caracteriza-se pelo estabelecimento consciente de fins a serem atingidos, sendo uma capacidade especificamente humana.

realidade circundante, mas passando, doravante, a ser capaz de observar a si mesmo. Aí está posta a gênese do que virá a ser o seu pensamento, nesta capacidade recém-inaugurada de distanciar-se, desprender-se dos fatos e fenômenos da realidade objetiva... (Simionato, 2018, pp. 102-103).

Ademais, considerando que a consciência se forma a partir da atividade humana e sua organização reflete a maneira como os homens se articulam na realização da produção da vida, a consciência humana não possui uma existência universal, mas se modifica historicamente.

Ao falar sobre o desenvolvimento histórico da consciência, Leontiev (1959/2004) pontua que o alargamento do domínio do consciente decorreu da complexificação da produção de instrumentos e da organização do trabalho, com o encadeamento de ações, umas subordinadas às outras, para a realização de uma ação complexa única. Nesse processo, a distância entre os motivos da atividade e os objetivos de cada ação parcial foi aumentando, o que exigiu do homem, conforme explica Martins (2001), fazer conexões entre eles na forma de ideias a serem conservadas na consciência. Foi preciso elaborar (no pensamento, por meio das palavras) relações entre os motivos da atividade e os nexos das ações com seus fins específicos, resultando na diferenciação dos aspectos que compõem a consciência e, historicamente, na progressiva cisão entre os sentidos e os significados.

Segundo Leontiev (1959/2004), tal cisão é justamente a grande diferença existente entre a consciência primitiva e a consciência do homem burguês, pois, nos primeiros estágios do processo de humanização, “como as relações dos sujeitos com o trabalho eram idênticas, tinham o mesmo sentido para todos, o reflexo do mundo objetivo estava apoiado em um sistema com as mesmas significações linguísticas, ainda não muito desenvolvidas, com pouca diferenciação, havia conformidade entre a consciência individual e a consciência coletiva. (Melo, 2017, p. 92). No entanto, com o avanço da organização do trabalho – com processos cada vez mais complexos, gerando novas tecnologias, produtos e formas de vida, até atingir o modo de produção capitalista, caracterizada pelo estabelecimento da propriedade privada e pela divisão social do trabalho (manual e intelectual) –, alteraram-se as relações entre sentido e significado, isto é, modificou-se também a consciência humana. Como explica Asbahr (2011, p. 92), “a consciência humana, nesse contexto, torna-se desintegrada, fragmentada, alienada”.

Assim, dialeticamente, se a atividade (trabalho) e as sucessivas modificações que ela sofreu ao longo da história da humanidade possibilitaram o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, bem como o surgimento da consciência humana, essa mesma

complexificação do trabalho, até a estruturação do modelo capitalista, conduziu a um nível de especificação de ações e à consequente cisão dos elementos da própria consciência.

A atividade humana, por ser uma atividade consciente, pode, portanto, decompor-se em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pela relação com o motivo da atividade. É isso que permite, ao mesmo tempo, um grande desenvolvimento da atividade e da consciência humana e, sob determinadas relações sociais, que o significado e o sentido das ações possam se dissociar quase que totalmente, transformando as ações em alienantes e alienadas (Duarte, 2013, p. 93).

Por esse motivo, na sociedade capitalista, é possível e, de certa maneira, bem provável, que o homem desenvolva um trabalho, mas que este não se configure de fato como uma atividade, mas sim como uma ação, quando o que o incita não é o motivo, seu fim, mas um objetivo intermediário. Nesse caso, os significados e os sentidos estarão necessariamente cindidos, expressando-se como “inadequação psicológica”, como “inautenticidade da consciência” (Leontiev, 1959/2004, p. 141), pois, se o sentido não pode ser refletido no significado, ele não é consciente.

Tal fato gera uma contradição interna, um problema da consciência, expressa na luta interior, a qual “[...] não toma a forma de uma revolta impotente contra si mesma, de um sentimento ineficaz, mas de uma revolta contra a ideologia que escraviza a consciência e por uma aspiração a uma compressão e a um saber autênticos” (Leontiev, 1959/2004, p. 142). Assim, pelo princípio dialético da contradição, justamente esse descompasso entre significados (que traduzem a ideologia burguesa) e os sentidos (que refletem as relações reais do sujeito, a partir de sua condição, de sua classe) gera as condições para o despontar de um movimento de superação, que não se efetiva de maneira idealista, mas precisa de mudanças nas formas de produção e nas relações humanas concretas para se cumprir.

Em certas circunstâncias, esta força transforma-se finalmente numa força de ação histórica, que abole o domínio das relações de propriedade privada e liberta o trabalho do homem. Esta supressão prática das relações de propriedade privada e esta libertação prática do trabalho humano que conduzem à “reintegração” (Marx) do próprio homem, conduzem ao mesmo tempo à reintegração da consciência humana. É assim que se efetua a passagem a uma nova estrutura interna da consciência, a uma nova “formação” da consciência, à passagem à consciência do homem socialista. A transformação

psicológica essencial é então a da relação principal da consciência, a relação entre o sentido e a significação (Leontiev, 1959/2004, p. 143).

Voltando à afirmação de que os sentidos pessoais promovem a formação de motivos e estes impulsionam a atividade, a qual é responsável pelo direcionamento do desenvolvimento dos indivíduos, entendemos que, se desejamos conduzir o desenvolvimento, é preciso promover a formação de sentidos. Contudo, de acordo com Leontiev (1975/1983), os sentidos não podem ser ensinados, mas apenas educados. Sobre isso Pessoa afirma (2019, p. 61, grifos nossos):

podemos ensinar as significações sociais, mas **a unidade entre estas e os sentidos pessoais é estabelecida a partir da forma como nos apropriamos das significações** na Educação recebida. O sentido é a aprendizagem conscientizada pelo sujeito, por isso não basta entender o socialmente compartilhado, mas deve-se realizar uma relação com as significações de modo a apropriá-las para fazerem parte da formação de cada um.

Portanto, o sentido pessoal não é algo transmitido ou assimilado de fora para dentro, mas ele é constituído de maneira única, à medida que cada sujeito atua no mundo. Como componente singular, o sentido dá origem à subjetividade da consciência humana (Leontiev, 1975/1983), evidenciando que esta não é um mero reflexo do mundo externo trazido para o interior do indivíduo, mas resulta de um complexo processo de interação social, apropriação e objetivação.

É claro que o desenvolvimento da consciência em cada indivíduo não repete o processo sócio-histórico de produção da consciência. O reflexo consciente do mundo não surge nela como resultado da projeção direta em seu cérebro de representações e conceitos elaborados pelas gerações predecessoras. **Sua consciência** também é o **produto** de **sua atividade** no mundo dos objetos<sup>19</sup> (Leontiev, 1975/1983, p. 23, tradução e grifos nossos).

Como produto subjetivo da atividade do sujeito, a consciência tem um caminho de desenvolvimento na história de vida do indivíduo. Ela “[...] não é uma instância, uma coisa,

---

<sup>19</sup> Original: “Por supuesto, el desarrollo de la conciencia en cada individuo, no repite el proceso socio-histórico de producción de la conciencia. El reflejo consciente del mundo, no surge en él como resultado de la proyección directa sobre su cerebro de representaciones y conceptos elaborados por las generaciones anteriores. Su conciencia es también el producto de su actividad en el mundo de los objetos.”

uma entidade, nem um ser abstrato ou transcendente” (Delari Junior, 2000, p. 72), algo que existe fora do indivíduo ou apartado da vida concreta. Ao contrário, ela é a expressão maior das diferenças que separam o funcionamento psíquico do homem em relação ao animal, a verdadeira manifestação do novo e qualitativamente distinto que caracteriza o psiquismo humano (Leontiev, 1975-1983). Como explica Martins (2001), na ontogênese, as sucessivas apropriações/objetivações que se realizam por meio da atividade do sujeito e que, por sua natureza consciente, promovem a formação de distintos processos psicológicos fazem com que cada indivíduo adquira uma existência psicológica, isto é, torne-se um indivíduo que faz, que pensa e que sente, enfim, que desenvolve a sua personalidade.

Leontiev (1975/1983), Martins (2001), Simionato (2018) pontuam que, diferentemente de outras correntes teóricas da psicologia, como o behaviorismo, o gestaltismo e o freudismo, que entendem a personalidade como uma estrutura psíquica pré-determinada, para a Psicologia Histórico-Cultural, a personalidade não é algo intrínseco ao sujeito, nem está pronta ao nascer. Ao contrário disso,

em sua gênese, a personalidade resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo. Enquanto fatores extrínsecos, temos as condições materiais de vida, o conjunto de relações sociais, que sustentam a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, e que guardam as possibilidades reais de atividade humana. Enquanto fatores intrínsecos, temos todos os processos biológicos e psicológicos desenvolvidos em consequência desta atividade, que representam as condições internas e subjetivas (Martins, 2001, p. 120).

Segundo a autora, embora a formação da personalidade esteja vinculada à materialidade, que, pela dialética dos contrários, une indivíduo e sociedade, ela corresponde exatamente ao resultado do processo de auto diferenciação individual, que só é possível na relação com o social. Contudo, de acordo com Martins (2001) e Duarte (2013), o processo de individuação alcança determinado nível, dependendo das mediações que se realizam no espaço social. Como resultado das objetivações que se dão a partir da vida cotidiana, o indivíduo atinge o que Duarte (2013) chama de individualidade em si, caracterizada pela capacidade de reproduzir a si próprio, porém sem ter relação consciente dessas objetivações. A individualidade em si vincula o sujeito à particularidade, aos limites concretos de sua existência.

Para além da individualidade em si, está a individualidade para si (Duarte, 2013), a qual exige que sejam feitas apropriações e objetivações em uma relação consciente com o

gênero humano, ou seja, com o universal. Portanto, a individualidade para si não pode ser alcançada por objetivações da vida cotidiana, uma vez que ela se volta para o máximo desenvolvimento alcançado pelo gênero humano, que não está acessível dentro das condições cotidianas particulares de vida de nenhum indivíduo. Além disso, apoiando-se em Heller (1994), Duarte (2013, p. 208) explica que a individualidade para si corresponde à “[...] ascensão do nível do simples conhecimento que uma pessoa tenha de si própria e do seu pertencimento ao gênero humano para o nível de autoconsciência”, ou seja, a consciência que se tem do eu mediada pela consciência do gênero humano. Entretanto, como aponta Duarte (2013), dadas as características que compõem a sociedade capitalista, o processo de constituição da individualidade para si é dificultado, de maneira que a consciência dos indivíduos é marcada pela alienação. Segundo o autor, sair desses limites envolve uma série de fatores, dentre os quais a educação formal tem papel fundamental, como já discutido anteriormente.

Feitas essas considerações, voltemos ao foco de nossa discussão acerca da personalidade. Conforme teoriza Martins (2001, p. 127, grifos nossos),

vimos que a construção do indivíduo, pressupõe, que durante sua vida ele vá se apropriando das objetivações, garantindo sua própria objetivação enquanto pessoa. Temos, então, que **a personalidade representa uma objetivação da individualidade**, o estilo pessoal que lhe configura, e enquanto tal, revela-se a continuidade na mudança permanente do processo de individualização. Estruturar esta continuidade, esta coerência interna, significa estruturar a personalidade, que para cada indivíduo se realiza segundo as condições concretas de vida, aliadas às suas possibilidades para uma atividade consciente. Quanto menores forem estas possibilidades, mais gerais e uniformes serão seus resultados, pois o que deveria ser continuidade e coerência internas, convertem-se em continuidade e coerência para com as influências externas. Apenas pela atividade e consciência, a individualidade poderá destacar-se (superação da individualidade em-si em direção à individualidade para-si) e a estrutura da personalidade singularizar-se.

Como é possível perceber a partir dessa citação, a compreensão da personalidade aqui defendida relaciona-se diretamente com o desenvolvimento do psiquismo, o qual envolve múltiplos processos. Nessa mesma direção, conforme afirma Simionato (2018, p. 119), Leontiev e Sève – expoentes no estudo da personalidade – consideram que ela é uma “formação psicológica processual”, derivada do contínuo movimento de objetivações decorrentes da

atividade do indivíduo que se dá no conjunto das relações sociais, sendo, portanto, expressão da interconexão de sua biografia e do trabalho social. Ao dizer que a personalidade é uma formação integral que “[...] torna-se como tal no transcurso da vida do indivíduo”<sup>20</sup> (Leontiev, 1975/1983, p. 144, tradução nossa), o autor declara, ao mesmo tempo, que não nascemos com uma personalidade pronta e que sua formação está condicionada à vida do sujeito, sua biografia, sendo, portanto, um produto relativamente tardio do desenvolvimento.

Leontiev (1975/1983) ressalta também que, embora o conceito de indivíduo expresse a ideia de unidade, de integralidade, ele não corresponde ao conceito de personalidade, uma vez que esta resulta das **interações sociais especificamente humanas**, realizadas pelo sujeito na ontogênese, por meio de sua atividade. Ainda que cada indivíduo tenha suas particularidades congênitas (constituição física, tipo de sistema nervoso, temperamento), elas não são a fonte geradora das distintas personalidades humanas.

[...] as particularidades que caracterizam uma unidade – um indivíduo – não são simplesmente transferidas para outra unidade, para outra formação – personalidade –, de modo que as primeiras são destruídas; essas são mantidas, mas precisamente como particularidades do indivíduo. Assim, as particularidades da atividade nervosa superior do indivíduo não se tornam particularidades de sua personalidade, nem a determinam. Embora o funcionamento do sistema nervoso constitua, é claro, uma premissa necessária para o desenvolvimento da personalidade, o tipo de sistema nervoso superior geralmente não é o "esqueleto" no qual a personalidade se "conforma". A força ou a fraqueza dos processos nervosos, seu equilíbrio, etc., se manifestam apenas no nível do mecanismo, através do qual o sistema de relações do indivíduo com o mundo é realizado. Isso determina a não unilateralidade de seu papel na formação da personalidade<sup>21</sup> (Leontiev, 1975/1983, p. 145, tradução nossa).

Nesse sentido, Leontiev (1975/1983) novamente se posiciona de maneira contrária à ideia de que a personalidade é pré-determinada por aspectos inatos, relativos à estrutura e ao

---

<sup>20</sup> Original: “[...] deviene como tal en el transcurso de la vida del individuo.”

<sup>21</sup> Original: “[...] las particularidades que caracterizan una unidad - un individuo - no se trasladan sencillamente a otra unidad, a otra formación - personalidad -, de modo que las primeras se destruyan; aquellas se mantienen pero precisamente como particularidades del individuo. Así, las particularidades de la actividad nerviosa superior del individuo no se convierten en particularidades de su personalidad ni la determinan. Aunque el funcionamiento del sistema nervioso constituye, por supuesto, una premissa necesaria para el desarrollo de la personalidad, en tipo de sistema nervioso superior no es en general el "esqueleto" sobre el cual se va "conformando" la personalidad. La fuerza a la debilidad de los procesos nerviosos, su equilibrio, etcétera, se manifiestan solamente a nivel de mecanismo, por cuyo intermedio se realiza el sistema de relaciones del individuo con el mundo. Esto determina la no unilateralidad del papel de las mismas en la formación de la personalidad.”



funcionamento cerebral. Para ele, tais processos são entendidos como recursos que o sujeito possui e utiliza para atuar no mundo, para realizar as atividades, as quais, por sua vez, são de fato a fonte tanto para o desenvolvimento da personalidade como para sua análise psicológica.

[...] a verdadeira **base da personalidade do homem** é o **conjunto de suas relações sociais** por sua natureza com respeito ao mundo, relações que encontram sua realização por meio da **atividade**, propriamente falando, pelo conjunto de várias atividades. Referimo-nos à **atividade do sujeito**, que constitui as "unidades" iniciais da **análise psicológica da personalidade**, e não as ações, não as operações, não as funções psicofisiológicas ou aos blocos dessas funções; estas últimas caracterizam a atividade e não diretamente a personalidade<sup>22</sup> (Leontiev, 1975/1983, p. 150, tradução e grifos nossos).

Na mesma perspectiva, o filósofo marxista Lucien Sève (1979), entendendo que a personalidade é uma formação psicológica humana e que o homem é um ser social por sua origem, defende que a personalidade só pode ser compreendida a partir do referencial materialista histórico-dialético, que tem a atividade (trabalho) como categoria da gênese social. Assim, o autor não apenas se opõe às tentativas de explicação da personalidade que se apoiam nos aspectos biológicos ou subjetivos (idealistas), mas pontua sua inocuidade, pois elas desconsideram a verdadeira essência humana: suas características histórico-sociais.

Ao propor uma “teoria científica da personalidade”, Sève (1979) indica a análise biográfica como caminho para o estudo da personalidade. Para ele, a biografia não é entendida como uma simples sucessão de acontecimentos, mas integra a complexa relação do sujeito com o mundo, mediada pelas atividades que realiza ao longo de sua vida, na relação dinâmica entre processos externos e internos. Portanto, é na história da pessoa, de sua vida real, que encontramos a possibilidade de construir um saber científico sobre a personalidade.

Para o autor, “cada personalidade humana desenvolvida apresenta-se-nos, de imediato, como sendo **uma enorme acumulação de actos, dos mais variados, ao longo do tempo**” (Sève, 1979, p. 426, grifos do autor). Para compreender tal afirmação em sua profundidade, faz-se necessário entender como o autor conceitua ato:

---

<sup>22</sup> Original: “[...] la base real de la personalidad del hombre es el conjunto de sus relaciones sociales por su naturaleza con respecto al mundo, relaciones que hallan su realización mediante la actividad, hablando con propiedad, mediante el conjunto de actividades diversas. Nos referimos a la actividad del sujeto, que constituye las "unidades" iniciales del análisis psicológico de la personalidad, y no a las acciones, no a las operaciones, no a las funciones psicofisiológicas o a los bloques de dichas funciones; estas últimas caracterizan a la actividad y no directamente a la personalidad.”

por acto entenderemos todo o comportamento de um indivíduo, seja a que nível for, considerado não só enquanto comportamento, isto é, em relação com o psiquismo, mas também enquanto actividade concreta, isto é, em relação com uma biografia [...] **Os actos são os elementos pertinentes** – e os únicos pertinentes – **da delimitação teórica da biografia**. E conhecer concretamente uma personalidade, consiste em primeiro lugar, em conhecer o conjunto dos actos que compõem a sua biografia (Sève, 1979, p. 436, grifos do autor).

Concebido como unidade dialética, o ato encerra em si a dimensão individual e social, posto que, de acordo com Sève (1979), todo ato é ato de alguém e, portanto, é uma expressão individual; por outro lado, sendo esse alguém um sujeito social e histórico, seus atos revelam as condições históricas objetivas das quais esse indivíduo faz parte. Nesse sentido, no ato estão presentes inúmeras contradições, tanto no que se refere ao indivíduo enquanto sujeito biológico e social, como também no que diz respeito ao sujeito social em relação às condições sociais concretas e às possibilidades de desenvolvimento presentes em dada sociedade.

Sève (1979) também afirma que o ato tem por especificidade a produção social de algo, o que implica em uma **capacidade**, entendida como o conjunto de potencialidades atuais do indivíduo, sejam elas inatas ou adquiridas:

[...] o acto pressupõe a capacidade (falando de uma forma absoluta, do ponto de partida ontogenético, e de uma forma relativa, em seguida) e, cada vez em maior medida, o ponto de partida, a própria capacidade pressupõe o acto, o qual se desdobra em **manifestação e produção** de capacidades (sector II e sector I da actividade). Mas um acto não é apenas o exercício de uma capacidade, que se trate de uma capacidade directa, quer de uma capacidade passível de adquirir novas capacidades; é igualmente a passagem, a mediação prática de uma **necessidade** a um **produto**, no sentido psicológico do termo – e reciprocamente (Sève, 1979, pp. 464-465, grifos do autor).

Nesse trecho, Sève (1979) apresenta a relação existente entre ato e capacidade, no movimento contínuo da vida concreta do sujeito. Ele explica que os atos se concretizam por meio das capacidades, mas se constituem, também, como fontes de produção de novas capacidades. Dependendo de como a relação entre atos e capacidades se desdobra na atividade do indivíduo, Sève as considera como do setor I ou setor II. Na atividade individual do **setor I**, as **capacidades são produzidas pelo conjunto de atos**, destacando-se uma relação de produção de algo novo no indivíduo. Na atividade individual do **setor II**, por seu turno, as

**capacidades já existentes são colocadas em ação pelo conjunto de atos**, de tal forma que elas são apenas exercitadas, mas não expandidas.

As relações entre atos e capacidades nas atividades individuais dos setores I e II se articulam com um outro conceito de extrema importância nas hipóteses teóricas de Sève (1979) sobre a personalidade: o conceito de **emprego do tempo**. De acordo com o autor, na sociedade capitalista, o homem não é livre para empregar o seu tempo. Na verdade, no curso de seu desenvolvimento, ao longo de sua vida, o emprego do tempo está submetido à organização do modo de produção, afetando os indivíduos de formas distintas, pela divisão do trabalho e pela divisão das classes. Sendo assim, a personalidade dos indivíduos se desenvolve por meio da totalidade das atividades, que, pelo emprego do tempo, são divididas em concretas e abstratas. Denominam-se **atividades concretas** aquelas que se relacionam ao indivíduo e suas necessidades pessoais, possibilitando o desenvolvimento de capacidades e ampliação de sua personalidade. Chama-se de **atividade abstrata** toda a atividade com foco produtivo (trabalho) que visa atender uma exigência externa ao indivíduo, isto é, da estrutura social capitalista.

Como explicam Martins (2001) e Simionato (2018)<sup>23</sup>, para Sève, o processo de formação da personalidade decorre da estruturação da atividade e das relações que se dão nessa estruturação, por ele analisado nos planos de infraestrutura e supraestrutura. O primeiro caracteriza-se pela atividade real do indivíduo concreto, o trabalho que desenvolve, as relações que estabelece consigo e com os outros e sua forma de existência no mundo. Já o plano supraestrutural é composto pelas atividades que não têm uma relação direta com a produção da personalidade, mas participam da regulação do processo, as quais se subdividem em reguladores espontâneos (emoções, sentimentos) e reguladores voluntários (valores, normas de condutas, conhecimentos).

Sève (1979) propõe uma topologia geral para explicar a relação entre emprego do tempo e atividade, que se constitui como um esquema hipotético das combinações entre atividades (concretas e abstratas) e emprego do tempo, em diferentes etapas do desenvolvimento. Por meio dessa topologia geral, ele demonstra quais as prováveis configurações de personalidade na sociedade capitalista, evidenciando os momentos de maior produção de capacidades em contraponto com outros em que elas são apenas demandadas e,

---

<sup>23</sup> Sugiro a leitura do Capítulo III – O processo de personalização – da tese de Lígia Márcia Martins, intitulada “Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores” de 2001; e da Seção III – Constituição da personalidade a partir da Psicologia Histórico-Cultural” da tese de Marlene Aparecida Wischral Simionato, cujo título é “Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma biografia - contribuições da Psicologia Histórico-Cultural” de 2018, trabalhos nos quais as autoras discorrem sobre a formação da personalidade, de maneira consistente e primorosa.

dessa maneira, demonstrando o processo contínuo, porém limitado, de desenvolvimento da personalidade dos indivíduos nessa estrutura social, ao longo de suas vidas.

Moura (2015, p. 115) assim sintetiza a compreensão de Lucien Sève acerca da personalidade:

[...] para compreender a infraestrutura da personalidade é necessário conhecer os atos que a compõem. Os atos são estruturas temporais que ligam o indivíduo e a sociedade que, também são base para a formação das capacidades numa relação dialética em que a capacidade de um indivíduo é composta por um conjunto de atos. Isso ocorre de dois modos: atos que produzem ou desenvolvem capacidades (setor I) e atos que colocam em ação as capacidades já existentes (setor II). Essa dinâmica é fundamental para compreensão da infraestrutura da personalidade, uma vez que a relação atos-capacidade compõe em grande parte a estrutura da atividade. O que ocorre e se relaciona diretamente com o indivíduo no desenvolvimento da personalidade Sève (1979) chama de “atividade concreta”, e o que é determinado externamente é chamado de “atividade abstrata”. Além disso, é por meio do emprego do tempo que o indivíduo executará a atividade concreta e a atividade abstrata. Na sociedade capitalista um indivíduo adulto, potencialmente produtivo, terá como predominante a atividade abstrata, a serviço do capital.

Considerando que a atividade abstrata não se articula com os interesses do indivíduo e que, na sociedade capitalista, ela é predominante no que se refere ao emprego do tempo, o desenvolvimento da personalidade se dará dentro de certos limites, na medida em que os atos, como atividades do setor II, não são promotores da expansão das capacidades do indivíduo. Nesse sentido, em última análise, é a dimensão do emprego do tempo que Sève (1979) vai pontuar ao discorrer sobre a necessidade de tempo para viver, da liberdade que se tem para decidir como usá-lo e em quais atividades empregá-lo. É tal dimensão que fornece as condições à formação da personalidade concreta. Por isso, o autor afirma (pp. 475-476, grifos do autor):

reclamar o tempo para viver, equivale, na prática – essa prática do movimento operário em cuja escola a ciência da personalidade tanto teria para aprender – a efetuar a crítica da separação entre personalidade abstrata e personalidade concreta que o capitalismo acaba por vir, servindo-se de um bisturi invisível, operar na nossa própria alma, a crítica de um **modo de vida** que exige o sacrifício da vida pessoal concreta à vida

pessoal abstracta, e da vida social abstracta às exigências da constante reprodução de todo o sistema.

A partir dessa breve incursão nas contribuições do filósofo Lucien Sève acerca da personalidade, podemos perceber sua articulação ao arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo no que se refere à compreensão de Leontiev do papel central da atividade para o desenvolvimento do psiquismo humano. Como ambos utilizam o mesmo referencial filosófico-metodológico em suas investigações, alcançam e compartilham a compreensão da natureza social da personalidade e sua formação processual como resultante do trânsito contínuo entre a vida objetiva e subjetiva dos indivíduos, por meio de sua atividade. Ademais, são encontrados nas obras dos dois autores apontamentos sobre os limites na formação do homem, tendo em vista as possibilidades concretamente existentes na sociedade de classes.

Em suma,

[...] a personalidade é relativamente permanente, pois é um processo, cuja formação consiste em uma série de estágios que vão se substituindo e em componentes que vão se intervenculando conforme as vivências do indivíduo – e cujas particularidades qualitativas dependem das condições concretas da vida deste (Simionato, 2018, p. 100).

Portanto, considerando que a constituição dos sentidos depende dos processos de apropriação/objetivação que acontecem na ontogênese, os quais relacionam-se à formação da consciência e da personalidade, é preciso avançar na compreensão dos aspectos psíquicos envolvidos em tal processo, dentre os quais destacamos a **vivência**, conceito sobre o qual discutiremos no próximo tópico.

### **3.2. O conceito de vivência em articulação com a situação social de desenvolvimento e a periodização do desenvolvimento**

O conceito de vivência (*perijivânie*<sup>24</sup>), como pontuado por Toassa (2009), Toassa e Souza (2010), Veresov (2016), Delari Junior e Passos (2009), perpassa toda a obra de Vigotski,

---

<sup>24</sup> De acordo com Toassa (2009), *perijivânie* é um termo usado de maneira cotidiana na língua russa, cujo sentido culto seria: “substantivo de gênero neutro. Estado de espírito (alma), expressão da existência de um(a) forte (poderosa) impressão (sentimento); impressão experimentada” (Toassa, 2009, p. 55). Segundo as investigações da

embora seu sentido se modifique ao longo dela, agregando novas características. Se em seu trabalho inicial “A tragédia de Hamlet”, de 1916, o autor fala da vivência como uma experiência participativa imediata, em que o sujeito é tomado por seus aspectos afetivos – *perezhivanie* como fenômeno (Veresov, 2016) –, posteriormente, na década de 1930, nos últimos textos em que tal conceito aparece, ele explica que as vivências podem ser compreendidas, sistematizadas e reguladas pela palavra. Sendo assim, a vivência extrapola os limites da imediaticidade e dos processos mais inconscientes (sensações e afetos), incorporando aspectos conscientes (pensamento), sendo entendida como um conceito teórico (Veresov, 2016).

De acordo com Andrade e Campos (2019), a partir de um levantamento em publicações nacionais e internacionais, ainda que vivência (*perezhivanie*, *perezhivaniya*, *perejiwanie*) seja um conceito que só recentemente tem sido explorado no meio acadêmico, verifica-se um crescente interesse em seu estudo, especialmente nos últimos doze anos. Em sua investigação, os autores encontraram produções em 22 países, de sete regiões geográficas diferentes. “Austrália e Brasil destacam-se neste cenário em número de trabalhos (cada um com mais de trinta registros), seguidos dos Estados Unidos (15 registros)” (Andrade & Campos, 2019, p. 15).

Apesar da exponencial disseminação, em diferentes pesquisas, do conceito de vivência articulado à teoria histórico-cultural – tomado como objeto de discussão, unidade de análise ou elemento teórico central –, por se tratar de um conceito inacabado na obra de Vigotski, em função de sua morte prematura, Andrade e Campos (2019) sinalizam que sua imprecisão abre inúmeras possibilidades de exploração. Ao mesmo tempo, advertem acerca dos perigos inerentes a esse processo, na medida em que podem ocorrer distorções ou distanciamento de seu real significado e importância como conceito dentro do arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Em entrevista, Veresov (2016, p. 7, citado por Fontes, Falcão, Andrade, Sousa, & Marques Júnior, 2019) também expõe a mesma preocupação com as interpretações dos conceitos descoladas da teoria como um todo, ao afirmar:

tenho uma forte convicção de que Vigotski criou uma teoria como um sistema de conceitos inter-relacionados, focados no processo de desenvolvimento e, portanto, por isso, não compartilho a posição que diz que todos podem interpretar a teoria ou o

---

autora, analisando a obra de Vigotski como um todo, nota-se um gradativo distanciamento desse sentido restrito aos aspectos mais emocionais que o conceito possuía em sua obra de 1916 “A tragédia de Hamlet”, à medida em que o autor avança em suas elaborações teóricas. Para compreender essa modificação, sugiro a leitura da tese da autora, intitulada “Emoções e vivência em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural” (2009) onde os diferentes sentidos são apresentados e situados historicamente na obra de Vigotski.

conceito de forma diferente. Porque, se você respeita a teoria, você não pode interpretar a teoria do jeito que for mais confortável para você.

Considerando os objetivos do presente trabalho, discorreremos sobre o conceito de vivência tal como descrito por Vigotski nos textos pedológicos dos anos de 1930, especialmente nas conferências “A crise dos sete anos” e “Quarta aula: A questão do meio na pedologia”. Nessas obras, a **vivência** é entendida como um processo psíquico que expressa a **unidade entre a personalidade da criança e o meio**, em um dado momento de seu desenvolvimento.

Tomando-o como conceito chave para a compreensão do desenvolvimento psíquico e considerando sua complexidade, para entender a vivência conforme os princípios teórico-metodológicos de Vigotski, optamos por discorrer sobre outros conceitos a ele relacionados, integrando pressupostos elaborados pelo autor ao longo de sua produção teórica, uma vez que compartilhamos da ideia de que “a compreensão teórica de cada conceito não é completa se você, como pesquisador, não conseguir reproduzir, reconstituir a relação desses conceitos com toda a teoria” (Veresov, 2016, p. 8, citado por Fontes et al., 2019). Sendo assim, neste tópico, o conceito de vivência será abordado juntamente com a concepção vigotskiana de meio, situação social de desenvolvimento, atividade dominante e periodização do desenvolvimento.

Iniciemos pela compreensão vigotskiana de meio, o qual, em oposição à psicologia da época, pela incorporação dos princípios dialéticos, não é visto como algo independente, que tem uma influência direta sobre a criança. Segundo Vigotski (2010), para entender como se dá a influência do meio sobre o desenvolvimento, é preciso abordá-lo em termos relativos, considerando como os aspectos do meio tocam a criança, em função de suas próprias características, como a idade que ela tem quando determinada situação acontece. Nas palavras do autor (1934/2010, p. 683, grifos nossos),

para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é **necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio**.

Nesse sentido, não é o meio que exerce influência por si só nos rumos do desenvolvimento, mas a **relação** que cada criança tem com esse meio em determinado momento

de sua vida; relação esta que continuamente se modifica, em função das aprendizagens e do consequente desenvolvimento psíquico da criança. Essa relação existente entre a criança e o meio foi denominada *situação social de desenvolvimento*, sintetizada por Bozhovich (1976, p. 99, tradução nossa) da seguinte forma:

[...] aquela combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas, que é típica em cada idade e que condiciona também a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o correspondente período evolutivo e as novas formações psicológicas, qualitativamente peculiares, que surgem no final desse período.

De acordo com a autora, a situação social de desenvolvimento não é estática, mas sim mutável, englobando tanto as mudanças no meio como as mudanças que se observam na criança, no percurso de seu desenvolvimento. Em outras palavras,

**cada idade possui seu próprio meio**, organizado para a criança de tal maneira que **o meio**, no sentido puramente exterior dessa palavra, **se modifica para a criança a cada mudança de idade**. Mas isso é pouco. Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado (Vigotski, 1934/2010, p. 683).

Como é possível apreender da citação acima, Vigotski enfatiza que muitas vezes o meio em si, como realidade externa, não se modifica de maneira significativa a ponto de justificar as mudanças que se percebem na criança. Essa constatação reforça a tese vigotskiana de que o que deve ser focado não é o meio, mas a relação das crianças com ele, a qual passará por sucessivas mudanças na medida em que elas se desenvolvam.

Partindo da afirmação de Bozhovich de que a relação criança-meio é “típica em cada idade”, ou seja, possui características relativamente específicas em cada período do desenvolvimento, compreender tais especificidades torna-se necessário. Façamos um breve



parêntese para apresentar algumas considerações acerca da periodização do desenvolvimento conforme os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Mantendo-se fiel aos preceitos do método, Vygotski (1932/1996) buscou desvelar a natureza interna do desenvolvimento infantil, que, para ele, não podia ser explicada pelo simples crescimento e sucessão de etapas, com crescente avanço quantitativo em decorrência de processos biológicos. De acordo com o autor, era preciso superar o caráter descritivo, baseado nos fenômenos externos, e encontrar a explicação para as mudanças observadas a partir da compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento. Isso foi feito por meio do **conceito de neoformações**, as quais correspondem ao

[...] **novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade**, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado (Vygotski, 1932/1996, p. 255, grifos nossos).

Com base nesse conceito, Vygotski explica que as mudanças no curso do desenvolvimento não decorrem dos naturais processos maturacionais, mas são desencadeadas pela atividade do sujeito, à medida que tais atividades exigem dele determinadas reações, mobilizando funções para atender às necessidades sociais externas. Para Vigotski, de acordo com Bozhovich (1976, p. 97, tradução nossa),

[...] em cada estágio do desenvolvimento psíquico da criança, existe não apenas a peculiaridade das funções e processos psíquicos isolados, mas também uma combinação específica. Ou seja, de acordo com o ponto de vista dele, no trânsito de uma idade para outra, não apenas as funções psíquicas isoladas, mas também a correlação entre elas, sua estrutura cresce e muda qualitativamente. Segundo ele, as diferentes funções psíquicas crescem e se desenvolvem irregularmente. Para cada uma delas existe o período ideal de desenvolvimento e, nesse período, é como se todas as outras funções atuassem dentro dessa função, através dela. Isso determina a

peculiaridade da estrutura da consciência infantil em cada estágio de seu desenvolvimento.<sup>25</sup>

Vigotski (1934/2018) explica o processo de desenvolvimento psicológico da criança de maneira mais detalhada a partir de três leis principais. A primeira delas consiste na afirmação de que “[...] **nunca há desenvolvimento regular da função**” (p. 101, grifos nossos), pois, em cada etapa do desenvolvimento, “[...] diferentes funções apresentam distintos graus de diferenciação externa e interna” (p. 101).

Tal afirmação nos conduz à segunda lei, a qual sustenta que **a função que se diferencia passa a ocupar um lugar central no sistema**, tornando-se a função dominante e, portanto, reguladora da atividade de toda a consciência. Em decorrência disso, o sistema se estrutura hierarquicamente. Vigotski (1934/2018, p.102) assim nos explica o que de fato significa a diferenciação da função:

no desenvolvimento psicológico, o sentido da diferenciação consiste em que lidamos com uma hierarquia, uma organização complexa. **A separação de cada função significa uma alteração da atividade da consciência como um todo.** Então, ocorre não apenas a distinção ou diferenciação de uma dada função. **Graças a uma função que se destacou, a consciência em sua totalidade adquire uma estrutura nova, um novo tipo de atividade**, uma vez que aquela função começa a predominar.

Ao falar dessa nova estrutura do sistema em cada período, devido à predominância de uma função específica, Vigotski (1934/2018) salienta a ocorrência de modificações nas relações interfuncionais, denotando a dinamicidade do processo de desenvolvimento psicológico.

Por fim, a terceira lei versa que o período em que dada função torna-se dominante caracteriza-se pelo momento de **“condições benéficas máximas” para o seu desenvolvimento**, não só em relação às outras funções, mas também no que diz respeito a ela mesma, se comparado com etapas anteriores ou posteriores a esse período, no qual “[...] todas as funções, toda a consciência parecem servir à atividade daquela função” (Vigotski, 1934/2018, p. 103).

---

<sup>25</sup> Original: “[...] en cada etapa del desarrollo psíquico del niño existe, no sólo la peculiaridad de las funciones y procesos psíquicos aislados, sino también una combinación particular. Es decir, de acuerdo a su punto de vista, en el tránsito de una edad a otra, crecen y cambian cualitativamente no sólo las funciones psíquicas aisladas, sino también su correlación, su estructura. Según ele, las diferentes funciones psíquicas crecen y se desarrollan irregularmente. Para cada una de ellas existe su período de desarrollo óptimo y en este período, es como si todas las otras funciones actuaran dentro de esta función, a través de ella. Esto condiciona la peculiaridad de la estructura de la conciencia infantil en cada etapa de su desarrollo.”

Em suma, segundo Vygotski (1932/1996), como as funções não se desenvolvem de modo isolado, mas sim de maneira interdependente, quando, em determinado momento do desenvolvimento, uma função é mais exigida pelo meio – por exemplo, a percepção no início da vida do bebê –, seu desenvolvimento direciona as mudanças nas demais funções, alterando qualitativamente o sistema como um todo, pelo surgimento da neoformação. Por sua vez, essa nova condição interna, caracterizada pela complexificação das funções e reorganização do sistema como um todo, altera a relação do sujeito com o meio, já que seu funcionamento psicológico não é mais o mesmo.

Nos estudos de Elkonin (1987) acerca da periodização do desenvolvimento, são apresentadas as sucessivas alterações das atividades-principais ao longo do processo de desenvolvimento, demonstrando a dinamicidade da relação da criança com o meio. Diante disso, cabe perguntar: o que são as atividades principais? Em que elas se diferem das outras atividades realizadas pelo sujeito? A **atividade principal** (denominada também de atividade-dominante ou atividade-guia) é, como descreve Leontiev (1981/2014), a **atividade que conduz o desenvolvimento do psiquismo em determinado estágio**. É responsável pelo direcionamento e organização dos processos psíquicos particulares, servindo-se do que já está desenvolvido e, ao mesmo tempo, promovendo o desenvolvimento das funções. Não se trata da atividade que ocupa maior tempo, mas sim da que tem maior impacto na promoção de mudanças no sujeito, em função da interação que se realiza por meio dela.

Como postula Leontiev (1975/1983, 1981/2014), em função das necessidades do sujeito em cada período de sua vida, formam-se os motivos que impulsionam a atividade, ou seja, tais motivos mobilizam a ação do sujeito no mundo dos objetos, direcionando o seu desenvolvimento. Assim, no decorrer da vida, como se alteram as necessidades do sujeito, devido ao que ele já tem desenvolvido e ao que precisa desenvolver para atender as demandas do meio (em suas condições reais de vida), organizam-se as atividades principais. Desse modo, “[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade” (Leontiev, 1981/2014, p. 64).

De maneira esquemática, Elkonin (1987) apresenta as atividades principais em sua relação com os períodos do desenvolvimento, do nascimento à adolescência, sendo elas: **comunicação emocional direta** (das primeiras semanas até mais ou menos um ano de idade); **atividade objetal manipulatória** (de um a três anos); **jogo de papéis** (de três a seis anos); **atividade de estudo** (de seis a dez anos); **comunicação íntima e pessoal** (de 10 a 14) e

**atividade profissional/estudo** (quatorze anos - dezoito anos)<sup>26</sup>. Conforme o autor, por meio dessas atividades principais – uma em cada período do desenvolvimento – a criança relaciona-se com o mundo, ao mesmo tempo em que se desenvolve psicologicamente, até atingir o ponto de viragem, ou seja, “[...] o choque entre os ganhos do desenvolvimento” (Tuleski & Eidt, 2016, p. 54), o produto desse processo que modifica o comportamento da criança e, por seu turno, exige mudanças na forma de lidar com ela.

Como explica Vygotski (1932/1996), a periodização do desenvolvimento é marcada pela existência de fases mais estáveis e momentos de crise, que se alternam em função do desenvolvimento das neoformações. Nas fases mais estáveis (cujos períodos são mais longos), as mudanças ocorrem de maneira mais lenta e, de certa maneira, imperceptível. Contudo, essas pequenas modificações vão se acumulando até o momento em que, de repente, manifestam-se como uma qualidade nova. Exatamente nesse ponto ocorre uma ruptura no desenvolvimento, devido ao salto qualitativo que se verifica na psique, o qual se manifesta como uma crise.

Diferentemente de outras teorias psicológicas, Vygotski (1932/1996) entende a crise como uma evidência da revolução no desenvolvimento em curso e não como um desvio, um problema. Para o autor, a crise não é negativa em si, mas faz parte da dinâmica do desenvolvimento. Os períodos de crise, ou como o autor denomina, as idades críticas, não possuem início e nem fim definidos e, de acordo com dados empíricos, tornam-se momentos em que é difícil educar as crianças. Além disso, quando entram nos períodos de crise as crianças perdem os interesses que orientavam sua atividade, perdendo a forma, até então utilizada, de se relacionar com o mundo externo e interno. Assim, vinculada ao aparecimento de novos interesses e novas possibilidades resultantes do desenvolvimento anterior, desponta uma nova atividade principal, que doravante guiará a relação do sujeito com o mundo.

Ao teorizar sobre a dinâmica do desenvolvimento, Vygotski (1932/1996) organizou a periodização das idades intercalando períodos de crise e períodos estáveis. Segundo sua descrição, no que se refere às etapas básicas do desenvolvimento, identifica-se:

**Crise pós-natal.** Primeiro ano (dois meses – um ano). **Crise de um ano.** Infância precoce (um ano – três anos). **Crise dos três anos.** Idade pré-escolar (três anos – sete anos). **Crise dos sete anos.** Idade escolar (oito anos – doze anos). **Crise dos treze**

---

<sup>26</sup> Para uma melhor compreensão acerca da periodização, sugiro a leitura do artigo “A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski” de Marilda Gonçalves Dias Facci (2004), que integra de maneira sintética as contribuições dos três autores acerca da temática. Tal artigo está disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>.

anos. Puberdade (quatorze anos – dezoito anos). **Crise dos dezessete anos** (Vygotski, 1932/1996, p. 261, tradução<sup>27</sup> e grifos nossos).

Sobre essa organização e divisão do desenvolvimento infantil, Bozhovich (1976) assinala que, embora exista flexibilidade nos limites dessas etapas, isso não representa ausência de etapas específicas, nas quais se observa um conjunto de particularidades psicológicas, tendências e peculiaridades na estrutura integral da personalidade da criança.

Sem desconsiderar a riqueza e a especificidade da cada fase, mas tendo em vista as discussões que faremos posteriormente com base no relato dos participantes desta pesquisa sobre o seu processo de escolarização, iremos nos deter momentaneamente na compreensão de alguns aspectos acerca da periodização do desenvolvimento, enfocando dois momentos específicos: a idade escolar (com início por volta dos 6 anos de idade) e a idade de transição (adolescência), destacando as particularidades psicológicas e as atividades principais que caracterizam esses períodos.

Optamos por começar nossa discussão sobre a idade escolar porque, segundo Vigotskii (1933/2014), a entrada na escola – entendida aqui como ingresso no ensino fundamental e início do processo de alfabetização propriamente dito – provoca mudanças significativas no desenvolvimento da criança, uma vez que “[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (p. 116). Além disso, de acordo com Davidov (1988) e Bozhovich (1976), **ao ingressar na escola a vida da criança se modifica amplamente**. Ela passa a ter novas responsabilidades, é exigida em termos de rendimento, ocupando assim, um novo lugar nas relações sociais. Bozhovich (1976) salienta que a escola se torna o “centro de vida das crianças” (p. 136). No bojo das novas responsabilidades que a escola lhe impõe, é introduzida a tensão em sua vida. No entanto, junto aos recentes deveres, ela também passa a ter novos direitos, ganhando um novo status de valor frente ao grupo social. Nas palavras da autora:

o passo em direção à aprendizagem escolar muda radicalmente toda a forma de vida da criança. Neste período de sua vida surge o estudo como uma atividade obrigatória, responsável, que exige um trabalho organizado e sistemático; ademais, esta atividade atribui à criança a tarefa de assimilação consistente e planejada do conhecimento generalizado e sistematizado dos fundamentos da ciência, o que pressupõe uma

---

<sup>27</sup> Original: “Crisis postnatal. Primer año (dos meses-un año). Crisis de un año. Infancia temprana (un año-tres años). Crisis de tres años. Edad preescolar (tres años-siete años). Crisis de siete años. Edad escolar (ocho años-doce años). Crisis de trece años. Pubertad (catorce años-dieciocho años). Crisis de los diecisiete años.”

estrutura de sua atividade cognitiva completamente diferente daquela da infância pré-escolar. O ingresso na escola significa uma nova posição na sociedade, no Estado, que se expressa na transformação de suas relações com as pessoas que a cercam. O principal dessa mudança consiste em um sistema totalmente novo de demandas, colocadas à criança e vinculadas às suas novas obrigações, importantes não só para si e para sua família, mas também para a sociedade<sup>28</sup> (Bozhovich, 1976, p. 135, tradução nossa).

Em decorrência da mudança de rotina, das necessidades impostas pelo meio e dos novos interesses que despontam, a atividade principal desse período passa a ser a **atividade de estudo**, que guiará as relações da criança com o mundo, orientando o desenvolvimento de todas as suas funções, isto é, reorganizando todo o seu sistema funcional, sua consciência e sua personalidade.

Como pontuam Bozhovich (1976) e Asbahr (2011, 2016), verifica-se na fase pré-escolar um crescente interesse pelo conhecimento, expresso inclusive nas frequentes perguntas “o que é isto?”, “por que isto?”. Contudo, a transição da fase pré-escolar para a fase escolar, isto é, da atividade do jogo de papéis para a atividade de estudo, não se dá de forma natural. Segundo Asbahr (2016), é justamente a transformação da “[...] curiosidade infantil em motivos para a aprendizagem” (p. 174) que caracteriza essa transição, na qual a mediação do professor tem papel essencial, tendo em vista que a criança precisa subordinar os motivos afetivos aos motivos cognoscitivos, alterando a relação entre afeto e intelecto.

Bozhovich (1976) enfatiza que esse é momento em que ocorre pela primeira vez uma verdadeira hierarquização dos motivos. A criança faz a identificação do que é mais ou menos importante, e começa a fazer o controle consciente de suas ações, o que corresponde à “**verdadeira formação inicial da personalidade**” (p. 155). Fazendo referência a Elkonin, a autora também explica que, na passagem do período pré-escolar para o escolar, constata-se o surgimento de instâncias éticas internas e o início da autoavaliação, resultante dos processos de internalização anteriores, decorrentes das interações sociais travadas com os adultos.

---

<sup>28</sup> Original: “El paso hacia el aprendizaje escolar cambia radicalmente toda la forma de vida del niño. En este período de su vida surge el estudio como una actividad obligatoria responsable, que exige un trabajo organizado y sistemático; además, esta actividad plantea al niño a tarea de la asimilación consecuente, planificada, de conocimientos generalizados y sistematizados de los fundamentos de la ciencia, lo que presupone una estructura de su actividad cognoscitiva completamente distinta a la de la infancia prescolar. El ingreso en la escuela significa una nueva posición en la sociedad, en el estado, lo que se expresa en la transformación de sus relaciones concretas con las personas que lo rodean. Lo principal en este cambio consiste en un sistema totalmente nuevo de exigencias, planteadas al niño y vinculadas con sus nuevas obligaciones, importantes no sólo para él mismo y para su familia, sino también para la sociedad.”

Todo esse processo revela uma mudança qualitativa no desenvolvimento infantil, pois, de acordo com Asbahr (2016, p. 175, grifos nossos),

a criança começa a estabelecer uma hierarquia de motivos e a controlar seu comportamento. **Fortalecem-se as necessidades mediatizadas**, especificamente humanas. É o **salto qualitativo do desenvolvimento humano**, uma vez que a criança está **aprendendo a controlar seu comportamento, seu pensamento** e a superar a primazia das necessidades biológicas presente até pouco tempo atrás. Todas essas transformações, iniciadas na atividade de jogo, consolidam-se na atividade de estudo dependendo da qualidade das mediações pedagógicas.

Bozhovich (1976) e Asbahr (2011, 2016) pontuam que, além das mediações feitas pelo professor, o grupo de pares também exerce influência na formação dos motivos. Inclusive, com o avanço da criança nas séries escolares, o papel do grupo de amigos se amplia, pelo paulatino crescimento do seu interesse pelo convívio e reconhecimento social, o que ganhará mais força ainda durante a adolescência, como falaremos posteriormente. Esses dois aspectos nos indicam a importância da organização do ensino e de atividades escolares coletivas pelo professor, a fim de que contribua para a formação de motivos para o aprender, imprescindível para o desenvolvimento global da criança.

Faz-se necessário ressaltar ainda que, em decorrência da educação formal, à medida que a criança vai se apropriando dos conhecimentos científicos, por meio da atividade de estudo, sua capacidade de generalização aumenta, dando a ela maiores condições de compreensão do mundo externo e, também, de seu mundo interno. A partir desse momento do desenvolvimento, ela consegue significar suas experiências, de maneira que os processos de autopercepção e autoavaliação se intensificam pela primeira vez no curso de sua vida, gerando novas emoções e comportamentos. Tudo isso modifica suas relações com os que a rodeiam, bem como sua relação consigo mesmo. Sendo assim, no curso do desenvolvimento, na contínua interação entre as mudanças externas e internas, consolidadas na dinâmica de superação por incorporação, são geradas novas necessidades e interesses, fazendo com que o sujeito passe a outra atividade principal, ao alcançar a adolescência, chamada por Vigotski de fase de transição.

De acordo com Elkonin (1987), na fase inicial da adolescência, a atividade principal é a **comunicação íntima e pessoal**, enquanto que, na fase final, a atividade principal passa a ser a **atividade profissional/de estudo**. A primeira caracteriza-se pela interação do adolescente com seus pares, na qual ele reproduz as relações existentes entre os adultos, as normas morais

e éticas que regem as relações sociais, as quais se constituem como mediadoras para o seu comportamento. Nesse processo, segundo o autor, ao mesmo tempo em que ele se apropria das formas sociais de relacionamento, tendo como referência o adulto, ele começa a formar o sentido pessoal da vida, a sua autoconsciência.

Contudo, sem perder de vista que a comunicação íntima pessoal é uma atividade e, portanto, vincula-se à materialidade da vida, como bem assinalado por Anjos (2017), para que dela decorra tal desenvolvimento, é preciso que o adolescente tenha um ser mais desenvolvido para tomar como referência, servindo-lhe de modelo. É necessária a existência de adultos nos quais ele possa se inspirar e que não se restrinjam às pessoas que o rodeiam, como pais e professores, mas que incluam também grandes homens da história, da literatura, acessíveis a eles por meio da educação formal, a qual deve oferecer aos adolescentes a possibilidade de sair dos limites do seu cotidiano, em direção aos mais altos níveis de desenvolvimento do gênero humano.

Além disso, considerando a importância que a opinião do grupo ocupa nesse momento do desenvolvimento do adolescente, inclusive tendo força para orientar/regular seu comportamento, Anjos (2017) e Bozhovich (1976) assinalam a importância de serem organizadas atividades educacionais nas quais exista a possibilidade de interações colaborativas, oportunizando o exercício de condutas balizadas por valores morais com foco na coletividade. Em outras palavras, tais atividades devem conduzir ao “[...] desenvolvimento de relações que se constituam em germens de uma sociabilidade que seja o oposto do individualismo egoísta, imediatista e competitivo que é fomentado pela visão de mundo neoliberal” (Anjos, 2017, p. 54).

Petrovski (1979) reitera tais afirmações ao falar do valor dessas atividades para a formação da personalidade do adolescente:

a educação da personalidade no interior da coletividade, por meio dela e para ela, é condição inevitável e necessária para que a maturidade social e moral do adolescente se desenvolva em uma direção socialmente correta e valiosa. Quanto mais ricos os vínculos coletivos do adolescente e mais ampla sua colaboração com seus pares e com os adultos nos diversos aspectos de uma atividade socialmente útil, maior será a



quantidade de valores socialmente significativos que ele deve assimilar e mais rica será sua personalidade<sup>29</sup> (p. 138, tradução nossa).

À medida que se intensificam as exigências sobre os adolescentes, no que se refere ao direcionamento de seus esforços para a vida adulta, avançamos para a fase final da adolescência, e a atividade principal passa a ser a **atividade profissional/de estudo**, a qual se caracteriza pela modificação nos interesses cognoscitivos, em função do entendimento da necessidade de se apropriar dos conhecimentos científicos para preparar-se para o futuro (Elkonin, 1987). Segundo o autor, nesse período ocorre um afinilamento desses interesses, uma atitude seletiva em relação à área de conhecimento, o que acaba direcionando o adolescente para a escolha de uma profissão. Na mesma direção está a afirmação de Bozhovich (1976, p. 251, tradução nossa) acerca das mudanças de interesses que marcam os anos finais da adolescência:

a posição interna do escolar superior<sup>30</sup> difere da do adolescente, fundamentalmente porque os primeiros são pessoas voltadas para o futuro, e tudo o que é presente atua para eles à luz dessa tendência fundamental de sua personalidade. A escolha do seu futuro, a autodeterminação, torna-se para eles esse centro afetivo da vida e de todos os seus interesses.<sup>31</sup>

Vale lembrar que esses interesses individuais se constroem na vivência social concreta, em função do valor social dos conhecimentos ao longo da história, nos diferentes momentos e formas de organização produtiva dos homens. Portanto, há que se considerar as condições sociais de existência, de educação, de trabalho, enfim, de organização social como um todo, em cada momento histórico, visando entender quais são as possibilidades para que ocorra esse movimento de formação de novos motivos e nova atividade nos indivíduos que pertencem às diferentes classes sociais<sup>32</sup>.

---

<sup>29</sup> Original: “La educación de la personalidad dentro de la colectividad, a través de ella y para ella es condición ineludible y necesaria para que se desarrolle la madurez social y moral del adolescente en una dirección socialmente correcta y valiosa. Cuanto más ricos son los vínculos colectivos del adolescente y más amplia su colaboración con sus pares y con los adultos en los distintos aspectos de una actividad socialmente útil, mayor es la cantidad de valores socialmente significativos que ha de asimilar y más rica será su personalidad.”

<sup>30</sup> O que a autora denomina escola superior equivale, em nossa organização educacional, ao ensino médio.

<sup>31</sup> Original: “La posición interna del escolar superior se diferencia de la del adolescente, fundamentalmente en que los primeros son personas dirigidas hacia el futuro, y todo lo presente actúa para ellos a la luz de esta tendencia fundamental de su personalidad. La elección de su futuro, la autodeterminación, se convierte para ellos en ese centro afectivo de la vida y todos sus intereses.”

<sup>32</sup> Sugiro a leitura da tese de doutorado de Ricardo Eleutério dos Anjos, intitulada “O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, de 2017, na qual o autor faz uma discussão detalhada e contextualizada sobre esse aspecto.

Leal (2010), Leal e Mascagna (2016) e Anjos (2017) pontuam as diferenças desse processo para os jovens de acordo com sua classe social, pois aqueles que são de classes mais abastadas possuem maior tempo tanto de escolha como de preparação para o trabalho. Já os filhos da classe trabalhadora, pelas circunstâncias concretas, não possuem o mesmo tempo e nem as possibilidades de real “escolha” de sua profissão. Muitas vezes, iniciam a vida de trabalho mesmo antes de concluírem o ensino básico podendo, inclusive, a entrada precoce no mercado de trabalho vir a ser motivo de abandono dos estudos, dadas as dificuldades de conciliação de ambos.

Ante ao exposto, observamos que não são as mudanças resultantes da puberdade que direcionam o desenvolvimento do adolescente, mas sim as suas formas de interação com o mundo social e a modificação de seus interesses nesse processo. No entanto, faz-se a ressalva de que não se desconsidera que a maturação sexual tenha interferência nas mudanças vividas pelo adolescente, o que se afirma é que esse impacto não é direto, mas sim mediado pela cultura. Assim, como pontuam Anjos e Duarte (2016), para além das conquistas relacionadas à maturação sexual colocadas como centrais por diversas correntes psicológicas, no processo de desenvolvimento da adolescência, a Psicologia Histórico-Cultural entende que a grande conquista psíquica é a aquisição do pensamento em conceitos. Nas palavras de Vygotski (1996, p. 113, grifos nossos),

o pensamento nesta idade não é uma função a mais entre as outras. O desenvolvimento do pensamento tem um significado central, basal, decisivo para todas as funções e demais processos. Com a finalidade de expressar de modo mais breve e claro o papel central do desenvolvimento intelectual para toda a personalidade do adolescente e todas as suas funções psíquicas, diremos que **a aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente.**

Dentre elas, destacamos a grande mudança nas relações interfuncionais: todas as demais funções passam a ser regidas pelo pensamento em conceitos. Como descreve Vygotsky (1931/1995b, p. 36), elas “se intelectualizam”, tornam-se lógicas, mais livres e independentes das leis elementares, assumindo características voluntárias, articuladas à consciência.

Como já dito anteriormente, no processo de aquisição e utilização dos conhecimentos, a estrutura psíquica dos sujeitos se altera qualitativamente, de forma que o pensamento do adolescente passa a ter características distintas e mais evoluídas, se comparado ao pensamento

da criança. Há, segundo Vygotski (1932/1996), uma relação dialética entre conteúdo e forma do pensamento, pois, à medida que o adolescente se apropria de novos conteúdos, trabalhando com conceitos mais complexos como os conceitos científicos, sua forma de pensar também se altera.

Para melhor entender como isso se processa, é preciso ter clareza de que um conceito é um ato de generalização. Como descreve Asbahr (2011), o conceito é uma representação da realidade cristalizada em palavras, determinadas historicamente na construção das relações sociais humanas. “São, portanto, ferramentas do pensamento, pois permitem que o sujeito opere mentalmente com aquilo que não está imediatamente presente” (p. 70).

Segundo Vygotski (1932/1996), ao pensar por meio de conceitos, o adolescente realiza uma atividade intelectual superior, a qual lhe permite, pelo trânsito por meio das inúmeras ligações que existem entre os conceitos, ampliar sua compreensão sobre o mundo e sobre si mesmo. Assim, na fase de transição, “o pensamento preso ao imediato, começa a dar lugar ao pensamento abstrato e, o conteúdo do pensamento do adolescente, converte-se em convicção interna, em orientação de seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos” (Anjos & Duarte, 2016, p. 207). Essa capacidade de autorregulação é algo essencialmente novo no desenvolvimento, isto é, resulta de um longo processo que culmina no final da adolescência, sendo um traço diferencial entre o funcionamento psicológico da criança e do adolescente. Segundo Vigotski (1934/2009, p. 172),

o processo de formação de conceitos pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo. É somente na adolescência que se desenvolve esse domínio dos próprios processos de comportamento com o emprego de meios auxiliares.

Considerando que, de acordo com Vigotski (1934/2009), a consciência se reflete na palavra, pois “a palavra consciente é o microcosmo da consciência” (p. 486), podemos entender que o **domínio da palavra**, do pensamento em conceitos pelo adolescente, está na base da **formação de sua autoconsciência**, na qual, segundo Bozhovich (1976, p. 236, tradução nossa)<sup>33</sup>,

---

<sup>33</sup> Original: “[...] se manifiesta un agudo interés por el mundo interno de las personas que los rodean y por el suyo propio. en este período surge en ellos la necesidad, no sólo de comprender las particularidades de la personalidad de los otros y las suyas propias, de tomarlas en cuenta en sus sentimientos, sino también de valorar sus posibilidades.”

[...] há um grande interesse no mundo interno das pessoas ao seu redor e no seu próprio. Nesse período surge neles a necessidade não só de compreender as peculiaridades da personalidade alheia e da sua própria, de levá-las em conta em seus sentimentos, mas também de valorizar suas possibilidades.

Sendo assim, o adolescente adentra em um universo novo, que modifica por completo sua relação consigo e com o mundo que o cerca. De acordo com a autora, a gradativa ampliação de sua capacidade de conscientização influenciará a forma como ele vivenciará as situações, ou seja, de como será afetado por elas, de como lhes atribuirá sentido. Por meio do pensamento em conceitos, ele poderá sistematizar as representações que tem de si mesmo, integrando informações sobre suas particularidades, construindo uma concepção mais estável de seu eu e alcançando uma autoconsciência generalizada. Como consequência desse processo, surge a necessidade de encontrar seu lugar no mundo, no curso de sua vida.

De acordo com Bozhovich (1976, p. 246, tradução nossa), todas essas mudanças devem ser entendidas como o “[...] estabelecimento de particularidades qualitativas novas em sua personalidade”<sup>34</sup>, as quais promovem alterações no direcionamento de seus processos motivacionais e reestruturam também outras particularidades psicológicas. Nesse sentido, nesse período, não ocorrem apenas aperfeiçoamentos de processos anteriores, mas sim mudanças qualitativamente singulares.

Diante disso, faz-se importante reforçar mais uma vez que, como enfatiza Vigotski (1934/2009), o amadurecimento biológico é insuficiente para que ocorram essas mudanças qualitativas no pensamento do adolescente e no seu psiquismo como um todo, ou melhor, para que se desenvolva essa nova formação.

No entanto, as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano não podem ser negadas, pois as relações entre o biológico e o social no ser humano são de incorporação daquele por este e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Portanto, discordar das concepções biologicistas não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. O caráter histórico e social do psiquismo humano estrutura-se sobre a base dos processos neurofisiológicos e qualquer psicologia que desconsidere esse fato estará fora do campo científico. Daí a importância do

---

<sup>34</sup> Original: “[...] establecimiento de particularidades cualitativamente nuevas de su personalidad.”

materialismo histórico-dialético para uma correta compreensão desses fenômenos (Anjos, 2017, pp. 77-78).

Complementando essa ideia, Leontiev (1981/2014) ressalta que, apesar de se verificar uma certa regularidade nos estágios do desenvolvimento no que se refere à sua forma e seus limites de idade, não se deve desconsiderar que “as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento como um todo” (p. 65). Portanto, para compreender o movimento interno do desenvolvimento, é preciso olhar para além dos processos biológicos e da idade da criança/adolescente e reconhecer o conteúdo e a atividade mais importante em dado momento de seu desenvolvimento, o que está em formação e resultará novo em sua psique. Além disso, deve-se considerar que a transição de um estágio a outro decorre da alteração dos interesses (motivos) e, conseqüentemente, da alteração da atividade principal, o que se vincula ao que é exigido e oportunizado no meio social.

Tuleski e Eidt (2016, p. 52) pontuam que os estudos acerca da periodização evidenciam “[...] a unidade existente entre as atividades-guia de cada período e as neoformações, todas condicionadas pela lei geral do desenvolvimento postulada por Vigotski”. Essa **unidade** se expressa também na **situação social de desenvolvimento**, cuja compreensão, segundo Bozhovich (1976), dá-se por meio da **vivência**, que se constitui como a **unidade de análise** de tal fenômeno, na qual estão representadas, de forma indivisível, o que a **criança traz** e o que ela **experimenta** no meio.

Vigotski (1934/2010) explicou essa relação entre o que o sujeito traz e o que ele experimenta no meio a partir de um exemplo, em que três filhos com idades distintas foram afetados de maneira totalmente diferente pelo comportamento da mãe, que tinha transtornos mentais em função do alcoolismo. Segundo o autor, embora todos tivessem disfunções em seu desenvolvimento, cada um deles apresentava um quadro muito diferente: o mais novo, com menores possibilidades de defesa e de compreensão, desenvolveu sintomas defensivos, evidenciando o medo e o desespero vividos; o filho do meio manifestava uma atitude afetiva contraditória, pois a mãe era para ele, ao mesmo tempo, objeto de amor e de medo; já o mais velho demonstrava uma atitude responsável precoce, assumindo o papel de protetor dos irmãos mais novos. O caso desses três irmãos ilustra bem que

[...] uma mesma situação do meio, que uma mesma ocorrência num meio de várias pessoas, surpreendendo-as nos diversos níveis etários, possui uma influência diferente

sobre o desenvolvimento de cada uma. O que determina o modo como as mesmas circunstâncias de um meio exercem três influências diferentes em três crianças diferentes? Isso se explica porque **a relação de cada uma delas para com os acontecimentos é diferente**. Ou também poderíamos dizer que cada uma dessas crianças **vivenciou** essa situação de maneiras diferentes (Vigotski, 1934/2010, p. 685, grifos nossos).

Nesse sentido, a vivência de cada um funcionou como um **prisma** pelo qual a situação foi **refratada** em seu desenvolvimento. Segundo Vigotski (1934/2010), é essa **relação da criança com o meio** que devemos buscar para entender a influência das situações vividas no desenvolvimento, “[...] a vivência da criança, isto é, de que forma ela **toma consciência** e concebe, de como ela **se relaciona afetivamente** para com certo acontecimento” (p. 686, grifos nossos).

A introdução da metáfora do prisma por Vigotski ao falar sobre o conceito de vivência foi uma revolução, pois significou um rompimento, uma oposição ao princípio fundamental básico da **reflexão** sobre o qual a psicologia da época estava assentada.

Vigotski realmente fez uma revolução. “*Perezhivanie* é um prisma que refrata tudo que acontece com a criança e que refrata a influência social”, não reflete, mas refrata, como a luz que passa por um prisma. Um novo princípio fundamental de refração foi introduzido. Ele usou a metáfora do prisma porque prisma é aquilo que refrata. Essa foi uma metáfora forte, porque desafiou o princípio fundamental básico da reflexão em que toda a psicologia está construída, historicamente, metodologicamente, teoricamente, experimentalmente. O que reflete? Espelho. Introduzindo uma nova metáfora, Vigotski está substituindo essa metáfora básica do espelho pela metáfora do prisma. Mas a diferença entre o espelho e o prisma é que o espelho apenas reflete, enquanto **o prisma refrata, trazendo mudanças**. A luz não passa através do espelho, mas **a luz passa através do prisma, reorganiza-se e torna-se diferente**, mudando de direção (Veresov, 2016, p. 16-17, citado por Fontes et al., 2019, grifos nossos).

Vale destacar que, ao falar sobre esse prisma, Vigotski salienta tanto o processo de tomada de consciência como a relação afetiva da criança com o ocorrido, o que implica dizer que para ele a **vivência é uma unidade afetivo-cognitiva**, ou seja, entendido como unidade de análise, o conceito de vivência engloba tanto aspectos conscientes quanto inconscientes, afetos, pensamentos, enfim, um todo complexo que compõe a personalidade humana. Por isso, não é

o meio em si, de maneira direta e absoluta, que irá determinar a formação subjetiva, mas é o meio como é apreendido pelo sujeito, ou melhor, é a relação do sujeito com esse meio, e isso depende do que ele já desenvolveu e construiu psicologicamente. Partindo dessa premissa, podemos afirmar que uma mesma situação teria impacto diferente no mesmo sujeito, dependendo de seu momento de vida, já que, em cada fase de seu desenvolvimento, o seu processo interno terá uma configuração distinta que mediatizará sua formação psíquica. Isso implica dizer também que “[...] uma mesma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida por crianças diferentes de maneiras diferentes”<sup>35</sup> (Van de Veer e Valsiner 1994, p. 354, citado por Dafermos, 2018, p. 182, tradução nossa).

Beatón (2017) pondera que, embora isto não esteja presente de modo explícito e totalmente organizado na obra de Vigotski, a partir da reunião de diferentes afirmações do autor acerca da vivência como unidade de análise, é possível chegarmos à conclusão de que para ele **o interno também se constitui como mediatizador na formação dos conteúdos psicológicos**, já que a vivência é expressão da unidade interno e externo. Nesse sentido, o mecanismo de subjetivação do social envolve a mediação do meio, concretizado nas relações sociais que o indivíduo estabelece em sua atividade e, ao mesmo tempo, a mediação do psiquismo anteriormente formado.

Por tudo isso, entendemos que vivência é um conceito que expressa a dialética do desenvolvimento humano, na **inter-relação ininterrupta** entre **meio externo e meio psíquico** (interno), num movimento contínuo. Em outras palavras, a vivência engloba os aspectos do meio e as propriedades psíquicas já formadas no sujeito, em determinado momento de seu desenvolvimento.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, **todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência**, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união

---

<sup>35</sup> Original: “[...] one and the same objective situation may be interpreted, perceived, experienced or lived through by different children in different ways.”

indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010, p. 686, grifos nossos).

Veresov (2015, 2016) frisa a relação de interdependência entre os conceitos de **situação social de desenvolvimento e vivência**, enfatizando o seu valor como ferramenta de análise teórica para a compreensão do complexo movimento dialético do desenvolvimento psicológico, conforme explica a Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, segundo o autor, para entender tal processo por meio de abstrações sem, no entanto, perder a complexidade e o seu verdadeiro valor teórico, é imprescindível respeitar os elos que os ligam, sua indissociabilidade. Para além da simples conceituação, Veresov (2016, citado por Fontes et al., 2019) tem focado seus estudos na reconstrução do conteúdo original do conceito de vivência, em sua relação com os demais conceitos que compõem o sistema da teoria e visam explicar como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano.

Nesta altura de nossa discussão, talvez seja importante tecermos algumas considerações acerca das diferenças entre **situação social de desenvolvimento e vivência**. Como conceitos interdependentes, porém distintos, compreendemos que a situação social de desenvolvimento se refere a uma **combinação específica de processos internos e condições externas ao sujeito**, nas quais determinada vivência se dá, ao passo que a vivência refere-se **ao processo de articulação psíquica** feita pelo sujeito dentro dessa combinação. De acordo com Veresov (2016, p. 135, grifos do autor e tradução nossa), “[...] a situação social de desenvolvimento é um sistema de relação da criança e do meio social, mas perezhivanie é uma **atitude interna** para a realidade social [...]”<sup>36</sup>.

Ao falar em atitude interna, o autor ressalta que a vivência é um **processo ativo** do sujeito, no qual ele mobiliza e combina de maneira singular suas diferentes funções e processos psicológicos na relação com o meio, como pontuado na afirmação seguinte: “o ambiente social como fonte de desenvolvimento do indivíduo não é algo que existe fora do indivíduo. Existe apenas quando o indivíduo participa ativamente desse ambiente, agindo, interagindo, interpretando, compreendendo, recriando e redesenhando-o”<sup>37</sup> (Veresov, 2016, p. 132, tradução nossa).

---

<sup>36</sup> Original: “[...] social situation of development is a system of relationship of child and social environment, but perezhivanie is an internal attitude to social reality [...]”

<sup>37</sup> Original: “Social environment as a source of development of the individual is not something, which exists outside the individual. It exists only when the individual actively participates in this environment, by acting, interacting, interpreting, understanding, recreating and redesigning it.”



Beatón (2017) sintetiza essa compreensão afirmando que a vivência é o confronto do interpessoal com o intrapessoal, isto é, o que ocorre no meio em relação com o que já se tem desenvolvido no sujeito. Por esse motivo, “[...] vivência é a unidade básica de análise na formação psicológica, a **unidade complexa mais elementar do psíquico**, a partir da qual todo o edifício do psicológico até a conformação da personalidade é construído” (Beatón, 2017, p. 164, grifos nossos). Por ter essas características, o autor reitera que o estudo sobre as vivências não deve se restringir ao seu valor conceitual, mas sim tomá-lo em seu valor teórico-metodológico. León e Calejon (2017) também compartilham a mesma compreensão ao declararem que a vivência é a “[...] pedra angular da compreensão do sistema vygotskiano” (p. 124), uma vez que, por meio dela, podemos captar o movimento dialético da formação do psiquismo humano, integrando o externo e o interno em sua dinamicidade, sem cair na dualidade meio e sujeito. Em suas palavras:

[...] a vivência contém a conjunção do cognitivo e afetivo e, com esta, a integração do externo e interno, do biológico e cultural, do interpessoal e intrapessoal, de maneira dinâmica e diferente da soma de seus integrantes, no sentido da metáfora da água (León & Calejon, 2017, p. 125).

Destaquemos agora a integração entre o biológico e o cultural. Para isso, retomemos a afirmação de Vygotski (1996) de que as vivências são sempre vivências de algo, isto é, de uma situação que está fora do sujeito, que ocorre no ambiente em que ele está inserido, onde atua por meio de sua atividade. Ademais, conforme enfatiza Beatón (2017), as vivências são produtos desse algo que é social e, portanto, cultural, o que implica dizer que não são expressão de aspectos internos do sujeito, mas têm origem na atividade humana. Entretanto, de maneira dialética, essa atividade humana se faz possível por meio do corpo físico, visto que o sujeito atua no mundo por meio de seu corpo e neste inscreve as mudanças que integram a formação subjetiva resultante do desenvolvimento psíquico humano. Nesse sentido, Leontiev demonstra consonância com essa ideia, ao fazer a seguinte afirmação sobre as funções fisiológicas (1981/2014, p. 76): “nenhuma atividade psíquica pode ser executada sem envolvimento dessas funções, mas essa atividade não consiste apenas nas funções e não pode ser derivada delas”.

Sobre isso, vale destacar que Vigostki, ao falar sobre a periodização, não desconsidera o biológico e as mudanças físicas que ocorrem durante o desenvolvimento. No entanto, ele discorda totalmente da ideia de que os processos maturacionais expliquem as mudanças psíquicas. Há, de acordo com ele, uma **interação** entre os processos biológicos e os processos

culturais, sendo estes últimos determinantes para a formação psíquica humana, a qual não decorre do mero desenvolvimento biológico. Essa consideração da interação do biológico com o cultural pode ser verificada nas explicações acerca da periodização do desenvolvimento, quando pontuado o predomínio de determinada função psíquica básica, como a percepção no início da vida, por meio da qual a criança dá início à sua interação/atividade com o mundo e põe em movimento seu desenvolvimento como um todo, como já discutiremos anteriormente.

Desse modo, os processos biológicos constituem-se como condições necessárias, mas não determinantes, para o desenvolvimento do psiquismo humano, o qual se dá a partir das mediações sociais. Vigotski (2010) destaca que, ao analisarmos o desenvolvimento da criança, deparamo-nos com uma condição única no que se refere ao meio: a criança se relaciona com um meio onde já existe a forma final, o ideal (no sentido de modelo mais avançado) ao qual ela deve chegar em seu desenvolvimento. Nas palavras do autor,

a maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a **forma final**, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente **exerce influência sobre a forma primária**, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento (Vigotski, 1934/2010, p. 693, grifos nossos).

Portanto, o meio cultural/humano não é apenas um espaço onde o desenvolvimento ocorre, mas **é uma fonte de desenvolvimento**, que direciona e conduz tal processo da criança no caminho da humanização, ou seja, em direção à genericidade humana (aspecto universal). Ele não é apenas circunstância, ele é promotor de desenvolvimento – em menor ou maior grau, dependendo da qualidade das mediações e do acesso a essa forma ideal.

Para exemplificar essa afirmação, Vigotski (1934/2010) discorre sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, que, a partir do nascimento, está imersa em um meio em que a forma ideal, isto é, a linguagem utilizada pelo adulto, já está presente e, pela interação adulto-criança, influencia o curso do desenvolvimento da sua linguagem. Essa condição não se refere apenas à linguagem, mas a todas as funções psíquicas superiores, uma vez que no adulto as formas ideais (ou finais, no sentido de ser a forma que a criança alcançará futuramente) das diferentes funções, ou melhor, as funções psíquicas superiores, interagem com as formas

primárias (inicias da criança) desde a sua mais tenra idade. Tal processo é, segundo Vigotski (1934/2010), imprescindível para que a criança desenvolva ações e qualidades psíquicas correspondentes. Isso implica dizer que, para o desenvolvimento de determinados comportamentos e funções psíquicas, como é o caso da linguagem, a interação com o adulto é mais vantajosa do que apenas com crianças da sua idade, pois no adulto já se encontra a forma mais desenvolvida.

Sendo assim,

[...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, **a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança**. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria (Vigotski, 1934/2010, p. 697, grifos nossos).

Retornamos aqui à tese da Psicologia Histórico-Cultural acerca da formação das características humanas nos indivíduos singulares, a partir da apropriação dos bens culturais, transformando “[...] em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio” (Vigotski, 1934/2010, p. 698). Dito de outra maneira, conforme explica o autor, todas as funções psicointelectuais foram primeiramente funções intersíquicas, ou seja, desenvolveram-se coletivamente nas relações travadas entre os seres humanos e, por meio da atividade e dos processos de interiorização, tornaram-se intrapsíquicas, passando a constituir ferramentas internas do sujeito. Contudo – e aqui está a chave para se compreender o papel de vivência na formação psíquica – esse traslado não é mecânico, não é direto, passa pelo filtro, pelo prisma da vivência do sujeito, que se modifica à medida que ele se desenvolve, e, dialeticamente, esse desenvolvimento adquirido altera também sua forma de vivenciar.

Veresov (2016) introduz a denominação **vivência dramática** (*dramatic perezhivanie*) para explicar, a partir da metodologia materialista histórico-dialética, a noção de vivência articulada ao processo qualitativo de reorganização das funções psíquicas e o princípio de contradição presente na concepção do desenvolvimento. Segundo o autor, é a partir das vivências dramáticas que ocorre a reestruturação do sistema funcional, o qual se complexifica no processo ontogenético de formação das características humanas. Em suas palavras,

em primeiro lugar, vivência dramática está relacionada com a natureza contraditória do desenvolvimento humano. Não há desenvolvimento sem contradições, dramas e eventos dramáticos sendo refratados por vivência dramática. Elas não afetam apenas a criança em uma situação social concreta, mas podem criar pontos de viragem em todo o curso do desenvolvimento da criança. A famosa história de Vygotsky de três filhos de uma família é um exemplo de vivência dramática [...]. Segundo, vivência dramática está relacionada ao desenvolvimento de uma forma, que se torne uma ferramenta teórica para a análise da reorganização qualitativa de todo o sistema de funções mentais superiores. [...] A arquitetura única e a hierarquia das funções mentais superiores dos seres humanos é o resultado do drama inter-psicológico único, colisões que aconteceram em suas vidas e dos processos de superação dos seres humanos. Não há desenvolvimento sem reorganização qualitativa e não há reorganização do sistema de funções mentais superiores sem dramas sociais refratados através do prisma da vivência dramática. Eu acho que isto está absolutamente de acordo com as palavras de Vygotsky de que a dinâmica da personalidade é drama<sup>38 39</sup> (Veresov, 2016, p. 132).

A partir dessa explicação, Veresov (2016) faz uma subdivisão entre vivências que produzem as modificações no funcionamento psíquico dos indivíduos singulares e vivências que não, o que implica dizer que nem tudo que é vivenciado pelo sujeito se converte em material para transformação de seu sistema psicológico. Para ele, o desenvolvimento dos indivíduos é um processo marcado pela singularidade das vivências dramáticas que, ao mesmo tempo em que são fonte de conflito, colocam o sistema psicológico em movimento, promovendo sua reestruturação hierárquica, ou seja, a superação de seu funcionamento anterior, denotando a dialética da contradição que caracteriza o desenvolvimento humano no curso de vida de cada

---

<sup>38</sup> Original: “First, dramatic perezhivanie is related to the contradictory nature of human development. There is no development without contradictions, dramas and dramatic events being refracted through dramatic perezhivanie. They not only affect the child in a concrete social situation, but can create turning points in the whole course of the child’s development. Vygotsky’s famous story of three children from one family is an example of dramatic perezhivanie [...]. Second, dramatic perezhivanie is related to development in such a way, that it becomes a theoretical tool for the analysis of qualitative reorganization of the whole system of higher mental functions. [...] The unique architecture and hierarchy of higher mental functions of human beings is the result of the unique inter-psychological dramatic collisions that have happened in their lives and of the process of human beings overcoming them. There is no development without qualitative reorganization and there is no reorganization of the system of higher mental functions without social dramas refracted through the prism of dramatic perezhivanie. I think this is absolutely in line with Vygotsky’s words that the dynamics of personality is drama.”

<sup>39</sup> A palavra “drama” aparece em diferentes textos de Vigotski, embora com significados bastante distintos. Para melhor compreensão do sentido empregado nessa citação, sugiro a leitura do artigo de Achilles Delari Júnior, intitulado “Sentidos do ‘drama’ na perspectiva de Vigotski: um diálogo no *limiar* entre arte e psicologia”, disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000200002>.

pessoa. “O drama da personalidade como participante do drama da vida é a essencial contradição e força motriz para o desenvolvimento. Assim, o intrapsicológico consiste em interações sociais dramáticas internalizadas [...]”<sup>40</sup> (Veresov, 2015, p. 248, tradução nossa).

Visando avançar nossa compreensão acerca das vivências, mas sem perder de vista essa concepção dialética reforçada por Veresov (2015, 2016), passemos a outro ponto de discussão: se a maneira de vivenciar se modifica ao longo da vida, em função da gradativa complexificação psíquica, é possível supor que as vivências possuem características distintas nas diferentes idades.

Como pontua Toassa (2009, p. 237), “[...] a criança vivencia o mundo desde seus primeiros níveis de desenvolvimento, em que imperam as reservas biológicas do comportamento”. No entanto, nesse momento inicial da vida, em que o desenvolvimento psíquico está apenas começando, as vivências correspondem às experiências do bebê em sua forma não lapidada, cuja interação com o mundo (meio) se dá por meio das funções psíquicas básicas, vinculadas aos processos de crescimento e maturação.

De acordo com Vygotsky (1933/1995c), os processos biológicos são condições para que o bebê estabeleça relações com o mundo que o cerca e, conforme aumentam suas possibilidades dadas pelo desenvolvimento físico, amplia-se também sua atividade, que nessa fase é dirigida pelo adulto. Como explica o autor, durante o primeiro ano, o adulto é o centro psicológico de todas as situações da vida do bebê, de tal forma que sua atividade se realiza por meio do adulto. Devido à total dependência do bebê em relação ao adulto, “o sentido de cada situação está determinado para o bebê principalmente por esse centro, ou seja, por seu conteúdo social, ou melhor dito, pela relação da criança com o mundo” (p. 303, tradução nossa)<sup>41</sup>.

No início da vida, o bebê encontra-se “misturado” ao adulto e aos demais objetos do meio. Por meio de sua estrutura sensoriomotora e afetiva, ele interage com o adulto (sujeito da cultura) e, gradativamente, começa a perceber-se separado do outro que dele cuida, ou seja, a tomar consciência, sendo esta a primeira neoformação do desenvolvimento infantil, denominada por Vygotsky de “proto-nós”. Sendo assim, a tomada de consciência é um processo que se desenvolve desde o início da vida, ganhando complexidade à medida que as funções psíquicas se desenvolvem e se organizam em um sistema funcional.

---

<sup>40</sup> Original: “The drama of the personality as a participant in the drama of life is the essential contradiction and the moving force for development. Thus, the intrapsychological consists of internalized dramatic social interactions [...]”

<sup>41</sup> Original: “El sentido de cada situación está determinado para el bebé por ese centro principalmente, es decir, por su contenido social o, mejor dicho, por la relación del niño con el mundo.”

Neste ponto de nossa discussão, faz-se necessário nos atentarmos para um aspecto importante acerca do conceito de vivência destacado por Toassa (2009): o fato de a vivência ser utilizada para caracterizar as relações do bebê com o meio, mesmo antes da estruturação de sua consciência. Só podemos entender esse funcionamento por meio da lógica dialética, em que a vivência é, ao mesmo tempo, produto da relação bebê-mundo e responsável pela constituição de elementos psíquicos, sendo a base da formação da consciência. Como explica Toassa (2009, p. 237, grifos da autora),

[...] a criança vivencia o mundo desde os seus primeiros níveis de desenvolvimento, em que imperam as reservas biológicas de comportamento. Só a partir da estruturação de um sistema que possa ser denominado “consciência” as vivências podem constituir, pois, unidade mínima da consciência. Nascem do caráter não-lapidado da experiência do bebê, de sua forma em-si, pré-descritiva e ante-predicativa (ou seja, anterior à linguagem) e transformam-se num processo psicológico mais complexo, permeado pela linguagem – a qual permeia todos os processos psicológicos (daí seu caráter sistêmico) criando o sentido popular do **enfoque semântico da consciência** na obra do autor.

Diante do exposto, podemos afirmar que a criança tem vivências desde o começo da vida, mesmo que inicialmente não as conscientize, visto que, como pontua Beatón (2017), elas podem ser tanto conscientes como inconscientes. Segundo Vygotsky (1933/1995d), elas sempre estão presentes e exercem influência na constituição do psiquismo. No entanto, como este se complexifica, pela aquisição e desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, pela reorganização de todas as demais funções, por volta dos sete anos de idade, pela incorporação dos aspectos conscientes, a criança começa a compreender o que vivencia. A partir de então, as vivências se reestruturam, ganham sentido, e a criança passa a experimentar “a luta” entre os sentidos contraditórios que agora podem integrar as vivências.

De acordo com Vigotski (1934/2010), a linguagem, por meio dos significados que carrega, permite o contato psíquico entre os sujeitos e, por sua internalização, o contato do indivíduo com ele mesmo (como instrumento do pensamento). Vale ressaltar que os significados das palavras são sempre uma generalização e, dependendo do grau de apreensão/compreensão da criança, são diferentes do que são para o adulto. A criança compreende por partes e, portanto, sua generalização é mais vinculada à sua experiência, não sendo ainda um conceito, o qual possui um longo caminho de formação.

A tomada de consciência relaciona-se à capacidade de generalização. Portanto, a idade e o nível de desenvolvimento do pensamento da criança – no qual a educação tem grande papel – interferem na maneira como ela internaliza o significado e forma o sentido, por meio da vivência. Isso implica dizer que “[...] o desenvolvimento do pensamento por si próprio, o significado das palavras das crianças determina uma nova relação que pode existir entre o meio e os processos individuais de desenvolvimento” (Vigotski, 1934/2010, p. 691).

Assim, pelo processo de generalização, as experiências vividas podem ser significadas pelo sujeito, podem ganhar um sentido pessoal e tornar-se conteúdo da consciência, dando à subjetividade seu caráter singular. Como afirma Beatón (2017, p. 166, grifos nossos),

[...] esse é o **mecanismo interno de construção de significados e essencialmente de sentidos pessoais**. Por isso Vygotsky expressa: “as vivências adquirem sentido”. Generalizam-se as vivências, convertem-se em significados, digo eu, e como seguem sendo vivenciados em relação com as condições sociais e culturais, as quais propõem novas exigências, **convertem-se em sentidos para o sujeito**. Dessa maneira as condições sociais e culturais que contêm a atividade, a comunicação, por meio das relações interpessoais nelas imersas, e a experiência que o sujeito vive adquirem, para o sujeito, sentidos de um ou outro tipo, através das vivências que tais experiências produzem. Por isso concluo que esse é o **mecanismo de subjetivação do social, do cultural, da atividade e da comunicação**.

Como já mencionado anteriormente, a ampliação da capacidade de generalização, característica do pensamento em conceitos, promove uma mudança significativa na forma de vivenciar as situações, de significá-las, ou seja, de atribuir-lhes sentido. Assim, se os sentidos são formados a partir das vivências e eles se constituem como parte da consciência, as vivências interferem na formação da consciência. Portanto, por meio da investigação das vivências, podemos ampliar nossa compreensão dos caminhos da formação do singular, mesmo quando pensamos em indivíduos em condições particulares similares. Isso nos reporta à afirmativa de Vigotski acerca da **influência relativa do meio** sobre a formação da subjetividade dos indivíduos, reforçando o lugar central do conceito de vivência para a compreensão da formação das distintas personalidades, visto que “o conceito de *perezhivanie* representa a relação dialética

entre a personalidade e o ambiente social no processo de desenvolvimento da personalidade”<sup>42</sup> (Dafermos, 2018, p. 182, tradução nossa).

Segundo o mesmo autor, a compreensão vigotskiana de vivência, como experiência psicológica na qual as características pessoais e as características situacionais se fundem, tornando-se uma unidade objetiva/subjetiva, constitui-se como uma tentativa de superação do dualismo presente nos estudos do campo da psicologia. Além disso, “em contraste com o discurso psicológico dominante, o conceito vygotskyano de *perezhivanie* inclui como seus momentos essenciais uma **relação dinâmica entre processos cognitivos e emocionais**”<sup>43</sup> (Dafermos, 2018, p. 181, tradução e grifos nossos).

Tendo discutido a capacidade de generalização e retomando a afirmação de que a vivência é uma unidade afetivo-cognitiva, voltemos nossa atenção aos aspectos afetivos que compõem a vivência, tendo em vista que o próprio termo (*perijivânie*), escolhido por Vigotski, abarca tal dimensão. Segundo Toassa (2009, p. 61),

as vivências, na língua russa, não são experiências indiferentes. Envolvem necessariamente qualidades emocionais e uma série de sensações e percepções, implicando em que o sujeito é parte do mundo, é influenciado por este. A vivência é, mesmo na linguagem cotidiana, processo psicológico implicado no fato de existir; é verdade que se encaixa na visão totalizante, dialética, do psiquismo histórico-cultural.

Conforme Daniels (2008, p. 43, citado por Dafermos, 2018, p. 181), vivência é “a integração de elementos cognitivos e afetivos, que sempre pressupõe a presença de emoções”<sup>44</sup>. Mas o que são emoções? Para Vigotski, “as emoções são situadas em relação à história individual e social, passíveis de transformação e desenvolvimento; são funções superiores que partilham de componentes biológico-instintivos e histórico-sociais” (Machado, Facci & Barroco, 2011, p. 653), ou seja, as emoções, assim como as demais funções psíquicas superiores, modificam-se e se complexificam a partir da relação do sujeito com o mundo, ao longo de seu processo de desenvolvimento e contínua estruturação de seu sistema interfuncional.

---

<sup>42</sup> Original: “The concept of *perezhivanie* represents the dialectical relation between personality and social environment in the process of personality development.”

<sup>43</sup>Original: “In contrast to mainstream psychological discourse, the Vygotskian concept of *perezhivanie* includes as its essential moments a dynamic relation between cognitive and emotional processes.”

<sup>44</sup> Original: “[...] the integration of cognitive and affective elements, which always presupposes the presence of emotions.”



Leontiev (1975/1983) explica que, no início do processo de desenvolvimento humano, as emoções aparecem como reação à satisfação das necessidades básicas, como sinais internos expressos em mecanismos fisiológicos decorrentes da atividade cerebral, vinculadas à adaptação do organismo ao meio. Contudo, em função das mudanças na relação do homem com o meio, das alterações na atividade humana, elas foram adquirindo uma dimensão motivacional e passaram a nortear a atividade.

Bozhovich (1976) pontua que Vigotski, ao discutir sobre a origem das emoções, afirma que **é preciso entender como o meio atende as necessidades da criança**, isto é, como o meio é fonte de satisfação ou de privação de suas necessidades. Segundo Bozhovich (1976, p. 104, tradução nossa),

[...] o caráter das vivências (sua força e conteúdo) dependerá, em primeiro lugar, das necessidades (ou de sua combinação) que essa vivência reflete; e em segundo lugar, do grau de satisfação dessas necessidades. As vivências complexas e variadas, as internamente contraditórias, ambivalentes, escondem por trás delas a complexa estrutura das necessidades e aspirações das diversas tendências motivacionais.<sup>45</sup>

Sendo assim, como explica Bozhovich (1976), conhecendo o caráter das vivências é possível entender as motivações da criança, da mesma forma que, conhecendo suas necessidades e as possibilidades de sua satisfação, pode-se prever o caráter das vivências. Há, segundo ela, uma unidade entre vivências e motivos, que só pode ser entendida a partir da análise do sujeito em sua relação com o meio, considerando suas necessidades, aspirações e possibilidades de satisfação em dado momento de seu desenvolvimento.

A partir de suas investigações, Marques (2014, p. 79, grifos nossos) destaca a relação entre afetos e vivência, e seu papel na constituição dos sentidos:

as vivências são fontes de afetos. Os afetos levam à eclosão de sentidos. Disso decorre que as vivências não podem produzir as mesmas afetações em pessoas distintas, mesmo em se tratando de pessoas que participam do mesmo meio social. A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre relação afetiva produtora de sentido. Ou seja, **os sentidos são produzidos em função dos afetos constituídos na vivência.**

Entendemos com isso que são os afetos que colocam os indivíduos em atividade,

---

<sup>45</sup> Original: “[...] el carácter de las vivencias (su fuerza y contenido) dependerá, en primer lugar, de las necesidades (o su combinación) que dicha vivencia refleje; e en segundo lugar, del grado de satisfacción de estas necesidades. Las vivencias complejas y variadas, las internamente contradictorias, ambivalentes, ocultan tras sí la compleja estructura de las necesidades y aspiraciones de las diversas tendencias motivacionales.”

porque **são os afetos que determinam a qualidade do sentido** produzido pelo indivíduo na relação com a realidade.

Com base em todo o exposto, embora se trate de conceitos distintos, é possível perceber uma estreita relação entre a vivência e a constituição de sentidos, estando ambos relacionados ao processo de desenvolvimento psíquico e formação da consciência e da personalidade dos indivíduos, ou seja, à formação dos sujeitos singulares. Dafermos (2018, p. 183, tradução nossa) compartilha dessa mesma compreensão ao afirmar que “o conceito de perezhivanie está internamente conectado com os conceitos sentido/significado que servem como características integrais da consciência”<sup>46</sup>.

Por esse motivo, a realização de mais estudos teórico-empíricos que visem aclarar como esses conceitos se interconectam e se manifestam no desenvolvimento de sujeitos reais é considerada por nós como relevante. Com esse objetivo, passamos agora à apresentação da pesquisa empírica, a partir da qual teremos a oportunidade de, pelo exercício da abstração, tentar reconstruir os nexos que unem as vivências relatadas e os sentidos que se constituíram no processo de vida e escolarização dos jovens entrevistados, sentidos estes que se vinculam aos motivos, os quais, por sua vez, impulsionam sua atividade em sua relação com o mundo.

---

<sup>46</sup> Original: “The concept of perezhivanie is internally connected with the concepts sense/meaning that serve as integral characteristics of consciousness.”

## **4 A PESQUISA EMPÍRICA: AS VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE EDUCAÇÃO**

Nesta seção, temos como foco a apresentação da pesquisa empírica. Começaremos descrevendo como se deu a eleição e a busca pelos participantes, bem como a realização da coleta de dados e os materiais utilizados. Em seguida, apresentaremos uma síntese da história do processo de escolarização dos participantes, construída em forma de biografia. Posteriormente, discorreremos acerca dos procedimentos adotados para a organização e análise de dados. Por fim, faremos a exposição dos resultados, integrando informações em eixos temáticos, a partir dos quais realizaremos a análise dos principais aspectos das diferentes histórias.

### **4.1. Percorso Metodológico**

Como esta pesquisa é um desdobramento de um trabalho de mestrado, finalizado em fevereiro de 2017, no qual iniciamos a investigação acerca dos sentidos e os significados sobre o ensino médio com estudantes que estavam cursando esse nível de ensino, avaliamos como interessante dar continuidade à pesquisa com os mesmos sujeitos, tendo, assim, a possibilidade de unir as informações de ambos os estudos, visando aprofundar a compreensão acerca da construção de sentidos. Portanto, na pesquisa atual, retomamos o contato com os participantes daquela pesquisa, utilizando as fichas de identificação que foram preenchidas naquela ocasião, nas quais constavam seus números de telefones e e-mails. Isso se deu dessa forma porque, tendo concluído o ensino médio, não seria possível localizá-los nas instituições onde haviam estudado e onde tínhamos realizado o primeiro contato.

Inicialmente, buscamos o contato via telefone, por meio de ligações, e conseguimos encontrar cinco jovens. Tentamos também contatá-los por meio de mensagens via WhatsApp, e obtivemos três respostas. Percebendo que alguns números já não mais existiam, enviamos e-mails e buscamos, ainda, encontrar alguns dos jovens pesquisando seus nomes em redes sociais. Contudo, por tais meios não conseguimos nenhum retorno. Por fim, buscamos outros números de contato nas escolas onde estudavam, mas as instituições também só dispunham dos mesmos dados que tínhamos. Destarte, não foi possível localizar todos os doze participantes da primeira pesquisa.

Com relação aos oito jovens que foram localizados, no primeiro contato realizado, no qual foi explicado o motivo da ligação e/ou mensagem, todos se colocaram à disposição para

contribuir com a nova pesquisa. Ficou, então, combinado que retomaríamos o contato após os trâmites legais do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética, com previsão para realização das entrevistas no final de 2018 e início de 2019.

Diante do aceite prévio dos jovens, o projeto de pesquisa foi finalizado e submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá. Nele, previa-se a realização de entrevistas iniciais com todos os oito estudantes e, na sequência, a escolha de dois ou três deles com os quais seriam feitas entrevistas recorrentes, a fim de intensificar a investigação na busca das relações mais profundas entre a constituição dos sentidos e as vivências. Tal seleção seria feita a partir da identificação das trajetórias pessoais que possibilitassem maior visualização dos conceitos em estudo.

Contudo, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética<sup>47</sup>, quando do agendamento das entrevistas, em datas e horários que atendiam nossa disponibilidade e também a dos participantes, apenas seis jovens mantiveram sua decisão em continuar, e, destes seis, somente quatro compareceram nos locais e datas agendados, enquanto os outros dois decidiram por não reagendar a entrevista, desistindo de participar. Considerando o caráter voluntário de participação, bem como o fato de que seria feita uma redução posterior com o número de participantes, optamos por dar seguimento à pesquisa com os quatro jovens que concederam entrevistas e se dispuseram a realizar novas conversas, caso fosse necessário.

No dia agendado para a realização de cada entrevista, fornecemos informações sobre os objetivos da pesquisa e sobre os motivos pelos quais gostaríamos de dar continuidade com os mesmos participantes do estudo realizado no mestrado. Também explicamos como ocorreriam as entrevistas, destacando a possibilidade de, havendo necessidade, serem agendadas entrevistas recorrentes. Ainda, informamos sobre o tratamento dos dados e a preservação do sigilo com relação à identidade dos participantes. Após tomar ciência de todas essas informações, os jovens novamente reiteraram seu desejo em participar, assinando os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e preenchendo a Ficha de identificação (Apêndice B).

Partindo de um roteiro semiestruturado (Apêndice C), realizamos a entrevista com cada um dos jovens. Devido às características singulares na forma de relatar suas vivências e também pela unicidade de sua história de vida, houve uma grande variação no tempo de duração das entrevistas, sendo que a mais breve durou uma hora e a mais longa durou duas horas e vinte

---

<sup>47</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em 11/12/2018, por meio do parecer N° 3.072-133. CAAE 02024418.3.0000.0104.

minutos. No decorrer das entrevistas, à medida que os participantes traziam mais informações sobre suas vivências, foram explorados os diferentes temas por eles levantados, o que resultou em discussões de alguns assuntos específicos com cada participante.

Com a autorização de todos os participantes, fizemos a gravação das entrevistas, utilizando o aplicativo de gravação de áudio para celular androide *Smart Recorder*. Depois disso, realizamos a transcrição de cada uma delas na íntegra. A soma de todas as entrevistas totalizou 348 minutos de gravação e 140 páginas de transcrição, a partir das quais demos início à análise de dados.

Com base na análise preliminar das informações obtidas nas entrevistas, na qual buscamos alcançar uma compreensão geral da história de cada um dos participantes, percebemos que, além de conhecer as vivências relacionadas ao processo de escolarização, precisaríamos de mais dados sobre suas vidas para além da escola. Necessitaríamos também conhecer um pouco mais sobre suas histórias, valores e dinâmicas familiares, a fim de conseguir elaborar um quadro mais completo do contexto de suas vivências que permitisse identificar o caminho de constituição de sentidos.

Diante dessa constatação, elaboramos um novo roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice D) para a realização de entrevistas recorrentes com todos os participantes, as quais foram agendadas, respeitando suas disponibilidades, e realizadas nos meses de julho e agosto de 2019, cerca de seis meses depois das primeiras entrevistas. Novamente os quatro jovens foram informados sobre a voluntariedade de sua participação nessa segunda etapa da pesquisa e, diante do pronto aceite de todos, as entrevistas foram feitas, gravadas e posteriormente transcritas, resultando em 280 minutos de gravação e em 112 páginas de transcrição.

Vale destacar que, por ser a segunda entrevista deste estudo e, se considerarmos o primeiro contato feito na pesquisa de mestrado, já era a terceira vez que conversávamos com os participantes, o que nos fez levantar a hipótese de que isso possa ter contribuído para que, na última entrevista, eles se mostrassem mais à vontade, visto que trouxeram aspectos mais profundos de suas vivências, relatando não apenas fatos, mas também sentimentos e sensações. Além disso, por adentrarmos em um terreno mais pessoal e profundo, em alguns momentos das entrevistas foi preciso que assumíssemos uma postura mais acolhedora e até mesmo fizéssemos alguns apontamentos de cunho mais psicológico, a fim de minimizar o sofrimento que alguns relatos trouxeram à tona. Também, ao encerrarmos as entrevistas, apesar de considerarmos que eles estavam bem e saber que dois deles estavam realizando acompanhamento psicológico, colocamo-nos à disposição caso sentissem a necessidade de algum suporte emocional posterior, respeitando, assim, as determinações do Comitê de Ética.

#### 4.1.1 Material utilizado

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

- Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A): foi lido e explicado aos participantes para que tivessem conhecimento dos objetivos da pesquisa e o assinassem demonstrando sua concordância em participar do estudo.
- Ficha de identificação dos participantes: destinada a obter informações sobre idade, sexo, escolaridade, atividade profissional (caso estivessem no mercado de trabalho) e condições sócio econômicas (Apêndice B).
- Roteiro de entrevista semiestruturada: elaborado pela pesquisadora, englobando questões referentes às vivências dos participantes durante a trajetória escolar, desde a educação infantil até a conclusão do ensino médio, bem como informações sobre sua vida atual e seus projetos futuros (Apêndice C).
- Roteiro de entrevista recorrente (Apêndice D): constituído por tópicos voltados à vida familiar, valores e eventos da vida fora da escola.
- Celular e aplicativo de gravação de áudio (*Smart Recorder*): utilizado durante a entrevista mediante autorização de cada participante da pesquisa.

#### 4.1.2 Os jovens entrevistados

No presente estudo foram entrevistados quatro (04) jovens, dois (02) do sexo masculino e dois (02) do sexo feminino, com idades entre 18 e 19 anos. Destes, três cursaram o ensino médio em Colégios Estaduais e um no Instituto Federal. Os dois que fizeram o ensino médio na modalidade geral já estavam, em meados de 2019, cursando o terceiro ano do ensino superior. Dos dois estudantes oriundos do ensino médio integrado, um havia iniciado o curso de graduação há seis meses, enquanto o outro estava cursando o terceiro ano do ensino médio geral, pois havia abandonado a modalidade integrada quando daria início ao quarto e último ano devido a uma reprova.

## 4.2. Sínteses biográficas: conhecendo o processo de escolarização dos jovens

Neste item, apresentaremos os quatro jovens participantes da pesquisa<sup>48</sup>, descrevendo sumariamente suas histórias de vida e trajetórias educacionais durante a educação básica e início do ensino superior, de acordo com seus próprios relatos. Pontuamos que escolhemos trazer desde já uma síntese da biografia de cada um a fim de possibilitar maior compreensão das discussões futuras.

### 4.2.1 Clara

Clara tem dezoito anos de idade e se descreveu como uma moça muito responsável, determinada e forte. Após concluir o ensino médio na modalidade integrada, conseguiu uma bolsa integral do PROUNI, dando início à graduação de Engenharia de Software no começo de 2019. Atualmente trabalha de manhã e estuda no período da noite.

Nasceu na capital de outro estado, mas mora em uma cidade do norte do Paraná. Ela reside com seu pai (45 anos), sua madrasta (38 anos), seu irmão (19 anos) e sua irmã (16 anos) desde o nono ano do ensino fundamental, ou seja, há cinco anos. Sua mãe vive em uma cidade do interior de São Paulo com seus outros três irmãos.

Segundo Clara, sua infância foi bem conturbada, marcada por episódios de abandono da mãe, desentendimentos e separação dos pais. Por esse motivo, ela teve que morar em diferentes casas e ficar sob os cuidados de avós, tias e, muitas vezes, longe de seus irmãos. No período em que morou com a mãe e já estava no final da infância, dividiu com seu irmão mais velho a responsabilidade em relação aos cuidados da casa e dos irmãos mais novos. Além disso, foi vítima de tentativa de abuso sexual por parte de um dos namorados da mãe, fato que acabou resultando na decisão do pai de mudar-se com ela e com seus outros dois irmãos para o estado do Paraná.

Com relação à vida escolar da família, de acordo com Clara, seus pais têm ensino superior incompleto. Seu irmão mais velho abandonou a escola e não chegou a concluir o ensino médio. Sua irmã mais nova está fazendo o mesmo curso que ela fez no ensino médio integrado. Dentre seus meios-irmãos que moram com sua mãe, um está fazendo curso de Música e os mais novos ainda estão no ensino fundamental. No entanto, Clara relatou que todos os membros de sua família mais ampla, como tias e tios, fizeram cursos de graduação.

---

<sup>48</sup> Ao longo desta tese, os participantes serão identificados com nomes fictícios. Vale destacar que usaremos aqui os mesmos nomes atribuídos a esses sujeitos na dissertação de mestrado, facilitando a inter-relação entre ambos os estudos.

O início de sua vida escolar se deu com seu ingresso na educação infantil. Tendo uma tia que trabalhava como professora em um colégio renomado, Clara conseguiu uma vaga e iniciou o ensino fundamental I nessa instituição. Foi alfabetizada pela tia, com quem morava na época, e, por gostar de estudar, tinha bom rendimento, sendo uma das primeiras da turma. Contudo, por volta do sétimo ano (ensino fundamental II), em função dos problemas vividos no espaço familiar, seu desempenho caiu significativamente. Nessa época, já adolescente, tinha apenas uma amiga, que passou a ser seu único ponto de apoio afetivo no espaço escolar. Com relação às atividades complementares, Clara relatou que, ainda durante a educação infantil, começou a fazer ballet na escola, mas, por um problema na cintura, quando estava cursando o 4º ano, foi obrigada a trocar de tipo de dança. Quando estava no meio do nono ano, mudou-se com sua família para a cidade onde reside atualmente, momento no qual enfrentou diferentes dificuldades de adaptação. Por determinação do pai fez o ensino médio na modalidade integrada, passando também por algumas dificuldades ao longo do percurso.

Sobre aspectos da dinâmica familiar na atualidade, Clara relatou que os membros da família estão enfrentando um período muito complicado, sobretudo pelo envolvimento de seu irmão mais velho com drogas. Além disso, desentendimentos recentes com sua madrasta fizeram com que o clima se tornasse pesado. No momento, seu vínculo mais próximo é com sua irmã, com quem compartilha percepções e opiniões. Sua relação com a mãe também está melhor. Contudo, ela aponta a mãe como um modelo negativo, devido a sua dependência em relação aos namorados, colocando-os acima dos filhos. Em contrapartida, Clara tem o pai como fonte de inspiração, principalmente por sua trajetória profissional e por ser uma pessoa positiva, apesar das dificuldades enfrentadas ao longo de sua vida.

No campo afetivo, Clara disse ter um namorado há quase três anos, com quem compartilha vários projetos para o futuro. Com relação às amizades, ela relatou que construiu vínculos com pessoas da escola. Também é amiga do grupo de amigos do namorado, com os quais gosta de sair para se divertir, sendo algo que tem aprendido a fazer recentemente.

Há algum tempo, devido à sobrecarga de responsabilidades com os estudos e com o trabalho e também por causa dos conflitos vividos em casa, Clara sentiu-se emocionalmente em crise e buscou ajuda profissional de um psicólogo.

Respeito e diálogo são apontados por ela como as principais características de relações ideais, tanto na família como na escola, e o conhecimento é tido como imprescindível para a vida no mundo em constante evolução.

Por fim, seus planos para o futuro incluem estudar e crescer na empresa onde trabalha. Em dez anos, ela pretende estar formada, ter sua casa e estar noiva. Todavia, também



mencionou outros projetos, expressando o desejo de crescer profissionalmente e fazer um intercâmbio ou mudar-se para outro país.

#### 4.2.2 Murilo

Murilo é um jovem de 19 anos que gosta muito de programação e de instrumentos musicais. Concluiu o ensino médio na modalidade geral em 2016 e, em meados de 2019, estava cursando o terceiro ano de um curso de engenharia em uma universidade pública de uma cidade do norte do Paraná. É o segundo filho do casal, e sua irmã, dez anos mais velha do que ele, já é formada, trabalha na área em que estudou e está casada.

Embora já tenha trabalhado no setor administrativo, por meio do projeto jovem aprendiz<sup>49</sup>, e feito estágio em uma empresa de informática enquanto cursava o ensino médio, Murilo atualmente dedica-se exclusivamente à graduação, que ocorre em período integral. Como atividade complementar, realiza pesquisa de iniciação científica com bolsa, desenvolvendo um projeto por ele idealizado, ao qual se dedica intensamente.

Ele é natural de uma cidade do norte do Paraná, onde reside com seu pai (50 anos) e sua mãe (49 anos), os quais mesmo tendo origens humildes, fizeram graduação depois de casados e conseguiram construir uma carreira profissional a partir dos estudos. A família pertence à religião evangélica.

De acordo com Murilo, os três pilares de sua vida são a família, a igreja e a escola. O fato de frequentar a igreja lhe deu acesso à música, o que se tornou algo muito importante em sua vida. Em relação à família, para ele, seus pais e sua irmã são fontes de inspiração, seus verdadeiros modelos de vida. Em sua opinião, sua família também lhe ofereceu um ambiente privilegiado para sua formação educacional.

Ele iniciou na escola de fato no ensino pré-escolar, quando já tinha por volta de seis anos de idade. Seu processo de alfabetização aconteceu na escola de maneira regular, aprendendo a ler e a escrever com os professores em sala. Sempre teve facilidade em aprender, praticamente não precisando se dedicar além do horário regular das aulas.

---

<sup>49</sup> O Programa Jovem Aprendiz se fundamenta na Lei nº 10097/2000, conhecida como Lei da Aprendizagem, a qual determina que todas as empresas de médio e grande porte tenham de 5 a 15% de aprendizes em seus quadros de funcionários. A Lei tem como objetivo facilitar o ingresso de adolescentes e jovens no mercado de trabalho – uma vez que, para ser aprendiz, não é preciso ter experiência –, bem como promover a qualificação profissional por meio de formação teórico-prática. O Programa destina-se a adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos, que devem estar frequentando a escola (caso não tenham concluído o ensino médio) e estar inscritos em programas de aprendizagem desenvolvidos por instituições qualificadas. No caso de pessoas com deficiência, não há limite de idade para participar do Programa. O Contrato de aprendizagem é o acordo de trabalho especial com duração máxima de dois anos e redução de carga horária, permitindo a frequência do aprendiz à escola. Maiores informações podem ser encontradas no Manual da Aprendizagem, disponível em [http://www.trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Manual\\_da\\_Aprendizagem2017.pdf](http://www.trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Manual_da_Aprendizagem2017.pdf).

No final do ensino fundamental I, começou a fazer algumas atividades complementares no contraturno, oferecidas pela escola, pela igreja e pelo município, as quais contribuíram principalmente para o desenvolvimento do hábito de estudo e de sua capacidade de socialização, tendo em vista que fazer amigos nunca foi algo natural em seu processo de escolarização, principalmente por não compartilhar dos mesmos interesses que seus pares e por ser muito reservado.

Murilo manteve um ótimo rendimento acadêmico durante o ensino fundamental II, com média geral acima de nove. Mas, no sexto ano, começou a se sentir estranho psicologicamente, e, com o passar do tempo e com o agravamento dos sintomas, foi diagnosticado por dois psiquiatras como tendo Transtorno Obsessivo Compulsivo – TOC. Não passou por tratamento e considera que foi curado por meio da oração. Ainda durante o ensino fundamental II, começou a fazer um curso pago de inglês e aprendeu a jogar tênis de mesa e handebol, integrando os times da escola e passando a representá-la em jogos escolares.

No ensino médio, manteve seu ótimo rendimento, estando envolvido em diferentes atividades, dentre as quais um projeto de pesquisa que foi premiado, o que acabou resultando na sua identificação como um estudante com altas habilidades. Isso lhe oportunizou acesso ao piano da escola e, posteriormente, uma bolsa de estudos integral no terceiro ano do ensino médio.

Em relação à vida afetiva, hoje ele tem uma namorada, que conheceu na igreja e que tem valores e interesses parecidos com os dele. Murilo relatou que recentemente começou a experimentar muita ansiedade e a se sentir instável emocionalmente e, por isso, buscou tratamento psicológico, algo que tem gostado muito de fazer, pois considera que se autoconhecer tem sido uma experiência fantástica. Foi levantada a hipótese de ele ter Síndrome de Asperger, hoje considerada um grau leve do Transtorno do Espectro Autista.

Quando questionado sobre a família, a educação e a sociedade ideal, Murilo afirmou que para ele a família ideal caracteriza-se pela união e pelo amor acima de tudo, em que as relações estão acima dos bens materiais. Já a educação perfeita se expressaria em um ambiente acadêmico onde todas as áreas do conhecimento são igualmente valorizadas e a escola atende as demandas de cada aluno e se desenvolve com técnicas e tecnologias correspondentes ao momento histórico. Por fim, para ele, a sociedade ideal tem uma cultura rica (conhecimento produzido pela humanidade e compartilhado) em que a educação é supervalorizada e todas as profissões são igualmente respeitadas.

#### 4.2.3 Carmen

Carmen tem 20 anos e se descreveu como uma pessoa que gosta de se relacionar com os outros. Fez ensino médio na modalidade geral na rede estadual de ensino e está cursando o terceiro ano de um curso integral na área de ciências agrárias em uma universidade pública do norte do Paraná. Além disso, trabalha dando aulas particulares de música.

Reside com seu pai (47 anos), sua mãe (39 anos), seus irmãos (14 e 21 anos) e seu noivo (27 anos). Possui um irmão adotivo aproximadamente 14 anos mais velho do que ela, o qual foi acolhido pela família já adulto, após ter passado por um processo de recuperação de dependência química, em uma instituição onde o pai desenvolveu um trabalho de evangelização. Atualmente esse irmão adotivo já é casado, tem uma filha de um ano e meio e é missionário em outro país.

Com relação à vida escolar da família, seus pais não terminaram a educação básica e ela é a primeira da casa que está fazendo o ensino superior. Sua vida escolar começou de fato no final da educação infantil (pré III), onde ela já começou a aprender a ler e a escrever. O ensino fundamental I foi feito em uma instituição municipal. Segundo ela, desde pequena, gostava de estudar, sendo uma aluna dedicada e alcançando excelente rendimento escolar. Sempre teve facilidade em estabelecer relações, sendo aquela aluna que conversava com todos. Contudo, relatou que, por “ser gordinha”, viveu várias situações de *bullying* na escola, que foram amenizadas pelo suporte recebido, dentro da instituição, na figura da pedagoga, e, fora da escola, na pessoa de sua mãe. Apesar desse problema, Carmen relatou que esse foi um período muito gostoso, de bastante aprendizagem.

Segundo ela, as dificuldades aumentaram quando migrou da rede municipal para a estadual, no início do ensino fundamental II, tanto no que se refere ao desempenho acadêmico quanto às relações interpessoais. Durante todo o sexto ano, Carmen relatou ter sofrido muito *bullying*. Mesmo sofrendo, ela afirmou que nunca pensou em desistir da escola e manteve-se firme nos estudos, conseguindo reverter a situação de tal forma que hoje é amiga das meninas que a agrediam. Carmen descreveu o fundamental II como um período em que conheceu muita gente e fez muitos amigos. De acordo com ela, foi um momento em que seu olhar se abriu para as diferenças na organização das famílias e da sociedade, ampliando sua percepção sobre o mundo.

Um dado significativo trazido por Carmen refere-se ao nascimento de seu interesse por música a partir das aulas de artes da escola, em que conheceu as diferentes expressões

humanas consideradas como arte. A seu pedido, com muito esforço, sua família a matriculou na aula de música, algo que lhe trouxe muitas aprendizagens e realizações.

O ensino médio foi feito em dois colégios estaduais distintos, sendo um periférico e outro central. Isso se deu porque, quando começou a trabalhar via Programa Jovem Aprendiz, precisou ir para o colégio localizado no centro da cidade, que tinha turmas vespertinas, para poder conciliar trabalho e estudo. Nesse período, suas notas também caíram um pouco, pois ela não tinha o mesmo tempo de antes para se dedicar aos estudos e nem para ficar com as amigas, algo de que sentia muita falta.

Encerrado seu contrato de aprendiz, durante o terceiro ano Carmen decidiu dedicar-se apenas aos estudos. No meio do terceiro ano, sentia-se tão esgotada que chegou a pensar em nem fazer faculdade. No entanto, acabou percebendo que, para desenvolver os projetos sociais que tinha em mente, estudar era o melhor caminho. Contudo, ela ressaltou a falta de maior orientação e incentivo por parte da escola no processo de escolha profissional e continuidade dos estudos. No entanto, Carmen pontuou que tudo o que viveu na escola lhe ajudou a ser quem é. Ela se encontrou nos estudos, pois é o que sabe fazer de melhor.

Vencido o medo do vestibular, conseguiu aprovação no curso de Agronomia por meio do Processo de Avaliação Seriada (PAS) e deu início ao ensino superior, do qual, apesar de muito diferente da educação básica, ela está gostando muito. Ela e o noivo decidiram se casar no final de 2019. Eles têm o sonho comum de mudar-se para o norte ou nordeste do Brasil e fundar uma instituição para atendimento de crianças e famílias em situação de vulnerabilidade, com foco na produção de alimentos.

Sobre a família, Carmen enfatizou a boa relação que sempre existiu em sua casa, cujas relações se dão na base do amor, do cuidado, da cumplicidade e do respeito. Os membros de sua família têm como valores fundamentais a honestidade e a bondade. Por ser muito humilde, sua família recebeu muita ajuda e ao mesmo tempo ajudou outras famílias, em diferentes momentos e situações e de muitas formas distintas, fazendo com que o compartilhar se tornasse um valor muito importante, algo em que ela acredita e que tem como princípio.

Seu pai é sua fonte de inspiração, por sua bondade e grande caráter. Antigamente ele trabalhava com evangelização em penitenciárias e programas de reabilitação e hoje é pastor em uma igreja, onde ela também desenvolve algumas atividades, sendo responsável pela música e pelo cuidado com as crianças.

Diálogo, respeito à diversidade de necessidades e acesso para todos são para ela pontos-chave de uma boa educação. Nessa mesma linha, de acordo com Carmen, o mais importante na vida são as pessoas e as conexões que existem entre elas. Para ela, a sociedade

deveria se estruturar na base da ajuda, do compartilhamento entre as pessoas, a fim de que todos crescessem juntos, sem que ninguém ficasse excluído.

Por fim, em relação ao futuro, ela deseja, em dez anos, estar formada, trabalhando na sua área, casada e com filhos, tanto biológicos quanto adotivos, sendo este outro projeto que compartilha com seu noivo. Ele ainda não faz faculdade, mas tem o desejo de cursar gastronomia ou algo na área comercial.

#### 4.1.2 Tiago

Tiago tem 19 anos e se descreveu como uma pessoa bem tranquila, simpática, que, embora um pouco tímida, sempre gostou de ter amigos. Está cursando o terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual no período noturno, para a qual se transferiu no início deste ano (2019). Ele abandonou o ensino médio integrado que fazia em uma instituição federal porque estava com dificuldades de conciliar trabalho e estudo, sobretudo considerando o nível de exigência da escola federal. Tiago trabalha, desde meados de 2018, das 8h às 13h, no setor de pós-vendas em uma empresa de telefonia. Mora com seus pais em uma cidade de médio porte do oeste do Paraná. É o terceiro filho do casal, e seus dois outros irmãos (29 e 24 anos) já são casados.

No que se refere ao processo educacional de sua família, seus pais não concluíram o ensino fundamental II e seus irmãos não terminaram o ensino médio. Os pais são descritos como pessoas humildes, com uma educação conservadora. Seu pai é mecânico de caminhões e a mãe é pintora automotiva. São católicos, e Tiago se diz agnóstico, algo que é motivo de divergência entre eles.

No que concerne ao seu processo de escolarização, Tiago não fez educação infantil, ingressando na escola diretamente no primeiro ano do fundamental, no qual se alfabetizou. Segundo ele, nos primeiros anos do ensino fundamental gostava de ler e escrever, tendo grande interesse por gibis e livros. Apesar das boas lembranças com relação a esse período, ele relatou ter sofrido *bullying* durante o quarto e quinto anos, pois sempre foi uma criança acima do peso. Contou que nunca revidava, mas ficava triste. A situação sempre foi escondida dos pais e, por um tempo, negligenciada pela escola.

Ele conviveu com essas agressões até mudar-se para outra instituição, quando iniciou o ensino fundamental II. Lá, ele se envolveu com esportes e as relações sociais se tornaram o ponto central de sua vida, ao passo que o rendimento escolar diminuiu um pouco, sobretudo na

disciplina de matemática. Tal fato é explicado por ele como reflexo de certa dificuldade e também por seu menor empenho e dedicação aos estudos.

Ao falar sobre sua infância, Tiago relatou que ele era uma criança que sempre queria brincar, não importava a hora. No bairro onde morava, havia outros meninos de sua idade que eram seus amigos e juntos eles brincavam na rua. Por volta dos onze anos de idade, a família mudou-se para outro lugar e, vendo-se sozinho, ele passou a brincar com jogos digitais, dentro de casa. Conforme seu relato, tempos depois, curiosamente, foi por meio dos jogos de computador – como *League of Legends* (LOL)<sup>50</sup> – que ele acabou fazendo outros amigos.

Na época de se matricular no ensino médio, Tiago tomou conhecimento sobre vagas disponíveis no Instituto Federal e acabou optando por fazer um curso integrado. Ele destacou que, logo ao ingressar nessa instituição, deparou-se com um “outro mundo”. Segundo ele, nela ele nunca sofreu nenhum tipo de *bullying*, sendo amigo de todos. Por outro lado, Tiago falou que teve dificuldade para se adaptar ao nível de exigência do ensino médio no Instituto Federal, com ritmo de ensino, organização e avaliações muito mais difíceis, como se fosse uma “pré-faculdade”.

Além disso, quando estava no segundo ano, problemas vividos no espaço familiar, desencadeados pela perda do emprego de seu pai – que acabou ficando depressivo e passou a beber diariamente, o que gerou muitas brigas entre o seu pai e sua mãe –, tornaram esse período de sua vida um “verdadeiro inferno”. Tiago não conseguiu ter ânimo e nem condições de se concentrar nos estudos, o que acabou levando-o à reprovação.

Seu pai ficou desempregado por mais de um ano, alterando toda a dinâmica familiar. Além dos problemas relacionais e emocionais decorrentes dessa situação, a manutenção das despesas estava sob responsabilidade de sua mãe. Para ajudar, Tiago fazia alguns bicos na área de informática, formatando computadores.

Nesse período, os amigos da escola eram seu ponto de apoio, com quem ele gostava de estar para tentar distrair sua cabeça. Sem saber lidar com a situação, Tiago, além de não estudar, começou a beber e chegou a fazer uso de maconha e LSD, em festas com alguns amigos. Em suas palavras, ele “perdeu a consciência”. Nessa época, também, ele começou a

---

<sup>50</sup> *League of Legends* ou LOL é um jogo eletrônico gratuito do gênero multiplayer online battle arena, desenvolvido e publicado pela Riot Games para Microsoft Windows<sup>1</sup> e Mac OS X. Conforme definição disponível na página <https://br.leagueoflegends.com/pt/game-info/> “*League of Legends* é um jogo online competitivo que mistura a velocidade e a intensidade de um RTS com elementos de RPG. Duas equipes de poderosos campeões, cada um com design e estilo único, lutam em diversos campos de batalha e modos de jogo. Com um elenco de campeões em constante expansão, atualizações frequentes e uma cena competitiva exuberante, *League of Legends* oferece diversão incessante para jogadores de todos os níveis de habilidade”.

ficar com várias meninas sem, no entanto, ter um relacionamento mais estável, um namoro propriamente dito.

Tiago fez o segundo ano do ensino médio, mas acabou levando como dependência para o ano seguinte a disciplina de matemática. No terceiro ano, ele conseguiu aprovação na disciplina que estava pendente, mas não foi aprovado na matemática do terceiro. Apesar de pontuar acerca da qualidade do ensino no IF, das oportunidades de aprendizagem, vinculadas não só à grade regular, mas aos projetos de ciências, de artes e até ao movimento de ocupação da escola<sup>51</sup>, ele decidiu, antes de iniciar o quarto e último ano, pedir transferência para um colégio da rede estadual de ensino, onde passou a cursar o terceiro ano do ensino médio na modalidade geral, a fim de concluir a educação básica. Disse também já estar adaptado à nova escola, faltando apenas seis meses para a conclusão do ensino médio, o que lhe gera um sentimento de alívio e gratidão.

De acordo com suas verbalizações, no colégio estadual é possível dar conta das atividades estudando bem menos, algo que se adequa melhor à sua necessidade, pois precisa trabalhar. Para ele, trabalhar fez com que passasse a sentir-se adulto, assumindo uma postura diferente também com relação aos estudos e aos demais aspectos da vida, como o namoro de quase um ano e os projetos para a vida futura. Ele considera que as relações afetivas são o principal da vida, pois, sem um amor e/ou amigos, ela fica vazia.

Quando questionado sobre seus ideais de família, sociedade e educação, Tiago pontuou que uma família ideal depende da união de pessoas que se gostem e queiram de fato estar juntas, participando e oferecendo amparo entre si. No que se refere à sua ideia de sociedade ideal, destacou a importância da aceitação do diferente, ou seja, da diminuição dos julgamentos e do preconceito e, ao mesmo tempo, a necessidade da ampliação da compaixão entre as pessoas. Com relação à educação ideal, ele enfatizou tanto o papel do Governo, que precisa investir mais, a fim de que as escolas tenham melhores condições estruturais, quanto o papel dos estudantes, que precisam se dedicar mais, respeitando os professores e o espaço da escola. Ele também considera que as pessoas precisam ter acesso ao conhecimento para terem

---

<sup>51</sup> O movimento de ocupação das escolas aqui mencionado refere-se a uma grande mobilização estudantil ocorrida em 2016, envolvendo mais de mil escolas em todo o País, a grande maioria no Paraná, de acordo com reportagem da Agência Brasil, de outubro de 2016, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-proteto-entenda-o-movimento>. Os estudantes manifestaram-se contra a proposta de Emenda à Constituição PEC 241/2016, que definia um novo regime fiscal, com a limitação dos gastos do Governo Federal por vinte anos, podendo reduzir repasses à Educação. O movimento também posicionou-se contra a reforma do ensino médio, conforme Medida Provisória (MP) 746/2016, reivindicando ampliação do debate acerca das mudanças a serem estabelecidas para o ensino médio.

condições de participarem da sociedade, pois uma pessoa não alfabetizada não tem condições de sobreviver.

Por fim, Tiago espera em dez anos estar formado e atuando como enfermeiro, sendo um bom profissional. Tem a expectativa de já ter um bom trabalho, conseguir comprar uma casa, um carro, ter uma vida “normal”, digna, com estabilidade financeira. Ele também sonha em ter uma família e se imagina casado em dez anos.

### **4.3. Procedimentos e forma de análise dos dados**

Como explica Duarte (2000), Vigotski, apropriando-se do método dialético de investigação de Marx, defendeu que os estudos dos processos psíquicos fossem realizados de maneira invertida, ou seja, “[...] o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno” (p. 84). Contudo, diante da forma mais desenvolvida, a essência não pode ser apreendida sem um processo de análise, que exige do pesquisador a realização de abstrações. Nesse sentido, ele afirmava que, para compreender a realidade psíquica, era preciso investigá-la cientificamente por meio da mediação do pensamento, da reflexão, do processo de abstração.

De acordo com Duarte (2000), Vigotski adotou dois princípios do método marxiano para a construção de conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida.

Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa do processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz. Trata-se, fundamentalmente, de transferir, num plano metodológico, categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas” (Vigotski, 1930/1996, p. 207).

De maneira análoga, em nossa análise acerca da constituição dos sentidos pelos participantes desta pesquisa, partiremos de seus valores atuais, de sua compreensão acerca de si e de seu processo de escolarização conforme os percebem nesse momento de vida adulta, na tentativa de entender as vivências que deram origem a tais sentidos. Em outras palavras, tomaremos por base seus relatos orais autobiográficos sobre seu processo de escolarização e de desenvolvimento, em uma visão retrospectiva sobre as vivências que marcaram sua história,



buscando reconstruir, por meio da análise (abstração), a relação entre as vivências e a constituição dos sentidos acerca da educação.

Visando integrar as discussões e considerando a similaridade entre os participantes, pela fase do desenvolvimento em que se encontram, bem como pelo fato de todos eles terem alcançado o final da educação básica, analisaremos as quatro biografias a partir de cinco eixos temáticos, a saber:

I – Família: percursos de vida, valores e sua relação com a escola e com o conhecimento;

II – O processo de escolarização: eu e a escola;

III – A vida privada e a vida escolar: dois mundos que se cruzam;

IV – Relações entre estudo e trabalho;

V – Quem sou eu hoje e como a escola faz parte disso.

Salientamos que a delimitação de tais eixos se deu a partir do trabalho de análise inicial dos dados coletados. Primeiramente, após a organização, em sínteses biográficas, das informações obtidas por meio da primeira entrevista, identificamos os aspectos presentes no processo de escolarização de todos os participantes, bem como os elementos específicos de cada história. Isso nos fez perceber a relevância de alguns assuntos que poderiam ser mais explorados e que, portanto, exigiam novo levantamento investigativo, servindo-nos de base para a elaboração do segundo roteiro de entrevista. Na sequência, de posse de novas informações, reorganizamos as sínteses biográficas e dividimos os aspectos de maior relevância para o nosso estudo, nos eixos temáticos apresentados.

Em cada eixo, destacaremos as vivências peculiares dos participantes, considerando a inter-relação entre as situações do meio, como foram vividas e quais os desdobramentos dessas vivências no desenvolvimento do sujeito em cada período de sua vida, para apreender os sentidos formados no processo. Posteriormente, a partir da identificação de regularidades na intersecção das quatro biografias, tentaremos elaborar uma tese (princípios gerais) sobre o processo de constituição de sentidos acerca da escolarização a partir das vivências.

#### **4.4. Resultados e discussões**

Como já pontuado, as informações por nós coletadas serão apresentadas a partir de eixos temáticos. No entanto, é importante salientar que essa divisão é apenas didática, visando facilitar a análise, uma vez que os aspectos discutidos em cada eixo fazem parte de um todo que corresponde à vida concreta e psíquica de cada sujeito e, por isso, não devem ser entendidos de

maneira isolada, mas precisam ser integrados para a compreensão das vivências e da constituição dos sentidos. Portanto, se em cada eixo a discussão é feita por partes, dando ênfase aos aspectos específicos da biografia dos participantes, posteriormente, essas discussões serão unificadas, a fim de construir uma análise que integre processos e resultados acerca da formação dos sentidos sobre a educação.

#### 4.4.1. Eixo I - Família: percursos de vida, valores e sua relação com a escola e com o conhecimento

Neste eixo procuramos construir uma linha de análise das vivências dos participantes da pesquisa por meio da compreensão de seus percursos de vida em articulação às trajetórias de suas respectivas famílias. Entendidos como seres sociais, cuja constituição psíquica se estrutura a partir das relações que cada um estabelece com os membros dos grupos aos quais pertence, a família ocupa lugar de destaque, pois nela o indivíduo dá início à apropriação do conhecimento humano, do modo de vida social em determinado tempo e lugar. Ademais, sendo essa apropriação mediada pela família, os significados sociais por ela assimilados, bem como os sentidos construídos ao longo de sua história, têm grande impacto na formação de seus indivíduos singulares, na medida em que estes se apropriam do mundo amparados nas formas de percebê-lo e de vivê-lo pertencentes ao seu grupo familiar.

Popularmente, estamos acostumados a ouvir a afirmação “família é tudo igual”. Em que pese a existência de semelhanças – que podem ser compreendidas a partir de macro determinantes histórico-sociais, como o modelo burguês que se concretiza na organização dos grupos familiares –, conseguimos perceber também diferenças na trajetória das famílias e de seus integrantes, quando comparamos as narrativas dos jovens entrevistados. Lembramos, contudo, que essa comparação não deve ser entendida dentro do juízo de valor de melhor ou pior, mas oriente nosso olhar para a compreensão da diversidade de situações, de contextos de vida, que devem ser considerados quando visamos apreender as vivências dos indivíduos.

Iniciemos nossa análise partindo da composição familiar dos jovens entrevistados. Como já descrito nas sínteses biográficas, a família de Murilo encaixa-se no padrão da família tradicional, matrimonial, conforme apresenta Durigan (2015), sendo composta por quatro integrantes: pai (50 anos), mãe (49 anos), irmã (29 anos) e ele (19 anos), embora a irmã não more mais com os pais, pois já está casada.

Com composição semelhante, a família de Tiago é formada por seu pai, sua mãe, seus dois irmãos (29 e 24 anos) e ele (19 anos). Atualmente, Tiago é o único filho que reside com os pais, uma vez que seus irmãos também já estão casados.

A família de Carmen, por seu turno, também se encaixa no padrão tradicional, de família matrimonial, sendo composta por seu pai (47 anos), sua mãe (39 anos), dois irmãos (14 e 21 anos) e ela (20 anos). Devido ao processo de adoção de um jovem que atualmente está com 34 anos e já não reside com eles, pois se casou e tem uma filha, esse grupo integra também o padrão de família substitutiva (Durigan, 2015). Vale destacar que, no presente momento, seu noivo (27 anos) está morando com sua família, enquanto eles se preparam para se casarem.

Diferentemente, Clara possui cinco irmãos, dos quais apenas dois são também filhos de seu pai. Sua mãe já tinha um filho antes de iniciar o relacionamento com seu pai, com quem teve seu irmão (19 anos), ela (18 anos) e sua irmã (16 anos). Após o rompimento do casal, o pai se casou novamente com uma mulher que já tinha um filho (o qual vive em outro estado). Sua mãe passou por vários relacionamentos, tendo mais duas crianças, um menino (12 anos) e uma menina (10 anos). Segundo seu relato, durante sua infância, em função do rompimento entre seu pai e sua mãe e por esta abandonar os filhos por três vezes, tanto Clara como seus irmãos viveram sob os cuidados de diferentes pessoas da família, em momentos específicos de suas vidas. Dessa forma, em alguns períodos ela morou com os pais e os irmãos; em outros, com uma tia, convivendo de perto com seus primos; e, ainda, em outros, com a mãe, seu namorado, seus irmãos e meio irmãos. Atualmente, sua mãe e seus meios-irmãos estão no Estado de São Paulo e Clara reside no Paraná, com o pai, seus dois irmãos e sua madrasta, formando o que se denomina, segundo Durigan (2015), uma família pluriparental, pela diversidade de vínculos estabelecidos a partir de novas uniões.

Todas essas configurações familiares são hoje possibilidades de organização com respaldo legal. Todavia, para além do aparato legal, é preciso que tais arranjos sejam entendidos como construção social, passando a ser olhados como o que são, e não como o que deveriam ser se comparados ao modelo da família nuclear burguesa, muitas vezes ideologicamente considerado como universal (Barroco, 2012). Isso se faz necessário sobretudo no campo da psicologia, em que é preciso compreender as múltiplas situações que compõem determinado fenômeno, evitando a lógica formal de causa e consequência, em uma visão linear e restritiva da constituição psíquica dos sujeitos.

Por outro lado, isso não significa que devemos desconsiderar a influência do arranjo familiar sobre o desenvolvimento psíquico, já que se trata de uma variável concreta da vida dos indivíduos. Ressaltamos apenas que, como aspecto concreto, seja ele como for, esse arranjo se

constituirá como influência do meio externo na formação psicológica dos sujeitos singulares. Nesse sentido, todas as características de composição familiar devem ser consideradas ao se buscar a compreensão acerca das vivências dos jovens, visto ser a família o primeiro espaço de aprendizagem humana. No entanto, segundo Vigotski (1934/2010), tais aspectos do meio não devem ser entendidos de maneira absoluta, como uma influência direta e determinante, mas de maneira relativa, pois outros aspectos, inclusive o nível de desenvolvimento dos sujeitos em cada momento de sua vida, terão efeito sobre o modo e a intensidade da influência dos aspectos externos.

Tomando parte da história de Clara para análise, temos a percepção de que as circunstâncias concretas fizeram com que ela assumisse, por vezes, a responsabilidade de cuidar de seus irmãos mais novos, ocupando temporariamente o lugar de mãe. Essas condições concretas, aliadas à idade de Clara e a seu nível de desenvolvimento naquele período, são componentes de sua situação social de desenvolvimento no final de sua infância. Ao falar sobre isso, em resposta à indagação da pesquisadora, Clara afirmou que o fato de ter que cuidar dos seus irmãos não era percebido por ela naquela época como algo tão difícil, ou seja, não era um fardo, como pode ser percebido no trecho a seguir:

*Ah, eu não acho tanta coisa assim, falar a verdade, sabe? Porque assim, eu não lembro de tudo. Eu lembro de eu cuidando dos meus irmãos. Eu lembro de eu ficar com eles. Mas eu lembro de muita coisa legal que eu fiz também, sabe? (P: E o quê que era legal? Essas são as coisas tristes. E o que era bom desse período?)<sup>52</sup> Ah, eu ficar brincando! Lá no quintal. Ir para a escola, estudar, voltar... Fazer comida, que eu aprendi a fazer comida. (risos). (P: Você fazia comida desde cedo?) É... eu tive que aprender na marra. A V. sempre foi melhor que eu, tinha uma boa mão. Mas (risos), ela fazia mais que eu. O E. também, fazia mais que eu. Eu ficava com a parte de limpar a casa e cuidar dos meninos. E era legal... Era legal dar banho na L. Arrumar o cabelo dela. Minha bonequinha. (risos). (P: Ela tem quantos anos a L.?) Hoje ela tem dez. (P: É. Mas na época ela era bebê!?) Aham. A minha princesa! (Entrevista recorrente de Clara, 06/08/2019).*

Com base nesse excerto, podemos perceber o que Vigotski afirma sobre a influência relativa do meio, onde não apenas suas características externas, mas também as características

---

<sup>52</sup> Quando o trecho recortado da entrevista contemplar os questionamentos da pesquisadora no meio do diálogo, eles aparecerão entre parênteses e com a fonte sem itálico, para se diferenciar da fala do entrevistado.

internas do indivíduo integram as vivências dos sujeitos. Em outras palavras, é a relação de determinada criança, com certo nível de desenvolvimento, com um meio e suas circunstâncias específicas que se constitui como base para as vivências e, conseqüentemente, para a formação de sentidos acerca delas. Portanto, o que a princípio pode ser olhado como algo extremamente difícil e pesado do ponto de vista do adulto pode não ser assim vivenciado pela criança, como no caso da experiência de Clara em relação ao cuidado com os seus irmãos.

É interessante notar a partir desse trecho que, embora as circunstâncias concretas da dinâmica familiar tenham impellido Clara a aprender atividades adultas, como cozinhar, cuidar da casa e das crianças, o fato de poder realizar atividades como brincar, ir à escola e estudar garante, pelo menos em parte, um espaço para que ela desenvolva atividades que correspondem às necessidades e aos motivos de sua etapa de desenvolvimento. A própria forma de referir-se à irmã, como bonequinha, explicita um aspecto lúdico da maneira de se relacionar com ela, e, por isso, o sentido pessoal que subjaz a essas atividades fazem dessa vivência algo relativamente positivo.

Ainda no que se refere à vida familiar de Clara, as situações de abandono de sua mãe evidenciam uma diferença na forma de senti-las e percebê-las. Sobre a primeira vez, ela afirma nem se lembrar dela direito, pois era muito pequena. Já em relação à terceira vez, ela menciona o quanto o abandono foi difícil e se emociona durante a entrevista ao relatar suas lembranças, conforme podemos verificar a partir dos seguintes excertos (Entrevista recorrente de Clara, 06/08/2019):

*A minha mãe foi... É que a minha mãe, ela saiu... a primeira vez, ela... foi quando a gente era bem pequeno. Eu nem lembro para falar a verdade. Eu só lembro que a minha mãe tinha abandonado a gente, porque eu vi uma carta dela, que estava escrito que depois que ela voltasse ela ia ajudar com as carnes... É a única parte da carta que eu lembro, de verdade. Mas, foi a primeira vez que eu vi que a minha mãe tinha ido embora e aí depois de quase um ano ela voltou. E aí a gente morou junto. Ela pegou a guarda da gente...*

*Aí a gente foi morar todo mundo junto. Aí ela ia e voltava com o T. Aí ela terminou de vez e conheceu o J. Aí o J. **foi a primeira vez que eu vi literalmente a minha mãe indo embora.** E foi muito estranho, porque... é... (olhos cheios de lágrimas) é complicado falar (risos com lágrimas). É... (pausa). O J. era uma pessoa muito boa. Eu gostava dele, de verdade. Só que a minha mãe sempre falava de ficar viajando, de querer sair*

*um pouquinho de tudo aquilo que ela estava passando. Ai um dia eu chegando da escola e ela estava lá, fazendo as malas e colocando tudo dentro do carro. Foi a pior coisa que eu vi na minha vida. E aí ela pegou e falou: “Ah, eu vou sair mais a mãe já volta. Vai para a casa dos seus pais. Arruma os meninos para a casa dos pais deles”. Foi assim. Desse jeito, entendeu? **De cortar...** (P: E você tinha quantos anos?) Nossa! Eu tinha dez, onze anos. (P: Você era uma menina!) Era! Uma menina, entendeu? **É... foi difícil para mim.** Porque na hora que ela falou eu nem me toquei. Eu vi as malas, eu vi... mas eu sou meio sonsa para pegar as coisas na hora. (P: Não é. Você era uma criança.) Aí eu falei: “Ah, tá bom”. Só que a L. estava morrendo de febre. A L. estava com muita febre. E a L. sempre foi a caçulinha. Eu sempre peguei ela para mim, sabe?<sup>53</sup> Então, assim, foi pior ela ter saído para viajar. **Foi pior eu ficando cuidando da L. durante dois dias.** A gente, tipo... os nossos pais só descobriram que a gente estava sozinho, foi porque o T. foi lá ver a L. E ele viu que a L. estava pelando de febre. A casa já estava uma zona, porque **eu não conseguia limpar e ficar cuidando da L. e ficar cuidando do V. Ter que buscar o V. na creche.** Então, assim, depois de dois dias que o T. foi lá e viu a gente... como que estava tudo. Aí ele pegou, pediu minha ajuda para arrumar tudo. Pediu a ajuda do E. e todo mundo se separou de novo.*

Apoiando-nos em seu relato, constatamos as afirmações de Vigotski (2010) acerca da importância do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, dos processos de generalização, que possibilitam aos indivíduos uma compreensão diferente em cada momento de sua infância, isto é, permitem que as crianças simbolizem o que vivem, de maneira que a vivência passa a integrar aspectos conscientes. Fica evidente o quanto foi sofrida para Clara a terceira vez que a mãe os deixou, não apenas pelo significado do ato, mas pelo peso da responsabilidade que caiu sobre seus ombros, devido ao fato de ter que responder por tudo na casa, cuidar dos irmãos, sobretudo da caçula que estava doente.

A consciência de sua imensa responsabilidade somada à percepção de sua impossibilidade de dar conta de tudo, por ser ela também uma criança, geram uma vivência negativa, marcada por afetos de desamparo e de angústia. Ao relembra-la, trazendo-a novamente à consciência, Clara se emociona e cai em lágrimas, evidenciando a unidade afetivo-cognitiva dessa vivência. Por outro lado, considerando o movimento dialético do processo de

---

<sup>53</sup> Nos excertos das entrevistas foram mantidos os erros gramaticais, por nós entendidos como resultantes do processo de escolarização a que os participantes tiveram acesso.

desenvolvimento e de formação psíquica, a vivência passa a integrar a formação do sujeito, impactando no direcionamento de tal processo. No caso de Clara, temos a explicitação disso quando ela mesma avalia que as situações difíceis que viveu a transformaram em quem ela é hoje, conforme sua própria descrição nos dois excertos a seguir, ambos da entrevista recorrente (06/08/2019):

*Eu sou a Clara. Eu acho que eu sou muito responsável para a minha idade. Eu acho que eu já sofri bastante. Só que eu aprendo muito com os erros. Sou muito determinada.*

*É difícil falar isso, mas hoje eu me vejo uma pessoa... eu sou capaz, entendeu? Então eu tenho dezoito anos, eu passei por muita coisa e ninguém acha que eu passei por isso. Só que eu quero levar isso como aprendizagem.*

Retomando a discussão acerca dos demais casos em estudo, como podemos perceber, Tiago e Murilo são os caçulas de suas famílias, Carmen é a única filha do casal, sendo os outros todos homens, e Clara é a menina mais velha dentre seus irmãos. Diferentemente desta, os demais participantes da pesquisa relatam a presença de ambos os pais durante a infância, bem como de seus irmãos, os quais só deixaram de ter uma convivência diária com a família quando ficaram mais velhos, em função de terem se casado.

A análise das trajetórias de vida de Carmen e Murilo revela a grande influência de seus pais e irmãos no que se refere aos caminhos por eles escolhidos. Ao ser indagado sobre alguém que possui características que lhe servem de fonte de inspiração, Murilo não consegue apontar ninguém além dos próprios pais, que são por ele descritos com grande admiração, como podemos verificar nos dois excertos a seguir (Entrevista recorrente de Murilo, 02/08/2019):

*Bem, eu admiro muito a minha mãe pela persistência e força de vontade dela. A minha mãe é aquele tipo de pessoa que fala assim... eu não sei se é alguém famoso que fala assim, mas é aquele tipo de pessoa que leva aquele seguinte estilo de vida: “nada é difícil! Tudo que você quiser fazer basta você se esforçar ou estudar que tudo que você consegue”, né? A minha mãe é esse tipo de pessoa que não existe obstáculo para ela. Então, assim: tudo que ela quer fazer, ela dá um jeitinho de fazer. **Então, querendo ou não, eu tentei e tento até hoje trazer isso para minha vida.***

*Admiro a proatividade dele. Então é isso. As coisas que eu mais... os valores que eu mais valorizo é: proatividade, esforço e a humildade. São os que eu mais busco para mim.*

Carmen igualmente tem sua família e as relações nela estabelecidas como modelo a ser seguido. Ela também escolhe o pai como representante desse ideal:

*Uma inspiração como pessoa para mim é o meu pai. É... ele sempre foi um grande incentivador de pessoas. Ele sempre gostou de motivar as pessoas, inclusive a mim. Então para mim o meu pai ele é um incentivador, assim. Então é a minha inspiração como pessoa. [...] (P: Então para você uma fonte de inspiração é o seu pai. Quais são as características mais marcantes dele? Essa é uma, a que você falou, mas o que mais?) A bondade dele. Ele nunca espera que você faça algo em troca para ele. Então eu gosto muito disso nele assim. Às vezes as pessoas até aproveitam dele, né? Mas ele é uma pessoa muito bondosa, assim. É carinhoso. É uma pessoa tranquila. Você nunca vai ver ele metido em briga, em confusão. Ele é bem tranquilo. É isso. Então para mim é isso: a bondade, o incentivo e o caráter dele, assim, como pessoa, né? (Entrevista recorrente de Carmen, 13/08/2019).*

Além disso, Carmen menciona que, por ter vivido em um ambiente de grande acolhimento e respeito ao próximo, nem consegue entender a falta de amor como possibilidade. Tendo experimentado o compartilhar em diferentes momentos de sua vida, esse é para ela um valor central. Talvez um dos eventos de sua história de maior influência seja a experiência de adoção de seu irmão, com quem construiu laços de afeto e ajuda mútua. Por suas escolhas, é possível afirmar que essa experiência teve grande impacto em sua vida, o que pode ser de certa forma comprovado pelo fato de seu irmão adotivo ser um missionário e de Carmen também demonstrar o desejo de realizar um projeto de ajuda ao próximo. Inclusive, seu desejo de realizar algo nesse sentido foi o que promoveu a aproximação entre ela e seu noivo, pois compartilham do mesmo sonho. Nesse sentido, até mesmo a escolha de um cônjuge sofreu influência da experiência positiva vivida por sua família na situação de adoção. Tais impactos podem ser constatados nos excertos a seguir, nas respostas de Carmen acerca de seus projetos futuros (Entrevista recorrente de Carmen, 13/08/2019):



[...] *eu gostaria de estar formada. Trabalhando na minha área. Casada. Eu gostaria de ter filhos, né? Tanto meus, quanto adotivos, né? **Eu gostaria de adotar mais duas crianças**, assim. É um sonho e graças a Deus o **meu noivo também compartilha** disso.*

*Mas quando a gente se conheceu, eu tinha um projeto... Eu não tinha assim, a intenção de fazer uma ONG, mas eu tinha um projeto de ir para o Nordeste e trabalhar com a plantação lá, para crianças e famílias. E ele já tinha o projeto de criar uma ONG para ajudar as pessoas lá. E aí juntou os dois... e (risos).*

Clara também indica o pai como fonte de inspiração, principalmente no que se refere à sua vida escolar/profissional, como verbaliza no trecho a seguir:

[...] *sempre foi meu pai. Até hoje. Eu não quero ser que nem ele. Mas eu quero chegar até um ponto onde ele chegou. Para ele não foi fácil, também. A infância dele, teve que cuidar dos irmãos. No caso era só minha avó e eles. Sabe, o meu pai entrou no banco ele era motoboy. E ele foi para gerente financeiro, entendeu? Então eu fico pegando essa parte da vida do meu pai e falo 'é isso que eu quero'. Que nem, na faculdade, ele trabalhava e chegava a noite. Eu acordava de madrugada com ele estudando estatística. Estatística! Quem gosta de estudar estatística? (risos) Eu não suporto estatística! E eu via ele estudando! Eu não pego o meu pai hoje, mas o meu pai continua sendo o centro de tudo, sabe? (Entrevista recorrente de Clara, 06/08/2019).*

Sua mãe, por sua vez, constitui-se também como uma referência, embora de maneira oposta, alguém cujo comportamento ela tem como modelo negativo, um parâmetro do que não pretende ser. Isso parece ser tão forte que, ao ser questionada sobre quem seria para ela um modelo negativo de ser humano, Clara respondeu, sem titubear:

*Ah, a minha mãe! (risos) A minha mãe ela é muito **doente**. Ela **depende** de homem para ser feliz. Ela não depende dos filhos dela para ser feliz. Ela depende de homem para ser feliz. Ela abandonou seus filhos três vezes. E hoje ela se **culpa** tanto, que ela é mais doente ainda (Entrevista recorrente de Clara, 06/08/2019).*

Refletindo acerca da centralidade da família como referência para esses jovens, destacamos dois pontos a serem analisados ao longo de nossa discussão: a) a importância das vivências no âmbito familiar, as quais são fontes para a formação dos sentidos acerca do mundo

e, no nosso caso, sobre a educação; b) justamente por essa predominância da família, o enorme risco à restrição do universo simbólico, cuja formação dos sentidos pode ficar, até certo ponto, submetida às vivências desse espaço e aos significados ali compartilhados.

Ainda, cruzando as respostas desses três jovens, percebemos que o aspecto de superação profissional é valorizado por Murilo e Clara, que veem nos estudos um passaporte para o avanço pessoal, profissional e social. Isso é notado quando eles destacam a força de vontade da mãe (Murilo) e do pai (Clara) em buscar aprimoramento educacional com o objetivo de galgar novos postos de trabalho. Por outro lado, a resposta de Carmen enfatiza o valor da solidariedade, em que o conhecimento é um meio de qualificação que pode servir para melhor ajudar o próximo, como ela explicita no seguinte excerto:

*Daí depois de todo esse processo, de terminar o quarto, o quinto e o estágio, aí a gente, eu e meu noivo, a gente pretende ir pro Nordeste. Em algum dos... Norte, Nordeste, Amazonas também é um lugar que a gente gosta muito. Ir pra algum desses lugares e eu quero usar a minha profissão lá, entendeu? **Ajudar as pessoas que estão lá, tipo... Os pequenos agricultores mesmo, que não conseguem plantar por falta de água. Alguma coisa, ter um projeto de irrigação...** (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).*

Nos três casos, é possível identificar que o sentido atribuído pela família à educação e ao conhecimento é incorporado pelos jovens. Tal fato pode ser explicado pela relação entre o sentido e a atividade, que marcam a ação do homem sobre o mundo, em que os motivos se ligam aos fins, conforme descreve Leontiev (1975/1983). Quando os pais atuam sobre o mundo com determinada finalidade, conduzem a vida familiar em dada direção, geram novas situações e circunstâncias, as quais passam a compor o ambiente externo de todo o grupo familiar e, dialeticamente, a constituir a situação social de desenvolvimento, em que se formarão as vivências e os sentidos pessoais de cada um de seus membros.

Nessa perspectiva, quanto mais os indivíduos são sujeitos da própria história, atuando no mundo com consciência de seus motivos e fins, mais agem não apenas sobre a sua vida, mas também sobre a situação social de desenvolvimento de outros sujeitos, por modificarem o ambiente, criando novas circunstâncias. Ao contrário disso, como explica Martins (2001), quanto maiores são as situações de alienação da ação humana, em que tais ações ficam subordinadas aos fatores externos aos sujeitos e não vinculadas a seus motivos e fins, menores são as possibilidades de conscientização, de unificação entre significados e sentidos. Assim,

determinadas condições de vida, em que não há espaço para construção de motivos e fins que impulsionem a atividade humana, “[...] vão promovendo cisões no interior da pessoa, obliterando sua consciência a tal ponto, que a própria vida se lhe apresenta enquanto algo independente de si. É na impossibilidade de ser o sujeito da própria história, que a pessoa, por seus pensamentos, atos e sentimentos, vai pertencendo cada vez menos a si mesma” (Martins, 2001, p. 242).

Diferentemente dos demais, Tiago não aponta sua família ou algum de seus membros como modelo, como fonte de inspiração. Enquanto os outros jovens têm em suas famílias referências de como conduzir a vida, modelos claros e caminhos já trilhados que podem ser seguidos por eles, o que inclui o processo de escolarização, Tiago parece carecer desse recurso, sendo ele o primeiro da família a concluir o ensino médio. Talvez, por isso, quando questionado sobre alguém que para ele é fonte de inspiração, exemplo de ser humano, ele indicou um personagem de anime:

*Ah... Bom, eu tenho uma inspiração, né? É um personagem de um desenho, um anime, como alguns falam... É um personagem assim, bem reconhecido, né? Que seria o Naruto. É um pouco vergonhoso falar isso... (P: Não. Eu não conheço. Então me explica quem é ele.) Assim, o Naruto é... ele foi assim... um cara que na infância dele ele sempre foi taxado como monstro, né. Porque ele tem meio que uma raposa dentro dele, né? Enfim, uma raposa selada nele. Aí, quando ele era criança ele sofreu muito, né? Discórdia da sociedade, que falava que ele era um monstro. Que ele era uma aberração, né? Enfim, assim... quando ele cresce, né... Ele fica forte, ele salva o mundo, várias vezes, né? E agora ele é taxado como herói, né? E ele sempre teve essa... essa admiração, que seria tipo ‘ele nunca desiste de nada’. Ele mantém a palavra dele ‘Eu vou fazer tal coisa’ e eu faço tal coisa. ‘Eu vou salvar tal pessoa’ e vou lá e resgato, por mais que demore anos, mas eu vou fazer isso, entendeu? Digamos que... essa é uma inspiração, porque por mais que ele foi taxado quando foi criança, né, ele se inspirou, ele manteve a palavra dele e agora é um cara bem foda, né? Digamos assim... Deixa eu ver o que mais... Acho que é isso aí... seria uma maior inspiração (Entrevista recorrente de Tiago, 24/07/2019).*

Vale ressaltar que foi pedido aos estudantes que eles escolhessem uma pessoa pública ou personagem que representasse valores que eles tinham ou gostariam de ter, e três dos quatro jovens apontaram seus próprios pais, o que de certa forma fugia ao pedido feito.

Como explica Bozhovich (1976), em cada etapa do desenvolvimento, os ideais dos estudantes têm características diferentes. Geralmente, as crianças têm alguma pessoa que faz parte de sua vida concreta como representante de seus ideais. Porém, à medida que avançam, começam a se inspirar em personagens heroicos (da história, da literatura) e, posteriormente, nem conseguem mais representar seus ideais em um ser único, mas sim em atos típicos, manifestações de determinadas características valorizadas por eles.

Mesmo Clara, Carmen e Murilo tendo elegido algum membro da família como representante de seus ideais, fizeram alguns apontamentos ou ressalvas, explicando quais são as condutas dele que justificam suas escolhas. Da mesma forma, Tiago expôs quais foram as características que embasaram sua escolha. Contudo, por esta ter sido bastante distinta, se comparada à resposta dos demais participantes, ela nos levou à reflexão acerca dos motivos pelos quais ele tem em um anime sua fonte de inspiração.

Primeiramente, considerando as próprias características do personagem, vemos um processo de autossuperação via persistência. Também, pela escolha desse personagem, Tiago explicita seu desejo e/ou necessidade de ser melhor para também ajudar o outro e não a si mesmo, o que parece ser um valor desse jovem, reafirmado em outros momentos das entrevistas como quando falou da profissão que deseja seguir, que é enfermagem, na qual o cuidado com o outro é algo central.

Por outro caminho de análise, fundamentando-nos na falta de menção aos pais e irmãos ao longo das duas entrevistas de Tiago, os quais somente são trazidos mediante questionamento específico sobre sua família, levantamos a hipótese de uma ausência significativa de referência, em que os pais não ocupam o lugar nem de modelo e nem de amparo para esse jovem. Tal hipótese parece ganhar corpo quando relacionada ao que o jovem considera ser uma família ideal, conforme expõe no excerto a seguir:

*Eu acho que uma família, hoje em dia assim, a família está meio... está meio... como eu posso dizer? Meio ruim, entre aspas. Por quê? Digamos assim, hoje em dia é muito frequente você ter jovens com algum tipo de doença, depressão, ou se achar inferior, autoestima baixa, enfim... Eu acho que para você ter uma família ideal você tem que... estar com quem você goste, né? Claramente. E você, **caso você tenha filhos, você tenha uma... um amparo para o seu filho, né?** 'Putz, filho. O que está acontecendo com você? Você está mal por quê?', 'Ah, pai... Eu estou com isso aqui, isso lá... eu não estou me sentindo bem', 'Beleza! Vamos! E se for algo mais sério, vamos em um profissional, vamos ver isso, né? Porque... eu acho que a taxa de depressão também*

*tem a ver com isso, né? Tem a ver com os pais que não sabem ajudar os seus filhos. 'Ah, isso é frescura dele!'. 'É só uma fase', e assim vai. Eu vejo isso, né? Eu tenho amigos que sofrem disso, né? E às vezes o pai não tem uma base para o filho, né? Acho que é por isso. Acha que é frescura ou acha que é mentira, né? Então, acho que a família ideal para você ter hoje em dia assim, é você estar ao lado de alguém que você goste, com os bens que você goste... enfim, materiais, né? E caso tenha esses filhos, né? Tenha esse amparo para eles, né? Ter... **participar da vida do filho**, digamos assim (Entrevista recorrente de Tiago, 24/07/2019).*

A ausência de direcionamento do filho, por parte dos pais de Tiago, pode exprimir a crença da impossibilidade de condução dos rumos da própria vida, em que forças maiores e alheias a si mesmos respondem pelos rumos de suas trajetórias. Sendo assim, não há o que o sujeito possa fazer. Essa falta de comando intencional pode, inclusive, ser evidenciada pelo fato de Tiago ser o único que ainda não concluiu o ensino médio dentre todos os entrevistados. Além disso, abandonou o ensino médio integrado faltando apenas um ano para seu término. Certamente, não podemos descartar as dificuldades objetivas de estudar em uma escola federal e trabalhar ao mesmo tempo, mas a falta de referência precisa ser considerada como um dos fatores para a compreensão dos caminhos trilhados por esse jovem, até mesmo porque ele será o primeiro de sua casa a concluir a educação básica, o que já é um indicativo de uma história de expropriação das possibilidades de humanização, mediante acesso à educação, vividas por sua família.

Cabe ainda destacar um ponto que discutiremos em outro eixo: se, por um lado, Tiago é o jovem que menos fala de sua família durante as entrevistas, por outro, ele faz muitas menções à escola e aos amigos. Portanto, tais relações despontam como circunstâncias externas importantes que compõem a sua situação social de desenvolvimento, impactando em suas vivências e constituição de sentidos acerca da educação.

Passemos agora a analisar a situação socioeconômica das famílias, por ser esse um aspecto concreto que participa da organização da vida de seus membros, tanto no que se refere às suas rotinas de trabalho quanto no que concerne ao acesso aos bens materiais e culturais. Conforme declaração dos participantes na ficha de identificação, Clara, Murilo e Carmen se consideram pertencentes à classe média, e Tiago, à classe média baixa.

Não temos informações objetivas quanto à renda das famílias para fazer afirmações categóricas sobre o enquadramento socioeconômico feito pelos entrevistados. Entretanto, a partir do grau de escolaridade dos pais e de suas profissões e empregos ocupados ao longo de

da vida, podemos inferir sua classe social, principalmente se considerarmos a situação econômica da família no percurso de vida dos participantes, e não apenas no momento atual.

De acordo com os relatos de Tiago e Carmen, seus pais e seus irmãos (mais velhos do que eles) não concluíram a educação básica, como é explicitado nas seguintes falas:

*Os meus pais não fizeram o ensino médio completo. Foram até o fundamental. O meu pai foi até a oitava série e minha mãe até a quinta. Ai como naquela época era um pouco difícil, né... estudar e tal... eles tiveram que trabalhar cedo, né? Trabalhar na roça, né... Trabalhava em sítio e aí não conseguiu concluir, né? Minha mãe tentou voltar eu acho que em 2007, para concluir, né? Só que ela não conseguiu também, devido à carga horária, trabalho pesado, essas coisas. E... é isso. (P: E eles trabalham com quê?) Então. Meu pai agora ele está tentando se aposentar. Ele era mecânico de caminhão e a minha mãe ela trabalha ainda. Ela é pintora automotiva. Ambos pintam caminhões, essas coisas (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

*É... a minha mãe, ela sempre foi muito estudiosa, mas ela parou no segundo ano do ensino médio. Ela tinha notas boas, mas ela casou e, logo depois que ela casou, um ano depois ela engravidou. Então, quando ela casou, ela continuou estudando, mas daí quando ela engravidou do meu irmão mais velho ela não podia continuar estudando, porque ela não conseguiu. Ela passava muito mal, por causa dela. Aí ela parou no segundo ano do ensino médio. E ela estudou em muitas escolas diferentes, porque o meu avô era caminhoneiro e ele viajava muito e, às vezes, levava ela ficar dias ou meses fora e aí ela tinha que mudar a escola. Mas a maioria das escolas foram aqui mesmo, nessa cidade. O meu pai, ele era do sítio, então ele estudou só até a sétima série, na época não era ano, né? E aí o meu avô não conseguia mais pagar as contas de casa sozinho e então meu pai teve que sair da escola e trabalhar na roça pra ajudar. E é isso. O meu irmão mais velho é... ele também não terminou o ensino médio, porque ele não quis. Ele não queria estudar (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).*

Nos dois casos percebemos as origens humildes dos pais, que tiveram que abandonar os estudos para contribuir com suas famílias no trabalho rural. O pouco acesso à educação, imposto pela necessidade de trabalhar, reporta-nos, como explica Martins (2001, p. 239), “[...] ao dado tão enfatizado por Marx, de que a pobreza do trabalhador, convertido em mercadoria, não se esgota em uma pobreza estritamente material, mas ao mesmo tempo, recai no

empobrecimento de seu ‘mundo interior’” e isso é, de fato, a maior expropriação que os sujeitos podem sofrer.

Já os pais de Clara possuem graduação incompleta, tendo o pai feito até o penúltimo ano de Administração e a mãe, mais recentemente, parte do curso de Matemática. Seus irmãos mais velhos também não concluíram o ensino médio. Entretanto, ela menciona outras pessoas da família que possuem o ensino superior e que, em determinados momentos de sua vida, foram responsáveis por ela, como sua tia:

*Só que a minha família toda terminou o ensino superior: a minha tia fez química, a minha outra tia fez letras e meu tio fez educação física e o meu outro tio fez enfermagem. Então, todo mundo estudou (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).*

Nos caminhos de sua vida, o fato de Clara ter sido cuidada por essa tia por um determinado tempo lhe permitiu acesso a outras perspectivas em relação à educação, o que mais uma vez nos faz refletir sobre a complexidade do impacto dos acontecimentos da vida do sujeito e todos os desdobramentos, negativos e positivos, que eles podem vir a ter.

Dentre os quatro entrevistados, a família de Murilo é, de acordo com seu relato, a que parece ter modificado de maneira mais significativa a sua condição financeira ao longo de sua história, devido ao empenho dos pais, que buscaram ampliar seu grau de escolarização e, conseqüentemente, conseguiram conquistar empregos mais bem remunerados. Vale destacar que, por morarem em uma cidade considerada como polo educacional da região, além de seu esforço, contaram também com condições concretas oferecidas pela cidade. Isso pode ser verificado no excerto abaixo:

*Minha mãe, ela nasceu num ambiente rural. Ela cursou eu acho que o ensino fundamental II, talvez não chegou a terminar e parou. Casou e teve a minha irmã como bebê. Então ela trabalhava... quando eles casaram, ajudando o meu pai como pintor, e então ela decidiu... Ah, ela então começou a trabalhar no colégio daí, no colégio X, como faxineira e merendeira. Então em determinado ano, época, não sei ao certo, eu não tinha nascido ainda, ela decidiu estudar e fazer um curso técnico em enfermagem. Ela tinha dificuldade, porque eu acho que ela já estava grávida de mim. Eu e minha irmã, nós temos dez anos de diferença. Eu tenho dezenove e ela tem vinte e nove. Minha irmã deveria ter uns nove anos de idade e minha mãe fez o curso técnico e se formou e passou em um concurso para ser técnica em enfermagem, em uma cidade vizinha a que a gente mora. A gente mora em um bairro da cidade, mesmo. E depois*

*que eu nasci, eu era pequeno, minha mãe trabalhava em tempo integral como técnica em enfermagem, ela decidiu fazer o supletivo. Ela fez o supletivo. Ela se formou no supletivo e cursou ciências biológicas, presencial. Aí ela fez... aí eu já estava maiorzinho já. Ela fez em torno de umas cinco pós. Fez em ambiental, pós em Educação Especial e, recentemente, eu acho que foi à distância, ela cursou Pedagogia. Pedagogia à distância. Aí minha mãe passou a atuar então, meio período como técnica de enfermagem, que ela havia cursado, e meio período como professora de ciências biológicas. Mas como ela... depende muito da pessoa, né? Como ela tinha dificuldade em lidar com bastante alunos, ela acabou optando, porque ela também tem o dom disso, a trabalhar com as crianças especiais. [...] Então ela dava aula para as crianças especiais, autistas e síndrome de Down e técnica de enfermagem. Atualmente, para dar uma descansada da mente, porque ela já trabalhou demais, já estudou demais, ela está meio período como técnica de enfermagem e só isso. Só que agora ela passou a... está trabalhando de noite como cuidadora de idosos. Por vontade própria. A gente não entende porque ela quer fazer isso. Mas ela está trabalhando assim. Ela é bastante esforçada nessa parte (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Da mesma forma, Murilo destaca o percurso do pai e da irmã, que seguem a mesma lógica: dedicação e busca de maior escolarização, o que lhes garante novas oportunidades de trabalho, como descrito nos próximos excertos:

*Eu falei dela primeiro, porque foi a partir dela, depois que ela já tinha feito técnico de enfermagem, começou e já estava se formando, que meu pai, que foi pintor e depois motorista de ônibus, puxava alunos escolares, que ele decidiu fazer supletivo... [...] Meu pai já tinha cursado até o ensino médio, mas ele não chegou a concluir o ensino médio, se não me engano. Bem, inspirado por ela, então, ele decidiu fazer história ou geografia. Ficou em dúvida e acabou que nenhum dos dois deu certo e ele acabou optando por fazer artes, então, que era o melhor pra ele, porque ele era pintor e ele era muito bom. [...] E meu pai ele cursou artes. Se formou em artes e passou em dois concursos e abandonou a profissão de motorista e de pintor. Colocou de escanteio, como fala. E ele começou a trabalhar meio período em uma escola, que ele acabou passando no concurso como professor de arte e, no outro período, no outro colégio, que era um colégio também de educação especial, que ele também fez especialização*



*em educação especial e ele também dá aula lá, para crianças especiais, na área da arte, daí. E, recentemente, meu pai, como ele fez vários projetos de caráter social e mesclando com a arte, que ele mesmo desenvolveu e idealizou, ele acabou... ele está em processo de se tornar diretor de uma escola, de uma cidade vizinha. E aí eu não sei se ele vai se manter meio período como professor, eu acho que não. Porque ele deve ficar o período integral como diretor da escola (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Sobre sua irmã, ele relatou:

*Então a minha irmã, ela se formou e aí sim, ela se formou com menção honrosa, porque era convidada todos os anos para almoçar com o reitor da universidade que ela estudou, porque ela era a melhor aluna da sala dela. Ela fez pesquisas, pesquisas que ela mesma propôs a ideia da pesquisa, ela idealizou. Ela se formou, fez pós, e começou trabalhando em uma área... estagiando em um laboratório de biomedicina, foi crescendo lá dentro e hoje ela é praticamente... é o trabalho de biomedicina. Ela trabalha com biomedicina, ela precisa dos conhecimentos de biomedicina, mas ela cresceu tanto na empresa, pela competência dela, que hoje ela só está abaixo do dono e então não tem como ela crescer mais nessa empresa, porque acima dela só está o dono (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Com base nos excertos acima, podemos constatar que há na família da Murilo uma supervalorização da educação, entendida como porta de acesso a melhores condições de vida, o que depende, em grande parte, do esforço e da força de vontade de cada um. Esse valor é compartilhado pela família, constituindo-se um pilar de sua organização enquanto grupo, bem como um valor central na vida de cada um de seus membros.

De acordo com Romanelli (2000), o capital econômico não é o maior bem deixado pela família, mas sim a educação, ou seja, o capital escolar, e, por isso, as famílias tendem a investir diferentes esforços no processo de escolarização de seus filhos, sobretudo porque o valor atribuído à escolarização relaciona-se à qualificação profissional. Contudo, o próprio autor já pontuava no início do século XXI que “[...] o capital escolar está sujeito à obsolescência precoce, em função das mudanças nos postos de trabalho, e precisa ser constantemente renovado [...]” (Romanelli, 2000, p. 105). Isso já é vivido e compreendido pelos pais de Murilo, que continuamente têm buscado novos cursos para manterem melhores condições de

empregabilidade. Tais aspectos serão por nós discutidos em outro eixo, quando abordarmos a relação entre estudo e trabalho.

Ainda sobre a situação socioeconômica, um dado curioso é que os três estudantes que afirmam ser da classe média cursaram o ensino médio no mesmo colégio estadual (grande e localizado no centro da cidade) e conseguiram ingressar no ensino superior logo após a conclusão da educação básica. Murilo e Carmen foram aprovados em uma conceituada instituição pública em cursos concorridos – engenharia elétrica e agronomia, respectivamente – e Clara conquistou uma bolsa integral do PROUNI e cursa engenharia de software na maior instituição privada da cidade onde moram. Considerando os espaços educacionais acessados por esses jovens, a saber, uma vaga no ensino superior, levantamos a hipótese de que suas percepções acerca de suas posições socioeconômicas são atravessadas por essas conquistas, isto é, por seu significado social e também pela experiência diária de frequentar tal meio social. Nesse caso, embora talvez ainda não integrem as mais altas camadas da classe média, no que concerne à renda atual, pelo acesso à educação podem vislumbrar um novo lugar na estrutura social.

Já Tiago – que estava cursando o ensino médio integrado em uma instituição da rede federal de ensino, localizada em uma zona periférica da cidade onde mora, e que acabou se desligando do curso, voltando a frequentar o ensino médio na modalidade geral em um colégio estadual, não tendo ainda concluído a educação básica – percebe-se como membro da classe média baixa. Ponderamos que esse dado tanto pode ser um indicativo de que jovens de camadas socioeconômicas mais baixas têm maiores dificuldades para a conclusão dos estudos como pode exprimir o quão representativo o ingresso no ensino superior ainda pode ser para os membros da classe de trabalhadores, pois historicamente a universidade não se constituiu como um espaço de direito de todos.

Esse significado da educação como chave para ascensão social, ainda que dentro de certos limites na sociedade de classes e sob o véu do discurso meritocrático, é compartilhado socialmente e foi em grande parte renovado e reforçado pelo expressivo aumento de possibilidades de ingresso no ensino superior que ocorreu no Brasil, no início do século XXI, sobretudo durante os Governos Lula, com certa continuidade nos Governos Dilma, por meio do estabelecimento de novas políticas públicas de educação, da abertura de novas vagas e da criação de diversos programas<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Vicente, Dias e Sano (2018) destacam os seguintes programas relacionados à ampliação do acesso ao ensino superior: a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para todos

Considerando a idade dos participantes, suas vidas transcorreram nesse contexto sócio-histórico, cujos significados compartilhados, apreendidos e objetivados em si carregam a atmosfera simbólica de um momento do País em que algumas possibilidades de melhoria social foram vividas e vislumbradas como movimento futuro.

Mais uma vez, retomamos a afirmação de Vigotski (2009) acerca da formação dos significados a partir da prática social, bem como sua mutabilidade histórica, incorporando novas camadas, tendências simbólicas resultantes do movimento contínuo existente entre os processos ambientais e os processos psicológicos. Tal situação evidencia a formação da subjetividade atrelada à objetividade; a dimensão singular atrelada à dimensão particular de existência.

Portanto, sem perder de vista que esses jovens deram início ao seu processo de escolarização nesse contexto otimista que pairou no País nos primeiros anos do século XXI, no qual a educação ocupou lugar na agenda de prioridades do Governo Federal – tendo sido aprovada emenda constitucional com foco na ampliação de acesso à educação, desde a educação infantil até a conclusão do ensino médio (Emenda Constitucional N° 59/2009), entre outras leis e decretos que vieram reforçar as políticas públicas educacionais<sup>55</sup> –, passemos ao próximo eixo de análise.

#### 4.4.2. Eixo II – O Processo de escolarização: eu e a escola

Neste eixo nosso foco de análise será a relação de cada um dos jovens com a escola e com o conhecimento, os caminhos percorridos por eles em sua vida escolar e a influência das vivências que marcaram esse processo na formação de seus sentidos sobre a educação. Por meio de suas lembranças, relatadas a partir de questões disparadoras, tentaremos reconstruir os nexos da complexa rede de situações vividas e significadas que os formou em suas singularidades no que se refere à educação. Para tanto, iniciamos descrevendo o momento em que cada um começou a ir para a escola.

Dentre os participantes da pesquisa, Clara foi a única que frequentou creche de maneira ininterrupta. Ela não soube precisar a idade de seu ingresso, mas disse saber que era muito nova. Segundo ela, na época seu pai trabalhava em um banco e ela ia para a creche de van e permanecia lá o dia todo.

---

(PROUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a Lei de Cotas, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

<sup>55</sup> A seção 2 “Ensinos médio no século XXI: para compreensão dos sentidos e significados presentes na atualidade” de minha dissertação de mestrado (Melo, 2017) apresenta uma discussão acerca desse movimento na educação brasileira.

Murilo e Carmen iniciaram de fato a vida escolar no último ano da educação infantil, por volta dos seis anos de idade. Murilo relatou que até foi matriculado na creche e a frequentou por alguns meses, mas devido a sua grande dificuldade de adaptação, a mãe decidiu tirá-lo da creche e deixá-lo com sua avó. Carmen, por sua vez, contou que não foi para a creche, pois sua mãe não trabalhava fora e podia cuidar dos filhos em casa. Quando chegou o momento de ingressar no pré-escolar I, o seu pai trabalhava como gerente de mercado e podia pagar a mensalidade de uma escolinha para ela e seu irmão, a qual eles frequentavam no período da tarde. Embora no início ela não quisesse ir, logo acabou se acostumando e gostando da escola. Contudo, no ano seguinte, por questões financeiras, seus pais a tiraram de lá, já que sua permanência na instituição não era obrigatória, e mantiveram matriculado apenas o irmão mais velho. Então, ela ficou por um ano em casa com a mãe e recomeçou seu processo de escolarização no pré-III, em uma escola pública municipal.

Já Tiago relatou que, quando era pequeno, sua mãe não trabalhava, pois seu pai não permitia. Por esse motivo, ele não frequentou uma creche, ingressando na escola diretamente no primeiro ano do fundamental.

Como é possível perceber, as circunstâncias familiares de cada um dos jovens demarcaram o início de suas jornadas. Ao falarem sobre isso, eles explicaram as condições concretas de vida de suas famílias, que motivaram determinadas decisões, dentre as quais destacamos: possibilidade de ficar em casa com a mãe ou com a avó; necessidade de ficar o dia todo na escola, enquanto os pais trabalhavam; circunstâncias financeiras daquele exato momento; valores e formas de dividir as funções entre pai e mãe (um como provedor da família e outro como responsável pelo cuidado e educação dos filhos); e, também, características dos próprios indivíduos, como no caso de Murilo, que não conseguiu se adaptar. Diante dessa diversidade de situações, já se evidencia como as experiências podem ser muito distintas, desde o primeiro momento do processo, e, portanto, não se pode esperar, mesmo de crianças da educação infantil ou do primeiro ano do ensino fundamental, os mesmos sentidos, dado que as vivências que antecedem o ingresso na escola são marcadas pelos sentidos e significados compartilhados pelos membros de suas famílias.

No caso dos participantes desta pesquisa, encontramos como regularidade o fato de todos terem irmãos mais velhos, de forma que o processo de encaminhar um filho para a escola já havia sido experienciado por seus pais, pelo menos uma vez, antes que chegasse a sua ocasião de ir. Assim, pela posição de seus nascimentos, a maneira como seus pais procederam com eles com relação à educação certamente esteve matizada não somente por suas vivências quando eles foram estudantes, mas também pelo que aprenderam em sua posição de pais com os

primogênitos. Como mencionado pelos entrevistados, a escola escolhida, os momentos de entrada, entre outros detalhes da história de cada um, interconectam-se com a vida escolar de seus irmãos. Além disso, a convivência com os irmãos e a observação de suas rotinas, dificuldades, facilidades e avanços também foram grande fonte de aprendizagem social e construção de expectativas acerca de seu processo de escolarização, bem como serviram como modelo para o estabelecimento de parâmetros em relação ao seu desempenho.

Ao serem questionados sobre o início de suas vidas escolares, Tiago e Murilo trouxeram em seus discursos o enredo da vida familiar, colocando os irmãos como ponto de contato e de referência para a educação formal, embora com distintos graus de contribuição em seus processos particulares de entrada na escola e alfabetização, como pode ser constatado nos excertos a seguir:

*É... O começo foi... eu lembro de umas partes, né... tentando aprender. Eu lembro que eu enchia o saco do meu irmão. Eu enchia o saco dele para ele me ensinar. Ele me dava uma folhinha e eu fazia vários rabiscos, né? E eu falava 'ah, essa aqui é a letra pequenininha, né?' E ele falava 'Não. Não é Tiago. Faz certinho. Faz o A e o B certinho'. Eu não sabia fazer número ainda. Eu lembro um pouco disso. (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

*Lembro que minha irmã... ou era a professora? Ou era ambas? Me dava um caderninho de caligrafia e mandava eu ficar fazendo. Acho que era a minha mãe que me dava isso. Lembro da minha irmã me ensinando letra de mão, antes da professora ter ensinado. Eu já era alfabetizado, mas escrevia em caixa alta, não escrevia com a letra de mão. Minha irmã me ensinando como conectava. E minha irmã me ensinando bem devagarzinho, de uma forma bem extremamente pedagógica. Eu lembro de um quadrinho que ela pegou para me ensinar isso. E aí ela me ensinou bem devagarzinho e aí eu batendo a cabeça para eu entender e meu primo, surge no muro, quatro anos mais velho do que eu, e fala 'Não. É simplesmente você ligar aqui', de uma forma totalmente não pedagógica ele falava. Ele já falava na prática, né? Como que era e aí talvez eu aprendi letra de mão antes do colégio (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Nos dois casos vemos a relação com pessoas da família no apoio ao processo de alfabetização, ainda que Tiago tenha afirmado em outros trechos da entrevista que seus irmãos não tinham paciência e que ele se alfabetizou, de fato, na escola. Já Murilo deixou claro que a

irmã era sua maior referência e, por ser dez anos mais velha, muito estudiosa e paciente, seu apoio foi bem intenso, fazendo até mesmo com que ele se confundisse sobre quem lhe dava determinadas atividades, a irmã ou a professora. Além disso, Murilo mencionou trocas de experiência até com primos mais velhos, isto é, mesmo pessoas que estão para além da família nuclear tiveram algum tipo de interferência no processo de alfabetização.

Isso também ocorreu no caso de Clara, que, na época em que se alfabetizou, morava com uma de suas tias:

*Então, como as minhas tias elas já... são professoras, acho que foi logo no primeiro ano que eu lembro... Nossa! Meu Deus do céu! Era um pouquinho chato, que assim... na escola tudo bem, eu ficava lá e fazia tudo certinho, só que eu não lembro muito da escola nessa parte de alfabetização. Eu lembro mais da minha tia me ensinando em casa, que eu lembro lá que ela me mostrava o caderninho e falava 'olha, vamos aprender aqui... não sei... caligrafia', 'ah, tem que passar certinho aqui', números, contar... eu lembro muito da minha tia M. [...] Era eu, o M. e a V. Todo mundo junto ali e vai. Vamos. E isso eu ainda ficava mais tempo, porque a V. e o M. dava uma ou duas lições e eles já queriam sair. Ai tchau! (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).*

Carmen também mencionou o apoio da mãe em casa no começo da alfabetização, principalmente quanto ao suporte afetivo e incentivo recebido desde o princípio de sua trajetória educacional.

*Só que quando eu voltei a estudar, ali era bem diferente da escolinha particular. Não era mais o pré-I, de ficar brincando. Eu estava pra entrar na primeira série e então eles já estavam tentando ensinar o A, o B, o C, essas coisas assim do alfabeto e aí eu comecei a ir, mas eu não gostava tanto assim. Eu só ia porque a minha mãe tinha falado que tinha que ir, né? Mas foi um período legal. Daí depois eu já entrei na primeira série e aí eu comecei a estudar bastante. Desde pequenininha é... meus pais sempre falaram que os estudos eram importante, que era bom (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).*

Todos esses relatos nos mostram que o processo de escolarização é perpassado pelas vivências que estão para além dos muros da escola. A maneira como a família se relaciona com a criança nesse período, a valorização atribuída às suas conquistas, o tempo dispendido no auxílio com as atividades escolares, as palavras de incentivo, o modelo a ser seguido, enfim,

todas as mobilizações que ocorrem na dinâmica familiar em função da vida escolar do filho são fatores do meio externo que integrarão a situação social de desenvolvimento dos sujeitos.

Segundo Bozhovich (1976), a entrada na escola muda a posição da criança no meio social e isso impulsiona a alteração de seus interesses e de sua atividade principal. O início da escolarização introduz a criança em um universo novo, no qual a responsabilidade e a cobrança passam a integrar seu dia a dia. É uma inserção nas relações sociais mais amplas e nas normas que as organizam. A criança dá um passo significativo como cidadão ao acessar a educação formal, pois nela se efetiva a relação dialética entre direitos e deveres.

Por esse motivo, a experiência de início na educação formal (ensino fundamental) é crucial. Analisar como a família lidou com esse momento e quais as lembranças acerca desse período é uma forma de tentar alcançar o sentido da educação para a família e para a criança naquele momento de desenvolvimento. A importância atribuída, trazida nas entrelinhas das memórias das experiências relatadas, os detalhes escolhidos e a forma de mencioná-los são indicativos de como aquilo foi significado, isto é, dá-nos acesso às vivências.

Embora possamos perceber algumas diferenças ao comparar os relatos dos quatro jovens, percebemos também uma relação positiva e de interesse em aprender a ler e a escrever, ancorada nos valores atribuídos por suas famílias à educação. Ao falar sobre o ingresso das crianças na educação formal, Bozhovich (1976) refere-se ao interesse demonstrado por elas em aprender, ao seu desejo, ao seu comprometimento com as tarefas educacionais e, até mesmo, à preocupação com o que conseguem entender ou não. Tal desejo se articula ao fato de que, nas sociedades industrializadas, saber ler e escrever é condição básica para se inserir no mundo social adulto. Portanto, não é à toa que as crianças demonstram verdadeiro interesse em aprender e sentem orgulho quando conseguem fazê-lo. Existe o prazer pelo conhecimento, mas ele também está vinculado ao valor dessa conquista, ao seu significado social, como fica evidente na fala de Carmen:

*Na primeira série foi o período que eu realmente aprendi a ler e a escrever toda coisa. E o nome da minha professora era E. Que eu tive... na verdade eu tive duas professoras chamadas E. nesse colégio que eu estudei. Primeira e segunda série foi a mesma professora e ela era bem brava (risos)... Eu tinha medo dela (risos), mas eu aprendi. Mas eu tinha medo dela. E a minha terceira e quarta série foi outra professora chamada E. E a da primeira série ela era bem brava, mas ela explicava e eu tive dificuldade mais com números do que com escrever e ler. Foi um processo que eu... como eu fazia... **pra mim era uma coisa muito legal escrever as coisas e as pessoas***

*“Nossa, que bonitinho, ela está escrevendo” E então eu gostava de escrever. Escrevia para minha avó, escrevia para minha mãe, escrevia tudo errado, mas escrevia (risos) (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).*

O reconhecimento da entrada na escola como algo importante pelas pessoas que rodeiam a criança é fator de grande peso para seu envolvimento e efetivação da atividade de estudo e tal reconhecimento se apoia no significado compartilhado pela família acerca da educação, ponto já discutido no eixo anterior. Contudo, Bozhovich (1976) frisa que, caso a criança perceba que os êxitos alcançados na escola não modificam em nada a forma como seus pais se relacionam com ela, esse interesse inicial pode se dissipar. Nesse caso, a criança pode modificar seu comportamento na escola, não só em relação ao estudo, mas também podendo fazer com que o reconhecimento seja alcançado por outras vias, inclusive por meio de comportamentos indisciplinados. Esse não é o caso de nossos jovens, até porque o fato de terem concluído a educação básica já indica que suas vivências possibilitaram a manutenção do vínculo com a escola.

Clara diz nas entrevistas que o pai e suas tias, desde o início de sua educação até hoje, sempre cobraram e esperaram bom rendimento dela. Em suas palavras:

*Meu pai, ele é muito rigoroso, você tem que conseguir a nota, entendeu? Mesmo se eu tirasse uma nota muito boa, ele também não via como... (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).*

Embora ela expresse sua chateação em relação à rigidez do pai, por outro lado, na face oposta à cobrança, está a crença de que ela pode, de que é capaz, de forma que a sua posição nas relações familiares se relaciona ao processo educativo: a filha inteligente de quem se espera a conquista de um bom futuro.

*Que nem o meu pai fala que eu tenho que ser o futuro de casa. Porque a minha irmã também... tá quase desistindo. Então assim, eu coloco muita responsabilidade em mim. Então se eu sei que eu tenho que fazer isso, então eu tenho que ir até o fim (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).*

A expectativa, a cobrança de alto desempenho escolar, bem como o lugar daquele que pode e consegue também foram experimentados por Murilo em sua relação familiar. Contudo, na dinâmica de sua família, essa era uma regra para todos, visto que tanto seus pais como sua



irmã já apresentavam alto nível de rendimento nas atividades educacionais e profissionais, conforme relatado por Murilo em vários momentos das entrevistas, como no excerto a seguir:

*[...] mas eu, por exemplo, se tirasse uma nota para abaixo de oitenta, a minha mãe já... Ela não me parabenizava pelos noventa, ela questionava a respeito daquele setenta, entendeu? Então comigo era isso. Enquanto os meus amigos, eles se preocupavam em 'eu não sei se vou conseguir tirar seis nessa matéria', eu achava isso um absurdo. Como você não vai conseguir tirar seis nessa matéria, né? Eu tenho que tirar oito. E minha mãe não me obrigava, não me deixava de castigo, não tirava meu celular, ela simplesmente questionava. O simples fato dela questionar, pra mim, já era... de novo, eu não sei se isso é a criação minha, ou é algo que... eu não sei se isso é criação ou está no meu gene, porque dizem que o nosso desenvolvimento é parte dos dois, eu não sei se isso é uma coisa... de onde veio, mas a minha mãe dizer isso era pior que castigo, era pior que qualquer coisa. Eu queria no próximo semestre não tirar aquela nota (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Segundo Vigotski, esse lugar ocupado nas relações familiares é de extrema importância para a formação da personalidade dos sujeitos. Pela internalização dessas relações, a cobrança que é externa e a maneira como se é percebido pelos outros passam a compor sua subjetividade, e, dialeticamente, agora como funcionamento interno, passam a mediar sua relação com o mundo, suas percepções e pensamentos. Por esse motivo, Clara e Murilo falam que eles mesmos exigem de si determinados comportamentos e certo nível de desempenho. Murilo até tenta entender de onde vem esse funcionamento psicológico, questionando-se se essa maneira de ser advém de uma determinação genética ou é fruto dos processos educativos (influência ambiental), pois consegue compreender que a família toda tem sua conduta mediada pelos mesmos ideais.

Já Carmen e Tiago relataram que suas famílias são mais condescendentes em relação ao rendimento escolar. Os pais de Carmen valorizam as conquistas da filha, mas o ambiente é marcado por muito diálogo e acolhimento. Assim, embora haja o estímulo para a atividade de estudo, ele não vem acompanhado de cobranças acerca do nível de desempenho, como fica evidente no seguinte excerto:

*Assim, os meus pais sempre foram tranquilos. Então quando tirava nota boa e tal, ficavam felizes. Minha mãe até comprava bolo pra comemorar a nota boa e tal (risos). Sorvete, alguma coisa assim gostosa, assim que eu gostava. Ela sempre ficava muito*

*feliz. Como o meu irmão ele não tinha o rendimento tão bom, a minha mãe ela... com o meu irmão mais velho, ela não sabia muito como reagir. Eu acho que porque comigo era mais fácil, eu tirava nota boa. Então como ela não sabia muito como reagir, ela não cobrava tanto dele. Ela ficava assim ‘O que será que eu faço? Será que eu brigo ou será que eu fico tranquila, que ele vai melhorar...’. Então, ela tentava conversar, falava ‘G., o que está acontecendo?’, ‘Você quer falar alguma coisa? Está tudo bem? Tem alguma coisa acontecendo na escola?’, ‘Ah mãe, não gosto de estudar’, só falava isso ‘Ah, mãe! Não gosto de estudar’. Ela ia muito na escola, conversar com os professores, pra saber o que estava acontecendo. [...] Então... comigo, sempre foi tranquilo. Nunca me cobrou de estudar, nunca me pediu ou disse que eu tinha que tirar cem ou se tirasse menos ia me bater. Não, nunca me cobrou isso. E hoje com o meu irmão mais novinho ela pega mais no pé. ‘Você está na média?’, ‘Como você está?’ (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).*

Já a família de Tiago tem uma expectativa de que ele avance nos estudos, porém, como nem seus pais e nem seus irmãos concluíram o ensino médio, a cobrança internalizada não se refere ao desempenho, mas à continuidade do processo educativo, pelo menos até o final da educação básica:

*Então, a questão de eu estar no ensino médio ainda é porque meus pais não concluíram e nem os meus irmãos. Então todo esse sucesso, essa carga, pesa muito em mim, porque eu sou o único da família que tem o ensino médio, né? Que vai concluir. Aí fica um pouco difícil, também, né? Porque se eu errar ali, vão me julgar muito, sabe? E é muito difícil (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

Outro fator importante a se levar em conta com relação à manutenção do interesse das crianças pelo estudo articula-se, fundamentalmente, ao **desafio que as atividades escolares lhe impõem**, bem como à validade dos conhecimentos adquiridos na escola para sua vida e para sua formação humana. No excerto abaixo essa dimensão é trazida por Murilo:

*Nunca tive dificuldade de ir na escola. Eu praticamente sentia que eu era alguém que não fazia nada. Eu só fazia o que eles me mandavam e eu **achava bastante fútil, bastante coisa**. Primeiro, eu não tinha muita dificuldade de fazer as coisas. É... (P: Você fazia rápido e sobrava tempo?) *Eu lembro, nunca vou me esquecer de uma coisa. Isso está gravado na minha memória até hoje. Foi um dia que eu senti um pouco de**

*injustiça. Igual, você pode reparar que todas as memórias que eu tenho, é porque algum dia eu tive uma carga emocional muito grande, né? O dia que o menino me jogou lá no banheiro e eu fiquei sem entender por quê. E eu tenho uma memória muito grande de um dia que a professora F., isso já era no terceiro ano, lá do fundamental. A professora F. pegou e passou alguma coisa que era para repetir determinada frase, tipo escrever para treinar caligrafia. Eu acho isso totalmente... eu achava totalmente desnecessário. Mas eu acho que... eu entendo que era importante para treinar a coordenação motora, desenvolver, mas na época eu não entendia... era... Era para escrever uma frase ou tinha um segundo exercício que era para fazer uma conta e eu, espertalhão, queria fazer o seguinte: ao invés de escrever, por exemplo, suponhamos 'eu sou o fulano', e era para escrever cinquenta vezes isso e eu escrevi 'Eu, eu, eu, eu', embaixo 'sou, sou, sou, sou', 'o, o, o, o' e 'fulano, fulano, fulano, fulano'. Não vai dá para entender assim, né? Na transcrição do áudio? Eu escrevi: eu, na próxima linha eu, na próxima linha eu, enumerei aqui... e depois adiantava um pouquinho, voltava lá na primeira linha de novo e assim por diante... E vi que assim eu terminava muito mais rápido do que os meus colegas. Extremamente mais rápido e mostrei para ela. E ela 'Mas como você já terminou?', porque confesso que a professora também, em determinado período ela está cansada e ela quer passar alguma atividade para ela poder descansar um pouco e eu cheguei lá e disse 'Terminei. Dá o visto', pra eu ficar lá parado, né? 'Como você terminou?' E aí eu expliquei para ela 'olha, você falou para fazer assim, mas assim é muito mais rápido e eu já terminei o exercício'. E ela 'Não. Não é assim que você tem que fazer'. Ela não pediu para eu refazer, mas disse 'Não é assim que você tem que fazer. Você tem que fazer correto'. Mas eu dizia 'Mas assim é muito mais rápido' e ela 'Não, mas você precisa treinar assim'. E eu nunca esqueci disso e eu senti um pouco de injustiça, porque tipo... (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Esse episódio nos reporta ao fato de que o trabalho educativo na sociedade capitalista, como já discutido por Saviani (2005, 2007, 2013), Duarte (1998), Leal (2010), Asbahr (2011), Facci (2011), Martins (2011), Anjos (2017) e Melo (2017), não tem como foco o desenvolvimento em direção à humanização dos estudantes, mas apenas o atendimento de demandas de mercado de trabalho no mundo globalizado e neoliberal. De acordo com tais autores, o esvaziamento da escola – expresso na desvalorização do conhecimento científico, nas tendências pedagógicas hegemônicas, na atividade mecânica de ensino – faz com que o

sentido sobre a educação esteja desvinculado da verdadeira função da escola, conforme defendem a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, e seja apenas instrumental ou, menos do que isso, a escola é tida como um local necessário para conquistar a certificação, mesmo que o processo de escolarização em si não tenha garantido a aprendizagem mínima.

Porém, há uma distinção acerca do que se espera em cada nível da educação escolar básica, conforme determinado nas Seções II, III e IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDE – Lei nº 9.394/1996), de maneira que um dos objetivos do ensino fundamental I, talvez o principal, é desenvolver no estudante a **capacidade de aprender e o domínio da escrita, da leitura e do cálculo**, entendidas como **habilidades básicas** para a interação social e para a realização de operações e ações, partes da atividade de trabalho.

Como a alfabetização ocorre por meio da mediação dos professores, ao falarem sobre o início de suas vidas educacionais, os jovens destacaram as figuras de seus primeiros professores, como já visto no relato de Carmen, que descreveu sua primeira professora como brava, alguém de quem ela tinha medo, mas que, ao mesmo tempo, foi quem lhe ensinou a ler e a escrever. Da mesma forma, Murilo e Tiago também se lembram de suas primeiras professoras do ensino fundamental, mencionando, inclusive, como eram as suas vozes:

*No prezinho foi a professora F. E no primeiro ano foi a professora F. de novo. Depois, no próximo, foi a professora V. E depois a professora F. de F... (P: O que você lembra delas? Quando você pensa nisso, do que você se lembra?) A professora V., eu tive só um ano com ela e então eu não lembro muito bem dela. Eu lembro que ela era alguém que tem, assim, uma voz um pouco mais estridente e alguém, talvez, mais agitada. Cabelo curto, loira, se não me engano. Ela mora lá até hoje. [...] A professora F. já é alguém muito com cara de mãezona. Talvez me lembre muito mais a minha mãe. Ela é muito mais calma, menos agitada, talvez. A minha mãe é bastante agitada, também. Mas a feição dela me lembra a minha mãe. E eu me apeguei muito mais à professora F, eu acho. Porque a gente tem esse... uma teoria da psicologia, né? Que a gente se apega às mulheres, às meninas que se assemelham à nossa irmã e mãe, né? No caso das meninas, o contrário (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

*Então, eu tive dois professores que foram marcantes para mim, né? Uma era a V., foi a primeira professora que eu tive. Foi a minha primeira professora. Ela era bem altona assim... Ela era bem altona, ela usava um óculos e ela era loira. E ela tinha*

*uma voz grossa. Uma voz grossa assim... Ela mandava, mas... Ela era bem querida, mas quando ela ficava brava, aí o bicho pega, né? Aí ela... E tinha essa e tinha o professor O. Ele eu vejo de vez em quando. Eu vejo ele na cidade assim. Ele tem uma cicatriz no lábio superior. Ele tem meio que um... meio que a parte do lábio está... estranho, tipo foi cortado parece. (P: Ah, é aquele lábio leporino? Foi acidente ou é aquele que nasce com abertura?) Então, eu não sei. É um pouco retalhado aqui. Aí ele me ensinou a matemática, ele me ensinou o português e se não me engano... É, só matemática e português, ele me ensinou. Sei lá, cubo, raiz, essas coisas... foi bem legal (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

Conforme esses excertos, nota-se o destaque dado à figura do professor no processo de escolarização e aprendizagem, sendo possível perceber a valorização tanto da dimensão afetiva quanto da condução sistemática do professor nas experiências de aprendizagem expressas nas memórias relatadas, nas quais se evidencia a indissociação entre cognição e afeto nas vivências do processo de aprendizagem.

Considerando todos esses aspectos envolvidos no início do processo de escolarização, isto é, as novas relações interpessoais (com professores e colegas da escola), o descortinar de um novo mundo por meio do acesso à leitura e à escrita, bem como a mudança de posição da criança nas relações familiares, vê-se que, nos primeiros anos do ensino fundamental I, há um fascínio inicial pela escola, em função da alfabetização e do consequente ingresso da criança no mundo letrado. Entretanto, alcançada essa capacidade, parece não haver clareza sobre a amplitude da contribuição da educação sistematizada para sua formação, especialmente com relação ao trabalho educativo desenvolvido durante o ensino fundamental II. Isso ficou claro no discurso dos estudantes, pois o **conhecimento** foi o ponto central quando falaram do ingresso na escola, o aprender a ler e a escrever e o domínio das operações matemáticas. Contudo, ao discorrerem sobre o ensino fundamental II, a atividade de estudo perdeu sua força e o conhecimento quase não apareceu, sendo pano de fundo das vivências que se voltaram para as relações com os pares e para as atividades extracurriculares.

Em que pese a mudança de interesses no início da adolescência, marcando a alteração da atividade de estudo para a atividade de comunicação íntima pessoal, que passa a ser a atividade principal nesse momento, faz-se importante destacar que a não atribuição de valor às atividades educacionais não resulta de um desinteresse pelo conhecimento que brota no mundo interno dos adolescentes, mas, sobretudo, reflete o lugar que a escola ocupa na sociedade e a forma como a educação se materializa nas diferentes instituições de ensino, para as distintas

classes sociais. Nesse sentido, é preciso olhar o movimento dos adolescentes durante a educação básica, em articulação com a escola viva, a fim de não tomar os comportamentos dos estudantes como independente do espaço e das circunstâncias em que se dão, ou seja, é preciso analisar tais comportamentos em sua relação dialética, em seus múltiplos determinantes materiais.

Para isso, faz-se necessário que a sociedade e, em especial, os educadores superem concepções de desenvolvimento maturacionistas e compreendam o verdadeiro impacto do processo de aprendizagem no desenvolvimento, conforme nos explica Vigotskii (2014). Somente quando os educadores entenderem que sua mediação e a aquisição dos conhecimentos sistematizados pelos estudantes são necessários para que ocorra o desenvolvimento, poderão organizar sua prática de tal forma que os fenômenos do não aprender na escola deixarão de ser compreendidos como naturais, decorrentes de dificuldades inatas, sobre as quais não é possível nenhum tipo de intervenção efetiva do ponto de vista pedagógico.

Em decorrência dessa naturalização, o bom e o mau desempenho escolar são interpretados como expressão de facilidades/dificuldades inerentes aos estudantes, que, por sua vez, internalizam essa compreensão e tendem a carregá-la ao longo de sua escolarização, como aparece nos seguintes trechos de entrevistas:

*Então. Na... eu sempre fui tranquilo em relação à matéria, né? **Só tinha uma específica que não entrava na minha cabeça.** Eu não conseguia aprender aquilo lá, que era matemática. Eu sempre tive um grande... é... não sabia aprender, sabe? Não entrava na minha cabeça, aprender a matemática. Era só o básico assim e não entrava mais, sabe. Era tipo português, biologia, ciências na época, né? Eu sempre fui tranquilo. Mas eu sempre tive problema com a matemática. Foi algo bem difícil. **Até hoje é para mim difícil a matemática** (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

*Aí quando estava lá e vim pra cá e aqui a média é seis (6,0). E eu fiquei 'Meu Deus!'. E eu não gosto de geografia. **Geografia não entra na minha cabeça.** Então, igual... esse professor C. que eu falei, ele era de geografia, então ele me dava... querendo ou não, um apoio para eu tentar me ajudar assim, pra eu conseguir passar. Era só essa matéria também. Porque quando eu vim pra cá e eu conheci a professora de geografia... era de chorar... Era. Porque eu não conseguia passar em nada. Eu até reprovei. Passei por conselho, tudo, porque nas outras matérias eu ia muito bem. Que nem história eu gosto muito, matemática nem se fala. Então, foi bem facinho pra mim (Entrevista inicial Clara, 12/12/2018).*

Na medida em que não se percebe o processo de aprendizagem como promotor de desenvolvimento, as dificuldades dos indivíduos são vistas como barreiras para o aprender. Nessa perspectiva, só é possível ensinar àqueles que já demonstram determinado desenvolvimento e, por isso, a organização do ensino se baseia em um ideal de aluno, excluindo – de maneira velada ou declarada, temporária ou permanentemente – todos aqueles que não se enquadram no perfil esperado. A vivência de não conseguir entender e dominar uma disciplina integra os processos de escolarização de Tiago e Clara, dando suporte à construção da ideia de incapacidade para aprender determinado conteúdo. Ao mesmo tempo, tal vivência colabora para a construção de um sentido de educação como processo desvinculado do desenvolvimento de características novas no indivíduo. É como se o ensino apenas se valesse daquilo que o estudante tem dentro de si, um potencial pré-existente, o qual, por sua vez, demarca as diferentes possibilidades entre os indivíduos, indicativo e justificativa para avanços ou fracassos. Nesse caso, a escola e o processo educativo não são, em sua plenitude, para todos.

Contudo, não se pode esquecer que a superação dessas concepções exige mudanças no nível macro. É preciso haver desde um interesse social de que a escola promova, de fato, a formação integral dos indivíduos até a conseqüente reestruturação das políticas públicas, da formação de professores e das práticas pedagógicas. Isso está para além do desejo e da responsabilidade individual dos professores, mas implica na superação da forma de organização social em que vivemos.

Diante disso, cabe-nos a análise crítica da maneira como a escola realiza seu trabalho junto aos estudantes, que, por se fazer de forma tão superficial e mecânica, é percebida por eles em sua ineficácia, sendo fonte de seu crescente desinteresse e falta de um sentido que dê sustento à atividade de estudo, como podemos constatar nos seguintes excertos:

*[...] até então, até onde eu estou contando pra você a história, a escola tão pouco me ensinou alguma coisa útil, senão escrever e ler, mas somente só isso. A escola não me ensinou praticamente... desculpa, eu não me lembro de nada até o ensino fundamental... não me lembro de biologia, não me lembro de história, não me lembro de nada, nada, nada, nada. Eu não me lembro de nada. Então, questão de conhecimento, eu não me lembro de nada. Parece que a escola não me serviu para nada e é muito triste falar isso. É muito feio (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

*Eu acho que no ensino fundamental II foram meio... tipo assim, **meio básico**, sabe? Não tinha aquele destaque, né? Que tem o IF agora ou as demais escolas. Foi aquele*

*ensino meio ralo, sabe? Aquele ensino tipo 'Ah, isso aqui e ponto final'. Não tem algo a mais, né? Sabe, aquele ensino, assim, mais ou menos. Acho que tipo assim, se as pessoas conseguissem implementar algo a mais no ensino fundamental, né? Implementar algo a mais... matérias, tipo assim, de alguma visão econômica e tal... Mais matérias, né? Não só aquele português, matemática e geografia, né? Juntar mais coisa, né? Música também, arte. Uma parte maior de arte, não só aquelas específicas de desenho, né? Acho que tipo isso iria ajudar muito agora nas... nas pessoas, né? Nas crianças de agora. E outra coisa, quando eu entrei no IF, o IF cara, como eu falei, é outro mundo. Tipo, tinha mais coisa para aprender, mais coisa para... novos conteúdos, novas matérias, né? E a questão de cultura também, né? Que foi uma parte incrível que eu conheci lá (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019)*

Além de afirmar que a educação no ensino fundamental II foi insuficiente, de maneira diferente, mas bastante simbólica, Tiago demonstrou seu gradativo deslocamento de interesse por meio da mudança de posição no espaço físico da sala de aula:

*Então, eu acho que eu fui aquele aluno padrão, né? Do meio assim... do meio eu fui para a lateral, para a frente e depois para o fundão. Sétima e oitava eu fui para o fundo (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

Sobre isso é importante pontuar que o movimento dos estudantes de se desligarem da atividade de estudo, principalmente durante o ensino fundamental II, não é analisado do ponto de vista da relação pedagógica; ao contrário, ele é entendido como um fenômeno individual, como se o interesse do aluno independesse de como se efetiva a educação em sala de aula, ou, ainda, como fenômeno característico da adolescência, em função das mudanças hormonais e corporais. Aqui reside um dos problemas acerca das teorias que descrevem o adolescente como um indivíduo semi-patológico, cujos comportamentos se explicam por processos psicológicos internos que não se vinculam ao mundo concreto. A partir dessa perspectiva de adolescência, tudo se justifica como resultante da chamada “crise” dos adolescentes, e os adultos, que deveriam guiar o processo de desenvolvimento, organizando a educação de maneira a fornecer motivos e estímulos que favorecessem o seu engajamento, a fim de despertar o interesse em seus estudantes, mantêm uma atitude passiva diante do afastamento percebido e continuam conduzindo suas aulas para o aluno idealizado, isto é, para aquele cujo desenvolvimento já está mais avançado.



Considerando que a educação formal é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, para a ampliação de sua capacidade de generalização, para a formação de sua autoconsciência, a ineficiência do processo de escolarização deve ser entendida como uma forma grave de expropriação da possibilidade dos sujeitos de avançarem em direção à formação de suas características humanas. Pontuamos que os participantes da pesquisa estudaram, se não a vida toda, a maior parte do tempo em escolas públicas, o que de certo modo os colocou em condições similares de educação no que se refere às características de organização do ensino experienciado por todos. Sendo assim, as variações observadas em suas trajetórias educacionais podem ser explicadas, pelo menos em parte, não por processos ocorridos nas atividades formais dentro da escola, mas pelas diferentes mediações vividas, bem como pelo acesso a outras atividades, como foi apontado por Murilo, membro do grupo que mais participou de atividades extracurriculares, tendo estudado música (na igreja) e línguas (no contraturno escolar e também em escola privada específica), se envolvido com teatro e esportes (no contraturno da escola) e, mais tarde, feito cursos de informática e ciências de computação:

*[...] fazendo as atividades extracurriculares que foi onde eu me desenvolvi melhor. É aí que está: pra mim as atividades extracurriculares foram os pilares, nesta época, pra mim. Aliás, perdão, pilar foi a escola, mas a construção em si foi nas atividades extracurriculares (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Tendo em vista que na sociedade capitalista o acesso à educação de qualidade e à cultura são, em grande medida, restritos aos membros da classe alta, ou seja, àqueles que possuem o capital, deparamo-nos com o fato de que a grande maioria da população tem seu desenvolvimento limitado por sua condição de classe trabalhadora. Por esse motivo, lutar por educação de qualidade é lutar pela superação das condições de vida desiguais, é lutar pela liberdade que decorre da emancipação dos sujeitos. Sendo o conhecimento objeto de poder, entendemos as razões que movem as engrenagens políticas que visam o enfraquecimento da educação no País e se impõem como grande desafio a ser enfrentado.

Ademais, lembramos que a luta das famílias na busca por melhores colocações no mercado de trabalho, visando conseguir ofertar maiores possibilidades de formação de seus membros, faz-se compreensível na lógica da competitividade que rege a sociedade capitalista. Isso porque, como no caso de Murilo, ainda que de maneira tímida, o fato de o jovem não precisar necessariamente trabalhar para ajudar seus pais e, portanto, ter mais tempo e chances

de frequentar outros espaços, fazer outras atividades, desponta como um diferencial, na medida em que oportuniza maior aprendizagem e desenvolvimento pessoal, educacional e profissional.

Essa percepção de Murilo acerca dos benefícios das atividades extracurriculares em sua formação é compartilhada pelos demais participantes desta pesquisa, inclusive sendo apontada por eles a necessidade de a escola oferecer às crianças e aos adolescentes mais oportunidades de vinculação ao espaço escolar por meio de outras atividades educativas, culturais e esportivas.

Como Murilo, Tiago teve a oportunidade de se engajar em atividades esportivas extracurriculares quanto estava no ensino fundamental II. Além de gostar de esportes, ele afirmou sua importância em seu desenvolvimento, lembrando com alegria dessas vivências:

*Eu treinava basquete, futsal e tênis de mesa, né? No fundamental II eu tive uma ampla gama de esportes, né? Aí depois que eu fui para o IF eu fiquei no treino específico de tênis de mesa. [...] Foi assim uma das melhores coisas que eu fiz foi aprender esse esporte e continuar, não desistir, né? Nossa! Foi muito bom! [...] Eu sempre fui muito para competição, sempre. Ia para outra cidade, ficava em hotel, tudo. Só nós dois, né? A gente ia junto. E... fiz muitos amigos nesse esporte também, conheci pessoas novas, nossa foi muito bom mesmo! [...]. E também me ajudou a ter disciplina... (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

Já o acesso a atividades culturais se deu mediante o ingresso de Tiago no ensino médio em uma instituição federal, ponto por ele destacado ao longo de todas as entrevistas, como no trecho a seguir:

*[...] eu sempre gostei de teatro, né? Sempre amei teatro, desde criança. Eu sempre gostei. Eu só não atuo por causa da minha fala. Eu acho que eu tenho que trabalhar nisso. (P: Mas você não tem um problema de fala.) Eu falo muito rápido, mas tenho que ver isso daí. Ai, sempre eu gostei de artes, sabe? De teatro assim e... tanto que eu conheci a minha namorada lá no teatro. Conheci ela lá. E cara, lá é muito bom, sabe? Eu me sinto bem em ambiente de cultura, assim. E eu acho que isso deveria ser trabalhado mais profundo na criança, na pessoa, né? (P: Por quê que você gosta? E o quê que você acha que traz?) Então. Eu acho que isso aí é por questão de pessoa, né? A maioria gosta de... elas são muito ignorantes, sabe? Muita cabeça fechada. Ela não tem aquele senso de cultura, né? E isso atrapalha muito para você discutir como uma pessoa, dialogar, né? Tal. E isso muda muito uma pessoa, sabe? A forma de*

*pensar dela, conceitos, né? Preconceitos, né? Acho que isso tipo... vai abrir um outro caminho para a pessoa, né? A pessoa ia ser uma pessoa melhor, uma pessoa que conhece mais o assunto e não sai julgando sem ter aquele conteúdo na cabeça. E isso ia ajudar muito a pessoa, mesmo! Tanto quando criança ou adulto. (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

Carmen se interessou por música a partir de explicações da professora de artes na escola, mesmo não tendo aulas específicas nesse espaço, cabendo à família propiciar seu acesso a um curso de música:

*Lá em casa, por exemplo, eu só me interessei por tocar música, que entra em arte, quando eu já estava tipo na sexta série, sétima série. Porque daí eu conheci a arte e a professora dizia ‘Gente, arte não é só pintar desenho. Tem música, tem teatro, tem...’ E aí eu comecei a conhecer esses outros, outras coisas e aí eu me interessei e falei para minha mãe e aí ela disse assim ‘Ah. Se você quer...’ (risos) (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).*

Clara também destacou a dança como uma das coisas a que ela teve acesso na escola, tendo sido grande fonte de motivação em sua vida:

*Na creche que eu comecei a fazer e aí eu fui, fui pegando gosto e aí meu pai e minha mãe viram que eu estava gostando, aí eu fui fazendo, só que aí chegou o que... acho que na quarta série minha cintura ela travou... então assim... Eu lembro até da minha professora falando com meu pai que ou me levava para o médico para ver ou eu tinha que parar de dançar... (riso triste) ... E aí meu pai me tirou... bem complicado. Eu sofro até hoje, porque depois disso aí eu entrei na dança contemporânea, que não é tanto assim como o balé... e aí eu estou até hoje... Só que assim, não é a mesma coisa, sabe? [...] Foi bem complicado. **Eu nem queria ir mais para a escola também...** (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).*

Como é possível perceber, os quatro jovens se beneficiaram da oportunidade de participar de atividades extracurriculares. Eles enfatizaram sua importância ao afirmarem que elas garantiram maior vinculação à escola e aos pares, constituindo-se como vivências positivas, geradoras de sentido. Cabe ressaltar que, mesmo quando elas não foram ofertadas pela escola, como as aulas de música de Murilo e de Carmen, a escola teve o seu papel destacado como espaço para abrir horizontes, dar conhecimento sobre sua existência e gerar interesse.

Aliás, como afirma Vigotski (2009), a motivação antecede a atividade e, em razão disso, a escola deve promover a formação de motivos nos estudantes, deve apresentar caminhos, desafiá-los, a fim de que sejam instigados à atividade. Além disso, de acordo com Bozhovich (1976) e Petrosvski (1979), cabe aos professores planejarem atividades a serem realizadas em grupos, a fim de promoverem a interação entre os adolescentes, oportunizando a reprodução das relações sociais adultas entre eles. De acordo com Elkonin (1987), é nessa troca com os pares que os adolescentes formam suas concepções sobre a vida, a sociedade, o seu futuro, transformando as relações interpessoais em intrapessoais.

Para Murilo, envolver-se em inúmeras atividades extracurriculares significava tanto aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem, a fim de estar preparado para o futuro, como também ser desafiado, ser tirado de sua zona de conforto – algo que, segundo ele, as atividades regulares da educação formal não faziam. Ele mesmo reconhece que, por meio das aprendizagens realizadas, foi se desenvolvendo, inclusive no que se refere à sua capacidade de se relacionar com os outros:

*Meus pais me colocaram na aulinha de música da Congregação Cristã, onde eu acho que foi talvez o maior crescimento meu, da minha vida acadêmica, porque... é aí que tá... é onde eu falei que eu não quero ter mérito por nada, porque eu já era um aluno que tinha facilidade, mas em bastante coisa eu tinha dificuldade, em canto, por exemplo, na área musical, eu não era um aluno muito bom. Eu não me relacionava muito bem com as pessoas. Eu até me relacionava mais ou menos bem, mas eu não era igual às outras. Eu reparava que eu não era. Eu não tinha tanta facilidade social com as pessoas. E eu não era um aluno esforçado, eu não gostava de ler também. E quando eu cheguei lá, eu tive dificuldade, um pouco, em teoria musical. Mas aprendi a teoria musical e comecei a aprender o instrumento violino, pra tocar na igreja (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Clara também significa sua participação em atividades extracurriculares no sentido de aproveitamento das oportunidades, um caminho de acesso a outras possibilidades que ela agarrou com todas as forças. Segundo ela, seu pai sempre valorizou a arte e a estimulou a participar de projetos gratuitos na escola, levando-a nos finais de semana para aprender violão e outros instrumentos, enquanto ele ensinava desenho, como voluntário.

Para Carmen, por sua vez, ter feito música não se restringiu à realização de um sonho, mas a ajudou a se desenvolver, principalmente quando começou a dar aulas de música para

crianças. Sempre no movimento de dar e receber, por meio da atividade de ensino, ela identificou que para ser professora era preciso, além de dominar o conteúdo a ser ensinado, ter paciência e desenvolver a didática, a fim de alcançar o aluno e fazê-lo avançar.

Já para Tiago, as vivências relacionadas às atividades extracurriculares possibilitaram a identificação de outras capacidades, aumentando sua autoestima, gerando sentidos de pertencimento a um grupo, a uma escola, podendo até mesmo representá-la em competições intermunicipais e viver a experiência de viajar e dividir quarto de hotel com amigos, exercitando sua liberdade e responsabilidade e provando um pouco do sentimento de “adulter”, conforme explica Elkonin (1987). Além disso, o aspecto afetivo, a sensação de prazer pelo contato com outros adolescentes ficou bem evidente em suas entrevistas. Aliás, ele e Carmen, ao falarem acerca de suas vivências durante o ensino fundamental II, destacaram as relações com os colegas como algo central. As amizades, que em grande parte são originárias das relações escolares, isto é, desse espaço de convivência social, foram apresentadas em seus relatos de maneira muito intensa: seus colegas de escola se tornaram seus amigos, com quem mantêm uma relação de troca afetiva profunda. Como já identificado por Leal (2010), muitas vezes, na adolescência, essas relações acabam por se constituir como o motivo maior de frequência à escola, como se percebe no seguinte excerto:

*Eu lembro assim, que todo ano eu sempre tive uma turma de amigos, assim. Todo ano. Eu sempre tive aquele grupinho de amigos ali, brincando ali. Correndo, sabe? Era muito divertido. Era tudo piá. Só piá. E aí depois do sexto ano, no sétimo ano, né? Lá pela sétima série eu consegui mais amigos, amigas, e foi indo. [...] Eu lembro que o fundamental II foi muito bom para mim. Eu tenho saudades daquela época, né? Porque tipo, era todo dia: ‘Ah, vamos marcar de treinar à tarde’. Ia lá com o pessoal, com o professor e encerrava o treino e a gente ia... sei lá... tomar uma coca, tomar um refrigerante, né? E a gente ia embora e tranquilo. Encerrava o dia pra mim. Eu estava feliz. Ia lá pra casa, tomava banho, comia e dormia, ansioso para o dia seguinte, para fazer a mesma coisa, sabe? Era muito bom aquilo lá (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

Diferentemente, Murilo, ao falar sobre as relações interpessoais durante o ensino fundamental II, relatou suas dificuldades de relacionamento, de se conectar com os colegas. Embora essa dificuldade já estivesse presente desde o início de seu processo de escolarização – o que pode ser representado pelo fato de ele não se lembrar de nenhum amigo da escola, mas

apenas de algumas meninas por quem nutriu algum sentimento amoroso, mas nunca chegou a declará-lo –, durante o ensino fundamental ela se intensificou, pois as conversas, os interesses e os comportamentos de seus pares, com relação a namoro, por exemplo, eram muito distintos do seu. Em um dos momentos em que falou sobre sua rotina e organização para ir à escola, ele relatou que chegava lá no exato momento de começar a aula, o que me pareceu ser uma estratégia para diminuir o desconforto de estar com o grupo, como pode ser lido no seguinte trecho de sua entrevista inicial (14/12/2018):

*Quando eu saía de casa eu escutava o sinal tocando, mas eu sabia que tinha aproximadamente três minutos contadinhos do tempo que toca o sinal até os alunos entrarem e a aula começava sempre sete e trinta e quatro. Eu saía de casa sete e meia, chegava lá sete e trinta e três e entrava na sala de aula junto com o professor. Era isso que eu fazia. Era a minha rotina. **Eu não gostava de chegar antes e ficar conversando.** Talvez, por isso também que eu não tinha muitos amigos (risos).*

Assim como Murilo, Clara relatou ter enfrentado dificuldades para fazer amigos na escola. Devido aos problemas vividos no âmbito familiar, sua postura sempre foi mais reservada e, quando estava no ensino fundamental II, os outros estudantes tinham receio de sua presença, pois temiam que ela contasse algo para a sua tia, que era a diretora da escola na época. Quase completamente isolada, a não ser pelo vínculo com uma única menina, a quem confidenciava os conflitos vividos em casa, estar na escola não era agradável para ela, como fica evidente neste excerto:

*Eu gostava até de ir para a escola... Só que assim, eu não gostava do intervalo. Porque o intervalo era onde estava todo mundo e que eu ficava mais... querendo sair dali. Então na sala eu era uma coisa, porque eu estava ali com os professores, então... ninguém podia mexer comigo. Era só eu e a E. e tudo bem. Agora no intervalo, não. O intervalo era meio complicado. (P: O que acontecia no intervalo?) Ah, era assim. Quando eu entrei no ensino fundamental II, a minha tia ela virou diretora da escola. Então todo mundo sabia que a minha tia era diretora da escola. Então eu não podia passar em algum lugar que, assim 'Ai a C. ali... sobrinha da diretora'. Ah, até tinha um professor, o C., eu nunca vou me esquecer dele. Ele... eu não podia fazer uma coisa errada dentro da sala que ele falava 'Olha, vou falar para a sua tia', 'que não sei o quê'. E foi assim bem complicado. Então assim, o pessoal eles sempre tiveram assim muito receio de mim, de até ficar comigo, de fazer alguma coisa errada também na*

*minha frente, achando que eu ia contar para minha tia. E eles achavam que eu era quieta desse jeito só por causa da minha tia, também. Que eu também não podia fazer nada, sabe, por causa dela* (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).

Colocando as histórias de vida desses quatro jovens em contraponto, constatamos o que a Psicologia Histórico-Cultural defende acerca do processo de desenvolvimento psicológico atrelado às vivências de cada um e as possibilidades de aprendizagem e de trocas no ambiente social. Assim, essa face da atividade da adolescência denominada de relações íntimas e pessoais não é algo que expresse uma tendência inata intrínseca, que se manifesta em decorrência das mudanças maturacionais biológicas, mas depende das interações sociais que o adolescente trava no seu meio social, relações estas que podem ter seu curso alterado em relação à expectativa social, em função de situações outras, como é o caso de Murilo e de Clara.

Evidentemente, o fato de avançarem em idade e terem seus corpos modificados, sua capacidade cognitiva ampliada a partir da reorganização que se dá em função das aprendizagens advindas da educação formal, do processo de apropriação/objetivação, faz com que as pessoas que os cercam os percebam de uma nova maneira e alterem sua forma de se relacionarem com eles. Nesse momento, os adolescentes também se percebem de outro jeito e vão incorporando novos comportamentos. Em outras palavras, à medida que a criança avança, cresce em tamanho e em compreensão de mundo, seus interesses e sua interação social se modificam. Nessa dinâmica, alguns conflitos podem surgir, expressando a síntese complexa da relação entre mundo interno e externo. Por isso, para entender suas vivências e os sentidos que se formam a partir delas, é preciso entender que a situação social de desenvolvimento é mutável, interferindo na maneira como o sujeito se relaciona e atribui sentido aos acontecimentos.

Carmen fala dessa modificação em sua forma de perceber o mundo a partir da saída da escola municipal, onde cursou o ensino fundamental I, para o colégio estadual, no qual fez o ensino fundamental II e parte do ensino médio:

*Foi assim que eu aprendi a ver outras pessoas, sabe? De outras formas, porque como eu sempre fui criada no mesmo ambiente assim, sempre via as coisas do mesmo jeito. Então, quando eu fui para o fundamental II eu vi que nem todo mundo era do mesmo jeito. Nem todo mundo tinha uma casa. Nem todo mundo tinha é... pais bons... ou morava com pai e mãe. Tinha gente que morava só com a mãe. Tinha gente que era só o pai. Então eu comecei a ver isso. (P: O mundo um pouco maior?) Isso. Essa sociedade como é. Então, tipo assim, tinha uma amiga minha que ela não tinha mãe.*

*Então pra mim era estranho, porque eu tinha a minha mãe. Mas daí eu tive essa... abri os olhos para a realidade diferente, até o nono ano. E aí depois eu entrei para o ensino médio, que foi o período de estudar mesmo (risos)* (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).

É interessante perceber que Carmen identifica que ela ampliou seu olhar, embora ela atribua isso à modificação do ambiente externo, ou seja, à troca de colégio. Relatos semelhantes, que indicam o alargamento de sua compreensão dos fenômenos sociais, bem como de si mesmos, pela gradativa formação de sua autoconsciência, foram também encontrados nas entrevistas de Clara e de Tiago. Como explica Vigotski (2018), esse avanço da capacidade de olhar para os fenômenos e identificar diferenças e semelhanças e comparar se dá na interconexão entre as possibilidades já desenvolvidas (processos internos) e o mundo que os cercam (meio externo). Assim, podemos inferir que, no caso de Carmen, antes desse momento ela já convivía com pessoas com vidas diferentes da sua, mas agora ela consegue enxergar o que antes não lhe era possível. Nesse sentido, alterada a sua situação social de desenvolvimento, conseqüentemente se alteram também as suas vivências.

Por esse motivo, nos momentos de viragem, naqueles em que a crise evidencia a revolução no desenvolvimento, em que a situação social de desenvolvimento se modifica de maneira mais abrupta, são relatadas as vivências dramáticas, aquelas que, segundo Veresov (2016), promovem a formação do novo no funcionamento psicológico, e esse novo, por sua vez, passa a conduzir a relação do sujeito com o mundo, em um movimento contínuo de superação por incorporação. Sendo assim, os momentos de surgimento dos novos interesses, quando se alteram as atividades principais, são períodos ricos para identificar as vivências e os sentidos que se desenvolvem a partir delas. A conclusão do ensino fundamental e a entrada no ensino médio colocam os estudantes diante de novos desafios e podem desencadear uma série de mudanças, principalmente pelo desenvolvimento que as novas aprendizagens promovem, como também pelas exigências que se impõem ao adolescente, que precisa se preparar para o futuro e fazer escolhas rumo à vida adulta.

Considerando que o ensino médio é uma etapa educativa em que o trabalho entra em cena, de maneira direta (pelo ingresso no mercado de trabalho) ou indireta (como possibilidade futura) na vida dos estudantes, trataremos das vivências do processo de escolarização desse período juntamente com as discussões sobre trabalho, o que será feito no eixo IV. Antes disso, porém, faremos um parêntese para apresentar algumas vivências específicas de cada um dos jovens, consideradas como importantes para entender o seu percurso de vida, enriquecendo



nossa compreensão sobre os aspectos que permeiam a formação de sentidos no processo de escolarização.

#### 4.4.3. Eixo III – A vida privada e a vida escolar: dois mundos que se cruzam

Começamos a discussão deste eixo salientando que, em todos os pontos já discutidos, como também nos que ainda serão abordados no último eixo, não há separação efetiva entre vida privada e vida escolar, uma vez que, ao falarmos da escola estamos lembrando acontecimentos de diversas fases do desenvolvimento, ou seja, falando de um espaço de existência que faz parte da organização das sociedades pós-industriais. Contudo, ao nomearmos este eixo desta maneira, intencionamos dar destaque a alguns pontos específicos da vida de cada um dos jovens em estudo, sobretudo àquilo que nos pareceu ter uma influência muito significativa em sua trajetória escolar ou ser um ponto de conflito, em que as vivências impactaram nos rumos de seu percurso educacional. Para tanto, abordaremos alguns temas que apareceram espontaneamente nos relatos dos estudantes e se referem a situações específicas da história de cada um – com exceção da temática do *bullying*, que foi trazida por Tiago e Carmen –, os quais, embora expressem a singularidade de cada existência, remetem à particularidade de nossa organização sócio-histórica.

Começamos discutindo as situações de *bullying*, vividas por esses dois jovens, no curso de sua escolarização. Vale ressaltar, primeiramente, que apesar de o nosso foco ser entender essas vivências e suas repercussões na formação de sentidos sobre a educação de Tiago e Carmen, é preciso levar em consideração que a temática do *bullying* tem sido amplamente mencionada quando se discutem os problemas de violência presentes no ambiente escolar<sup>56</sup>. Como pontuam Francisco e Coimbra (2015), ainda que tal situação não seja uma novidade nas relações conflituosas dentro da escola, estudos científicos sobre o assunto são relativamente recentes, tendo sido iniciados na década de 1970, na Noruega, pelo pesquisador Dan Olweus, após uma situação trágica de suicídio de três estudantes, com idades entre 10 a 14 anos, que eram perseguidos e intimidados por seus pares, ou seja, os colegas da escola.

---

<sup>56</sup> Considerando os objetivos desta tese e os consequentes limites para discussão de todos os aspectos trazidos pelos estudantes acerca de suas vivências, faremos aqui breves reflexões sobre o fenômeno do *bullying* na vida de Carmen e Tiago. Entretanto, por se tratar de um tema que merece maiores estudos, sobretudo a partir de um referencial da Psicologia Histórico-Cultural, o conjunto de informações coletadas sobre os episódios de *bullying* sofridos por esses dois jovens foram discutidos em um projeto de PIBIC, intitulado “Formação da autoestima na infância e os impactos das vivências de *bullying* no espaço escolar”. Tal projeto se subdividiu em dois planos de trabalho, sendo um com foco na história de Carmen e outro com ênfase na vida de Tiago, os quais foram desenvolvidos, sob minha orientação, pelas estudantes Gabriella Helena Andrade Roberto e Millene Zanoni Dias, acadêmicas do curso de Psicologia da PUCPR – Câmpus Maringá, no período de agosto de 2019 a julho de 2020.

De acordo com a definição de Olweus (1993), denomina-se *bullying* o comportamento agressivo e persistente, com intenção de causar sofrimento, físico e/ou psíquico/moral, em relações interpessoais marcadas pelo desequilíbrio de forças. Segundo Berger (2007, citado por Bandeira, 2009), os principais elementos que caracterizam esse fenômeno são a repetição, o prejuízo e a desigualdade de poder. Como pontuam Cantini (2004) e Bandeira (2009), apesar do crescente número de estudos científicos publicados em âmbito mundial sobre o tema, especialmente a partir do início do século XXI, ainda há certa confusão na delimitação entre *bullying* e outros tipos de comportamento agressivo. Além disso, não existe um termo adequado em língua portuguesa que expresse a noção de *bullying*, sem perder suas especificidades. Outrossim, o conceito de *bullying* de maior expressividade no meio científico internacional e, conseqüentemente, adotado por pesquisadores brasileiros, tem como foco a descrição desse fenômeno a partir de uma concepção individualista, entendendo tal expressão comportamental como decorrente de fatores intrínsecos aos sujeitos (Trindade & Menezes, 2013). Isso é um problema, pois, como afirmam Francisco e Coimbra (2015, p. 186),

tal visão biologicista e individualista, além de empobrecer as discussões, não possibilita um olhar articulado com a sociedade em que se vive, com o conceito mais amplo de violência e, sequer, com as contradições instaladas socialmente. As análises sobre o bullying escolar não devem centrar-se apenas na dimensão dos envolvidos, em um plano individual, e responsabilizar os agressores e vítimas, como se estes fossem exclusivamente os responsáveis por provocar ou sofrer bullying.

Vivemos em um país extremamente violento, convivendo diariamente com a violência em suas mais diferentes formas de manifestação, a tal ponto que passamos a entendê-la como algo comum e natural. De fato, nossa estrutura social tem em sua base uma organização violenta, na medida em que não possibilita a todos os indivíduos condições favoráveis de desenvolvimento e vida. Nesse sentido, a violência está para além dos crimes e agressões extremos, que tanto nos chocam e enchem as páginas dos jornais. Ela se faz presente todo o tempo, permeando as relações desiguais entre os sujeitos, o que, por sua vez, alimenta o ciclo da violência.

Havendo consenso no meio científico de que a relação desigual entre os indivíduos é um dos elementos essenciais de caracterização do *bullying* (Bandeira, 2009), entendemos que discussões sobre esse problema devem considerar muito mais do que os sujeitos diretamente envolvidos em processos de violência intramuros escolares, ou seja, devem buscar as condições

concretas que desencadeiam o surgimento desse fenômeno. Nessa perspectiva, pontuamos que, embora nas entrevistas não tenhamos feito nenhuma questão específica sobre esse tema, ao relatarem suas vivências na escola, Tiago e Carmen trouxeram o assunto à tona, o que põe em evidência como esse fenômeno é uma realidade que atinge muitas crianças e jovens e precisa ser foco de atenção, pois se trata de uma violência que geralmente acontece em um período de suas vidas em que eles ainda não desenvolveram ferramentas psíquicas suficientes para o enfrentamento do problema, como fica claro nos próximos excertos:

*Tá... Ah... quando eu **me dei conta** que era bullying eu já estava acho que na quarta série, se não me engano. Quarta série ou terceira série. Eu pensava que era brincadeira do pessoal, né? Eu sempre levei na... Eu sempre relevei, né? Ah, fala 'ah, esquece, esquece...' Só que... Teve um momento ali que eu pensei 'Putz, cara! Eu não fiz nada para o pessoal e eles ficam me atacando assim. O quê que está acontecendo?' Aí eu me dei conta que era bullying, sabe? [...] (Entrevista recorrente de Tiago, 24/07/2019).*

*Foi logo quando eu entrei naquele... Eu acho que para mim foi mais impactante isso. Porque eu... eu me amava, assim... Minha autoestima na quarta série... eu já me achava! Eu falava que eu era uma princesa. E aí quando eu fui para a quinta série, aquele... ouvir aquelas coisas assim... Então eu fui, né? Porque a minha família sempre falava, então para mim não era. E quando eu entrei na quinta série para mim foi o baque assim. (P: Entrou em conflito com a autoimagem que você tinha?) Isso! Aí eu comecei a... **foi nesse processo que eu sofri** (Entrevista recorrente de Carmen, 13/08/2019).*

A fala de Tiago nos remete à explicação de Vigotski (2018) acerca do desenvolvimento da capacidade de compreensão e da atribuição de significado modificar a maneira como os sujeitos vivenciam as situações, pois, mesmo que ele já tivesse sofrido agressões verbais antes, foi por volta do final do ensino fundamental I que ele conseguiu entender que era vítima de *bullying*.

Carmen contou que seus problemas começaram quando ela foi do colégio municipal para o estadual, ou seja, do ensino fundamental I para o II. Em seu relato, ela destacou como essa transição significou uma ruptura, posto que, pela primeira vez, o meio externo estava lhe mandando uma informação que não condizia com a sua autoimagem. Apesar do sofrimento relatado, ela enfatizou o suporte recebido de seus pais, que sempre se fizeram presentes e

disponíveis para dialogar com ela, acolhê-la e aconselhá-la e, quando preciso, defende-la, por meio da ação de ir até a escola e buscar ajuda para resolução do problema.

Um dado que merece destaque refere-se ao fato de que no caso desses dois jovens o *bullying* consistiu em agressões verbais relacionadas ao sobrepeso, o que condiz com a afirmação de Silva, Taquette e Coutinho (2014), sobre a aparência física ser uma das motivações mais frequentes do *bullying* escolar, refletindo as exigências sociais de ideal de beleza na contemporaneidade, conforme é possível observar nos excertos a seguir:

*E na quinta série eu sofri muito bullying por ser gordinha, pelas meninas que hoje são bem minhas amigas. Hoje são minhas melhores amigas, mas na época assim, logo quando eu entrei e aí eu pegava ônibus junto com uma delas. Desde o ônibus assim pra escola já sofria bastante bullying, mas eu sempre... [...] Eu ficava quieta. Tinha vez que eu chorava. Tinha vez eu ficava quieta. Porque eu sou muito emocional, né? Então, às vezes eu chorava, às vezes eu ficava quieta. Teve uma vez que eu revidei e minha mãe ficou brava, porque minha mãe falou que não era pra eu revidar. Porque eu peguei e xinguei a menina de ‘filha de não sei quê’. E a minha mãe me disse ‘Não pode xingar’. Eu sempre contei. Eu sempre fui muito aberta com a minha mãe. Então qualquer coisa que eu fazia na escola eu contava pra ela. Eu chegava com o relatório do dia. Então ela falava ‘não pode, filha’ e daí eu costumava não revidar, ficava quieta. Aí foi pra sexta série e foi tranquilo (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).*

*Esse bullying na verdade era porque eu era gordinho, né? Eu sempre fui gordinho. Só brincavam, sabe? Tipo assim ‘Ah...’ Como que eles falavam? Falavam ‘Ah! Baleia’, sabe, esses xingamentos assim, padrão já, né? E eu ficava... eu ficava triste, sabe? Eu pensava ‘Pô, véio. Eu sou igual a eles, só que...’. Eu sempre... eu sempre escondia isso, sabe? Eu sempre escondi isso do meu pai e da minha mãe. Eu não falava pra eles isso. Eu não queria incomodar eles. Porque eu sei que o meu pai ele é um pouco tipo... bravo, né? Tem pavio curto e eu deixei quieto isso (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

Com base nesses trechos das entrevistas, fica evidente que o significado social dessa prática violenta carrega a ideia de algo natural e permitido, pois, embora tenham sofrido *bullying* e isso tenha gerado dores – o que explica, inclusive, o fato de terem mencionado essas ocorrências ao falarem sobre suas vivências no processo de escolarização –, no próprio discurso desses jovens, identifica-se a contradição e uma certa ambivalência na maneira de perceber tal

fenômeno. Ao mesmo tempo em que indicam a agressão, eles amenizam essa violência ao dizerem que era brincadeira e que ela pôde ser relevada, superada, minimizando, em suas falas, a sua gravidade. Além disso, na posição de vítimas de *bullying*, geralmente não revidavam ao serem agredidos. Carmen encontrava apoio em sua família, que reforçava sua autoestima e a orientava a ignorar. Já Tiago mencionou uma experiência bem diferente, enfrentando sozinho o *bullying*, pois não se sentia seguro para contar aos seus pais o que estava acontecendo, temendo a reação do pai.

Um breve olhar para a história de vida desses jovens, para as circunstâncias externas e internas que compunham sua situação social de desenvolvimento, já nos revela como a vivência pode ser bastante diferente de um indivíduo para o outro. Resgatemos a ideia de que, para a Psicologia Histórico-Cultural, não só os comportamentos violentos são construídos nas relações histórico-sociais, mas também todos os processos psíquicos superiores, como a linguagem, o pensamento, as emoções e a consciência. Nesse sentido, a autoestima também se desenvolve na relação, não sendo algo previamente dado, intrínseco ao sujeito desde o nascimento. Ao contrário, ela é entendida como uma característica que se constrói e se modifica ao longo da vida dos indivíduos, a partir de suas vivências no espaço social. Segundo Smolka (2004 citada por Franco, 2009), essa concepção de autoestima difere das explicações mais comumente encontradas na psicologia, que em grande parte compartilham uma concepção idealista de ser humano, como ser dotado de características universais. Nesta tese, diferentemente, entendemos a formação da autoestima a partir da compreensão da Psicologia Histórico-Cultural. Servindo-nos das palavras de Franco (2009, p. 326),

para que não haja qualquer dúvida a respeito de nossa posição teórica, pelo fato do termo autoestima estar ligado a um arcabouço teórico idealista, inicialmente definimos autoestima tal qual a entendemos. Assim, acreditamos que, desde o nascimento, o homem encontra-se cercado por atribuições de valores positivos e negativos; a autoestima é, então, vista enquanto uma valoração que o sujeito faz do que ele é, sendo construída nas relações que mantém com o mundo. Desta forma, a autoestima não é natural, dada ou inata ao homem. Ela é algo tênue, que surge das diferentes formas pelas quais significamos as situações vividas ao longo da vida, ou seja, se prevalentemente de modo positivo ou negativo, ainda que as significações, em muitos casos, sejam contraditórias e nem sempre claras. De qualquer maneira, a tendência positiva ou negativa, se recorrente, tende a se estabilizar. Se, por outro lado, a vida oferece novas circunstâncias, nas quais tais significações podem ser

modificadas, a consciência de si pode sofrer alterações de vulto, imprimindo novas marcas.

Sendo assim, a formação da autoestima resulta de um processo dinâmico e singular, que tem como base as inter-relações sociais, nas quais as diferentes dimensões que compõem o indivíduo (física, cognitiva, emocional, espiritual) são valoradas pelas pessoas de seu meio social imediato. Tais relações, ao serem internalizadas, passam a constituir seu psiquismo e, pela dinâmica entre mundo interno e externo, cujos processos psíquicos já formados medeiam a relação com os acontecimentos no curso de suas vidas, os desdobramentos de episódios de *bullying* podem ser bem variados no que se refere à formação psicológica e à futura interação do sujeito com o meio. Para melhor entender essa afirmação, tomemos como exemplo o caso de Carmen, cujas experiências anteriores oportunizaram a elaboração de uma autoestima positiva, internalizada a partir da valoração de seu eu por seus pais, conforme vemos nos excertos abaixo:

*Tipo assim: todas as vezes que as pessoas falavam ‘Ah, você é gorda’, ‘Você é obesa’ e tal, minha mãe sempre falava ‘Você não é isso’, ‘Você não precisa acreditar no que as pessoas falam’. Minha mãe foi na escola várias vezes conversar e aí até que um dia eu... não sei o que eu conversei assim... Estava conversando com uma menina e contei pra ela, né? Que eu sofria bastante bullying e ela falou ‘Não. Você tem que falar com a diretora’, porque eu tinha medo de falar e coisa. Aí eu fui falar com a diretora e ela pediu para minha mãe ir lá e minha mãe conversou e aí quando a gente mudou para sexta série essas meninas, que ficavam me xingando e tal, viram que eu era muito inteligente, que eu estudava muito e aí elas começaram a fazer amizade comigo (risos) (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).*

*Muito foi a minha mãe, né? E o meu pai, né? Que sempre falaram: ‘Não! Você não é isso!’, mas eu acho que muito também, foi eu ter certeza da minha identidade, sabe? De quem eu era. Eu acho que isso foi uma coisa que contribuiu muito. Desde pequenininha o meu pai sempre falava: ‘... o seu nome significa casta, pura. Significa que você é casta, pura, consagrada a Deus. E então não importa o que as pessoas falam, você é isso!’. Então eu sempre cresci com essa imagem na minha cabeça, sabe? Eu sou aquilo que o meu nome diz que eu sou. Então, se o meu nome diz que eu sou consagrada a Deus, que eu sou casta, pura é isso que eu sou. É... então eu cresci com isso na minha mente. Então quando chegou ali, que começou a entrar em conflito, eu*

*me firmei muito a minha identidade, sabe? Eu falei: 'Não, se o meu nome é esse. Cristo diz quem eu sou, então eu sou aquilo que ele diz que eu sou'. Então aquilo ficou na minha mente e me ajudou muito assim a... a reverter a situação. Todas as minhas amigas... A minha mãe sempre fala: 'Quem jamais imaginou que você um dia seria amiga dessas meninas, né?'. Mas, para mim, a gente nem liga. A gente dá risada de tudo o que aconteceu, assim. (Entrevista recorrente de Carmen, 13/08/2019).*

Faz-se importante destacar que, mesmo que Carmen tenha conseguido superar o aspecto negativo dessas vivências, ela deixa claro que as agressões geraram sofrimento. Entretanto, colocada em situação adversa, foram mobilizados os seus recursos internos (cognitivos e emocionais) e externos (apoio familiar) para enfrentamento, o que, dialeticamente, promoveu desenvolvimento, inclusive, como já discutido no eixo II, no que se refere à ampliação de sua percepção do mundo acerca da existência de outras formas de ser, de viver e de se comportar. Além disso, o seu olhar tolerante e acolhedor, desenvolvido no ambiente familiar, fez com que ela tentasse entender os motivos que levavam aquelas meninas a agredi-la e, nesse sentido, ao refletir sobre os eventos integrando vários aspectos como possíveis motivadores, ela não assumiu as ofensas como resultantes de algo que estava nela, mas sim no encontro social entre ela e as outras estudantes:

*Nunca é... criei raiva ou alguma coisa de nenhuma delas. E uma coisa que também eu fazia muito... eu olhava para o lado da família delas, né? O que estava acontecendo na família delas. Então, tinha uma que estava... que ela tinha perdido a mãe e tal e desde pequenininha a mãe dela abandonou ela. Então, na minha mente aquilo ficava, sabe? 'Não. Ela está fazendo isso porque ela está mal e não porque ela acha isso de você!'. E a outra também. 'Ah, a outra está tendo problema com família e então é por isso'. Então, às vezes eu pensava: 'Ela está tendo problemas e está jogando para cima'. Então, relaxa, sabe? (Entrevista recorrente de Carmen, 13/08/2019).*

Já no caso de Tiago, as vivências de *bullying* parecem ter causado maior impacto em sua autoestima, uma vez que, em vários momentos das entrevistas, ele fez menção à sua aparência, descrevendo-se como feio e desinteressante, inclusive dizendo não entender como as meninas podiam se interessar por ele. Nesse sentido, podemos pensar que episódios de *bullying*, além de gerarem um desconforto imediato no espaço escolar, a médio e longo prazo, pela internalização dessas relações, da maneira de se perceber e de atribuir valor a si mesmo, podem impactar não apenas os rumos de sua vida afetivo-amorosa, mas aquilo que ele almeja

para si, o que acredita que é capaz de fazer e o que merece, interferindo na motivação para estudar, por exemplo.

No caso de Tiago, além das experiências de *bullying* marcarem um período de sua escolarização, a interconexão entre vida privada e vida escolar também ficou evidente a partir das dificuldades que ele passou a ter para estudar em função de problemas vividos em casa durante o ensino médio, por conta da perda de emprego de seu pai e de tudo que isso acarretou de alteração na dinâmica de sua família (seu pai passou a beber intensamente, as brigas entre ele e sua mãe, os problemas financeiros etc.). Segundo seu relato, nesse período, ele não tinha ânimo e nem condições de se concentrar nos estudos. Embora fosse para a escola, não estava presente de fato. Não conseguia entender os conteúdos e não estudava para as avaliações, que passaram a ser feitas sem qualquer preparo, o que acabou levando-o à reprovação. Em suas palavras:

*Eu fiquei muito desanimado nessa época. Fiquei bem desanimado e... Sabe, eu ia para a escola assim, sentava na minha cadeira e ficava... a mente ficava vazia. Não pensava em nada. E foi assim, o ano inteiro. [...] Eu ia para a aula, eu ouvia o que o professor falava, né? Eu ficava quietinho no meu canto. Dava o recreio e eu falava com algumas pessoas, né? Ou ia lá comer um lanche, sabe? Moedinha que eu tinha na mochila dos bicos, né? E só, sabe? Tipo conversava pouco. Ficava lá na minha. E dia de prova assim, eu só olhava para a folha assim, assinalava o que eu achava que era e entregava, sabe? Era sempre o primeiro a entregar a prova, sempre (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

Faz-se importante ressaltar que se, do ponto de vista da aprendizagem, esse foi um período com pouca efetividade da escola na vida de Tiago, no que se refere aos vínculos sociais, a escola constituiu-se como de grande importância, pois lá ele fez amigos e tinha neles seu ponto de apoio e de referência:

*E aí o meu alívio era eu sair com meus amigos, né? À tarde, ir para a casa deles... [...] A C. ela sabia, né? Eu conheço ela desde 2015 que eu estou no IF, eu sempre conversava com ela e ela me ajudava também. Ai eu saía do colégio e ia para... tomar alguma coisa, tomar um refrigerante na rua, conversar pelo menos, né? Sempre tentava distrair a cabeça né? Porque estava bem difícil (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*



O processo de escolarização de Clara também foi marcado por situações de sofrimento no âmbito familiar, decorrentes de conflitos entre seus pais e sua conseqüente separação, o que acarretou inúmeras mudanças em sua vida: com quem morava, quais eram suas responsabilidades, o nível de suporte emocional e prático que tinha em seu dia a dia etc. Assim, a instabilidade foi uma constante durante sua infância e início da adolescência. Contudo, embora ela tenha enfrentado, desde cedo, muitas adversidades, uma delas foi relatada com muita intensidade afetiva, destacando-se como uma vivência bastante dolorosa, não apenas por se tratar de uma tentativa de violência sexual, mas por ter sido realizada pelo namorado da mãe, a qual não acreditou em Clara quando esta lhe contou o ocorrido.

Vale pontuar que Clara só trouxe esse assunto na última entrevista, após detalhar os episódios de abandono dos filhos por sua mãe, que culminou na perda da guarda deles, e no desenvolvimento de depressão pela mãe. Para explicar como tudo ocorreu até que seu pai decidisse se mudar para a cidade atual, trazendo-a juntamente com seus irmãos, Clara introduziu o assunto da seguinte maneira:

*É que assim: eu cheguei a falar que o J. tentou abusar de mim? (P: Não. Isso não!). Então. O J. ele tentou abusar de mim. Só que ela não acreditou. Então foi... [...] Eu gostava muito do J., só que ele tentou abusar de mim. Ficou pelado na minha frente, sabe? Todas essas coisas assim. Só não chegou literalmente me tocar e me ferir, entendeu? Só que ele tentou. E minha mãe não acreditou nessa parte (Entrevista recorrente de Clara, 06/08/2019).*

No excerto acima é possível perceber que, desde o primeiro momento, o peso não é dado apenas à violência em si, mas a quem a cometeu, sendo o ato violento agravado pelo fato de sua mãe não ter acreditado nela. Clara relatou o quão difícil foi conseguir contar para a mãe e como esta a culpou por falar isso, permanecendo com o namorado até que ela mesma o flagrasse repetindo a violência com sua filha mais nova. É preciso destacar ainda que tais fatos aconteceram quando Clara tinha por volta de 13 anos, momento do desenvolvimento em que ela já tinha uma maior capacidade de entender e significar a ausência de cuidado da mãe para com ela.

O relato de Clara também evidencia o quanto a vida pessoal impacta na vivência educacional, pois, quando ela não demonstrava nenhum tipo de dificuldade, sendo uma das melhores alunas da turma, sentia-se bem na escola. Contudo, nos momentos de maior crise no âmbito familiar, que acabaram interferindo em sua concentração e rendimento, não houve um

movimento ativo por parte da escola em direção à estudante, conforme ela expõe neste excerto da entrevista inicial (12/12/2018):

*Eu sempre gostei muito de estudar. Qualquer cursinho que tinha eu já queria entrar. Só que quando você vê a sua família separando, tudo aquilo que estava junto foi se destruindo, é meio complicado pra você. Então, querendo ou não, eu ia para a escola, só pra ter presença, porque eu não queria ficar em casa vendo... porque os dois brigavam muito. Então assim, foi meio complicado, porque eu não sabia se eu estava com a cabeça lá em casa ou se eu estava na escola. E vou falar... na escola não tinha muito apoio sobre isso, mesmo sabendo algumas coisas, não tinha apoio, entendeu? E foi um pouquinho complicado pra mim, só que dei a volta por cima. [...] O problema estava em casa. É que assim, que nem no ensino fundamental I, como eu amava, mas tinha gente que também... É meio complicado, porque esse negócio de escola, já falando assim... Tem escola que não dá muito apoio. Eu conheci uma menina no ensino fundamental I que a mãe dela batia nela de pau. Eu nunca vou me esquecer da cena dela abrindo o cabelo pra mim, mostrando que estava tudo machucado. Entendeu? Então, assim... É mais da escola, sabe... Acho meio complicado, porque eles... quando eles têm que dar apoio, eles não dão. Claro que também envolve a família e tal... Mesmo a escola tentando... Só que assim... Nunca vi ninguém da escola chamando ela pra conversar... (P: E a escola sabia o que ela vivia?) Sabia. Todo mundo sabia. Só tinha, que nem essa professora que eu comentei, ela sabia e ela era até um pouquinho gentil, só que assim... Não dava todo aquele suporte que realmente dava. E no ensino fundamental II eu vi que eu passei por isso, entendeu? Porque eu não tive aquele apoio. Porque no ensino fundamental I, como eu estava de boa, então eu adorava ir. Só que pra ela não. Então eu sei como que é esse processo, sabe... Da escola também não dar apoio. É bem complicado. [...] Não que a escola é uma coisa que é só... você tem que 'Meu Deus, dar apoio total pra criança'. Só que eu acho que é obrigação, se a criança tá lá todo dia, de segunda a sexta, querendo ou não, quase o dia inteiro, você tem que dar um apoio, saber como está passando a vida dela.*

Justamente por sermos seres integrais, Clara faz uma crítica à escola, evidenciando em sua fala que, muitas vezes, a escola tem dificuldade em acolher e lidar com os estudantes que estão passando por problemas em sua vida privada, pois, em sua experiência, a escola só foi um lugar no qual ela se sentiu bem nos períodos em que a vida pessoal estava relativamente mais

tranquila. É interessante notar também que, como espaço social, à medida que as crianças vão crescendo e vão se apropriando das regras de funcionamento das relações sociais, deparando-se com sua face nua e crua – na qual, como expressão das relações sociais mais amplas, não há lugar para fracasso, erro, doença – elas começam a desenvolver um personagem para interagir no ambiente escolar e tendem a se fechar e a se isolar. Isso foi pontuado por Clara e Tiago, expondo a fragilidade da escola como espaço de proteção e garantia de direitos, não só educacionais.

Ao falar sobre suas vivências durante a escolarização, Murilo relatou ter passado por um processo de adoecimento psicológico. Segundo o estudante, por volta do 6º ano do ensino fundamental II, quando ele tinha cerca de 11 anos de idade, começou a se sentir estranho psicologicamente e não sabia o que era. Não disse a ninguém, mas, depois de três anos de sofrimento, com a intensificação dos sintomas, sua família percebeu que algo estava acontecendo e o levou para tratamento. Foi diagnosticado por dois psiquiatras como tendo Transtorno Obsessivo Compulsivo – TOC<sup>57</sup>. Tinha nojo de várias coisas, apresentava comportamentos ritualizados de limpeza (como lavar a mão mais de cinquenta vezes por dia) e pensamentos obsessivos (quando ofendia alguém em pensamento e se sentia obrigado a pedir perdão por um número de vezes específico). Apesar do diagnóstico, que ele considera ter sido assertivo, pois tinha realmente muitos sintomas, ele não fez uso de medicamentos, mas acredita que se curou por meio da oração, ou seja, das bênçãos de Deus. Segundo ele, o fato de ter compreendido a possível causa dos sintomas (a culpa sentida por ter causado acidentalmente um incêndio no sítio da avó, colocando em risco vários itens da propriedade e a segurança da família) contribuiu para que se curasse:

*Então o meu TOC não é ‘ah, eu estou com a mão suja e eu vou pegar alguma doença’.  
O meu TOC era ‘Eu não posso tocar aqui, na minha carteira com a mão suja, porque depois o meu pai vai vir aqui e tocar na minha carteira e vai tocar a mão no nariz e...  
Se eu tivesse com a minha mão infectada, o meu pai vai pegar uma doença e se meu pai pegar uma doença e ele ficar doente por causa de mim, eu não aceito a culpa. Eu*

---

57 Como descrito no DSM-5 (2014, p. 409), o Transtorno Obsessivo Compulsivo – TOC “é caracterizado pela presença de obsessões e/ou compulsões. Obsessões são pensamentos, impulsos ou imagens recorrentes e persistentes que são vivenciados como intrusivos e indesejados, enquanto compulsões são comportamentos repetitivos ou atos mentais que um indivíduo se sente compelido a executar em resposta a uma obsessão ou de acordo com regras que devem ser aplicadas rigidamente. Alguns outros transtornos obsessivo-compulsivos e transtornos relacionados também são caracterizados por preocupações e por comportamentos repetitivos ou atos mentais em resposta a preocupações. Outros transtornos obsessivo-compulsivos e transtornos relacionados são caracterizados principalmente por comportamentos repetitivos recorrentes focados no corpo (p. ex., arrancar os cabelos, beliscar a pele) e tentativas repetidas de reduzi-los ou pará-los”.

*não aceitava a culpa. Eu não estava nem aí se eu ia pegar uma doença, mas o meu TOC foi por causa disso. Então, eu fui no psiquiatra que me recomendaram e medicamentos faixa preta, mas devido à minha religião e questões pessoais eu orei na época e eu senti que eu conseguia me recuperar sem medicamentos. Porque medicamento eu poderia ter ficado viciado até hoje. E Deus me libertou por completo. Hoje eu não tenho nada de TOC. Parte da minha recuperação foi eu entender qual foi o causador, né? Eu entendi que o causador era eu não conseguir lidar com a culpa. Por eu entender qual era a causa, eu consegui melhorar (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Chama-nos a atenção o fato de Murilo não ter feito tratamento para superação do transtorno, embora tenha reconhecido que estava doente. Sua decisão, respaldada por sua família, indica o valor atribuído à religião e à fé como predominante sobre os conhecimentos científicos, aspecto que abordaremos no último eixo. De acordo com seu relato, apesar de seu TOC ser de grau moderado, ele conseguia disfarçar seus sintomas quando estava na presença dos colegas da escola, mas, tão logo tivesse a oportunidade de lavar as mãos seguindo o ritual por ele estabelecido, assim o fazia. Geralmente, ia para casa para poder lavar as mãos. Na tentativa de controlar seus pensamentos, Murilo desenvolveu um certo “vício” em assistir a muitos filmes e séries, um em seguida do outro. Assim, focado nas histórias, não tinha pensamentos obsessivos que lhe causassem sofrimento. Dormir também era uma estratégia de tentativa de autocontrole, mas sua mãe não permitia isso. Para ela, os filhos deveriam estudar e fazer atividades, não ficar dormindo ou assistindo TV o tempo todo:

*Acho que foi na oitava, não sei que ano da minha vida, eu decidi parar de fazer todos os projetos que eu tinha começado e comecei a querer ficar dormindo em casa. Assim, lá pelos treze, quatorze anos, o TOC tinha começado e eu não aguentava os meus pensamentos. O que me ajudou a superar o TOC eram os filmes que eu ficava assistindo, para desligar a minha mente. [...] E aí também comecei a pensar em dormir. Então eu ia para o colégio de manhã e dormia à tarde. E a minha mãe não aceitou isso. De novo, minha mãe nunca pegou no meu pé. Mas ficar parado, não. Foram as duas únicas coisas que a minha mãe pegou no meu pé. Não pegava no meu pé se eu não estudava música. Não pegava no meu pé se eu não levava a sério... (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Considerando as características relatadas por Murilo acerca de sua sintomatologia, percebemos o quão desafiadora deve ter sido sua experiência nesse período e entendemos que estar e interagir com os pares na escola não era para ele uma tarefa fácil, uma vez que tentava esconder seu transtorno. Assim, manter-se isolado foi uma maneira de ficar mais protegido do olhar dos outros e, também, do que ele entendia como ameaçador por conta do TOC. Se, do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos, o transtorno não causou prejuízos, considerando que Murilo manteve suas notas altas, no que se refere às interações sociais e sua importância para a apropriação do funcionamento das regras das relações adultas, constatamos certa perda, sobretudo porque no seu caso a interação com o outro sempre fora uma dificuldade, desde sua entrada na escola. Ao não vivenciar situações de maior interação no espaço escolar durante a adolescência, o desenvolvimento se deu dentro de certos limites, com influências mais restritas, visto que é preciso a atividade para que ele ocorra. Tal dificuldade foi pontuada por Murilo diversas vezes e se tornou um fator de atenção para ele, quando começou trabalhar e tais habilidades passaram a ser exigidas de maneira mais acentuada, como veremos no próximo eixo.

#### 4.4.4. Eixo IV – Relações entre estudo e trabalho

De acordo com Manacorda (2010), nas sociedades pós-industriais, a escola moderna surgiu vinculada à produção capitalista e, portanto, o conhecimento científico esteve, desde o princípio, a serviço dessa ordem social, de forma que a educação escolar sempre teve como foco preparar as pessoas para o desenvolvimento de atividades específicas nessa sociedade. Nesse sentido, embora essa relação se explicita no final da educação básica e na formação profissional, ela subjaz à organização de todos os processos escolares, desde os primeiros níveis educacionais. Contudo, sem desconsiderar essa dimensão, neste eixo discutiremos as vivências dos jovens relacionadas ao ensino médio, discorrendo sobre a relação entre estudo e trabalho e entendendo este último como atividade profissional remunerada, realizada pelos jovens no mercado de trabalho.

Optamos por falar das experiências de trabalho e do processo de escolarização do ensino médio conjuntamente devido ao fato de que todos os jovens deste estudo começaram a trabalhar justamente quando estavam nesse nível de ensino. Esse é um dado significativo, porque demarca a classe social à qual pertencem, haja visto que o antecipado ingresso no mercado de trabalho é característico na vida das pessoas das camadas populares (Leal & Mascagna, 2016). Vale ressaltar que a divisão de classes também se faz presente,

historicamente, na organização das políticas públicas sobre o ensino médio no Brasil, manifesta na dualidade estrutural característica dessa etapa de ensino: a função de preparar para a continuidade dos estudos, no caso do ensino médio geral, e a função de preparar para a entrada imediata no mercado de trabalho, atribuição do ensino médio integrado/técnico profissionalizante (Melo, 2017).

No caso dos jovens deste estudo, Murilo e Carmen fizeram ensino médio na modalidade geral (3 anos), enquanto Clara e Tiago cursaram a modalidade integrada (4 anos). Tendo a primeira menor tempo de duração, parece ser uma continuidade mais automática, dado que os estudantes só falaram em escolha quando optaram pelo ensino médio integrado. Segundo Clara, ela se matriculou nessa modalidade por determinação de seu pai e, embora gostasse do curso, experimentou várias dificuldades, principalmente no primeiro ano, as quais ela atribui à falta de comprometimento dos professores, e, no último, devido ao acúmulo de obrigações (TCC, emprego, serviços domésticos), conforme excerto a seguir:

*Então assim, no primeiro ano foi complicado porque assim... foi eu entrando numa coisa nova. Só que a partir do segundo ano, até a conclusão do curso, eu fui levando de boa [...] O que ficou complicado mesmo foi nesse quarto ano que a gente tinha que fazer um TCC, que é o trabalho de conclusão do curso. Então assim, **eu tinha que... né, estou trabalhando, eu tinha que ficar cuidando da casa, eu tinha que fazer o TCC ainda, então era um pouquinho complicado.** Só que pra mim foi facinho. Então o que ficou, pesou mesmo, foi o primeiro ano e, no segundo ano, eu não estava aprendendo muito, porque tinha uns professores lá que 'Jesus amado'... Só que assim, eu consegui (risos). [...] Então assim, os professores que pegam o curso de administração é aqueles professores, vamos dizer assim, aqueles professores mais de idade que não querem dar aula pro terceiro ano do ensino médio, porque é cheio de gente, gente que faz bagunça e dá aula pra gente que... quase não tem ninguém. A gente terminou a nossa turma com doze pessoas. Então, assim... uma turma que... (P: Tem muita desistência?) **Tem. A gente começou no primeiro ano com quarenta e três alunos e terminou com doze.** Então assim... [...] No primeiro e no segundo ano saiu muita gente. Foi no terceiro e no quarto que a gente ficou com os doze definidos (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).*

A partir da fala de Clara, podemos levantar vários pontos. Primeiramente, o fato de ela já estar trabalhando, na época em que cursava o quarto ano do ensino médio integrado, como

funcionária efetiva em uma grande empresa de logística, na qual havia iniciado como estagiária via Programa Jovem Aprendiz, o que exigiu dela grande esforço para atender, concomitantemente, as demandas do trabalho e do estudo, sobretudo no período de realização do TCC. Em segundo lugar, a maneira como ocorre a distribuição dos professores nas turmas em sua escola parece corroborar o significado social de que, sendo o ensino médio integrado destinado aos jovens que em tese não darão continuidade aos estudos e que, portanto, não precisarão passar por processos vestibulares, o domínio de determinados conteúdos científicos parece ficar em segundo plano, justificando, assim, menor empenho dos professores e da coordenação. Isso ficou evidente também quando a jovem relatou a postura de exclusão da própria escola em relação às turmas do ensino médio integrado, que, ao não dar acesso às propostas apresentadas pelas universidades locais, demonstrou a ausência de incentivo à continuidade dos estudos para esses estudantes. Por outro lado, contraditoriamente, os cursos de ensino médio integrado, por terem em seu currículo vários conhecimentos extras, oportunizaram o desenvolvimento dos alunos e possibilitaram a conquista de bons resultados no ENEM e em vestibulares. A fala de Clara traz essa dupla face, em consonância com as afirmações de Saviani (2005) sobre a escola ser, ao mesmo tempo, espaço de reprodução e de transformação social:

*E o problema lá da escola também, que eu não gostava muito, era que o terceiro ano, em geral, tinha um certo preconceito com o quarto ano. Então tudo que tinha alguma atividade na escola, era o terceiro ano e o quarto ano separado. Teve uma vez que foi uma mulher lá de uma faculdade pegar para inscrever bolsas, né? E ela só estava pegando do terceiro ano. Aí, a gente passando com a nossa blusa do quarto ano, era literalmente um quatro, né? De quarto ano... Pra você ver. Vou falar isso pra você ver como o pessoal não conhece muito a gente. Então ela estava pegando... todo mundo que estava com a camisa três ele pegava 'ah, você vai concorrer a uma bolsa de estudos'. Aí quando a gente estava... bateu o sinal do intervalo, a gente estava subindo pra sala, porque a gente sempre andou muito junto, aí ela perguntou: 'Ah, que turma? Vocês são do terceiro?'. E aí a nossa amiga da sala falou: 'Não. Somos do quarto'. E aí ela 'Ah, tá bom'. E saiu. Tipo assim... ela não entendeu que a gente também está concluindo o ensino médio. Quando teve uma reunião lá na escola sobre os professores que é só com os alunos e a diretora, uma menina do terceiro ano teve coragem, coragem de falar pra gente que o técnico num... só tá fazendo o técnico pra não fazer a faculdade. Ela falou assim: 'Eu sei que vocês vão terminar, porque vocês*

*não têm visão futura'... Pra você ter uma ideia. Claro que depois a gente jogou na cara dela que na nossa sala passou quatro pessoas na UEM e o ensino médio total do terceiro ano passou uma pessoa. Então, assim, pra você ver como que é as coisas. O quarto ano ele amadureceu bastante. Quatro pessoas passaram direto na UEM (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).*

A ideia de que os estudantes do ensino médio integrado não são candidatos ao ensino superior só confirma o significado dual que acompanha o ensino médio ao longo da história – mesmo diante de tantas reformas educacionais realizadas nas últimas décadas, que colocam essa divisão como superada – e pode ser mais uma explicação para a menor adesão dos estudantes a essa modalidade. Além disso, o relato de Clara põe em destaque outro ponto que merece atenção: a grande evasão dos estudantes de sua turma de ensino médio integrado, isto é, menos de trinta por cento dos ingressantes concluem o curso. Esse dado também nos remete ao processo de escolarização de Tiago, que deixou o Instituto Federal, onde realizava o ensino médio integrado, e foi finalizar a educação básica na modalidade geral, em um colégio da rede estadual. Entretanto, diferentemente do que Clara falou acerca do trabalho educativo dos professores no curso integrado ofertado no colégio estadual, Tiago sempre elogiou muito o processo educativo da escola federal, reforçando sua qualidade e também seu nível de exigência, fator que, se por um lado, fê-lo vivenciar uma experiência nova e enriquecedora em termos educacionais, por outro, tornou-se um dificultador momentâneo e acabou pesando em sua decisão, tendo em vista sua rotina e os problemas em conciliar trabalho e estudo, como pode ser constatado nos seguintes excertos de sua entrevista recorrente (24/07/2019):

*O IF assim, ele é meio que... Ele é uma pré-faculdade, digamos assim. Parece que a base de um ensino da faculdade é igual do IF, né? É trabalho, trabalho, tarefas, né? Se não fizer o problema é seu, perdeu nota e é isso aí, sabe? Tem que estudar muito para a prova, né? E lá no Colégio estadual, assim, infelizmente, lá tem um ensino um pouco precário, né. Tem alguns professores que são meio... meio... são ruins, digamos assim, né? **Mas é o que dá para você dar conta tranquilo, sabe?***

*Então... é como eu relatei antes, né? Que eu sempre vivia, sempre vivia preocupado, né? Preocupado ali toda hora e isso já estava me estressando demais, digamos assim, né? Sobrecarregando. Aí o que seria mais tranquilo: não é ter muita exigência como tinha o IF, né? Com tarefas, com trabalho, com prova ou algo do tipo. E... Eu pensei: 'Não. Eu vou para o colégio estadual ali', que é uma escola mais tranquila, né? Em*



*relação ao ensino, que eu não vou precisar me preocupar cem por cento, né? Ah, tem prova ali e são conteúdos mais tranquilos. Eu estudo ali rapidinho, vejo um vídeo ou lê num livro ou algo do tipo e tá bom já. A prova não é como a prova que tinha no IF, de nível da USP, nível da UNIOESTE e assim vai, né?*

*A preocupação com o IF e também com o trabalho, porque eu chegava em casa, digamos, dez da noite, né? Dez da noite. Dez e meia e aí tinha um trabalho importante e eu não podia fazer à tarde porque eu estava trabalhando. Aí eu faço por cima o trabalho lá, tem que ver lá, pesquisar, só que isso já demanda o quê: vou dormir umas três da manhã, por aí. Dependendo do trabalho, né? Então tinha esse desgaste também, né? Emocional e físico.*

Quando questionado sobre o que estava achando do novo colégio, Tiago relatou as recentes relações de amizade que já havia construído, denotando ser esse o aspecto de sua vivência escolar ao qual ele atribui maior importância. Um olhar para a biografia educacional de Tiago nos mostra que o sentido da escola se vincula fortemente às relações interpessoais e não ao conhecimento científico. Levantamos a hipótese de que, à medida que seus amigos concluíram o ensino médio e deixaram o IF, Tiago perdeu esse fator de sustentação para sua manutenção no ensino médio integrado. Assim, refazer o ano perdido e atender as cobranças tornou-se mais penoso, insustentável, impulsionando a transferência de instituição. Na nova escola, além de construir novos vínculos, ele encontrou um equilíbrio maior entre as exigências e o nível de dedicação que está disposto e tem condições de dar no momento. Na medida em que o sentido pessoal está na conclusão do ensino médio e não exatamente na modalidade cursada, o ensino geral atende melhor suas necessidades imediatas, considerando tanto os sentidos pessoais, o significado compartilhado pelos membros de sua família e as demais circunstâncias concretas de vida, como o fato de trabalhar e contribuir financeiramente com as despesas de sua casa, algo que, segundo ele, trouxe-lhe grande alívio e sentimento de responsabilidade, conforme verifica-se no seguinte excerto:

*Então, eu entrei nesse trabalho e foi um alívio também, porque eu comecei a ajudar em casa com as contas, né? Foi uma grande ajuda da pessoa que me indicou. [...] Eu me sinto um adulto, sabe? Eu vejo na conta e caiu o salário e eu penso 'Ah, vou pagar as contas, né? O que tem que pagar'. Eu penso nisso. Na hora assim. Eu penso 'eu tenho isso e isso para pagar'. E aí eu vou lá e pago. Sensação estranha você ser responsável. (P: Você acha que isso mudou você?) Mudou. Mudou bastante. Quando*

*you begin to work, earn your own money, you value that money more, do you? 'Ah, you eat a snack here', 'You're leaving here now', do you? You try to save that money for something. You don't have a goal, do you? For that money, but you save it, just to guarantee, to have the money, do you? You value things more than you buy. It's good, I think (Interview with Tiago, 25/01/2019).*

Segundo Leal e Mascagna (2016), a entrada no mundo do trabalho é um fator de grande significado no desenvolvimento do adolescente que busca encontrar seu lugar no mundo. Mesmo que antecipado, para os jovens da classe trabalhadora, o exercício profissional produz mudanças na personalidade e gera o sentimento de “adulter”, como podemos identificar no relato de Tiago. Como neoformação psicológica, tal sentimento se expande e se expressa como uma postura nova também em relação aos estudos e aos demais aspectos de sua vida, como o namoro de quase um ano e os projetos para a vida futura, do qual falaremos posteriormente. Vale destacar, entretanto, que, de acordo com Sève (1979), o trabalho na sociedade capitalista, tal como se organiza, produz uma redução das possibilidades, na medida em que o tempo gasto desempenhando atividades que exigem apenas aquilo que já se desenvolveu não promove a expansão das características da personalidade.

Passando às histórias de Murilo e Carmen, notamos que elas guardam várias semelhanças com relação ao período do ensino médio, pois, além de ambos cursarem a modalidade geral, antes mesmo de poderem participar do Programa Jovem Aprendiz, eles buscaram realizar alguma atividade remunerada. Segundo Murilo, logo que ele iniciou essa etapa educativa, matriculou-se em um curso profissionalizante de programação de computadores e, durante a formação, pediu para estagiar nessa mesma instituição. Como havia se destacado, apesar de não ter idade mínima definida por lei, ele passou a atuar como instrutor, recebendo uma bolsa de estudos que lhe dava direito de fazer todos os cursos que quisesse (programação, *web designer*, Autocad, Excel avançado, entre outros). Quando já estava no segundo ano, ele deixou a bolsa e se vinculou ao Programa Jovem Aprendiz, passando a fazer o curso de auxiliar administrativo e a trabalhar no escritório de uma indústria. Segundo ele, embora as atividades a ele atribuídas fossem fáceis, principalmente pelo seu amplo conhecimento em informática, sua dificuldade de adaptação a novos espaços foi um desafio a ser enfrentado logo no início, além de toda a mudança em sua rotina, conforme relata no seguinte excerto:

*Eu lembro que a empresa, eu senti isso na pele. Eu fiquei um ano lá. Só que como eu fui obrigado a trabalhar de manhã, a minha rotina acabou sendo assim: eu acordava cinco horas da manhã. Sozinho. Aí eu já tinha quinze para dezesseis anos. Eu pegava um ônibus e esse ônibus parava e até o ponto da empresa. Como era uma empresa indústria, ela fica mais um quilômetro do ponto de ônibus. Aí eu andava esse um quilômetro. Eu tinha que bater o ponto às sete horas e por isso eu acordava às cinco horas da manhã. Eu tinha que bater o ponto sete horas da manhã. E tinha cinco minutos de tolerância, para mais ou para menos. E aí eu trabalhava das sete até as onze, quatro horinhas. Almoçava na empresa, porque eles davam. Pegava o ônibus e ia para o colégio, onde você me conheceu. Lá eu estudava o ensino médio. De novo, o ensino médio lá eu admito para você, eu não estudava para as provas. Eu revisava e ia e tirava acho que oitenta, noventa nas provas. Lá o ensino médio é muito fácil. É muito... mas eu aprendi muito no ensino médio. Não tem como dizer isso (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Com base nesse trecho de entrevista e nas discussões já realizadas sobre Murilo, nota-se que o peso maior ao estudar e trabalhar durante o ensino médio está na rotina, na carga horária cumprida ao longo do dia e não nas demandas do trabalho ou da escola, uma vez que, por ter muita facilidade para aprender, a redução de seu tempo não causou impacto em seu desempenho, sobretudo porque o nível de exigência do ensino médio era, segundo ele, muito baixo. Ademais, conforme seu relato, ele optou por trabalhar, mas não tinha isso como uma obrigação imposta pelas condições de vida da família, já que não precisava contribuir com nenhuma despesa, nem mesmo as suas, podendo fazer com o seu dinheiro o que quisesse.

*[...] porque a maioria dos meus colegas, eles eram de classe média baixa e então eles tinham que pegar o salário deles e a primeira coisa que eles tinham que fazer era dar para a família para pagar conta. E o que sobrava, eles usavam. E isso acarretava o quê? Eu via os meninos comentando que ‘Ah, não vejo a hora que cair o meu salário, eu vou dar para os meus pais e o que sobrar eu vou comprar tudo em Doritos’. Salgado. E eu era totalmente diferente. Eu era privilegiado de ter... Claro que eu não saía comprando Doritos, porque daí eu passei a valorizar o meu dinheiro e a valorizar o dos meus pais também. Mas tudo o que eu quisesse comprar, eu comprava com o dinheiro dos meus pais. Então, não tem como falar ‘Ai, eu era um gênio! Eu era um*

*moleque economizador!'. Mas, mesmo assim, eu usei a oportunidade que eu tive para o bem (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Carmen, por sua vez, motivada pelo desejo de ter uma festa de quinze anos, começou a trabalhar em uma lojinha para juntar um pouco de dinheiro e ajudar seus pais a custear a festa, que, mesmo simples, era algo fora das condições financeiras deles naquele momento. De acordo com ela, por não ter a idade mínima necessária, foi um trabalho informal e realizado por pouco tempo, mas, mesmo assim, apontado por ela como marcante não apenas por possibilitar a realização de seu sonho de ter uma festa de aniversário, mas principalmente por ter sido uma conquista por meio de sua organização e trabalho. Além dessa experiência, ela se espelhou no irmão mais velho e se inscreveu no Programa Jovem Aprendiz, passando a trabalhar meio período durante o segundo ano do ensino médio. Como em sua escola não havia ensino médio vespertino, ela precisou transferir-se para outra instituição educacional, a fim de conciliar os horários de trabalho e estudo. No excerto a seguir, temos um relato de como foi esse período:

*Era jovem aprendiz. Então eu trabalhava meio período no correio, né? Então eu ficava no correio e depois eu ia direto para a escola. Mexia com carta, lá. **E aí eu estudava menos, mas por conta do trabalho, as minhas notas caíram em comparação com as dos anos antes.** Mas eu consegui manter tanto a média, quanto aprender. Era um período cansativo, porque eu acordava seis horas e ia trabalhar, ia pra escola e aí a escola foi um período que me ajudou muito, porque às vezes não tinha dinheiro pra... não tinha como eu comprar o almoço e então a escola dava o lanche e então isso ajudou muito. Mas eu saía da escola e chegava em casa sete horas da noite, porque até eu pegar o ônibus... Eu morava muito longe do colégio, mas era o único colégio que eu consegui vaga pra ter aula à tarde, ensino médio à tarde, porque só tinha de manhã nos outros colégios. Então eu chegava sete horas, sete e meia em casa e então foi um período muito cansativo. Tanto que, quando chegou no terceiro ano, eu voltei pro colégio anterior, porque acabou o contrato da empresa e eles despedem, né? Porque o correio só fica se você fizer concurso público. Aí eu terminei... (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).*

Retomando todos os relatos, vemos que apenas no caso de Murilo o fato de trabalhar não ocasionou diminuição no rendimento escolar, sendo este um aspecto muito particular e que se articula ao fato de ele apresentar um nível de rendimento considerado acima da média, o que foi identificado no final do ensino médio, quando desenvolveu um projeto de pesquisa premiado

e acabou sendo integrado ao grupo de altas habilidades do colégio, embora ele afirme não gostar desse rótulo, pois se percebe como uma pessoa normal.

*Eu não consigo chegar para alguém e falar 'É o seguinte: eu fui um aluno alto habilidoso'. Parece que eu estou me engrandecendo. Eu não consigo. Eu não sei porque. Eu não me aceito assim. É sério. Um dia eu vou superar, igual eu superei o TOC, igual eu superei... Mas eu não consigo. Mas eu sei por quê. Eu quero me sentir normal. Eu sempre falo isso para as pessoas. Tem pessoas que chegam pra mim me elogiando e eu falo 'Não, cara. Eu sou normal'. Eu começo falar para ele os meus defeitos, para mostrar para ele como que eu sou normal (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Sua ampla facilidade em algumas áreas do conhecimento, como música, tecnologia e inteligência artificial, não só lhe renderam algumas mediações específicas no final da educação básica, como também resultaram no ganho de uma bolsa integral de terceiro ano, em um colégio da rede privada da cidade. Nesse período, tendo a possibilidade de parar de trabalhar e apoiado pela escola de origem, ele se transferiu e passou a se dedicar exclusivamente aos estudos. Ele afirma que, para dar conta do nível de exigência na nova escola, que, se comparada à escola pública, era bem maior, ele precisou desenvolver o hábito de estudar e isso o ajudou a conseguir aprovação no vestibular, principalmente porque lá eles treinavam exercícios com foco nos processos seletivos. Toda essa conjuntura lhe oportunizou escolher o curso de graduação que desejava de fato, resultando em grande engajamento de Murilo nas atividades universitárias regulares, desdobrando-se também em novos projetos de pesquisa, que são para ele fonte de realização, pois se articulam ao sentido pessoal que tem para ele o estudo, vislumbrando sua vida profissional:

*[...] o meu grande diferencial de todos, é que o que eu quero fazer na minha vida é ser pesquisador e professor universitário (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Diferentemente, Clara, Carmem e Tiago foram enfáticos ao falar como foi difícil conciliar trabalho e estudo, mencionando o cansaço, o desgaste físico e, até mesmo, a vontade de ficar um tempo sem estudar. Entretanto, dialeticamente, apesar de notarem um prejuízo na vida educacional, eles sinalizaram que trabalhar lhes permitiu ampliar a percepção de mundo, pois, ao assumirem responsabilidades adultas, ainda como estagiários, puderam experimentar o peso da rotina de trabalho, suas exigências e a discrepância entre essas demandas e os salários

recebidos. Isso os fez, inclusive, atribuir maior importância ao ensino formal, vendo nele uma forma de conquistar melhores condições de trabalho, como bem ilustram os seguintes excertos:

*Foi uma experiência válida pra ver que eu queria estudar mesmo (risos). Queria estudar, ter um trabalhinho melhor, com um salarinho melhor (risos) (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).*

*Isso, então... Tipo, putz, olha eu sou estagiário. Ela trabalha com jovem aprendiz, né? No momento. E... tem que ser realista, né? A gente não tem uma... dinheiro para montar uma casa, para alugar uma casa, para pagar contas, né? E aí eu pensei: 'Vamos se formar primeiro. **Vamos ver a faculdade, se a gente passa, né? Vamos em busca de um emprego melhor, né? Que dê uma boa renda, né? E assim a gente vai juntando dinheiro, né? A gente pode até estar noivo, né? Até estar noivo. Mas, vamos assim primeiro, ter um bem, ter um dinheiro para comprar algum bem, uma casa'** (Entrevista recorrente de Tiago, 24/07/2019).*

Esses pequenos trechos nos remetem ao significado da educação na sociedade capitalista na contemporaneidade, entendida como passaporte ao *status* de empregabilidade, como explica Saviani (2013), uma vez que ela não garante a conquista de um emprego, mas se impõe como uma necessidade, de níveis cada vez mais altos de educação formal, para os sujeitos poderem concorrer às vagas existentes. Nesse sentido, apesar de seus limites, ela ainda é artigo de disputa no que se refere ao acesso ao ensino de qualidade e gratuito, como bem expressou Tiago ao mencionar sua possibilidade de passar ou não no vestibular. Ciente do gargalo que representam os processos seletivos que dão acesso ao ensino superior, em sua fala identificamos sua dúvida em relação à sua real possibilidade de alcançar esse lugar que, historicamente, não foi destinado aos trabalhadores. Vale lembrar que, dentre os membros de sua família, ele é o primeiro a estar prestes a concluir o ensino médio e, portanto, a graduação se apresenta como um sonho, algo distante de sua experiência concreta, como constatamos no seguinte trecho:

*Se não me engano, acho que na Unioeste não deve ter não, né? Se não me engano. Já vi que tem em (Cidade X), se não me engano, enfermagem. Mas o mal da enfermagem aqui em (nome da cidade) acho que ela é integral, se não me engano. Eu não vou ter como trabalhar à tarde. Mas acho que é tranquilo (Entrevista recorrente de Tiago, 24/07/2019).*

Nesse contexto, Tiago não é somente o único dos participantes que ainda não concluiu o ensino médio, mas sua história de vida também se revela nas entrelinhas em sua maneira de falar sobre seus projetos futuros ao longo das entrevistas, ou seja, enquanto os demais jovens relataram seus projetos de modo mais concreto, tendo conhecimento dos cursos de interesse que eram ofertados em sua cidade, das formas de ingresso que poderiam utilizar, do caminho que deveriam percorrer, apesar de Tiago afirmar que deseja continuar estudando, ao investigar seus planos para o futuro, nota-se o quanto eles ainda são abstratos. Isso ocorre porque,

embora nem sempre esse processo possa constituir-se como escolha, o adolescente em geral reflete sobre suas expectativas, seus desejos, muitas vezes sem possuir realmente informações consistentes sobre as exigências das profissões e suas possibilidades de segui-la, tanto em relação às possibilidades concretas de vida como aos aspectos das habilidades e capacidades pessoais para exercer a profissão desejada (Leal & Mascagna, 2016, p. 225).

Ademais, a maneira como a sociedade individualiza o sujeito e coloca nele a ideia de que apenas basta querer faz com que todos assumam o mesmo discurso de projeto para o futuro, constituindo-se como uma pressão social muito grande sobre os adolescentes. Vale destacar ainda que, frequentemente, o sucesso ou o fracasso na aprovação do vestibular são interpretados como resultantes do nível de inteligência e de esforço pessoal, sem que sejam levados em consideração todos os condicionantes que compõem a organização social e a história de vida dos sujeitos e seus impactos em sua escolarização, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, até mesmo a relevância da própria escola e de todas as ações pedagógicas por ela realizadas muitas vezes não é compreendida em sua ampla dimensão no discurso social, gerando, por sua vez, a individualização dos resultados alcançados pelos sujeitos.

Isso também se aplica à ideia de escolha, uma vez que, embora não seja de fato uma realidade para todos na sociedade de classes, ela está internalizada nos sujeitos e recai sobre eles como algo dependente apenas de sua vontade. Nesse sentido, é compreensível que os quatro jovens aqui entrevistados tenham colocado a formação profissional por meio da graduação como algo almejado e, mesmo pontuando alguns aspectos de suas vidas e os limites relacionados à escolha, isso se dá de maneira tímida, e eles acabam por reproduzir aquilo que internalizaram por meio da cultura: devem fazer escolhas, esforçar-se e batalhar para conquistar o seu lugar ao sol. Na entrevista inicial, Clara falou de seus projetos, de seu desejo de voltar para São Paulo e até de tentar vestibular na USP, trazendo um discurso bastante idealizado em

relação às suas possibilidades. Contudo, na entrevista recorrente, ela explicitou os limites dessa escolha ao dizer que estava fazendo um curso no qual conseguiu uma bolsa de cem por cento de desconto, apesar de não ser nem a graduação e nem a instituição, da cidade onde mora, em que desejava estar:

*Foi complicado para mim não ter tanta aceitação que nem se fosse a engenharia mecânica. Mas, eu estou gostando agora. Esse segundo semestre eu estou pegando mais. É uma área muito boa, mas ainda não é o que eu quero. (risos). Eu pretendo continuar, de verdade, com a engenharia de software, porque não é um curso ruim. Não é um curso muito maçante e eu acho que é por isso que eu ainda estou nele. Só que é assim, eu vou indo. Se eu ver que realmente não é para mim... Que nem... eu tive uma dificuldade agora de aprender, pegar todas as matérias. Se nesse segundo semestre eu ver que eu tenho ainda mais dificuldade em questão disso, então eu vou ver que realmente não tá dando certo. Mas eu tenho consciência disso. Não é o que eu quero, mas é o que está tendo disponível para mim. E eu estou gostando (Entrevista recorrente de Clara, 06/08/2019).*

Carmen, que se orgulha de seu gosto pelos estudos e de sua relativa facilidade em aprender, ao se aproximar do momento de realizar o vestibular, fez planos que fugiam a esse enfrentamento, evidenciando um certo receio com relação à aprovação e, até mesmo, uma ideia de que talvez esse não fosse o seu lugar. Depois de aprovada e já cursando a graduação escolhida, ela mencionou os detalhes do dia a dia, o fato de estar geograficamente distante do campus universitário e como isso é algo que lhe exige maior tempo de deslocamento, em contraponto àqueles que residem nos arredores da universidade. Nesse sentido, destacou as diferenças concretas que facilitam ou dificultam o processo de formação na universidade, desnudando as diferenças de classe e o quanto é penoso, para alguém da classe trabalhadora, conseguir se graduar:

*É muito difícil, porque como eu disse: é bastante exatas, é bastante cálculo, então assim, eu acho um curso muito pesado. Não é qualquer pessoa que consegue fazer, por questão assim de você ter que trabalhar e estudar. Então, a maioria ali é tudo filhinho né, de que o pai consegue bancar, o pai consegue pagar apartamento e eu não consigo pagar, me sustentar ali em volta. Então eu tenho que pegar a circular, eu tenho que fazer todo esse processo e tal. Então, pra mim, mais difícil é. Mas é um curso que eu gostei. É uma coisa que eu vou me esforçar, porque eu realmente gostei.*



*É uma coisa que, como eu posso falar, é pesado, mas vale a pena* (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).

Apesar desses apontamentos, em linhas gerais, identifica-se que esses jovens reproduzem o discurso de que podem escolher e, assim, cabe a eles fazer acontecer o futuro esperado. Essa lógica perversa do capitalismo, que divulga a possibilidade de ascensão social como realidade dependente do esforço individual, alimenta as relações de competitividade entre os sujeitos e mantém ocultas as diferenças que a sustentam como organização social. A ideia de universalidade também se faz presente nas concepções hegemônicas acerca da adolescência, que descrevem essa fase como um período de experimentação e de preparação para o trabalho e para vida adulta, como se todos os adolescentes a vivessem da mesma maneira. Ao contrário disso, defendemos que não existe uma adolescência universal. No entanto, como construção histórica, em nosso tempo e espaço social, no que tange à periodização do desenvolvimento, segundo Elkonin (1987), é a atividade de estudo/profissional que conduz o desenvolvimento, pois a apropriação de conhecimentos científicos se impõe como necessidade para a efetivação dos projetos futuros.

Essa relação foi constatada a partir da análise das entrevistas dos jovens desta pesquisa, pois, ao descreverem suas experiências no ensino médio, o projeto profissional, de construção de uma carreira e, a partir dela, de construção de uma vida adulta e independente, sempre esteve presente. Para ilustrar, apresentamos as respostas dos jovens quando questionados sobre seus projetos futuros:

***Me formar na faculdade. Ser um bom profissional, né? Também não pode ser só um formado naquela área. Tem que ter aquele destaque, né? E tem uma boa renda. É claro, também tem que ter uma boa renda, pra você ter a sua casa certinha, não ter nenhum prejuízo com a sua casa, com contas. Tudo isso aí*** (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).

*É que assim, daqui dez anos, eu pretendo **estar formada** e com a minha casa. E estar noiva. Noiva e não casada! Noiva! [...] o melhor que eu quero realmente é estar formada. Esse é o meu ponto. Eu posso estar morando na casa dos meus pais, mas eu tenho que estar pelo menos formada* (Entrevista recorrente de Clara, 06/08/2019).

*Daqui dez anos eu gostaria de **estar formada**... (risos) Se possível! (risos). Se tudo der certo, né? Eu gostaria de estar formada. **Trabalhando na minha área**. Casada. Eu*

*gostaria de ter filhos, né? Tanto meus quanto adotivos, né? Eu gostaria de adotar mais duas crianças, assim. É um sonho e graças a Deus o meu noivo também compartilha disso. De querer adotar crianças, né? Então, eu assim... [...] eu gostaria também de iniciar um projeto assim que... eu e meu noivo sempre quisemos juntos, né? A gente criou esse sonho de realizar um projeto no Nordeste, com alimentos, com crianças. Uma ONG para cuidar das crianças (Entrevista recorrente de Carmen, 13/08/2019).*

*Eu quero fazer um mestrado, terminar a minha graduação, em ciências da computação. Então, eu quero ser um engenheiro eletricitista, com mestrado em ciências da computação. E depois, talvez, um doutorado em engenharia elétrica de novo. Para resgatar o meu título de doutor em engenharia elétrica. Eu não sei se... eu estou em dúvida se eu quero ser professor universitário, de engenharia elétrica ou de ciências da computação. Mas a área da ciência da computação que eu mais me interessa é em inteligência artificial (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Com base nesses excertos, é possível perceber que o desenvolvimento dos interesses se atrela à atividade adulta futura – trabalho –, direcionando a organização de suas vidas, ainda que essa preparação se dê nos limites da dimensão de adaptação ao mercado na sociedade capitalista. Em consonância com esse processo, a escola que temos, cujos projetos político-pedagógicos se efetivam por meio das pedagogias do aprender a aprender, visa preparar seus estudantes para a atuação no mundo do trabalho, tendo uma ação reduzida no que se refere ao seu papel de formação dos indivíduos em direção à genericidade humana. Além disso, segundo os jovens, em alguns momentos a escola falha até mesmo no preparo para os desafios que enfrentarão na sociedade capitalista, tendo em vista que até o conhecimento previsto não é trabalhado em sua totalidade ou o é de maneira improdutiva. O relato de Carmen revela, por exemplo, a cisão existente entre o que se aprende da escola e o que é preciso para viver na sociedade, como se fossem conhecimentos separados, dada a maneira como o conhecimento científico é trabalhado de forma desconectada das situações concretas de sua elaboração:

*Assim, a escola ela está... Ela ainda está importante em questão de ensino e conhecimento, que às vezes ela dá. Mas, ensinar coisas sobre a sociedade, foram muitas coisas que eu não concordo. Em questão da escola não poder fazer uma mostra de profissões dentro da escola, para que todos os alunos tenham acesso, ou um professor, sei lá, dar uma palestra sobre algumas coisas sobre a sociedade assim,*

*que... (P: Que coisas?) Sobre pedofilia, sobre coisas mais pesadas assim pras crianças já... Nunca teve uma coisa assim, sobre isso. Então eu acho que falta esse suporte, em questão da sociedade. De ensinar sobre a sociedade. Porque conhecimento, sempre eles cobram muito. Eles primam muito por isso. Mas, eles não ensinam tantas coisas sobre como é a sociedade, sobre como é a lei, por exemplo. Não existe nenhuma matéria para ensinar a lei, como funciona de votar... Não existe nada que ensine, por exemplo, administração. Os alunos, a maioria que eu conheço que hoje estão... hoje trabalham, eles não têm um controle de dinheiro, eles não conseguem ter uma vida, já está com o nome no Serasa. Dezoito anos e já está com o nome no Serasa, porque são coisas da sociedade, mas que talvez o pai e a mãe não pode ensinar e a escola também não conseguiu dar esse suporte. Mas em questão de conhecimento a escola consegue dar esse suporte. Conhecimento básico (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).*

De maneira crítica, eles pontuam alguns problemas encontrados em sua experiência na escola e indicam como causas: a falta de investimento governamental, o despreparo ou a falta de compromisso daqueles que ensinam, bem como o desinteresse do próprio estudante, como podemos verificar nos seguintes trechos:

*Não sei se é mais o governo ou se é a escola em si própria e quem trabalha lá, porque quem está trabalhando lá reclama que o salário está horrível. Que nem eu falo da parte estadual, entendeu? Que eu terminei agora. Reclama que tá ruim. Então ao invés de querer melhorar alguma coisa, não melhora, porque o salário tá ruim. Então eles veem isso como sua prioridade, que eu acho isso muito errado. É uns ou outros... que nem essa professora que eu falei de português, ela deu o maior suporte pra gente. Ela até ia à tarde, de vez em quando lá na escola, ajudava todo mundo, pra ajudar a gente. Coisa que ela nem estava sendo paga para isso. Então a escola poderia dar um pouquinho a mais de suporte para os alunos, para eles saírem com um pensamento melhor (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).*

*Aí já parte de... de... interesse do aluno e também do governo, porque querendo ou não o governo também, meio que ele... ele dá migalhas, né? Para os colégios, né? Dão ali migalhas e a escola não consegue fazer nada. Na escola falta carteira, falta um quadro ou uma pintura para ter uma boa aparência e acaba que não tem... sabe? E parte também do aluno, porque o aluno ele está ali também para aprender, né? Ele*

*está ali para estudar e tipo, tem hora que é para estudar e tem hora que é para você brincar. Aí também, às vezes, o aluno avacalha com o professor, né? Discute, quer fazer gracinha. Assim, uma boa educação seria... ter o interesse do aluno e também dos superiores, que seria o governo. Ter um olhar melhor para esses colégios, enfim, né? Acho que tudo é bom senso* (Entrevista recorrente de Tiago, 24/07/2019).

Toda essa dinâmica contribui para que não sejam formados sentidos genuínos acerca da educação, que os motive para a atividade de estudo propriamente dita, o que reduz a apropriação do conhecimento e a objetivação em si. Por outro lado, eles também trouxeram relatos de algumas vivências significativas, de interações importantes que influenciaram seu processo de escolarização e sua vida como um todo. Dentre essas vivências, destacam-se os encontros com professores cuja prática se constitui como uma verdadeira atividade de ensino, tal como defende a Psicologia Histórico-Cultural e como encontramos discutida de maneira pormenorizada na tese de Pessoa (2019), na qual se enfatiza o papel dos professores na formação do psiquismo dos estudantes, o que abordaremos no próximo eixo temático.

Retomando os processos de escolha, ou melhor, de encaminhamento de suas vidas educacionais/profissionais, por meio do planejamento de seu futuro tendo a profissão como centro, faz-se importante mencionar a influência da família, aqui manifesta em ações diretas e pontuais expressas na orientação, aprovação ou desaprovação dos rumos tomados pelos jovens da pesquisa. No caso de Tiago, que estava finalizando o ensino médio na época da entrevista recorrente, percebe-se a ausência de direcionamento consciente de seus pais nesse processo decisório, pois ele não menciona a participação deles ao falar sobre seus projetos. É provável que eles, não tendo vivenciado tal experiência, não se sintam em condições de opinar ou ajudar seu filho nesse assunto. Já Carmen, embora afirme que seus pais não tinham nenhum projeto específico para ela, relatou que eles aprovaram sua escolha, conforme podemos ver no seguinte trecho de sua entrevista inicial (12/12/2018):

*[...] eu falei pra minha mãe e pro meu pai ‘O que vocês acham da agronomia?’. Meu pai quase chorou, ele amou, porque ele era do sítio e o sonho dele era ser agrônomo ou medicina veterinária e a minha mãe também, minha mãe gostou, apesar dela sempre ser da cidade, ela falou assim ‘Ah, é uma faculdade ótima e tal’. E aí eles falaram ‘Tudo bem. Pra gente tudo bem. Se você conseguir passar ou não também, tudo bem’.*

Clara e Murilo, por sua vez, ao falarem sobre as vivências em relação ao vestibular, afirmaram que seus pais queriam que eles fizessem outra coisa. O pai de Clara insistia que ela deveria fazer Administração, e a mãe de Murilo desejava que o filho tentasse o vestibular para Medicina:

*Agora a maior divergência... Agora eu lembrei de uma. Eu te falei que não tinha, mas tem sim. A maior divergência de todos os tempos que eu fui contrário aos meus pais mesmo e eles me falaram e eu não fui, eu fui contra é... a minha mãe ela impôs para eu fazer medicina até o último segundo. E eu bati o pé e eu fiz Engenharia Elétrica (Entrevista recorrente de Murilo, 02/08/2019).*

Impulsionados pelas exigências de organização de suas vidas com foco no futuro, Murilo e Clara foram impelidos a assumirem um posicionamento adulto, inclusive contrapondo-se aos pais para defenderem suas decisões. Dessa maneira, as exigências do mundo externo, decorrentes da configuração social, colocam em movimento processos internos. Independentemente dos desdobramentos, destacamos que, ao assumirem uma posição acerca de seu futuro, os jovens demonstram avanço em sua autonomia, do ponto de vista psicológico. Além disso, as críticas e as reivindicações em relação à escola, a discordância no que se refere a alguns posicionamentos dos pais e as reflexões sobre as regras e as condutas sociais éticas são resultantes da expansão da capacidade de generalização, da neoformação destacada por Vigotski (2009) como característica dessa fase do desenvolvimento, ou seja, do pensamento em conceitos. Como jovens estudantes, concluindo o ensino médio ou já no ensino superior, além de já terem atingido grande desenvolvimento maturacional do sistema nervoso, passaram por longo caminho de mediações e apropriações de conhecimentos científicos no processo de escolarização, sendo isso imprescindível para que tal desenvolvimento tenha ocorrido.

Interessante notar, contrapondo as respostas dos quatro participantes acerca do que seria uma educação ideal e qual o valor do conhecimento na sociedade, que Tiago e Murilo são os que apresentam uma leitura mais ampla sobre essas relações, pontuando o valor da pesquisa científica e o grande interesse das indústrias sobre esse conhecimento. Vale lembrar que Tiago é o único que frequentou uma escola federal (ensino médio integrado), enquanto Murilo é o único que desenvolve pesquisa dentro da universidade, o que confirma a importância do acesso ao ensino de qualidade para a realização de uma leitura mais abrangente de mundo. Por outro lado, embora em alguns assuntos e áreas Murilo demonstre grande capacidade reflexiva, segurança e autonomia, verifica-se que, em outros, ele ainda submete sua percepção ao

juízo dos pais, devido a sua formação cristã e à ideia de obediência e honra a eles, como constatamos no seguinte excerto:

*Mas sempre os meus pais me explicam o motivo deles pensarem de tal maneira. E independente se eu não concordo, eu procuro concordar. Se de um lado a minha mãe... eu percebo que a minha mãe não está ligando muito para a saúde mental e o meu pai... parece que também... o meu pai nunca me falou nada! Então assim... ele faz isso, mas ele vê que eu gosto, então ele me respeita. Mas assim, tem coisas que o meu pai não se intromete e tem coisas que o meu pai se intromete. As vezes que o meu pai usou alguma coisa da bíblia, eu ouço ele com a atenção maior que eu puder e se eu perceber que eu tenho divergência contra isso, eu procuro substituir a minha... a minha... o meu modo de pensar. [...] Eu prefiro errar, meu pai falando para eu fazer alguma coisa e eu fiz e eu errei bruscamente, mas eu honrei o meu pai e a minha mãe, entende? Eles pediram para eu fazer alguma coisa e eu fiz. Do que eu acertar em cheio e eu chegar para eles e falar 'Olha, eu acertei. E está vendo? Eu não falei para vocês que era desse jeito!', mas eu fui totalmente desobediente com eles, entendeu? (Entrevista recorrente de Murilo, 02/08/2019).*

Como é possível perceber, na formação de sua visão de mundo, mesclam-se as influências da educação formal com a educação recebida no espaço familiar, sendo esta, por muitas vezes, um filtro dominante nesse processo. Mesmo assim, notamos que o processo educacional vivido promoveu o desenvolvimento do pensamento, em menor ou maior grau, e este, por sua vez, permitiu a expansão da autoconsciência, o que também identificamos na maneira como cada um dos jovens avaliou sua trajetória e indicou o impacto da escola em sua formação, como trataremos no próximo eixo.

#### 4.4.5. Eixo V – Quem sou eu hoje e como a escola faz parte disso

A personalidade é um conceito científico que corresponde à unidade profunda destas duas simples fórmulas: o que o homem faz da sua vida, o que a sua vida fez dele (Sève, 1979, p. 614).

Neste eixo tentaremos desvelar como as vivências do percurso de escolarização se objetivaram na formação psíquica dos jovens, constituindo os sentidos e integrando, conseqüentemente, sua personalidade. Considerando que todos têm a atividade de estudo/

profissional como a principal, uma característica do final da adolescência e início da vida adulta, gradativamente inserindo-se na atividade de trabalho no espaço social adulto, é possível fazer um exercício de análise da construção de sua personalidade, no que tange ao processo educacional, pois, como afirma Simionato (2018, p. 149),

[...] somente a personalidade desenvolvida expressa, de forma integral, a especificidade psicológica da humanidade, historicamente desenvolvida e evoluída por meio do trabalho social, produtivo. Apenas no contexto da atividade vital dos indivíduos, atividade socialmente produtiva, é que se pode enfrentar o desafio de apreender a dialética da ‘vida pessoal’, no âmbito da qual continuamente se forma e se transforma a personalidade.

A partir da integração de várias análises realizadas no processo de estudo da biografia dos jovens participantes desta pesquisa, elegemos uma palavra (verbo) para sintetizar/simbolizar o sentido da educação no processo de escolarização e na formação da personalidade de cada um.

Considerando tudo o que já foi discutido ao longo dos eixos temáticos, pontuamos que a formação de personalidade de Murilo foi fortemente direcionada pelas relações familiares e pelos significados compartilhados por seus membros, tendo como pilares a espiritualidade cristã e o conhecimento científico. Assim, para ele, desde o início do processo de escolarização a educação é o caminho para **conquistar**, para avançar no conhecimento, para se desenvolver e conseguir ter uma profissão que garanta realização pessoal e a melhoria de sua condição socioeconômica. O estudo é a ponte que deve ser atravessada, com muito empenho e suor, para se atingir o posto merecido. A trajetória de seus pais, de sua irmã e também de Murilo são expressões do conceito de meritocracia, daqueles que pelo esforço, pelo trabalho árduo, pela persistência e, até mesmo, pela fé, alcançam seus objetivos. O seguinte excerto exemplifica essa ideia:

*A educação para mim é isso: dar essa base pra você... quanto mais base você conseguir pegar, melhor. Tem gente que consegue absorver pouco, no ensino médio. Tem gente que consegue pegar bastante. E eu, graças a Deus, tive um monte de oportunidade antes da faculdade. Tudo que eu tive oportunidade eu fui pegando. Porque a minha mãe sempre me ensinou: ‘M. não menospreza nada! Tudo que vim, aceita’. Um curso de tricô, aceita e pega. Um curso de coral, aceita e pega. Minha*

*mãe ensinou isso para mim. Então é disso que vem. Então, tudo de atividade extracurricular que vinha, eu pegava* (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).

No que se refere à formação de personalidade de Carmen, também marcada pelos valores familiares cristãos, sobretudo no que se refere à doação e à partilha, identificamos as vivências relacionadas à atividade de pastor de seu pai, à adoção de seu irmão e à escolha deste em ser missionário como referências fundamentais para o direcionamento da vida dessa jovem. Para ela, a educação tem sentido de realização de sua essência, caminho para se desenvolver e poder **servir** ao próximo. A continuidade dos estudos, a escolha de sua graduação e seu projeto de vida e profissão giram em torno do conceito de servir, conforme podemos identificar no seguinte trecho de sua entrevista, no qual ela contou o que está fazendo na universidade e quais são seus planos para o futuro:

*O ano que vem é o terceiro ano, né? A gente casa no final do ano, então, vou terminar o terceiro, vai faltar o quarto e o quinto. Daí depois já é estágio. Daí depois de todo esse processo, de terminar o quarto, o quinto e o estágio, aí a gente, eu e meu noivo, a gente pretende ir pro Nordeste. Em algum dos... Norte, Nordeste, Amazonas também, um lugar que a gente gosta muito. Ir pra algum desses lugares e eu quero usar a minha profissão lá, entendeu? Ajudar as pessoas que estão lá, tipo... Os pequenos agricultores mesmo, que não conseguem plantar por falta de água. Alguma coisa, ter um projeto de irrigação...* (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).

Já para Clara, o sentido da educação é **superar** a própria história, conquistando o lugar simbólico de sucesso, uma vez que sobre seus ombros está o peso da redenção, de todos os membros de sua família nuclear, via processo educativo e formação profissional. Contudo, seu movimento se dá no plano individual, marcado fortemente pela ideia de “cada um por si”, mesmo que em seu processo pessoal estejam incorporados esforços coletivos de diferentes membros da família, inclusive daqueles que estão além do núcleo familiar. Talvez, justamente por este ter se fragmentado e pelas as influências serem múltiplas, o processo coletivo de construção fique diluído, e menos evidente:

*E eu estou seguindo. Que nem o meu pai fala que eu tenho que ser o futuro de casa. Porque a minha irmã também... tá quase desistindo. Então assim, eu coloco muita responsabilidade em mim. Então se eu sei que eu tenho que fazer isso, então eu tenho*



*que ir até o fim. E olha que a escola, querendo ou não, me trouxe isso. Ainda mais agora esse ensino médio* (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).

Por fim, para Tiago, a educação tem o sentido de **melhorar** sua condição de vida, ainda que de maneira tímida, posto que a família compartilha uma concepção conformista em relação à sua posição no mundo, tida como algo natural. Lendo as circunstâncias concretas, ele entende que a escolarização pode lhe ajudar a ter um emprego melhor, uma renda melhor, para que possa construir, devagar, uma vida digna, com uma certa estabilidade financeira.

*Vamos ver a faculdade, se a gente passa, né? Vamos em busca de um emprego melhor, né? Que dê uma boa renda, né? E assim a gente vai juntando dinheiro, né? A gente pode até estar noivo, né? Até estar noivo. Mas, vamos assim primeiro, ter um bem, ter um dinheiro para comprar algum bem, uma casa* (Entrevista recorrente de Tiago, 24/07/2019).

Entretanto, faz-se importante pontuar que, apesar de a família de Tiago não exercer sobre ele uma influência tão intensa, tendo deixado vários espaços abertos para vivências significativas em outras relações na trajetória de vida desse jovem – em especial seus amigos e alguns professores, tidos como referências –, verifica-se, na constituição de sua personalidade, um movimento de tentativa de escapar do que na família é posto como destino, buscando um avanço não só financeiro, mas também cultural, como discutiremos mais à frente.

Considerando as vivências como direcionadoras na formação de personalidade e contrapondo o percurso de escolarização desses jovens, retomamos aqui a afirmação de Vigotski (2018) acerca do meio como fonte de desenvolvimento para a formação das características especificamente humanas, pelo contato da forma inferior (menos desenvolvida na criança) com a forma ideal (já desenvolvida no adulto). Como é possível perceber, os quatro jovens têm suas personalidades orientadas, principalmente, pelas vivências do meio familiar, e cada um, à sua maneira, alcançou em seu processo de escolarização, até este momento de sua vida, etapas do caminho que sua família (ou pelo menos algum membro dela) já havia trilhado.

No processo de escolarização de Tiago, a forma ideal (aqui representada pela conclusão do ensino superior) não está presente em seu meio familiar nuclear e, portanto, não se constitui como fonte de desenvolvimento no sentido de oferecer possibilidades de direcionamento de seu caminho na educação. Podemos pensar que não é à toa que, assim como seus irmãos, ele tem enfrentado dificuldades para concluir a educação básica, pois é algo inédito em sua família. Isso porque, “se lidamos com a ausência de uma forma ideal no meio e falamos

apenas com as formas iniciais que interagem entre si, isso significa que o desenvolvimento carrega um caráter extremamente limitado, comprimido e empobrecido” (Vigotski, 1934/2018, p. 88).

Todavia, é preciso considerar que o seu meio não se restringe às relações familiares, mas engloba as relações vividas em outros espaços. Como nosso olhar está voltado para o processo de escolarização, a escola é o lugar onde se espera que ele possa encontrar a forma ideal e, considerando seus relatos acerca de sua vivência durante o ensino médio no Instituto Federal (IF), inclusive demonstrando seu encantamento por esse lugar, descrito por ele como completamente diferente, podemos inferir que essa escola, apontada como de qualidade nas pesquisas do PISA 2015<sup>58</sup>, constitui-se como fonte de desenvolvimento, gerando novos sentidos acerca do processo educativo, influenciando sua atividade de estudo, como pode ser observado nos seguintes excertos em que Tiago fala sobre suas vivências no IF:

*Eu comecei e tal, no começo foi bem difícil. No começo eu não conhecia ninguém. A maioria era, tipo, classe alta, sabe? E eu fiquei ‘Nossa, pessoas ricas aqui na escola?’. Eu sempre tive essa visão, né? (P: Porque que você pensava isso?) Não sei. Eu acho, tipo assim... Eu sempre tive esse hábito de observar, né? Ah, uma classe alta, uma classe baixa. A diferença de classes, né? E como isso afeta também, tipo, em qualquer estado, né? Financeiramente, de local, isso é bem difícil, né? E aí eu vi que o pessoal é bem tranquilo. Conheci pessoas novas. Foi um pouco difícil também no começo porque era mais rígido também o ensino médio. Era mais rígido. Era mais sério. Era tipo uma pré-faculdade, como dizem, né? E eu pensei ‘Se isso é faculdade, eu tô lascado, né?’. É difícil (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

*[...] quando eu entrei no IF, o IF cara, como eu falei, é outro mundo. Tipo, tinha mais coisa para aprender, mais coisa para... novos conteúdos, novas matérias, né? E a questão de cultura também, né? Que foi uma parte incrível que eu conheci lá. (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

*Então. Lá parece que tem... Lá é uma atenção maior como o aluno, sabe? É uma atenção maior com o aluno. É uma atenção maior para o psicológico do aluno, né?*

---

<sup>58</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indica a qualidade da Rede Federal de ensino médio do Brasil, com pontuação semelhante aos primeiros colocados nas áreas analisadas, conforme a notícia divulgada em dezembro de 2016, disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/12838-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo>.

*Porque você tipo pensa... 'Você vai encerrar o ensino médio, vai entrar em uma faculdade, está a mil por hora...', sabe? 'O que vai fazer de curso?', sabe, a gente não tem ideia de onde vai seguir o caminho, né? A gente não sabe e aí 'Ah, não. Vem aqui. Vamos conversar com a psicóloga da escola.', 'Vamos conversar', 'Ah, vai na monitoria'. 'Vamos conversar', sabe? Então, sempre teve essa atenção. Também, os alunos também nunca, tipo, brigou... Na escola nunca teve essa coisa de aluno brigar, sabe? Sair no soco, assim. Nunca teve essa história lá no IF. Sempre teve essa atenção de pessoas, assim. Sempre teve esse amor, né? (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

Esse dado é compatível com o que encontramos em nossa pesquisa de mestrado (Melo, 2017), em que a educação ofertada no Instituto Federal – com características específicas em seu modo de organização de ensino, na estrutura física, no corpo docente, na oferta de projetos extracurriculares e na equipe psicopedagógica de apoio – impactou positivamente a atividade de estudo dos adolescentes participantes daquela pesquisa, sendo Tiago um deles.

Considerando que a processo de aprendizagem se efetiva a partir das relações em sala de aula, em que o professor tem a função de mediador, seu preparo profissional e sua postura têm grande repercussão na formação dos estudantes. Tiago relatou que um de seus professores do IF passou a ser fonte de inspiração para ele, o que demonstra como essas vivências em seu processo de escolarização tiveram influência na formação de sua personalidade, dando direcionamento àquilo para que sua família não foi capaz de prover a orientação necessária, sendo um modelo de comportamento e uma referência de caminho para escolha profissional, como pode ser verificado no trecho a seguir:

*[...] quando eu entrei lá no IF eu fiquei encantado. Eu vi os professores tipo, com uniforme certinho. Todo um respeito sobre eles, né? A dominação do conteúdo que ele passa. Tira todas as dúvidas. Eu achei isso muito bom. Um conforto para o aluno. E eu pensei assim 'Cara, se eu não der certo na área da saúde, eu vou tentar me formar em alguma coisa: geografia, história, né?', pra tentar passar isso, né? Tentar dar aula em Instituto Federal, sabe? Porque eu achei muito legal. [...] Tem um deles que é especial para mim, que é o de história, né? Que é o L. Quando eu entrei lá no IF, né? Tem essa coisa assim, tem bastante trabalho, né? E tem trabalho certinho, bonitinho. Todo mundo tem que falar. Todo mundo tem que falar. Eu nunca falava. Eu sempre era o do cartaz, né? Eu segurava o cartaz e ficava assim, de boa, não falava nada. E*

*ganhava nota. Aí eu não sabia o que falar. Ficava nervoso e tipo falava tudo enrolado e ninguém entendia nada. E eu ficava com vergonha disso. Eu tenho vergonha disso até hoje, né? Eu quero falar e não sai a palavra. E isso é muito estranho. Eu tenho que ir no médico ver isso. Mas, enfim, aí quando eu vi o L., né? Ele dando aula, assim como ele explicava. Eu vi assim, um jeito estranho dele dar aula, sabe? Ele era mais assim... ativo, sabe? Movimentos, assim. A oratória alta e a forma como ele falava era com a boca bem aberta e sempre brincando, sempre brincando. Aí eu pensei 'Putz, cara! **Eu queria ser como ele, né?**'. Aí comecei a treinar em casa, né? A minha oratória. A falação assim. E foi, sabe? **Fui me inspirando nele. Vendo as aulas dele e fazendo isso. Até quando tinha trabalho assim, eu me inspirava nele. Me inspirava nele e falava tranquilamente, sem gaguejar nem nada, sabe?** E todo mundo entendia. E eu fazia alguma coisa e o pessoal dava risada, né? E isso foi muito bom para mim. Muito especial (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

Como é possível perceber no caso de Tiago, na escola os adolescentes têm a oportunidade de encontrar novas referências para se inspirar em direção à formação para a vida adulta. Como explica Bozhovich (1976), os professores, e também os personagens históricos e literários, são importantes fontes de desenvolvimento. Além disso, segundo a autora, “a vida escolar constitui para os adolescentes uma parte orgânica da própria vida, e a comunidade escolar é para eles o ambiente mais próximo, que passa a determinar diretamente a formação de muitos aspectos de sua personalidade”<sup>59</sup> (p. 212).

Vale destacar que, em comparação ao momento histórico de produção da obra citada, considerando as grandes mudanças nas relações sociais, em decorrência do desenvolvimento da tecnologia e da internet, atualmente a comunidade em que os jovens estão inseridos não se restringe mais ao seu espaço geográfico, tendo ganhado uma dimensão de interação, ainda que virtual, incalculável. Nesse sentido, além das pessoas de seu convívio, os jovens têm como fonte de inspiração o influencer digital, que pode ser desde um cantor, ator, esportista, comediante ou qualquer pessoa comum que produz conteúdo e divulga na internet, por meio das redes sociais. Essas “personalidades virtuais” fazem parte do dia a dia dos jovens, compondo também suas vivências escolares.

---

<sup>59</sup> Original: “La vida escolar constituye para los adolescentes como una parte orgánica de su propia vida, y el colectivo escolar es para ellos el medio más cercano, que comienza a determinar directamente la formación de numerosos aspectos de su personalidad.”

Conforme seus relatos, Tiago e Carmen construíram no espaço escolar vínculos de amizade, relações interpessoais de bastante troca e aprendizagem. No caso de Tiago, a influência dos amigos no direcionamento de suas atividades é mais evidente do que nos outros jovens. Levantamos a hipótese de que o fato de ter havido menor direcionamento familiar e, até mesmo, certo afastamento entre seus membros – sobretudo pelas condições adversas vividas pela família em função da perda de emprego por seu pai em um momento significativo do desenvolvimento que é a adolescência – levou Tiago a sentir maior necessidade de buscar nos colegas essa relação de troca. Se, por um lado, isso lhe permitiu algumas experiências bastante interessantes, como participar do movimento que organizou a ocupação das escolas e envolver-se em projetos e outras atividades extracurriculares, por outro, também fez com que estivesse mais suscetível às influências negativas, devido à falta de um monitoramento mais atento dos pais, principalmente nos períodos de maior crise em casa, quando Tiago começou a sair, beber e fazer uso de drogas ilícitas, assumindo um comportamento mais impulsivo e, até mesmo, autodestrutivo.

No outro extremo, temos Murilo, que não menciona, em nenhuma entrevista, o estabelecimento de vínculos interpessoais na escola. Sua dificuldade de relacionamento, agravada durante o ensino fundamental II e início do ensino médio por questões de saúde emocional, reduziu as interações e trocas nesse espaço. Talvez por isso mesmo o próprio Murilo fale que a escola lhe deu base, mas foram as atividades extracurriculares que realizou, sobretudo o estudo de música na igreja e os cursos de informática, que se constituíram como mais importantes para a sua formação. É possível que tenha sido na igreja – por esta ser um ambiente que ele frequentou desde pequeno, percebido por ele como mais acolhedor e seguro, com pessoas com quem ele compartilha muitos valores e que aprovam suas condutas – que ele tenha se permitido interagir e ser ele mesmo, já que na escola, como relatou, relacionava-se por meio de um personagem, não se permitindo ser conhecido e nem conhecer os outros:

*Eu lembro que uma vez... Eu nunca briguei, eu nunca fiz nada, eu nunca ameacei ninguém e tal... e **ninguém sabia de nada**, mas eu não tenho capacidade nem de chegar e matar um mosquito. Eu era extremamente pacífico. Mas uma vez, **eu sou... eu fui muito bom de atuação**, ele estava me enchendo e eu falei 'É o seguinte: se você continuar brincando comigo assim, eu não estou gostando. Eu vou te encher de porrada'. Eu olhei para ele assim e fiquei sério. Ele olhou e tipo 'Como assim, M.?'. Nunca mais brincou. **Mal sabia ele que eu estava totalmente incorporando um personagem e era tudo mentira**. Ele podia encher o saco o tanto que ele quisesse. Ele*

*podia me dar um tapa, me dar um soco, que eu ia ficar parado. Apesar de ser muito mais alto do que ele e muito mais alto que todo mundo. Eu era um dos mais altos. (P: Você sempre foi mais alto e te respeitavam pelo seu tamanho?) Sim. Sim. Apesar de eu ser bem magrinho, eu era o mais alto. E ele nunca mais brincou comigo depois disso aí. **E ninguém nem sabia que eu era BV**<sup>60</sup>. As únicas pessoas que sabiam que eu nunca tinha beijado ninguém eram os meus pais e a minha irmã (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Como consequência dessa forma de se relacionar, as relações interpessoais do espaço escolar parecem ter tido menor impacto na formação da moralidade de Murilo, em comparação às vivências tidas na igreja que frequenta, de maneira que sua espiritualidade é colocada por ele como ponto central de sua essência:

*Os três pilares da minha vida é: a igreja, a minha casa e o ambiente acadêmico (Entrevista recorrente de Murilo, 02/08/2019).*

Nessa afirmação, nota-se que a escola tem lugar de importância para ele, porém de forma restrita ao aspecto do conhecimento científico e não pelas trocas sociais entre as pessoas. Sendo assim, seu desejo de conhecer, sua curiosidade de pesquisador o vincularam à escola, fazendo dela um espaço de importância delimitada à educação formal, conforme ele reconhece neste trecho:

*Mas ainda assim eu estou para falar que o ensino, a educação, ela proporciona a estrutura para você. Ela não vai te formar um historiador, um geógrafo... ela não vai te formar um matemático. Ela vai te dar estrutura pra você ser o que você quiser. Se você quiser ser um matemático, um pesquisador... Então, assim, a educação, é esse impacto que ela causa em você, na minha opinião. Ela muito mais te forma como pessoa, do que te forma como instrução. Porque o que eu sei de geografia hoje? O que eu sei de... matemática eu sabia bastante, porque eu gostava. Português? Português eu não sei o que é uma oração subordinada! Eu não sei! Eu te confesso que eu não sei! (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Embora todas as escolas sejam regidas pelas mesmas diretrizes, são pessoas singulares que realizam o trabalho educativo. Assim, a trajetória de cada um é marcada por professores

---

<sup>60</sup> A sigla BV significa, literalmente, Boca Virgem e é uma gíria utilizada entre os adolescentes para se referirem às pessoas que nunca deram um beijo na boca.

distintos, profissionais que, em sua atuação, demonstraram maior ou menor interesse no desenvolvimento dos estudantes. As vivências de Clara apontam para a falta de um olhar mais atento dos professores para as necessidades dos estudantes, enquanto seres humanos em transformação e que, muitas vezes, estão passando por problemas fora do espaço escolar, como constatamos a partir do excerto:

*[...] que nem eu falei, com os professores, de aprendizagem, eu poderia ter melhorado muito mais, dado apoio quando eu mais precisava, quando alguém precisava e eu acho isso muito errado. Porque eles deveriam ter um pouquinho a mais, né?... (P: De sensibilidade?) Sim. De querer mostrar que se importam com... Não que a escola é uma coisa que é só... você tem que 'Meu Deus, dar apoio total pra criança'. Só que eu acho que é obrigação, se a criança tá lá todo dia, de segunda a sexta, querendo ou não, quase o dia inteiro, você tem que dar um apoio, saber como está passando a vida dela (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).*

Carmen também atribui grande valor a esse encontro pessoal, à relação entre professor e aluno, ao conhecimento e ao interesse genuíno do educador, enquanto adulto, figura de apoio e orientação. Contudo, sua vivência é diferente da de Clara, uma vez que, em sua trajetória educacional, encontrou professores muito sensíveis, e isso foi de grande importância para o seu desenvolvimento, como fica evidente nestes trechos de sua entrevista inicial (12/12/2018):

*Aí tinha uma professora de filosofia que ela gostava de conversar muito assim e, às vezes, ela perguntava para o aluno se estava tudo bem, se queria conversar. E a R. ela era uma professora que tinha esse contato mais pessoal. Então, teve professores que eles tentavam ter um contato mais pessoal com o aluno e eles ajudaram mais. A minha professora também da terceira série, quarta série, a E., ela também era assim. Ela tentava ter um contato com as pessoas, conversar com o aluno, entender o aluno.*

*Eu estava agora, lembrando deles e pensei 'Nossa! Os caras foram muito feras, né?', de ouvir, às vezes, coisas que nem eram interessantes para eles. Ficar falando da minha vida, sei lá... Falar o que aconteceu no pátio da escola, falar que brigaram comigo, falar que me chamaram de gorda. Chegar no meu professor e falar. Às vezes, pra ele nem era necessário ele ouvir aquilo, mas ele estava lá ouvindo e tentando me ajudar de alguma forma, né. Então acho que foi bom.*

Diante desses relatos, percebe-se uma grande diferença entre as experiências das duas jovens na relação professor-aluno, já que parte das vivências de Clara geraram um sentido de escola como lugar hostil, enquanto a maioria das vivências de Carmen a levaram à formação do sentido de escola como lugar de acolhimento e ajuda. Vale destacar que, ao termos acesso às lembranças das jovens e não aos fatos em si, estamos em contato com os sentidos por elas atribuídos a essa interação, o que engloba não só as circunstâncias concretas, mas os processos internos, que, nesse caso, são bastante distintos, revelando necessidades e expectativas também diversas.

Faz-se necessário pontuar também que a influência da escola não se dá apenas por meio das atividades regulares, uma vez que, ao oportunizar atividades extracurriculares dentro de seu espaço, possibilita que sejam vividas outras experiências de aprendizagem, troca e experimentação das relações sociais mais amplas. A análise das entrevistas desses quatro jovens, por vezes, põe em destaque a importância dada por eles às atividades extracurriculares, sejam elas esportivas, artísticas ou científicas, inclusive como ponto de maior vinculação à escola, como já discutido anteriormente. Nessa perspectiva, em alguns momentos de sua escolarização, sobretudo durante o ensino fundamental II e início do ensino médio, eles elegem as atividades complementares como mais significativas do que aquela que seria a atividade principal da escola, isto é, o trabalho com o conhecimento científico, fato que merece atenção se considerarmos a função da escola conforme defendem a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Porém, não podemos perder de vista que a escola que temos é regida por interesses bastante distintos da emancipação dos sujeitos e, nesse sentido, a maneira como o trabalho com os conteúdos científicos é realizado, muitas vezes, não gera motivos e não impulsiona a atividade de estudo, fazendo com que esta de fato não cause grande impacto nos rumos do desenvolvimento e não seja percebida como primordial.

Por outro lado, a atribuição de importância às atividades extracurriculares demonstra a sede por espaços de acesso à cultura humana, em sua acepção mais ampla. O simbólico, inerente ao ser social, precisa ser incorporado no processo de humanização e, constituindo a psique humana, necessita de espaço para se desenvolver e de situações para se expressar. Nesse sentido, a escola, como esse espaço, deve integrar em seu fazer a cultura e a arte em suas diversas expressões, para fruição, contato, descoberta e construção de projetos de si e da sociedade. O trato com a obra de arte aproxima as pessoas das características constituintes da condição humana, como alegria, medo, tristeza, angústia, saudade e esperança (Silva, 2005, p. 23). Como ser simbólico, o ser humano precisa da expressão artística como forma de reconhecimento de si, expressão e conexão com o ser humano genérico. O ser ganha espaço por



meio da cultura, mas a ciência, posta estritamente a serviço do mercado de trabalho, não permite a expressão humana e, por isso, não gera sentido, não produz vinculações com o viver.

A partir dessa compreensão, consideramos que, ao falarem sobre a necessidade de a escola ser um espaço que oportuniza essa apropriação cultural mais ampla, os participantes desta pesquisa reconhecem e reforçam o importante papel da escola em sua formação como sujeitos e na transformação da sociedade, extrapolando as demandas do mercado de trabalho e indo além, principalmente se entendermos que, para a maioria da população, a escola é o único caminho de acesso a esses bens culturais. Murilo fala da importância da cultura geral ao discorrer sobre por que as pessoas acabam acreditando em *fake news* e em teorias não científicas, como a teoria da terra plana:

*A gente é um país sem cultura. A gente não tem cultura musical, não tem cultura... (fala baixinho sobre o funk). É a gente tem cultura, mas assim a gente não a tem cultura de estudo. O conhecimento. Uma cultura rica. A gente tem uma cultura pobre. Uma cultura de música pobre, de conhecimento científico pobre, nossos professores não leem... Surgiu uma... eu não sei se é fake news (risos), mas surgiu uma pesquisa não sei a qualidade dessa pesquisa, mas 50% dos professores quando foram questionados sobre qual o último livro que eles leram atualmente, responderam nenhum ou então a bíblia. Nem os nossos professores leem. Eu não leio. Eu gostaria de ter a cultura de ler. A cultura rica de ler. Então, quando você é uma pessoa que está por dentro da questão, eu acho que diminuem as chances de você cair nesses fake news e muito mais do que isso, o que é importante para a maioria das pessoas? Para pra pensar? Qual que é a cultura que está na cabeça de cada pessoa? Quantos alunos que você entrevistou aqui que às vezes tem essa mentalidade? Eu acho isso muito triste! Não querendo me colocar melhor do que ninguém. Mas se sou uma coisa que eu sou grato é eu ter aprendido a não ser assim. Que é outra coisa que eu abomino, que é essa cultura que as pessoas têm: eu preciso fazer a escola para conseguir um emprego, eu preciso conseguir um emprego para eu conseguir dinheiro e eu preciso conseguir dinheiro para me sustentar e, no final de semana eu dou uma fuga, vou para uma 'árvore' igual à da infância, né? Que a minha fuga é para ir no bar beber, é para entrar numa festa, é para ir em uma balada. Eu não tenho nada contra a balada. Eu não tenho nada contra festas, mas essa cultura da grande parte dos brasileiros. 80% dos jovens que têm a minha idade é... o que é especial na vida, no fundo parece que é ele ir em uma balada. Porque o trabalho você está ali é pelo dinheiro, o dinheiro vou*

*ter para sobreviver, a escola foi para conseguir um trabalho. O único lugar que você vai lá porque você quer, que você gasta dinheiro na verdade, você paga um pouco caro com o que você conseguiu com o seu serviço, o único lugar que você vai é para a balada. E ir em algum lugar. E você fala 'M. é entretenimento isso!'. E é justamente. Eu estou falando o contrário. Existe muito entretenimento em muitas outras áreas, que não seja só isso. Porque a balada é divertida, sim. Eu imagino que seja, eu nunca fui. Mas, não acrescenta em nada. Aliás, você ir no cinema, você consegue ver um filme que é muito mais legal e te acrescenta alguma coisa. E... Outros países que valorizam o estudo acima de muita coisa, que valorizam a educação, eu cito a Finlândia. Por favor, veja o documentário da Finlândia! A educação na Finlândia. Excepcionais! É... lá os hobbies deles pelo que eu percebo, são balé, são aprender um instrumento musical novo, é... aulas de canto, natação, esportes, aprender línguas novas, ópera, é... compor músicas, fazer robôs, é... ciclismo, essas coisas, entende? Que os jovens de hoje não buscam, entende? Então... o Brasil... vai ser complicado aqui no Brasil, porque a gente pode melhorar a educação o que for, mas a gente precisa mudar a cultura. A gente não valoriza isso. Então você perguntou se existe valor. O único lugar onde hoje é valorizado a pesquisa científica, onde é valorizada essa cultura, onde o canto é valorizado, essas coisas... Onde eu enxergo em dois ambientes e por propósitos diferentes: nas indústrias e... empresas, a fim de lucros. Não estou falando isso de forma ruim, é uma empresa e precisa de lucro para se manter. Perfeito! Então valoriza demais o conhecimento. Valoriza demais a técnica. [...] Eles ficam estudando e valorizam demais o estudo, técnicas, a fim de fazer um produto para vender. Sem problema nenhum. Eu não vejo nenhum problema nisso. É... e o outro lugar, que tem propósito diferente, que é ciência pela ciência mesmo, não tem interesses financeiros nisso, que é a Universidade. E é por isso que eu gosto tanto da Universidade! Ela valoriza demais! Lá o pessoal de Letras valoriza demais, por exemplo, a leitura, a literatura clássica. O pessoal de Música valoriza muito a música clássica. O pessoal da Engenharia Elétrica está lá desenvolvendo um monte de robô, um monte de coisa. O pessoal de Engenharia Civil está lá construindo casa, fazendo ponte de macarrão, etc. O pessoal da Mecânica está lá desenvolvendo motores, motores elétricos. Então, coisas que para mim importa. Então, eu sei que é muito chato da minha parte falar por mim que balada não importa, essas coisas não importam, mas é a minha opinião, sabe? Eu gostaria de... é um pouco fora falar da Finlândia, mas eu gostaria de passar lá para conhecer, pelo menos. Quem sabe algum dia eu consiga ir para lá para ver*

*como é que é. Eu não sei se o documentário exagera, mas o documentário fala e eleva a Finlândia lá nas alturas. É um sistema muito diferente de educação, mas principalmente tem um sistema muito diferente de valorização da educação na sociedade* (Entrevista recorrente de Murilo, 02/08/2019).

A partir desse excerto, notamos que ele enfatiza que o conhecimento é valorizado pelas empresas e indústrias. Dessa forma, o conjunto de bens culturais está a serviço do capital, visando à manutenção desse modo de produção, da mesma maneira que determina a organização da vida das pessoas, do uso de seu tempo, as quais fazem o que são obrigadas para sobreviver, tanto do ponto de vista da manutenção concreta da vida, como do ponto de vista subjetivo, ao buscarem escapar da realidade. Relacionando essa dinâmica com a vida dos participantes da pesquisa, tomando o ingresso no ensino superior como um marco transitório entre a adolescência e o início da vida adulto-jovem, observamos a atividade de estudo totalmente organizada e voltada para a profissionalização, a qual, por sua vez, está submetida à lógica do mercado de trabalho na sociedade capitalista, colocando a todos sob certas circunstâncias no que tange às possibilidades de desenvolvimento de sua personalidade, conforme afirmam Leontiev (1975/1983) e Sève (1979) ao enfatizarem o papel da atividade humana na constituição da subjetividade dos sujeitos.

Considerando que os quatro jovens ainda estão em processo educativo formal, parte do seu tempo ainda está voltado para a formação de novas capacidades, as quais estão, porém, balizadas para atender as demandas do mercado de trabalho. Sendo assim, à medida que essas atividades não são escolhidas livremente pelos indivíduos, com foco em suas necessidades pessoais, mas se inscrevem dentro de circunstâncias concretas do modo de produção da vida, elas correspondem ao que Sève (1979) denomina de atividades abstratas, isto é, aquelas que focalizam a produtividade e o atendimento de exigências externas. Tendo em mente as quatro biografias, apesar de todos estarem imersos nas relações capitalistas, Murilo e Carmen, ao terem a oportunidade de estudar aquilo que se vincula aos seus interesses, têm maior oportunidade de fazer do processo de profissionalização algo que lhes ajude a desenvolver o que Sève (1979) denomina de atividade concreta, ou seja, aquela que se relaciona às necessidades pessoais de cada um e que possibilita o desenvolvimento de suas capacidades e a ampliação de sua personalidade. Diferentemente, com maiores restrições em sua possibilidade de escolha, em função das atuais circunstâncias socioeconômicas e da dinâmica das relações familiares, as quais também se fizeram presentes ao longo de seu processo de escolarização, Tiago e Clara se veem obrigados a dar continuidade aos estudos optando por aquilo que está acessível a eles e,

nesse sentido, o que acaba por se constituir como atividades abstratas, já que são determinadas por necessidades externas a eles e não se conectam diretamente ao desenvolvimento de suas personalidades.

Vale lembrar que, de acordo com Sève (1979), apesar dessas diferenças apontadas, o processo de desenvolvimento de suas personalidades tende a se restringir à medida que avançarem na vida adulta e o uso de seu tempo se voltar à realização de sua atividade profissional em resposta às demandas do capital, não mais permitindo a realização de atos que desenvolvam novas capacidades, mas sim apenas o uso daquilo que já se formou. Nesse sentido, quanto antes integrarem o mercado de trabalho, não tendo tempo de se dedicarem à formação de novas capacidades que se vinculem às suas necessidades pessoais, mais rapidamente se encerra o processo de formação do novo na personalidade, de maneira que a maioria dos indivíduos, na sociedade capitalista, está fadada a um avanço limitado em seu desenvolvimento pessoal. Além disso, mesmo que estejam estudando, não podemos perder de vista que os processos educativos se organizam em função da organização social vigente e, portanto, já guardam em si limites predeterminados. Sendo assim, o processo de escolarização que temos, embora promova avanços na formação dos sujeitos singulares, não o faz de maneira a conduzi-los para a verdadeira emancipação em direção à genericidade humana.

Essa limitação também se expressa na relativa dificuldade que eles têm de perceber a importância do processo educativo formal em seu desenvolvimento profundo como sujeitos humanos, pois, ao falarem da escolarização, denotam a formação de competências, de algo que não os modifica em si, mas os prepara para a vida na sociedade. Quando questionados sobre seus sentimentos sobre suas trajetórias escolares, principalmente quando concluíram o ensino médio, os jovens disseram:

*Eu fico muito feliz em saber que eu passei por todos esses processos. Que apesar de ter ficado assim... Teve períodos ótimos, maravilhosos e lindos e teve os problemas, os períodos iniciais que foram ali, mais controversos, mas foram importantes para quem eu sou hoje, né? Fica um sentimento de **realização**. Terminei e agora vou continuar terminando as coisas. Finalizei uma etapa. E também assim, de realizada, de **felicidade** e de **gratidão**, assim, por todas as pessoas. Porque os meus pais sempre... minha mãe, né? Sempre me pegou assim, pra estudar: 'Vamos sentar aqui', 'Vamos estudar' e também muitos professores que passaram, né? (Entrevista inicial de Carmen, 12/12/2018).*

*Ah, eu estou aliviada. De alívio. (risos) Eu estou feliz comigo mesma. Não que eu poderia fazer melhor... mas eu estou feliz comigo mesma. Eu estou muito aliviada que acabou essa parte. Vai entrar outra parte agora, só que eu falo que o ensino fundamental e o médio já acabaram e foi uma fase que eu consegui concluir com sucesso. (risos) (Entrevista inicial de Clara, 12/12/2018).*

*Então. Acho que tem um pouco de alívio, por ter passado por tudo isso. A maioria também é felicidade. Gratidão por ter passado por aquilo, né? Eu aprendi muita coisa naquela época, né? Como eu disse, coisa de escola, como pessoa mesmo. E também tem as partes tristes. Também aprendi com elas. Vi que não é isso. É outra história. Sempre é bom aprender também com os erros, né? E acho que é isso. Tem aquela parte, a balança, né? A parte boa e a parte ruim. Então, fica no equilíbrio (Entrevista inicial de Tiago, 25/01/2019).*

*Não sinto saudade. É... porque assim... Eu não sei por que, acho que é uma carga... Eu tenho uma carga muito ansiosa e madura. Eu acho que eu fui sempre muito maduro. Eu estava no ensino médio e eu não via a hora, tipo 'Não. Não vejo a hora. Eu não quero mais ficar aqui'. Também não quero mais estar na graduação. Eu quero já ser formado já no que eu quero ser formado. Ter as aptidões que eu preciso... Também eu... antes eu não sabia qual seria a minha pós, mas hoje eu já sei. Mas na época eu não sabia qual seria a minha pós e o que eu iria ser. Eu sempre estava um passo na frente. E, tipo 'Não. Eu já quero estar fazendo pesquisa'. Eu já quero estar fazendo algo útil para a sociedade, por isso que eu fiz aquele projeto, sabe? E... então é ansiedade, ansiedade, ansiedade... Aí quando finalmente finalizou, tirou um peso... Eu acho que é 'finalmente agora eu já estou a um passo a menos', sabe? Aí agora finalmente chegou na graduação. Aí eu 'não, eu ainda não estou construindo uma coisa, mas eu já tenho chance de fazer um PIBIC para construir coisas'. E aí agora eu já penso qual vai ser a minha pós. E aí agora eu já estou um passo à frente de novo, porque eu já sei qual é a pós que eu quero fazer, com que professor que eu quero fazer, como eu quero fazer, onde eu quero fazer e o que eu quero fazer depois disso (Entrevista inicial de Murilo, 14/12/2018).*

Retomando as afirmações feitas no início deste eixo, vemos que o sentir, a maneira de vivenciar, fundamenta-se nos valores construídos ao longo da vida, nas expectativas da família, nos valores sociais relacionados à escola e ao conhecimento, que são internalizados e passam a

integrar a consciência e a forma de perceber e significar experiências de cada um. Nesse sentido, é compreensível que Tiago e Carmen, que atribuem grande valor às relações humanas e ao aspecto afetivo, sintam-se aliviados, felizes e gratos; que Clara expresse seu alívio em ter chegado ao fim da etapa, mas deixe claro que esta corresponde apenas a uma parte na qual obteve sucesso; que Murilo destaque a ansiedade, pois, na dinâmica de sua família, nunca nada é suficiente, é sempre preciso se manter em constante busca, sendo este um funcionamento estimulado e reforçado na sociedade capitalista, dentro da ideia de constante incerteza e necessidade de estar pronto para mudanças e novas adaptações.

Em suma, de modo geral, esses jovens reconhecem que as vivências de seu processo de escolarização integram a formação de quem são hoje, mas não reconhecem o verdadeiro potencial da educação como transformadora e fonte de desenvolvimento de sua personalidade, o que é coerente com o papel destinado à educação na sociedade de classes.

#### **4.5. Histórias entrelaçadas: abstrações sobre as intersecções biográficas**

No processo de aproximação ao nosso objeto de estudo, consideramos importante um exercício de busca de regularidades, expressões do movimento dialético de formação de nossos sujeitos em suas trajetórias, que, para além da manifestação de sua dimensão singular, reportam-nos às dimensões particular e universal. Nesse sentido, neste tópico, nossas abstrações acerca das intersecções biográficas visam demonstrar as sínteses alcançadas a partir das análises feitas nos cinco eixos, apresentando a tese aqui defendida acerca da relação entre as vivências e a formação de sentidos sobre a educação.

Retomando nosso percurso de investigação, partimos da hipótese de que o entendimento das vivências no processo de escolarização nos levaria a compreender como se formam os sentidos sobre a educação, os quais se constituem como molas propulsoras para a atividade de estudo, a qual, por sua vez, desencadeia os processos de apropriação e objetivação necessários ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos indivíduos singulares. Para tanto, buscamos, por meio da pesquisa empírica, reunir informações sobre a trajetória escolar de quatro jovens egressos do ensino médio, estudando suas biografias. Elaboramos um roteiro semiestruturado com foco nas experiências do processo de escolarização, observando as relações dentro desse espaço. Contudo, com base nas primeiras análises das entrevistas iniciais, deparamo-nos com a família e as vivências nesse âmbito tendo um impacto significativo na forma de os jovens se relacionarem com a educação. Isso nos impeliu a organizar um novo

roteiro semiestruturado, ampliando nosso foco para o primeiro espaço de socialização dos indivíduos: as relações familiares e as vivências que estavam para além da escola.

Como primeiro grupo de socialização, a família é o espaço no qual cada indivíduo singular dá início ao seu processo de apropriação dos significados sociais. No entanto, em contato direto com indivíduos singulares (pai, mãe, irmãos), tais significados estão permeados também pelos sentidos pessoais desses sujeitos, constituídos por meio de suas vivências, as quais refratam suas histórias particulares. Esses sentidos são compartilhados nesse pequeno grupo, sendo reforçados e passando a integrar o que chamaremos de **significado familiar**, que, dialeticamente, expressa tanto as relações sociais mais amplas – a organização social em suas particularidades – como a singularidade dos indivíduos que compõem o grupo. Sendo assim, ao se apropriarem dos significados acerca da educação no ambiente familiar, cada indivíduo (filho) toma posse de um significado matizado pelos sentidos que foram construídos nas vidas das pessoas que compõem o seu grupo familiar, os quais, para serem transmitidos, integram-se aos significados (cristalizando-se na palavra) e passam a compor o **significado familiar**.

A apropriação e a objetivação desses significados, em sua subjetividade, passam a constituir sua consciência, a qual mediatizará a sua relação com o mundo externo. Em outras palavras, à medida que os significados familiares (fixados nas palavras) passam a integrar a consciência dos filhos, tornando-se um instrumento de seu pensamento, eles medeiam sua relação com o mundo, confirmando a tese vigotskiana da situação social de desenvolvimento como unidade entre mundo interno e mundo externo, no qual se darão as vivências dos indivíduos, bem como a lei da internalização dos processos sociais para a formação do psiquismo.

Vale lembrar que aquilo que os pais ou responsáveis compartilham como significado não é apenas um reflexo de uma apropriação mecânica do que foi constituído socialmente, visto que, como sujeitos, eles também foram ativos e construíram seus sentidos a partir de suas vivências. Esses sentidos, integrando sua consciência, quando os pensamentos são formulados e transformados em linguagem expressiva por meio da palavra, já carregam uma conotação pessoal, a qual será apropriada pelo filho como social. A confluência desses significados familiares na formação dos indivíduos de um mesmo grupo, como célula familiar, é percebida pelos outros grupos familiares, mas, muitas vezes, explicada como derivada de uma transmissão genética na forma de ser, pensar e agir. No ambiente escolar, tal situação gera inclusive uma certa expectativa em relação ao comportamento do sujeito, quando se conhecem os pais ou irmãos mais velhos. Se os significados compõem a consciência, e ela, por sua vez, regula a conduta dos sujeitos, como fenômeno, é comum, até certa medida, uma unidade na maneira de

se relacionar com determinado tema (que no caso de nosso estudo é a educação) entre os membros de um mesmo grupo familiar. Erroneamente, tal fato é explicado por processos biológicos, por uma transmissão que independe dos processos de interação social, como se fossem resultantes exclusivamente de legado genético. Como vimos, nas relações interpessoais que ocorrem primeiramente no seio familiar, a incorporação dos significados sociais, permeados pelos sentidos daqueles indivíduos do grupo, que aqui chamamos de **significados familiares**, gera uma unidade, expressa um **elo invisível** que une os membros em suas consciências e, conseqüentemente, em suas condutas.

Entretanto, como dito acima, até certa medida, isso se faz como unidade, haja visto que, na dinâmica da história de cada indivíduo, em suas situações sociais de desenvolvimento, ele também imprime o seu **sentido pessoal** ao significado apropriado e, portanto, sua consciência é também singular, embora tenha como base um processo social, ligado ao mesmo tempo à genericidade humana, às particularidades de seu tempo e às particularidades de seu grupo familiar, pois, **no significado da palavra, estão cristalizadas todas essas relações**, em um amálgama, sendo impossível separar os processos que o formaram.

No decorrer de sua história de vida, à medida que o sujeito passa a conviver com outras pessoas, em outros espaços, em encontros temporais/relacionais, que são múltiplos, mas que expressam a singularidade da existência de cada um, sua consciência vai ganhando novas tonalidades, em função de novas apropriações e objetivações, sendo formados novos sentidos e reestruturados os significados. Nesse processo, ao mesmo tempo em que sua consciência se amplia, pois incorpora outras relações interpessoais, ela se individualiza, formando a base de sua personalidade. Assim, é devido a esse movimento complexo e contínuo de formação da subjetividade dos indivíduos que percebemos uma ligação com seu grupo familiar, mas que, ao mesmo tempo, podemos diferenciá-lo de seu grupo, identificando a sua singularidade.

Esse fenômeno é bastante evidente e até mesmo vivido com certo sofrimento por algumas famílias, quando percebem o “afastamento” do significado familiar por parte de alguns de seus membros, devido à formação de sua própria personalidade. Talvez, esse seja o ponto de cisão mais dolorido para os pais e o motivo de tantos conflitos com os adolescentes e jovens, pois justamente nesse período – pela ampliação das relações sociais, por mais interações, pelo contato com novas ideias por meio da educação e pelo aumento de sua capacidade de generalização e complexificação de seu pensamento – sua consciência se expande, de forma que os significados, que já foram por tantas vezes reestruturados, vão perdendo sua relação mais direta com os significados familiares, podendo, inclusive, distanciarem-se significativamente, rompendo em grande medida com estes. Tal processo pode até mesmo se tornar motivo de



conflitos internos e externos ao indivíduo, dado o ideal de unidade que permeia o conceito de família em nossa sociedade.

No que tange à educação formal, se considerarmos que as crianças adentram o espaço escolar e iniciam o processo de escolarização propriamente dita por volta dos seis anos de idade, momento em que sua subjetividade está, em grande parte, formada por significados familiares (significado social perpassado pelo sentido dos membros da família), sua relação inicial com a escola e com o processo de aprender é, preponderantemente, marcada pelas vivências de seus pais e irmãos mais velhos (que geraram sentidos os quais foram integrados aos significados chamados por nós de familiares). Desse modo, dependendo de quais são esses significados, a história de vida educacional da criança pode ser, até certo ponto, direcionada pela história familiar, o que pode ajudar ou não a criança a ter sucesso escolar.

Esse não é um caminho automático, pois cada criança, com sua singularidade, vai vivenciar e significar tal processo de uma forma. Esse é o grande aspecto que precisa ser levado em conta para entender a unicidade do processo, sendo o conceito de situação social de desenvolvimento de Vigotski muito útil nessa reflexão. No entanto, podemos afirmar que tal vivência será matizada por uma história anterior a ela, que está fixada no **significado familiar**.

Diante disso, chegamos à seguinte tese: **na sociedade de classes, embora o processo de escolarização promova diversas aprendizagens e conseqüente desenvolvimento dos estudantes, a escola não tem conseguido garantir, por ela mesma, a constituição de sentidos acerca da educação, sendo estes matizados pelos significados familiares**. Dito de outra maneira, as relações familiares têm maior impacto na formação dos sentidos sobre a educação do que as situações vividas pelo sujeito e as relações que ele estabelece dentro do espaço escolar, de forma que o sentido da escola se constitui, principalmente, pelo valor atribuído pela família à educação, o qual se articula ao significado social, que é, por sua vez, síntese das relações histórico-sociais humanas.

Isso decorre tanto da primazia das relações familiares na constituição da subjetividade de cada pessoa quanto da maneira como ocorrem as relações sociais na escola, na qual o contato com o conhecimento e as vivências se dão nas condições concretas da organização da educação na sociedade capitalista. Assim, como desdobramentos dessa tese, elaboramos algumas hipóteses explicativas para a menor influência da escola em comparação à família na formação dos sentidos sobre a educação. Tais hipóteses devem ser entendidas de maneira interligada, não excludente.

**Hipótese 1:** Predomina na escola a concepção de psiquismo humano como determinado por processos biológicos (herança genética e desenvolvimento maturacional).

Nesse sentido, a escola, na figura dos professores, tem um olhar determinista acerca do desenvolvimento e, portanto, o que a criança demonstra inicialmente é entendido como algo imutável, cuja tendência já está definida e apenas se desdobrará em certa direção, independentemente das interações com o meio. Assim, ao não reconhecer o movimento dinâmico e interativo de sua formação até ali, tal concepção não considera também o processo posterior, o que pode vir a ser, em função de novas mediações.

**Hipótese 2:** As mediações realizadas na escola não levam em conta a criança real, em sua totalidade, cujos processos cognitivos e afetivos são integrados, mas uma criança abstrata e ideal. O processo educativo não se organiza tendo em vista a zona de desenvolvimento imediato, conforme defende a Psicologia Histórico-Cultural.

**Hipótese 3:** O processo de ensino é mecânico, isto é, a apropriação dos conhecimentos é superficial e não gera aprendizagem que promova o desenvolvimento; portanto, não favorece a constituição de sentidos pessoais que deem sustentação à verdadeira atividade de estudo. Há uma racionalidade que “obriga” o aluno, pelo discurso social e devido às exigências do mercado de trabalho, a frequentar a escola, e isso se mostra crescente à medida que as crianças avançam nas séries escolares. O motivo é externo e não interno, ou seja, não se trata de uma atividade de estudo propriamente dita, pois o que impulsiona os estudantes são objetivos e não os motivos; logo, permanece-se na esfera da ação.

**Hipótese 4:** Se o ensino não promove o desenvolvimento do sujeito no sentido de verdadeira formação de sua consciência (com a expansão e a reorganização dos significados e formação de sentidos pessoais), é de se esperar que o **significado familiar** se mantenha intenso durante toda a vida, ao longo do processo de escolarização, e, como constituinte da consciência, regule a atividade do sujeito, direcionando o seu desenvolvimento. Vale pontuar que estamos considerando aqui o ensino que se materializa na escola da sociedade burguesa, amparado nas políticas públicas educacionais que se realizam por meio de tendências pedagógicas específicas que mantêm finalidades contrárias à emancipação dos sujeitos.

No entanto, apesar de perceber o predomínio do significado compartilhado pela família mediando as vivências no processo de escolarização e, conseqüentemente, tendo maior influência sobre a formação de sentidos sobre a educação, encontramos também em nossos dados relatos de vivências significativas no espaço escolar que também se somaram à formação desses sentidos, as quais têm como regularidade os encontros humanos (entre professor e aluno e entre os próprios alunos) nos quais os sujeitos eram tomados em sua dimensão cognitivo-afetiva, gerando sentido, convertendo necessidades básicas em superiores e motivando a atividade de estudo.

Isso nos remete à tese vigotskiana da formação humana como um processo social, em que aquilo que nos constitui psiquicamente é sempre fruto da interação social, cuja vivência, como unidade afetivo-cognitiva, é o prisma pelo qual se processa a formação das singularidades que carregam em si a totalidade. Portanto, quanto mais ricos forem os encontros, quanto mais houver possibilidades de acesso ao universal por meio das mediações educativas formais, maiores serão as chances de os sujeitos se desenvolverem em direção à genericidade, extrapolando os limites das particularidades que demarcam sua existência.

Sendo assim, não se trata de desvalorizar as interações no ambiente familiar, sabidamente importantes na constituição dos sujeitos, mas sim de reconhecer seus limites em relação à expansão do psiquismo e à formação da consciência para si, que necessariamente se articula ao desenvolvimento do pensamento, o qual, por sua vez, depende de processos educativos sistematizados e orientados para tal finalidade.

Portanto, torna-se cada vez mais necessária a luta pela valorização do conhecimento científico e pela educação formal de qualidade para todos, de maneira a propiciar a reconhecimento da formação escolar no desenvolvimento dos indivíduos para além das habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, mas sobretudo, para a constituição de suas personalidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôr um ponto final em um trabalho de pesquisa é tarefa extremamente desafiadora, pois, à medida que nos aprofundamos em um tema, que tentamos desvelar os múltiplos processos envolvidos na formação do fenômeno estudado, deparamo-nos com a impossibilidade de apreendê-lo por completo. Essa é a beleza do movimento dialético de construção do conhecimento científico, mas também demarca os limites de cada estudo e constante necessidade de novos olhares, revelando a face coletiva, social, do trabalho humano. Diante disso, proponho-me neste momento a fazer algumas considerações que, apenas temporariamente e devido à necessidade de um fechamento, podem ser denominadas de finais.

Partindo da premissa de que a educação escolar modifica qualitativamente a formação psíquica dos indivíduos, de maneira a ampliar suas características propriamente humanas, consideramos relevante investigar as vivências do processo de escolarização para entender a constituição dos sentidos pessoais sobre a educação. Assim, com o entendimento de que as vivências são sempre vivências de alguém, buscamos identificá-las na biografia de quatro jovens em suas trajetórias durante a educação básica. Como sujeitos em desenvolvimento, ao aceitarem participar da pesquisa, os jovens acabaram tendo a possibilidade de revisitar suas vidas e ressignificar essas vivências. O contato com suas histórias foi bastante intenso, uma vez que as memórias resgatadas, durante as entrevistas, traziam junto de si uma grande carga emocional. Além disso, a possibilidade de conversar com eles em três momentos diferentes – se considerarmos o primeiro contato tido na pesquisa do mestrado, o segundo, a que chamamos de entrevista inicial, e o terceiro, a entrevista recorrente – permitiu o aprofundamento de vários temas, que foram surgindo gradativamente e que puderam vir à tona, também, pela relação de confiança que se estabeleceu. Poder falar e ser ouvido pareceu ser algo importante para eles, o que se confirmou no aceite e na participação comprometida de todos, nos diferentes momentos solicitados. Curiosamente, tanto Murilo quanto Clara relataram, na ocasião da terceira entrevista, ter iniciado processo psicoterapêutico, um movimento de autoconhecimento que talvez tenha sido desencadeado pela participação como voluntários nesta pesquisa, reforçando a ideia de que tudo que vivenciamos se desdobra em novas possibilidades de desenvolvimento.

No processo de análise, tentamos encontrar o fio condutor da formação psíquica dos participantes, costurando as vivências relatadas para entender a processualidade histórica na elaboração de sentidos sobre educação dentro de suas biografias. Destacamos que, sendo o processo de escolarização uma parte integrante da vida da maioria dos sujeitos nas sociedades

pós-industriais, como é o caso do Brasil, é impossível separar efetivamente as vivências como específicas de um único espaço social, já que nelas se expressam a unidade entre o mundo externo e interno dos indivíduos. Como constatamos na análise das biografias, as vivências integram experiências relacionadas à vida familiar e à vida escolar, em uma influência contínua e mútua entre esses dois âmbitos.

Entretanto, identificamos um grande peso dos significados sobre educação compartilhados na família norteando o processo de formação de sentidos pessoais dos jovens entrevistados, o que se deu tanto do ponto das experiências concretas, por compartilharem determinadas circunstâncias de vida dentro do grupo familiar, como do ponto de vista simbólico resultante das apropriações dos significados familiares nas trocas interpessoais. Lembramos que, sendo a família o primeiro espaço de socialização, aquilo que é apreendido inicialmente e constantemente reforçado nas experiências cotidianas integra o psiquismo do indivíduo, passando a mediar sua relação com o mundo. Dessa forma, os sujeitos iniciam sua vida na escola de posse de determinado significado sobre a educação e, no seu processo de escolarização, desenvolvem sentidos pessoais, a partir de suas vivências.

Sendo as vivências uma unidade afetivo-cognitiva, os significados que compõem a consciência dos sujeitos agem sobre a maneira de interpretar e sentir as situações, mantendo um elo com aquilo que já foi interiorizado em seu processo de desenvolvimento. Além disso, ao situar as vivências na história de vida dos sujeitos, com foco no seu percurso educacional, identificamos o encadeamento das necessidades e possibilidades de satisfação, que mobilizaram os sujeitos em determinada direção na vida educativa. O estudo das biografias revelou a existência de distintas necessidades dos sujeitos investigados nos diferentes momentos de suas vidas, as quais se colocaram em articulação com as possibilidades encontradas na escola, nas interações que se concretizaram e supriram, em menor ou maior grau, as demandas desses sujeitos, constituindo-se, portanto, como relações mais ou menos profícuas para o desenvolvimento e para a vinculação à própria escola.

Como explica Vigotski (2010), não podemos olhar apenas para as características do meio em si, ou seja, da escola em si, mas devemos observar também como se dá a relação de cada sujeito com aquele meio, o que depende de quais são suas necessidades e possibilidades, internas e externas, em cada ponto do caminho. Isso reforça a importância da contribuição de estudos da psicologia, com ênfase no desenvolvimento e na aprendizagem, bem como de investigações sobre o tema em outras áreas do conhecimento, dada a complexidade das demandas trazidas pelos estudantes, enquanto sujeitos em desenvolvimento, as quais interferem diretamente na maneira como ocorre essa relação estudante/escola.

A partir de uma análise comparativa do processo de escolarização dos quatro jovens e das vivências que marcaram seus caminhos, no que tange à apropriação cultural, constatamos que, em alguns casos, quanto mais as interações na escola se fazem imprescindíveis para direcionar o desenvolvimento, às vezes sendo as únicas disponíveis em determinados momentos da vida dos estudantes, mais a escola encontra dificuldades para realizar seu papel de forma efetiva. Por isso, reiteramos a necessidade de ela resgatar o aluno real, compreendendo-o em sua totalidade cognitivo-afetiva, a fim de que sua ação pedagógica contemple a todos e seja capaz de promover o desenvolvimento que cabe ao processo educativo formal. Isso porque vimos que, ao desconsiderar as demais necessidades vividas pelos sujeitos ao longo de seu processo de escolarização, sua ação acaba sendo diminuta, o que gera um efeito negativo ao desenvolvimento, tendo em vista que precisamos dela para avançarmos em direção à genericidade humana. Na falta de um trabalho educativo intencionalmente organizado e dirigido com foco na humanização dos indivíduos – falta esta característica da educação na sociedade de classes – a escola deixa um vazio no processo, fazendo com que as experiências vividas em seu espaço não promovam uma formação de sentidos que mobilize os estudantes para a atividade de estudo. Por conta disso, o desenvolvimento de cada sujeito fica, em certa medida, circunscrito àquilo que ele traz como resultado das vivências familiares.

Por outro lado, faz-se imprescindível pontuar que, contraditoriamente, apesar dos limites da educação na sociedade capitalista, com base em nosso estudo, é inegável que o processo educativo põe em movimento a formação das funções psíquicas superiores, ampliando as possibilidades dos indivíduos singulares, tanto do ponto de vista psicológico, como social. No que se refere aos ganhos psíquicos, destacamos a própria capacidade de organizar e relatar suas trajetórias escolares, refletindo e ressignificando suas histórias de vida, o que decorre do desenvolvimento do pensamento em conceitos, em articulação com as demais funções psíquicas, que se reorganizam e se complexificam, à medida que os indivíduos são exigidos ao longo da vida escolar. Com relação à vida social, pontuamos o avanço nos níveis de educação, chegando ao ensino superior e as possibilidades de novas interações, apropriações e objetivações que a graduação lhes dá. Entretanto, salientamos que ainda se faz necessária uma maior valorização da escola e do conhecimento científico na sociedade, para que não só as vivências escolares impactem cada vez mais no desenvolvimento, como possam ser reconhecidas por todos em sua importância formativa.

Voltando nosso olhar para a trajetória dos jovens deste estudo, sendo a atividade de estudo/profissional aquela que direciona o desenvolvimento no período de transição localizado no final da adolescência e início da vida adulta, no que tange à formação da consciência e,

portanto, da personalidade, identificamos que o processo educativo até então realizado contribuiu para a formação da consciência de si e não de uma consciência para si, conforme descrevem Duarte (2013) e Anjos (2017). Nesse sentido, concluímos que as vivências no processo de escolarização não produzem sentidos pessoais capazes de colocar os estudantes em verdadeira atividade de estudo, visto que a própria organização do ensino e a maneira como ele se materializa não promove a transformação das necessidades em motivos que os impulsionem em direção à apropriação dos conhecimentos científicos e à objetivação destes em seu desenvolvimento. Sendo assim, notamos que a repercussão da escolarização na formação dos jovens participantes deste estudo, no início de sua vida adulta, corresponde ao que é possível dentro da sociedade capitalista, isto é, à constituição de sujeitos que estão prontos a atender a demanda desse sistema de produção, fazendo-o perpetuar. Portanto, como já dito, há um impacto da escolarização em sua formação, mas ele não visa à humanização dos sujeitos em suas máximas possibilidades, tampouco à transformação social.

Contudo, tomando a escola a partir da perspectiva dialética, com base na categoria da contradição, também reconhecemos nela a possibilidade de formação e desenvolvimento ampliado dos sujeitos e, por isso, defendemos que a educação de qualidade deve ser alvo de luta de todos aqueles que vislumbram uma sociedade mais justa. Em vista disso, sem desconsiderar o valor da família para o desenvolvimento psicológico dos sujeitos, entendemos que a expansão em direção à genericidade humana depende de processos educativos formais, nos quais os indivíduos possam ser colocados em contato com o que a humanidade construiu ao longo de sua existência, levando-os para além das interações dentro das circunstâncias particulares, isto é, colocando-os em contato com o universal.

Para tanto, mais e mais pesquisas na interface psicologia e educação são imprescindíveis, a fim de lançar luz sobre como se dão os processos e quais são as intervenções necessárias e possíveis com foco na transformação. Seguindo esse raciocínio, além de reiterar a necessidade da realização de mais estudos com foco na dimensão afetiva, pontuamos que, no desenvolvimento deste estudo, no processo de análise das informações, outros temas emergiram e se destacaram como importantes para maior compreensão das vivências e da formação de sentidos e, conseqüentemente, maior entendimento sobre a constituição da consciência e da personalidade humana. Contudo, pela sua complexidade e por extrapolarem nossos objetivos, tais temas não foram por nós explorados e são aqui indicados como propostas para novas investigações: a) a ausência de referência clara ao processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos durante o ensino fundamental II, que acabou sendo mencionado de maneira tangencial por todos os participantes e, portanto, revela um grande hiato do trabalho

pedagógico desenvolvido nesse nível de ensino quando pensamos a função principal da escola; b) a centralidade da religiosidade no processo de formação psíquica dos sujeitos no País e seus desdobramentos, sobretudo em um tempo histórico em que a ciência e a educação são alvos de ataque e o discurso religioso é colocado em evidência. Esses são pontos que merecem a atenção dos pesquisadores da educação e da psicologia no Brasil, pois dizem respeito não apenas à atividade dentro da escola, mas também ao conjunto de aspectos que compõem a vida em sociedade e como eles se combinam na formação das subjetividades singulares.

Em uma perspectiva materialista dialética, sinalizamos a consciência de que apenas o estudo e as ideias não transformam a realidade, porém, sem eles, não é possível direcionar nossas ações na construção de práticas mais inclusivas e que possam promover desenvolvimento individual e coletivo.



## REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5*. 5. Rio de Janeiro: ArtMed.
- Andrade, L. R. M. de, & Campos, H. R. (2019). *Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1-17. Recuperado em 11 dezembro, 2020 de <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51558>
- Anjos, R. R. (2017). *O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. Araraquara – São Paulo.
- Anjos, R. E. & Duarte, N. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. Em: Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 195-219). Campinas, SP: Autores Associados.
- Asbahr, F. S. F. (2011). *“Por que aprender isso, professora” – Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Asbahr, F. S. F. (2016). Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 171-192). Campinas, SP: Autores Associados.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bandeira, C. M. (2009). *Bullying: auto-estima e diferença de gênero*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado em 04 abril, 2019 de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23014/000741093.pdf>
- Barroco, S. M. S. (2012). A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia da educação. In: Duarte, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp. 151-169). 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.
- Beatón, G. A. (2003). El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Horizontes Educativos*, n. 8, pp. 81-87. Recuperado em 22 agosto 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917166011>
- Beatón, G. A. (2017). Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. In: Bernardes, M. E. M., & Beatón, G. Arias. (Org.) *Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*. (pp.143-214). São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades.

- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cantini, N. (2004). *Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira*. (Tese de Doutorado). Campinas: PUC-Campinas. Recuperado em 20 março, 2019 de [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf)
- Cheroglu, S. & Magalhães, G. M. (2016). O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: Martins, L. M, Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 93-108). Campinas, SP: Autores Associados.
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical theory a dialectical perspective to Vygotsky*. Singapura: Springer.
- Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.
- Delari Júnior, A. (2000). Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.
- Delari Júnior, A. & Passos, I. V. B. (2009). Alguns sentidos da palavra “*perejivanie*” em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto a psicologia russa. III Seminário Interno de GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem) da FE (Faculdade de Educação) da Unicamp. Recuperado em 22 julho, 2020 de <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13825608/alguns-sentidos-da-palavra-perejivanie-vigotski-brasil>
- Duarte, N. (1998, abril). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 19, n. 44, pp. 85-106. Recuperado em 22 setembro, 2016 de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008)
- Duarte, N. (2000/julho). 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*, ano XXI, n. 71, pp. 79-115. Recuperado em 16 outubro, 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 3ª. ed. rev. (Coleção Educação Contemporânea). Campinas: Autores Associados.
- Durigan, A. C. (2015). *Família e Cultura: um estudo psicológico acerca das vivências familiares para a formação humana*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, PR. Recuperado em 26 setembro, 2019 de <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2016-1/ana-cecilia-durigan>

- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V. & Shuare, M. (Orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. (pp. 125-142) Moscou: Progresso.
- Engels, F. (2012). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (C. Mioranza, Trad.). (Coleção grandes clássicos da filosofia). São Paulo: Lafonte (Obra original publicada em 1884).
- Facci, M. G. D. (2011). A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”. Em: Marsiglia, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. (pp. 121-146). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção memórias da educação).
- Fontes, F. F., Falcão, J. T. R., Andrade, L. R.M., Sousa, P. C. A., & Marques Júnior, J. A. (2019). Psicologia histórico-cultural, perezhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. *Educação & Sociedade*, 40, 0184797. Epub July 04, 2019. Recuperado em 09 janeiro, 2021 de <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019184797>
- Francisco, M. V., & Coimbra, R. M. (jul. /set. 2015). Análise do bullying escolar sob enfoque da psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia*, Natal. v. 20, n. 3, pp. 184-195. Recuperado em 27 março, 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v20n3/1413-294X-epsic-20-03-0184.pdf>
- Franco, A. F. (jul./dez. 2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 2, pp. 325-332. Recuperado em 04 abril, 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15.pdf>
- Hobsbawm, E. (1995). Era dos Extremos: *O breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2017/dez.). Novos arranjos familiares. *Retrato: a revista do IBGE*. Nº 6, Rio de Janeiro. Recuperado em 04 dezembro, 2019 de [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/3ee63778c4cfdcbbe4684937273d15e2.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/3ee63778c4cfdcbbe4684937273d15e2.pdf)
- Leal, Z. F. R. G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leal, Z. F. R. G. & Mascagna, G. C. (2016). Adolescência: adolescência, educação e formação omnilateral. Em: Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 221-238). Campinas, SP: Autores Associados.
- LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (4. ed.). (2020). Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Recuperado em 04 janeiro, 2021 de <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>
- León, G. F. & Calejon, L. M. C. (2017). Vivência, situação social de desenvolvimento e práxis. In: Bernardes, M. E. M., & Beatón, G. Arias. (Org.) *Trabalho, educação e*

- lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano.* (pp. 123-141). São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades.
- Leontiev, A. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana: Editorial Pueblo Y Educación. (Obra original publicada em 1975).
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte. (Obra original publicada em 1975).
- Leontiev, A. N. (2014). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Em: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 59-83). 12ª ed. São Paulo: Ícone.
- Lessa, S. (2012). *Abaixo a família monogâmica!* São Paulo: Instituto Lukács.
- Luria, A. R. (2014). Vigotskii. Em: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 21-37). 12ª ed. São Paulo: Ícone.
- Machado, L. V., Facci, M. G. D. & Barroco, S. M. S. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16 (4), 647-657. Recuperado em 18 dez, 2020 de <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400015>
- Manacorda, M. A. (2010). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (13ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Marques, E. S. A. (2014). *O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola*. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí. Recuperado em 04 janeiro, 2021 de <https://publicacoes.even3.com.br/tcc/o-socio-afetivo-mediando-a-constituicao-de-praticas-educativas-bem-sucedidas-na-escola-238524>
- Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Marília – São Paulo.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Em: 29ª. *Reunião Anual da ANPED. Cultura e Conhecimento*. Recuperado em 24 abril, 2015 de [www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042.Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042.Int.pdf)
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de Livre Docência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Departamento de Psicologia. Bauru – SP.
- Martins, L. M. (2016) Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: Martins, L. M, Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 13-34). Campinas, SP: Autores Associados.

- Martins, L. M. (novembro de 2019). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia e Educação. (Conferência). In: *IV Evento do Método e Metodologia em Pesquisa na Abordagem do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR.
- Marx, K. (2008). *O 18 do Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Expressão Popular.
- Melo, L. C. B. (2017). *O sentido e o significado do ensino médio para os estudantes: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Maringá – PR.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Oliveira, B. (2005). A Dialética do Singular-Particular-Universal. Em: Abrantes, A. A.; Silva, N. R.; Martins, S. T. F. *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. (pp. 25-51). São Paulo: Vozes.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can't do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27 (2), pp.362-371. Recuperado em 06 janeiro, 2019 de <https://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>
- Pessoa, C. T. (2019). “*Ser professora*”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Maringá – PR.
- Petrovski, A. (1979). *Psicologia evolutiva y pedagógica*. (Leonor Salinas, Trad.). Moscú, Editorial Progreso.
- Prost, A. (1992). A família e o indivíduo. In: Prost, A., & Vincent, G. (Org.) *História da vida privada 5: da primeira guerra a nossos dias*. (D. Bottman, Trad.). (pp. 61-114). (Coleção dirigida por Ariès, P., & Duby, G.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Ramos, M. N. (2003). O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *Sessão Especial da Reunião Anual da Anped*, Poços de Caldas, no período de 07 a 11/10/2003. Recuperado em 06 março, 2016 de [www.educacao.rs.gov.br/pse/](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/)
- Romanelli, G. (2000). Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. Em: Nogueira, M. A; Romanelli, G.; Zago, N. (Org.) *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Romanelli, G. (2002). Autoridade e poder na família. In: Carvalho, M. C. B (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez.

- Saviani, D. (2005). *Escola e democracia*. (37ª ed.) Campinas: SP: Autores Associados (Coleção Polêmica do nosso tempo, vol.5).
- Saviani, D. (2007, janeiro/abril). Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, pp. 152-180. Recuperado em 25 julho, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (4ª. ed.) Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção memória da educação)
- Sève, L. (1979). *Marxismo e teoria da personalidade*. (M.L.Godinho, Trad.) Vols. I, II e III. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sève, L. (1989). A personalidade em gestação. In: Silveira, P., & Doray, B. (Org.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. (pp. 147-178). São Paulo: Edições Vértice.
- Shuare, M. (2016). *A psicologia soviética: meu olhar*. (Laura Marisa Carnielo Calejon, Trad.). São Paulo: Terracota Editora.
- Silva, C. R. (2017). *Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara - SP. Recuperada em 10 outubro, 2019 de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152064>
- Silva, M. L. A, Taquette, S. R. & Coutinho, E. S. F. (2014/ junho) Sentidos da imagem corporal de adolescentes no ensino fundamental. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 48, n. 3, pp. 438-444. Recuperado em 18 de dezembro, 2020 de <https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2014048005083>
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas: Editora Alínea.
- Simionato, M. A. W. (2018). *Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma Biografia - Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Maringá – PR.
- Smith, A. (1996). *A riqueza das nações: investigação sobre a natureza e suas causas*. (Trad. Luiz João Baraúna). Vol. I e II. São Paulo: Nova Cultural.
- Tanamachi, E. de R., Asbahr, F. da S. F., & Bernardes, M. E. M. (2018). Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. In *Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural: interfaces Brasil - Cuba*. Maringá: Eduem.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. Recuperada em 02 outubro, 2018 de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>

- Toassa, G. & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), pp.757-779. Recuperado em 16 setembro, 2018 de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>
- Tonet, I. (2013). *Método Científico – uma abordagem ontológica*. 1ª Ed. São Paulo: Instituto Lukács.
- Trindade, A. M.N. & Menezes, J. A. (2013). Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 25, n.1, pp. 142-151. Recuperado em 27 março, 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/16.pdf>
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2. ed. Maringá: Eduem.
- Tuleski, S. C. & Eidt, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: Martins, L. M, Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 36-61). Campinas, SP: Autores Associados.
- Veresov, N. (2015). Duality of categories or dialectical concepts? *Integrative Psychological and Behavioral Sciences*. DOI 10.1007/s12124-015-9327-1.
- Veresov, N. (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*. Vol. 12, no. 3, pp. 129-148. DOI: 10.17759/chp.2016120308.
- Vicente, M. S., Dias, S. O. M. & Sano, B. H. (2018). Análise da ampliação do ensino superior no Brasil a partir do programa de reestruturação e expansão universitária: as novas universidades federais. *Movimento – Revista Educação*, V. 9, pp. 7-40. Recuperado em 18 janeiro, 2021 de <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32675>
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original escrita em 1930).
- Vigotski, L.S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Vigotski, L. S. (2010). *Quarta aula: a questão do meio da pedologia*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: Psicologia USP, 21(4), 681-701. Recuperado em 02 outubro, 2018 de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>
- Vigotski, L. S. (2018). *Sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução e organização de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: E-Papers.
- Vigotskii, L. S. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 103-117). 12ª ed. São Paulo: Ícone. (Original escrito em 1933)

- Vygotski, L. S. (1996). El problema de la edad. In: *Obras escogidas IV: psicología infantil*. Madri: Visor Distribuciones. (Original escrito em 1932)
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995). El método instrumental en psicología. In: *Obras escogidas Tomo I*. Recuperado em 30 março, 2015 de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> (Original escrito em 1930).
- Vygotsky, L. S. (1995a). Método de investigación. In: *Obras escogidas Tomo III*. Recuperado em 30 março, 2015 de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> (Original escrito em 1931).
- Vygotsky, L. S. (1995b). Desenvolvimento de las funciones psíquicas superiores em la edad de transición. In: *Obras escogidas Tomo IV*. Recuperado em 30 março, 2015 de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> (Original escrito em 1931).
- Vygotsky, L. S. (1995c). El primer año. In: *Obras escogidas Tomo IV*. Recuperado em 30 março, 2015 de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> (Original escrito em 1933).
- Vygotsky, L. S. (1995d). La crisis de los siete años. In: *Obras escogidas Tomo IV*. Recuperado em 30 março, 2015 de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> (Original escrito em 1933).



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “*Vivência e construção de sentidos sobre a educação ao longo do processo de escolarização básica: estudos biográficos de jovens egressos do ensino médio a partir da Psicologia Histórico-Cultural*” que será realizada pela pesquisadora Letícia Cavalieri Beiser de Melo, que está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (nível doutorado) e é orientada pela Professora Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, da referida instituição. O objetivo da pesquisa é investigar como se dá a construção de sentidos sobre a educação a partir das vivências ao longo da vida escolar na educação básica de jovens egressos do ensino médio.

Para isto sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: a) preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, escolaridade, atividade profissional e condição socioeconômica do participante; b) realização de entrevistas embasadas em um roteiro-guia, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos.

As entrevistas serão realizadas na cidade do participante, em local e horário previamente agendados. Elas serão gravadas e terão duração de aproximadamente uma hora (60 minutos) com cada entrevistado, podendo ser prolongadas. Também serão dados esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca da metodologia a ser aplicada para o estudo.

Informamos que poderão ocorrer alguns desconfortos/riscos em relação às respostas de algumas perguntas que o participante pode não querer responder. Diante disto será permitido a cada entrevistado abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que sua participação é voluntária. Caso ocorra reação emocional por parte dos entrevistados, a pesquisadora se coloca à disposição para reparar possíveis danos.

Gostaríamos de reforçar 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.

Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, mantendo o anonimato. As gravações realizadas nas entrevistas serão de uso exclusivo para fins da pesquisa e após a conclusão da mesma serão arquivadas de forma sigilosa

por um período de cinco anos, sendo depois destruídas sem comprometer o entrevistado. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá.

Os benefícios esperados com esta pesquisa consistem em contribuir de forma científica e social na compreensão do processo de formação dos sentidos, a partir da reconstrução da trajetória escolar e das vivências que permearam tal caminho, a fim de desvelar os impactos dessas vivências nos rumos do processo de desenvolvimento do sujeito em seu entrelaçamento com sua vida escolar durante a educação básica.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode entrar em contato por meio dos 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 para o pesquisador e para o participante, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento, visando 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 pela Professora Dra. Zaira Fátima de Rezende de Gonzalez Leal.

..... Data: .....

Assinatura do participante

Eu, Letícia Cavaleri Beiser de Melo (pesquisadora), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

..... Data: .....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Endereço: Programa de Pós Graduação em Psicologia PPI/UEM – Avenida Colombo, Nº 5790, bloco 10

Telefone: (44) 9181-2027

E-mail: leticia\_cavaleri@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

UEM – PPG sala 04.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3011-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## APÊNDICE B



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

### FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome: .....

Data de nascimento: ..... /..... /..... Idade: ..... Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.

Modalidade de ensino médio cursada: ( ) EMG ou ( ) EMI

Ano conclusão do ensino médio: .....

Está estudando no momento: ( ) sim ( ) não

Se sim: Qual curso: .....

Instituição: .....

Ano de ingresso: ..... Ano que está cursando: ( )1º ( )2º ( )3º outro: .....

Turno em que estuda: ( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno

Atividade profissional: ( ) sim ( ) não

Se sim: Local: .....

Cargo/Função: .....

Data de início: ..... Carga horária semanal: .....

Composição familiar: .....

Condição social/econômica familiar (como você avalia):

( ) muito baixa ( ) baixa ( ) média baixa ( ) média ( ) média alta ( ) alta ( ) muito alta

Dados para contato:

Endereço: .....

Telefones: .....

E-mail: .....

....., .....

(Cidade e data)

**APÊNDICE C**

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

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

1. Conte um pouco sobre a formação educacional de seus pais/cuidadores/irmãos.
2. Conte como foi o seu ingresso na escola (com qual idade; onde estudava, quanto tempo ficava por dia; atividades que realizava).
3. Quais são suas maiores lembranças sobre esse período?
4. Relate como foi o seu processo de alfabetização.
5. Como foi o período do ensino fundamental?
6. Como era naquele momento ir para a escola para você?
7. E o ensino médio? Como foi vivido por você?
8. Que coisas marcaram a sua vida na escola de forma positiva?
9. Que coisas marcaram a sua vida na escola de forma negativa?
10. Quais são os sentimentos que você tem sobre a sua trajetória escolar?
11. Que importância tinha para sua família a sua educação escolar? Seus sucessos e seus possíveis fracassos eram recebidos de que forma?
12. Fale sobre a sua vida no momento atual. O que está fazendo?
13. Fale sobre seus projetos futuros.
14. Como você avalia que a educação recebida durante a sua escolarização básica dá condições para a realização de seus projetos futuros.

**APÊNDICE D**

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

**ROTEIRO DE ENTREVISTA RECORRENTE**

1. Quem é você? (Pedir para que se apresente como se estivesse chegando em um grupo agora. O que destacaria sobre você: o que pensa, o que gosta, o que faz e por que faz).
2. Quem são suas fontes de inspiração? Escolha duas personalidades (ou personagens, pessoa pública): uma que representa coisas que você acredita, pensa ser ou gostaria de ser e uma que você tem como modelo negativo de ser humano. Explicar a escolha.
3. A vida fora da escola: família, parentes, amigos, atividades, acontecimentos marcantes.
4. Você e sua família: pontos de conexão e pontos de divergência. Por que?
5. O que é importante na vida?
6. Expectativas de vida, de futuro, de família. (Como se imagina no futuro, daqui a 10 anos?)
7. Família ideal / Educação ideal/ Sociedade ideal.
8. Qual o lugar da escola/do conhecimento científico na sua opinião para a sociedade. (Problematizar trazendo a discussão sobre a Teoria da terra plana versus as inúmeras afirmações da ciência que dizem o contrário).