

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ANGELINA PANDITA-PEREIRA

A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do
Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio

São Paulo

2016

ANGELINA PANDITA-PEREIRA

A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do
Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio

(Versão original)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Marie Claire Sekkel.

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Pandita-Pereira, Angelina.

A constituição dos motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio / Angelina Pandita Pereira; orientadora Marie Claire Sekkel. -- São Paulo, 2016. 256 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Motivação do aluno 2. Adolescentes 3. Jovens 4. Ensino profissional e Técnico 5. Ensino médio 6. Psicologia histórico-cultural 7. Psicologia escolar I. Título.

BF683

Nome: PANDITA-PEREIRA, Angelina.

Título: A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

Gonzaguinha, Caminhos do Coração

*Aos que lutam cotidianamente no
enfrentamento à dureza da vida, sem perder a
leveza, poesia e o encantamento de vivê-la.*

*Aos trabalhadores, que com o suor de seus
rostos possibilitaram a mim e a tantos outros o
ensino público e as condições para o estudo.*

*À Naomi e Dudu, por manterem acesa em mim
a esperança e o compromisso com um futuro
livre de opressão, para vocês e todas as
crianças e jovens.*

Gratidão

... à *população brasileira*, que com suas contribuições aos fundos públicos permitiram à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) conceder-me o apoio financeiro durante o doutorado e o estágio no exterior.

... aos *estudantes da Etec* que foi campo empírico desta pesquisa e aos *educadores* que facilitaram o acesso aos mesmos e aos dados da Etec. Pela disposição e comprometimento no contribuir para a construção do conhecimento e disponibilidade para partilhar suas vivências e abertura para a reflexão.

... à *Claire Sekkel*, orientadora, companheira, pela fé e confiança inabalável de que eu finalizaria esta tese e pela orientação e apoio necessário para que isso se concretizasse. Ainda, pelo prezar da vivência coletiva na pós graduação e sua condução coerente de nosso grupo de orientação e nos posicionamentos políticos nas lutas na universidade.

... às professoras *Flávia da Silva Ferreira Asbahr* e *Carmen Sylvia Vidigal Moraes* pelos ensinamentos e valiosas contribuições no exame de qualificação, pelas leituras sugeridas, pelos questionamentos realizados, que continuam a me acompanhar para além da tese.

... ao *Seth Chaiklin*, mais do que supervisor durante o período de estágio no exterior, pelo constantemente instigar a reflexão sobre o conhecimento e sobre minha tese, provendo os subsídios necessários para realizá-la. Pelo entusiasmo pelo conhecimento que é construído nas iniciativas de transformação da realidade e pela delicadeza na vida.

... à *Carol Picchetti Nascimento*, pela companhia pessoal e acadêmica, por ser a “encarnação” da promoção de condições para o meu desenvolvimento.

... à *Nita*, pela parceria carinhosa, pelo apoio e dedicação essencial no desenvolvimento do campo empírico da pesquisa, pela abertura e presença na academia, no ser professora, e em especial na vida.

... à *Carita*, pelas ricas reflexões (teóricas, profissionais e pessoais) em nossos tantos dias de estudo. O compromisso contigo e com nossos momentos reafirmou o compromisso comigo e com esta tese.

... à amiga de vida, *Gi Magalhães*, me espelho em ti, pra saber que posso superar os desafios da realidade dura e corrida. Me desenvolvo muito contigo, presencialmente, ou na parte de você que habita em mim. Grata pela cumplicidade, carinho e admiração partilhados.

... aos companheiros de orientação, *Bruna, Anita, Lívia, Daniela, Mariana, Roberto, Cárita*, pelo compromisso assumido do diálogo na diversidade, pela partilhar da leveza e das angústias no grupo, pelo apoio nas questões operacionais da vida acadêmica, pelo afeto e cuidado demonstrado para com cada um.

... ao *GEPCO* (Grupo de estudos em Psicologia Concreta), hoje composto por *Marcelo, Afonso, Gi, Celinha, Rafa, Leonan e Márcio*, que promoveram as condições para que eu produzisse a necessidade e os motivos para a busca da autonomia intelectual. Em cuja presença (ainda que virtual) sempre me torno mais plena.

... aos *anônimos companheiros de estudo* e aos *funcionários do Centro Cultural São Paulo*. Aos primeiros, pelo partilhar de tantos dias de estudo, o foco de vocês, auxiliava a mim, manter o meu foco. Aos segundos pela estrutura bem cuidada e pela atenção dedicada.

... aos meus pais, *Sonia* e *Waldelú*, e minhas irmãs, *Hana*, *Ester* e *Angélica*, que mesmo estando distantes deste mundo acadêmico conviveram com e aceitaram meu afastamento, minha indisponibilidade, meu mau-humor, meu tempo escasso e minha pouca presença nestes últimos anos.

... aos colegas de profissão docente, em especial *Sônia Motinho*, *Anita Machado*, *Solange Emílio*, *Larissa Santos*, *Fernanda Gurian*, que em diferentes momentos partilharam as angústias e me ajudam a construir o ser docente e reafirmar o compromisso com a formação de futuros psicólogos. Pelo apoio operacional e sentimental nesta jornada.

... aos mestres que promoveram condições para o meu desenvolvimento, pelos fundamentos do conhecimento e atitude crítica diante do mesmo, em especial: *Angelo Abrantes*, *Lígia Martins*, *Salete Dias*, *Salete Alberti*, *Ari Maia*, *Maria Regina Cavalcante*, *Mirian Brizola*, *Lineu Kohatsu*, *Adriana Machado*.

... às amigas feitas no mestrado/doutorado *Hilusca*, *Cris*, *Bru*, *Nita*, *Cárita*, *Laura*, *Sandra*, *Isabel* pelo partilhar da vida, do amor, das angústias acadêmicas e pessoais e pelo bom-humor. A caminhada acadêmica deixou de ser solitária com vocês ao meu lado.

... às *parceiras na ASEC* (Associação pela Saúde Emocional de Crianças), que são muitas, de perto e distantes, aqui representadas por *Miriam Guimarães*, *Sheila*, *Dani*, *Eliana*, *Vivi*, *Elvira*, *Cibele*, *Solange* e *Miriam Lamana*. Pela aposta incondicional na potência humana e por promoverem em mim e em tantas professoras e crianças no país as habilidades para lidar com os sentimentos e com desafios da vida. Pelo que aprendi com vocês sobre o que é e como ser educadora.

... à *Maria Eliza Mattosinho Bernardes* e aos *colegas do GEPESPP*, pela acolhida e pela profundidade das discussões teóricas no produtivo semestre em que consegui efetivamente participar das reuniões do grupo.

... aos *tantos estudantes* de quem tive e tenho o privilégio de ser professora nas Faculdades Integradas de Guarulhos e na Anhembi-Morumbi, por promoverem em mim a necessidade constante de tornar o conhecimento acessível e instigante e pela paciência com esta professora em formação, que nem sempre é bem sucedida neste desafio. As questões de vocês reverberam de diferentes formas nesta tese.

... aos *funcionários da graduação da UNESP-Bauru*, da *graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*, pelos dias partilhados, pelas as dúvidas sanadas, pelo apoio.

... ao *Daniel*, há muito ao que te ser grata todos os dias. Fica aqui o registro da gratidão ao seu apoio incondicional, inclusive às minhas ausências e postergação de alguns planos. E por assumir comigo o desafio de construir esta relação de amizade, companheirismo, parceria, que preservando os “eus”, constitui um potente “nós”.

Gratidão!

RESUMO

PANDITA-PEREIRA, A. **A constituição dos motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio.** 2016. 256f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa parte da necessidade de contribuir para a criação de um Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) que seja, a um só tempo, significativo para a coletividade e para seus estudantes. A partir de escritos de estudiosos da Teoria Histórico-Cultural e de revisão bibliográfica identificou-se a necessidade de compreender o ETIM a partir da perspectiva dos estudantes e definiu-se como **objetivo** desta pesquisa *produzir uma análise teórica da relação que jovens estudantes estabelecem com as atividades que realizam no ETIM*. Isto implica em compreender como, porque e em quais tipos de atividades os estudantes se engajam neste contexto, a partir da identificação das relações entre os elementos essenciais que compõem este processo. Para tal, os procedimentos de investigação empírica adotados foram: a) análise dos documentos que norteiam o trabalho no ETIM em uma Escola Técnica Estadual (ETEC) da capital paulista; b) questionário respondido por estudantes do ETIM desta escola acerca da vida escolar, familiar e alguns dados demográficos; c) grupo de diálogo com estudantes desta escola e desta modalidade de ensino, com foco em sua vivência escolar, abrangendo ainda as relações entre escola e trabalho. A análise foi realizada a partir da elaboração de um *modelo teórico* da relação de jovens estudantes com as atividades que realizam no ETIM. Este modelo busca representar graficamente como as relações entre as *demandas socialmente constituídas para o ETIM – as condições gerais da escola – as características das tarefas escolares – e a situação social de desenvolvimento do jovem estudante* se influenciam reciprocamente e formam uma unidade: a da *constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades que realizam no ETIM*. Cada um destes elementos e suas relações são analisados nas particularidades dos estudantes participantes do grupo de diálogo e da realidade da escola onde o momento empírico da pesquisa foi realizado. Na análise foi possível explicar a singularidade das movimentações na hierarquia motivacional dos estudantes para com as atividades que realizam no ETIM. Compreendeu-se que na unidade das relações entre estes elementos emergiam, ou adquiriam uma posição hierárquica mais alta, diferentes motivos, quais sejam: *motivo orientado à atividade de estudo, motivo orientado a requisitos formais, motivo orientado à comunicação íntima pessoal, motivo orientado à atividade socialmente útil, motivo orientado à atividade profissional/estudo*. A partir da reflexão sobre o processo de constituição da hierarquia entre estes motivos, foram elaboradas algumas recomendações para a organização do ensino no ETIM. Nelas defende-se a tese de que, para que se efetive um ensino significativo no ETIM, é preciso que se promovam transformações no sistema de relações que intervém na constituição da hierarquia motivacional dos estudantes, considerando-as em sua unidade, sem perder de vista suas interrelações, de forma que se possibilitem condições favoráveis à emergência de motivos voltados à atividade socialmente útil e à atividade profissional/estudo, tendo como horizonte utópico o desenvolvimento da personalidade coletivista dos estudantes. Para tal, o trabalho coloca em evidência a necessidade de intervir no sentido de promover a organização dos coletivos escolares, sejam estes dos estudantes ou da equipe escolar, imprescindíveis para a realização de um ensino significativo.

Palavras-chave: Motivação do aluno, Adolescentes, Jovens, Ensino Profissional e Técnico, Ensino Médio, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar.

ABSTRACT

PANDITA-PEREIRA, A. **Young students' motives to school activities in Technical Education Integrated to High School**. 2016. 256f. Thesis (Ph.D.) - Institute of Psychology, University of São Paulo, Sao Paulo, 2016.

This research acknowledges the need to enhance Technical Education Integrated to High School (TEIHS) in a way that it can be, at once, significantly relevant for the society as a whole, as well as to the students. Based on the Historical-Cultural Theory and literature review, the TEIHS was investigated from the students' point of view, aiming to produce a theoretical analysis of the relations young students establish with the activities they carry out in the TEIHS. This involves understanding how, why and what types of activities students engage in this context through the identification of essential elements encompassing this process, as well as their interrelations. For this purpose, the empirical investigative procedures adopted were: a) analysis of documents guiding the work of TEIHS in a State Technical School (ETEC) situated in Sao Paulo city; b) questionnaire applied to TEIHS students of that particular school, regarding school and family life and some demographic data; c) focus group with TEIHS students of that school, focusing on their school experiences, as well as the relations between school and work. For the analysis, a *theoretical model* was developed, considering young students engagement to the activities carried out in the TEIHS. This model sought to represent graphically how *social demands towards TEIHS - school general conditions - conditions of the educational task - and the students' social situation of development* are mutually related, forming, therefore, a unity, which is the *formation of a students' motivational hierarchy for the activities they carry out in TEIHS*. Each of the four elements and their relationships were analyzed, taking into account both the peculiarities of participants in the focus group and the school reality where the empirical work was conducted. Such an analysis made possible to understand in detail the moves or variations in the students' motivational hierarchy towards the activities they perform in TEIHS. It was noticeable that the composition of those elements in mutual relation revealed a range of motives that arose or gained a higher rank, namely: *motive oriented to study activity, motive oriented to formal requirements, motive oriented to intimate personal relations, motive oriented to socially useful activity, and motive oriented to vocational or career activity*. Reflecting on the process leading to the composition of a motivational hierarchy, some recommendations were devised concerning the organization of teaching in the TEIHS. They support the thesis that, to effectively promote significant education in TEIHS, it is crucial to make changes in the system of relations involved in the formation of the students' motivational hierarchy, considering them as a unit, bearing in mind their interrelationships, therefore, creating favorable conditions to the rise of motives aimed at socially useful activity and vocational or career-oriented activity, sustaining, as an ultimate aim, the development of a collectivist personality of students. This work highlights the importance of encouraging the formation of organized school collectives, either of students or of school staff, since they play an indispensable role in promoting meaningful educational work.

Keywords: Students' motive; Adolescents; Young Adults; Career and technical education; Secondary education; Historic-Cultural Psychology; School Psychology

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo da relação de jovens estudantes com as atividades que realizam no ETIM	20, 47, 164, 231
Figura 2 – Periodização do Desenvolvimento Psíquico, elaborada por Angelo Antonio Abrantes em 2012	133

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EREP	Escola Referente Empírico da Pesquisa
Etec	Escola Técnica Estadual de São Paulo
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio
GEPCO	Grupo de estudos em Psicologia Concreta
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ma	Mestra
MEC	Ministério da Educação
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos
SUS	Sistema Único de Saúde
UCC	University College Capital
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. O MÉTODO DESTA PESQUISA	24
2.1. Procedimentos e posturas para a aproximação ao referente empírico desta pesquisa	28
2.2. Movimentos analíticos desta pesquisa	44
3. FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	50
3.1. O que é o trabalho?	50
3.2. Qual é a função social do ETIM?	64
4. PARTICULARIDADES DA FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE	83
4.1. Particularidades das demandas socialmente constituídas para o ETIM a partir da análise documental	84
4.2. Considerações acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio a partir da revisão bibliográfica	96
4.3. Aproximações às particularidades do perfil dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	101
5. DESENVOLVIMENTO NA JUVENTUDE E A CONSTITUIÇÃO DE MOTIVOS PARA AS ATIVIDADES REALIZADAS NO ETIM.....	109
5.1. Atividade e desenvolvimento humano em seu processo contraditório	109
5.2. Desenvolvimento juvenil na sociedade atual e a constituição de motivos às atividades realizadas na escola	126
6. ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA HIERARQUIA MOTIVACIONAL DOS JOVENS ESTUDANTES PARA AS ATIVIDADES REALIZADAS NO ETIM	161
6.1. Caracterização do referente empírico da pesquisa	166
<i>6.1.1. Caracterização da instituição referente empírico da pesquisa</i>	167
<i>6.1.2. Caracterização dos estudantes participantes do grupo de diálogo</i>	168
6.2. Análise das relações demandas socialmente constituídas para o ETIM - condições gerais da escola - condições das tarefas escolares - situação social de desenvolvimento do jovem estudante	169
<i>6.2.1. Demandas socialmente constituídas para o ETIM</i>	169

6.2.2. <i>Condições gerais da escola</i>	174
6.2.2.1. Condições físicas e materiais	175
6.2.2.2. Instâncias de organização coletiva e possibilidades de participação	178
6.2.2.3. Organização geral das atividades	183
6.2.3. <i>Características das tarefas escolares</i>	186
6.2.4. <i>Situação social de desenvolvimento do jovem estudante</i>	191
6.2.4.1. Motivações iniciais para ingresso na escola e no curso	193
6.2.4.2. Necessidades	196
6.2.4.2. 1. Necessidade cognoscitiva	196
6.2.4.2.2. Necessidade de participação e a relação com o coletivo	198
6.2.4.2. 3. Necessidade de autoconhecimento	200
6.2.4.3. Concepção científica e moral de mundo	202
6.2.4.3.1. Compreensões dos estudantes acerca da escola	203
6.2.4.3.2. Compreensões dos estudantes acerca do trabalho	207
6.3. Constituição da hierarquia motivacional dos jovens estudantes	214
6.3.1. <i>Motivos orientados à atividade de estudo</i>	215
6.3.2. <i>Motivos orientados a requisitos formais</i>	217
6.3.3. <i>Motivos orientados à comunicação íntima pessoal</i>	221
6.3.4. <i>Motivos orientados à atividade socialmente útil</i>	223
6.3.5. <i>Motivos orientados à atividade profissional/estudo</i>	226
6.4. Síntese do processo de constituição da hierarquia motivacional dos jovens estudantes para as atividades realizadas no ETIM	231
7. CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	234
REFERÊNCIAS	238
APÊNDICES	em CD anexo

1. INTRODUÇÃO

Esta tese é um desdobramento de minha dissertação de mestrado, na qual analisei as contribuições do ensino de Psicologia na educação profissional técnica de nível médio nas escolas vinculadas ao Centro Paula Souza (PANDITA-PEREIRA, 2011). Naquele momento meu enfoque foi no conteúdo ministrado e na atividade do professor, e concluí que o ensino de Psicologia trazia algumas contribuições para a emancipação do sujeito, mas fundamentalmente tinha por objetivo adequar a subjetividade do mesmo a um mercado de trabalho instável e fluido, ao qual o sujeito precisaria se adaptar e ao mesmo tempo assumir a responsabilidade por um eventual desemprego.

Da análise dos documentos reguladores dos cursos estudados (Administração e Marketing) e das observações das aulas de Psicologia nos mesmos, ainda que meu foco não fosse a atividade do estudante, se fazia presente uma contradição: observava que muitas vezes os estudantes expressavam intenções de futuro não relacionadas à profissão para a qual estavam sendo formados. Ao mesmo tempo os objetivos colocados para esta educação no âmbito dos documentos reguladores e reafirmados no cotidiano da escola traziam como função deste tipo de ensino uma aplicabilidade imediata ao mercado de trabalho e à profissão para a qual os estudantes estavam se formando. Este contraste, entre a restrição dos conteúdos oferecidos à sua aplicabilidade imediata para o mercado de trabalho e a permanência dos estudantes em uma formação que não almejam enquanto futuro profissional, inquietou-me. Afinal, por que os estudantes procuravam e se mantinham em um tipo de educação que aparentemente não se relacionava ao que pretendiam para seu futuro profissional? E neste contexto, que tipos de relação eram estabelecidas pelos estudantes com as atividades realizadas no ensino frequentado? O que proporcionava que os estudantes se engajassem nas atividades propostas? Como os conteúdos (teóricos e atitudinais) veiculados neste tipo de ensino eram apropriados pelos estudantes? Que efeitos na vida e na constituição da subjetividade dos estudantes eram produzidos a partir da atividade dos mesmos naquele contexto?

Se a dissertação produziu algumas respostas e algumas hipóteses acerca destas perguntas, faltou a mesma analisar em profundidade a perspectiva dos estudantes. Ao mesmo tempo, para responder estas perguntas a análise de uma única disciplina se mostrava insuficiente, pois pela pesquisa concluí que os fatores institucionais da escola eram relevantes para compreender as contribuições do ensino neste contexto (PANDITA-PEREIRA, 2011).

Da constatação das sérias limitações do ensino de Psicologia no contexto da educação

profissional técnica de nível médio emergiu a necessidade de buscar contribuir para a construção de conhecimentos que pudessem ser uma base sólida para propostas de ensino e sua organização. Priorizei a perspectiva dos estudantes acerca de seu processo de ensino, não em uma compreensão ingênua de que a fala do estudante seja dotada de uma sabedoria a priori acerca de seu processo formativo, mas buscando entender como os estudantes se relacionam com o processo educativo. A partir da Teoria Histórico-Cultural considera-se que são vários os contextos que influenciam o desenvolvimento do sujeito, porém, não o fazem como uma determinação unidirecional. Conforme enfatiza Leontiev (1983), o sujeito se desenvolve a partir de sua *atividade* no mundo. Assim, nesta perspectiva, a forma como os estudantes compreendem e se relacionam com as atividades escolares é única e irrepetível, justamente porque é constituída a partir da ação do sujeito em um determinado contexto¹.

Orienta meu olhar para o fenômeno uma posição política de que o ensino precisa ser significativo em duas dimensões simultaneamente: para os estudantes e para a sociedade. Segundo Hedegaard (2011) isso significa que a atividade escolar precisa ser orientada para motivos significativos para a sociedade e, ao mesmo tempo, encontrar formas pelas quais estes motivos possam se tornar significativos para os estudantes e guiar suas atividades.

No que se refere aos motivos socialmente significativos para a educação, em uma perspectiva ampla, a partir da Teoria Histórico-Cultural, entende-se que sua finalidade universal (ou seja, em sua relação com a sua importância para o gênero humano)², seria a promoção de condições para o desenvolvimento de sujeitos comprometidos com a emancipação humana (DUARTE, 2004; TONET, 2005).

Esta meta, que caracterizei como universal, é assim compreendida a partir dos princípios do Materialismo Histórico Dialético, o qual é a base filosófica da Teoria Histórico-Cultural, teoria que media minha compreensão da realidade e, conseqüentemente, orienta esta pesquisa, cujos fundamentos serão explicitados ao longo do trabalho. Para esta teoria, tal meta precisaria orientar os processos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino, uma vez que o ser humano criou, em seu processo de desenvolvimento, conhecimentos cuja apropriação não está garantida por suas características orgânicas e que, dada sua complexidade, dependem de um processo sistematizado de educação. Ao mesmo tempo tais conhecimentos estão inacessíveis para parte significativa da população mundial dada nossa

¹ O processo de desenvolvimento do sujeito, especialmente na juventude é discutido com maior profundidade no capítulo 5.

² O conceito *universal* será explicitado melhor no próximo capítulo.

forma capitalista de organização que produz e mantém desigualdades e estranhamento³ (MARX, 2013). No contexto brasileiro, a forma de organização do ensino e as condições existentes para sua realização (desde estrutura física, número de estudantes por sala, formação e remuneração de seus profissionais, etc) impõem desafios adicionais a tal meta.

Esta meta da emancipação humana é suficientemente ampla para abranger os objetivos da educação em geral e do ensino formal, escolarizado, em particular. Para que possamos caminhar no sentido de sua realização é preciso considerar as especificidades do ensino escolar em seus níveis e modalidades de ensino. Conforme explicitarei em relação aos cursos técnicos, tal meta se encontrava em conflito direto com os objetivos que eram expressos para tais cursos, uma vez que, à crítica e à resistência ao estranhamento vigente na sociedade capitalista, se contrapunha a submissão ativa e consentida aos princípios do mercado de trabalho (PANDITA-PEREIRA, 2011). Ao mesmo tempo, desde 2010 iniciava-se, no âmbito do Centro Paula Souza, o retorno do oferecimento do ensino médio integrado, nomeado como Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM).

O retorno da possibilidade do ensino integrado foi fruto de lutas da comunidade escolar e dos estudiosos do ensino médio, que denunciavam que a divisão entre o ensino médio propedêutico e o ensino médio profissional havia historicamente mantido a desigualdade de classes, destinando o primeiro à preparação de intelectuais, a partir de uma formação geral que proporcionasse a apropriação dos conhecimentos necessários para aprovação nos exames de ingresso para o ensino superior, enquanto a educação profissional de nível médio foi destinada a formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho⁴ (KUENZER, 2005). A descontinuidade do oferecimento do ensino integrado por meio do Decreto 2208/1997 (BRASIL, 1997) foi entendida como uma iniciativa de precarização do ensino profissional, produto de uma submissão ativa e consentida do governo para adequar ainda mais este ensino à lógica do mercado e desresponsabilizar-se pedagógica e

³ Segundo Ranieri (2008) há, na obra de Marx, uma distinção entre os termos *Entäußerung* e *Entfremdung*, os quais significariam alienação e estranhamento, respectivamente. Nas apropriações feitas de tais termos e nas primeiras traduções das obras de Marx para o português, os termos foram tomados como sinônimos e traduzidos como alienação, uma vez que no capitalismo ambos estariam identificados com as formas de apropriação do excedente de trabalho e da consequente desigualdade social, adotando-se alienação como categoria universal que serviria à crítica do sistema capitalista. No entanto, segundo o autor, a alienação seria um processo inerente à atividade humana, enquanto o estranhamento, este sim, seria eliminável em uma forma de organização que não produzisse desigualdade entre os homens. Por considerar que a tradução de Ranieri (2008) traz uma precisão maior para o conceito, utilizarei aqui o termo *estranhamento*, mantendo apenas o termo *alienação* quando me referindo a obras de autores que o usam.

⁴ Como discutirei nos capítulos 3 e 4, a relação entre o nível médio propedêutico e profissional tem contornos, ênfases e muitas transformações em seu movimento histórico, inclusive da maneira como se constituíram os sistemas público e privado de ensino. A discussão que apresento neste momento da dualidade estrutural presente nestas modalidades é apenas uma aproximação inicial a este processo.

administrativamente de sua oferta (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). Assim, o retorno do oferecimento do ensino integrado acenava, como possibilidade, para a constituição de um processo educativo que prezasse pela formação integral do sujeito e inclusive houve iniciativas governamentais federais que se voltaram à produção de uma proposta pedagógica que integrasse formação profissional e saber geral (MOURA, GARCIA, RAMOS, 2007). A partir das reflexões teóricas e da revisão bibliográfica o campo do ETIM foi o escolhido para compor o objeto desta pesquisa. Isso porque, dentro das possibilidades da educação profissional pública da cidade de São Paulo (que como discutirei no capítulo 4, pode ser oferecida nas formas integrada, concomitante e subsequente), levantei a hipótese de que as condições existentes para o desenvolvimento deste tipo de ensino poderiam favorecer uma formação integral.

Teóricos orientados por uma perspectiva materialista histórica, valendo-se especialmente dos escritos de Marx, Engles e Gramsci, e de uma análise histórica e das políticas públicas voltadas a esta modalidade educativa na realidade brasileira⁵, tem colocado como finalidade, ou motivo orientador da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio a formação integral do ser humano. No entanto, como veremos nos capítulos 3 e 4, há disputas de classe em relação a este motivo.

Ainda, a partir da revisão bibliográfica acerca da educação profissional técnica de nível médio explicitada no capítulo 4, evidenciou-se que faltam elementos teóricos para compreender quem é o público alvo deste ensino e especialmente, como os estudantes se relacionam com as atividades que lhes são propostas neste contexto. As pesquisas, ainda que falem das opiniões dos estudantes sobre a educação, não nos possibilitam compreender o processo de formação destas opiniões, tampouco compreender se, como e porque os estudantes se engajam na realização das atividades escolares. Em outras palavras, tais pesquisas revelam pouco sobre o processo pelo qual os motivos socialmente significativos para o ETIM se tornariam significativos para os estudantes e passariam a guiar suas atividades.

Com base nas compreensões da Teoria Histórico-Cultural, sobre como se realiza o processo de desenvolvimento humano, entendo que para que o ETIM possa realizar a finalidade de promoção do desenvolvimento humano integral dos seus estudantes é preciso, entre outros fatores, que se conheça quem são os estudantes que o frequentam e o processo por meio do qual se engajam ou não nas atividades escolares existentes neste tipo de ensino. Ou seja, para encontrar maneiras dos estudantes se relacionarem de forma significativa com

⁵ Apresentarei tais teóricos e discutirei seus trabalhos no item 2.2.

as atividades escolares é preciso partir da maneira como os estudantes têm se relacionado com estas atividades e faz-se necessário, então, conhecê-las. Porém, do ponto de vista da ciência, não é suficiente conhecer este processo em sua dimensão empírica, tendo muitas informações e observando o cotidiano. Conforme coloca Davydov (1990) é preciso compreender os processos teoricamente, identificando quais são as relações essenciais que compõem e de fato explicam o objeto de pesquisa.

A partir dos estudos realizados o objeto definido para a pesquisa foi: a relação estabelecida por jovens estudantes com as atividades⁶ que realizam no ETIM. E o **objetivo** da tese: produzir uma análise teórica da relação que jovens estudantes estabelecem com as atividades que realizam no ETIM.

Algumas perguntas que auxiliaram neste percurso foram: Quem são os estudantes do ETIM? Qual a situação social de desenvolvimento dos estudantes do ETIM? Quais os fatores que influem na escolha dos mesmos pelo curso? O que eles buscam ao cursarem esta modalidade educativa? Ao escolherem o curso escolhem também a profissão para qual serão formados? Ao escolherem o curso buscam uma garantia de emprego? Os estudantes buscam no ensino técnico uma educação pública com reconhecimento social de qualidade? Buscam maiores chances de passar no vestibular? Quais seus motivos iniciais para cursar o ETIM? Quais necessidades dos estudantes os impulsionam a realizar as atividades escolares do ETIM? Ocorre uma transformação dos motivos e das necessidades dos estudantes ao longo do seu processo de formação? Como os estudantes se relacionam com o mundo do trabalho? Quais relações veem entre trabalho e educação? O que entendem por trabalho? Qual entendem que seja a função da educação? Qual entendem que seja a função do ETIM? O que se demanda como função social do ETIM?

Simplesmente responder a estas perguntas individualmente, no entanto, forneceria elementos isolados e uma compreensão fragmentada do fenômeno. Compreendo que uma análise teórica apropriada da relação dos estudantes com as atividades realizadas no ETIM pode prover um ponto de partida para a realização de intervenções que tenham como objetivo promover um ensino significativo aos estudantes e à sociedade⁷. No capítulo 2 explicito a utilização da construção de modelos teóricos (DAVYDOV, 1990) como ferramenta que, por meio da representação gráfica, auxilia a reproduzir e ao mesmo tempo revelar as relações

⁶ O conceito de atividade será explicitado no capítulo 5. E no capítulo 6 se verá que há uma diversidade de atividades desenvolvidas pelos estudantes neste contexto, não tendo sido possível, nesta pesquisa, identificar uma atividade que seja realizada de forma predominante pelos estudantes.

⁷ A definição do que se defende nesta tese como um ensino significativo aos estudantes e à sociedade está desenvolvida e explicitada no capítulo 3.

básicas essenciais a um fenômeno.

No processo de análise da relação que os jovens estudantes estabelecem com as atividades que realizam no ETIM foram entendidas como essenciais para explicar o fenômeno as relações estabelecidas entre *demandas socialmente constituídas para o ETIM - condições gerais da escola - característica das tarefas escolares - situação social de desenvolvimento do jovem estudante*. A representação gráfica destas relações essenciais pode ser vista na Figura 1.

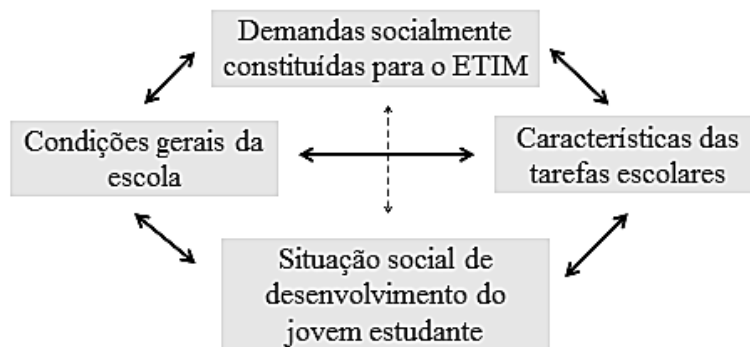


Fig. 1 – Modelo da relação de jovens estudantes com as atividades que realizam no ETIM

A explicitação do que compõe tais elementos e como estes se relacionam é realizada no capítulo 6. Por hora basta dizer que, entendo que só é possível compreender as relações que os estudantes estabelecem com as atividades que realizam no ETIM a partir da análise destes elementos em suas inter-relações. Ou seja, é preciso entendê-los como uma unidade. Compreendo que a conceito analítico que representa a unidade entre estes elementos, e que possibilita compreender como as demandas socialmente significativas se tornam significativas para os estudantes é o conceito de *constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades que realizam no ETIM*. Isto porque entendo que para que uma demanda social se torne uma demanda pessoal para o sujeito é preciso possibilitar condições para a emergência de motivos que impulsionem e guiem a atividade que supra tais demandas. O conceito de motivo, no interior da Teoria Histórico-Cultural, a partir de Leontiev (1983), versa justamente sobre isso. Ele é utilizado para explicitar uma relação entre um objeto que se quer, mas está ausente e tem possibilidade de ser produzido a partir de um conjunto de ações do sujeito (CHAIKLIN, 2012). Apenas na conjunção destas relações é que o motivo emerge e guia a atividade do sujeito para a produção de tal objeto. Assim, a existência de motivos para uma dada atividade pode ser interpretada a partir das ações do sujeito e do objeto que as

mesmas visam produzir. Ao produzir o objeto faltante isto retroage na constituição psíquica do sujeito e passa a guiar suas ações em contextos que conjugam estas relações⁸. No entanto, como afirma o próprio Leontiev (1983) os sujeitos estão sempre imersos em um sistema de atividades, e para compreender como e porque um dado sujeito se engaja ou não em alguma delas é preciso considerar as ações do sujeito neste contexto complexo, em que o sujeito está sendo provocado por diferentes demandas e pode se envolver em diferentes atividades. Assim, compreender a estrutura da atividade não é mais suficiente, é preciso analisá-la no interior das relações essenciais que a envolvem e que a partir da ação do sujeito, passarão a constituir uma hierarquia entre os motivos para as diferentes atividades. No caso dos estudantes, no contexto do ETIM, como analisarei no Capítulo 6, os mesmos estão envolvidos em atividades de diferentes naturezas e a maneira como se engajam ou não nas mesmas só pode ser compreendida por meio da conjunção das relações explicitadas no modelo e que se refletem na hierarquia de motivos para estas atividades. Em outras palavras, se constitui neste sistema de relações a hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades que realizam no ETIM, a qual congrega de forma primária e simples as propriedades do todo que está sendo estudado, permitindo esclarecer as relações que determinam a configuração do objeto de estudo. Assim, a *constituição da hierarquia motivacional* dos estudantes para as atividades que realizam no ETIM foi entendida como a unidade de análise desta pesquisa.

A tese defendida neste trabalho é de que, para que se efetive um ensino socialmente significativo no ETIM, é preciso que se promovam transformações no sistema de relações que intervém na constituição da hierarquia motivacional dos estudantes e que para fazê-lo é preciso conhecê-las em profundidade, considerá-las em sua unidade e promover condições que possibilitem a emergência de motivos voltados à atividade socialmente útil e à atividade profissional/ estudo, tendo como horizonte utópico o desenvolvimento da personalidade coletivista.

No capítulo 2 apresento o método desta pesquisa. Nele busco expor o movimento de constituição do método articulando os princípios teórico-filosóficos que orientaram a pesquisa às implicações trazidas pelo objeto e pelo campo empírico da mesma. Neste processo apresento e discuto os cuidados éticos e os procedimentos investigativos e analíticos adotados.

No capítulo 3 discuto a função social universal⁹ da Educação Profissional Técnica de

⁸ O processo de emergência de motivos para a atividade é mais detidamente explicitado e exemplificado no capítulo 5.

⁹ Os conceitos de universal, particular e singular são esclarecidos no capítulo 2.

Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, na contradição posta entre a utopia a qual entendo que a mesma deveria servir e as condições concretas existentes em nossa sociedade. Desenvolvo e defendo que tal utopia deva ser a formação de uma personalidade coletivista, que busque a superação das condições atuais da sociedade, por meio da cooperação no sentido da emancipação humana. Para tal analiso a função do trabalho para o desenvolvimento humano genérico na atualidade e a pertinência de sua assunção como princípio educativo nesta modalidade de ensino.

O capítulo 4 tem por função prover uma análise das condições particulares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no contexto do Centro Paula Souza, autarquia responsável pelas escolas técnicas estaduais do Estado de São Paulo, nas quais este tipo de ensino é nomeado como ETIM (Ensino Técnico Integrado ao Médio). Nele ainda apresento a revisão bibliográfica realizada que possibilitou a delimitação do ensino integrado como objeto de estudo desta pesquisa.

Tendo, nos capítulos 3 e 4 desenvolvido os elementos teóricos para compreender as dimensões universais e particulares das demandas socialmente constituídas para o ETIM, no capítulo 5 foco no processo de desenvolvimento da juventude, público-alvo da educação média. Este tem por finalidade prover os fundamentos teóricos para que se possa compreender a situação social de desenvolvimento do jovem estudante tanto a partir da teoria da atividade, de Leontiev (1983) e da periodização do desenvolvimento humano realizada por Elkonin (1987), Davydov (1988) e Bozhovich (1981), como da contextualização destas teorizações a partir de pesquisas que se dedicam a compreender a realidade da juventude brasileira.

Estas elaborações, em conjunto com os dados empíricos construídos no processo de pesquisa, culminam no capítulo 6, no qual apresento a análise teórica da relação que jovens estudantes estabelecem com as atividades que realizam no ETIM. Para tal explico o processo de desenvolvimento do modelo teórico que compreenderá tal relação e a identificação da unidade de análise desta pesquisa, qual seja *a constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades que realizam no ETIM*. Discuto as particularidades dos elementos que constituem esta unidade no caso da escola que foi o referente empírico da pesquisa (ao longo do texto nomeada a partir da sigla EREP), para então poder analisá-los enquanto um sistema que explica a movimentação na hierarquia motivacional dos estudantes às atividades que realizam no ETIM.

Com isso busco explicitar que condições facilitam que os jovens estudantes se coloquem em atividade, particularmente nas atividades escolares realizadas no contexto do ETIM. E, a partir desta análise, no capítulo 7, faço algumas considerações acerca das

condições essenciais para que se promova o engajamento dos estudantes em atividades escolares socialmente significativas e que intervenham positivamente na formação de sua personalidade.

2. O MÉTODO DESTA PESQUISA

O método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos
Karel Kosik

A que vem a sessão de método nesta pesquisa? Para explicitar o que a fundamenta do ponto de vista da ciência e os caminhos que foram encontrados na relação com o objeto de pesquisa para poder conhecê-lo e explicá-lo. Entendo que o método é a espinha dorsal da pesquisa, é o que a ela dá forma e sustentação. O exercício de sua explicitação deve proporcionar à mim, autora, e à você leitor, ferramentas para verificar a coerência e validade dos conhecimentos aqui produzidos e estabelecer com os mesmos uma relação mais consciente.

A questão do método é central na Teoria Histórico-Cultural. Desde Vigostki (1996) se enfatiza a necessidade de constituição de um método compatível e coerente à natureza do objeto de estudo a fim de que a Psicologia efetivamente se constitua como ciência¹⁰. A ausência deste método seria o calcanhar de Aquiles da Psicologia, o que nos coloca diante do desafio de construí-lo. Isso porque, conforme afirma Nascimento (2014), não se trata de afirmar uma série de postulados que orientam a pesquisa em uma dada concepção teórico-metodológica. A aplicação direta destes postulados não é possível, uma vez que na pesquisa é preciso construir a aproximação mais apropriada ao *seu* objeto de estudo. É a coerência dos postulados, princípios, conceitos, categorias provenientes do embasamento teórico filosófico com aquilo que o objeto de estudo mostra como necessário para que possa ser desvendado que deve evidenciar a necessidade da explicitação de tais fundamentos.

Desta afirmação decorrem duas questões centrais: a) A primeira é que, frente ao desafio da construção do método adequado ao objeto de estudo, não tenho a pretensão de afirmar que a pesquisa feita seja uma expressão do método materialista-histórico na Psicologia. Este método inspirou a pesquisa e orientou meu olhar para os fenômenos, mas entendo que a apreciação de sua efetiva concretização na pesquisa produzida tenha que ser fruto de avaliação da comunidade científica, que em um esforço coletivo tem se voltado a buscar produzir pesquisas nesta direção; b) A segunda é que conhecer o objeto, para a Teoria Histórico-Cultural, implica em desvendá-lo, ou seja, há nele uma verdade essencial e esta não é evidente por uma apreensão empírica da realidade.

Detenhamo-nos nesta segunda questão. Segundo Kosik (1976) o fenômeno é aquilo a

¹⁰ Esta preocupação não é específica à Teoria Histórico-Cultural, Politzer (1998) chega a mesma conclusão e destaca autores contemporâneos a ele que nutrem a mesma preocupação.

que temos acesso por nossas vias perceptivas, a partir da qual realizamos uma primeira organização que marca a nossa relação com o mesmo. Tal organização é realizada a partir de um referente empírico que existe *objetivamente* na realidade. Desde a mais tenra infância auxiliamos a criança a iniciar este processo de organização de suas vias perceptivas, a partir das quais passará a interagir com a realidade, ao nomearmos os objetos e dele destacarmos algumas características, a princípio externas, do objeto. No processo de desenvolvimento da humanidade (e, com suas peculiaridades, também na história do sujeito), este processo vai se complexificando, em parte porque estas caracterizações, no conjunto da prática social, passam a compor objetivamente este fenômeno. No processo de desenvolvimento desta compreensão da realidade, reorganizam-se os critérios a partir dos quais determinados objetos, ou determinadas características dos objetos são interpretados como pertencentes a uma mesma categoria. Há diferentes níveis de complexidade desta organização que, quando feita de forma sistemática e criteriosa, proporciona a construção do conhecimento empírico, o qual seria uma etapa no processo histórico de construção do conhecimento nas respectivas áreas de saber (VIGOTSKI, 1996; DAVYDOV, 1990).

Segundo Davydov (1990), o conhecimento empírico é aquele elaborado por meio da comparação, feito na base da observação de características externas e da identificação das propriedades idênticas a partir das quais se enumera exemplos de classes de objetos. Quando falamos de objetos com características físicas acessíveis aos cinco sentidos é mais fácil identificarmos estas características externas. Quando, no campo da psicologia, falamos da constituição de motivos para as atividades escolares, isso se torna desafiador. Compreendo que poderíamos dizer que tais classificações se fariam ao nível daquilo que está mais diretamente acessível, na superfície do fenômeno, e que é compreendido por meio do compartilhamento de determinadas características comuns. No caso da relação dos estudantes com a educação profissional técnica de nível médio, como apresentarei no capítulo 4, estas classificam os motivos que levam os jovens a procurarem este tipo de ensino a partir da aparência deste fenômeno. Elencam especialmente uma diversidade de motivos extraescolares, como os relacionados ao mercado de trabalho (vantagem pra ingresso no mercado de trabalho na profissão cursada, vantagem pra ingresso no mercado de trabalho em qualquer profissão), relacionados ao ensino superior (possibilitar subsistência após o ensino médio para manter-se no ensino superior, possibilitar conhecimentos para os exames de ingresso ao ensino superior), entre outros. Tais categorizações e exemplificações são fruto deste primeiro exame da aparência do fenômeno, o qual é um passo importante para compreendê-lo e foi essa análise empírica da revisão bibliográfica acerca das pesquisas sobre

os estudantes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (feita no capítulo 4) que me possibilitou a aproximação e o primeiro nível na elaboração desta tese, auxiliando a definir e evidenciar as necessidades no campo do conhecimento acumulado sobre o tema e elaborar estratégias para melhor compreendê-lo.

A análise deste primeiro referente empírico, a partir dos conhecimentos teóricos acumulados acerca do mundo do trabalho, da função social da educação profissional técnica de nível médio e do processo de desenvolvimento juvenil tornaram evidente a necessidade de uma compreensão teórica da relação entre estudantes e as atividades escolares. Delimitou-se então o objetivo da tese: *produzir uma análise teórica da relação que jovens estudantes estabelecem com as atividades que realizam no ETIM.*

Essa análise não era possível a partir do que havia sido produzido na literatura, evidenciando a necessidade de aproximação a um referente empírico de natureza primária. Elegi então uma ETEC (Escola Técnica Estadual de São Paulo), para ser a referência empírica da pesquisa (me referirei a esta a partir da sigla EREP, significando Escola Referente Empírico da Pesquisa). É importante enfatizar, no entanto, que não é a escola em si que é o referente empírico, mas sim as relações que nela se estabelecem entre os estudantes e as atividades que realizam no ETIM. O processo de realização desta aproximação ao referente empírico será discutido logo a seguir, mas primeiramente cabe esclarecer a que me refiro quando digo que é necessária uma análise teórica da relação entre jovens estudantes e as atividades escolares.

Segundo Kosik (1976), para que o conhecimento possa ser construído em uma perspectiva materialista histórica dialética, é preciso partir do referente empírico e do mesmo se afastar, realizando um processo de abstração teórica, no qual se analisa e significa o fenômeno a partir de constructos teóricos, desvelando assim suas mediações, leis e contradições internas. Ao compreender os fenômenos a partir destes constructos teóricos é preciso então ao mesmo retornar, ressignificando-o, compreendendo-o de forma qualitativamente mais complexa, não se atendo apenas às leis, regularidades e formas existentes, mas buscando também quais as possibilidades de expressão do fenômeno por vezes não concretizadas devido a forma de organização social na qual vivemos. Com isso têm-se elementos de compreensão e possibilidades de intervenção na realidade. Assim, as informações construídas com base nos procedimentos isolados só são elevadas ao patamar de conhecimento quando significadas em conjunto, refletidas a partir da teoria, e voltadas a realidade, como instrumento de compreensão e transformação da mesma (KOSIK, 1976). Para o autor, só então podemos falar de uma compreensão concreta do fenômeno.

No interior deste processo, da busca pela concretude do fenômeno, se evidencia a necessidade de uma análise teórica do mesmo. O conhecimento teórico, segundo Davydov (1990) constituiu-se da idealização da atividade prática-objetiva, da reprodução das leis das coisas. A princípio isto ocorre no fazer sensório-objetivo e posteriormente pode passar a experimentos mentais. É construído por meio da análise não da aparência superficial, mas das funções do objeto e das relações que suas propriedades estabelecem em um sistema integral. O pensamento teórico opera com conceitos científicos, entendidos como forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto em sua generalidade e na essência de seu movimento, revelando o processo de sua construção. Assim, o conceito reflete a existência objetiva da coisa, mas também a constrói, ao revelar sua essência, por meio da imaginação. Portanto, o conhecimento teórico é o produto da *atividade que opera por meio de conceitos e elucidada a essência das coisas*.

Tal essência não advém de uma propriedade sobrenatural, mas foi descoberta e ao mesmo tempo construída no conjunto da atividade dos homens ao longo da história. É produto, portanto, de um trabalho coletivo e histórico. Segundo Nascimento (2014, p.34) a essência “diz respeito a um conjunto de relações (sociais, históricas) que determinam e organizam o processo de surgimento e desenvolvimento do fenômeno em questão e de todas as suas formas de existência”.

Assim, quando estabeleço como objetivo da pesquisa *produzir uma análise teórica da relação que jovens estudantes estabelecem com as atividades que realizam no ETIM*, quero dizer que na mesma é preciso evidenciar as relações essenciais que constituem tal relação em seu movimento. Conforme explicitado anteriormente, esta relação usualmente é analisada empiricamente e entendo que, do ponto de vista da produção coletiva de conhecimento, é necessário agora explicar o movimento e o sistema de relações pelo qual o objeto *relação de jovens estudantes com atividades realizadas no ETIM* se constitui.

Como disse anteriormente, fazê-lo não era possível por meio das pesquisas já realizadas, era necessária uma aproximação a um referente empírico primário e era preciso definir os procedimentos que seriam adequados para revelar os dados em movimento e que permitissem chegar a uma análise das relações essenciais ao objeto de pesquisa.

Pelo objetivo delimitado decorreram três necessidades: a) uma escola que possibilitasse o contato com uma diversidade de cursos sendo oferecidos na modalidade ETIM; b) uma escola que quisesse e possibilitasse um espaço de diálogo privilegiado com os estudantes; c) estudantes que se dispusessem a colaborar com a pesquisa.

2.1. Procedimentos e posturas para aproximação ao referente empírico desta pesquisa

No que se refere a definição do campo empírico, inicialmente, por meio do banco de dados do Centro Paula Souza, disponível no sítio www.cpsctec.com.br, elegi uma ETEC que oferecia uma diversidade de cursos na modalidade ETIM. Esta diversidade foi elegida como critério porque se buscava compreender a relação dos estudantes com o que de maneira geral é proporcionado nesta modalidade de ensino, e não em um curso ou um eixo tecnológico específico.

A aceitação e disponibilidade da escola foi considerada uma etapa essencial. Além disso, foi delineado um processo de pesquisa em que a escuta aos estudantes ocupasse o lugar central e que possibilitasse apreender o movimento do processo de constituição das relações que estabelecem com as atividades no ETIM. A pesquisa foi composta pela realização de um questionário ao conjunto de estudantes do ETIM, pela análise dos documentos que regulamentam a prática pedagógica na EREP em geral e no ETIM, em particular, e pela realização de um grupo de diálogo com os estudantes do ETIM. Cada um destes procedimentos será descrito e analisado ainda neste capítulo.

Inicialmente considero que é importante apresentar os cuidados éticos que foram tomados para a realização da pesquisa. Observei os cuidados éticos da pesquisa na relação tanto com a escola, como com os estudantes. Do ponto de vista formal, o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP (Parecer número 251.687). No que se refere à relação da pesquisadora com a escola e seus estudantes, há diversas produções acadêmicas que problematizam o que viria a ser ética na realização de pesquisas com seres humanos. Penso que para o contexto desta pesquisa, mais importante que teorizar sobre tais aspectos seja explicitar o que em linha gerais compreendo como ética na sua condução, buscando dizer em palavras e traduzir em descrição de ações os cuidados éticos que tive em sua realização. Assim, busquei construir uma relação de respeito com a escola em geral e em particular com os que se dispuserem a participar ativamente da pesquisa. Como fim último busquei não reproduzir na minha relação com estes sujeitos uma relação de exploração, em que o pesquisador vai à escola, coleta seus dados, os interpreta à revelia da realidade concreta da escola, e os devolve para que os envolvidos tenham ciência de sua realidade. Nos limites do tempo de um doutorado, é possível produzir uma relação ética neste sentido amplo de compreensão? Ainda, é possível fazê-lo em uma sociedade na qual mesmo as relações mais

íntimas são perpassadas pelo viés do que eu ganho na relação com o outro?¹¹ Tendo realizado a pesquisa, posso afirmar que o que foi possível foi iniciar a construção de uma relação em que os envolvidos se empenham em ações que se voltavam a um objetivo comum. No entanto, entendo que um efetivo trabalho conjunto demandaria condições objetivas outras e que podem se estender para além do tempo limitado do doutorado, que passam por um compromisso ético-político do pesquisador de buscar efetivamente se valer do conhecimento produzido na pesquisa para realizar intervenções que visem a transformação das relações estudadas. Há pesquisas que fazem isso no momento de sua realização. Não foi o que consegui fazer, dadas as minhas próprias condições de vida e desenvolvimento, e dado também o estado da arte das pesquisas sobre educação profissional técnica de nível médio, que, em minha compreensão (a partir da revisão bibliográfica realizada), me proporcionavam poucas ferramentas que possibilitassem que a pesquisa se iniciasse com intervenções.

Enfim, mas como os cuidados éticos desta pesquisa se traduziram em ações que se voltassem a um objetivo comum? Assumi como minha responsabilidade iniciar este processo, e o fiz inicialmente a partir da comunicação clara dos objetivos da pesquisa, dos motivos da escolha da escola e dos procedimentos investigativos propostos, tanto para os integrantes da equipe escolar como para os estudantes. Primeiramente isso foi realizado junto ao Diretor em exercício da escola, que solicitou que eu conversasse com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio e em conversa com ambos definiu-se a necessidade de o mesmo conteúdo ser dialogado com os coordenadores dos cursos do ETIM, o que foi realizado em uma reunião pedagógica que congregava direção e coordenadores de curso.

A reunião na qual foi realizada a apresentação da proposta da pesquisa foi um tanto conturbada, pois a sala na qual a mesma foi realizada encontrava-se com uma goteira que escorria água dos canos do banheiro. Segundo a direção, tais canos haviam sido estourados por algum estudante há alguns dias, o que provocava um desconforto por conta da situação e do cheiro. Nesta reunião os objetivos e procedimentos da pesquisa foram expostos, a versão preliminar do questionário¹² foi apresentada, algumas sugestões foram realizadas e

¹¹ Entendo que esta discussão sobre ética em pesquisa e esta compreensão que aqui apenas brevemente explicito poderia e precisaria em muito ser aprofundada e refletida. Não considero que, neste momento, eu possua os conhecimentos e a habilidade para realizar tal tarefa. Ainda, penso que compreendê-la em profundidade demandaria um exercício de uma pesquisa que se dedicasse exclusivamente a isso. Mas ao ocorrer-me esta reflexões, mobilizadas pelo contato com a EREP, não podia deixar de lançá-la a mim, como uma provocação às posturas e ações que realizei na relação com o campo empírico.

¹² Procedimento que será explicitado e detalhado a seguir.

discutidas¹³. Dadas as condições na escola não foi possível estender o diálogo, mas acordou-se o período mais propício para a realização da pesquisa, frente às atividades em desenvolvimento na escola, e que seria mais viável a apresentação da pesquisa aos estudantes na própria sala de aula. Acordou-se ainda que as informações seriam repassadas aos coordenadores por e-mail, com tempo hábil para os mesmos fazerem questionamentos e sugestões e também para o agendamento do dia mais propício para realizar a pesquisa com cada turma de cada curso. Isso foi realizado e, com esta estratégia, foi possível agendar com três coordenadores. Em diálogo com o diretor e a coordenadora do Ensino Médio, acordamos de buscar o diálogo pessoalmente com os outros coordenadores. A coordenação de um dos cursos disse que não poderia dispor de tempo para a realização da pesquisa. A coordenação de outro curso permitiu a realização do questionário, mas não o convite para participação do grupo de diálogo, justificando que os estudantes do curso iriam querer participar da pesquisa para me ajudar, mas que já têm uma carga muito grande de trabalho e ficariam sobrecarregados. A coordenação de outro curso permitiu a realização de todos os procedimentos e solicitou que o mesmo questionário fosse aplicado aos estudantes do Retim¹⁴. Outros coordenadores disponibilizaram-se, mas dentro de sua disponibilidade não foi possível conversar com todas as turmas do curso. Todos os posicionamentos e disponibilidades foram respeitados e foi acolhido o pedido para realização do questionário com as turmas de Retim, adequando-se apenas as questões que eram mais específicas ao ETIM (os dados provenientes destes questionários não foram englobados nesta pesquisa, dado que esta tinha outro objetivo, mas foram tabulados e encaminhados à coordenação do curso). A coordenação de outro curso solicitou a tabulação dos dados diferenciando as turmas do primeiro ano, pois estava com dificuldades específicas com a mesma e considerou que as informações abordadas no questionário poderiam auxiliar a compreender a turma, o que também foi realizado. Para além destas especificidades os dados dos questionários foram tabulados englobando todos os questionários respondidos (exceto os do RETIM, tabulados separadamente) e também enfocando as especificidades de cada curso. Todos os resultados

¹³ Uma das questões discutidas foi acerca da necessidade ou não de haver perguntas sobre o envolvimento dos estudantes com o trabalho e atividades extracurriculares, pois alguns coordenadores acreditavam que as mesmas seriam desnecessárias, uma vez que a carga horária dos cursos não permitiria dedicação a outras atividades. Esta informação não era consenso entre os coordenadores e assim decidiu-se por manter as questões, argumentando-se a possibilidade dos resultados apontarem novas informações.

¹⁴ Atualmente este programa é chamado de VENCE. No mesmo os estudantes de escolas de Ensino Médio regular, vinculadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo cursam o ensino técnico em outras instituições, inclusive em escolas do Centro Paula Souza, e neste caso o curso é entendido como integrado, muito embora isso contrarie a legislação federal que, na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 36C, estabelece que a forma integrada de oferecimento deve ocorrer em uma mesma instituição de ensino.

foram entregues e discutidos pessoalmente com a direção e coordenação da escola e encaminhados por e-mail para cada coordenador, disponibilizando-me para diálogos pessoalmente ou por e-mail. A coordenação de um dos cursos sinalizou a intenção de realizar tal conversa, mas diante das atribuições ao final do ano considerou que não conseguiria efetivá-la.

Esta abertura aos questionamentos e solicitações dos coordenadores foi entendida como uma abertura a uma relação de parceria, em que cada um com as especificidades de suas atividades (a minha a de pesquisa, a deles a de coordenação de um curso), tinha por objetivo comum a procura por elementos que auxiliassem a compreender e aperfeiçoar o processo de formação dos estudantes, sem comprometer as ações em andamento na escola, o que entendi que implicava o acolhimento e respeito às limitações à pesquisa colocadas por alguns dos coordenadores. Em um processo com uma permanência mais prolongada na escola talvez os laços pudessem ter sido estreitados, os elementos causadores das dificuldades, melhor compreendidos e superados, mas nesse primeiro momento considerei mais importante que os mesmos fossem aceitos. Após este processo de diálogo com aceitação e viabilização da realização dos procedimentos da pesquisa é que o compromisso de realização da mesma foi formalizado com a assinatura da Carta de autorização para realização da pesquisa (APÊNDICE A)¹⁵.

Como explicitarei a seguir, a pesquisa teve como enfoque privilegiado os estudantes falando sobre sua própria vivência, mas cabe salientar que esta não acontece descontextualizada, e que para nos aproximarmos deste contexto por uma segunda via além da fala dos próprios estudantes a pesquisa contemplou a análise documental do Plano Plurianual de Gestão da EREP (o qual é composto também pelo Projeto Político Pedagógico da escola) e dos Planos de Curso dos cursos que tiverem estudantes participando do grupo de diálogo. O conteúdo destes documentos foi analisado detidamente no capítulo 4 e compõem a análise realizada no capítulo 6.

Após o processo de negociação com a EREP foi realizada a aplicação de um questionário aos estudantes do ETIM. Este versava sobre o perfil dos estudantes, tanto em dados demográficos, mas especialmente sobre os motivos para estarem na escola e no curso, as relações que tem com o mundo do trabalho e os tipos de atividades nas quais estão

¹⁵ Todos os apêndices estarão disponibilizados em um disco compacto (CD), mas em respeito à preservação do meio ambiente, não constarão das cópias impressas da tese. Ainda, como medida de proteger a identidade da escola que foi o campo empírico da pesquisa, os apêndices que, pela quantidade de dados neles contidos, poderiam facilitar a identificação da escola, não serão colocados no arquivo de acesso livre no banco de teses e dissertações da USP.

envolvidos (vide APÊNDICE B). O questionário tinha tanto duas funções: a) obter um perfil mais geral dos estudantes da EREP e b) ser um momento de aproximação inicial aos estudantes, em que envolvidos em uma determinada ação pudessem ter contato com os objetivos da pesquisa. Por isso prezou-se por um questionário curto, e em que as questões iniciais se vinculavam exclusivamente à vivência dos estudantes no que diz respeito à escola, e em que ao final fazia-se o convite para a participação no grupo de diálogo. A aplicação ocorreu ao longo de duas semanas, seguindo as disponibilidades expressas pelos coordenadores. Ela foi feita com cada turma separadamente, em um momento da aula cedido por algum professor do curso. Neste momento a pesquisa era explicada brevemente e fazia-se o convite, tanto para a resposta ao questionário quanto se explicava a possibilidade de participação no grupo de diálogo. Abria-se um espaço para dúvidas e eu permanecia na sala para ir esclarecendo pontos à medida que questões surgiam. Eu recolhia pessoalmente os questionários e aqueles que haviam assinalado que tinham interesse e disponibilidade para a participação no grupo de diálogo, eu explicava e entregava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), a ser assinado pelo estudante e no caso de jovens menores de 18 anos, também por seus responsáveis legais. Colocava-me à disposição para prestar quaisquer outros esclarecimentos e combinava um dia e horário para recolher o termo com o estudante nos casos que a autorização dos pais fosse necessária.

Ainda no que se refere à aplicação do questionário, explicava que a participação era voluntária, embora sabendo que em grupo, especialmente diante do professor, a recusa tornava-se um pouco mais difícil. Mesmo assim, houveram estudantes que abertamente se recusaram a responder e isto foi aceito com naturalidade por mim. Outros ainda entregaram o questionário em branco, ou com apenas algumas questões preenchidas, e estes questionários foram descartados. Uma questão que gerou dúvidas em várias turmas dizia respeito à renda familiar. Muitos demonstravam o que interpretei como um genuíno desconhecimento ou receio de prover uma informação que não tinham certeza (e para estes eu informava que poderiam assinalar a opção “não sei”) e alguns poucos perguntaram o porquê da pesquisa requerer esta informação (e para estes eu respondia que era uma informação de perfil importante, mas que se não se sentissem confortáveis em respondê-la poderiam assinalar a resposta “não sei”). Avaliando os procedimentos adotados na aplicação do questionário penso que diante das condições de sua aplicação poderia ter sido acrescentado outro cuidado ético, uma pergunta de aceitação de participação na pesquisa, que permitisse ao sujeito respondê-la em conjunto com seus colegas, mas assinalar que não gostaria que suas respostas fossem consideradas na compilação dos resultados gerais. Ainda, no que se refere a questão acerca

da renda familiar, hoje me pergunto se o questionário seria realmente a forma mais indicada de obter esta informação.

Responderam ao questionário 408 estudantes dos cursos integrados de Mecânica, Nutrição e Dietética, Meio Ambiente, Eletrotécnica, Design de Interiores, Eletrônica, Mecatrônica e Administração, o que representa em torno de 40% dos estudantes do ETIM da EREP. Foi realizada uma organização quantitativa destes dados priorizando uma visão geral dos mesmos e uma visão específica a respeito do perfil dos estudantes dos cursos que abrangeram a amostra (tal organização, da maneira como foi entregues à EREP, encontra-se no APÊNDICE D). Os resultados do questionário serão discutidos ao longo do trabalho, em especial no capítulo 4, relacionados ao que a revisão de literatura aponta em relação ao perfil do público da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No entanto, sabia-se que para os objetivos desta pesquisa, o alcance do procedimento questionário seria limitado e não possibilitaria a compreensão do movimento da constituição das relações dos estudantes com as atividades realizadas no ETIM. Para isso elegi a realização de um grupo de diálogo, o qual foi realizado com os estudantes que se interessaram por participar do mesmo, assinaram – junto a um responsável legal, quando menores de 18 anos – o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e puderam comparecer nos dois dias previamente agendados para a realização do grupo. Entendi que para que a compreensão das relações que os estudantes estabelecem com as atividades escolares realizadas no ETIM não era suficiente uma lista de razões de sua procura por esta modalidade educativa e se fazia necessário um procedimento que combinasse a escuta aos estudantes em um contexto no qual eles pudessem refletir sobre suas próprias falas, repensá-las frente a seus colegas e assim aprender e se desenvolver neste processo. Nesse sentido a dimensão grupal foi entendida como essencial, junto a intervenções da pesquisadora, que proporcionassem condições favoráveis para que o grupo se constituísse neste lugar de reflexão.

Mas porque um grupo de diálogo? Em que este consiste? Como ele foi desenvolvido no caso da pesquisa específica?

Primeiramente cabe dizer que, conforme sinalizado pela profa. Dra. Flávia Asbahr em meu exame de qualificação, existe na interface dos campos de conhecimento da Psicologia / Educação uma série de estratégias já consolidadas para investigar/trabalhar com grupos. Poderíamos citar aqui os grupos operativos (PICHÓN-RIVIÈRE, 2005), intervenções fundadas nos estudos sobre processo grupal (MARTÍN-BARÓ, 1989), e as investigações com base no grupo focal (GATTI, 2005). A escolha pelo grupo de diálogo em detrimento dos dois primeiros não tem justificativas do ponto de vista da produção coletiva do conhecimento, se

devem unicamente as minhas lacunas de formação enquanto pesquisadora. Embora já tenha tido contato com os mesmos, não tinha apropriação suficiente destes para me sentir segura em conduzir um grupo baseando-me nestas perspectivas e ainda não as tenho para analisar em que características o processo realizado com o grupo se aproxima, distancia ou mesmo poderia ter produzido resultados importantes para a pesquisa caso uma destas tivesse sido adotada. É admissível que esta ignorância seja um elemento a ser ponderado na interpretação da validade dos resultados construídos na pesquisa, ainda que defenda que o procedimento escolhido e a forma como foi conduzido, em minha compreensão, tenha possibilitado a aproximação ao movimento do processo de constituição das relações estabelecidas pelos estudantes com as atividades escolares do ETIM.

No que se refere ao grupo focal, este procedimento foi cogitado para a realização deste momento da investigação empírica da pesquisa. Isso porque, segundo Gatti (2005), por meio deste procedimento se reúne um conjunto de pessoas que tem uma vivência pessoal sobre o tema da pesquisa, e assim se tem acesso à dimensão coletiva do fenômeno que se quer estudar. Cruz Neto, Moreira e Sucena (2001), dizem que nesta técnica, produz-se uma fala em debate, o que produz um aprofundamento qualitativo das informações individuais dos participantes, sem que isso implique na formação de consensos. A definição do número de encontros por grupo, do número de grupos a ser realizado e do número de participantes abrangidos no total destes grupos não obedece necessariamente a critérios estatísticos, priorizando o critério do esgotamento do tema em estudo. Do ponto de vista da realização do procedimento os autores recomendam encontros com duração de 1 a 2 horas, que tenham de 4 a no máximo 12 participantes, e que estejam organizados com base em um roteiro de questões-chave e uma lista de aspectos a serem abordados nelas, das questões mais simples para as mais complexas. Os autores destacam ainda que há diferentes funções a serem exercidas no momento de realização do grupo focal, quais sejam: mediador (interage com os participantes, responsável pela motivação, desenvolvimento e conclusão do debate); relator (anota falas, nomeando-as, associando-as aos motivos que as incitaram e as ideias contidas, registra ainda a linguagem não-verbal dos participantes, não faz transcrição literal, pois isto será realizado após o grupo com base na gravação, mas destaca um conjunto de ideias que subsidiará a análise posterior); observador (analisa e avalia o processo de condução do grupo, tomando notas para a melhoria da qualidade do trabalho); operador de gravação (maneja os equipamentos para assegurar a gravação dos encontros). Estas funções podem ser assumidas por dois pesquisadores, um que fica com a função de mediador, e o segundo realiza as demais funções.

Embora a técnica do grupo focal parecesse bastante adequada aos objetivos da pesquisa, lendo a pesquisa “Diálogos com o Ensino Médio” (DAYRELL E CARRANO, 2010) conheci o procedimento de grupos de diálogo, o qual foi, naquele contexto, eficaz em possibilitar a expressão dos estudantes acerca das suas vivências escolares e projetos de vida em seu movimento de constituição. Os autores esclarecem que tal estratégia é baseada na metodologia “Choice Work Dialogue”, a qual foi desenvolvida para fundamentar a tomada de decisão, primeiramente no que se referia a políticas públicas, e foi adaptada ao contexto brasileiro primeiramente na pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas” (RIBEIRO, LÂNES e CARRANO, 2005). Nela se considera o processo investigativo também como processo de aprendizado, para o qual o diálogo é o instrumento fundamental que possibilita clarificações e transformações de opiniões iniciais à considerações mais elaboradas, com base no processo coletivo. Do ponto de vista da execução do grupo, por estas duas pesquisas, a distinção em relação ao grupo focal é que os grupos de diálogo usualmente são desenvolvidos com mais pessoas (até 40 participantes) e num período prolongado (de 4 a 8 horas, num único dia), e tem alguns procedimentos mais diretos (vídeos que mobilizem o diálogo, ou informações iniciais sobre as quais os participantes dialogam). O foco no processo de aprendizagem proporcionado pelo grupo e a maneira como a pesquisa “Diálogos com o Ensino Médio” foi conduzida influenciou muito a proposição do roteiro dos grupos propostos nesta pesquisa e, em última instância, foram estes dois fatores que me fizeram optar por manter a denominação do procedimento nesta pesquisa adotado como de grupos de diálogo.

No entanto, como veremos, a proposta do grupo mescla características destes dois procedimentos, e entendo que mais do que o nome (se grupos de diálogo, grupo focal, etc...) o procedimento proposto se fundamenta na compreensão teórica do Materialismo Histórico Dialético de que nos constituímos inters psicologicamente e então intrapsicologicamente, e sobre um tema cujas opiniões individuais já foram coletadas por outras pesquisas, mas sem possibilidade de reflexão e consideração de seu processo de constituição, o grupo é um ambiente privilegiado para poder refletir sobre as atividades em que o sujeito está envolvido, sobre si mesmo na realização destas atividades, e ser assim, eminentemente um espaço de aprendizagem e desenvolvimento entre pares. Por isso a escolha pela palavra diálogo, porque o clima que se buscou promover no grupo foi de disposição para ouvir e aprender com o outro, podendo com este fortalecer ou modificar concepções prévias. A fala (minha e do outro), carregada de seus significados é então mediadora das relações constituídas no grupo, e enquanto coordenadora do grupo, busquei que ela assim permanecesse, buscando evitar que

se estabelecesse como elemento de desconforto ou mesmo opressão, criando-se discriminação a membros do grupo ou um espaço em que alguns se sintam constrangidos e acabem por não participar.

Manter esse ambiente favorável ao diálogo foi, em alguns momentos, desafiador. Se por um lado, para a maioria do grupo, rapidamente se estabeleceu um clima de liberdade para expressar suas opiniões, criado, à princípio pela identificação do compartilhar das mesmas dificuldades na escola, por outro, a abertura deste espaço em que eram ouvidos e respeitados também possibilitou a expressão de formas de se comunicar que não favoreciam o diálogo, como risadas, piadinhas, a interrupção da fala dos colegas, a expressão de preconceitos. Ainda que não tenha sido observado isso inibindo a fala da maioria dos participantes, nos momentos em que notei desrespeito para com os participantes do grupo ou a repetição de certas expressões de preconceito, isso foi sinalizado, lembrando os combinados realizados para a expressão no grupo¹⁶. Um dos participantes particularmente participou verbalmente pouco do grupo, ainda que se demonstrasse sempre focado nas discussões e ocasionalmente expressasse suas opiniões, especialmente quando eu dirigia questões especificamente a ele. No segundo dia do grupo, em que parte dos participantes teve que chegar após o início, pois estavam realizando atividades de avaliação, este participante se expressou mais livremente no início, o que diminuiu quando da chegada das participantes do sexo feminino na sala.

Conforme apresentarei no capítulo 6, considero que o grupo se efetivou enquanto um espaço de diálogo, de possibilidade de discordância, de mudança de opinião e de autorreflexão, concretizando seu caráter como espaço de aprendizagem que, segundo minha compreensão, é a característica essencial do grupo de diálogo, a qual não é tão enfatizada como característica central no grupo focal.

O grupo foi realizado em uma sala, dentro da unidade escolar, que era arejada e cujo espaço comportava confortavelmente os participantes sentados em círculo. Este ocorreu com uma semana de intervalo entre a aplicação dos questionários e a efetiva realização do grupo. Os encontros foram vídeo-gravados, por segurança foram também áudio-gravados, e posteriormente transcritos. A princípio a transcrição foi feita literalmente, com as expressões, pausas, interrupções, o que, a meu ver, facilitou o processo de análise, a me remeter ao

¹⁶ Em relação a expressão de preconceitos no grupo, isso não foi analisado em profundidade na pesquisa, o que explicarei melhor no capítulo 6. No que se refere ao processo de condução do grupo, a expressão destes preconceitos, eles não foram interrompidos por mim a todo o momento em que eram expressos, ainda que conduzisse o retorno da discussão ao tema do grupo, mas aguardou-se o momento que se julgou propício para sinalizar que os estudantes estavam expressando preconceitos, que estes não eram naturais, mas construídos socialmente e que no próprio grupo eles estavam identificando como estes preconceitos intervinham negativamente na sua relação com o outro e por vezes com as próprias atividades escolares.

momento, a característica do grupo e do sujeito que falava. Sinalizou ainda os momentos em que a transcrição ficava impossível dado um conjunto de vozes falando ao mesmo tempo, o que foi frequente, mas em trechos pontuais e não de uma grande extensão. Nos trechos de maior extensão em que era impossível identificar as palavras exatas que eram utilizadas, buscou-se transcrever mantendo o conteúdo da fala, mas sinalizando entre parênteses que aquele trecho não era uma transcrição literal. No entanto, para a utilização dos trechos do grupo na tese, após reflexão a partir de uma observação da colega Ma. Cárta Portilho Lima, optei por fazer modificações das características da linguagem oral para uma maior aproximação às características da linguagem escrita. Suprimi expressões típicas da linguagem oral, como “tipo”, “né”, hesitações características de um processo de formulação da ideia, como “ah, então, ..., tipo assim” e supressões de trechos que eram detalhamentos do que já estava expresso no discurso, estas últimas indicadas pelos sinais de colchetes - []. Ainda, entre colchetes acrescentei trechos que visavam explicitar o contexto da fala, que só poderia ser apreendido no conjunto do grupo. Tudo isto foi realizado para prover um texto mais fluente para o leitor, com o cuidado para não descaracterizar muito a forma de falar dos jovens e também minha.

O grupo foi realizado em dois encontros, sendo que o primeiro teve duração de 3 horas e 18 minutos e o segundo de 4 horas e 12 minutos. Em ambos houve um intervalo de 15 minutos. Os encontros aconteceram em uma terça-feira e quinta-feira da mesma semana, possibilitando um tempo para reflexão individual e em outros espaços. Ao mesmo tempo, a distância entre os encontros não foi longa a ponto de dificultar a retomada das reflexões no encontro seguinte. Em todos os encontros foram servidos lanches como uma ação de cuidado ao bem estar dos participantes por este período prolongado de tempo.

Participaram do grupo sete estudantes do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico (ETIM) da EREP, dos cursos integrados de Nutrição e Dietética, Eletrônica, Mecânica e Meio Ambiente. Há que pontuar que a participação no grupo demandou um esforço e organização dos estudantes, que permaneceram na escola para além do horário regular de suas atividades. No primeiro dia a sala originalmente destinada ao grupo não pode ser utilizada, pois continuava com a goteira do cano estourado no banheiro e a possibilidade de utilizar outra sala só ocorreu no horário em que o grupo estaria programado para iniciar, o que acarretou certo atraso e a montagem dos materiais de registro do grupo teve que acontecer concomitantemente à acolhida aos participantes. No segundo dia quatro dos estudantes precisaram chegar em torno de 40 minutos após o início do horário do grupo, pois tinham atividades avaliativas que não poderiam ser realizadas em outro dia, o que os estudantes

avisaram previamente.

O grupo foi coordenado por mim, que tive a responsabilidade de propor as atividades a serem realizadas, mediar as relações entre as falas dos participantes (apontando contrastes, complementações), solicitar exemplos, provocar reflexões e manter os diálogos dentro dos objetivos da pesquisa (ainda que aberta a aspectos que não tivessem sido considerados por mim no planejamento da pesquisa, mas que se mostravam relevantes nos encontros). Com base nas funções destacadas para a realização de grupo focal, tive assim a função de mediadora. Conteí ainda com uma auxiliar de pesquisa, Ma. Anita da Costa Pereira Machado, que observou e fez registros sobre o processo do grupo, buscando o maior número possível de detalhes, incluindo nestes observações acerca do clima do grupo e sugestões para a melhoria de sua condução. Dentro das funções estabelecidas para a realização de um grupo focal, teve as funções de relator e observador. Anita teve ainda suas funções ampliadas no segundo dia de grupo, em que auxiliou na mediação do mesmo, assumindo o que nomeio como uma co-mediação. Isso foi realizado porque na noite anterior ao grupo tive um acontecimento pessoal que me desestabilizou emocionalmente a ponto de cogitar adiar a realização do mesmo, o que, dadas as condições da EREP e da proximidade da minha ida ao estágio doutoral no exterior implicaria em adiar o campo por seis meses e inviabilizaria a conclusão do doutorado. Mantive o grupo e busquei as melhores condições para conduzi-lo, o que incluiu contar com o auxílio de Anita para compartilhar a condução do mesmo, intervindo nos momentos em que identificava necessidades diversas no grupo e que não as via sendo percebidas ou manejadas da melhor maneira por mim. Em minha avaliação isso foi essencial para a minha tranquilidade ao estar no grupo, além de ampliar os olhares e as possibilidades de intervenção, tanto de cuidado ao grupo quanto de manter o foco no objetivo do mesmo. Para efetivação da co-mediação, Anita e eu discutimos quais os objetivos eram almejados para aquele dia e quais questões precisavam ainda ser investigadas, acordamos que eu ficaria como mediadora principal e que recorreria a ela se sentisse dificuldade. Ela, por sua vez, teria liberdade para fazer intervenções na medida que considerasse pertinente. A mudança na dinâmica e o seu motivo não foram explicitados em um primeiro momento para os estudantes, mas ocorreram com naturalidade dada a postura de Anita e abertura dos estudantes¹⁷. Entendo que a questão que eu havia vivenciado na noite anterior, que traria, a princípio, uma dificuldade - e que em dois momentos específicos do grupo foi vivenciado por mim enquanto dificuldade - trouxe ganhos para o grupo e para os objetivos do trabalho, pois a diversidade dos olhares

¹⁷ Ao final do grupo isso foi explicitado aos estudantes, mas no que se refere a condução do grupo, não houve estranhamentos.

proporcionou um aprofundamento nas informações. A dinâmica que ocorre em um grupo, que não se conhece entre si, não é conhecido pelo mediador, que traz suas expectativas e vivências, mas que tem um contorno do limite dos objetivos da pesquisa é desafiadora. Cuidar de cada sujeito e dos objetivos do grupo, com jovens bastante participativos, demanda um conjunto de habilidades e o manejo de diferentes questões pelo mediador. Poder contar com esta co-mediação que fique mais responsável pela observação, mas que possa realizar intervenções mais pontuais, pode ser benéfico ao andamento do grupo. No caso desta pesquisa, o fato desta intervenção poder se dar no contexto em que o problema foi identificado, ao invés de ter que aguardar o momento propício para a conversa entre mediador e observador, foi, em minha avaliação importante ao andamento do grupo. Ainda, em meu entender, em grupos cujo conteúdo está sendo áudio e videogravado, penso que a co-mediação seja mais interessante que o registro mais exaustivo que seria feito na função de relator. Entendo que esta é uma questão da organização de processos grupais que mereceria investigações para potenciais dificuldades que possam emergir, ou como potencializar a co-mediação em contexto de pesquisa.

Os encontros do grupo foram inicialmente organizados por unidades temáticas, que visavam auxiliar o processo de coordenação do grupo e a expressão dos estudantes. Ambos os encontros tiveram um momento de explicitação dos objetivos do dia e um momento final de percepções a respeito do encontro. A organização temática planejada seguiu a sequência de buscar que inicialmente os estudantes pudessem se voltar às vivências que são a eles mais próximas, relacionadas à vivência escolar em geral e específicas na EREP, depois às expectativas que nutrem em relação às contribuições da escola à sua vida no presente e futuro. No segundo dia estava previsto que nos focássemos nas concepções dos estudantes acerca do trabalho e então um momento de síntese para pensar as relações entre escola, trabalho e vida. Todas as questões inicialmente planejadas puderam ser abrangidas ao longo dos dois encontros. No primeiro dia o foco permaneceu nas questões referentes à escola e nos impactos que a mesma tem na vida dos estudantes. No segundo dia falou-se mais acerca do mundo do trabalho e das relações que a escola estabelece com o mesmo. A sequência temática, ainda que tenha auxiliado na condução do grupo, não ocorreu nesta lógica linear do planejamento, pois uma fala remetia a diferentes questões, retomava questões que já haviam sido discutidas, enfatizando-as ou olhando-as por um novo ângulo. Assim, as mesmas questões apareceram em diferentes momentos do grupo e o roteiro do segundo encontro foi adaptado, tendo em vista questões que estavam previstas mas não foram contempladas no primeiro encontro (o roteiro final de realização dos dois encontros do grupo encontra-se no APÊNDICE E).

As perguntas realizadas nos diferentes momentos do grupo foram pensadas de maneira que contemplassem diferentes referências temporais (de passado, presente e futuro) e que convidassem o estudante a falar das diferentes situações e pessoas que foram significativas na sua vida escolar. Minhas intervenções como mediadora procuraram ainda provocar reflexões, complementações ao que os estudantes traziam. Dada a dinâmica do grupo e o ritmo dos jovens na discussão dos temas, utilizei repetidas vezes a síntese e a paráfrase com finalidade de checar se aquilo que estava compreendendo da fala dos jovens procedia, para então direcionar perguntas que possibilitassem complementações ao que os estudantes já haviam expressado. Um exemplo:

Angelina: Bom, vocês foram trazendo algumas coisas muito interessantes em relação à questão da estrutura dos cursos, desta integração que vocês veem entre os cursos. Em algum momento o Jorge tinha trazido a questão de que o [Ensino] Médio mais o [Ensino] Técnico traz um acréscimo pra formação, mas ao mesmo tempo o Rafael tinha trazido, que em termos de preparação para o vestibular isso pode ser um dificultador. É isso? Como vocês veem então esta questão da integração dos conhecimentos entre o [Ensino] Médio com o [Ensino] Técnico? (transcrição de grupo de diálogo)

Esta foi uma estratégia adotada com duas funções, uma era ética, de checagem se a minha compreensão da fala dos estudantes realmente correspondia ao que estavam querendo expressar, possibilitando que eles corrigissem, ou explicitassem melhor suas opiniões. A segunda foi a de consolidar a discussão sobre um determinado ponto, que parecia se expressar repetidamente, sinalizar aos estudantes que aquele ponto havia sido compreendido e possibilitar a emergência de novas questões.

Ainda, tiveram uma importância grande as questões que pediam exemplificações, com vistas a uma descrição mais detalhada daquilo que estava sendo expresso pelos estudantes. Vejamos um exemplo:

Anita: eu não conheço a realidade de vocês, [...] então quando vocês falam assim [...] 'ah, é, porque aqui na Etec a gente tem que correr atrás', [...] o que vocês querem dizer com 'correr atrás'? (transcrição de grupo de diálogo).

E ainda, em alguns momentos foram necessárias intervenções mais incisivas a fim de que outras pessoas e opiniões pudessem ser expressas no grupo, no que, para mim, a mediação foi essencial.

Anita: O Rafael acho que intensificou bastante o ponto de vista dele, né? Alguém tem algo diferente do que ele falou? Tem um ponto de vista diferente, que vocês acham que ia agregar aqui, pra trazer pro grupo. (transcrição de grupo de diálogo).

Nos encontros foram contempladas ainda duas estratégias diferenciadas das perguntas mais diretas sobre as vivências dos estudantes. A primeira foi de uma pergunta que visava que

os estudantes pudessem sintetizar suas vivências escolares a partir da perspectiva de que a mesma contribuísse para outros estudantes. A pergunta foi: “Se você fosse conversar com um grupo de alunos do 9º ano, que estão pensando em fazer o processo seletivo para entrar na EREP, que conselhos daria a eles?”. Esta foi uma pergunta que mobilizou os estudantes e efetivamente os colocou em ações de sintetizar o que consideram de mais importante da vivência na EREP, incluindo informações que entenderam seriam importantes para um processo de autorreflexão para a decisão de cursar ou não a EREP, explicitando especialmente o que consideram que a escola exige dos estudantes - uma postura de autonomia na organização para o estudo com a qual não estavam habituados.

Outra estratégia utilizada foi a exibição do vídeo Projeto de vida (<http://vimeo.com/14557744>), produzido e utilizado para os grupos de diálogo do projeto Ensino Médio em Diálogo, e que foi avaliado como um bom disparador da reflexão nesta ocasião. O vídeo traz três jovens, de diferentes realidades, que falam sobre sua vida, o local em que vivem, a escola, o trabalho, o que influencia suas escolhas pessoais e profissionais e suas dúvidas. O mesmo estava previsto para ser exibido no primeiro encontro do grupo, porém, houve dificuldades com o funcionamento das caixas de som e assim o mesmo foi exibido e discutido no segundo dia. À primeira vista o recurso não pareceu muito eficaz, pois num primeiro momento os estudantes pareceram não terem se identificado com os jovens do vídeo, e tenho a hipótese de que isso se deva a circunstâncias da vida daqueles jovens que parecem distantes da vida dos estudantes da EREP. Os jovens que figuram no vídeo parecem ser de classe média tendendo para a classe média baixa, um dos jovens é morador da zona rural, outra é moradora de uma periferia urbana e outro morador da capital Belo Horizonte. Este último é estudante de uma escola técnica federal. Os primeiros comentários dos estudantes ou versavam sobre alguns detalhes não centrais do vídeo (o que a irmã de um dos jovens fazia enquanto ele falava) ou analisavam o vídeo como se fosse uma realidade a eles distante, falando da vivência dos jovens do vídeo, mas não as remetendo às próprias vivências. Por exemplo, falam que no vídeo um dos jovens escolhe a carreira de professor porque gosta disso, e que este fator é algo que precisa ser considerado na escolha profissional. Então debatem se a escolha profissional deve ser baseada nos gostos pessoais ou na remuneração. Só então podem parar para refletir sobre que peso tem estes fatores no seu próprio processo de escolha profissional. Ainda, o vídeo pôde ser um facilitador para promover reflexões que não estavam no horizonte primeiro das preocupações dos estudantes e o próprio estranhamento em relação a alguns pontos foi interpretado por mim como um indicativo daquilo que estava apropriado para aquele grupo de estudantes e daquilo que, de

tão distante, não encontrava ressonância na sua forma de ver a vida. Assim, entendo que o recurso do vídeo teve uma função similar ao do uso do texto que versa sobre a juventude de Nikolenka Irten'ev, escrito por Tolstói, na pesquisa descrita por Bozhovich (1981). Nesta o romance é usado para compreender as características da juventude a partir dos processos de identificação ou não dos jovens com o personagem e foi este mesmo uso que fiz na interpretação das falas dos estudantes em relação ao vídeo.

Ainda sobre o processo de desenvolvimento do grupo minhas ações foram orientadas pelos objetivos da pesquisa, e havia uma preocupação que os estudantes pudessem falar das suas próprias vivências. Em especial no que se refere à contribuição da escola para a vida dos próprios estudantes, observou-se uma dificuldade destes para olhar para suas próprias ações, suas próprias experiências, respondendo de forma genérica. Vejamos um exemplo no trecho a seguir:

Angelina: deixa eu voltar um pouquinho pro nosso tema aqui. [...] vocês foram expressando várias opiniões, algumas são parecidas, outras são diferentes entre vocês. Mas que papel vocês acham que a escola tem na formação destas opiniões de vocês?

Rafael: Acho que no trazer o conhecimento, como uma base. Aqui no Brasil, tem uma educação péssima porque se os políticos tiverem uma pessoa burra para votarem nele, ele se elege melhor. Tendo esta pessoa burra, ela vai para o caminho das drogas e, por exemplo, esta pessoa vai querer legalizar uma droga.

Pedro: eu acho que a escola é o central, é a base, na vida do cidadão, porque é ela que educa, lógico, você tem a educação dos seus pais, eles te educam, mas te educam de um modo diferente da escola, eles te educam para a vida em outros aspectos, você se torna menos influenciável, você se torna um ser humano que pensa mais, entendeu, te traz cultura. (transcrição de grupo de diálogo).

Diante de falas com esta característica, meu movimento era reformular a pergunta, ou solicitar exemplos, ou explicitar que eles estavam respondendo em termos gerais, mas que gostaria de compreender como as questões abordadas eram vividas por eles. Por exemplo, diante destas falas, meu movimento foi partir das respostas que para eles são mais gerais, e pareciam mais acessíveis, para então estimular que se expressassem.

Angelina: vocês falaram em termos gerais, que papel a escola tem. Mas e na vida de vocês? De cada um? [caras de que eu não havia me feito entender]. O que eu estou tentando entender é assim: quando eu perguntei de onde vinha tanta informação, vocês me apontaram algumas experiências da vida de vocês [que se referiam a espaços fora da escola]. E na vida de vocês, que papel que a escola teve? Assim, que coisas vocês lembram de ter aprendido na escola? Ou que, estando na escola mudaram vocês? Ou o ensino está tão precarizado que a gente vai se informar e vai se formando em outros espaços, por outras fontes?

Este foi um movimento que possibilitou conhecer em maior profundidade a vivência dos estudantes e também os colocou em processo de reflexão sobre as questões que eram perguntados e sobre como agiam em diferentes contextos.

Após a finalização do grupo, fiz um primeiro movimento de organização dos dados, a fim de que os estudantes e a escola pudessem ter acesso a uma organização inicial do conteúdo resultante dos procedimentos de investigação empírica. Isso foi feito por duas razões, que entendo, são de escolhas éticas. Como o processo de pesquisa usualmente ocorre de forma mais lenta que as demandas da realidade, por vezes a ausência necessária do pesquisador para a análise dos dados acaba sendo compreendida como um certo “abandono” por aqueles que contribuíram com a pesquisa. Entendi que a discussão de um produto, ainda que parcial, poderia tanto diminuir este distanciamento, quanto possibilitar que os dados pudessem ser refletidos e mesmo repensados, além de poderem ser utilizados pela escola não só a partir da minha perspectiva analítica.

Por isso, primeiramente organizei em unidades temáticas tanto os resultados provenientes do grupo quanto do questionário. A organização temática das discussões realizadas no grupo foi primeiramente encaminhada aos estudantes via e-mail, a fim de que pudessem ler, ver se gostariam de complementar ou retificar alguma questão, alertando-os de que este documento também seria enviado para a escola. Dois estudantes responderam agradecendo o envio e um dizendo que sentia que as discussões do grupo tinham sido contempladas no texto. Este mesmo texto, acrescido das informações provenientes do questionário foram discutidas pessoalmente com o Diretor em exercício da escola e com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio (a íntegra do documento entregue à escola encontra-se no APÊNDICE D). Na conversa não houve questionamentos acerca dos conteúdos dialogados, mas o reconhecimento de algumas situações de precariedade na organização da escola e em especial a coordenadora levantou a necessidade da integração do curso de mecânica às outras ações da escola e também da realização de ações que visassem o combate ao preconceito. Nesta conversa entreguei o documento impresso e a coordenadora solicitou que o mesmo fosse encaminhado também por e-mail e para os coordenadores dos cursos que participaram da pesquisa, o que fiz. Tanto pessoalmente, quanto no e-mail me disponibilizei para discutir os dados ou organizá-los de forma a ressaltar informações específicas que os coordenadores avaliassem que pudessem auxiliá-los. Como dito anteriormente, um coordenador sinalizou a intenção de fazê-lo, porém isso não se concretizou.

Entendo que os tempos da escola, a maneira como é organizada, a sobrecarga de

atividades a que todos estão colocados fragilizam a possibilidade do estabelecimento de vínculos mais intensos entre pesquisadores e equipe escolar, em especial em um delineamento de pesquisa em que o campo é constituído de momentos pontuais, como foi o caso desta pesquisa. Ainda, mesmo uma pesquisa com uma permanência prolongada, que pode facilitar a construção de vínculos mais fortes, talvez isso se dê para algumas pessoas, não como uma cultura institucional de relação escola – produção do conhecimento. Talvez tal relação que possa ser construída aos poucos, não no tempo de um doutorado, mas no tempo de uma vida que de fato se comprometa com as transformações da realidade. Tenho buscado construir esta relação na minha prática como docente, nos estágios que conduzo na licenciatura em Psicologia, mas penso que é cedo ainda para avaliar as possibilidades de construção desta relação.

2.2. Movimentos analíticos desta pesquisa

Retomando mais diretamente as questões do processo de análise, o conjunto dos procedimentos aqui descritos compôs as formas de aproximação ao referente empírico da pesquisa, aquilo que Kosik (1976) nomeia como fenômeno. Conforme discutido no início do capítulo, esta aproximação é um primeiro movimento no processo de pesquisa, e em conjunto com as abstrações teóricas acumuladas é possível realizar um segundo movimento de aproximação e compreensão destes dados. O resultado parcial que foi apresentado à EREP agrupa por eixos as temáticas mais frequentes abordadas no grupo de diálogo, a partir também dos elementos que a literatura destaca como envolvendo a relação dos estudantes com as atividades escolares, muito embora esta relação com a teoria não tenha sido explicitamente apresentada à EREP naquele momento.

Esta primeira organização proporcionou elementos importantes com os quais trabalhar, muitas informações sobre a relação dos estudantes com as atividades escolares, no entanto não era possível efetivamente compreendê-las. Por elas era possível antever algumas das mudanças nas motivações dos estudantes para com as atividades escolares, porém, não era possível explicá-las. O conceito de hierarquia motivacional foi evidenciando-se como importante para poder compreender o fenômeno em seu movimento, mas isto era uma hipótese a princípio incipiente. Era preciso descobrir a essência do fenômeno.

Para descoberta das relações básicas e essenciais que compõem a relação dos jovens estudantes para com as atividades que realizam no ETIM o processo de estágio no exterior

com o prof. Dr. Seth Chaiklin¹⁸ foi fundamental. Foi com ele que conheci o uso de modelos como ferramenta para a descoberta de relações essenciais, discuti meus primeiros modelos, e também foi ele quem me apresentou as pesquisas de Hedegaard (2012) e Teo (2014), que também versam sobre a relação de estudantes com a atividade escolar, cada qual em um tipo diferente de ensino, e que também utilizam o recurso do modelo para a análise e expressão de seus dados. Tais pesquisas foram importantes tanto para a compreensão do uso de modelos na atividade de pesquisa, quanto me inspiraram para a elaboração do modelo nesta pesquisa.

É importante enfatizar que, de acordo com Murad (2011), o uso de modelos na ciência pode ser encontrado já no século XVII, na história da astronomia, por meio do modelo de Copérnico, embora seus primórdios possam datar dos discursos medievais. Segundo Murad (2011) e Downes (2011), diferentes campos do conhecimento fazem uso de modelos na ciência e a compreensão do que estes sejam, bem como sua função na produção do conhecimento também é bastante diversa.

Aqui nos ateremos à concepção de modelo na Teoria Histórico-Cultural, da maneira como compreendida por Davydov (1982). O autor fundamenta-se em Shtoff, que provê a seguinte definição “Por modelo se compreende um sistema concebido mentalmente, ou realizado de forma material que, refletindo ou reproduzindo o objeto de investigação é capaz de substituí-lo, de modo que seu estudo nos dê nova informação sobre tal objeto” (SHTOFF, 1966¹⁹, apud DAVYDOV, 1982, p. 313, tradução nossa).

Há diversas formas de modelo, e no caso desta pesquisa, o modelo utilizado é o de signos, o qual precisa ser visual, mas que possui um grafismo singular (diferente, por exemplo, de uma maquete). Um bom exemplo deste tipo de modelo é a representação gráfica que se faz de fórmula química, na qual a conexão e a sequência dos elementos transmitem o caráter da conexão química real, a estrutura da matéria (DAVYDOV, 1982, p. 314). Assim, neste tipo de modelo, sua estrutura reproduz a estrutura do objeto, que para ser compreendida, necessita dos conhecimentos historicamente acumulados (é preciso saber, por exemplo, que tipo de traço representa que tipo de ligação, quais elementos são representados por quais símbolos, entre outros). Como qualquer modelo, a representação gráfica simplifica e esquematiza o objeto real, no entanto funciona como ferramenta que reproduz os nexos e relações dos objetos reais e ao mesmo tempo revela novas questões sobre os mesmos. No

¹⁸ O estágio no exterior, ou período de doutorado sanduíche, ocorreu entre 01 de dezembro de 2014 a 28 de fevereiro de 2015, na UCC (University College Capital), em Copenhague, só possível graças à concessão da bolsa CAPES.

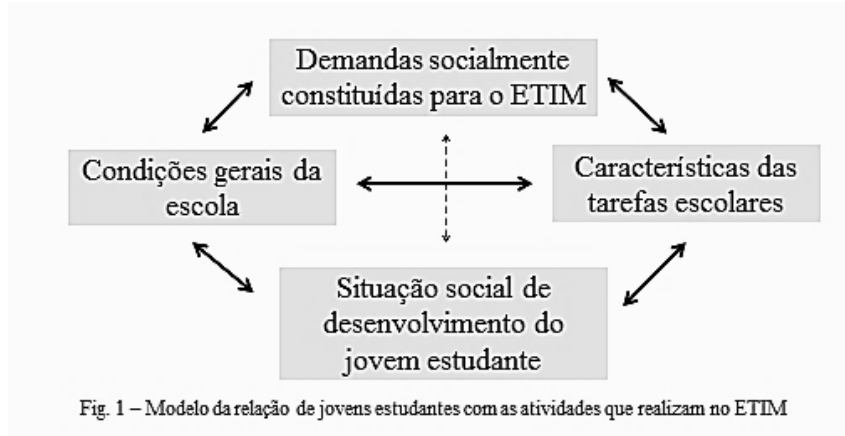
¹⁹ SHTOFF, V.A. **Modelirovanie i filosofia**. Moscú-Leningrado, "Naúka", 1966.

modelo não se reproduz os objetos por inteiro, mas sim os elementos e relações essenciais e necessárias ao objeto, formando sua estrutura determinada. O modelo é, nesta concepção, fruto de uma complexa atividade cognoscitiva, que inclui a elaboração dos dados obtidos a partir do referente empírico, os quais são significados teoricamente. É ainda um meio, um instrumento para realização desta atividade cognoscitiva.

Para a elaboração do modelo, segundo Chaiklin (2015)²⁰, é preciso continuamente perguntar-se sobre *do quê é o modelo* que se visa elaborar. Em meio a uma grande quantidade de dados produzidos pela investigação empírica e a uma quantidade também grande de abstrações teóricas aos mesmos relacionados, nem sempre se torna fácil responder a esta questão. Assim sendo, pesquisadores com os mesmos dados que produzi poderiam criar modelos diferentes para a sua compreensão, uma vez que poderiam estar sendo guiados por outro objeto e objetivo de pesquisa. Para mim, responder a questão sobre *do que era o modelo que eu visava elaborar* passou por um processo de retomada da necessidade social e pessoal que impulsionou esta pesquisa e uma avaliação de qual objeto seria possível de ser produzido no tempo de um doutorado e que satisfaria tal necessidade, como explicado na introdução. Ainda, à medida que manuseava os dados na relação com as abstrações teóricas e rascunhava os primeiros modelos, dialogava sobre os mesmos com outras pessoas, respondia questões que emergiam neste processo, fui elencando e por vezes também descartando relações que pareciam essenciais ao objeto de estudo. Neste mesmo processo, o objeto de estudo em si também ia adquirindo contornos mais definidos.

Cada vez tornava-se mais claro que, em meus dados, era possível vislumbrar diferentes qualidades de aproximação e engajamento dos jovens para com as atividades escolares que desenvolviam no ETIM, as quais constituíam meu referente empírico. Ainda, as próprias atividades escolares tinham, no contexto do ETIM diferentes características, as quais se tornavam ainda mais evidentes, a meu ver, pela configuração ora mista ora complexa desta modalidade de ensino, a depender, respectivamente, da contiguidade ou articulação da formação geral com a formação profissional. Não se via, na vivência dos estudantes, uma atividade que fosse predominantemente desenvolvida naquele contexto, mas sim que, dentro do contexto do ETIM, os estudantes estavam envoltos em um complexo sistema de atividades. Evidencia-se ainda que estas diferentes qualidades da relação *jovens estudantes para com as atividades escolares* eram produzidas na complexa relação entre os elementos que podem ser observados na figura 1.

²⁰ Comunicação pessoal com o prof. Dr. Seth Chaiklin em janeiro-fevereiro de 2015.



Tais elementos foram então, em um primeiro momento explicitados no capítulo 6, com fins de possibilitar ao leitor uma maior aproximação aos dados analisados na realidade particular da EREP. No entanto, eles só foram elencados e adquirem sentido em unidade. Conforme esclarece Vygostki (2000) a análise dos elementos compõe, mas não esgota, a construção do conhecimento que revele o movimento da lógica dialética interna à realidade. O autor nos explicita um instrumento de análise que nos permite superar a fragmentação dos elementos e aproximar-se mais da concretude do fenômeno. Para ele é preciso que o processo de construção do conhecimento se dê por meio de uma unidade de análise, ou seja, por meio de algo que congregue de forma primária e simples as propriedades do todo que está sendo estudado, que permita ao máximo esclarecer as relações que determinam a configuração do objeto de estudo. Os elementos explicitados na Figura 1, em suas relações, constituíam uma unidade, pois na ausência de qualquer dos mesmos tornava-se impossível explicar os movimentos observados na qualidade da relação de *jovens estudantes para com as atividades que realizavam no ETIM*.

Mas que unidade seria essa? Era preciso conceituá-la. No movimento de análise *referente empírico – abstrações teóricas* foi se evidenciando que emergia da relação entre estes elementos a constituição da *hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades que realizam no ETIM*. Esta é entendida, a partir de Leontiev (1983) como o conceito que sintetiza o processo de movimentação dos diferentes motivos do sujeito para com o sistema de atividades no qual está envolvido em sua vida e no caso desta pesquisa, do sistema de atividades no qual está envolvido no contexto do ETIM. Ainda, para o mesmo autor, é por meio do entendimento da constituição da hierarquia motivacional do sujeito que se pode compreender as relações entre *motivos psicologicamente eficazes* e *motivos apenas compreensíveis* que, conforme explicitado no capítulo 5, se referem a diferentes qualidades das relações que o sujeito estabelece com as demandas que lhe são colocadas pela sociedade e

permitem compreender a que tipos de atividade o sujeito está efetivamente se vinculando.

Ao mesmo tempo, a compreensão de que a unidade de análise do objeto desta pesquisa seria a *constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades que realizam no ETIM* permitia também delimitar melhor os elementos que compõem esta unidade em suas relações. Foi neste movimento de diversas idas e vindas para a elaboração do modelo teórico que emergiu o modelo aqui apresentado. Tal modelo auxilia na explicação dos dados encontrados na EREP, mas também pode vir a orientar intervenções que tenham por objetivo promover a emergência de motivos para determinadas atividades no contexto do ETIM, auxiliando na efetivação de um ensino significativo para sociedade e para os estudantes. Isso porque se tem a hipótese que este modelo seja representativo do que ocorre na relação dos estudantes com as atividades escolares na modalidade ETIM, uma vez que no modelo, segundo Davydov (1982), estaria contido a unidade do singular e do universal, estando em primeiro plano o caráter geral e essencial. Porém, para que isso pudesse ser confirmado seria necessário que tal modelo fosse utilizado para compreender e intervir na relação de estudantes de diferentes ETIMs, em diferentes escolas, a fim de comprovar sua universalidade ou apontar as necessidades de sua adequação.

Quando me refiro ao modelo como a unidade entre *singular* e *universal* me refiro a conceitos que, segundo Oliveira (2005) - fundamentada em Marx – são necessários para a apreensão da concretude do fenômeno do ponto de vista metodológico e ético. Ainda, os conceitos *singular* e *universal* designam extremos de uma relação que é mediada *pelo particular*. Como diz a autora, o universal diz respeito as regularidades, as leis, que regem um determinado fenômeno na sua expressão atual e no seu vir a ser. O singular diz respeito a manifestação única da apropriação e objetivação do universal por meio do trabalho, compreendido enquanto atividade vital humana orientada ao fim da produção de valor. É em atividade que o homem singular (seja este um indivíduo ou uma comunidade, que vive experiências específicas, únicas) se torna humano. Portanto, ascender à sua condição universal, tornar-se expressão das máximas potencialidades de seu gênero, é um produto histórico-social. Para se compreender como se dá este processo do singular, de apropriação e objetivação do universal, precisa-se da mediação do particular, que diz respeito às circunstâncias presentes na forma de organização da sociedade atual, aquilo que se concretiza, em uma determinada conjuntura, da relação singular-universal.

No capítulo 3 busco fundamentar o que entendo que seja o vir a ser do ETIM, a meta universal para a educação escolar nesta modalidade de ensino, enquanto no capítulo 4 trago as contradições existentes na expressão deste ensino na atualidade. Ambas condicionam o que se

constitui na particularidade da EREP como *demandas socialmente constituídas para o ETIM*, bem como as *condições gerais desta escola* e as *características das tarefas escolares*.

A partir do texto de Oliveira (2005), dos textos de Marx (2010, 2013) e das discussões com o Prof. Dr. Seth Chaiklin (2015)²¹, entendo ainda que os conceitos singular, particular e universal traduzem diferentes enquadramentos de aproximação/distanciamento do fenômeno, todos necessários para que se entenda o mesmo em sua concretude. Na distância máxima, pode-se ter a visão mais ampla do fenômeno, contemplar seus aspectos mais gerais, ter a visão do universal. Entendo que este enquadre é possibilitado pelo modelo teórico construído, que destaca os elementos e relações essenciais do fenômeno em estudo (relação de jovens estudantes com as atividades que realizam no ETIM). Ao me aproximar dos diferentes elementos que compõem o fenômeno é possível observá-los em mais detalhes, examinar assim as características particulares em um determinado contexto (relação de jovens estudantes com as atividades que realizam no ETIM em uma dada EREP). Estas particularidades só podem ser compreendidas na relação com o fenômeno geral, suas raízes históricas, sua compreensão social e dentro do enquadre do modelo universal, que possibilita não perder de vista as relações essenciais que o compõem. Ainda, uma aproximação maior possibilita um enquadre nas características singulares, que no caso desta pesquisa seria a relação que cada estudante estabelece com as atividades que realiza no ETIM. Esta relação é entendida como singular, irrepetível, fruto do encontro daqueles jovens - com suas histórias de vida, seus processos de desenvolvimento - com as características daquela ETEC, naqueles cursos investigados. Esta singularidade, no entanto, só pode ser entendida na relação com as dimensões particulares e universais do fenômeno, considerando o enquadre do modelo das relações essenciais ao mesmo e a maneira como este se concretiza no âmbito do ETIM naquela escola. Assim, a exposição dos resultados desta pesquisa buscou, no capítulo 6, orientar-se por estes diferentes enquadres. Ainda, no capítulo 7, no qual traço as considerações iniciais para o vir a ser do ETIM, o universal é expresso com o lançamento de hipóteses de princípios organizativos do ensino aos jovens neste contexto. Tais hipóteses estão calcadas na realidade concreta aqui compreendida, que contempla o que é possível vislumbrar de sua máxima potencialidade, a ser experimentalmente testada e talvez modificada no seu fazer.

²¹ Comunicação pessoal com o prof. Dr. Seth Chaiklin em janeiro-fevereiro de 2015.

3. FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Por um lado é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais.

Karl Marx

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio é uma modalidade educativa intimamente relacionada ao mundo do trabalho. Seu fim é formar pessoas pelo e para o trabalho. Tais afirmações são dotadas de um grau de generalidade e abstração que possivelmente permitem obter certo consenso sobre o que é a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio e seus fins. No entanto, é preciso dotar estas sentenças afirmativas de concretude e esclarecer: De que concepção de trabalho se está falando? O que se compreende por mundo do trabalho? Há diferença entre formar pessoas pelo e para o trabalho ou formar profissionais para o mercado de trabalho? Estas são primeiras questões que colocam em suspenso tais afirmações e a seguir apresentarei alguns elementos para responder tais questões a partir de uma concepção Materialista Histórica e Dialética.

Começo pela discussão acerca do que seja trabalho, a fim de poder contextualizar as contradições fundantes do mesmo na sociedade capitalista, enquanto promotor de desenvolvimento e de estranhamento. Destaco algumas características particulares do trabalho na sociedade brasileira que evidenciam a centralidade deste para a existência humana, seja porque o mesmo permanece necessário, seja porque os efeitos do estranhamento que se produz no trabalho são sentidos em todos os outros aspectos da vida.

Diante deste contexto, qual seria então a função social de uma educação que mantém íntima relação com o trabalho, como é o caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio? Discuto aqui as contradições existentes neste tipo de educação e as diferentes compreensões acerca de como organizar o ensino de maneira que este cumpra sua função social, para por fim, defender o ideal que considero como universal para orientar as atividades escolares nesta modalidade de ensino.

3.1. O que é o trabalho?

Em seu aspecto genérico, ou seja, enquanto característica inerente ao gênero humano, o trabalho é a atividade por meio da qual o homem historicamente se constituiu como um

gênero específico, diferenciado de outros animais. Na sua ação com a natureza, transformou-a e se transformou, formando suas características especificamente humanas. Marx (2013) descreve este processo:

Onde a necessidade de vestir-se o obrigou, o homem costurou por milênios, e desde muito antes que houvesse qualquer alfaiate. Mas a existência do casaco, do linho e de cada elemento da riqueza material não fornecido pela natureza teve sempre de ser mediada por uma atividade produtiva especial, direcionada a um fim, que adapta matérias naturais específicas a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do simbolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (p. 120).

Para Marx o trabalho, em seu aspecto genérico, é uma atividade humana específica, realizada amparada pelas forças da natureza, ou seja, riquezas naturais, matérias primas, sobre as quais o trabalho humano incide, transformando-as de maneira a suprir suas necessidades, sejam estas do corpo ou da fantasia, e transformando suas próprias potências.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 255)

Engels (1876/2013) discute como primeiramente o trabalho, e depois a palavra articulada foram os principais estímulos para a transformação do macaco em homem. Paulatinamente, num longo processo evolutivo, ao realizar o trabalho e fazer uso da palavra, o cérebro se desenvolveu, e com este também os órgãos dos sentidos, possibilitando novas ações, operações, desenvolvimento de novos instrumentos, e então posteriormente a clareza de consciência, a capacidade de abstração, entre outras características especificamente humanas. À medida que estas características se desenvolviam, também determinavam novas potencialidades para seu desenvolvimento, fazendo com que seu desenvolvimento não cesse.

Outra característica inerente ao trabalho - além de ser uma atividade realizada sob um dado objeto (primeiramente a natureza) orientada a um fim (a produção de algo que satisfaça uma dada necessidade), que transforma o objeto e ao homem - é de que este é realizado por meios. Ou seja, o trabalho é uma atividade *mediada* por instrumentos, por uma coisa ou conjunto de coisas das quais o homem se serve, utilizando de suas propriedades mecânicas,

físicas e químicas, para atuar sobre o objeto e produzir os fins que antecipou. O homem passa também a produzir seus instrumentos, diversificando e aperfeiçoando seus próprios meios de trabalho. Por exemplo, uma pedra afiada, encontrada assim na natureza, pode ser o primeiro meio de trabalho para o corte de determinados alimentos, a medida que o homem se desenvolve, passa a produzir o fio na pedra, não dependendo mais de achá-la assim na natureza. Tais instrumentos são, segundo Marx (2013), órgãos que o homem acrescenta a seus órgãos naturais, e ao diversificá-los e produzi-los intencionalmente as possibilidades de sua intervenção na natureza, voltadas aos fins, que deseja são ampliadas.

O trabalho, em seu aspecto abstrato, ou seja, desvinculado do valor de uso por ele produzido, é dispêndio de força humana de trabalho. “Alfaiataria e tecelagem, embora atividades produtivas qualitativamente distintas, são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc. humanos e, nesse sentido, ambas são trabalho humano.” (MARX, 2013, p. 121). Assim, todo trabalho humano tem um duplo caráter, em seu caráter abstrato produz valor, pela via do dispêndio de força humana, e em sua dimensão concreta, em suas formas específicas, voltadas à realização de um fim, produz valores de uso, produtos úteis à satisfação de necessidades humanas²². Nestes produtos está incorporado o trabalho humano, ou seja, estão neles objetivados o processo de dispêndio de força de trabalho voltado a produção de valores de uso. Na sociedade capitalista tais produtos assumem a forma de mercadorias. Esta traz o valor do trabalho humano ocultado sob forma de valor de troca, ou seja, sob a expressão específica desta sociedade que torna o produto viável de ser comprado e vendido. A própria força de trabalho é transformada em uma mercadoria, a ser negociada, comprada e vendida. Para que a pessoa possa por à venda sua força de trabalho, ela precisa por um lado, ser livre proprietária de sua força produtiva e não ter outras mercadorias para vender que não a sua própria capacidade de trabalhar. Essa transformação da força de trabalho humana em mercadoria, é um produto histórico social das relações de trabalho, como afirma Marx (2013, p. 244).

Uma coisa, no entanto, é clara: a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias, de um lado, e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho, de outro. Essa não é uma relação histórico-natural [*naturgeschichtliches*], tampouco uma relação social comum a todos os períodos históricos, mas é claramente o desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção.

²² Este é o caráter genérico do trabalho, com finalidade de produção de valores de uso, de objetos que satisfaçam necessidades humanas, mas isto é insuficiente para explicar o trabalho na sociedade capitalista, em que, como veremos, o trabalho se torna meio para atender as necessidades de reprodução ampliada do capital.

Ao ser transformada em mercadoria, a força de trabalho do trabalhador passa a pertencer aquele que a compra, ou seja, ao capitalista, e nesse processo

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80, grifos do autor).

A mercadoria pelo trabalhador produzida, na qual se encontra objetivado o produto de seu labor, é apropriada pelo capitalista, e torna-se para o primeiro algo estranho, “um poder independente do produtor” (MARX, 2010, p. 80), que ao invés de ser a efetivação de si, converte-se em estranhamento. O trabalhador não produz o produto para satisfazer suas necessidades, produz para o capitalista e recebe um valor de troca que muitas vezes não é suficiente para adquirir seus meios de subsistência, quanto mais o produto por ele produzido (vide, por exemplo, operários da construção civil em São Paulo, que dificilmente terão acesso à casa própria, quanto mais aos condomínios de luxo que constroem). O produto, ao invés de aparecer para o trabalhador como objetivação de seu trabalho, manifestação de sua potência, torna-se lhe algo estranho, que não lhe pertence, que deseja mas não pode ter, “a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha” (MARX, 2010, p. 81). O trabalho não é mais objetivação de si, mas estranhamento “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio” (MARX, 2010, p. 81).

Este estranhamento em relação ao produto de seu trabalho é apenas o momento final de um processo, de uma atividade produtiva estranhada. O trabalhador estranha a si durante a realização do trabalho, não se afirma em seu trabalho e se sente infeliz no mesmo.

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho (...) O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele (MARX, 2010, p. 83).

No trabalho, o trabalhador não pertence a si, mas ao capitalista, perde-se a si mesmo no trabalho.

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções

humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. (MARX, 2010, p. 83).

Ou seja, no trabalho, realiza-se o estranhamento do trabalhador em relação a si mesmo. Nesse ponto o trabalho deixa de ser uma atividade (segundo o conceito de Leontiev, sob o qual discorrerei no quinto capítulo) e se converte em uma ação, cujos sentidos e motivos estão fora dele, e em desacordo com seu significado universal de humanização do gênero humano.

O terceiro aspecto do trabalho estranhado e que decorre dos dois primeiros, é que ao estar estranhado do objeto de sua produção e de si mesmo, o trabalhador é estranhado de sua existência enquanto gênero humano.

O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Consequentemente, quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua *vida genérica*, sua efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungsgegenständlichkeit*) (MARX, 2010, p. 85, grifos do autor).

Nesse processo, faz-se de sua vida genérica (o trabalho, engendrador de vida, atividade especificamente humana) apenas um meio de vida individual, tornando-se estranho ao outro e à sua própria essência humana. “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*” (MARX, 2010, p. 85, grifos do autor). Ele trabalha para obter o salário que lhe permita acesso aos meios para sua subsistência, mas para que serve o produto do seu trabalho e o que é feito de si durante o labor acaba por ficar em último plano.

Ainda, conforme colocado por Duarte (2004)

o sentido pessoal que o trabalho tem para o operário é uma consequência do sentido que esse trabalho tem para a sociedade capitalista. No caso da sociedade essa dissociação entre o conteúdo do que é produzido e o sentido que tem a produção se reflete na separação e muitas vezes no conflito entre a chamada esfera econômica e as demais esferas da vida social (p. 58).

O autor exemplifica este processo dizendo que do ponto de vista das escolhas sociais, o governo comemora o reaquecimento da indústria automobilística considerando apenas o efeito econômico favorável à economia capitalista, ignorando-se o efeito sobre o trânsito das cidades, a mobilidade urbana, a poluição, entre outros. Do ponto de vista da constituição subjetiva do trabalhador, a cisão do conteúdo da atividade e o sentido que adquire ao trabalhar produz uma cisão da personalidade, o trabalho se lhe torna estranho e o sujeito

tem suas possibilidades de desenvolvimento cerceados, uma vez que se cinde a possibilidade do trabalhador tomar contato com o produto da objetivação de sua atividade e esta retroagir em seu processo de constituição.

Esta cisão de constituição da personalidade não se dá unicamente para o trabalhador, mas produz seus efeitos também para o capitalista. Isso porque o capitalista não organiza seus meios de produção a fim de produzir um produto que satisfaça suas necessidades de subsistência. O capitalista não fica com os produtos produzidos para si, mas sim para vendê-los e se apropriar de seu valor de troca, de maneira que obtenha lucro com o mais-valor extraído do labor do trabalhador. O capitalista continua a investir parte de seu lucro para continuar a produzir produtos dos quais não necessita para atender as necessidades de reprodução ampliada do capital. Isso porque os homens, em suas ações e nas maneiras como estruturaram o modo de produção e o modo de vida, transferiram a este ser fetichizado, o capital, o controle sobre suas ações.

Ao discutir este aspecto, relaciono-o ao que Tumolo (2003) chamou não só de subsunção real do trabalho, mas sim da vida social ao capital. O autor discute, com auxílio dos conceitos de mais valia absoluta e relativa²³, como o desenvolvimento das forças produtivas atingiu tal ponto que a exploração do trabalhador foi se aprofundando em diferentes dimensões. Se no princípio a exploração do trabalhador se dava a partir do aumento da jornada ou do ritmo de trabalho (subsunção formal do trabalho ao capital, que se converte em mais valia absoluta apropriada pelo capitalista), isso se diferencia e se alastra. A exploração do trabalhador passa a ocorrer por meio de um conjunto de fatores, que se expressam em uma diminuição do salário e uma intensificação da produção por meio da revolução tecnológica e do controle do processo de trabalho. Estes fatores incrementam as fontes pelas quais o capitalista promove condições de mais produção e apropriação de um maior excedente do trabalho não pago. Assim, aumenta-se a mais-valia relativa, que só pode ser produzida e apropriada dada uma subsunção real do trabalho ao capital, aquela que não se restringe ao tempo e a intensidade do trabalho do sujeito no momento da produção, mas incorpora aspectos de outras dimensões, como uma maior oferta do exército de reserva de trabalhadores, e um quantitativo menor de trabalhadores efetivamente necessário à produção dada o incremento da tecnologia. Conforme coloca o autor

²³ Tais conceitos são discutidos em profundidade e em sua historicidade por Marx (2013) no capítulo 14 do Livro I do Capital. Numa primeira aproximação, um tanto simplificadora, diria que os conceitos de mais valia absoluta, assim como o de subsunção formal do trabalho ao capital, dizem respeito ao que ocorre restritamente ao trabalhador em seu ambiente de trabalho, enquanto os conceitos de mais valia relativa e de subsunção real do trabalho ao capital se referem a um alastramento do processo de exploração que não se restringe ao ambiente de trabalho e que necessita de um sistema de relações que ocorre socialmente para ser compreendido.

Se a mais-valia absoluta demandava apenas uma subsunção formal do trabalho, já que se tratava apenas de um aumento quantitativo da jornada de trabalho para além do valor da força de trabalho, a mais-valia relativa, diferentemente, exige uma subsunção real do trabalho ao capital, cujas condições básicas são o constante revolucionamento das forças produtivas no conjunto de uma dada sociedade e o controle real do processo de trabalho pelo capital. (TUMOLO, 2003, p. 165)

O autor discute o processo de dependência intrínseca da subsunção real e formal do trabalho com o processo de produção da mais-valia absoluta e relativa, junto ao revolucionamento das forças produtivas e seus efeitos na sociedade, e como isto se converte em subsunção não só do trabalho, mas da vida social ao capital. Entendo as afirmações de Tumolo (2003) a partir dos estudos de Antunes (2009), que, como discutiremos adiante, comprovam o quanto as relações capitalistas passam a nortear a vida e mesmo o tempo livre do trabalhador. Este último se converte em tempo de qualificação ao capital, mostrando o quanto não é mais apenas no tempo de trabalho que o sujeito é explorado, mas em todos os momentos da vida. Importante retomar que, tanto o trabalhador quanto o capitalista, vão sendo formados a fim de atender uma lógica capitalista criada pelos próprios homens, nas qual se desumanizam.

Retomemos brevemente o processo de constituição do trabalho na sociedade. De acordo com Marx (2013) a divisão dos trabalhadores em diferentes profissões é um produto histórico, divisão esta que, no princípio, era dependente em grande parte das próprias condições naturais onde cada trabalhador vivia. Nestas condições os trabalhadores acabavam por complementar-se e cooperarem para a satisfação da necessidade de todos. A subordinação do produtor a um ramo de produção exclusivo é, segundo o autor, uma fase necessária do desenvolvimento histórico, pois dessa maneira pode aperfeiçoar-se a si e a seus instrumentos de trabalho, e num dado ponto cristalizar-se em dados ofícios, que só podiam ser desenvolvidos por aqueles empírica e profissionalmente iniciados (como ocorria na produção artesanal). Porém, com o advento da manufatura o trabalhador parcial não produzia mercadorias, esta só era produzida como produto comum dos trabalhos parciais. Nesta forma de organização do trabalho se “supõe a autoridade incondicional do capitalista sobre os homens que constituem meras engrenagens de um mecanismo total que a ele pertence” (MARX, 2013, p. 430). A indústria, com sua tecnologia, torna incompreensível o processo de trabalho mesmo aos iniciados, processo este que está em constante transformação. Os saberes estão objetivados na máquina, e para grande maioria das funções torna-se prescindível o saber intelectual do trabalhador, enquanto se tornam necessários sua flexibilidade e adaptação a

diferentes tipos de trabalho (MARX, 2013). Para Marx e Engels (1987/2011) é neste momento que ocorre o advento da divisão entre trabalho intelectual e manual, a qual, como esclarece Gramsci (2006), tem relação não especificamente com as características de cada tipo de trabalho, mas sim com as relações que tais atividades ocupam no conjunto geral de relações sociais. Isso porque em todo trabalho manual, mesmo o mais mecânico e degradado, há o mínimo de qualificação e atividade intelectual, mas nem todo trabalhador tem a função de intelectual, de concepção, planejamento e direção, na sociedade capitalista.

Além da divisão entre trabalho intelectual e manual, com a introdução da maquinaria, mulheres e crianças passam a ser explorados pelo capitalista, e quanto maior o número de trabalhadores disponível, menor o valor da força de trabalho. A intensificação da exploração também se dá pelo aumento da jornada de trabalho. Se a maquinaria encurta o tempo de trabalho necessário à produção de uma dada mercadoria, ao mesmo tempo, ela aparenta uma maior facilidade para o trabalho, e juntamente com os novos operários (crianças e mulheres) que opõem menor resistência à exploração, e a criação de um exército industrial de reserva, os trabalhadores se veem obrigados a aceitar o aumento da jornada de trabalho e mesmo quando esta é regulada e limitada, intensifica-se o grau de sua exploração, por meio do aumento do ritmo de trabalho.

Outro efeito da introdução da maquinaria é o de retroagir sobre as formas de trabalho com menos tecnologia, como a manufatura e o trabalho domiciliar, que continuam a existir, mas em piores condições, tendo que produzir resultados no ritmo da indústria mecanizada, mas sem os meios técnicos para tal, aumentando assim a intensidade da exploração das forças de trabalho que se dedicam a esta produção (MARX, 2013, p. 533-534).

Ainda, com a introdução da maquinaria, parte dos trabalhadores torna-se dispensável no ramo de produção na qual esta é introduzida, e estes são jogados a outros ramos que demandam do trabalhador menor especialização e maior flexibilidade para se deslocar, se submeter a trabalhos com menor remuneração e em outro ramo produtivo. Segundo Marx (2013), neste processo nascem as escolas com base na indústria, escolas politécnicas, agrônômicas ou profissionalizantes, em que são ensinadas a tecnologia e manuseio prático de alguns instrumentos, visando encurtar o tempo de adaptação do trabalhador a outros ramos produtivos. Ou seja, o surgimento destas escolas na Inglaterra estaria vinculado ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, no entanto, para Marx (2013), em condições em que a classe trabalhadora tome posse do poder, este ensino poderia servir à humanização, conjugando o ensino teórico e prático da tecnologia.

Vemos então alguns dos diversos efeitos da introdução da maquinaria e do

desenvolvimento técnico no processo produtivo, o qual é paradoxal, uma vez que estes criam condições técnicas para o maior tempo livre aos trabalhadores, aumentam a quantidade de produtos disponíveis e assim, diminuiriam os preços para o acesso a estes, mas acabam por potencializar a exploração e desumanização do trabalhador (com aumento da mais valia absoluta e relativa), além de gerar um contingente de trabalhadores que não tem acesso a trabalho, e assim, lhes é negado o acesso aos seus meios de subsistência. É importante salientar que não é a máquina a responsável por estas consequências nefastas. Estas são contradições e antagonismos que tem origem na utilização capitalista da maquinaria. (MARX, 2013, p. 513).

ao analisarmos a produção do mais-valor relativo, vimos que, no interior do sistema capitalista, todos os métodos para aumentar a força produtiva social do trabalho aplicam-se à custa do trabalhador individual, todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador, fazendo dele um ser parcial, degradam-no à condição de um apêndice da máquina, aniquilam o conteúdo de seu trabalho ao transformá-lo num suplício, alienam ao trabalhador as potências espirituais do processo de trabalho na mesma medida em que a tal processo se incorpora a ciência como potência autônoma, desfiguram as condições nas quais ele trabalha, submetem-no, durante o processo de trabalho, ao despotismo mais mesquinho e odioso, transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho, arrastam sua mulher e seu filho sob a roda do carro de Jagrená do capital. Mas todos os métodos de produção do mais-valor são, ao mesmo tempo, métodos de acumulação, e toda expansão da acumulação se torna, em contrapartida, um meio para o desenvolvimento desses métodos. Segue-se, portanto, que à medida que o capital é acumulado, a situação do trabalhador, seja sua remuneração alta ou baixa, tem de piorar. Por último, a lei que mantém a superpopulação relativa, ou o exército industrial de reserva em constante equilíbrio com o volume e o vigor da acumulação prende o trabalhador ao capital mais firmemente do que as correntes de Hefesto prendiam Prometeu ao rochedo. Ela ocasiona uma acumulação da miséria correspondente à acumulação de capital. Portanto, a acumulação da riqueza é, ao mesmo tempo, a acumulação da miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital (MARX, 2013, p. 720-721).

O grau de exploração do trabalhador se intensifica com a introdução do taylorismo/fordismo. Há a indução de um maior ritmo na produção e a especialização do trabalhador em apenas algumas ações e operações do processo produtivo. Vigora uma separação nítida entre elaboração e execução, “tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva” (ANTUNES, 2009, p. 39, grifos do autor). Esta forma de organizar o trabalho não se restringe à indústria, mas se expande em grande parte para o setor de serviços e foi adotada também na

organização do ensino. Dissociou-se o trabalho intelectual do trabalho manual, homogeneizaram-se os operários que perderam a destreza que tinham para exercer um conjunto de atividades e agora estão restritos a reprodução repetitiva de ações e operações. Segundo Antunes (2009) se por um lado esta organização do trabalho foi fator de desumanização, ao mesmo tempo proporcionou bases para a construção de uma nova identidade e consciência de classe. Baseando-se em Bihr (1991, apud Antunes, 2009)²⁴ o autor coloca que no final dos anos 60, os trabalhadores puderam identificar-se entre si, reconhecerem-se em suas péssimas condições de trabalho, e engajarem-se no boicote e resistência ao trabalho despótico, taylorizado e fordizado. Tal resistência assumia desde formas individuais, como o absenteísmo, turnover, até formas coletivas, que visavam a conquista do poder sobre o processo de trabalho, por meio de greves, ou ações que reduziam o ritmo do trabalho. Estas últimas chegavam inclusive à recusa do controle do capital e a demanda pelo controle social da produção, envolvendo não apenas a recusa à propriedade privada, mas a alterações no próprio modo segmentado e hierarquizado de produção que despossuía os operários.

Esta maneira de organizar o trabalho demonstrava sinais de crise, e em um momento com intensas disputas entre grupos de capitalistas e a necessidade de controlar as contestações dos trabalhadores, foram surgindo nas fábricas diversas tentativas de repor e mesmo aumentar o padrão de acumulação do capital²⁵. Dentre estas, a que demonstrou sucesso e vem se instaurando é a toyotista e seu padrão de acumulação flexível.

Por mais que se fale da assunção do modelo toyotista no sistema produtivo, cabe enfatizar que esta assunção não é homogênea, e sequer a mais predominante em muitos setores produtivos, e quando se considera o mercado global, vemos a convivência das mais diversas formas de expropriação do trabalhador, desde trabalho escravo, subempregos, taylorismo/fordismo, e mesmo em modelos toyotistas, algumas características são assumidas e outras não, a depender das realidades locais. Como afirma Antunes (2009) “O processo de ocidentalização do toyotismo mescla, portanto, elementos presentes no Japão com práticas existentes nos novos países receptores, decorrendo daí um processo *diferenciado, particularizado e mesmo singularizado de adaptação desse receituário*” (p. 59, grifos do

²⁴ BIHR, Alain. **Du “Graind Soir” a “L’Alternative”**: le mouvement ouvrier européen en crise. Paris: Les Éditions Ouvrières, 1991.

²⁵ Antunes (2009) enfatiza que a introdução do toytismo no sistema produtivo é uma mudança no padrão de acumulação do capital (e não em seu modo de produção, que continua a ser capitalista), uma vez que as modificações inseridas tem por finalidade conferir maior dinamismo e possibilitar maiores níveis de acumulação em um tipo de organização do trabalho que dava sinais de seu esgotamento.

autor).

No que se refere ao padrão de acumulação flexível, segundo Antunes (2009), este tem elementos de continuidade e descontinuidade em relação ao padrão taylorista/fordista de acumulação.

Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das 'células de produção', dos 'times de trabalho', dos grupos 'semiautônomos', além de requerer, ao menos no plano discursivo, o 'envolvimento participativo' dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições de trabalho alienado e estranhado. O 'trabalho polivalente', 'multifuncional', 'qualificado', combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (ANTUNES, 2009, p. 54).

Antunes (2009) destaca as características em que o toyotismo se diferencia do taylorismo/fordismo. No que se refere a especificidade do trabalhador, seu labor é organizado por uma estrutura horizontalizada e flexível, em que o mesmo operário é também responsável pelo controle da qualidade da produção, tem múltiplas funções e opera simultaneamente várias máquinas, as quais devem ser operadas de modo a obter-se o melhor aproveitamento do tempo de produção (sistema *just in time*), e em que se enfatiza o trabalho em equipe, organizando-se Círculos de Controle de Qualidade (CQCs) nos quais os trabalhadores são instigados a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a aumentar a produtividade da empresa. Terceiriza-se e subcontrata-se grande parte do trabalho, mantendo-se na fábrica apenas sua especialidade no processo produtivo.

Em seu conjunto as modificações introduzidas pelo toyotismo no processo produtivo levaram a uma intensificação da exploração do trabalho, seja pelo aumento do ritmo, pela simultaneidade de ações e operações a serem exercidas, pelo controle que passa a ser exercido por si mesmo e entre pares, e intencionalmente direcionado aos interesses da empresa (um funcionário que não comparece ao trabalho passa a prejudicar a produtividade de toda a equipe, sendo cobrado pela mesma, por exemplo) e pela exploração agora também de seu *savoir-faire* intelectual e cognitivo, uma vez que o trabalhador é chamado a analisar e decidir sobre situações, a estar integrado na relação equipe/sistema de forma a, com seus companheiros, gerar cooperação produtiva, envolver-se com o projeto da empresa e

contribuir, também no âmbito da elaboração, para a criação de valores. A subjetividade do trabalhador é apropriada e direcionada à valorização e autorreprodução do capital (em outras palavras, consolida-se a subsunção real do trabalho ao capital). O trabalhador deve a todo momento pensar no que é o melhor para empresa e seu projeto, suas funções intelectuais estão constrangidas “pela lógica da *forma/mercadoria e sua realização*” (ANTUNES, 2009, p. 128, grifos do autor)

Na cadeia produtiva há também a intensificação da exploração, pois atualmente há uma tendência à diminuição do operariado manual, fabril, estável (ainda que de maneira diferenciada às particularidades de cada país e sua posição na divisão internacional do trabalho) e um aumento do assalariamento e proletariado precarizado, da terceirização, do subemprego, dos trabalhadores *part-time*²⁶, dos trabalhadores que não gozam de direitos trabalhistas. Segundo estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013), o grau de informalidade do trabalho²⁷ no Brasil é de 39,4%, o que indica um alto índice de precarização do trabalho. Tende-se a excluir os jovens e os velhos do acesso ao mercado de trabalho (como veremos no próximo capítulo, no caso brasileiro, a juventude é a mais intensamente afetada pelo desemprego), os quais ou se juntam ao trabalho informal ou engrossam as fileiras do exército industrial de reserva. No Brasil, a taxa de desemprego em 2012 foi de 6,7%, e só não foi maior porque parte significativa da população não ofereceu sua mão de obra no mercado (IPEA, 2013). O desemprego vem crescendo entre aqueles com 11 anos de escolaridade ou mais, e entre os com este nível de escolaridade que ingressam ou mantêm-se no mercado de trabalho, o rendimento vem caindo, o que segundo o IPEA (2013) sugere que em termos gerais não há falta de mão de obra qualificada no país.

À medida que o processo produtivo se complexifica, especialmente nos setores de ponta (que não são todos, nem os que mais empregam, especialmente se tomamos em conta um panorama global), produzem-se máquinas capazes de substituir muitas ações humanas e que exigem um trabalhador mais qualificado. Nesse movimento, tende-se a, nos ramos mais desenvolvidos tecnologicamente, exigir uma força de trabalho mais complexa, multifuncional, e a diminuir o número de trabalhadores. Mas ainda que a máquina possa reduzir, alterar e fragmentar, jamais prescinde do trabalho vivo. (ANTUNES, 2009, p. 204). Esse movimento

²⁶ Trabalho em tempo parcial, ou seja, com horários reduzidos, e usualmente sem gozar de parte ou da totalidade dos direitos empregatícios, em condições de emprego instáveis e precárias.

²⁷ Este índice é calculado a partir da soma trabalhadores por conta própria que não contribuem para a previdência e sem carteira de trabalho assinada dividido pela soma dos trabalhadores por conta própria, sem carteira, com carteira, estatutários e militares.

exige a participação da ciência, a qual está tolhida pela base material das relações entre capital e trabalho, voltada à produção de tecnologia que possa resultar em valores de troca e não necessariamente pautada por objetivos de emancipação humana. A efetivação do conhecimento produzido pela ciência em mercadoria está imbricada ao trabalho vivo, dele depende para a produção de valores (ANTUNES, 2009, p. 122-123). Este é um dos elementos que sustenta a compreensão de que o trabalho continue sendo elemento central da existência humana, embora alguns teóricos (dos quais Antunes destaca Habermas²⁸) defendam a o oposto. Os dados da distribuição do trabalho na sociedade brasileira, a partir do Censo (IBGE, 2010) corroboram esta ideia. Enquanto na população ocupada diretores e gerentes representam 3,9% e os profissionais das ciências e intelectuais representam apenas 9,8%, os trabalhadores de ocupações elementares - trabalho doméstico, ou de limpeza, trabalhos elementares na pesca, mineração, indústria de transformação, ambulantes, coletor de lixo, mensageiro, office-boy – representam 20,1% desta população. Estes últimos somados aos trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca (8,6%), aos trabalhadores qualificados, operários e artesãos da construção, das artes mecânicas e outros ofícios (11,4%) e aos operadores de instalações e máquinas e montadores (8,1%), que são trabalhos com o predomínio da habilidade manual, somam 48,2% da população ocupada. Os trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio ou do mercado tem o segundo maior contingente, tendo 16,7% da população ocupada no país. A relação entre estes dois mais frequentes grupos de ocupação evidencia a importância e centralidade do trabalho produtivo (como os trabalhadores da mineração, agropecuária, construção, indústrias de transformação etc) e sua relação com um dado tipo de trabalho, como o vinculado aos serviços de comercialização, que embora necessários ao sistema capitalista, são dependentes do trabalho concreto, produtor de valores de uso²⁹. Ainda, no que se refere à qualificação de nível médio,

²⁸ Antunes se baseia nos volumes I e II do livro de Habermas (1991 e 1992) **The theory of communicative action**, publicado em Londres pela Polity Press.

²⁹ Com o desenvolvimento do trabalho ao longo da história de desenvolvimento humano foram sendo criados conceitos para se referir e elucidar algumas formas de sua expressão. Os conceitos de trabalho produtivo e improdutivo são um destes, os quais surgem no contexto da Economia Política Clássica e ganham uma nova conceituação em Marx (2013). Em Marx os conceitos de trabalho produtivo-improdutivo são entendidos em sua unidade e visam salientar diferentes aspectos do trabalho na sua contribuição para a produção de mais-valia. A princípio a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo se refere a uma distância maior ou menor do manuseio do objeto de trabalho que se converte em mercadoria e que possibilita a geração da mais valia para o capitalista. Assim, o trabalho que age mais diretamente na produção da mercadoria é tido como trabalho produtivo. Porém, como coloca Marx (2013, p. 577) “a ampliação do caráter cooperativo do processo de trabalho é acompanhada da ampliação do conceito de trabalho produtivo”, e para contribuir para a geração de mais valia ao capitalista, não é mais necessário agir com as próprias mãos. Assim, que o que caracteriza tal trabalho deixa de ser sua proximidade com o realização do objeto enquanto mercadoria e sim a finalidade do trabalho, se este é realizado com vistas ao enriquecimento do patrão. Assim, pegando o próprio exemplo de Marx, um professor

aqueles que nela trabalham representam 6,4% da população ocupada no país. Os demais trabalhadores são trabalhadores de apoio administrativo (7,0%), membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares (0,6%) e trabalhadores entendidos como de ocupações maldefinidas (7,4%).

Como se vê pelos dados apresentados, a ciência não é o único trabalho imaterial³⁰ necessário ao processo produtivo, pode-se observar ainda as ocupações vinculadas à gerência e direção, bem como às vinculadas ao comércio e serviços. No toyotismo - no qual a produção é vinculada às demandas individualizadas do mercado consumidor, o que provoca uma intensificação das atividades de pesquisa, comunicação e *marketing* para obtenção das informações desse mercado - este tipo de trabalho faz a interface da relação produção-consumo e ao mesmo tempo cria o ambiente ideológico e cultural do consumidor, fazendo com que a produção capitalista invada todas as esferas da vida. (ANTUNES, 2009).

De toda forma, seja no trabalho material, seja no imaterial, há uma intensificação da exploração do trabalhador e esta eleva a intensidade do estranhamento característica do modo de produção capitalista. Mantém-se o estranhamento cujos aspectos se expressam na relação com produto, o processo de trabalho e o gênero humano, ainda que por vezes, segundo Antunes (2009) este esteja em parte minimizado dada a redução da separação entre as esferas de elaboração e execução e dos níveis hierárquicos no interior das empresas. No entanto, o estranhamento é intensificado quando da apropriação da esfera da subjetividade do trabalhador no processo produtivo. O trabalhador é incitado a que todo seu ser (atividades físicas e intelectuais) se direcione à produtividade e competitividade da empresa. A cisão da atividade intelectual e manual é travestida de unidade, pois a primeira passa a ser requerida, mas não é investida do poder de decisão e as alterações no processo produtivo, sugeridas pelos trabalhadores, só passam a vigorar caso venham a beneficiar a empresa. Como diz Antunes (2009) ao trabalhador é permitido, e mesmo encorajado e exigido pensar, desde que o faça em benefício da reprodução ampliada do capital, sendo sua subjetividade capturada em

pode ser um trabalhador produtivo se o que guia suas ações é a produção de lucro ao capitalista que investiu dinheiro na fábrica de ensino. Se se distancia desta finalidade e o que guia suas ações é o desenvolvimento integral do sujeito (que será definido ao final do item 3.2) é um trabalhador improdutivo. Como diz Marx, trabalho produtivo é aquele que serve como “meio direito de valorização do capital” (p. 578). Para um aprofundamento acerca destes conceitos, consulte ainda Bottomore (2012), Antunes (2009), Netto e Braz (2006).

³⁰ Antunes (2009) refere-se à distinção entre trabalho material e imaterial a partir da relação mais ou menos direta do trabalho com a natureza, sendo que no segundo exerce um controle sobre o primeiro, ou seja, um controle sobre o processo de transformação da natureza pelo homem. Ainda, os produtos produzidos pelo trabalho imaterial não se desfazem no consumo, uma vez que são consumidos como serviços e/ou estão dotados de uma dimensão intelectual predominante. Para um aprofundamento da compreensão de tais conceitos vide ainda Marx (2013) e um questionamento da distinção entre trabalho material e imaterial por Lessa (2008).

benefício do mesmo.

Mais complexificada, a aparência de maior liberdade no espaço produtivo tem como contrapartida o fato de que as *personificações do trabalho* devem se converter ainda mais em *personificações do capital*. Se assim não o fizerem, se não demonstrarem estas ‘aptidões’ (‘vontade’, ‘disposição’ e ‘desejo’), trabalhadores serão substituídos por outros que demonstrem ‘perfil’ e ‘atributos’ para aceitar esses ‘novos desafios’ (ANTUNES, 2009, p. 130, grifos do autor).

Esta incorporação da subjetividade do trabalhador não está só no tempo de trabalho, mas repercute fora do trabalho, “onde o consumo de mercadorias, materiais ou imateriais, também está em enorme medida estruturada pelo capital” (ANTUNES, 2009, p. 131). O tempo livre é instigado a ser tempo de consumo e os locais de socialização são predominantemente os shoppings. Além disso, muitas vezes o tempo livre se torna tempo de qualificação para poder melhorar seu potencial de concorrência no mercado de trabalho, ou seja, é tempo destinado ao capital. Assim, conforme discuti anteriormente, há uma subsunção real da vida social ao capital.

Por isso o autor entende que há uma intensificação do estranhamento e que uma vida cheia de sentido fora do trabalho só pode existir com uma vida dotada de sentido dentro do trabalho, uma vez que a desfetichização da esfera do consumo depende da desfetichização no modo de produção das coisas. Para ele não é possível compatibilizar trabalho *assalariado, fetichizado e estranhado* com *tempo (verdadeiramente) livre*, pois em alguma medida, a esfera fora do trabalho estará maculada pela *desefetivação* que se dá no interior da vida laborativa. (ANTUNES, 1995, p. 86).

3.2. Qual é a função social do ETIM?

Diante desta realidade contraditória do trabalho na nossa sociedade capitalista - como promotor de humanização subsumido por sua faceta de produtor de estranhamento - e dos efeitos que ela provoca não só no tempo de trabalho, mas em todas as esferas da vida, fica a pergunta: Qual seria a função da Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

Explicito aqui uma defesa de qual seja a função social desta educação, compreendendo-a como um dos elementos da luta de classe, determinada, mas também sujeito na sociedade capitalista, e assim sendo, tendo um papel importante na promoção do enfrentamento às condições estranhadas de existência. No escopo do materialismo histórico as ações humanas, dentre elas a educação, seja ela técnica ou não, tem por meta última a construção de uma sociedade em que não haja a exploração dos homens pelos próprios

homens, na qual a emancipação humana (da maneira como entendida por TONET, 2005) possa se efetivar.

Qual seria o papel do ensino para a realização deste objetivo maior? Como diz Marx (1869/2011), é um papel contraditório, pois “Por um lado é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais” (p. 138). Por isso só podemos atribuir um papel transformador a este ensino caso compreendamos que a escola não é mera reprodutora, receptáculo no qual o modo de produção se aloja e determina unidirecionalmente a que fins a mesma se direcionará. O que se materializa nas escolas singulares é resultado de uma série de determinações, entre elas a cultura geral, as tradições escolares e o modo como agem as pessoas que a ela dão vida. A maneira como cada agente se desenvolve na escola (e aqui não me refiro apenas aos estudantes, mas a toda a equipe escolar) também pode impactar a maneira como ele age para além da escola. Nesse sentido “a escola *participa* dos meios necessários à existência material” (TANGUY, 1986³¹, apud MORAES, 2012, p. 7, grifos no original), não reproduzindo mecanicamente as hierarquias sociais, mas contribuindo para a produção das mesmas. Como afirma Moraes (2012) isso não é “excluir relações de dependência ao econômico, às relações de produção, e, sim, enfatizar que estas relações não são diretas, mas mediatizadas” (p. 8) e por esta característica a escola pode materializar relações que se diferenciem das relações hegemônicas em nossa sociedade e contribuir para a transformação das mesmas.

Até este momento explicitarei a função da educação em geral e os desafios que encontra para sua concretização. Entendo que tais desafios se acentuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, devido as suas especificidades e que as mesmas acabam por revelar características contraditórias de todo nosso sistema de ensino.

Em Pandita-Pereira (2011) discuto o processo histórico de constituição da educação média no país, a cisão entre educação propedêutica e profissional e como em linhas gerais, em especial no âmbito das políticas públicas, esta se subsumiu ativa e consentidamente à dualidade estrutural da divisão de classes na sociedade capitalista e à cisão entre trabalho manual e intelectual característica do modelo taylorista e fordista de produção (KUENZER, 2005)³². O cerne desta subsunção encontrava sua expressão na distinção de propostas

³¹ TANGUY, Lucie (dir.). **L'introuvable relation formation/emploi**. Un état de recherches en France. Paris: La Documentation Française, 1986.

³² Digo em linhas gerais e foco o âmbito das políticas públicas porque como veremos adiante, isso não se deu sem lutas e contradições, havendo momentos em que algumas experiências educacionais eram voltadas à

educativas para diferentes classes sociais no ensino de nível médio. Característico da educação destinada à elite era uma formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais, desenvolvida no ensino médio propedêutico. Enquanto isso, o ensino profissional, destinado aos pobres, era caracterizado primeiramente por ações assistencialistas e gradualmente - com as transformações do mundo do trabalho, o desenvolvimento do país, a necessidade de mão de obra e a grande influência do setor privado, em especial das indústrias em expansão no país – esta adquire características de uma educação para o ensino do fazer, o ensino de saberes práticos requeridos para o exercício de uma dada profissão, ou seja, de habilidades imediatamente aplicáveis em uma esfera da produção (CASTANHO, 2007; CURY, 1998; KUENZER, 2005; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984).

À existência destes dois percursos educacionais, que destinam para classes distintas uma educação diferenciada, Kuenzer (2005) nomeia de dualidade estrutural, assinalando que esta cisão no âmbito educacional expressa a divisão de classes existente em nossa sociedade, na qual uma dada classe é preparada para as funções de planejamento, comando, visto que esta detém os meios de produção, e a outra é preparada para obedecer e executar ações instrumentais, visto ser a força de trabalho.

No entanto, com os processos de precarização da escola pública e de trânsito da elite e da classe média para as escolas privadas (processos que se condicionam mutuamente), no âmbito do ensino público a distinção de que classes sociais estão em quais modalidades de ensino deixa de estar tão evidente, uma vez que, de forma geral, a elite não se encontra no ensino público, exceto nas poucas escolas públicas tidas como de excelência, as quais muitas vezes são vinculadas à educação profissional (vide MOURA, GARCIA E RAMOS, 2007). Permanece, no entanto, a cisão do ensino entre acadêmico (na educação propedêutica) e mais instrumental (na educação profissional). Moura, Garcia e Ramos (2007) caracterizam tal cisão como evidenciando uma falta de sentido/identidade própria do nível médio de ensino, seja este em escolas públicas ou privadas. Isso porque, em ambas (formação acadêmica ou profissional) se substitui o todo (a formação integral do sujeito) pela parte (seja a aprovação no vestibular, seja o treino para o ingresso no mercado de trabalho).

Importante salientar que esta falta de identidade e cisão entre educação para a elite e a educação para os que são explorados não é exclusividade brasileira, e embora se expresse em divisões de modalidade de ensino bem marcadas no nível médio, isso ocorre desde o início da

formação integral do estudantes, (como a experiência dos Ginásios Vocacionais no Estado de São Paulo), e mesmo experiências nas escolas singulares que opunham resistência à política promulgada, como Moraes, Calsavara e Martins (2013) apontam indícios de ter sido o caso das escolas dirigidas por João Penteadó.

escolarização. Gramsci (2006) denuncia, no contexto italiano, a existência de dois tipos de ensino, os quais serviam à manutenção da desigualdade social, na década de 20 do século passado. Ao analisar a Reforma Gentile, o autor identifica que esta intensifica a escola como selando destinos de direção e/ou execução aos sujeitos a partir das classes sociais as quais pertencem. Entendo que a defesa que o autor faz da escola unitária desde o ensino elementar³³ é decorrente da identificação que neste nível há um empobrecimento da formação destinada aos filhos dos trabalhadores, a qual se radicaliza no nível médio (ou nos ginásios e liceus, como eram chamados) em que se evidenciava a cisão entre um ensino clássico e o profissional. Naquele contexto a educação para o trabalho, privada da reflexão filosófica, negava aos explorados os instrumentos para a crítica à concepção de mundo hegemônica e sua superação.

O autor denuncia que as escolas profissionais apareciam como um meio de promover a democracia, aumentando possibilidades de acesso ao emprego, mas acabavam por cristalizar as diferenças sociais, uma vez que cada grupo social tinha um tipo de escola próprio destinado a perpetuar as funções de direção ou instrumental, estratificadas na sociedade capitalista. Para o autor, se efetivamente se quiser destruir esta estratificação, é preciso que todos passem pelo mesmo processo educativo da escola única, que no ensino elementar volte-se à apropriação de conhecimentos básicos (ler, escrever, fazer contas, geografia, história) em conjunto com as primeiras noções de Estado e sociedade, e que ao final do liceu conduza o jovem à escolha profissional. Durante este período o ensino deveria ser capaz de proporcionar ao jovem seu desenvolvimento como alguém capaz de fazer, pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige, de forma que todo “cidadão” (inclusive o operário manual) pudesse se tornar “governante”³⁴.

É diante deste contexto que Gramsci (2006) se coloca a tarefa de propor um novo princípio educativo para todo o sistema escolar, a fim de desenvolver intelectuais que dominem os aspectos tanto manuais como intelectuais do trabalho.

Segundo Manacorda (2013) sua proposta é inspirada no modelo que vinha sendo

³³ Segundo Manacorda (2013, p. 179), em relação a seriação da escola, Gramsci se refere à escola clássica italiana, que se divide em quatro níveis: elementar, ginásio, liceu e universidade, sendo que apenas nos dois últimos há especializações profissionais. Quando se refere a escolas elementares e médias, está entendendo por médias o ginásio e o liceu. Dentro de sua proposta de escola única, as especializações profissionais deveriam ocorrer apenas na universidade.

³⁴ Para Gramsci (2006) a meta de que todos tenham as habilidades requeridas para se tornarem governantes é uma meta intermediária, característica de um período de transição para uma sociedade comunista, na qual não existirão governantes e governados, em que todos serão responsáveis por fazer e planejar ações voltadas ao bem estar de todos.

proposto na União Soviética³⁵ com as alterações que o autor julgava necessárias para a realidade italiana, e tem como fundamento uma escola única (correspondente ao período das escolas elementares e médias), que contemple a cultura geral, humanística, equilibrada de maneira justa com o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manual e intelectualmente, e que só pode ser ativa se for ligada à vida. Como esclarece Manacorda (2013) é o entrelaçamento de ciência e trabalho no mundo produtivo que cria a necessidade de que a escola seja também de cultura, como era a escola clássica, mas que esta cultura tenha as características da cultura que está se fazendo neste momento histórico, e para isso é necessário uma “uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva” (p. 173). Segundo Gramsci (2006), após experienciar esta escola única, orientada pelo o que ele nomeará de trabalho como princípio educativo, o estudante poderá, a partir de repetidas experiências de formação profissional, ir para escolas especializadas ou ao trabalho produtivo³⁶. Esta educação seria a mesma, para toda a população, como condição necessária para todos, inclusive os que venham a se tornar dirigentes, pois também estes precisariam do domínio técnico para, no mínimo, saber escolher a melhor dentre as soluções projetadas pelos especialistas. Para o autor

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho chega à ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político) (GRAMSCI, 2006, p. 53).

Para o autor, tal escola única do trabalho daria apenas início a novas relações entre trabalho intelectual e industrial, que não se restringiriam à escola, mas deveriam estar em toda a vida social. As instituições de cultura também integrariam o trabalho acadêmico tradicional às atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. Entendo então que Gramsci elenca características necessárias à educação para que esta cumpra com sua função social, e nesta a integração de saberes manuais e intelectuais tem destaque. Porém, é importante diferenciá-la do apelo atual a esta integração, que como discutido no item 3.1, é feita de maneira subordinada à lógica do mercado, para a produção da mais-valia à custa do aumento da exploração do trabalhador. Ainda, é importante diferenciá-la da forma como esta

³⁵ Isso é sustentado por uma citação do caderno 4 de Gramsci, no qual este cita explicitamente Lênin e o parágrafo redigido por Krupskaja sobre instrução pública, no material que foi aprovado pelo Partido Comunista (Bolchevista) para nortear suas ações. Neste se fala em uma “escola única do trabalho”.

³⁶ Para Gramsci (2006) idealmente isto ocorreria após o estudante ter finalizado um período de escolarização “correspondente” ao nosso nível médio, mas isso pode variar de acordo com as especificidades locais e momentos históricos.

integração tem sido colocada para o ensino atualmente que, como veremos no próximo capítulo, funda-se na pedagogia das competências, e termina por deslocar a função da educação vinculada à formação do sujeito para a adequação de sua subjetividade a um mercado de trabalho instável e fluido.

Para que isso fique mais claro, no que se refere à atividade educativa, é preciso compreender que, segundo Manacorda (2013), para Gramsci o trabalho, entendido como atividade teórico-prática e proposto como o princípio educativo, implica em um equilíbrio entre a capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar, de operar intelectualmente, no entanto, isso não significa a mera junção do trabalho intelectual e manual no mesmo espaço. Tampouco basta que a teoria ilumine a prática e a prática dê validade à teoria. O fundamental é que a escola se relacione com a sociedade, com a produção e neste caso, a formação na escola única não seria realizada de forma a conferir vantagem individual para emprego, mas proporcionaria a formação, enquanto classe, de seus estudantes como dirigentes. Ou seja, sua meta não se esgotaria na formação de indivíduos singulares, mas precisaria prever e encontrar mecanismos de garantir uma meta coletiva, que proporcionasse à classe trabalhadora (e não a um ou outro trabalhador) os conhecimentos e habilidades necessários para se tornar dirigente. Para tal, na escola unitária proposta por Gramsci se deveria proporcionar a apropriação do conhecimento junto à educação moral, com ênfase na formação do sujeito comprometido com a coletividade.

As propostas de Gramsci têm embasado muitos autores brasileiros a pensar a educação brasileira, em especial aqueles que se dedicam à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No entanto, não são todos os educadores que trabalham com a perspectiva materialista histórica que assumem o trabalho como princípio educativo para educação. Seria inviável para os fins da discussão aqui proposta fazer uma análise minuciosa dos textos que fundamentam as discussões sobre a pertinência e consequências políticas de se assumir ou não o trabalho como princípio educativo. Para um debate aprofundado sobre o tema os textos de Tumolo (2005) e Frigotto (2009) são especialmente profícuos e esclarecedores e por isso partirei dos mesmos para poder posicionar-me acerca da assunção ou não do trabalho como princípio educativo na realidade brasileira atual.

Começemos por Tumolo (2005). Em um texto que busca discutir a possibilidade de o trabalho ser ou não um princípio educativo, o autor parte de um trecho de Saviani (1986, apud TUMOLO, 2005)³⁷ em que este fala do trabalho em sua dimensão ontológica, promotora de

³⁷ SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. In: **Bimestre**, São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

humanização, e passa a questionar a validade da categoria trabalho utilizada pelo autor, visto que restrita apenas a dimensão ontológica do mesmo. Fundamentado em Marx, especialmente no livro I do Capital, discute a categoria trabalho em suas especificidades de trabalho concreto (produtor de valor de uso), trabalho abstrato (produtor de valor, que na sociedade capitalista é valor de troca) e trabalho produtivo (produtor de mais-valia), enfatizando que o trabalho produtivo é a categoria determinante para se compreender o trabalho na sociedade capitalista. Sendo assim, em nossa sociedade o trabalho perde sua característica de humanização e desumaniza, destrói, degrada, escraviza, niiliza, reifica o ser humano. A partir desta discussão acerca da categoria trabalho, dos seus efeitos deletérios na sociedade capitalista, lança questões se o mesmo poderia ser considerado um princípio educativo de uma educação que pretenda a emancipação humana, ou se o princípio deveria ser a crítica radical do trabalho e, portanto, do capital e do capitalismo.

Frigotto (2009)³⁸ discute os argumentos apresentados por Tumolo (2003, apud FRIGOTTO, 2009)³⁹, ressaltando as implicações para o plano teórico e político-prático dos mesmos. Para Frigotto, ao optar por um estudo com o foco na imanência e na compreensão heurística dos escritos de Marx a respeito da categoria trabalho (o que considera importante, necessário e feito de forma rigorosa) Tumolo acaba por trabalhar mais com antinomias (características opostas que se excluem) do que com contradição (características opostas que compõem o mesmo fenômeno). Assim, a argumentação de Tumolo não conteria o movimento histórico de como o trabalho se produz, e acaba por assumir o mesmo em sua pura negatividade, como produtor unicamente de alienação, e por isso o autor concluiria que este seria impensável como princípio educativo. Por sua vez, Frigotto reafirma o trabalho em sua dimensão ontológica, como um processo que constitui a especificidade do ser humano, ou seja, como aquilo que o humaniza. O autor reconhece que “com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por

³⁸ Neste texto Frigotto não está restrito a discutir o trabalho como princípio educativo. Ele discute a questão da polissemia da categoria trabalho e busca trazer as consequências deste debate conceitual para a luta de classes, em especial para as ações no campo educativo, e neste âmbito debate os argumentos de Tumolo.

³⁹ O texto de Tumolo usado como referência por Frigotto é anterior ao que apresentei no parágrafo anterior, no entanto o conteúdo de ambos é em sua grande parte o mesmo, com pequenas modificações, das quais a mais significativa a meu ver é a de que no texto que utilizei o que é apresentado como dúvida em relação ao trabalho poder ou não ser utilizado como princípio educativo, era apresentado como uma conclusão afirmativa de que o trabalho não poderia ser utilizado como princípio educativo. A meu ver, a transformação da afirmação em dúvida sugere um ponto de reflexão na visão do autor, e uma efetiva abertura ao diálogo na versão mais atualizada do texto, e por isso a escolhi como referência. O texto de Tumolo (2003) é: TUMOLO, Paulo Sérgio. O significado do trabalho como princípio educativo: Ensaio de análise crítica. In: **Trabalho Necessário** – Revista Eletrônica, NEDATE/UFF, ano 1, n. 1, 2003.

alguma forma de pagamento” (FRIGOTTO, 2009, p. 176), e por isso assume que deva ser o trabalho em sua dimensão ontológica (e não em sua expressão atual) que deva ser o princípio educativo. Respondendo a uma crítica de Lessa (2007, apud FRIGOTTO, 2009)⁴⁰ à Saviani (1994, apud FRIGOTTO, 2009)⁴¹, diz que na proposta do trabalho como princípio educativo se reconhece tanto a faceta de desumanização do trabalho na sociedade atual, como que não é o progresso técnico e tampouco a educação que poderão assegurar uma sociedade comunista e uma educação omnilateral. Ou seja, para Frigotto (2009), Saviani apreende a contradição do trabalho, e vê neste a possibilidade de realizar a luta contra-hegemônica, “de disputar no conteúdo, no método, e na forma a direção política na luta pela superação do capitalismo” (FRIGOTTO, 2009, p. 184). O autor finaliza sua argumentação dizendo:

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes (FRIGOTTO, 2009, p. 189).

Tumolo (2011) responde a crítica de Frigotto partindo justamente do último trecho que destaquei. Identifica que é o trabalho produtor de valores de uso que é tomado como princípio educativo, mas afirma que esta visão é compartilhada por praticamente todos os autores que o defendem no Brasil⁴², o que a meu ver é um equívoco, e a seguir argumentarei isso a partir de Moura, Garcia e Ramos (2007). Continuemos a entender o raciocínio de Tumolo. Este, sustentando a posição de seu artigo anterior, insiste que a dimensão de produção de valor de uso é insuficiente para compreender a natureza histórica que o trabalho assume sob a forma capitalista. No entanto, ainda que admita que o trabalho no e para o capital seja pura contradição, que sua positividade (produção de valor de uso) e negatividade (produção de mais valia) sejam ambas inelimináveis nesta sociedade, questiona que por sua dimensão negativa seja possível que o estudante internalize apenas sua positividade e forme uma

⁴⁰ LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

⁴¹ SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C.J. et al. **Tecnologia, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁴² O que posteriormente contradiz, em especial afirmando a polissemia do termo *trabalho como princípio educativo*, e questionando se este princípio educativo se restringiria ou não ao sistema escolar.

personalidade solidária. Ao contrário, afirma que na constituição hodierna do trabalho, o que se produz é competição, uma vez que o desemprego coloca a condição de que é necessária a morte de outros trabalhadores para que um consiga garantir seus meios de vida. Reafirma então sua posição anterior, incitando-nos a pensar se não seria justamente a luta contra o trabalho na forma capitalista que poderia gerar um caráter solidário, fundamental no processo de superação da sociedade capitalista. Diz, no entanto, que é inócua discutir se deve ser o trabalho ou a luta contra o trabalho em sua forma capitalista o princípio educativo, visto que esta discussão só tem relevância frente a definição de uma estratégia revolucionária apropriada a este momento histórico, o que, para o autor, ainda está por ser feito. Parece-me, então, que a questão do autor é se de fato a educação e a escola podem ter um papel na estratégia revolucionária nos dias atuais, questionando se as propostas de Marx, Engels e Gramsci seriam adequadas para os dias de hoje.

Penso que os autores defensores do trabalho como princípio educativo consideram sim as características do contexto atual apontadas por Tumolo, como recrudescimento das forças capitalistas, a intensificação do estranhamento e as condições precárias nas quais se desenvolve a educação escolar brasileira. Em minha interpretação o que sustenta a posição dos autores é justamente o reconhecimento que a luta contra o trabalho na forma capitalista contraditoriamente não pode prescindir da luta pelo trabalho.

o direito ao trabalho é uma reivindicação necessária não porque se preze e se cultue o trabalho assalariado, heterodeterminado, estranhado e fetichizado (que deve ser radicalmente eliminado com o fim do capital), mas porque estar fora do trabalho, no universo capitalista vigente, particularmente para a massa de trabalhadores e trabalhadoras (que totalizam mais de dois terços da humanidade) que vivem no chamado Terceiro Mundo, desprovidos completamente de instrumentos verdadeiros de seguridade social, significa uma desefetivação, desrealização e brutalização ainda maiores do que aquelas já vivenciadas pela classe-que-vive-do-trabalho. (...)

Porém, essa luta pelo *direito ao trabalho em tempo reduzido* e pela *ampliação do tempo fora do trabalho* (o chamado ‘tempo livre), sem redução de salário – (...) – deve estar intimamente relacionada à luta contra o sistema de metabolismo social do capital que converte o ‘tempo livre’ em tempo de consumo *para o capital*, onde o indivíduo é impelido a ‘capacitar-se’ para melhor ‘competir’ no mercado de trabalho, ou ainda a exaurir-se num consumo *coisificado e fetichizado*, inteiramente desprovido de sentido (ANTUNES, 2009, p. 176).

Como se vê, os trabalhadores que não tem acesso ao trabalho podem não estar sendo diretamente explorados do ponto de vista da produção da mais-valia, ou sofrendo as consequências do estranhamento no trabalho, mas tem ao mesmo tempo restringido o acesso aos seus meios de vida, e não escapam do estranhamento fora do trabalho. Também, se torna

evidente que a luta contra o trabalho na sua forma capitalista não é suficiente, uma vez que mesmo o tempo livre não escapa ao estranhamento nesta sociedade. Em sua base contraditória, o trabalho continua a produzir valores de uso, dentre eles conhecimentos e tecnologia que possibilitariam uma redução no tempo de trabalho e apropriação dos meios de vida para toda a sociedade. Mesmo que no capitalismo o trabalhador não possa deles se apropriar, se desefetivando e estranhando no trabalho, não se pode negar que esta produção exista e que ainda seja pelo labor que o trabalhador pode mediatamente (pelo salário) se apropriar de seus meios de vida.

No que diz respeito à educação, e em particular à escola, mesmo com todas as dificuldades e contradições que lhe são inerentes por ser um equipamento do Estado - em grande medida ser intencionalmente voltada a servir os interesses dos capitalistas - e ter massivamente condições precárias de funcionamento - que passam por condições dos prédios escolares, formação e remuneração de seus funcionários, etc. -, ela não deixa de ter um papel ativo na construção da sociedade, sendo importante para oportunizar possibilidades de desenvolvimento de pessoas que se engajem na transformação social. Ela ainda é, em termos quantitativos de pessoas abrangidas, uma das maiores políticas públicas brasileiras que alcança a classe trabalhadora, e em termos de permanência, nela se fica em geral 5 a 8 horas diárias (a depender da modalidade de ensino cursada). Para mim, é um princípio ético lutar para que a escola não deforme aqueles que por ela passam, mas sim forme pessoas comprometidas com a emancipação humana. Para isso, penso que é preciso método, saber o que se deseja que a educação atinja e como fazê-lo. E ainda que na realidade estranhada em que vivemos sejam pequenas as contribuições que a escola possa dar para a superação desta realidade, entendo que sem isso as possibilidades de organizar as atividades educativas em prol da emancipação humana sejam diminuídas drasticamente. Por isso, me parece central sim, ter-se clareza de que princípio educativo se quer que oriente a escola.

Voltando então à questão de se ter o trabalho como princípio educativo, como vimos Frigotto (2009) defende esta possibilidade, assumindo o trabalho em sua dimensão ontológica de promotora de desenvolvimento humano e reconhecendo sua dimensão de desumanização na organização da sociedade capitalista. Por sua vez, Tumolo (2011) aponta com rigor a impossibilidade concreta de se assumir unicamente o trabalho em sua positividade como princípio para a educação. A meu ver, em sua argumentação Tumolo se aproxima muito mais de uma leitura formal, que se restringe o que dada coisa é, num dado momento, do que uma leitura dialética, que considere a unidade no movimento e a contradição do fenômeno do qual se busca a concretude. Em outro texto Tumolo (1996) diz que o trabalho concreto (produtor

de valor de uso), está subsumido pelo trabalho abstrato (produtor de valor de troca), que por sua vez está subsumido ao trabalho produtivo (produtor de mais-valia), o que conduz tendencialmente não apenas a subsunção do trabalho concreto, mas a eliminação de sua possibilidade emancipadora, deixando claro que para ele a negatividade do trabalho elimina sua positividade.

Contrariando o argumento de Tumolo (2011), os autores que assumem o trabalho como princípio educativo não o reduzem à sua positividade. Não é isto que é defendido por Marx e Gramsci, e tampouco por autores brasileiros, como explicitado por Moura, Garcia e Ramos (2007). Tais autores reconhecem a realidade do trabalho estranhado na sociedade capitalista, sua negatividade, mas também reconhecem que mesmo nesta realidade produziu-se um desenvolvimento científico e tecnológico que se por um lado precisa ser transformado por conta do estranhamento pelo mesmo produzido, bem como pelo esgotamento dos recursos naturais que tem promovido, por outro produz as condições técnicas para que todos os homens tenham, no mínimo, suas condições de existência garantidas. Tais autores pensam o trabalhador dentro da dinâmica do trabalho social que também produz a sociedade, e em potência, as condições inclusive técnicas de superá-la. É fato, a luta contra o trabalho na forma capitalista, conforme propõe Tumolo, precisa existir, mas esta deve ser uma luta crítica, em que se supere sua negatividade e que se promova a apropriação do desenvolvimento científico e tecnológico que em outra sociedade possa trabalhar a favor da emancipação humana.

Nesta direção Marx diz que a formação politécnica deve compensar o estranhamento produzido pela divisão do trabalho, o qual impede o conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes (MARX, 1869/ 2011). Gramsci (2006) explicita a necessidade de apropriação dos meios técnicos produzidos na sociedade capitalista e, tendo o trabalho educativo em sua intrínseca relação com a sociedade, pensa o trabalho para além da sua forma hegemônica e a escola como um espaço indispensável de reflexão e intervenção no social. Em sua pedagogia criadora, Gramsci (2006) acaba por estabelecer que os estudantes possam conhecer a forma de organização do trabalho existente e dentro do espaço educativo experimentar outra forma de organização do mesmo, o que inclusive auxilia na reflexão crítica sobre o trabalho estranhado.

Inspirada pelas análises de Gramsci sobre a crise da escola de seu tempo, que se distanciou das tradições e da vida da sociedade na qual está inserida, penso que é justamente porque o trabalho, ainda que estranhado, continua sendo central na vida, é que o trabalho deva se manter como princípio educativo. Não como um princípio que vise a adequação a esta realidade, mas como possibilidade de vivenciar o trabalho em sua dimensão ontológica, bem

como em sua dimensão atual (o trabalho estranhado), fazendo a ele uma crítica que possa, dentro dos limites do espaço escolar, conseguir a superação do estranhamento por ele produzido, incorporando os avanços técnicos pelo mesmo alcançados. Outro ponto primordial na assunção do trabalho como princípio educativo é possibilitar a reflexão sobre a exploração a qual os trabalhadores estão submetidos nos dias atuais, compreendendo-a como não natural, mas fruto da forma de organização social produzida historicamente pelos homens. Semelhante ao que Manacorda (2013) conclui do pensamento de Gramsci a respeito da apropriação da ciência, aqui o parafrazeio, ao dizer que uma classe pode apropriar-se daquilo que foi desenvolvido no trabalho por outra classe sem todavia aceitar-lhe a ideologia⁴³, e acrescento, sem aceitar-lhe sua estrutura estranhada.

Penso que é convergente a esta análise e lhe dá estrutura o explicitado por Moura, Garcia e Ramos (2007) no documento que sintetiza uma proposta para a discussão da construção dos projetos políticos pedagógicos para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio⁴⁴. Neste documento⁴⁵ se explicita uma concepção e proposta de uma organização concreta desta modalidade educativa que no mínimo tenciona as maneiras como este ensino veio hegemonicamente sendo concebido nas políticas públicas brasileiras. Os autores assumem o trabalho como princípio educativo, o entendendo como *realização humana* inerente ao ser (sentido ontológico) e como *prática econômica* (sentido histórico associado ao modo de produção), o qual possibilita o desenvolvimento da ciência, compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o *contraditório avanço das forças produtivas*, e da cultura, que corresponde aos *valores éticos e estéticos*, que orientam as normas de conduta de uma sociedade (p. 40-41, grifos meus).

Como se pode ver, nenhuma destas dimensões é tomada como algo destituído de contradições, tendo-se como um dos pressupostos deste tipo de educação a explicitação das múltiplas determinações dos fenômenos, o que implica apreendê-los em seu processo histórico, que proporcione uma reflexão crítica, em suas dimensões de positividade e

⁴³ A passagem original é esta: “uma classe pode apropriar-se da ciência de outra classe sem todavia aceitar-lhe a ideologia. (MANACORDA, 2013, p. 167).

⁴⁴ Como apresentarei no item a seguir, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser organizada de diferentes formas, mas minha opção foi por focar os estudos em cursos que são oferecidos de forma integrada ao Ensino Médio, pois penso que está é a que teria maiores possibilidades de promover uma formação integral.

⁴⁵ Tal documento foi formulado dentro de uma iniciativa governamental, mas só pode ser compreendido no contexto de um movimento dos trabalhadores das escolas técnicas públicas, dos acadêmicos da área e da população em geral, que lutaram para o reestabelecimento da possibilidade da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao nível médio e a conseguiram garantir com a promulgação do Decreto 5154/2004.

negatividade. Ou seja, compreendê-los enquanto promotores de humanização e ao mesmo tempo destruidores desta, produzindo hegemonicamente o estranhamento no trabalho, as consequências destrutivas da ciência e tecnologia (como o esgotamento dos recursos naturais) e padrões culturais regressivos (como o fetiche da mercadoria e sua expressão no consumo), e possibilitando potenciais de humanização, ciência e cultura críticas e resistentes a tanto estranhamento.

Portanto, ter o trabalho como princípio educativo dentro de uma educação profissional não é “preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com suas conquistas e seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões, sem nunca se esgotar a elas” (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p.45).

Tais fins ficam claros também nos princípios sugeridos para a seleção dos conteúdos que comporão o currículo, que visa uma compreensão abrangente e integrada dos mesmos, a qual coloca como necessidade a concretização da interdisciplinariedade. Além disso, na explicitação dos pressupostos para a construção dos projetos políticos pedagógicos singulares a cada escola⁴⁶, fica clara a existência de uma formação *escolar* para *além da escola*, na necessária interrelação com a comunidade, com os familiares, com os processos produtivos, considerando as necessidades materiais de seus estudantes. Busca-se assim, compreender a realidade atuando na mesma e buscando transformá-la, deparando-se com os limites de dadas circunstâncias e buscando ampliá-los. Também se explicita a postura ativa que se espera de toda equipe escolar, em especial de gestores, professores e estudantes, na assunção, discussão e concretização deste tipo de ensino. Particularmente, no que diz respeito aos estudantes, isso fica claro: 1) na assunção da pesquisa como um procedimento de ensino, a qual precisaria estar voltada ao suprimento das necessidades coletivas da humanidade e ao mesmo tempo estimular sua autonomia intelectual e instigando-os a não incorporarem “*pacotes fechados* de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos” (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 48); 2) na vivência do trabalho em sua dimensão ontológica a partir da organização de atividades educativas que tenham fins humanos e proporcionem a organização coletiva do trabalho, isso não apenas dentro das rotinas escolares, mas também em outras vivências que possam proporcionar ao estudante se apropriar “da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental

⁴⁶ O fazem embasados em CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

ao ser humano” (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 57).

Quais os limites e possibilidades para uma proposta desta natureza? Penso que há diversos mecanismos que possam dificultar sua implementação, desde uma tradição escolar marcada por um ensino mecânico e restrito às demandas do mercado de trabalho, ou mesmo a necessidade imperativa de alguns de seus estudantes abandonarem os estudos para se dedicar ao trabalho estranhado. Mas penso que efetivamente só se pode saber isso no contexto de cada unidade de ensino singular que se dedique a discutir, criar e implementar o ensino integrado, de acordo com suas decisões e realidades concretas.

O que se pode dizer por ora, é que na própria história da educação profissional podem ser vistas iniciativas que convergem para uma educação integral, que em maior ou menor grau se aproximam do que atualmente é proposto. A experiência dos colégios vocacionais (CHIOZZINI, 2010), a experiência das escolas libertárias dirigidas por João Penteadó (MORAES, CALSAVARA e MARTINS, 2013), os Centros de Memória da Educação em algumas Etecs (Escola Técnica do Governo de São Paulo), as experiências de cooperativas de trabalho, os cineclubes, as iniciativas voltadas ao enfrentamento de problemas da comunidade, entre outros⁴⁷.

Penso que são justamente o conjunto dos princípios orientadores e sua concretização nestas vivências em que o estudante está em atividade no seu processo coletivo de aprendizagem que se pode efetivamente atingir os fins que Frigotto (2009) colocava para a educação profissional, como produtor de socialização e internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano.

Cabe esclarecer, então, qual o conceito de personalidade se está utilizando aqui e a necessidade de adjectivá-la como coletivista ou solidária. O conceito de personalidade na Psicologia tem diferentes definições, as quais só podem ser compreendidas em relação com os sistemas teóricos e filosóficos que lhes dão sustentação. Aqui me ateei a este conceito a partir da Teoria Histórico-Cultural para fundamentar a defesa de que o fim da educação, orientada pelo trabalho como princípio educativo, deva ser a formação da personalidade comprometida com o coletivo. É importante notar que, assim como Chaiklin (2001), entendo que este conceito é trazido como importante no interior da Teoria Histórico-Cultural, porém, não

⁴⁷ Algumas destas iniciativas podem ser vistas na FETESP (Feira Tecnológica promovida pelo Centro Paula Souza). Esta feira é uma amostra concreta das contradições e lutas existentes na educação profissional. Se por um lado podem ser vistas iniciativas voltadas ao enfrentamento de problemas da comunidade, também se vê a apropriação e desenvolvimento de tecnologia e produtos direcionados à venda, não só dos mesmos, mas especialmente um espaço de exposição e venda da força de trabalho dos estudantes.

suficientemente desenvolvido no esclarecimento dos elementos e relações que o compõem, havendo aproximações e distanciamentos das compreensões deste conceito a partir de diferentes autores que desenvolvem suas pesquisas nesta compreensão teórica. Mesmo assim, considero que as elaborações existentes permitem uma compreensão suficiente do conceito a fim de orientar as atividades desenvolvidas na escola.

É preciso iniciar dizendo que, como discorreremos no início deste capítulo, o homem se constitui em sua atividade. Assim, a personalidade também não é entendida como algo imanente ao sujeito à priori, mas sim algo que se constitui no sistema de relações que o sujeito estabelece com a realidade, à medida que age na mesma. Para Leontiev (1978) personalidade não se refere a soma de um conjunto de traços ou atributos característicos a um sujeito. Seu fundamento não é a carga genética, ou disposições naturais, nem mesmo um conjunto de hábitos. Para o autor a personalidade é formada pelas atividades da pessoa em um sistema de relações sociais. Neste sistema as atividades são hierarquicamente organizadas e é esta hierarquia, que emerge a partir do agir do sujeito em um sistema de relações, que forma o núcleo da personalidade. Tal núcleo é constituído pela hierarquia de motivos que impulsionam e guiam as atividades do sujeito, a qual vai se estabilizando/cristalizando ao longo da vida, e está relacionada às demandas sociais que são feitas ao mesmo, conforme discutirei no capítulo 5. Para compreender a personalidade de alguém, nesta perspectiva teórica, é preciso compreender como a pessoa interpreta e lida com os conflitos entre os motivos que compõem sua hierarquia motivacional em um período estendido de tempo, que permita observar certa estabilidade naquilo que é priorizado nas escolhas do sujeito. Segundo Chaiklin (2001) é justamente por possibilitar esta compreensão que não se atém a elementos isolados do sujeito, mas o considera em sua integralidade - frente ao sistema de relações nas quais está envolvido, considerando a unidade de aspectos intelectuais e emocionais (uma vez que ambos compõem a interpretação e ação do sujeito no mundo) – que o conceito de personalidade é fundamental para a Teoria Histórico-Cultural.

Atuar na formação da personalidade, neste contexto, significa promover condições para que o sujeito constitua sua hierarquia motivacional na direção de conquista da autonomia ao lidar com os conflitos que emergem na vida. Como discutirei no capítulo 5, a consolidação desta constituição potencialmente ocorreria na juventude e teria um papel fundamental para a mesma a apropriação de conhecimentos que, integrados a vivência do sujeito, passem a mediar a ação deste no mundo. Segundo Chaiklin (2001) “a atenção ao conceito de personalidade é, na realidade, uma tentativa de entender o significado de intervenções específicas (no ensino, na organização do trabalho, no aconselhamento de indivíduos) no

desenvolvimento integral da pessoa” (p. 250, tradução nossa). Ainda, focar o processo de constituição da personalidade é importante porque enfatiza que o sujeito, em sua integralidade, não está inteiramente determinado pelas condições sociais. Assim sendo, estas mesmas condições não são imutáveis, mas podem ser transformadas pela ação organizada dos sujeitos.

Nesse sentido, a compreensão de Davydov (1988) de que a essência da personalidade está associada ao potencial de criatividade da pessoa, sua habilidade de criar novas formas de vida em sociedade é crucial. O ápice da formação da personalidade, para este autor, é o surgimento para a pessoa, da necessidade de criar o mundo e se criar.

Embora o foco na formação da personalidade possa, em uma sociedade já marcada pelo individualismo, levar a uma ênfase individualista da questão, é justamente na explicitação desta tensão que aqui se defende que a formação da personalidade coletivista deva ser o fim ao qual a educação se dirige. Primeiro porque a ação do sujeito nesta realidade produz efeitos em sua formação subjetiva e não seria possível a educação que se pretenda transformadora furtar-se a nela atuar. Segundo porque aqui se defende uma personalidade que incorpore - na interpretação do mundo e sua ação sobre ele - que sua singularidade só se realiza coletivamente e que resista às tendências individualistas e competitivas que emergem no sujeito a partir da ação em um mundo que busca a isto nos dirigir.

Assim, conforme defendido por Delari-Junior (2013) é preciso orientar as ações na escola a partir de princípios éticos, os quais, segundo o autor, se fundamentariam em critérios de um humanismo crítico. Com isso o autor enfatiza que o desenvolvimento humano produz não apenas “grandes feitos” na criação artística, na ciência, na luta pelo bem comum, mas também preconceito, censura, tortura, extermínio. Segundo o autor “saber-mo-nos humanos é encarar bens e males coletivos como algo de que somos potencialmente capazes, e em alguma medida, responsáveis” (p. 48). Penso que a consciência destes potenciais e a compreensão de sua expressão na sociedade atual precisam servir de balizadores para a escolha de conteúdos e de maneiras de ensinar.

Para tal seria necessária uma análise teórica sobre a atualidade a fim de compreender os desafios colocados à formação dos sujeitos. Vimos com Antunes (1995, 2009) o processo de alienação e desefetivação do humano no trabalho e como isso repercute para todas as esferas da vida, no tempo livre, nas relações interpessoais, transformando tudo em um processo competitivo e de obtenção de vantagens individuais para ingresso e manutenção no trabalho estranhado. Seria necessário explorar ainda o processo de esgotamento dos recursos naturais e a existência de iniciativas mais sustentáveis (ou menos prejudiciais) ao meio

ambiente, bem como as ações de enfrentamento ao consumo desenfreado e as iniciativas de trocas de produtos e/ou serviços⁴⁸. Em minha opinião temos vivenciado um mundo em que se acirram tensionamentos, expressões de preconceito, o mundo do consumo desenfreado inclusive de informações rasas e rápidas para falar sobre tudo com uma capacidade diminuída para análise e compreensão integral das relações em que estamos imersos e que nos afetam cotidianamente (tal fenômeno foi estudado por TIBURI, 2015). Isso contribui para funcionamentos subjetivos em que reina o individualismo, o medo, a intolerância, a inabilidade para o diálogo (as quais já vêm sendo estudadas desde ADORNO, et. al, 1965). As expressões de ódio tão presentes nos comentários das redes sociais e incentivadas por figuras midiáticas e representantes públicos⁴⁹ tem buscado a eliminação simbólica do outro⁵⁰, e também a eliminação física, seja pela segregação dos espaços⁵¹ ou pela negação do direito à vida⁵². Cada um destes aspectos, bem como as expressões de resistência e criação de novas possibilidades frente aos mesmos, mereceria um processo de pesquisa exclusivo, análises de relações causais, suas contradições internas. Porém, este não é o intuito desta tese. Estas questões são levantadas apenas em uma tentativa de exemplificar e colocar em evidência o discutido por Delari-Junior (2013) quando afirma que o humano não diz respeito unicamente ao que se consideraria bom ou positivo. Para o autor a definição de balizadores para uma educação ética, que se comprometa com a promoção de condições de desenvolvimento da personalidade que se contraponha e resista às condições estranhadas da sociedade, se faz necessária, justamente em uma tentativa de criar resistência a estes processos de desefetivação do sujeito.

Delari-Junior (2013) elenca, a partir fundamentalmente de Vigotski, três balizadores

⁴⁸ Vide redes sociais que promovem tais trocas, como o Bllive (<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/rede-social-de-troca-de-servicos-reune-pessoas-de-51-paises>).

⁴⁹ Vide como expressões emblemáticas a jornalista Rachel Sherazade e o cabo eleitoral pastor Silas Malafaia.

⁵⁰ Vide a invasão da página de wikipedia da Simone de Beauvoir que a colocou como pedófila e nazista (<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/apos-enem-filosofa-francesa-ganha-acusacoes-de-nazista-e-pedofila-na-wikipedia.html>) e uma moção de repúdio da Câmara de Vereadores da cidade de Campinas à questão sobre a mesma realizada no ENEM.

⁵¹ O preconceito social de que é negro, ou pobre, não pode estar nas praias ou no shopping (<https://raquelrolik.wordpress.com/2015/07/31/rolezinhos-e-a-guerra-nos-shoppings-do-interior/>; <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/pm-vai-montar-17-pontos-de-bloqueio-onibus-nos-acessos-praias-do-rio.html>).

⁵² Seja por homicídios, com justiceiros, guerras, atentados ou pelo acirramento de condições que tem promovido a busca pelo suicídio. Acerca disso, o Brasil é o 8º país em número de suicídios no mundo (<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/09/brasil-e-o-8-pais-com-mais-suicidios-no-mundo-aponta-relatorio-da-oms.html>) e o 4º em crescimento de suicídios na América Latina (http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/09/140904_suicidios_brasilrg).

que orientariam uma atitude ética. São eles: superação; cooperação e emancipação. A superação porque identifica na história da humanidade esta constante necessidade de ir além dos limites atuais e que só se realiza ao fazê-lo. A cooperação porque uma das condições para tal superação é o outro. Enquanto há tradições teóricas que consideram o outro um empecilho para a expressão da singularidade, nesta tradição teórica se entende que só é possível tornar-se singular, coletivamente, e se vê que a própria progressiva independência do bebê humano só é possível de ocorrer com a mediação dos outros. No entanto, tanto a superação quanto a cooperação podem ser voltadas a privilégios de determinados grupos, ou seja, pode-se organizar ações que fortaleçam um determinado grupo em detrimento da humanidade (vide a organização de cartéis e quadrilhas, por exemplo). Por isso é necessário que se tenha o terceiro balizador, a emancipação humana, a liberdade para todos os homens, esta que não está dada, mas precisa ser conquistada coletivamente a fim de obter-se o fim da exploração dos homens pelos próprios homens, minando a competição e a realização do sujeito à custa de outras pessoas. A liberdade implica a decisão autônoma, fundada em conhecimento da realidade, acompanhada de um afeto positivo para a escolha e ação realizada (ou seja, a decisão não é tomada com base no medo, na coerção, e sim na satisfação de uma escolha que seja, ao mesmo tempo, boa para nós e nossos semelhantes). Nesta tradição teórica, portanto, a emancipação só se realiza enquanto conquista coletiva da humanidade. “O processo social de emancipação humana não é relativo só a liberdade de cada um, mas à de toda sociedade, na produção de práticas democráticas radicais (que incluam a democracia econômica)” (DELARI-JUNIOR, 2013, p. 53).

Tal conquista só pode ser criada na base da superação das condições sociais existentes atualmente, o que impõe desafios, uma vez que o próprio desenvolvimento de uma personalidade coletivista (ou personalidade solidária), aqui entendida como personalidade que interprete e oriente suas ações para os fins da emancipação humana, só seria plenamente possível em uma sociedade que também se orientasse a estes mesmos fins. Ao mesmo tempo, como vimos, a personalidade não é inteiramente determinada pelas condições sociais, e é possível nas contradições, emergirem novas possibilidades. Para Delari-Junior (2013) cabe então compreender a realidade transformando-a, o que demanda “planejamento e organização intencional das relações sociais que promovam o desenvolvimento de outras pessoas e de nós mesmos” (p. 56).

Em síntese, a partir das considerações do trabalho como constitutivo do ser humano enquanto promotor de desenvolvimento emancipatório e alienador, da necessidade objetiva do mesmo para a sobrevivência do sujeito e dos efeitos que sua realização ou falta dele produz

para todas as dimensões da vida da pessoa, concludo pela necessidade se ter o trabalho como princípio educativo. E vislumbrando os efeitos deletérios que o trabalho estranhado produz para todos os âmbitos da existência humana, defendo que é imperativo, a partir de uma perspectiva ética, que a escola tenha como finalidade universal o desenvolvimento da personalidade coletivista. Como discutirei no capítulo 5, isso implica em considerar as características de desenvolvimento dos jovens e as necessidades próprias a este período do vida, além da consciência que na sociedade em que vivemos isto será realizado com limites, contradições e tensionamentos.

4. PARTICULARIDADES DA FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE

No capítulo anterior discuti brevemente que as características singulares das unidades escolares possibilitarão diferentes concretizações do ensino integrado e citei a conquista do retorno da possibilidade de oferta desta maneira de organização para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ainda, discuti brevemente a história desta modalidade educativa enfocando a maneira como esta expressa a dualidade de saberes em uma estrutura capitalista de sociedade. Pois bem, neste capítulo apresentarei muito brevemente esta história a partir do ângulo das regulamentações legais desta modalidade de ensino e as aproximações e distanciamentos da educação profissional ao Ensino Médio. Entendo que é importante destacar as diferentes formas de oferecimento da mesma, uma vez que o que chamamos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no singular, condensa elementos contraditórios em sua história e diferentes formas de organização e diversidade de cursos na atualidade, sendo o ensino integrado apenas uma delas. Embora em alguns momentos faça uma narrativa um tanto descritiva desta educação, estas são tomadas como dados para nos auxiliar na reflexão sobre como as características e diversidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio compõem um quadro complexo que traz limites e possibilidades diferenciados deste tipo de educação, os quais podem contribuir para a constituição da hierarquia motivacional dos estudantes à educação cursada. Apresento neste capítulo as especificidades do ensino integrado (nomeado como Ensino Técnico Integrado ao Médio – ETIM) no contexto da educação profissional pública no Estado de São Paulo. Para tal, analiso os Planos de Curso de Mecânica, Nutrição e Dietética, Meio Ambiente e Eletrônica (que, como dito no método, foram os cursos dos participantes do grupo de diálogo que compôs o campo empírico desta pesquisa). Se no capítulo anterior, ao discutir a função social do ensino técnico integrado ao médio, apresento as demandas socialmente constituídas para o ETIM do ponto de vista da universalidade em suas contradições internas, neste capítulo apresentarei como se constituem estas demandas do ponto de vista da particularidade deste ensino no âmbito do Centro Paula Souza (instância à qual as Etecs estão vinculadas pedagógica e administrativamente e que centraliza a elaboração destes planos). Por fim, discuto ainda uma síntese do que a revisão bibliográfica realizada pode revelar sobre a educação profissional técnica de nível médio (não apenas integrada), discutindo-a em conjunto com os dados dos questionários respondidos pelos estudantes da EREP. Como disse no método, foi a partir

desta revisão bibliográfica que foi possível identificar lacunas na produção coletiva do conhecimento até o momento existente, os quais indicaram os caminhos necessários a serem percorridos nesta pesquisa a fim de possibilitar uma compreensão da relação que os estudantes estabelecem com as atividades desenvolvidas no ETIM.

4.1. Particularidades das demandas socialmente constituídas para o ETIM a partir da análise documental

Em Pandita-Pereira (2011) faço uma discussão da história da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil, em especial no que diz respeito a transformação das políticas públicas que regulamentaram e regulamentam a mesma. Em linhas gerais, focando nas intenções das propostas hegemônicas em cada época, a educação profissional surge como uma educação voltada aos pobres com funções de moralização pelo trabalho (CASTANHO, 2007; CURY, 1998; KUENZER, 2005; SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984), que em meio ao processo de urbanização da cidade de São Paulo se concretiza como uma educação para a formação do operário concreto, aquele que tem domínio teórico-científico e das habilidades técnico-manuais, além de sensibilidade artística para o exercício da profissão (MORAES, 2003). No entanto, com a intensificação da industrialização, aliada à força política do grupo que defendia um ensino tecnicista - focado em objetivos pragmáticos e que se inspira na organização taylorista e fordista que vinha sendo assumida no processo de produção industrial - o modelo levado à implantação nas políticas públicas⁵³ é de um ensino focado e restrito nas habilidades técnicas requeridas ao exercício da profissão (CASTANHO, 2007; KUENZER, 2005; SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984). Concomitante a estas transformações, começam a ser esboçados caminhos de articulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com ensino médio propedêutico, até que se conquista a equivalência formal destas modalidades, o que garantiu aos oriundos de escolas profissionais a possibilidade de realizarem os exames de ingresso ao ensino superior.

Em meio ao processo de democratização do país e elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), muitos foram os embates em torno de que educação se desejava e, no que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os defensores de uma educação integral disputavam com aqueles que defendiam uma formação mínima, possivelmente mais comprometidos com a redução de gastos,

⁵³ Como dizem Moraes, Calsavara e Martins (2013), aquilo que está previsto na lei, não necessariamente é imediatamente consolidado na escola, e é possível que os mesmos embates e disputas que houveram nos bastidores das iniciativas governamentais para esta modalidade de ensino (como demonstram SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984) também tenham ocorrido no interior das escolas que já tinham a experiência acumulada de realização de um ensino organizado de maneira a proporcionar a formação integral do educando, as quais podem ter encontrado mecanismos para preservá-lo, mesmo que com uma intensidade possivelmente reduzida.

assumindo a ideologia do Estado Mínimo. Segundo Zibas (2005) estes embates foram resolvidos no âmbito do Congresso Nacional quando o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) condicionou um empréstimo de 250 milhões de dólares à aprovação de uma lei que viria a regulamentar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nossos representantes se submeteram ativa e consentidamente a esta exigência, e foi promulgado o Decreto 2208/1997 (BRASIL, 1997), que estabeleceu que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio só poderia ser oferecida de forma concomitante e subsequente ao ensino médio propedêutico, revogando a possibilidade de que, ao menos formalmente, existissem projetos pedagógicos em que a formação geral e profissional fossem integradas.

Houve muitas críticas e resistências dos profissionais e pesquisadores da área⁵⁴ - que continuaram a defender a formação integral do educando - os quais, num contexto favorável de diálogo com o governo federal e também de uma ideologia de reestruturação produtiva que apregoa a necessidade de um trabalhador que conjugue saberes intelectuais e manuais⁵⁵, conquistaram o restabelecimento da possibilidade de oferta do ensino médio integrado com a promulgação do Decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004), desencadeando-se ainda iniciativas governamentais para promover a discussão da formação integral tendo o trabalho como princípio educativo, como vimos no documento de Moura, Garcia, Ramos (2007).

A partir deste Decreto de 2004, que ganhou nova redação e deu origem à Lei 11741/2008 que alterou a LDBEN, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a poder ser organizada de forma:

1. Articulada com o ensino médio, desenvolvida de maneira
 - 1.1. integrada – oferecida a quem já tenha concluído o fundamental e cursará na mesma instituição componentes da formação propedêutica e técnica, unificados em um mesmo projeto pedagógico;
 - 1.2. concomitante – na qual o indivíduo cursa o nível médio em um período e o nível técnico no outro, na mesma ou em instituições distintas;
2. subsequente - indivíduo que já concluiu o nível médio propedêutico e cursa agora o nível médio técnico. (BRASIL, 2008)

Nas formas concomitante e subsequente a parte técnica é usualmente oferecida em um período (manhã, tarde ou noite) e tem duração de três ou quatro semestres, enquanto na modalidade integrada o ensino pode ser oferecido em um período ou de maneira integral,

⁵⁴ Como aponta Vendrameto (2005), nas Etecs são incluídas disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos técnicos que visavam ao menos minimizar o efeito desta reforma, buscando garantir dimensões de uma formação geral aos estudantes.

⁵⁵ Que, conforme analisam Ferreti e Silva-Junior (2000); Frigotto e Ciavatta (2006), podem também servir a promoção do desenvolvimento de uma subjetividade que se adeque a um contexto profissional de instabilidade e fluidez, com ênfase em habilidades e competências que se demonstrem lucrativas para os capitalistas.

tendo duração de 3 a 4 anos.

Como se vê, somente na forma integrada se pressupõe que a instituição escolar integre os saberes característicos da educação propedêutica aos da educação profissional, devendo explicitar tal integração em um projeto pedagógico único para a formação do estudante. Isso não quer dizer que tal organização garanta a integração entre saberes intelectuais e manuais. Como veremos a seguir, por meio da maneira como esse ensino se concretiza na ETEC e também por meio da revisão bibliográfica, tal integração segue sendo um desafio. Porém entendo que quando o ensino é oferecido desta forma, há condições que favorecem a integração, pois ao menos há um conjunto de profissionais que estão orientados por um mesmo projeto pedagógico, compartilham de um mesmo espaço físico (o que pode facilitar diálogos) e estão voltados à formação do mesmo grupo de estudantes. Além disso, o tempo que os estudantes estarão dedicados aos estudos é usualmente de 3 a 4 anos, o que possibilita um período mais longo para que estes vivenciem a formação integrada.

No entanto é importante esclarecer que mesmo nas formas concomitante e subsequente é possível criar condições para a integração entre trabalho intelectual e manual, apenas os tempos escolares destinados a isso são mais restritos (usualmente estes cursos duram de 3 a 4 semestres), o que impõe uma limitação aos conteúdos que podem ser abordados. Além disso, por nestas formas de oferecimento não se demandar um projeto pedagógico único, a integração com a formação propedêutica, que o estudante cursou ou está cursando, pode acabar por ficar mais a cargo do estudante do que da equipe escolar. Adicionalmente, os tempos e espaços para diálogo, mesmo quando a formação é concomitante, ficam dificultados quando a formação propedêutica e profissional ocorrem em escolas distintas.

Porém, ainda que a forma de oferecimento assumida seja a integrada, que os tempos e espaços favoreçam tal integração e haja um projeto pedagógico pensado para a mesma, sua concretização prática pode não se efetivar por diferentes motivos. No âmbito das escolas vinculadas ao Centro Paula Souza, campo empírico desta tese, é importante destacar que tal integração, ao menos no nível de planejamento do ensino, é meramente formal, restrita ao fato de que os estudantes cursam os componentes da formação geral e formação profissional na mesma escola.

Algumas evidências apontam para tal. A primeira é o fato do Centro Paula Souza não disponibilizar em seu site e nem para as escolas um documento que discuta qual é a concepção de ensino integrado que está sendo assumida e não há registros de que tal concepção tenha sido discutida com a comunidade escolar. No campo empírico o mais

próximo que disso se chegou foi por meio dos Planos de Curso⁵⁶. Na análise dos mesmos evidenciou-se que o núcleo de seu conteúdo é constituído por uma junção do Plano de Curso modular e trechos da Atualização da Proposta do Currículo por competências para o Ensino Médio, os quais são idênticos entre os mais diferentes cursos.

Outra evidência é encontrada no único subitem específico dos Planos de Curso integrados, chamado Metodologia de Integração (cuja extensão é de uma folha). Nele é explicitado o que se entende por integração no contexto do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, e fica evidente o privilegiar de sua escolha como uma forma de diminuição de custos

O ensino-aprendizagem nesta modalidade deverá priorizar a integração em todos os sentidos entre a Formação Profissional (Ensino Técnico) e a Educação Geral (Ensino Médio), de modo **a otimizar o tempo e os esforços de professores e alunos e os recursos disponíveis**, para o mesmo objetivo de trabalhar as competências da formação geral com as da formação profissional de tal modo que elas se complementem e se inter-relacionem [...] (SÃO PAULO, 2012, p. 103, grifos nossos).

Fica evidente ainda que é feita uma distinção superficial entre formação geral e profissional e estabelecida entre as mesmas uma relação mecânica, em que a integração não é feita a partir de um eixo articulador ou da compreensão da sua função social.

Os componentes curriculares da Formação Geral (Ensino Médio) devem prover a Formação Profissional (Ensino Técnico) com as bases científicas necessárias ao desenvolvimento das Bases Tecnológicas requisitadas pela formação profissional na Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA, e as atividades práticas dos componentes profissionalizantes devem ser encaradas, também, como laboratórios de experiências para demonstração de teorias científicas na área das ciências humanas e da percepção e compreensão da importância de suas aplicações na produção e na geração de tecnologias diversas (SÃO PAULO, 2012, p. 103, grifos no original)⁵⁷.

Tal relação mecânica pode ser ainda observada na forma que se busca viabilizá-la, por meio de “estabelecer o horário das aulas semanais de modo que os componentes do ensino médio e do ensino técnico que tenham mais relações entre si compartilhem o mesmo período de aula”. (SÃO PAULO, 2012, p. 104).

Fica claro que o horizonte da formação integrada, entendido como a formação integral do sujeito, a partir da sua ação no mundo (guiando-se pelo princípio educativo do trabalho), é

⁵⁶ Como analisei em Pandita-Pereira (2011), os Planos de Curso dos cursos oferecidos pelo Centro Paula Souza são todos elaborados por uma equipe centralizada do mesmo e não passam por adequação local. Assim, o curso de Administração na capital e outro oferecido na região rural de Itapetininga são orientados pelo mesmo Plano de Curso.

⁵⁷ Com exceção do nome do curso técnico, ambos os trechos aqui destacados são idênticos, independente do curso.

algo que sequer é reconhecido e refletido na organização do ensino integrado no âmbito do Centro Paula Souza. Ao contrário, ao invés de uma formação integral se vê uma formação reduzida ao ideário das competências e sua adequação aos valores apregoados no mercado de trabalho.

O lema do aprender a aprender é tomado como um dos princípios pedagógicos e como uma das competências a serem desenvolvidas pelo ensino. Tal lema, revestido de uma legitimidade, dado que na aparência se coloca na defesa de que se promova o desenvolvimento dos sujeitos em uma direção mais autônoma, na essência, acaba por carecer de conteúdo e se contrapor justamente a isto que diz defender. Duarte (2006) formula algumas críticas a tal lema e em minha compreensão estas se focam em denunciar como os valores embutidos no mesmo trazem consequências espontaneístas para a organização do ensino, o esvaziamento do trabalho do professor ao se privilegiar as tendências “naturais” do estudante em seu processo de aprendizagem e por fim, como o enfoque na sociedade em mudança busca estimular uma criatividade que se adapte à organização capitalista, jamais buscando sua superação.

Em minha compreensão, esta organização espontaneísta do ensino não está evidenciada nos princípios pedagógicos explicitados nos Planos de Curso do Centro Paula Souza. As atribuições do professor enquanto aquele que organiza e orienta o processo de ensino, numa distribuição mais horizontalizada, mas não espontaneísta das funções professor-estudante, é visível no documento, como pode ser visto no trecho:

O professor compartilha a responsabilidade e o controle do ensino-aprendizagem com seus alunos: é ele quem propõe os objetivos das atividades educacionais, providencia bases materiais, disponibiliza instrumentos para que os alunos trabalhem, lança desafios e estímulos para que eles desejem atuar e controla a continuidade dos processos iniciados (SÃO PAULO, 2012, p. 105).

Porém, isso não necessariamente orienta as ações em direção a um dado conteúdo. O lema do aprender a aprender acaba por fundar-se em uma falsa dicotomia, em que se privilegia a aprendizagem procedimental, ou como coloca Duarte (2006), se valoriza que o estudante encontre o seu próprio método de conhecimento. Porém, em uma análise materialista histórica, tal procedimento não é e não pode ser intrínseco ao sujeito e descolado do objeto do conhecimento. Quem aprende, aprende sempre um dado conhecimento (história, geografia, física, biologia, artes...) e uma forma de se relacionar com o mesmo, simultaneamente. As formas de se construir este conhecimento, apropriá-lo e reconhecê-lo enquanto válido têm características específicas de suas áreas, têm procedimentos e relações

que são essenciais às mesmas, os quais foram construídos no processo histórico de desenvolvimento da humanidade. A tal chamada habilidade de aprender a aprender só poderia ser válida caso considerasse tais especificidades e reconhecesse que parte integrante do aprender é se apropriar dessas heranças culturais⁵⁸.

Duarte (2006) analisa que a produção ideológica desta desconexão entre o aprender e o que será aprendido, expressa e ao menos tempo decorrente do lema “aprender a aprender”, se assemelha ao que foi feito no processo histórico de desenvolvimento do trabalho na sociedade capitalista, em que se produziu um distanciamento entre o trabalho e os produtos específicos por ele produzidos, o que se converteu na desvalorização do saber do trabalhador e é característico da alienação do mesmo por meio do trabalho. Nas palavras do autor

Do ponto de vista educacional, o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. Assim como ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho; assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e o permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. (p. 156).

Em meu entendimento Ramos (2006) segue o mesmo raciocínio de análise ao se debruçar sobre a Pedagogia das Competências e sua crítica à compartimentação das disciplinas. Importante situar que no contexto do Centro Paula Souza, o “aprender a aprender” aparece como um dos componentes da Pedagogia das Competências. Ramos (2006) faz uma análise teórico-conceitual desta pedagogia a partir da relação de como o conceito *competência* foi sendo inserido no contexto do trabalho e na organização do ensino. A autora identifica que no contexto do trabalho este conceito evidencia um deslocamento histórico dos critérios da qualificação profissional para os de competência. Tal deslocamento se processaria, grosso modo, do trabalho como relação social, marcado por relações que se estabelecem a partir do reconhecimento dos saberes historicamente acumulados e formalizados por meio de títulos,

⁵⁸ Como explicitarei no capítulo 5, destituir a atividade *aprender* de seu objeto *o conteúdo a ser aprendido* cria dificuldades ao processo de constituição de motivos às atividades escolares.

diplomas e negociações com categorias profissionais (qualificação) para a ênfase em características da subjetividade dos trabalhadores, suas capacidades cognitivas e sócio-afetivas (competência)⁵⁹. Isso culmina em uma ascendência da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica do trabalho, o que impacta na formação de uma profissionalidade do tipo liberal e na construção de identidades profissionais que se tornam produto de estratégias individuais desenvolvidas pelos sujeitos em resposta aos contextos profissionais. Estas culminam em uma responsabilização individual dos sujeitos por suas condições de (des)emprego, acentuando a concorrência entre os trabalhadores, ocultando as relações de poder no trabalho e fragilizando as organizações coletivas de luta por direitos dos trabalhadores.

Nesse contexto o profissionalismo, segundo Ramos (2006) estende-se para além da obtenção do emprego e do realizar um trabalho bem feito, impondo a necessidade de o sujeito estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações, sejam estas em uma mesma empresa, entre diferentes empresas, no subemprego ou no trabalho autônomo.

Isso não se transfere linearmente para a relação entre trabalho e ensino, mesmo aqueles dedicados às formações profissionais. Ramos (2006) identifica as tradições teórico-filosóficas e de organização do ensino que se encontram vinculadas e dão sustentação ao paradigma das competências. Longe de ser um bloco homogêneo de pensamento, a autora evidencia como a compreensão de competências foi se desenvolvendo no interior das teorias pedagógicas e como diferentes matrizes psicológicas lhe deram sustentação (do behaviorismo ao construtivismo piagetiano).

No plano pedagógico identifica que a Pedagogia das Competências se assume enquanto aquela que seria capaz de promover o encontro entre a formação e o emprego. Para tal, inverteria a lógica de seleção de conteúdos, daquela centrada em saberes disciplinares para a que tomasse por critério as situações concretas, atribuindo sentido prático aos saberes escolares.

De acordo com os princípios de construção do conhecimento explicitados no método, a partir do Materialismo Histórico esta lógica seria até apropriada, uma vez que são os desafios da realidade que mobilizam necessidades de apropriação de conhecimento e criação de estratégias para a superação do estado atual das coisas. Assim, definir os conteúdos da formação a partir de uma análise do que é demandado pela realidade seria um bom começo.

O problema identificado por Ramos (2006) é que o horizonte da transformação social

⁵⁹ O que não quer dizer que os critérios de qualificação profissional tenham deixado de orientar as relações no mundo do trabalho, apenas que estes foram deslocados a um segundo plano.

não está dado nesta concepção. A formação acaba por ficar restrita ao ordenamento de atitudes e práticas profissionais que estejam afinadas à organização e funcionamento dos modos de produção capitalista. Isso demanda que as competências sejam explicitadas nas tarefas nas quais se materializariam e que a validade dos conhecimentos seja dada unicamente por sua aplicabilidade na produção de bens e serviços.

Essa intensa descrição dos objetivos de ensino, expressos por meio de competências que se referem a ações, é bastante explícita nos Planos de Curso do Centro Paula Souza, seja para falar de competências específicas da profissão para a qual o curso se volta, seja para as competências gerais que deveriam ser desenvolvidas no Ensino Médio. Vejamos alguns exemplos das competências previstas no curso de Nutrição e Dietética:

Analisar as normas de vigilância sanitária para garantir a segurança alimentar
[...]
Analisar indicadores econômicos, sociais e de saúde para identificar necessidades nutricionais (SÃO PAULO, 2012, p. 8).

E alguns exemplos de competências previstas para o Ensino Médio:

Dominar linguagens – dominar basicamente a norma culta da língua portuguesa e saber usar as diferentes linguagens para se expressar e se comunicar
[...]
Construir argumentos – organizar informações e conhecimentos disponíveis de forma a argumentar consistentemente (SÃO PAULO, 2012, p. 9).

Cabe esclarecer que estas competências que destaquei são as mais gerais, as entendidas como necessárias ao final do processo formativo, mas ao longo de cada disciplina da formação técnica e de cada ano da formação geral há um detalhamento maior sobre as competências a serem desenvolvidas pelo estudante ao longo do curso. Nos componentes curriculares da formação profissional estas competências são relacionadas às habilidades e bases tecnológicas, e na formação geral as competências são relacionadas às habilidades e valores e atitudes, desvinculadas dos componentes curriculares específicos, os quais são apresentados com itens de conteúdos a serem ensinados⁶⁰.

Como se pode ver pelos exemplos expostos, a descrição das tarefas que permitem

⁶⁰ Tal disposição é assim justificada: “as competências a serem desenvolvidas na Formação Geral (Ensino Médio), são as mesmas para todos os componentes curriculares e os conhecimentos requeridos para a construção e/ou mobilização de cada uma delas podem ser também os mais diversos, ao contrário do que ocorre na Formação Profissional. Nessa, para cada componente curricular as competências são diferenciadas, bem como são específicas e bem definidas as bases tecnológicas a elas correspondentes. Por isso, a lista de temas que deverão ser trabalhados para a construção de conhecimentos em cada componente são apresentadas no final da relação das competências das três séries do curso. [...] Também o destaque aos Valores e Atitudes justifica-se porque, desenvolvê-los é um dos objetivos importantes do curso” (SÃO PAULO, 2012, p. 15-16).

avaliar o domínio da competência é mais explícita quando se refere à formação profissional do que na formação geral, porém, em nenhum dos casos isso implica, diretamente, que tais competências sejam unicamente validadas por sua aplicabilidade na produção de bens e serviços, sendo necessárias também para a vida. Em minha análise, tal conclusão se mantém verdadeira com relação aos outros Planos de Curso analisados. No entanto, entendo que a subordinação aos valores do mercado de trabalho ficam mais explícitas ao analisarmos a maneira pela qual os Planos de Curso foram elaborados e como a pertinência de seu oferecimento é justificada.

Em todos os planos de curso consta que as referências para elaboração dos mesmos foram: a Classificação Brasileira de Ocupações e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Seu uso visou “uma análise das necessidades do próprio mercado de trabalho” e teve como produto “um currículo mais afinado com este mercado”. Isso leva à conclusão que as competências elencadas servem a tal objetivo e que possivelmente outras poderiam ser pensadas caso a referência para sua elaboração não fosse exclusivamente o mercado de trabalho. Por exemplo, caso o bem estar da sociedade em geral estivesse como um dos parâmetros se poderia pensar como competência a ser desenvolvida no curso de Nutrição e Dietética o auxiliar na elaboração de políticas públicas que impactem positivamente o valor nutricional dos alimentos produzidos, o que não é elencado.

Adicionalmente, a constatação da subordinação ao mercado de trabalho é fortalecida pela análise das justificativas apresentadas para o oferecimento dos cursos. Ao mesmo tempo, neste processo fica claro também que há ênfases diferenciadas em relação ao compromisso com o mercado de trabalho para diferentes cursos. Esta análise não é possível de ser realizada no que diz respeito ao curso de Mecânica, pois neste as justificativas apresentadas são genéricas em relação a necessidade de integração de conhecimentos dos componentes gerais e profissionais, não abordando as especificidades da Mecânica em si. Nos cursos de Eletrônica e Nutrição e Dietética, embora as justificativas para o oferecimento dos cursos partam de uma análise da importância do mesmo para questões mais amplas (economia e desenvolvimento nacional, no caso de Eletrônica, e saúde da população, em relação à Nutrição e Dietética), em ambos os fins do curso são restringidos ao mercado de trabalho. E no curso de Meio Ambiente a análise parte das consequências perversas da forma de organização social, que produz desigualdade social e degradação ambiental, com potencial inviabilização da sobrevivência da espécie humana, porém, a solução com a qual o curso se propõe a contribuir está restrita à ação individual, defendendo a “importância de se educar futuros cidadãos brasileiros para que [...] venham a agir de modo responsável e com sensibilidade [...]” (SÃO

PAULO, 2011, p. 6).

Outras questões características da Pedagogia das Competências são

a crítica a compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa do currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações específicas de aprendizagem. Resgata-se, com isso, a importância de alguns princípios curriculares tais como a globalização, integração, transdisciplinariedade (RAMOS, 2006, p. 260).

Nestes pontos a Pedagogia das Competências faz referências a questões que compõem críticas importantes à maneira como a escola foi tradicional e hegemonicamente organizada. No entanto, segundo Ramos (2006) isso é feito com um apoio e uma ênfase a características exclusivamente psicológicas, e de uma psicologia que considera as necessidades e interesses dos estudantes a partir de uma perspectiva individualista e a-histórica. Inserido neste escopo teórico o objetivo possível, segundo a autora, seria a construção de projetos de vida dos estudantes. Como veremos no próximo capítulo, a construção de projetos de vida é algo que compõe a vivência dos estudantes na juventude e é algo que necessita da intervenção dos processos de ensino. O centro da discordância é a maneira como este projeto de vida é entendido. Para a Pedagogia das Competências, segundo Ramos (2006), o fundamento deste projeto de vida estaria inscrito em um código de ética de uma profissionalidade liberal, visando a integração “dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva -, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade” (p. 273). Na Pedagogia das Competências a adequabilidade do sujeito a esta sociedade seria então o papel central da educação, voltada mais a conformação da personalidade do que a apropriação de conhecimentos técnicos e científicos (RAMOS, 2006, p. 275).

Nos Planos de Curso, é importante ressaltar, a importância da apropriação dos conhecimentos e das técnicas não é deixada de lado e tem seu espaço garantido, sendo os mesmos inclusive bastante detalhados para cada disciplina, seja da formação profissional ou geral. Entretanto, a maneira como se propõe que se dê a articulação entre competências e conhecimentos é de uma simples justaposição, que se subentende deve ser resolvida por cada escola, no interior de cada curso (uma vez que, no que se refere à integração, o texto dos Planos de Curso analisados são idênticos). Nesta direção é apenas sugerida a utilização de alguns procedimentos didáticos, como projetos técnicos interdisciplinares, grupos de estudo, dramatizações, etc.

É central notar, no entanto, que os princípios pedagógicos explicitados denotam sim a ênfase na formação subjetiva, da adequação do sujeito à realidade existente. A

interdisciplinariedade, por exemplo, é reduzida a um mecanismo para formação de profissionais polivalentes, entendidos como aqueles que superem os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou áreas afins (SÃO PAULO, 2012, p. 106). Fica patente então que dado princípio é entendido como válido para uma compreensão integral de qualquer fenômeno, porém, a intervenção na realidade social é reduzida à dimensão de sua aplicabilidade ao mercado.

Ainda no que se refere à ênfase à formação subjetiva dos estudantes, na explicitação do que é colocado como princípio da “Ética da identidade, estética da sensibilidade e política da igualdade”, fica marcada a ênfase em uma subjetividade pautada por ações individualizadas.

O desenvolvimento da ética da identidade tem como objetivos, também: a) o desenvolvimento de maior autonomia do educando para gerenciar, futuramente, sua vida pessoal, social, profissional; b) proporcionar-lhe parâmetros para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito a si e aos outros nos diferentes papéis em que pode atuar social e profissionalmente; c) estimulá-lo a se atualizar e a se capacitar continuamente para o seu aprimoramento profissional e relacional.

Aliada à ética da identidade, a estética da sensibilidade valoriza: o empreendedorismo; a iniciativa, a criatividade, a beleza, a intuição, a limpeza, a organização, o respeito pela vida e a ousadia – em oposição ao burocratismo, ao conservadorismo, à repetitividade, à padronização, ao desperdício, à poluição e ao predadorismo.

No exercício da cidadania [que diria respeito à política da igualdade, a partir do subtítulo da sessão], propicia: a) a percepção e a prevenção de situações que representem riscos ou desrespeito à integridade física, mental, moral e social das pessoas; b) a racionalidade no uso de recursos materiais, a solidariedade no trato com as pessoas e a prudência e a sensatez em ambos os casos; c) o discernimento do momento propício e da situação adequada para oferecer ou pedir ajuda, cooperar ou competir (concorrer); d) a empatia, no relacionamento com as quais lida em seu trabalho; e) a atenção cuidadosa com a qualidade no processo de produção, no atendimento às pessoas, nas condições sociais em geral (SÃO PAULO, 2012, p. 105-106)

Em minha compreensão nesse trecho se explicita a defesa de valores constitutivos de uma subjetividade entendida como fechada em si mesma, descontextualizada, tida como propriedade de um sujeito abstraído de um contexto social e histórico. São ainda inspirados em uma ideia de que cada “se cada um fizer a sua parte, tudo está resolvido”, distanciando-se da possibilidade de qualquer ação que implique uma organização coletiva que considere as contradições e relações de poder existentes na sociedade capitalista.

Assim, por fim, a tensão entre o paradigma da qualificação e das competências permanecem expressas nos Planos de Curso, mas assim como Ramos (2006) identifica que

ocorre em relação ao mundo do trabalho, a ênfase nas competências, voltadas às características subjetivas tomadas como intrínsecas ao sujeito são as que são enfatizadas e colocadas em primeiro plano.

Nas palavras da autora

Constatamos, então, que a definição de competência presente nos documentos relativos ao ensino médio carrega uma conotação psicológico-subjetivista, manifestando-se nos documentos da educação profissional como fator econômico para o capital e como patrimônio subjetivo para os trabalhadores.

Uma conotação sociológica da competência exigiria pensá-la também no plano complexo das relações sociais, políticas, econômicas, portanto, indo além do sujeito isolado, para compreender as complexas transformações e implicações de sua apropriação pelas políticas de educação profissional, das relações de trabalho e de educação (RAMOS, 2006, p. 169).

Neste contexto é secundarizada a importância da apropriação da cultura humana, da formação de uma consciência de classe e da construção de uma nova concepção de mundo. Se enfatiza a constituição de um projeto pessoal desvinculado de um projeto de sociedade. O que passa a ser assumido como valor é uma personalidade autônoma e flexível, com projetos pessoais maleáveis o suficiente para adequar-se ao solicitado no mercado de trabalho. O trabalho, ao invés de tomado nas suas dimensões alienantes e emancipatórias, é focado como meio de realização autônoma do indivíduo, abstraindo-se as relações sociais da produção capitalista.

Há, no entanto, que se reconhecer que a Pedagogia das Competências retomou algo caro às pedagogias ativas, e central à função do ensino, que é a formação de valores e atitudes. Em minha apreciação, mesmo no contexto da Teoria Histórico-Cultural, nas discussões acerca da organização do ensino, por vezes ficamos restritos ao que deve ser ensinado do ponto de vista do conteúdo acadêmico e embora assinalemos a importância do ensino para a superação da exploração dos homens pelos próprios homens, não evidenciamos como a mesma intervém na formação de atitudes e valores e como precisaríamos intervir intencionalmente neste processo. Decorre disso minha defesa, no capítulo anterior, de que a educação profissional técnica de nível médio deva ter o trabalho como princípio educativo e como finalidade a promoção de condições para o desenvolvimento de uma personalidade coletivista.

Nesse sentido, um dos valores, contidos nos Planos de Curso, bastante necessário na realidade atual, em que os que estão conectados à internet são bombardeados por um fluxo intenso e veloz de informações é: “responsabilidade em relação à validade e fidedignidade das informações utilizadas, produzidas e divulgadas” que seria construída junto às habilidades de

pesquisa e interpretação de informações, que embasariam a construção de planos de trabalho dos estudantes no contexto educativo.

Ainda, é expresso nos Planos de Curso uma inclinação ao compromisso com a coletividade. Traz-se como valores: respeito à coletividade; solidariedade e cooperação no trato com os outros; sentido de pertencimento e de responsabilidade em relação a diferentes comunidades; reconhecimento de sua parcela de responsabilidade na construção de sociedades justas e equilibradas, disposição a colaborar na resolução de problemas (SÃO PAULO, 2012, p. 73-74). Tais valores e atitudes dizem respeito à disposições individuais internas com as quais concordo e entendo como necessárias. Mas o caráter da coletividade, da efetiva organização social não é focado, novamente parecendo ser tomado como mero produto da soma de ações individuais. Ainda, na explicitação das habilidades relacionadas a estes valores no Plano de Curso, as mesmas restringem-se ao âmbito da percepção e não da efetiva intervenção na realidade. O mais próximo da ação que se explicita nos planos é “posicionar-se diante dos fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado” (SÃO PAULO, 2012, p. 74), o que, ainda que inclua algo fundamental, exclui uma dimensão importante para a transformação social, qual seja, o horizonte ao qual a ação é dirigida, a construção daquilo que ainda não está dado na realidade atual. Ou seja, exclui-se a perspectiva criativa enfatizada por Gramsci (2006) e Bozhovich (1981) e a superação, realizada por meio da cooperação em direção à emancipação humana, como defendido por Delari-Junior (2013).

4.2. Considerações acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio a partir da revisão bibliográfica

No entanto, ainda que seja esta a perspectiva da formação no ETIM a partir dos documentos que a regulamentam no Centro Paula Souza, o que as pesquisas apontam acerca da formação que tem sido proporcionada no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Como dito no início do capítulo, embora na tese tenha optado por focar no ETIM do Centro Paula Souza, a revisão bibliográfica realizada englobou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como um todo, visto que foi esta revisão que proveu elementos para a delimitação do campo no ensino integrado.

A partir da revisão bibliográfica realizada nas bases de dados Scielo e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Nacional (BDTD) entendo que em seu conjunto as pesquisas tem apontado para as possibilidades e os desafios desse ensino na promoção de uma formação

que favoreça a integração entre saberes e o desenvolvimento omnilateral do estudante. A busca na Scielo foi realizada em 23 de agosto de 2013 e usou os termos chave “Estudante or aluno or discente [Todos os índices] and ensino or escola or educação [Todos os índices] and técnico or profissio\$ [Todos os índices]”, obtendo 255 artigos, dos quais apenas 5 se referiam ao ensino médio profissional público brasileiro, 1 aos liceus profissionais na França, e 1 ao ensino médio profissional privado, enquanto os artigos restantes referiam-se a outros níveis ou modalidades de ensino. A busca na BDTD ocorreu no período de 10 a 18 de dezembro de 2013, utilizando as combinações de termos chave: 1) (estudante aluno discente) "educação técnica"; 2) (estudante aluno discente) "escola profissio*"; 3) (estudante aluno discente) "escola técnica"; 4) (estudante aluno discente) "ensino técnico"; 5) (estudante aluno discente) "ensino profissio*"; 6) (estudante aluno discente) "educação profissio*". Neste conjunto de buscas obteve-se 258 documentos, entre teses e dissertações, sendo que 7 referiam-se ao Ensino Médio realizado em escola técnica, 17 referiam-se exclusivamente a ensino médio profissional em escolas particulares, 24 ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), 8 à qualificação profissional básica, e 125 ao ensino médio profissional público, enquanto os documentos restantes ou não foram possíveis de se acessar o resumo e o documento completo (33), ou se referiam a outros níveis e modalidades de ensino (44). Os resultados da revisão bibliográfica encontram-se no APENDICE F. Optei por combinar palavras que remetessem aos estudantes na busca para que o resultado levasse a documentos que ao menos os considerassem em suas análises. Ao longo do texto, sempre que me referir às pesquisas, estarei considerando as que resultaram desta revisão bibliográfica e me aterei somente aos resultados referentes ao ensino médio profissional público que revelem aspectos da organização deste tipo de ensino, sua função social, e destaquem dimensões referentes a seus estudantes (seja ao perfil destes estudantes ou a opinião dos mesmos sobre a educação que cursam). Excluí da discussão destes resultados as pesquisas referentes ao Proeja, uma vez que esta forma de oferecimento, embora tenha muitas características em comum ao ensino médio profissional, tem também suas especificidades, as quais não são objeto de estudo desta pesquisa. Dado os objetivos desta tese sintetizo tais resultados e os discuto com o foco na organização do ensino e na compreensão da relação estabelecida pelos estudantes com as atividades que realizam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Assim, quando falamos deste tipo de ensino em sua forma integrada, as pesquisas têm apontado para os desafios de se estabelecer uma formação que integre conhecimentos, sejam entre teoria e prática, seja entre disciplinas, consolidando-se projetos que expressam uma

concepção de formação integrada que não se efetiva nas práticas cotidianas (MENEZES, 2012; CARIELLO, 2009; GRILLO, 2012). Ainda que possam ser encontradas iniciativas de articulação de saberes (SILVA, 2009a), que haja compreensão em relação dos princípios que orientam os projetos integrados (GRILLO, 2012), identifica-se a falta de espaços e tempos de formação e diálogo entre professores para que efetivem mudanças suas práticas pedagógicas (MENEZES, 2012; CARIELLO, 2009; GRILLO, 2012; SILVA, 2009a; VIROTE, 2009). Contudo, Coelho (2010) fala da experiência de cursos integrados de agropecuária e agroindústria em que, por meio da pedagogia dos projetos, efetivou-se a interdisciplinaridade, que culminou em contribuições para a formação integral dos estudantes, e Barreto (2010) ao analisar o processo de inclusão de assentados nos cursos de agropecuária e agroindústria (neste caso em suas formas integrada, concomitante e subsequente) aponta para resultados que evidenciam a integração não apenas entre diferentes áreas do conhecimento, mas destes com a realidade vivida pelos estudantes assentados. Barreto (2010) diz que tal formação provoca o início de projetos de desenvolvimento sustentável no campo, com melhor aproveitamento dos recursos naturais, além da expectativa da elevação da escolaridade entre os assentados, os quais, comprometidos com sua comunidade, utilizam os conhecimentos apropriados em favor da mesma.

No entanto, embora a pesquisa de Barreto (2010) ateste um ensino integral mesmo nas formas concomitantes e subsequentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que as pesquisas de Kluge (2008) e Santos (2011) corroborem este achado, identificando em cursos com esta forma de oferecimento a promoção de uma formação geral e a integração teoria e prática, e que a experiência de Fernandes (2007) com a implementação de projetos de aula fale de serem possibilitadas a melhora da integração teoria-prática e promoção da autonomia dos estudantes, pesquisas de Zocche (2006), Lima (2010), Silva (2009b) sugerem possíveis dificuldades adicionais nesta forma de oferecimento, uma vez que apontam para a predominância do ensino de técnicas nos mesmos, e Novelli (2006) destaca ainda que nos cursos que se organizam por módulos, intensifica-se a fragmentação do ensino e dificulta-se uma formação crítica. Zocche (2006), Silva (2009b) e Canuto (2012), que conduziram suas pesquisas na área da saúde, enfatizam ainda que o foco na formação técnica dos estudantes acaba por negligenciar o cuidado humano, a discussão da promoção de saúde e o trabalho integrado com outros profissionais, necessários à atuação no Sistema Único de Saúde (SUS).

Versando ainda sobre os limites e possibilidades das formas integrada, concomitante e subsequente de oferecimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as pesquisas feitas sobre as repercussões do Decreto 2208/1997 (BRASIL, 1997, que impossibilitou a

oferta do ensino integrado) e as alterações legais que o acompanham, apontam para um maior estreitamento da vinculação entre esta educação e as demandas do mercado de trabalho. As pesquisas que tomam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio tendo por função atender as demandas de profissionais do mercado de trabalho assumem as transformações ocorridas neste momento como um importante avanço, mas que ainda necessita de maior participação do setor privado para fortalecer a interação escola-trabalho (RAMIREZ, 2003; SAKUMOTO, 2005). Farina (2011), ao analisar as diretrizes pedagógicas para esta modalidade (introduzidas em 1999, mas com parte significativa de seu conteúdo em vigor ainda hoje) as considera como orientadas pela ótica do capital humano, voltado à adaptação do sujeito. Biagini (2005) e Loponte (2006) discutem as resistências da equipe escolar à implantação desta reforma, seja buscando manter o ensino médio propedêutico articulado ao ensino profissional por meio da chamada “concomitância interna” (os estudantes cursam os dois tipos de ensino dentro da própria escola), como analisado por Biagini (2005), seja pela inserção de conteúdos de formação geral na educação profissional (LOPONTE, 2006). Entendo que este conjunto de pesquisas denota o reconhecimento de que a forma integrada de oferecimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ainda que não garanta a formação integral, com articulação de conhecimentos teóricos e práticos, possui condições privilegiadas de fazê-lo.

É preciso ainda considerar que as possibilidades de integração entre conteúdos teóricos e práticos não se restringem a forma de oferecimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, uma vez que mesmo no interior de disciplinas ou assuntos específicos os conhecimentos podem ser ensinados de forma fragmentada (CAVALCANTE, 2007; DUTRA, 2006), com predomínio da técnica (ROSSETTO, 2009; BALDI, 2006; APPOLINÁRIO, 2007) e mesmo o estágio ser desenvolvido de maneira formal e burocrática (SANTOS, 2009a). No entanto há exceções (RESENDE, 2009), alterações de métodos e estratégias de ensino que demandem que estudantes estejam mais ativos no processo ensino-aprendizagem têm sido discutidas como eficazes na integração de conhecimentos teóricos e práticos, de formação geral e profissional, com formação de estudantes críticos e participativos (RAITANI-JÚNIOR, 2008; CASAGRANDE, 2007; ARAÚJO, 2009; SANTOS, 2009b; LATOSINSKI, 2013; COSTA, 2009; ROSA, 2010; LUZ, 2009; COLOMBO, 2006; GOUVEIA, 2010; ALMEIDA, 1998; OKANE, TAKAHASHI, 2006). O estágio é apontado como um dos espaços em que se vivencia a integração dos conhecimentos – sejam eles teóricos e práticos, ou entre disciplinas (PEREIRA, 2008; RIBEIRO, 2011) - e no qual também se vivencia o horizonte da inserção profissional e a precarização do trabalho

(DUTRA, 2009).

Cabe lembrar que a integração entre saberes manuais e intelectuais e entre diferentes áreas do conhecimento não garante que se tenha o trabalho como princípio educativo, como vimos, esta é apenas uma das condições para que este se concretize. E buscando focar em outra importante dimensão, a da relação da escola com a sociedade mais ampla, aponto outras pesquisas que buscam compreender ou contribuir para o aperfeiçoamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e neste âmbito se explicitam as diferentes concepções de função social deste ensino.

Fazendo um exercício de contraste para explicitar as contradições e defesas de finalidade desta modalidade educativa em direções opostas, é possível perceber que há pesquisas que se voltam à defesa e aperfeiçoamento desta modalidade (ou de alguma de suas disciplinas) para que a mesma forme profissionais com as características mais próximas ao demandado pelo mercado de trabalho (ou que se atenha ao aperfeiçoamento de uma habilidade técnica), o que no limite, implica uma adequação dos estudantes ao trabalho estranhado (MACHADO, 2002; CASAGRANDE, 2003. CECHET, 2008; NEVES, 2010; PRADO, 2001; NANNI, 2007; ZUANY, 2006; MAGALHÃES, 2011; SILVA, 2008; ARAÚJO, BARBOSA, 2004). Outras denunciam que a equipe escolar demonstra não resistência à assunção da ideologia hegemônica ao assumir a pedagogia das competências como norteadora do trabalho educativo (MENDES, 2005) e que ainda a reforçam, favorecendo a precarização do trabalho quando indicam os estudantes mais “dóceis” para vagas de estágio extracurricular que sequer guardam relação com os conteúdos estudados (ALMEIDA, 2008). Outras pesquisas buscam evidenciar a função da Educação Profissional Técnica de Nível Médio como sendo de promover o desenvolvimento humano e profissional dos estudantes, reconhecendo alguns limites para a realização plena desta função (MONTIBELLER, 2012; MOTA, 2011; VIEIRA, 2006; PANDITA-PEREIRA, 2011; LEÃO, 2011; ESQUERDO, PEGORARO, 2010). Carrilho (2012) diz que ainda que esta modalidade de ensino atenda a classe trabalhadora, ela não pode contribuir para a transformação social, uma vez que a última depende da ação cotidiana organizada. Outras pesquisas ainda avaliam como o oferecimento de algum serviço (como o de equoterapia no curso técnico de agropecuária, BAUMGRATZ, 2010) ou a integração a algum serviço de saúde (como o do caso de técnico em saúde bucal, PINTARELLI, 2009) pelas escolas profissionais pode contribuir diretamente não apenas à formação do estudante, mas em outros níveis de práticas sociais. Perucchi (2010) traz outra dimensão na qual as escolas profissionais podem impactar a sociedade, quando evidencia um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

como produtor de conhecimentos, tecnologias e produtos, no entanto, como a análise realizada é quantitativa não é possível ponderar a que interesses estas produções têm servido.

As diferentes compreensões acerca da função social da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e mesmo dos limites que ela tem para cumpri-la, são explicitadas por estas pesquisas e na análise que fiz dos Planos de Curso no âmbito do ETIM. Porém, em coerência com a fundamentação teórica deste trabalho, não se pode tomar estas diferentes compreensões e os limites de sua realização como uma mera reprodução da luta de classes, que tem por base material primária as relações de produção, e que encontraria sua expressão no âmbito da produção de conhecimento acadêmico e no interior das escolas. As mesmas (compreensões e limites) são sim produto destas lutas, mas são também um campo de lutas, em que tanto aqueles que estão produzindo o conhecimento quanto aqueles que estão diariamente produzindo a realidade das escolas são agentes que conscientemente ou não agem no sentido da perpetuação ou transformação desta sociedade. Considero ainda que as pesquisas que assumem a subordinação da educação profissional às necessidades do mercado de trabalho acabam por evidenciar que a relação que por vezes se julga tão próxima, da educação profissional ao mercado, não é tão estreita assim, uma vez que tais pesquisadores empregaram esforços para aperfeiçoá-la, e inclusive denunciam que há uma desarticulação entre a formação desenvolvida nestas instituições e o que é demandado pelo mercado de trabalho (NEVES, 2010). Em especial as pesquisas de Baumgratz (2010), Pintarelli (2009) e Perucchi (2010) trazem um aspecto importante de ser considerados ao se pensar na assunção do trabalho como princípio educativo, que diz respeito as relações diretas da escola com a sociedade, seja oferecendo serviços a mesma, seja atuando dentro de serviços existentes, ou seja produzindo conhecimento sobre e para a sociedade.

Estas pesquisas nos mostram um quadro complexo da Educação Profissional Técnica de nível Médio no país na atualidade, que sugere que a forma de oferecimento da mesma é um elemento relevante, mas somente um dos elementos a serem considerados na compreensão deste ensino e seus possíveis alcances e limites. Este quadro bibliográfico me auxilia a olhar de forma menos ingênua em especial ao ETIM, dá concretude aos desafios para uma assunção plena do trabalho como princípio educativo e as contribuições que esta pode ter na formação de seus estudantes. Mas afinal, quem são estes estudantes e o que as pesquisas revelam sobre o que pensam acerca da educação que cursam?

4.3. Aproximações às particularidades do perfil dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Outro aspecto relevante à compreensão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio são seus estudantes. É possível que as diferentes formas de oferecimento desta modalidade de ensino (integrada, concomitante e subsequente) traga consequências ao perfil dos mesmos. Um exemplo simples é pensar que quem o cursa de maneira integrada ou concomitante é porque ainda não finalizou o ensino médio propedêutico, e em geral terá que dedicar mais de um período do dia para os estudos. Isso, em tese, deve fazer com que se tenha nestes tipos de oferecimento do ensino, uma concentração de estudantes jovens (15 a 20 anos) e que não trabalham. No entanto, é importante sinalizar que a maneira como os dados do Censo Escolar no país são usualmente organizados para publicização nem sempre permitem a análise do perfil dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A publicação do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006) é o mais próximo que conseguimos chegar deste perfil. Esta publicação, entre outros dados, mostra a progressão do número de matrículas de 2003 à 2005 por área ocupacional, sexo, raça/cor e faixa etária, possibilitando uma análise do quadro geral⁶¹. No entanto, ela não discrimina tais dados por forma de oferecimento de ensino (integrada, concomitante ou subsequente), por tipo de estabelecimento (federal, estadual, municipal ou privado) ou por período de oferecimento do curso (diurno ou noturno), o que inviabiliza podermos analisar se estas variáveis gerariam diferentes perfis de estudantes. No estado de São Paulo, em relação às escolas vinculadas ao Centro Paula Souza⁶², há um perfil de estudantes bem mais completo, cujos últimos dados se referem à 2009, com faixa etária, situação de trabalho, escolaridade, tipo de instituição na qual estudaram anteriormente (pública ou particular), raça/cor, situação dos egressos, motivos para a escolha da escola e do curso, taxa de evasão, percepção dos estudantes sobre diversos aspectos da escola e as contribuições do curso para a vida e profissão. Tudo isso para cada curso, no entanto, não é possível obter os dados em relação a sua distribuição por forma de oferecimento de ensino (integrada, concomitante ou subsequente, o que, é importante ressaltar, pode ser explicado pelo fato que em 2009 nenhuma ETEC oferecia o ensino integrado), ou por período de oferecimento do curso (diurno ou noturno), gerando as mesmas complicações já assinaladas em relação ao documento do MEC. Sendo assim, focarei no que é

⁶¹ Deste quadro geral é importante destacar que as instituições privadas em 2005 detinham 57,2% do número de matriculados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nestes últimos anos assistimos a um considerável investimento do governo federal e de alguns governos estaduais no aumento do número de vagas nesta modalidade de ensino, e possivelmente o peso das instituições privadas no setor tenha diminuído.

⁶² Tais dados encontram-se no endereço: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/sai/cursos/cursos.html>.

possível apreender destes dados em relação aos dados gerais e a variedade de perfis de estudante na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e os complementarei a partir do questionário respondido pelos estudantes da EREP, os quais cursavam o ETIM.

O documento do INEP (2006) mostra, num quadro geral, uma distribuição bastante próxima dos 50% na distribuição por sexo dos estudantes, no entanto, quando olhamos para a distribuição por áreas profissionais, as desigualdades de gênero ficam visíveis (vide tabela 5, p. 18 do citado documento). Para citarmos alguns exemplos, em 2005 há predominância de estudantes do sexo masculino na área de agropecuária (74%) e indústria (89%), e de estudantes do sexo feminino na área de desenvolvimento social e lazer (88%) e saúde (74%).

No que diz respeito a distribuição por faixa etária, o quadro geral mostra uma concentração dos estudantes entre 15 e 24 anos, no entanto, em áreas como Comunicação e Informática, o percentual de jovens entre 15 e 19 anos é bastante acentuado (70,1% e 59,1% respectivamente) enquanto em áreas como Comércio e Imagem pessoal a porcentagem de jovens de 15 a 19 anos é bastante reduzida (9,4% e 7,4%, respectivamente), e tem-se uma distribuição mais difusa nas outras faixas etárias, abrangendo estudantes de até mais de 39 anos. No que diz respeito à distribuição por raça/cor não são disponibilizados os dados por área profissional e o índice de estudantes que não declararam sua raça/cor é de 31%, por isso não me atarei a tais dados.

No Centro Paula Souza, também é possível observar esta variação de perfis em relação aos cursos. Se, de maneira geral, a distribuição por sexo é próxima a 50%, quando olhamos para a distribuição por cursos, as diferenças de gênero também aparecem. Como exemplos podemos citar a predominância do sexo feminino no curso de enfermagem (86,6%) e do sexo masculino no curso de mecânica (93,3%). No que diz respeito a diversidade de perfis de faixa etária, no curso de enfermagem a distribuição é dispersa entre 16 a mais de 31 anos, enquanto no curso de Administração 68,7% dos estudantes tem entre 15 e 21 anos. Ainda que com pequenas variações nos cursos, cerca de 80% dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas Etecs é procedente de escola pública (SÃO PAULO, 2014). No questionário respondido pelos estudantes da EREP, que abrangeu os cursos técnicos de Mecânica, Nutrição e Dietética, Eletrotécnica, Meio Ambiente, Design de interiores, Eletrônica, Mecatrônica, e Administração, no que se refere à procedência escolar, 40% dos estudantes do ETIM estudaram a maior parte ou todo o Ensino Fundamental em escola pública. Com relação à faixa etária 98,5% dos estudantes têm até 18 anos e são solteiros, o que parece marcar o ETIM como frequentado por um público mais jovem se comparado ao perfil de estudantes do Centro Paula Souza em geral. Mesmo que poucos, 7,6% dos

estudantes do ETIM exercem atividade profissional e 5,8% contribuem para a renda familiar. Ainda: 43,4% dos estudantes são do sexo feminino, no entanto, em especial em relação ao sexo há diferenças significativas entre os cursos, sendo que no curso de Nutrição e Dietética, 84,9% são do sexo feminino e no curso de Mecânica 98,4% são do sexo masculino. (APÊNDICE D).

Por estes poucos exemplos podemos ver que o curso pode ser outra variável que traga diversidade para a maneira como se concretiza a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a diferença no perfil dos estudantes pode trazer também consequências pedagógicas aos cursos. Atualmente, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange 220 cursos distribuídos em 13 eixos tecnológicos - como Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Produção Cultural e Design, entre outros – (BRASIL, 2012). No entanto, segundo dados do SISTEC de 2009, apenas 21 cursos, de 7 eixos tecnológicos, concentravam 76,48% do número de matriculados em cursos técnicos no Brasil⁶³. Em São Paulo, os 20 cursos com maior número de matriculados concentram 80,41% dos estudantes, e tais cursos coincidem em grande medida com os cursos também mais procurados em âmbito nacional (com exceção de dois cursos)⁶⁴. No que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, na cidade de São Paulo, em escolas vinculadas à rede estadual pública de ensino, são oferecidos 19 cursos, os quais congregavam em 2013 apenas 10,38% das matrículas do Educação Profissional Técnica de Nível Médio (SÃO PAULO, 2013). No entanto, a oferta do ensino integrado nesta rede tem crescido exponencialmente, basta dizer que em 2011 havia apenas um curso oferecido de maneira integrada nas Etecs (Administração), e este representava 0,17% dos estudantes das Etecs da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2013). No entanto, ainda que a representatividade da diversidade de cursos seja menor do que à primeira vista (de 220 cursos, temos grande parte dos estudantes concentrados em 21 cursos) o perfil dos estudantes destes cursos também é diversificado como apontam os dados citados anteriormente. E como

⁶³ Tais cursos eram os cursos técnicos em: Enfermagem (14,68%); Informática (8,15%); Segurança do trabalho (7,19%); Administração (5,13%); Mecânica (3,90%); Eletrotécnica (3,48%); Comércio (3,45%); Eletrônica (3,16%); Agropecuária (3,06%); Radiologia (3,01%); Contabilidade (2,55%); Logística (2,43%); Química (2,38%); Edificações (2,33%); Transações imobiliárias (2,25%); Mecatrônica (1,90%); Meio ambiente (1,72%); Secretariado (1,61%); Nutrição e dietética (1,45%); Eletromecânica (1,42%); Automação Industrial (1,23%). Os demais representavam, por curso, menos de 1% das matrículas.

⁶⁴ Tais cursos no Estado de São Paulo, tais cursos eram de técnico em: Enfermagem (15,09%); Informática (10,31%); Comércio (7,23%); Segurança do Trabalho (5,35%); Logística (4,92%); Eletrônica (4,17%); Mecânica (3,67%); Química (3,63%); Mecatrônica (5,67%); Contabilidade (3,32%); Radiologia (3,28%); Administração (2,82%); Nutrição e Dietética (2,35%); Eletrotécnica (2,27%); Edificações (1,77%); Farmácia (1,43%); Agropecuária (1,36%); Secretariado (1,35%); Meio Ambiente (1,35%); Estética (1,17%).

refletirei no próximo capítulo, o lugar que o estudante ocupa na sociedade (o que inclui gênero, período de desenvolvimento, classe social, entre outras características) é um dos fatores a serem considerados quando buscamos compreender a relação que os estudantes estabelecem com as atividades que realizam no contexto escolar.

O que as pesquisas já existentes podem nos revelar sobre o que os estudantes tem a dizer sobre a educação que cursam? Dos 156 documentos (entre artigos, dissertações e teses) sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio pública que resultaram da revisão bibliográfica, 15 tinham como parte de seu foco principal compreender a perspectiva dos estudantes sobre algumas questões nesta modalidade educativa. Rebello (2008) investigou fatores que contribuem para a evasão de estudantes de cursos agrícolas subsequentes, os quais apontaram como determinante a concentração do curso em um único período. Santos (2005), Cavalcanti (2011) e Costa (2011) abordam a questão da relação professor-aluno. A primeira pesquisa buscou com professores e estudantes o que consideravam que fosse um bom ou mau professor; a segunda investigou sobre as representações dos discentes acerca da afetividade em sala de aula, demonstrando a existência de uma relação afetiva entre professores e alunos em um contexto de ensino técnico; e o terceiro abordou o descontentamento dos alunos em relação ao trabalho de alguns professores, entendido como resultado da ação intencional e articulada de aparelhos de hegemonia que causam prejuízos à imagem do professor. Villas (2009) investigou as formas de sociabilidade de um grupo de estudantes com nível socioeconômico heterogêneo e confirmou que as relações de amizade e grupos de afinidade são importantes para a constituição da identidade juvenil, e que há produção de estigmas e estereótipos, resultado das diferenças de status dos estudantes frente à instituição estudada, decorrente das diferentes formas de ingresso à mesma. Soares-Terceiro (2012) buscou compreender como o trabalhador-estudante reconstrói as relações entre trabalho e educação, apontando que há uma não consideração pela escola dos saberes construídos em espaços de educação não formal. Segundo o autor a escola promove a cisão da formação e da atuação profissional ao cindir a teoria e a prática, além de em suas práticas restringir o trabalho unicamente a produção de valores de troca, ratificando sua condição de trabalho estranhado e limitando-se a ela.

As outras pesquisas tem uma relação direta com os objetivos desta tese, pois versam de diferentes maneiras sobre os motivos que levam os estudantes a procurarem a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as expectativas que tem quanto ao futuro profissional, havendo quase uma identidade do que é expresso pelos estudantes em relação a estes dois momentos. Aponta-se que a escola possa auxiliar na obtenção de estágio (FREITAS, 2004) e

inserção futura no mercado de trabalho (COSTA, 2008; CARNEIRO, 2010; CARVALHO, 2010; FREITAS, 2004; LOPONTE, 2010; STEFANINI, 2008), no entanto os estudantes não almejam que isto necessariamente se dê na profissão que estão se formando (CARNEIRO, 2010, STEFANINI, 2008), mas que auxilie na concorrência por um emprego melhor (STEFANINI, 2008) e possibilite mobilidade social econômica ascendente (CARNEIRO, 2010; CARVALHO, 2010; STEFANINI, 2008); melhores condições de vida (CARVALHO, 2010, STEFANINI, 2008). Também a procuram porque as escolas tem um reconhecimento social de educação de qualidade (COSTA, 2008; CARNEIRO, 2010), e esta abre possibilidades de continuar os estudos, seja por se apropriarem dos conhecimentos necessários para ter mais chances de disputar o ingresso no Ensino Superior (CARNEIRO, 2010; CARVALHO, 2010; LOPONTE, 2010) ou porque facilita o ingresso no mercado de trabalho estar trabalhando auxilia na subsistência para manter-se no nível superior (STEFANINI, 2008). Como se pode ver pelo Apêndice D, este espectro de motivos também se faz presente para os estudantes do ETIM da EREP, destacando-se dentre eles o almejar de um diploma para ingressar no mercado de trabalho (24%); aprender uma profissão (14%) e aprender conteúdos e habilidades importantes para a vida (14%). Por estas pesquisas não há diferença significativa entre os motivos e expectativas elencados por estudantes de cursos integrados, concomitantes e subsequentes, exceto no que se refere a relação desta educação com o ensino superior, pois aqueles que a citam e frequentam cursos integrados focam na apropriação de conhecimentos gerais que são solicitados nos exames de ingresso, enquanto em Stefanini (2008), os estudantes de cursos concomitantes explicitam a necessidade de acesso ao trabalho para manter-se no nível superior.

Sinteticamente, estas pesquisas revelam um sentido instrumental atribuído ao ensino técnico pelos estudantes, voltado à aquisição de vantagens individuais, seja na busca por um emprego, seja no possibilitar o acesso ao ensino superior. Os motivos e expectativas expressos por estudantes do curso de música do Amapá diferem desta perspectiva limitada ao aspecto instrumental. Correia (2011) aponta que tais estudantes buscam no curso seu desenvolvimento musical e aprimoramento profissional, mas não com uma relação direta da valorização para o mercado, ainda que tenham a expectativa de atuarem como professores de música. Como dissemos anteriormente, as pesquisas (excetuando-se esta última) revelam uma quase identidade entre motivos para ingresso no curso e expectativas em relação ao futuro profissional. A partir da teoria histórico-cultural, isto é compreensível uma vez que, como discutirei no próximo capítulo, o motivo nada mais é do que a relação entre uma ação planejada em direção a uma finalidade. Assim, a ação de se engajar para estar na Educação

Profissional Técnica de Nível Médio se relaciona ao que se espera atingir no futuro após passar pela mesma. No entanto, a constatação de tal identidade promoveu também um alerta para a pesquisa em andamento, no sentido de que esta precisa contemplar em seus procedimentos uma maneira de revelar se a prática escolar promove impactos na vida presente dos estudantes. É preciso conhecer ainda se a prática escolar reafirma ou promove mudanças nos motivos iniciais dos estudantes (anteriores à entrada no curso), e os motivos para o estudo enquanto o estão cursando.

Neste sentido, é significativo que nestas pesquisas não apareçam os sentidos dos estudantes atribuídos à vivência do processo educativo, tampouco ao significado e compromisso social para a profissão que estão se formando. A análise dos trabalhos evidencia que, em especial as questões referentes ao processo educativo, não eram objeto de estudo das pesquisas e a metodologia não foi delineada para abordá-la, exceto em função de um contraste: a) das opiniões expressas pelos estudantes e o expresso pela proposta pedagógica das escolas (CARNEIRO, 2010; FREITAS, 2006; LOPONTE, 2010); ou b) do expresso pela proposta pedagógica e o que se efetiva na prática escolar, como em Costa (2008). A ausência deste aspecto nas pesquisas ratifica a importância da pesquisa aqui proposta, que procurará contemplar o processo educativo e seu vínculo com o compromisso social desta educação como aspectos importantes na relação que os estudantes estabelecem com as atividades escolares, que se expressam e culminam na constituição de sua hierarquia motivacional às atividades que realizam no ETIM.

Além disso, embora as 15 pesquisas citadas explicitem a opinião dos estudantes, apenas cinco são as que evidenciam elementos que compõem o processo de formação destas opiniões. Stefanini (2008), a partir da análise das trajetórias escolares e profissionais dos estudantes de cursos concomitantes e subsequentes, pautada em Bourdieu, diz que a disposição para privilegiar o trabalho em detrimento de longos estudos integra uma contradição familiar entre o entendido como ideal (longevidade escolar) e o necessário (ingresso no mercado de trabalho), que coloca como condição a inserção profissional para possibilitar o prolongamento dos estudos no nível superior. Carneiro (2010) e Carvalho (2010) apontam para os efeitos das práticas escolares sobre alguns aspectos das concepções dos discentes. Carneiro (2010) hipotetiza que as práticas escolares, conduzidas a partir de hábitos urbanos, reforce uma desvalorização do campo que acabe sendo reproduzida pelos estudantes do curso de Agropecuária. Carvalho (2010) identifica que as práticas escolares acabam reforçando discriminações de gênero, em que não se reconhece a possibilidade das estudantes mulheres ingressarem no mercado de trabalho de Agropecuária e Agroindústria.

Feijó (2009) destaca especialmente as questões relacionadas aos professores (como problemas de didática de professores sem formação pedagógica e falta crônica de profissionais) como fatores de desmotivação para aprender, que aliada à realidade de desemprego estrutural, transforma o processo educativo numa mera condição de acesso a um diploma, o que não se constitui como um motivo efetivo para a aprendizagem. Tais pesquisas revelam aspectos necessários de serem considerados na investigação e análise para a compreensão da constituição, pelos estudantes, de motivos às atividades escolares que realizam no contexto do ETIM, sejam eles de âmbito social mais amplo (a necessidade de trabalhar, uma cultura que coloca como ideal a realização do ensino superior e a realidade de desemprego estrutural) ou relativo às práticas escolares (as posturas dos profissionais da escola, questões de didática e as condições de trabalho na escola).

5. DESENVOLVIMENTO NA JUVENTUDE E A CONSTITUIÇÃO DE MOTIVOS PARA AS ATIVIDADES REALIZADAS NO ETIM

*As circunstâncias criam as pessoas na mesma
proporção em que as pessoas criam as
circunstâncias*
Karl Marx e Friedrich Engels

Este capítulo tem como função primordial buscar explicitar a compreensão da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano, a qual orienta a leitura que faço dos fenômenos nesta tese. Como discutido no capítulo 3 sobre a relação contraditória do trabalho em relação ao desenvolvimento humano, aqui focarei nas especificidades do desenvolvimento humano ao longo da vida do sujeito, abordando as contradições do mesmo, ou seja, as características da atividade que promovem emancipação e as condições da sociedade capitalista, que aprofundam processos de estranhamento. Após apresentar, em linhas gerais, as características do processo de desenvolvimento humano, me foco nas especificidades deste processo na juventude, trazendo as contribuições teóricas de autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural (primordialmente russos) acerca das características deste processo e as atividades-guia que, segundo os mesmos, teriam primazia na promoção do desenvolvimento humano nesta época da vida. Busco então nos resultados de uma pesquisa nacional sobre a juventude, complementada por estudos de outros teóricos brasileiros acerca deste período da vida, dados que me auxiliam a refletir sobre quais os limites e possibilidades de se valer das contribuições teóricas de autores vivendo em outro país, em outro momento histórico, para compreender os processos de desenvolvimento juvenis em nossa realidade. A partir das reflexões produzidas acerca do desenvolvimento da juventude na realidade brasileira e sua relação com o trabalho e a escola destaco questões que considero primordiais para compreender o processo de constituição de motivos às atividades que desenvolvem no Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM).

5.1. Atividade e desenvolvimento humano em seu processo contraditório

No terceiro capítulo discuti o trabalho, em sua dimensão ontológica, como promotor do desenvolvimento crítico e/ou estranhado da espécie humana e do sujeito. Refleti ainda sobre as relações entre trabalho e educação e as aproximações e especificidades das ações desenvolvidas pelo sujeito nestas diferentes dimensões da vida. Na tradição da Teoria Histórico-Cultural, ao buscar destacar as dimensões da constituição psicológica do

desenvolvimento humano, Leontiev (1983) se utiliza do conceito de atividade, que guarda intrínseca relação com o conceito de trabalho.

A partir das leituras de Martins e Eidt (2010) e Charlot (2004) entendo que trabalho e atividade só podem ser entendidos em uma unidade e a relação sistêmica entre estes conceitos só pode ser compreendida historicamente. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural o homem se constitui enquanto humano (expressando as características que o caracterizam e distinguem de outras espécies) a partir do seu agir no mundo. Conforme discutido no capítulo 3, ao agir o homem transforma algo no mundo (objetivando um produto do seu agir) e ao fazê-lo isto retroage sobre sua própria forma de ser e estar no mundo (apropriando-se do produto e do processo de sua produção), alcançando um nível qualitativamente diferente para suas futuras ações.

No desenvolvimento histórico da humanidade, com a complexificação dos processos produtivos, permeada ainda pela divisão social do trabalho e pelas relações de exploração, produz-se um distanciamento e por vezes uma cisão entre estes momentos constitutivos do ser no mundo, a saber, da dinâmica objetivação-apropriação. Segundo Davydov (1988), na filogênese uma primeira forma de atividade seria o trabalho, realizada sobre a realidade sensível e corpórea ou sobre práticas humanas produtivas, orientada por motivos que se vinculavam a sobrevivência da espécie (ou seja, a produção de um produto, um valor de uso, que satisfizesse as necessidades da espécie). No curso de realização destas atividades, o homem foi provendo as bases para a atividade espiritual humana (atividades cognitivas, artísticas, religiosas), o que promoveu uma complexificação do que o homem em sua ontogênese precisava se apropriar para poder realizar a atividade humana produtiva, o trabalho. Neste processo originaram-se uma série de outras atividades, no interior das quais o desenvolvimento do sujeito se produz, atividades estas com características específicas para cada período da vida, que não se dirigem primordialmente à produção de valores de uso necessários à subsistência da espécie (como a atividade trabalho), mas sim à apropriação das potencialidades do gênero humano por cada indivíduo singular (atividade em geral). Relacionando esta discussão às relações entre trabalho e educação, esclarecidas por Charlot (2004) entendo como trabalho aquela atividade que se volta primordialmente à objetivação de algo externo ao sujeito que age (um produto, um bem, um serviço) e como atividade, aquela que se volta primordialmente a um fazer de si próprio. Assim, estes dois conceitos são utilizados para enfatizar diferentes dimensões do agir humano, mas que não podem, de maneira alguma, serem compreendidas de maneira cindida, uma vez que a unidade entre objetivação e apropriação como resultado do agir humano é o que caracteriza tanto o conceito

de trabalho quanto de atividade.

Leontiev (1983) elabora um detalhamento da estrutura da atividade, possibilitando uma compreensão mais aprofundada do processo de desenvolvimento humano a partir do qual podemos compreender como se formam, para os sujeitos, os motivos que os impulsionam às diferentes atividades. Para Leontiev (1983, p.66), a vida seria constituída de um sistema de atividades, as quais atuam como um processo no qual se realizam as transições do objeto à sua forma subjetiva (a imagem), bem como do planejamento aos seus produtos objetivos, ou seja, é por meio da atividade que se concretizam as transições mútuas sujeito-objeto. Assim, a atividade não é uma reação ou conjunto de reações aos estímulos externos, mas sim um sistema de ações que para ser compreendido precisa considerar as condições sociais nas quais ocorre e as vivências singulares dos sujeitos que a realizam. Por exemplo, a atividade de estudar, nas condições sociais de uma sociedade ocidental atual, envolve ações de pesquisa que se utilizam do instrumento internet. Porém, é preciso considerar que vivemos em uma sociedade desigual, e que o acesso a este instrumento não é proporcionado da mesma maneira para diferentes classes sociais e mesmo dentro destas, diferentes condições, inclusive geográficas (estar em ambiente rural ou em ambiente urbano, por exemplo), limitam ou facilitam o acesso à mesma. Além disso, como afirma o autor, a sociedade produz a atividade que forma seus indivíduos, mas a atividade do indivíduo não é resultado direto de como esta atividade é produzida na sociedade, há complexas transformações de uma a outra, inclusive porque a atividade de cada pessoa depende do lugar que esta ocupa na sociedade, das suas condições de vida, e de como esta pessoa se forma em suas condições singulares de existência.

A característica principal da atividade é sua orientação a um objeto, seja ele material ou ideal, com fins de satisfação de uma necessidade (entendida como estado carencial, seja este determinado biologicamente ou não), que neste momento conhece seu motivo. Posso sentir que algo me falta, posso me dar conta de uma sensação de ausência, ou seja, posso identificar que existe uma necessidade latente, mas enquanto eu não identifico o objeto capaz de supri-la, não posso orientar minha atividade para obter este objeto, não tenho um motivo para o qual orientar minha atividade. Daí que necessidade e motivo não são sinônimos, mas o motivo é a necessidade transformada, e tal transformação ocorre a partir da realização da atividade do sujeito na qual este encontra o objeto que satisfaz sua necessidade.

Outra característica da atividade é que esta é primeiramente social, interpsicológica, realizada em um contexto de colaboração e comunicação humana, voltada a satisfação das necessidades de uma coletividade e realizada por meio de instrumentos, sejam estes materiais

ou simbólicos. O sujeito se apropria da atividade social e passa a utilizá-la para si, transformando-a em intrapsicológica, o que simultaneamente muda seu reflexo psíquico da realidade, formando-se a consciência, a reflexão sobre a realidade e sobre si mesmo (VYGOTSKI, 2000). Assim, o indivíduo se apropria das formas de pensar e das significações compartilhadas socialmente, e em uma síntese criativa, as torna suas. Neste processo, a atividade com objetos, externa, interpsicológica, dá origem a outra atividade, a atividade com processos internos, da consciência, intrapsicológica. Diz Leontiev (1983)

o trabalho físico, responsável pela transformação prática dos objetos substanciais, se faz cada vez mais “intelectual” e implica em si a execução de complexas ações mentais; ao mesmo tempo, o trabalho do investigador moderno – atividade intelectual especificamente cognoscitiva por excelência – é concluído cada vez mais com processos, que por sua forma constituem ações externas (p. 81, tradução nossa)

Ou seja, se corrobora que a cisão de trabalho manual e intelectual produzida no interior da sociedade capitalista é uma cisão artificial, produzida numa dada organização dos meios de produção, mas que como vimos no terceiro capítulo, ainda que produza estranhamento, não pode se efetivar plenamente, pois na constituição do gênero humano e do sujeito singular os processos interpsicológicos e intrapsicológicos são inalienáveis. O trabalho intelectual só se torna possível porque por meio da atividade manual realizada coletivamente (interpsicologicamente) há a apropriação dos instrumentos e signos necessários à atividade intrapsicológica, na base da qual se desenvolve o trabalho intelectual. A organização taylorista/fordista do trabalho pode dificultar o reconhecimento dos nexos causais entre uma atividade e outra ao compartimentar o trabalho, mas como vimos, não pode suprimir esta unidade fundamental da atividade humana.

Nos estudos sobre a atividade humana observou-se que esta possui uma estrutura. Para Leontiev (1978) toda atividade é um conjunto de ações e operações que tem uma unidade, compõe um processo que satisfaz uma necessidade à qual se dirige. Só há atividade quando há uma correspondência dos fins de cada ação (de seus objetivos) aos fins do processo (ou seja, dos motivos da atividade) e é nesta relação que emergem novas necessidades e motivos para a atividade, bem como o sentido pessoal da mesma para o sujeito. Detalharei um pouco mais esta estrutura a fim de que a compreensão teórica do processo de emergência de novas necessidades e do motivo da atividade fique mais claro e isso nos auxilie a olhar o objeto de estudo desta pesquisa.

A atividade é composta por um conjunto de ações e operações. Mas o que seriam estas? Para o autor a ação “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo” (p. 69),

seu motivo encontra-se na atividade da qual faz parte, ou em outras palavras, seu objetivo por si só não motiva a agir. Por exemplo: um jovem que frequenta o ensino profissional (estudante 1) pode ter por motivo o desenvolvimento de habilidades requeridas para o exercício da profissão. Para isto ele realiza diversas ações (frequenta as aulas, leituras, etc). O objetivo da ação *frequentar a aula* tem por objetivo obter a frequência na mesma, a qual tem por motivo algo mais abrangente explicitado anteriormente, e por atividade o conjunto das ações realizadas, que constituem uma atividade de formação profissional. Tal objetivo não é determinado arbitrariamente pelo estudante, ele está dado nas condições objetivas de desenvolvimento da atividade (a conclusão do curso está condicionada a um percentual mínimo de presença nas aulas), porém o que o mantém fazendo a ação de estar nas aulas é algo mais abrangente, o motivo *desenvolver as habilidades requeridas ao exercício de dada profissão* construído pelo estudante no sistema de atividades que desenvolveu em sua vida, e que traz um colorido diferenciado para as ações que realiza. Ou seja, as ações e a atividade realizadas por este estudante, serão qualitativamente diferentes das ações de outro estudante (estudante 2) que esteja no mesmo curso motivado pela obtenção de um certificado. Assim, o que motiva os estudantes a agir não são os objetivos das ações isoladas, mas seu conjunto, que constituem uma atividade, orientada para a realização de um dado motivo. Ao mesmo tempo, de acordo com Lomov (1981), o motivo somente estimula a atividade, uma vez que relacionado à necessidade que a impele, enquanto que os objetivos constroem a atividade, uma vez que dizem respeito aos resultados esperados da ação, e assim determinam as características e dinâmicas da atividade.

No exemplo dado, para o estudante 1 o motivo que dá sentido às suas ações é um motivo psicologicamente eficaz para a atividade *desenvolver as habilidades requeridas ao exercício de dada profissão*. Segundo Leontiev (1978), um *motivo psicologicamente eficaz* é aquele que efetivamente mobilizaria o sujeito a agir na atividade objeto de análise.. Porém, existem também os *motivos apenas compreensíveis*, ou seja, são reconhecidos em sua relevância social, seriam responsáveis por dotar a atividade de sentido, mas não necessariamente mobilizam ações que se voltem ao desenvolvimento profissional (atividade de formação profissional), como no caso do estudante 2. Para este, o motivo psicologicamente eficaz é a obtenção de um certificado, relacionando-se marginalmente com o motivo de desenvolver as habilidades requeridas ao exercício de dada profissão. Como explicita Leontiev (1983) um motivo não necessariamente exclui o outro, afinal muitas vezes nossas atividades são polimotivadas (p. 165), ou seja, elas podem responder ao mesmo tempo a dois ou vários motivos. A questão é que estes motivos são hierarquizados pelo sujeito e que

motivos que se vinculam à relevância social da atividade tenderiam a ocupar um lugar hierarquicamente superior, mesmo quando não possuam uma força afetiva direta em relação com dadas ações (p. 167)⁶⁵. Assim, nesta teoria não são os afetos ou as necessidades biológicas que efetivamente conferem sentido à atividade e determinam a hierarquia dos motivos, esta é construída no interior do sistema de atividades do sujeito, que segundo Lomov (1981) precisa ser compreendido no movimento deste em um sistema de relações sociais e é permeada tanto pela compreensão teórica que o sujeito tem da realidade quanto pelos afetos que emergem em sua relação com o sistema de atividades. Se o que me faz estudar é o medo da reprovação em uma disciplina, isto pode me fazer engajar no estudo, mas neste momento não confere qualquer sentido para a atividade de estudo, uma vez que motivada com base em um motivo que não se relaciona aos propósitos socialmente colocados para esta atividade. Segundo o autor, para compreender a constituição do sentido pessoal pelo sujeito às atividades que realiza, é preciso conhecermos a hierarquia de motivos que as orientam.

Bozhovich (1981) acrescenta que motivos compreensíveis e motivos realmente eficazes (ou motivos psicologicamente eficazes, na terminologia de Leontiev) não são mutuamente excludentes. Pelo contrário, segundo a autora, apenas a combinação destes motivos é que seria capaz de garantir, em alguns momentos do desenvolvimento, o curso normal do engajamento nas atividades de estudo.

Além disso, do ponto de vista da organização das atividades educativas é importante compreender que um motivo apenas compreensível pode transformar-se em motivo eficaz em certas condições, proporcionando o surgimento de novos motivos e novos tipos de atividade. Assim, no exemplo dado do estudante 2, o motivo “*desenvolver as habilidades requeridas ao exercício de dada profissão*” - à princípio apenas compreensível para ele - poderia transformar-se em um motivo realmente eficaz, que impulsionasse o desenvolvimento da atividade de formação profissional. Isso poderia ocorrer se o resultado necessário das ações educativas realizadas pelo estudante fosse o desenvolvimento de tais habilidades (ou seja, que as ações previssem este objetivo e que as condições possibilitassem ao estudante cumpri-lo). Assim se realizaria, para o estudante, a conversão do motivo apenas compreensível em motivo psicologicamente eficaz para a atividade de formação profissional. Como coloca Lomov (1981), para possibilitar a emergência do motivo, é preciso promover primeiro a formação

⁶⁵ Por exemplo, na atividade desta pesquisa, movida pelo motivo socialmente relevante de contribuir para a construção de um conhecimento que se torne instrumental para a realização de intervenções nas práticas escolares, este motivo preenche minha atividade de sentido e inclusive estimula a realização de ações que compõem esta atividade, mas que para mim não são vinculadas a experiências emocionais positivas, como a de formatar todas as referências no formato ABNT.

pessoal do objetivo, que está sujeita às influências sociais, mas não é equivalente a mesma, uma vez que intrinsecamente relacionada à história pessoal de desenvolvimento do sujeito como uma personalidade, conforme detalharei ao falar da situação social de desenvolvimento e a posição que o sujeito ocupa nas relações sociais das quais participa.

Continuando a explicitar aquilo que forma as atividades, conforme havíamos anunciado, elas são compostas ainda por operações. Estas surgem quando da complexificação da ação, quando a mesma torna-se meio para outra ação, transformando-se a primeira em operação. Nas operações não é possível ver um objetivo imediatamente ligado ao que o indivíduo faz. Leontiev (1978) coloca que por operações se entende “o modo de execução de um ato” (p. 74), dependente das condições em que o alvo da ação é dado, e que se tornam hábitos. Por exemplo, a ação de ler um texto envolve as operações de decodificação de letras, o reconhecimento da relação entre palavras, pode envolver a procura no dicionário de palavras desconhecidas, entre outras. Tais operações já foram ações, em momentos, por exemplo, de prática da leitura de uma criança em fase de alfabetização, em que um objetivo primeiro poderia ser reconhecer as letras do seu nome.

Outra dimensão da análise da atividade diz respeito às funções psicológicas que são pela mesma mobilizadas e a ela dão suporte. Segundo Lomov (1981) a relação entre motivos e objetivo é um alto regulador da atividade, determinando a seletividade da percepção, o nível de concentração da atenção, a recuperação de informações da memória de curto-prazo e a transformação desta informação em pensamento, entre outros. Ao mesmo tempo, objetivos e motivos são formados nos processos de percepção, imaginação, pensamento, memória, porém, infelizmente, segundo o autor, esta relação entre objetivo-motivo e as funções psicológicas não tem sido estudadas e tampouco será possível de realizá-lo nesta tese.

Sintetizando, para falar a respeito da atividade, segundo Davydov, Zinchenko e Talysina (1983), é necessário definir em qualquer movimento ativo do ser humano, quais são suas necessidades e motivos, descrevendo seu conteúdo.

Um motivo impele um ser humano a definir uma tarefa e um objetivo, o qual, sendo colocado sob determinadas condições, requer a realização de uma ação que visa a criação ou aquisição de um objeto que satisfaz o motivo e a necessidade. A natureza do ato realizado para resolver a tarefa é determinada por seu objetivo e as condições da tarefa determinam as operações necessárias para resolvê-la (p. 36, tradução nossa).

A atividade é então um processo que se caracteriza por transformações constantes, de motivos, de objetivos, de ações que se convertem em operações, de operações que em dadas condições podem voltar a ser ações e é na realização das atividades, em relação com suas

ações e operações que são desenvolvidas as funções psíquicas complexas⁶⁶. No entanto o foco deste estudo não é o de detalhar o processo de desenvolvimento de cada uma das funções psíquicas⁶⁷, mas sim, compreender que a inter-relação entre as mesmas provém, de maneira criativa, conteúdos e qualidades à consciência e à personalidade.

Conforme discutido até o momento, para a Psicologia Histórico-Cultural a relação do homem com o meio não é de adaptação, mas o primeiro influencia ativamente o segundo, o que é possível dada a habilidade humana de prever suas ações e conscientemente planejá-las. Sua atividade é condicionada pelo fato que toda atividade humana é mediada por meios auxiliares (ferramentas em atividades práticas e signos em atividades teóricas) que são socialmente desenvolvidos e preservados na memória coletiva da sociedade. Essas ferramentas e sinais não são adições à atividade, mas alteram sua própria estrutura, ao forçarem o homem a formar novas e mais complexas estruturas em sua mente que permitem também mais complexos comportamentos. Isso representa uma mudança qualitativa e não meramente quantitativa no comportamento humano. A possibilidade de se apropriar destes meios é herdada geneticamente, porém o processo de apropriação da experiência genérica é ativo, e ocorre no curso de sua atividade teórica e prática, proporcionando o desenvolvimento do sujeito.

Bozhovich (1981) enfatiza a importância de considerar esta dimensão dialética na compreensão do processo de desenvolvimento do sujeito. Isso porque, segundo a autora, haveria na psicologia russa uma tendência a compreender o psiquismo como resultado do processo de apropriação das formas sociais de consciência e atividade psíquica, não se atentando suficientemente ao papel da ação do sujeito e a objetivação desta nos produtos de sua atividade. Ela enfatiza que aquilo que se cristaliza nos produtos de sua atividade posteriormente se converte em fonte do psiquismo individual, este que passa a mediar as relações do homem com o mundo. Como coloca a autora, o psiquismo pode influir tanto sobre

⁶⁶ Vigotski utiliza diversas denominações para distinguir as funções psicológicas elementares e superiores, mas como nos diz Martins (2011), não se trata de compreendê-las como dois grupos distintos, mas sim que “os fenômenos psíquicos apontam a existência de modos de funcionamento que conquistam qualidades especiais no transcurso de sua formação e desenvolvimento” (p. 93, grifos do autor). Assim, nas discussões do Grupo de Estudos em Psicologia Concreta (GEPCO) refletiu-se que, dado o significado social que a palavra *superior* carrega em uma sociedade em que a mesma foi utilizada para justificar a morte, discriminação e inferiorização de diferentes grupos humanos, esta não seria a mais adequada para expressar a compreensão vigotskiana. Sugerimos, enquanto grupo, a substituição pelo termo *complexa*, uma vez que esta expressa aquilo que distingue as funções elementares das superiores - que a mediação de signos transforma as primeiras, complexificando-as - sem trazer consigo a carga negativa de significados, sentidos e sentimentos que a palavra *superior* carrega em nossa sociedade.

⁶⁷ Para uma compreensão de quais seriam as funções psicológicas complexas e como as mesmas se relacionem consulte Martins (2011).

o curso dos processos subjetivos, como dos processos objetivos. Assim, à medida que a criança age no mundo, este que já está objetivamente dado, ela introduz modificações no mesmo, e aquilo que constrói também modifica a forma como ela percebe este mundo que a rodeia e as possibilidades de ação que terá neste mundo a partir de então⁶⁸. A constituição deste psiquismo, a ampliação e complexificação das possibilidades de compreensão e ação do sujeito na realidade possuem, no contexto russo, algumas regularidades. Ainda que estas não esgotem as singularidades do processo de desenvolvimento de cada sujeito, auxiliam na compreensão de certos traços e na possibilidade de intervir de forma a promover saltos qualitativos no desenvolvimento. Por isso a autora coloca como necessário “revelar as particularidades da interação das crianças de diferentes idades com o meio que os rodeia e compreender as leis psicológicas da formação da personalidade da criança em cada idade” (BOZHOVICH, 1981, p. 114, tradução nossa)

Ao falar desta dinâmica no interior do processo de desenvolvimento ontogenético, Vygotski (1984-2012) se utiliza do conceito de situação social de desenvolvimento, que para ele designa regularidades no processo de desenvolvimento humano típicas à determinadas faixas etárias. Refere-se a uma combinação especial dos processos internos de desenvolvimento e das condições externas típicas a cada período da vida, as quais, em conjunto, condicionam a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o correspondente período e as novas formações psicológicas, que surgem ao seu final. É no interior desta dinâmica que se dá o caminho pelo qual a criança desenvolverá novas características de personalidade e em que o social se tornará individual.

Como veremos a seguir, os autores russos (LEONTIEV, 1978; ELKONIN, 1987; BOZHOVICH, 1981; DAVYDOV, 1981) propõem uma periodização do desenvolvimento da infância à juventude, afirmando a existência de traços característicos e transformações específicas em dados períodos do desenvolvimento, o qual tem sua própria lógica interna e não é reflexo passivo das condições da realidade nas quais este desenvolvimento se realiza. Para estes autores, a influência do meio, no processo de desenvolvimento, não deve ser tida como absoluta, mas sim relativa, dependente das propriedades psicológicas da criança formadas anteriormente. E no interior desta tradição teórica, o conjunto das transformações pelas quais a criança passa ao longo da sua vida em cada período pode ser interpretado como uma mudança na situação social do desenvolvimento da mesma.

⁶⁸ Vygotski fala sobre este processo, as funções psicológicas predominantes e como estas se transformam em relação e estrutura sistemicamente em cada período do desenvolvimento no texto *Desarrollo das funciones psíquicas superiores* (Vygotsky, 2012). Bozhovich (1981) sintetiza as ideias de Vygotski nas páginas 120-122.

Nesse processo entende-se que, durante a vida, a passagem para novas condições é preparada por todo o desenvolvimento anterior da criança, que só se faz possível, por um lado, graças ao êxito que a mesma obtém em seu desenvolvimento, e por outro, pelas exigências apresentadas pela vida à criança na nova etapa do seu desenvolvimento, sendo que ambas condicionam a constituição posterior de seu psiquismo (BOZHOVICH, 1981, p. 115). Vigotski (2010) propõe como unidade de análise da situação social de desenvolvimento a categoria vivência, porém, conforme analisam Toassa e Souza (2010) e Delari-Junior e Passos (2009) esta não pôde ser desenvolvida em sua plenitude no curto tempo de vida do autor. Bozhovich (1981) faz críticas a forma como Vigotski discute a vivência, dizendo que o mesmo aborda tal categoria dando maior ênfase ao desenvolvimento intelectual da criança. Porém, no meu entendimento⁶⁹, a ênfase diametralmente oposta é feita pela autora, pois enfatiza os processos afetivos relacionados à vivência. Segundo Toassa e Souza (2010), ainda que insuficientemente desenvolvida em Vigotski, resgatar a categoria vivência seria importante uma vez que a mesma expressa a unidade dialética entre o caráter voluntário e involuntário no ser humano, aponta para uma maneira do sujeito estar no mundo que é permeada por conflitos. Segundo Delari-Junior e Passos (2009) um dos usos da categoria vivência é de ressaltar a unidade contida na relação do sujeito com seu meio. Assim, compreendo que a categoria vivência possibilitaria destacar nas compreensões do ser humano a tensão e a relação entre os aspectos intelectuais e afetivos, entre as influências externas e internas do desenvolvimento, e será com este sentido que a palavra será empregada nesta tese⁷⁰. Por sua vez, o conceito de situação social de desenvolvimento enfatizaria estes aspectos a partir de um recorte das regularidades presentes em determinadas faixas etárias, sinalizando para as características comuns que podem ser encontradas entre diferentes crianças/jovens em um dado período de seu desenvolvimento. O conceito de situação social de desenvolvimento nos possibilitaria, assim, a unidade entre os elementos necessários para analisar este desenvolvimento frente à esfera motivacional da criança/jovem, considerando as necessidades e motivos postos socialmente e no processo de desenvolvimento dos mesmos, bem como suas possibilidades de satisfação ou não.

Inerente à compreensão da situação social de desenvolvimento é ainda a compreensão da singularidade do processo de desenvolvimento para um sujeito específico, uma vez que,

⁶⁹ Entendimento este compartilhado e construído em reflexão conjunta com a Ma. Cárita Portilho Lima, em nosso grupo de estudos semanal.

⁷⁰ Tem-se clareza que, ainda que tenha sido impossível não usar esta categoria nesta tese, pois não encontrei palavra mais adequada para designar a unidade destes processos, outros estudos são necessários para defini-la com rigor e refletir sobre seu valor explicativo.

como colocado por Vigotski (2010), o meio não exerce a mesma influência sobre o desenvolvimento de diferentes sujeitos. Para destacar esta dimensão singular Bozhovich (1981) faz uso de dois conceitos, o de posição que a criança ocupa entre os que a rodeiam e o de posição interna. O primeiro diz respeito à compreensão das relações mais próximas da criança. Em um contexto em que se busca ver quais são e como agem as exigências postas à criança com relação ao estudo, a autora destaca a importância de se analisar como o professor vê a criança como estudante, como a posição da criança na família para os pais depende ou não do estudo (ou se está mais focada na ajuda em afazeres domésticos ou outras exigências) e o quanto sua posição no coletivo infantil depende de quais ações realiza no contexto escolar (se há destaque ao estudo ou outras ações), bem como analisar se estas três diferentes fontes de influência colocam para a criança demandas contraditórias. O segundo se refere ao sistema de fatores internos que se forma “da atitude que a criança, sobre a base de suas experiências, possibilidades e aspirações, surgidas anteriormente, adota ante a posição objetiva que ocupa na vida e aquela que deseja ocupar” (p. 140, tradução nossa). Tal posição condicionará a estrutura de sua atitude para com a realidade, os que a rodeiam e para consigo mesma. A autora assim sintetiza

a formação da personalidade da criança se determina pela correlação entre o lugar que ele ocupa no sistema das relações humanas acessíveis a ele (e por conseguinte, entre as correspondentes exigências que se lhe colocam) de uma parte, e de outra, pelas particularidades psicológicas formadas já como resultado de sua experiência anterior. Precisamente, desta correlação surge a posição interna da criança, quer dizer, o sistema de suas necessidades e aspirações [...] que, ao interpretar e mediatizar as influências do meio, se converte na força motriz direta que se desenvolve em novas qualidades psíquicas. (p. 141-142, tradução nossa)

Nesse sentido, o processo de constituição de motivos e necessidades à atividade, que havíamos colocado ao início do capítulo como dependente da formação pessoal dos objetivos para as ações, intrinsecamente relacionado à estrutura da atividade posta e realizada pelo sujeito, encontra aqui sua dimensão singular, relacionada à vida do sujeito, da situação social de desenvolvimento na qual se encontra e a posição social que ocupa, objetivamente e que assume internamente. Assim, o processo de formação de objetivos para a ação, e conseqüentemente, de necessidades e motivos à atividade, precisa ser realizado sempre de forma relacional. Lomov (1981) acrescenta ainda que, quando estamos analisando atividades conjuntas (ou realizadas por um grupo), tal análise precisa considerar as relações formadas no grupo particular, suas relações interpessoais, bem como o processo de comunicação entre seus participantes. Como diz o autor

No curso da atividade conjunta, os atos dos participantes individuais são regulados pela reflexão, não somente do objeto ao qual tal atividade está direcionada, mas também aos atos realizados pelos outros participantes e as mudanças e transformações nos objetos que eles produzem. Então, não é somente um objeto e uma tarefa que guia os atos individuais. O indivíduo 'adequa' seus atos aos atos dos outros (LOMOV, 1981, p. 84, tradução nossa).

A comunicação realiza um papel organizador na atividade do sujeito, especialmente naquela que ocorre conjuntamente. Sintetiza Lomov (1981) que o estudo da atividade de um sujeito (e porque não, de um grupo) só pode ocorrer em conjunto com a análise do sistema da vida social e do sistema de interações particulares deste com outras pessoas, uma vez que a atividade é somente uma parte componente das atividades conjuntas das pessoas em sociedade, enquanto estas interagem. Tal interação ocorre fundamentalmente por meio da linguagem em sua relação com o pensamento e para compreender, portanto, o sistema de atividades, é preciso compreendê-los.

Vigotsky (1995) analisa a linguagem dentro de um conjunto de outras funções psíquicas complexas, as quais atuam como um sistema funcional e conferem aos homens suas características humanas. Na história da filogênese humana, o desenvolvimento da linguagem, usada como palavra significativa para denominar objetos e fenômenos, promoveu transformações profundas no psiquismo humano, especialmente no pensamento e sua possibilidade de planejar ações sem estar restrito ao contexto sensorial mais imediato, como analisam Vygotsky e Luria (1996). Como afirma Martins (2011) a linguagem, no desenvolvimento da consciência humana, é a mediadora do pensamento que permite aos indivíduos a organização do mundo real, e em seu processo de desenvolvimento deixa de ser apenas um instrumento para compreender o outro e passa a possibilitar a compreensão de si mesmo por meio da mediação do pensamento. Vigotski (2009) discute as relações entre linguagem e pensamento, postulando que tais processos se integram na palavra. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. E ainda, o significado da palavra é uma generalização ou conceito, um ato específico e autêntico de pensamento (VIGOTSKI, 2009). Para Vigotski (2009) a conversão da linguagem em instrumento do pensamento se dá na passagem da linguagem externa para a interna, e nesta vai se constituindo como uma função psicológica muito importante, pois possibilita a constituição do mundo na interioridade subjetiva. Neste processo ocorre a diferenciação entre o significado e o sentido da palavra. O primeiro é algo mais estável, coerente e preciso, relaciona-se a generalizações que se cristalizam na palavra, é partilhado por um grande número de pessoas e constituído historicamente. Assim, é o significado da palavra que facilita as comunicações interpessoais e

é um instrumento que facilita a realização da atividade conjunta. Já o sentido é mais fluido, dependente do contexto e do motivo da atividade, relaciona-se a aspectos afetivos e a vivência do sujeito, sua interpretação de mundo e a estrutura da personalidade. Este então compõe e mediatiza a compreensão do sujeito de si e do mundo. Ainda que com características distintas, significado e sentido mantêm constante interação, uma vez que ambos são determinados pela consciência social e compostos por consciências individuais, sendo apropriados coletiva (significado) e individualmente (sentido).

A assimilação dos valores sociais pelo sujeito, condensadas no significado da palavra, não ocorre porque esta carrega um conhecimento abstrato, mas porque o sujeito está diante de uma necessidade (comunicativa) e lhe dispõem um signo para satisfazê-la. Ou seja, mesmo a apropriação do significado da palavra só ocorre porque ela motiva a atividade do sujeito, uma vez que ocupa o lugar de objeto ao qual a ação se dirige, conforme afirmado por Leontiev (1983)⁷¹. É também por ocorrer dentro da estrutura específica da atividade do sujeito que a mesma palavra, com referencia idêntica a objetos e fenômenos, tem sentidos diferentes para pessoas diferentes e mesmo para a mesma pessoa em diferentes momentos da vida.

Para Leontiev (2006) isso quer dizer que o significado é uma forma socialmente codificada da experiência social assimilada por cada indivíduo e que acaba por ser comum a qualquer pessoa falante de uma dada língua, vivendo em uma dada sociedade e que atingiu um dado nível de desenvolvimento. No entanto, embora o significado da palavra seja objetivo, ele nunca é assim para o indivíduo, o que não decorre de suas impressões sensoriais, mas sim de que ao capturar os significados o indivíduo os incorpora em um sistema de relações de sua vida, em um sistema de atividades. Qualquer conteúdo encapsulado no significado é percebido por uma pessoa de maneiras diferentes, dependendo de seu motivo e da atividade correspondente. Ex.: o significado abstrato da palavra prisão é o mesmo para toda nossa comunidade, mas o sentido singular que esta palavra adquire, os pensamentos e afetos que são pela mesma mobilizados, serão diferentes para um arquiteto que projetou o prédio ou para o prisioneiro que nele vive.

O processo de formação da consciência depende da apropriação da linguagem e tem como um de seus fundamentos o significado das palavras. As significações, segundo Leontiev (1983) carregam a experiência social, inclusive das formas de operar no mundo e seu estudo, na psicologia, auxilia na compreensão da consciência individual, formada pela apreensão dos

⁷¹ Leontiev (1983) analisará este aspecto especialmente no que diz respeito a conscientização de conteúdos de ensino, fornecendo princípios que podem ser orientadores à organização do mesmo, como fez, por exemplo Davydov (1988).

significados historicamente elaborados a partir da atividade das pessoas em comunicação com os outros. São particularmente importantes pois, neste processo de apropriação das significações e constituição da consciência, as mesmas passam a dirigir a atividade do sujeito. Ou seja, a apropriação dos significados partilhados socialmente reverbera no processo de constituição de motivos que impelem e orientam o sujeito à realização ou não de uma dada atividade.

Como em relação ao significado da palavra, que adquire um sentido dado a partir da rede de atividades que o sujeito realiza, o significado das atividades também adquire um sentido próprio para o sujeito. No entanto, embora a não identidade entre significado compartilhado socialmente e o significado individual exista em qualquer organização social - uma vez que a vivência de cada sujeito é única, ainda que imersa em uma trama de relações sociais que são compartilhadas entre os sujeitos - estes mantinham uma relação próxima nas organizações sociais em que os motivos da atividade de cada sujeito e do coletivo eram voltados ao bem comum.

Um exemplo clássico é o da caça na sociedade primitiva, quando o motivo desta atividade coincidia com seu resultado de abater o animal para dele poder alimentar-se. Ainda que a atividade estivesse dividida entre vários membros (uns que ficam responsáveis por afugentar o animal, outros realizam um cerco, enquanto outros realizam o abate) seu resultado é produto ao mesmo tempo da atividade coletiva e da ação de cada um de seus membros, e tal atividade servia à sobrevivência daquela comunidade como um todo e de cada sujeito singular ao mesmo tempo. Assim, o significado social da atividade mantinha uma relação intrínseca com o sentido pessoal da mesma para cada sujeito, o que por sua vez, facilitava a emergência de motivos do sujeito para a realização da mesma.

Tal adequação se rompe quando há a divisão entre proprietários dos meios de produção e vendedores da força de trabalho, o que produz o estranhamento da atividade humana. O motivo da atividade laboral de um trabalhador não mais coincide com seu resultado, o conteúdo objetivo da atividade não coincide com o conteúdo subjetivo. O sentido pessoal do seu trabalho não coincide com seu significado. Como diz Leontiev (2006), por um lado o trabalhador é portador de conhecimentos e competências, garantindo a vida e desenvolvimento da sociedade; por outro lado, para ele, o conteúdo de seu trabalho é secundário, ele está trabalhando não para produzir aquele produto específico do seu trabalho, mas para viver. É como se ele estivesse dividido em dois na sua relação com o trabalho, e isso não pode deixar de ser refletido em sua consciência, em sua percepção da realidade material e social, do mundo dos objetos e do mundo das relações humanas. Isso marca uma dualidade

real das significações para o sujeito, uma que mantém um caráter objetivo e se subordina as leis histórico sociais, e outra subjetiva, que se refere ao processo de atividade e consciência dos sujeitos concretos. Não é incomum para esta bifurcação assumir formas horrendas que, talvez, são mais obviamente demonstradas em tendências internas que são comuns na sociedade capitalista. Para exemplificar isso Leontiev (2006) faz referência a Fourier, dizendo que uma forte chuva de granizo pode produzir alegria para o vidraceiro.

Como dito, a fonte de tal dualidade encontra-se na forma de organização social, a qual se concretiza por meio das atividades dos sujeitos singulares. No interior da realização das atividades, a ruptura entre significado e sentido pessoal seria, para Leontiev (1983), expressão da mudança de caráter das relações entre os objetivos das ações e o motivo da atividade. Na sociedade capitalista estes passam a se contrapor. Como o trabalho, cujo significado objetivo seria a produção de um produto, mas cujo sentido pessoal para o trabalhador assalariado pode ser o recebimento do salário, que lhe possibilitará adquirir seus meios de subsistência. Ou como a educação, cujo significado objetivo poderia ser a promoção do desenvolvimento integral do estudante, mas cujo motivo que o impulsiona a atividade e o sentido pessoal que para ela atribui pode ser a aquisição de vantagem individual na concorrência por emprego, a fim de obtê-lo e receber remuneração que lhe possibilite adquirir seus meios de subsistência.

Porém, há ainda outro complicador nesta relação. Se, para Leontiev (1983, p. 125) o sentido está estreitamente ligado à vida, as necessidades e motivos do sujeito, o significado, como fenômeno da consciência social, não delas depende. O sentido é constituído a partir da união de dois tipos de sensibilidade: das impressões sensíveis da realidade exterior na qual desenvolve sua atividade (ou seja, mantendo a relação com a materialidade dos fenômenos), e a forma de vivência sensível de seus motivos, com a satisfação ou não das necessidades encerradas nos mesmos. Complementa o autor “a transformação do sentido ao nível das significações é um processo íntimo, profundo, de conteúdo psicológico e que de modo algum tem lugar automática e instantaneamente” (p. 126, tradução nossa).

A contradição intrínseca à relação significado objetivo e sentido pessoal é que a conscientização dos fenômenos só se realiza a partir das significações elaboradas, apreendidas a partir do externo, obtidas por meio da comunicação individual ou massiva, dependentes portanto do significado das palavras compartilhado socialmente. Isso possibilita impor ao sujeito ideias e representações fantásticas e deformadas, inclusive que não tem nenhum fundamento dentro de sua experiência vital real, ainda que possam ser reconhecidas na convenção que os significados assumem na prática social. “Privadas de fundamento, estas ideais revelam sua estreiteza na consciência do homem; por sua vez, transformando-se em

estereótipos, elas, como todo estereótipo, são capazes de oferecer resistência de tal sorte, que somente podem ser destruídas mediante sérias confrontações vitais” (LEONTIEV, 1983, p. 127, tradução nossa). Nesse processo, as significações, que a princípio tinham um caráter objetivo, podem ser deformadas, assumindo a forma de representações ideológicas, e isto dificulta inclusive a formação de sentidos pessoais, que estariam vinculados a experiência vital do sujeito. Por exemplo, no campo do próprio significado da educação formal, é compartilhado ideologicamente que o sujeito deva frequentá-la para conseguir emprego, enquanto do ponto de vista da necessidade social objetiva de um processo educativo, sua necessidade surge da complexidade das produções humanas que demandam um processo organizado para a apropriação pelo sujeito singular das características historicamente formadas no conjunto da história dos homens a fim de que este possa contribuir para o bem comum da humanidade. Assim, a constituição do sentido pessoal não se dá de forma pura, a partir do sujeito, mas sim no campo de posições sociais em conflito, as quais se manifestam e conscientizam por meio dos sentidos, e nesse processo não surpreende que o sentido que o sujeito muitas vezes atribua à educação seja o explicitado anteriormente, pois é este que ele constrói no curso de suas atividades, imerso em um contexto de significações ideológicas. Para recuperar o significado objetivo e o sentido pessoal das atividades humanas, e com estes a integridade da consciência, é preciso a luta pela mesma, o que se produz a nível social, uma vez que a apropriação das significações (objetivas ou deformadas) relaciona-se a posições sociais em conflito, manifestas e conscientizadas por meio das significações que ora se apresentam como representações ideológicas que falseiam a realidade em favor de uma dada classe, ora mantém a objetividade resultante da atividade na sua relação com o gênero humano. O significado da atividade tem então, assim como o trabalho (da maneira como desenvolvido por Marx), duas existências, uma objetiva, que diz respeito ao seu significado ontológico, dentro do sistema de atividades humanas, e outra deformada dada a divisão de classes, ou seja, é o significado em sua atualidade estranhada.

Este sistema de complementações e conflitos internos ao significado e entre este e o sentido pessoal - cuja base material está na forma de organização social e as vivências concretas do sujeito e da coletividade - satura o movimento da consciência individual de drama. Para Leontiev (1983, p. 128, tradução nossa) “tal movimento está formado por sentidos que não podem ‘expressar-se’ em significações adequadas, significações privadas de seu fundamento vital e que assim, em dadas ocasiões, se desacreditam diante da consciência do sujeito, por fim, se criam pela existência de motivos e objetivos que entram em conflito entre si”. E tudo isso se constitui a partir da atividade do sujeito com a realidade objetiva, que

para o autor, é a substância da consciência.

Sintetizando, na compreensão da Teoria Histórico-Cultural, o sentido pessoal não é portanto, algo puramente individual, desprovido de objetividade, uma vez que mesmo as relações das pessoas com a realidade objetiva e social não são individuais, estas relações são sempre coloridas por um determinado conjunto de interesses de grupos, dada a essência social do gênero humano. O sentido pessoal é então, subjetivo, mas sem perder a objetividade, tendo em vista a relação que mantém com o mundo objetivo, formas de organização social e condições concretas de existência, adquirindo conotação singular na interação ativa entre sujeito e mundo. Mantém assim uma relação com os significados, que são supraindividuais, sociais, referentes às finalidades humanas próprias de cada atividade e as conotações que estas adquirem nesta realidade. E os significados, por sua vez, são objetivos, mas sem perder a subjetividade, uma vez que constituídos na interação entre subjetividades e o mundo, e assim sujeitos às manipulações ideológicas e também em desenvolvimento.

Conforme discuti até o momento, tanto o sentido pessoal quanto o significado são constituídos na relação ativa do homem (individualmente ou coletivamente) com a realidade objetiva. Ao realizar atividades, orientadas por motivos, o sujeito constrói para si os sentidos desta atividade, se apropriando das significações sociais de maneira singular, isto porque carrega em si suas próprias relações vitais. É por isso que a investigação acerca dos sentidos pessoais não pode prescindir da investigação acerca dos motivos orientadores das atividades, bem como a maneira como estes emergem e como o processo educativo pode intervir em sua constituição. Ainda, cabe dizer que no processo de análise dos dados da investigação empírica, orientada por uma preocupação de que as análises potencializassem futuras intervenções na realidade, o conceito de sentido pessoal foi demonstrando-se insuficiente para elucidar o movimento das mudanças nas relações dos estudantes com as atividades que realizam no ETIM. Isso porque o conceito de sentido pessoal, segundo Leontiev (1983) está relacionado ao motivo hierarquicamente dominante, e na análise dos dados não era possível identificar um motivo que se estabilizasse nessa posição. Como veremos no próximo capítulo, nos dados se evidenciava um processo mais dinâmico e fluido na constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para com as atividades que realizavam no ETIM.

Assim, se ao início desta tese eu entendia que buscava explicar o processo de constituição de sentido dos estudantes para com as atividades que realizam no ETIM, a partir dos estudos teóricos e da análise dos dados o conceito *sentido pessoal* foi perdendo centralidade na análise. A análise dos dados provenientes da investigação empírica auxiliou pois na constituição dos objetivos desta tese e do eleger o conceito de *constituição da*

hierarquia motivacional como unidade de análise da tese, conforme explicitado no capítulo 2, acerca do método.

5.2. Desenvolvimento juvenil na sociedade atual e a constituição de motivos às atividades realizadas na escola

Até o momento apresentei desenvolvimento geral do ser humano e sua vinculação à atividade do sujeito situada em uma realidade social constituída histórica e socialmente. Detalhei a estrutura da atividade a fim de compreender o processo de constituição de necessidades e motivos para a atividade a partir da formação pessoal dos objetivos para a ação, a qual só pode ser compreendida a partir da situação social de desenvolvimento e da posição que o sujeito ocupa frente às relações sociais das quais participa. Por fim, destaquei o papel da comunicação nas interações humanas e como os significados partilhados socialmente intervêm na constituição de sentidos à atividade e influem na forma como os sujeitos agem no mundo. Essas considerações possibilitam um quadro geral do processo de desenvolvimento humano. A partir delas é possível agora realizar o esclarecimento acerca das peculiaridades do desenvolvimento ao longo de cada época da vida. Segundo Leontiev (1978) para compreendermos o que promove desenvolvimento em cada período da vida é preciso compreender o lugar que o indivíduo ocupa no sistema de relações humanas, sua *posição real*, uma vez que tais condições concretas se alteram e influem na atividade que virá a se tornar guia na promoção do desenvolvimento do sujeito.

Vale recordar que realizamos diferentes atividades ao longo de um dia, da vida, as quais formam um sistema de atividades. Para Leontiev (1983) estas atividades se ordenam de maneira hierarquizada e emaranhada, e esta hierarquia vai sendo *construída pelo sujeito* durante seu processo de desenvolvimento, *no interior do sistema de relações em que está*, e é neste processo em que se constitui sua personalidade, sua situação social de desenvolvimento, se hierarquizam motivos e se transformam os sentidos pessoais das atividades. Segundo o autor, no decorrer do desenvolvimento, as atividades se concentram ao redor de algumas atividades, que são fundamentais, e a elas se subordinam. Tais atividades fundamentais são reunidas no conceito de atividade-guia, que se funda sobre o princípio de que os períodos de desenvolvimento tem atividades com dadas características que impulsionam o mesmo.

O desafio que me coloco neste subitem é, pois relacionar as compreensões teóricas acerca do processo de desenvolvimento humano em uma dada época da vida, no caso da juventude, a partir especialmente dos escritos de Vigotski, Leontiev, Elkonin, Davydov e

Bozhovich - feitos em outro momento histórico e em outra realidade cultural - e buscar nos mesmos elementos para compreender a vivência da juventude brasileira fundamentalmente a partir de dados de uma pesquisa de abrangência nacional sobre a mesma e em estudos que sintetizam resultados de outras pesquisas sobre este momento da vida. Entendo que é necessário um estudo de fôlego - conduzido não por um pesquisador isolado, mas por no mínimo um grupo de pesquisa - para compreender a periodização do desenvolvimento humano na realidade brasileira atual e as características específicas da juventude neste momento. Nesta especificidade, inspirada pelos estudos de Vigotski, entendo que tal estudo implicaria uma revisão bibliográfica sobre o estado da arte das pesquisas sobre juventude no Brasil, a fim de chegar a uma compreensão teórica dos avanços e necessidades de superação das pesquisas neste campo⁷², para seguir para um segundo momento, de investigação empírica, possivelmente inspirada pelos experimentos conduzidos por Bozhovich (1981). É possível que existam, mas desconheço pesquisas que avancem neste sentido e nesta tese tampouco foi possível realizá-lo, dado que seu objetivo é outro. Com vistas a buscar elementos que auxiliem na compreensão da população que frequenta o ETIM e as relações que esta estabelece com a educação que cursa, fiz apenas uma articulação inicial a partir de algumas pesquisas sobre juventude com os estudos sobre periodização do desenvolvimento dos teóricos russos. Entendo que tais ações trouxeram elementos para a compreensão dos dados empíricos construídos na pesquisa e a proposição de diretrizes para a organização do ETIM, ainda que compreenda que os desafios para a compreensão da juventude na realidade brasileira atual não foram abrangidos em sua complexidade.

Mas o quê, nos dias atuais, foi possível compreender como caracterizando a juventude? Como alerta Abramo (2011), este é um termo que a primeira vista parece óbvio, no entanto, muito do que se produz na academia sobre ele é para “alertar para os deslizos, os encobertamentos, as disparidades e mistificações que o conceito encerra” (p. 37). Como todos os períodos da vida humana, seu conteúdo, duração e significação são sociais e históricos, e há peculiaridades na maneira como este é (ou pode ser) vivido por jovens de diferentes classes sociais.

A juventude, como uma época da vida, não se restringe a uma limitação de faixa etária, mas se caracteriza, em nossa sociedade, por um compartilhar de características e

⁷² Isto porque, conforme colocado por Vygotski (2012), as formulações acerca da periodização do desenvolvimento humano usualmente utilizam de critérios inadequados, como as etapas da educação de cada país (e não sobre a base das leis do próprio desenvolvimento), ou a partir de traços isolados (dentição, desenvolvimento sexual, ou de traços psicológicos) e não o critério da reorganização do próprio processo de desenvolvimento. Entendo que é necessário um estudo para averiguar se os problemas encontrados por Vigotski permanecem nas teorias de desenvolvimento no contexto brasileiro.

exigências colocadas para um grupo de pessoas que em geral se situam dentro de uma faixa etária. Como coloca Leontiev (2001), os próprios limites etários de um estágio dependem de seu conteúdo, os quais se alteram com as condições sociais. Na atualidade, em uma aproximação inicial às características e exigências colocadas para a juventude, se coloca que estas dizem respeito a um período de passagem de uma grande dependência dos outros para maior independência e possibilidade ampla de participação nas decisões coletivas, que Abramo (2011) coloca como “se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade)” (p. 41). Mas esta é uma definição inicial, pois a própria autora critica a definição da juventude como período de passagem, e neste texto buscaremos, com base nos autores soviéticos e nas pesquisas sobre juventude, trazer quais são os processos de desenvolvimento característicos dessa época da vida. De toda forma, a faixa etária estimada para que os processos característicos da juventude se intensifiquem são colocados pela autora como de entre 15 e 24 anos, abrangendo assim, a faixa etária dos 15 aos 17, usualmente chamada de adolescência. Como afirma Abramo (2011) este recorte vem se tornando convenção no Brasil na abordagem demográfica sobre juventude e é a faixa etária adotada como recorte de uma pesquisa de abrangência nacional acerca do perfil da juventude brasileira, cuja discussão dos resultados foi organizada por Abramo e Branco (2011) e é aqui discutida.

Cabe lembrar que como vimos no capítulo 4, o público da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de maneira geral é constituído de estudantes de 15 a 24 anos, havendo variação desta idade dependendo do curso, e possivelmente também dentro da forma de seu oferecimento. Como vimos, pelos dados desta pesquisa, nos cursos oferecidos de maneira integrada, foco desta pesquisa, a imensa maioria dos estudantes tem até 18 anos (98,5% dos estudantes).

Mais do que uma fase de transição da infância à idade adulta, a juventude é entendida como um período da vida que tem suas características próprias. Vygotski (2012) ao falar sobre a adolescência, ou etapa de transição (sem fazer referência a marcos etários precisos) afirma que as características deste período dizem respeito especialmente: a) a transformação dos interesses que dirigem a ação desta população (por isso considero a palavra interesse usada por Vygotski como sinônimo da palavra motivo usada por Leontiev); e b) ao desenvolvimento de novos hábitos (entendidos como formas automatizadas de conduta). Os interesses e hábitos estariam subordinados a uma estrutura geral da atividade, dentro da qual

adquirem seu significado funcional e sentido⁷³. Tais interesses tem base instintiva (no caso da adolescência; a maturação sexual) e objetiva, posta pelas condições sociais (como o ingresso, ou aproximação do ingresso ao trabalho), os quais estão integrados no desenvolvimento humano. Assim, o próprio início do interesse em engajar-se em atividades sexuais não se restringe a liberação hormonal, uma vez que para Vygotski (2012), mesmo os interesses que tinham primeiramente uma base orgânica, são transformados pela natureza histórico social dos interesses humanos. Diz Vygotski (2012) “para entender corretamente o núcleo fundamental das necessidades biológicas, de que parte o desenvolvimento dos interesses na idade de transição, é imprescindível considerar a natureza histórica da atração humana, a forma histórica do amor sexual entre os homens” (p. 22, tradução nossa).

Leontiev também enfatiza a importância do estudo da mudança das atividades ao longo da vida dos sujeitos, e diz que

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento; ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 1978, p. 63)

Para Leontiev (1978), a análise das forças motivadoras do desenvolvimento nos possibilita descobrir suas principais formas de atividade, os motivos que as orientam e o sentido que a criança atribui aos objetos e fenômenos do mundo que vive. Ao compreender tais aspectos em sua unidade é possível observar certa regularidade do que conduz com predominância o desenvolvimento do indivíduo em cada período da vida. Foi isto que Elkonin (1987), com base em suas pesquisas e em outros autores, fez, sistematizando uma periodização do desenvolvimento humano. Davydov (1988) questiona alguns aspectos da periodização proposta por Elkonin (1987) e Bozhovich (1981, 2004) desenvolve e aprofunda algumas características desta periodização. Estes três autores serão nossas fontes primordiais para entender a periodização do desenvolvimento humano formulada pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, no contexto russo.

⁷³ Como é usual nos escritos de Vigotski, ele vai construindo sua argumentação a partir do diálogo com outros autores, negando parte de seus achados, incorporando outros, sempre tendo por base sua concepção de homem e mundo. No que diz respeito ao desenvolvimento dos interesses e dos hábitos nos humanos, sua argumentação é semelhante a de Leontiev acerca da estrutura da atividade e seu desenvolvimento. Assim, Vygotski (2012) fala da atividade como sendo orientada por um motivo, porém cabe marcar que o autor aqui está se embasando nas investigações realizadas por Lewin.

Cabe esclarecer que na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural entende-se que a realização da periodização auxilia a olhar para dados fenômenos a partir de certas regularidades, que ajudam a compreensão concreta dos mesmos. Elkonin (1987), a partir de autores como Blonski e Vigotski, ressalta ainda que se compreende que esta periodização tem um caráter historicamente variável, uma vez as características dos processos de desenvolvimento psíquico só podem ser analisadas frente às condições históricas e culturais e Bozhovich (1981) enfatiza também a necessidade de se considerar o recorte de classe.

Ao analisar as condições reais de vida das crianças e adolescentes e as forças motivadoras de seu desenvolvimento na Rússia, na década de 1970, Elkonin (1987) propõe uma periodização do desenvolvimento humano em épocas, períodos e fases, no entanto, neste artigo não detalha quais seriam as características das fases. Para os objetivos desse trabalho me focarei na explicação das características do desenvolvimento na época da adolescência, a qual é dividida nos períodos inicial e tardio, ou, como colocado por Bozhovich (1981), em idade escolar média e idade escolar superior, sendo que, no contexto brasileiro, me referirei a tais períodos como adolescência e juventude, respectivamente.

Elkonin (1987) nomeia como época os momentos do desenvolvimento psíquico em que há características específicas que permanecem até culminarem numa brusca passagem das exigências sociais acompanhada de uma tendência à autonomia pelo indivíduo, bem como uma série de manifestações negativas nas relações com os adultos. Para ele haveriam então três grandes épocas, que seriam a primeira infância, a infância e a adolescência, sendo que a passagem de uma época a outra “transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre os quais foram formados” (ELKONIN, 1987, p. 123, tradução nossa). E neste processo, para Vygotski (2012), não apenas surgem novos interesses, com alguns objetos completamente novos passando a dirigir sua atividade, mas outros, que o interessavam até então deixam de fazê-lo. A extinção destes interesses infantis pode ser inclusive um processo doloroso para o adolescente, nele o sujeito rejeita também os velhos vínculos com o meio. Aponta que isto se expressa no início da adolescência, no que chama de fase negativa, com o questionamento à autoridade, a oscilação de humor, uma irritabilidade, questionamento ao que era até então valorizado, baixo interesse pelos estudos, diminuição da capacidade para o trabalho e ao mesmo tempo a busca por algo mais amplo que sua vivência habitual. Para o autor, a mudança dos interesses é o principal traço distintivo na adolescência, pois se não olharmos para estes, a aparência é que o desenvolvimento do comportamento e do desenvolvimento psíquico seriam apenas um aperfeiçoamento do que já foi adquirido até então.

Para Vygotski (2012) a transição para a adolescência é provocada mais por determinantes orgânicos do que propriamente sociais os quais, no entanto, não exercem influência direta, mas mediatizada, por meio das relações do sujeito com a cultura. O autor sustenta esta interpretação a partir da existência de uma coincidência entre a maturação sexual e a crise inicial com relação aos interesses infantis. No entanto, para Elkonin (1987) tal transição se dá apenas com influência indireta da puberdade, e decisiva das relações do sujeito com o mundo e de sua comparação de si mesmo com os adultos e outros adolescentes. Elkonin (1987) analisa ainda que, na sociedade na qual desenvolve suas pesquisas as exigências e valorações em relação ao indivíduo neste período da vida permaneceriam em relação ao estudo na escola, não havendo assim, grandes transformações do ponto de vista do que é exigido socialmente dos adolescentes que justificasse as mudanças de motivos para suas atividades. No entanto o próprio Vygotski (2012) assinala que a maturação sexual não é a única a ocorrer neste período, ocorre ainda a maturação social da personalidade (não como restrita aos determinantes biológicos, mas como momento de consolidação e ápice de um processo de desenvolvimento da personalidade, que se encontra apta a assumir novas funções sociais), resultado da apropriação pelo jovem da expectativas colocadas pela cultura aos mesmos, de superação dos interesses infantis, para uma aproximação gradativa daquilo que é esperado do adulto. Elkonin (1987) diz ainda que o adolescente passa a se comparar com o adulto e com outros adolescentes e que é com base no que se produz nestas relações que tem lugar as mudanças observadas na adolescência. Bozhovich (2004) nos auxilia a compreender tais mudanças, ao atentar para o que considera crucial neste período, a mudança das demandas feitas aos adolescentes pelos adultos e pares. A autora sustenta que tais demandas se voltam menos ao sucesso escolar e mais sobre outros traços de sua personalidade, opiniões, capacidades e sua habilidade de atender o código de comportamento aceito entre seus pares, o que os faz focar na autoanálise e comparações com outros. Para a autora, seria a mudança em tais demandas um fator crucial para a passagem da infância à adolescência.

De toda maneira, Elkonin (1987) não estabelece uma dada idade para a transição para a adolescência, mas sim características que são comuns ao indivíduo em dada sociedade e que nos auxiliam a identificar tal mudança. Tais características são: maturidade sexual e crescimento das forças intelectuais e físicas do indivíduo. Apoiado nas contribuições de Wallon diz que a marca de transição para a adolescência é quando a amizade e a competição não se baseiam predominantemente nas tarefas a cumprir e seus resultados, mas sim na aproximação ou diferença espiritual, afetando aspectos pessoais. Bozhovich (2004) salienta ainda que os modelos de comportamento para o adolescente não são mais focados em um

sujeito específico, mas sim em certas características/ qualidades que o adolescente valoriza e coloca como parâmetro para outras pessoas e a si mesmo.

Para Elkonin (1987), assim como todas as épocas da vida, a adolescência também é formada por dois períodos, cuja transição é marcada pela mudança na atividade-guia do sujeito, a qual, segundo Leontiev (1978), é aquela: a) em cuja forma surgem outros tipos de atividade, ou seja, que contém em si características de outras atividades (ex.: na infância pré-escolar, a atividade-guia é a brincadeira de papéis sociais, mas nela já desponta a instrução); b) na qual processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados; c) da qual dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade. Ou seja, o que determina qual é a atividade-guia não é sua frequência, ou o engajamento do indivíduo nela por mais tempo. Em outras palavras o que determina sua caracterização como atividade-guia não é o aspecto quantitativo. A atividade-guia “é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 65).

Adicionalmente, segundo Elkonin (1987), além da mudança na atividade-guia, em cada período há a predominância de uma das esferas da vida. Para o autor, alternam-se em predominância a esfera afetivo-emocional (em que os vínculos com os outros, suas relações na sociedade, tem destaque) e a esfera intelectual-cognitiva (em que os vínculos com os objetos em suas funções sociais têm destaque). Esta alternância de predominância marca a unidade destas esferas e a importância de uma para o desenvolvimento da outra, pois na relação com os outros o sujeito pode se apropriar do significado social dos objetos e na relação com os objetos, o sujeito se apropria dos procedimentos socialmente elaborados, se constituindo como membro da sociedade, em suas características intelectuais, cognitivas e físicas.

Elkonin (1987) sistematiza uma periodização do desenvolvimento humano tomando por critério as mudanças nas atividades-guia, nutrindo-se, para isso, de pesquisas realizadas ao longo de 20 à 30 anos, na Rússia, por continuadores dos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria. Tal periodização pode ser observada na figura a seguir (elaborada por Angelo Antonio Abrantes com base nos escritos de Elkonin), em que são explicitadas as épocas, os períodos, os momentos de crise, as atividades dominantes e a esfera predominante. Cabe esclarecer que Elkonin (1987) não faz referência a marcos etários precisos, especialmente quando se trata da época da adolescência, quem explicita marcos etários aproximados é Davydov (1988). Além disso é importante destacar que a partir das discussões que fiz sobre juventude no contexto

brasileiro, há uma possível adequação a ser feita no que se chama de adolescência inicial e adolescência e em que condições esta última poderia ser nomeada como juventude.



Figura 2 – Periodização do desenvolvimento psíquico, elaborada por Angelo Antonio Abrantes, em 2012.

Para os objetivos deste estudo, nos focaremos na época da adolescência, abordando o momento da transição à mesma e as características tidas como predominantes nesta época da vida. Segundo Elkonin (1987) o início da adolescência é marcado pela transição da atividade-guia *atividade de estudo* (característica da infância, quando da entrada na escola) para a *comunicação íntima pessoal*.

Importante esclarecer que quando se fala que a atividade de estudo é a atividade-guia do desenvolvimento da criança em idade escolar, com isso Elkonin (1987) e Davydov (1988) não estão se referindo a quaisquer tipos de ações que podem ser desenvolvidas na escola. Um ensino fundado em depositar os conhecimentos nos estudantes, característicos da educação bancária denunciada por Freire (2010) não se constituiria como atividade de estudo. Segundo Davydov (1988) para que as ações desenvolvidas na escola nesta faixa etária possam promover desenvolvimento elas não podem se restringir a comunicar às crianças as conclusões científicas atuais, mas sim organizar um conjunto orgânico de tarefas (composta da união dos objetivos da ação e das condições para seu alcance) que possibilitem às crianças reconstruir o caminho trilhado na produção histórica do conhecimento. Para tal funda-se no método de pesquisa para o ensino, proporcionando a experiência da atividade exploratória e

criadora na solução de problemas, a qual se desenvolve a partir da comunicação, seja entre pares, com o professor, ou com o conhecimento fixado nos instrumentos de cultura. A base da atividade de estudo, como aqui definida, é a criação, esta apoia os outros três elementos que constituem a atividade de estudo, quais sejam: os conhecimentos, as capacidades e as relações do indivíduo para com o mundo, marcando seu caráter fundamentalmente coletivo. Ao estimular a criação e a construção ativa do conhecimento, na atividade de estudo se desenvolvem as necessidades e motivos para o estudo. Ou seja, os motivos para estudar, nesta concepção, não são naturais, mas emergem nos estudantes a partir de uma organização do ensino em que os conhecimentos possam ser apropriados a partir da função social que eles cumprem, o que ocorre por meio da organização de tarefas educativas intimamente ligadas a uma atividade socialmente útil.

Neste contexto, a escola, em parceria com a educação (a qual ocorre nos mais diversos espaços) direciona suas tarefas ao desenvolvimento da personalidade das crianças. Para tal as tarefas de estudo apresentadas ao estudante exigem do mesmo a identificação do núcleo constituinte do conteúdo estudado e discriminação das particularidades em cada contexto específico. Para o autor, ao realizar a atividade de estudo a criança domina, com a orientação do professor, os produtos do pensamento organizado das gerações que a precederam - expressas nos conceitos científicos, nas imagens artísticas, nos valores morais, nas normas legais - e desenvolve as capacidades psíquicas de reflexão, análise e planejamento. Isso provê as bases para a formação da consciência e do pensamento teórico, ambos necessários para agir autonomamente na sociedade⁷⁴.

Cabe salientar que as pesquisas brasileiras sobre a escola sistematicamente apontam a precariedade da escola e da organização do ensino, e que mesmo os resultados de avaliação nacional do ensino apontam a não apropriação dos conhecimentos básicos para esta idade escolar. Asbahr (2011) explicitamente constata que a atividade de estudo não se efetiva e que não se desenvolvem os motivos para tal atividade. Que implicações existiriam para a educação dos adolescentes que não tiveram tais condições promotoras do desenvolvimento apontado como possível, como ideal universal à esta faixa etária? Seria possível que, em não tendo desenvolvido a atividade de estudo como atividade-guia na infância possam desenvolver as atividades-guia da adolescência? Ou seria função da escola média voltar-se a primeiramente estabelecer o estudo como atividade-guia, para só então pensar na continuidade do processo de desenvolvimento?

⁷⁴ Para um processo detalhado de organização do ensino que se baseia e desenvolve as elaborações sobre atividade de estudo vide Hedegaard e Chaiklin (2005) e Hedegaard (2002).

Bozhovich (1981), no contexto russo, também constata que os motivos do estudante deixam de guiá-lo para a atividade de estudo, o que se dá, naquele contexto, mais marcadamente a partir do terceiro ano (referindo-se ao que aqui nomeamos como Ensino Fundamental I). A autora atribui tal fato a uma organização inadequada do ensino que sobrecarrega as exigências com relação à memória e faz insuficientes exigências ao desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo em que não proporciona a formação de um coletivo organizado dos estudantes. Sustenta sua conclusão a partir dos experimentos de Elkonin e Davydov, que comprovam a apropriação de conceitos abstratos e um engajamento maior dos estudantes para com o estudo, a partir da organização do ensino intencionalmente planejada para a promoção da atividade de estudo.

Para Bozhovich (1981) o fato das crianças estarem na escola se ocupando de uma atividade comum, o estudo, possibilita a emergência da necessidade e desejo de estarem juntas e coletivamente cumprir as tarefas sociais que lhes são colocadas neste contexto. Nesse período do desenvolvimento, segundo a autora, a opinião dos companheiros vai se tornando hierarquicamente mais importante que a dos adultos e por isso gradativamente se converteria no motivo fundamental da conduta dos estudantes na idade escolar média, correspondente a adolescência. Assim, o desenvolvimento neste período lança as bases e promove a crise que desencadeia a transição para a adolescência e a emergência de uma nova atividade-guia. Tal crise se acentua quando os adultos insistem em manter uma posição fundada no autoritarismo, ao invés de orientar e fortalecer o coletivo de estudantes. Nesta situação podem emergir ações tidas como indisciplinadas e violentas, bem como conflitos entre estudantes e a equipe pedagógica da escola.

Elkonin (1987), Bozhovich (1981) e Davydov (1988) concordam que é difícil definir qual a atividade-guia no primeiro período da adolescência, isto porque: a) a escola continua a ocupar um lugar central na vida dos adolescentes, b) nela não se veem mudanças substanciais para este período, e c) sucesso e fracasso na escola continuam a ser um fator decisivo para a avaliação que pais/responsáveis e sociedade fazem dos adolescentes. Conforme discutido anteriormente, a puberdade exerce uma influência indireta na adolescência, que para os autores deve ser compreendida a partir do próprio processo de desenvolvimento do sujeito e das relações que estabelece com o mundo e as comparações que passa a fazer de si mesmo com os adultos e outros adolescentes. É por isso que Bozhovich (1981) alerta que a caracterização de uma periodização do desenvolvimento só é possível de ser feita dada a certa uniformidade de condições de existência dos adolescentes na União Soviética. Tal dado é importante e fundamental para compreendermos e analisarmos criticamente as conclusões dos

autores russos acerca de quais atividades tem um papel predominante na promoção do desenvolvimento na adolescência e juventude e podermos analisar sua validade de maneira contextualizada à realidade brasileira. Conheçamos então as elaborações russas.

Elkonin (1987) entende que a *comunicação íntima pessoal* assuma a função de atividade-guia dos adolescentes. Esta tem como conteúdo fundamental o outro, com suas qualidades pessoais, com estabelecimento do que Elkonin chama de “código de companheirismo”, um conjunto de normas morais e éticas que mediam os atos dos adolescentes, o qual tem grande importância para a formação da personalidade dos mesmos. Tal código, para o autor, constitui-se em relações que se estabelecem na base do respeito mútuo, com confiança e comunidade de vida interior, não se baseando meramente em cooperações ou conflitos práticos originados em tarefas colocadas aos adolescentes. Para o autor as relações estabelecidas entre os mesmos reproduzem as normas mais gerais das relações entre os adultos. Leontiev (1978) ainda aponta outra característica da mudança motivacional do sujeito neste período, que diz respeito a reorganização da hierarquia de motivos. Para o autor, na adolescência as exigências postas pelos adultos mais próximos só adquirem força motivadora se incluídas dentro de uma esfera mais ampla de motivação social, decorrente do seu círculo de comunicação maior. Por meio do aprofundamento da importância das relações de afinidades, com trocas de confidências, há ainda um desenvolvimento da vida interior, surgem os intentos de realizar diários íntimos, começam os primeiros amores (p. 174), isso vai se aprofundando de forma que as próprias relações sociais objetivas passam a ter um sentido pessoal. Também é um momento no qual há uma transição na qual o sujeito passa a se incluir nas formas de vida social adulta, muitas delas nesse momento acessíveis a ele, uma vez que seu conhecimento, força física e suas habilidades colocam-no, às vezes, em pé de igualdade com os adultos.

Para Davydov (1988) esta comunicação que se dá entre pares e é tida por Elkonin (1987) como a atividade principal na adolescência só pode ser compreendida em conjunto com os outros tipos de atividade coletiva que os mesmos exercem, para além do estudo, em atividades produtivas, sócio-organizacionais, artísticas e esportivas. Para o autor, tais atividades, nomeadas como *atividades socialmente úteis*, são as mais importantes no desenvolvimento da comunicação dos adolescentes e as que servem como base para o desenvolvimento de novas formações psicológicas. Segundo o autor, mesmo a avaliação que os adolescentes fazem de suas atividades ocorre somente no coletivo e tomando por referência o significado social de sua participação no desempenho destas atividades. A própria comunicação íntima pessoal se modificaria a depender do tipo de atividade socialmente útil na

qual está inserida. Para o autor, é na atividade socialmente útil que os adolescentes se apropriam das normas de interrelação de trabalho, tanto com os amigos quanto com os adultos, reconhecendo suas responsabilidades para com o coletivo e um entendimento do valor social dos seus sucessos pessoais e da importância social de cada tipo de atividade. Por tais características que, para Davydov (1988) é a atividade socialmente útil a atividade-guia na adolescência. Ela satisfaria, segundo o autor, diferentes tipos de necessidades, sejam as de comunicação com colegas ou pessoas mais experientes, de reconhecimento dos adultos ou o empenho para a independência, autoafirmação e auto-expressão, cuja satisfação é sempre avaliada em relação ao critério da concretização de um produto socialmente útil.

Bozhovich (1981), por sua vez, não explicita claramente qual atividade considera que seja a atividade-guia na adolescência, mas identifica as condições que promovem a transição para este período, que seriam: 1) na escola passa-se a estudar os fundamentos da ciência, o que demandaria uma nova atitude do estudante para com o conhecimento; 2) escola e sociedade passam a exigir do adolescente maior autonomia, autocontrole, responsabilidade por seus atos, além da elaboração de opiniões sobre seus companheiros, o que conduziria, ao final do período, à formação de novas atitudes e pontos de vista relativamente estáveis e independentes; 3) se introduz nas escolas o trabalho em oficinas e na prática agrícola, que junto ao trabalho socialmente útil desenvolvido pelos estudantes também no ambiente familiar (como por meio da realização de tarefas domésticas), os aproxima da atividade de trabalho dos adultos, assim os adolescentes desenvolvem os hábitos e habilidades necessários ao mundo do trabalho, o que intervém na formação de sua personalidade. Ou seja, para Bozhovich (1981) a transição para a adolescência se dá num contexto em que escola, pais/responsáveis e sociedade passam a exigir mais dos adolescentes, os quais, por sua vez, também passam a exigir mais o direito à independência.

Davydov (1988) nos provê elementos para questionar, ao menos em partes, as afirmações de Bozhovich (1981) acerca das características da escola nesta faixa etária. O autor faz uma crítica à forma de organização do ensino na União Soviética, dizendo que esta ainda separa a escola, a vida e a prática social, focando-se na saturação da personalidade dos estudantes através de informações e conhecimentos educacionais divorciados das outras atividades socialmente úteis (em que o estudo seria apenas uma delas)⁷⁵.

Neste contexto de ensino, neste período do desenvolvimento, Bozhovich (1981) analisa a inter-relação entre motivos conhecidos e motivos realmente efetivos na relação do

⁷⁵ O autor anuncia uma possível mudança nestas condições a partir da reforma escolar de 1984, inspirada nas vivências da sociedade socialista.

adolescente com o estudo. Coloca que nos adolescentes se observam duas tendências contrárias para com o estudo pois, se por um lado, veem o estudo como uma obrigação pesada e desagradável, da qual desejam libertar-se, por outro, ao se dar tal oportunidade aos mesmos se negam a fazê-lo, pois há uma necessidade social colocada à escola e deixá-la significa, ao adolescente, perder sua posição social. Neste contexto, a autora destaca a nota nas avaliações escolares como um motivo conhecido que mantém estudantes engajados no estudo, a qual assume um caráter de fetiche que simboliza uma certa posição junto ao grupo. Embora não se queira que a relação com o estudo se restrinja a este aspecto arbitrário, Bozhovich (1981) reconhece a importância de sua existência, uma vez que motivos complementares, que mantêm uma relação direta com as necessidades atuais do desenvolvimento, podem auxiliar a superar as forças que atuam na direção oposta e possibilitar, posteriormente, um salto qualitativo na constituição de motivos realmente eficazes.

Nas condições de existência brasileira ao utilizar tal periodização é preciso ter clareza de que a organização do ensino no Brasil, em geral, não favorece a apropriação do conhecimento e o estímulo à autonomia, colocado como característico desta faixa etária. É preciso reconhecer ainda que também no Brasil, o ensino para este período do desenvolvimento foca-se no estudo e pouco prioriza outras atividades socialmente úteis. No que se refere à escola é preciso ainda se perguntar como as ações educativas tem ou não proporcionado o desenvolvimento da autonomia. Por outro lado embora uma expectativa de maior independência seja colocada pelos pais/responsáveis e pela sociedade aos adolescentes há um recorte de classe e contexto social que precisa e será analisado mais adiante. Para o momento entendo que sem conhecer a realidade daquele contexto em profundidade é difícil opinar sobre qual autor estaria correto em sua análise acerca de qual a atividade-guia da adolescência. Porém, isso não torna este debate menos significativo para a tese ora desenvolvida, uma vez que explicita a necessidade de analisar, no contexto da minha pesquisa, a atividade que se efetiva como guia para os estudantes do ETIM e os motivos que a guiam. Decorre daí uma hipótese de que, para identificar a atividade-guia e os motivos a elas relacionados é preciso conhecer as condições concretas deste contexto, nas relações entre seus elementos essenciais, que no caso da pesquisa aqui desenvolvida foram formulados na unidade de análise da constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades que realizam no ETIM.

A mudança na atividade-guia, seja ela qual for, é produto e produtora de transformações na situação social de desenvolvimento entre a idade escolar e a adolescência, e Bozhovich (1981) nos auxilia a compreendê-la. A autora inicia destacando a mudança de

postura dos adolescentes nos conselhos escolares, indicando um deslocamento de questões pontuais em sala de aula para questões institucionais da escola e de fora dela. No que se refere ao vínculo entre os pares, estes passam a ser menos determinados pelas tarefas e mais fundados em exigências de caráter moral e em matizes emocionais profundas. Isso torna os grupos uma fonte de grande influência na formação da personalidade dos adolescentes e coloca o encontro de seu lugar no grupo como uma necessidade, que quando não é satisfeita, pode expressar-se em ações tidas como indisciplinadas. Nos estudos, se até então o conhecimento estava vinculado à experiência diária, fundado na percepção e na ação, agora se passa a exigir a abstração e a generalização, o uso de conceitos, o desvendar da essência dos fenômenos, a explicitação dos nexos dinâmico-causais que os explicam⁷⁶. A partir dos conceitos de Rubstov (1996), é possível dizermos que neste período o adolescente teria a necessidade da superação do saber empírico (limitado às propriedades apreensíveis por meio da experiência sensorial comparada) para a apropriação do saber teórico, o qual desvenda as funções e relações entre os objetos, bem como suas ligações internas, superando as representações sensoriais. Assim, seria a adolescência um período crítico e propício à apropriação do conhecimento teórico, e conseqüentemente, segundo Moura et al. (2010), da estruturação das operações do pensamento teórico, quais sejam: a abstração, a generalização e a formação de conceitos. Isso promove a reestruturação do processo de pensamento e da atitude do estudante para com a realidade e os conhecimentos. Segundo Bozhovich (1981) a verdadeira assimilação ocorre quando os conhecimentos reestruturam os conceitos e representações anteriores e o estudante passa a operar com os mesmos na prática escolar e na vida cotidiana o que, todavia, não vinha ocorrendo para a maioria dos estudantes frente aos conteúdos e procedimentos de ensino que existiam naquele contexto. Em relação ao desenvolvimento moral, os adolescentes valoram atos e qualidades tais como a tenacidade, sentimentos de camaradagem (expressos em ajudar o amigo, não deixá-lo só no infortúnio, entre outros), sendo a opinião dos companheiros a mais decisiva na formação de suas próprias opiniões, sentimentos morais e qualidades da personalidade. Além disso, suas opiniões morais começam a se estabilizar, ficando menos dependentes das influências situacionais e temendo menos as reprovações e castigos dos adultos, mas ainda bastante voláteis em relação à opinião dos companheiros. Segundo Bozhovich (1981), não está formada ainda uma concepção moral

⁷⁶ A autora exemplifica a questão a partir de uma experiência sobre a flutuação ou não de dados objetos. Nela os adolescentes não podem se ater as características observáveis e fruto de sua experiência direta (como a forma dos objetos, ou um material específico – de madeira flutuam e de metal não), mas precisam dominar o conceito de peso específico para explicar satisfatoriamente o fenômeno. Similarmente a diferença entre nobre e escravo é feita a princípio em características observáveis, como a roupa, e posteriormente em relações históricas entre classes determinadas.

de mundo, no sentido de que esta se conclui quando as regras morais existentes na sociedade deixam de ser percebidas como algo externo e são assumidas como suas, reorganizando a própria conduta. No entanto tal constituição é favorecida por atividades em que o seguir as normas morais é condição necessária à realização de uma atividade social. Por exemplo, a autora cita um experimento, em que se simula uma atividade em que estudantes são marinheiros e para chegar ao destino é preciso definir funções, dividi-las entre si e cumpri-las disciplinadamente, o que facilita que os estudantes assumam como um valor próprio a disciplina e o cumprir com suas responsabilidades perante o grupo.

No que se refere a transformação de traços de personalidade, Bozhovich (1981) discorre sobre as investigações de Dragunova (1961)⁷⁷, que partindo de um experimento que teve por base a discussão do livro de Liev Tolstói, *Infância, adolescência e juventude*, foi destacando os traços de personalidade com os quais adolescentes e jovens de diferentes faixas etárias se identificavam. Dragunova coloca como característico dos adolescentes uma maior ênfase no mundo interno do personagem, focando-se menos nos atos em si e mais nos motivos que levavam aos mesmos. O sentimento de solidão, tido como característico da adolescência, não se expressava assim entre aqueles adolescentes, era ocasional, vinculado a contextos específicos nos quais sentiam que suas necessidades de comunicação com o coletivo não estavam sendo satisfeitas. Como estão formando sua autoestima, estão também mais sensíveis à opinião dos outros, tendo reações emocionais intensas diante de sua aprovação ou reprovação. Tais opiniões se constituem em elementos para a autoanálise e autoestima e são consideradas à luz das consequências sociais de seus atos, reforçando sua comunicação externa, suas relações com as pessoas que o rodeiam, com o coletivo, com a sociedade.

Na adolescência

começam a adquirir uma importância cada vez maior os fatores internos do desenvolvimento que determinam um novo tipo de interrelação entre a criança e o meio: o adolescente já se faz capaz de um desenvolvimento autônomo por meio da autoeducação e o autoaperfeiçoamento. O sucesso deste tipo de desenvolvimento prepara a passagem do adolescente a uma nova etapa evolutiva, a idade escolar superior, onde os fatores internos de desenvolvimento se fazem dominantes (BOZHOVICH, 1981, p. 302, tradução nossa).

Convergente a estas formulações de Bozhovich (1981) são as afirmações de Elkonin (1987), para quem neste período há um momento crítico para a formação dos pontos de vista

⁷⁷ DRAGUNOVA, T.V. Algunas características psicológicas del adolescente. In: *Cuestiones psicológicas de la personalidad del escolar*. Editora de la A.C.P. de la R.S.S.F.R.: Moscú, 1961.

sobre a vida, as relações entre as pessoas, o próprio futuro. E tal momento, como explicitarei com Vigotski anteriormente, ocorre em meio a um processo de crise de mudança dos interesses. A adolescência seria então um momento de potencialidades, pois é o momento de consolidação (que é claro, vem sendo constituído e pode ser modificado) de um sentido pessoal para a vida e sentidos para as atividades que nela desenvolvemos. Conjuntamente, é um momento em que as possibilidades de atuação dos sujeitos e produção de transformações na realidade estão também em muitas dimensões dadas e serão ou não realizadas a depender de como estes sujeitos compreenderem e criarem motivos para, por exemplo, a manutenção ou luta de enfrentamento às desigualdades sociais.

Também é devido a este desenvolvimento qualitativo consolidado que se originam novas tarefas e motivos, os quais se convertem em atividades dirigidas ao futuro, nas quais predominam os interesses profissionais. Segundo Elkonin (1969) e Davydov (1988) a atividade-guia no próximo período passa a ser a atividade profissional/estudo. Segundo Davydov (1988) será ela que promoverá os interesses profissionais e a necessidade de trabalhar e produzir. Isso é impulsionado por uma necessidade social de desenvolvimento do sujeito para uma vida independente, o que, no contexto dos autores era proporcionado porque neste momento o adolescente/jovem podia começar a efetivamente realizar uma atividade socialmente útil e era o momento em que podia adquirir uma qualificação inicial para alguma profissão. Elkonin (1969) diz que neste período o ensino politécnico tem uma importância fundamental na formação dos interesses profissionais, em que se busca estabelecer os vínculos entre os conhecimentos teóricos e a produção e a prática, possibilitando aos jovens o despertar da afeição e do respeito pelo trabalho criativo. Conforme discute Bozhovich (1981) a seleção da profissão não é simplesmente a eleição de uma ou outra atividade profissional, mas a busca de um lugar determinado no processo social de produção, a busca por uma inclusão em um determinado todo social.

No entanto, como a própria autora aponta, a seleção profissional inspirada em tais critérios requer a presença de alguma experiência de vida e trabalho, bem como o desenvolvimento de processos psíquicos mais complexos de: a) análise tanto das possibilidades práticas da futura profissão como de seu próprio autoconhecimento; b) regulação da ação, para agir no presente visando um futuro distante. Tais condições não necessariamente são proporcionadas a todos os jovens e a escolha profissional pode acabar por ocorrer por outros critérios, como a aspiração imediata por independência, não vinculada às características de uma atividade profissional específica, mas tomando por base a imitação de outros (exemplo: “tal conhecido fez, parece interessante, farei também”), ou a

subordinação a uma necessidade que se impõe (exemplo: “preciso trabalhar e é esta oportunidade que surgiu”), ou em interesses passageiros (como terem “tropeçado” em uma dada profissão em um dado momento da vida).

Para a autora, a verdadeira escolha é aquela que considera o conteúdo real da atividade a ser realizada e as dificuldades a serem superadas, e ao fazê-la esta não é mais fugaz, mas passa a organizar e conduzir a subordinação de tendências motivacionais provenientes de situações e interesses mais imediatos. Culminar neste tipo de processo de escolha é o resultado de um processo de desenvolvimento. Segundo Bozhovich (1981) na idade escolar, as crianças projetam na futura profissão um caráter heroico (escolhendo profissões como marinheiro, piloto). Na adolescência inicial prevalece a dúvida, sendo um período de ampliação de possibilidades, as quais usualmente estão vinculadas a interesses dos adolescentes no ensino ou em uma atividade prática.

Tal processo culminaria com, na adolescência/juventude, a maioria dos estudantes serem capazes de indicar com certeza a profissão escolhida. Por outro lado, aqueles que não o fazem se queixam da pouca ajuda da escola para realizar tal seleção. Ambos, ao problematizar e justificar sua escolha traçam relações entre seus interesses e as possibilidades percebidas em si. Assim, Bozhovich (1981) afirma que a seleção de sua profissão converte-se no centro psicológico da situação social de desenvolvimento dos jovens, criando uma posição interna particular nestes.

Tal posição se caracteriza pelo fato da sua avaliação e ação no presente, seus interesses, todos girarem em torno do futuro. Seus interesses escolares estão constantemente relacionados aos interesses profissionais e passam a buscar não só os conhecimentos, mas a forma pela qual os mesmos são construídos. A nota passa a significar a apropriação do conhecimento e é esta última que motiva suas ações para com o estudo. Segundo Bozhovich, se inverte a relação, se na adolescência inicial são aqueles conhecimentos escolares pelos quais se interessam que guiam a escolha da profissão, na idade escolar superior (adolescência/juventude) é a profissão escolhida que passa a guiar os interesses por áreas de conhecimento específicas. Para a autora, na idade escolar superior os motivos complementares não se fazem mais necessários pois, se dado o desenvolvimento esperado, neste período o motivo realmente efetivo já coincide com aquele que dota a atividade de sentido – neste caso, relacionando o estudo à profissão, mediado pela concepção de mundo pelo sujeito constituída - é assumido conscientemente e guia efetivamente as ações do sujeito.

A constituição de uma concepção de mundo é entendida como a elaboração, pelo sujeito, de seus próprios pontos de vista sobre os ramos da ciência, da vida social, da política

e da moral. Isso seria promovido pela escola, na qual o ensino passaria da assimilação das regularidades de uma dada disciplina para a assimilação de seus fundamentos metodológicos e teóricos, suas leis mais gerais. Teria uma importância diferenciada neste momento o ensino da Psicologia (com a formação materialista e dialética dos processos psíquicos, a possibilidade de compreender sua personalidade e dos que o rodeiam e avaliar o aspecto moral das atuações), da Sociologia (abordando o fundamento dos conhecimentos sóciopolíticos, analisar o contexto a partir das leis gerais nas quais estão incluídos) e dos fundamentos gerais da produção contemporânea (familiarizar-se com os princípios científicos da organização do processo de produção e ver as possibilidades de aplicação das leis gerais de algumas disciplinas científicas na técnica, na produção, na vida). Além disso, os conhecimentos das disciplinas criam um sistema de conhecimentos, os quais lançam as bases para assimilação de leis mais gerais e as representações anteriormente fragmentadas começam a formar um quadro geral do mundo, o que se constituiu no início de sua concepção de mundo e o despertar de uma consciência propriamente teórica. Se para o adolescente, ele quer compreender o fenômeno, o estudante da idade escolar superior se volta a querer conhecer o que a ciência já conhece do fenômeno, os diferentes pontos de vista que o explicam para formar sua própria opinião, que estará afetivamente carregada, por isso que se diz que o pensamento adquire um caráter emocional pessoal, impregnado de sentimento e vontade. A formação da concepção de mundo direciona a personalidade e deixa sua marca em todos os processos e funções psíquicas.

Bozhovich (1981) coloca como característica fundamental deste período da vida o fato do pensamento estar matizado em afeto, com sua origem vinculada a busca pela autoafirmação, o que é decorrente e coloca a necessidade da integração do conhecimento do mundo e de si mesmo para o adolescente/jovem definir suas ações. Neste processo se vê impelido a sistematizar e generalizar suas representações acerca de si, compreender seus atos, impulsos, vivências, se diferenciado dos outros e formando uma constituição mais estável de si mesmo, de seu Eu, constituindo sua autoconsciência. Importante esclarecer que este processo se inicia desde os primeiros dias de vida, em que as vivências do sujeito e suas ações no mundo vão constituindo a maneira como percebe e age na realidade. O que emerge neste período é a consolidação da possibilidade de poder olhar-se e compreender-se, mediada pelos conhecimentos até o momento apropriados. Seus sentimentos tem um caráter social, seus desejos relacionam-se ao ser membro útil da sociedade.

No que se refere ao desenvolvimento moral, Bozhovich (1981) coloca que neste período há a elevação das convicções morais ao nível consciente, o que é possível graças a

necessidade posta diante do adolescente/jovem de se autodeterminar e ao que pôde constituir em seu processo de desenvolvimento no que se refere ao pensamento conceitual e as particularidades da personalidade. Davydov (1988), coloca ainda que seus horizontes morais também se ampliam, lutando por ideais elevados e realizando a opção consciente de sua direção para a vida. Para Elkonin (1969) este ainda é um período crítico para a consolidação de atitudes morais, no qual se vê no jovem a necessidade de encontrar em sua atividade cotidiana um sentido social importante, atuando em favor de um futuro não só para si, mas para a sociedade como um todo.

Como exemplo do ápice deste processo de desenvolvimento Bozhovich (1981) cita a fala de uma aluna, encontrada no experimento de Rubstova (1956)⁷⁸, que no nono grau (ou grosseiramente equivalente ao nosso primeiro ano do Ensino Médio) diz que, ao ler algo escrito anteriormente por ela vê que compreende e valora as coisas de maneira diferente, e se pergunta o que teria mudado, e quando no décimo grau, a mesma aluna responde que concluiu que o que mudou foram seus pontos de vista, seu caráter, o que antes era aceito, hoje provoca questionamentos, e que faz a si e aos outros exigências mais severas.

Em seu texto Bozhovich (1981) vai demonstrando que o desenvolvimento pleno se dá a partir do entrelaçamento da cognição e do afeto. O desenvolvimento cognitivo se dá com base na crescente exigência de domínio dos princípios teóricos. Já o desenvolvimento afetivo tem sua base privilegiada nas exigências colocadas na formação de um coletivo escolar e o estabelecimento de seu lugar no mesmo. O entrelaçamento destas demandas e vivências culmina no pensamento conceitual matizado de afeto e na consciência moral mediada pela compreensão teórica.

Bozhovich sintetiza o processo de desenvolvimento assim

De um ser subordinado às circunstâncias, gradualmente se converte no senhor destas circunstâncias, de criança reativa se transforma em adulto ativo, de ser que trata de adaptar-se ao meio, se converte em um homem que cria ele mesmo seu meio e que está dirigido à sua transformação ativa. Em outras palavras, na idade escolar superior, sobre a base da concepção moral de mundo em formação, tem lugar o verdadeiro estabelecimento da personalidade destes alunos (1981, p. 331, tradução nossa).

Porém, isso não se conclui na adolescência/juventude, a estabilidade da concepção moral de mundo e dos traços de personalidade começa a ser notada neste período, mas se conclui posteriormente, ou mesmo, nunca termina. Ainda, sob a formação de uma certa concepção estável de mundo surge também uma estrutura hierárquica, suficientemente estável

⁷⁸ RUBSTOVA, T.V. Particularidades da concientización de las propiedades morales de la personalidad por los escolares de diferentes edades. In: Cuestiones de Psicología, n. 04, 1956.

da esfera motivacional do escolar superior.

Neste contexto, no que se refere à escola, como coloca Bozhovich (1981, p. 341), o ato de estudar não é impulsionado por um único motivo, mas por um conjunto de motivos, que são interdependentes e se organizam de forma hierárquica. Ela elenca como motivos impulsionadores do ato de estudar: os motivos sociais (desejo de encontrar seu lugar como membro útil da sociedade, de receber a aprovação dos que o rodeiam, de preparar-se para a profissão escolhida); os motivos provenientes da própria atividade de estudo (o interesse pelos conhecimentos, a satisfação pelo trabalho realizado, pelo esforço intelectual); os motivos de ordem negativa (fadiga, tédio, dificuldades do material); e motivos não diretamente relacionados ao estudo, mas que guardam com o mesmo alguma relação (recompensas, castigos, necessidades e desejos concorrentes). No processo de desenvolvimento alguns motivos são mais efetivos que outros e compreender a maneira como se constitui a hierarquia destes motivos é algo a ser estudado no contexto do ETIM.

Cabe ressaltar que, como dito anteriormente, a vida é constituída de um sistema de atividades, assim, o sujeito, em cada período da vida exerce um tipo de atividade que é mais potente na promoção do seu desenvolvimento, mas exerce também outras atividades, que tem um papel subsidiário nesse processo. Na hierarquia deste sistema de atividades, a que ocupa lugar de maior destaque é a atividade-guia, e esta é seguida, e se desenvolve com auxílio do que Leontiev chama de atividade secundária, que prepara para a nova transição da atividade-guia. Assim, ainda que no primeiro momento da adolescência seja a comunicação íntima e pessoal ou a atividade socialmente útil a atividade-guia, a atividade profissional/estudo já está em germe e em desenvolvimento e precisa também ser objeto de intervenções educativas para que venha a se consolidar como atividade-guia no período seguinte.

No entanto, Elkonin (1969) alerta que tal desenvolvimento só se consolida dependendo das condições sociais em que se vive e se educa a juventude. Ainda, para Leontiev (1978) tal etapa, tende a se alongar à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer. E Vygotski (2012), baseando-se em estudo de Peters, diz que, no caso do adolescente trabalhador, o mesmo passa pelos dois períodos característicos da adolescência e suas respectivas atividades-guia, mas a duração das mesmas tende a diminuir, uma vez que a necessidade de trabalhar e as suas condições de vida impõem o ingresso na atividade característica da vida adulta. Ou seja, embora marcos etários, atividades-guia e características sejam colocadas como constituintes da juventude pelos autores, estudos, em especial de adolescentes trabalhadores, mostram os condicionantes sociais e de atividade do sujeito que interveem no estabelecimento das motivações e das atividades que se configuram como guia

na mesma.

No que se refere a realidade brasileira, os resultados da pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*⁷⁹ apontam para uma juventude que apresenta características particulares quando se considera a classe social, questões de gênero e também os marcos etários, especialmente quando se contrasta o início da juventude (15 a 17 anos) e o final da mesma (21 a 24 anos). Apresentarei alguns dos dados produzidos por esta pesquisa, complementando-a com autores que, num esforço de pensar o currículo para esta faixa etária, sintetizam uma série de pesquisas acerca da juventude e sua relação com o Ensino Médio (DAYRELL, CARRANO, MAIA, 2014). Buscarei compreender como tais dados podem ser explicados ou desafiar as explicações dos autores russos.

Abramo (2011) faz uma análise dos resultados da pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* buscando averiguar se há diferenças significativas entre o primeiro momento deste época (15 aos 17 anos) e o terceiro (21 aos 24 anos), e também levando em consideração questões de gênero. Tal divisão em diferentes momentos da juventude indica que, de alguma forma, se reconhece que no contexto brasileiro há características distintas dentro de uma mesma época da vida, o que nos permite pensar em aproximações possíveis entre as pesquisas dos autores russos e nossa realidade. Além disso cabe notar que se aponta o início da adolescência em uma faixa etária um pouco maior do que a proposta pelos autores russos, o que pode decorrer tanto do período histórico, em que a inserção em algumas das dimensões da vida social, como a do trabalho, tem sido postergada, como também de características da nossa realidade (por exemplo, a proteção à infância e a proibição de ingresso no mercado de trabalho à menores de 14 anos).

Abramo (2011) discute ainda que a população jovem brasileira se caracteriza por ser solteira (78%), entre os homens de 15 a 17 anos apenas 1% é casado, já entre mulheres entre 21 e 24 anos, 45% é casada. Ou seja, as variáveis idade e gênero são determinantes em uma das características que é considerada importante em relação ao final da juventude, qual seja, a formação de novo núcleo familiar. Embora o casamento seja um indicativo de independência financeira da família de origem, isso não é regra (22% dependem da família de origem), no entanto, a relação inversa, ou seja, ser solteiro, é quase sempre indicativo de dependência financeira (apenas 3% dos solteiros se declaram chefes de família). Um fator que não está presente nos estudos dos autores russos, mas que precisa ser considerado na vivência juvenil brasileira atual, em especial feminina, é a maternidade, presente em 29% e 55% das jovens,

⁷⁹ Pesquisa realizada com abrangência nacional, que a partir de amplo levantamento quantitativo, buscou discutir aspectos da realidade dos jovens brasileiros, suas práticas, valores, opiniões.

respectivamente nas faixas etárias de 18 a 20 anos e 21 a 24 anos.

No que se refere a possibilidade de estudar, a primeira consideração a ser feita é que parte significativa dos jovens não está frequentando a escola, segundo Sposito (2011) em 2003 eram 37% dos jovens nesta condição, sendo esta condição acentuada no meio rural. E em relação ao nível de escolaridade, 42% tinham frequentado até o ensino fundamental, e 52% até o Ensino Médio. Na maioria das faixas de renda os jovens que estudam são em torno de 60%, enquanto na faixa de mais de dez salários mínimos, esta porcentagem de jovens que estudam sobe para 82%, denunciando a significativa desigualdade social já no acesso aos estudos. Quando se compara a porcentagem de estudantes entre aqueles que estão na População Economicamente Ativa (PEA)⁸⁰ e os que não estão a diferença é de 26 % (de 58% a 84% respectivamente), ou seja, aqueles que trabalham ou tem a intenção de fazê-lo tem também menor acesso ao estudo. No entanto, estar trabalhando, ou procurando emprego, não é necessariamente impeditivo para o estudo, uma vez que 57% e 73% destes, respectivamente, também estudam. Como analisa Sposito (2011), escola e trabalho são projetos que, para os jovens, se superpõem, com ênfases diferenciadas a depender do momento no ciclo de vida e das condições materiais dos mesmos.

Dos jovens com idade entre 15 e 17 anos, 48% não está na PEA, o que muda radicalmente entre 18 e 20 anos (82%) e 21 e 24 anos (92%), possivelmente indicando que a necessidade e a possibilidade de estar trabalhando aumenta conforme a faixa etária neste período da vida. Com relação as influências de gênero, as mulheres sempre ficam abaixo na porcentagem da PEA, e tem os maiores índices de desemprego (35% para os homens, enquanto é de 46% para as mulheres). No que se refere as relações entre renda e emprego, quanto menor a renda, maior o índice de desemprego, enquanto não há grande variação no índice de desemprego correlacionado à escolaridade, exceto quando há a conclusão do ensino superior, no qual a proporção de jovens trabalhando supera a de desempregados.

As condições de trabalho dos jovens são de precariedade (jornada de mais de oito horas, trabalho informal, remuneração de até um salário mínimo por mês), e isto se acentua em relação a faixa etária e ao gênero. Ainda que entre 15 e 17 anos existam menos jovens na PEA, os que estão trabalhando o fazem em condições mais precárias (88% estão no mercado informal, e 45% recebem até meio salário mínimo). As mulheres de 15 a 24 anos tem menor remuneração quando comparadas aos homens.

⁸⁰ Para o cálculo da População Economicamente Ativa são considerados aqueles que estão trabalhando (com vínculo formal ou não, e aqueles que exercem atividade por mais de 15 horas semanais, mesmo que não sejam remunerados) e aqueles que de alguma forma tomaram providências para se inserir no mercado de trabalho (consultaram jornais, foram a agências de emprego, etc).

Correlacionando os dados de escolaridade, renda e condições de trabalho, Abramo (2011) discute a reprodução das desigualdades, havendo entre eles uma relação direta (quanto menor a renda e a escolaridade, mais precárias as condições de trabalho). A autora evidencia assim características singulares que precisam ser consideradas no estudo com jovens. No Brasil há que se considerar que a cobrança social pela demonstração de uma maior independência pelos adolescentes e a aproximação ao trabalho produtivo (tidas como condições que impulsionam o desenvolvimento na juventude) não incidem da mesma forma para diferentes classes sociais. Para a classe pobre a assunção de obrigações familiares e muitas vezes a efetiva participação no mundo do trabalho precarizado é uma realidade. Como colocam Dayrell e Carrano (2014), a condição juvenil precisa ser analisada junto à pobreza, uma vez que a grande maioria dos jovens se insere em famílias com renda per capita de 1 salário mínimo. Os mesmos enfrentam um desafio cotidiano de garantia da própria sobrevivência e a tensão entre a busca pela satisfação imediata ou um possível projeto de futuro. Para estes, viver a juventude em suas dimensões de lazer, namoro e consumo, muitas vezes só é possibilitado pela inserção precária no mundo do trabalho. Em contraste, para a classe dominante o grau de independência e vivência com atividades socialmente úteis pode ter outras características mais mistas, como uma exigência de independência pouco efetivada (por exemplo, nas tarefas domésticas), acompanhada de superproteção dos pais (que em um extremo fazem faculdades renomadas adotarem a prática de reuniões de pais⁸¹), ao mesmo tempo em que se tem a possibilidade de uma efetiva participação em atividades artísticas e esportivas, mas conhecimento marginal e pouca vivência em relação ao trabalho produtivo.

Por estes breves dados acerca da juventude brasileira ficam evidentes as diferenças de processos sociais nos quais nossos jovens vivem e a realidade que era estudada por Elkonin (1969, 1987) e Bozhovich (1981). Acrescenta-se ainda que, em um país com as dimensões continentais do Brasil, nem chegamos a discutir as diferenças territoriais, que precisariam também ser consideradas. Questões como formação de novo núcleo familiar, não acesso ao estudo e realização de trabalho precarizado, conciliado ao estudo ou abandono do mesmo, são fatores que, ao menos nas produções dos autores russos a que tive acesso, não são discutidos. Será que tais características, que sugerem uma vivência diferenciada dos jovens brasileiros na atualidade, implicam em uma alteração na estrutura motivacional e na atividade-guia do desenvolvimento na juventude? Os próprios autores (ELKONIN, 1987, LEONTIEV, 1978,

⁸¹ Vide notícia da Folha, de Thais Bilenky. **Faculdade faz até reunião de pais contra “geração mimada”**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/03/1606430-faculdade-faz-ate-reuniao-de-pais-contra-geracao-mimada.shtml>, consultado em 29 nov. 2015.

VYGOTSKI, 2012) afirmam que as condições sociais tem um grande papel na determinação dos processos de desenvolvimento humano. No entanto, como nossas condições sociais intervêm na hierarquia das atividades e motivações na juventude?⁸² Alguns dados da pesquisa Perfil da Juventude Brasileira nos ajudam a nos aproximarmos daquilo que os jovens tem feito e o que os tem motivado a partir da percepção dos mesmos. Como dados quantitativos que são, pouco revelam sobre o processo qualitativo de constituição da resposta dos jovens, ou sobre o sentido que cada palavra escolhida tinha para os mesmos, ainda assim, nos permitem uma aproximação inicial ao fenômeno da juventude, e cumprem a valiosa função de serem um retrato a partir do qual possamos levantar perguntas que precisem ser consideradas nesta tese.

Com relação à vivência da condição juvenil, os jovens pesquisados identificam entre as melhores coisas o fato de não terem responsabilidades (45%) e poderem aproveitar a vida, viver com alegria, com ludicidade (40%), e entre as piores acham que não há nada ruim (26%) ou apontam a convivência com riscos, a falta de liberdade e a falta de independência financeira (23%, 22% e 20% respectivamente). Dayrell e Carrano (2014) acrescentam a este quadro que os jovens, especialmente os das camadas populares, não tem políticas públicas que lhes garantam acesso a bens culturais, espaços e tempos em que possam vivenciar a juventude plenamente. Por outro lado, estes mesmos jovens, criam seus espaços, afirmam sua identidade, por meio do que os autores chamam de culturas juvenis. Expressam-se, produzem, por vezes fazem da cultura um meio de vida, a ponto dos autores afirmarem que as linguagens culturais (dança, vídeo, corpo e visual) mediem a articulação entre os jovens e sejam um dos poucos espaços de construção de autoestima e que lhes possibilita identidades positivas⁸³. Além disso, por meio da cultura podem ainda passar a frequentar diferentes espaços na cidade, circular mais na mesma, podendo influenciar em suas escolhas e projetos de vida. Isso pode ser relacionado às conclusões de Davydov (1988) sobre como atividades socialmente úteis podem ser potencializadoras do desenvolvimento e trazem indícios para que as possamos considerar como uma possibilidade de atividade-guia na adolescência.

Outra questão que caracteriza a condição juvenil é a sua relação com a dimensão temporal. Para Dayrell e Carrano (2014) o hoje é a dimensão temporal na qual os jovens

⁸² Cabe reafirmar que a busca por encontrar regularidades no processo de desenvolvimento humano tem aqui a função de auxiliar a guiar o olhar e facilitar processos de planejamento de ensino, e não de produzir uma abstração que desconsidere o contexto social e as particularidades e singularidades que o compõem.

⁸³ Os autores colocam que a prática de tais atividades culturais produz efeitos heterogêneos, pois dentro de um mesmo estilo podem existir ações de delinquência, intolerância, assim como outras voltadas a fruição saudável do tempo livre, ou voltadas a realização de ações solidárias.

concentram sua atenção, é ele que predomina e interroga o futuro e o passado. Como vimos, Bozhovich (1981) coloca que na idade escolar média (ou seja, o período da adolescência inicial) o olhar para a vida, para o mundo, para suas escolhas, está mais vinculado ao presente, sendo deste que os adolescentes fazem suas projeções ao futuro. O desenvolvimento cognitivo, base para análise e projeção de possibilidades, em conjunto com o desenvolvimento afetivo, base para a dimensão das escolhas éticas do que lhe trará satisfação e/ou felicidade, proporcionam a constituição de uma visão de mundo e de sentido para a vida, possibilitando a mudança de orientação no que se refere a dimensão temporal. Assim, na idade escolar superior (ou seja, adolescência/juventude) seria o futuro escolhido que passaria a ser o critério para o jovem controlar sua conduta no presente. Não tenho dados para analisar se isso de fato ocorre na realidade brasileira, pois como discutido anteriormente isso só se concretiza caso as condições para o desenvolvimento sejam proporcionadas. Tais condições envolvem uma educação dos afetos e da cognição, bem como se relacionam ao que a sociedade demanda e promove aos jovens e assim, em um contexto de negação de direitos - desde a negação do direito a vida, em especial para jovens, pobres e negros, passando pela negação de ter acesso a experiências, cultura e condições materiais que possibilitem autoconhecimento e descoberta de potencialidades, até a negação da possibilidade de acesso aos meios de vida, pois como veremos, são os jovens os mais atingidos pelo desemprego - as possibilidades de vislumbrar e escolher um futuro ficam um tanto obscuras ao jovem. Como colocam Dayrell e Carrano (2014) uma das marcas da juventude no contexto brasileiro atual (mas também no mundo) é a convivência com as incertezas, com mudanças rápidas, com possibilidades de ampliação de acesso à informação e estímulos, ao mesmo tempo em que estes são fugazes, passageiros, seguindo a dinâmica das redes sociais e as condições sociais de insegurança e risco. Tais questões proporcionam uma amplitude de experimentação e reversibilidade das decisões, conjunta a uma formação um tanto fragmentada, marcada por pouca explicitação de limites (presentes no consumismo desenfreado, nas ações de violência, no consumo de drogas) que dificultam a constituição de uma personalidade (enquanto conjunto de traços mais estáveis do sujeito) e de respostas às perguntas “Quem sou eu? Para onde vou?” que continuam a permear a vivência juvenil. Conforme coloca Weller (2014) isso também promove que os jovens se encontrem em projetos de curto ou curtíssimo prazo, muito embora a autora entenda que os projetos de vida tenham uma centralidade para este grupo geracional. Tal relação com a perspectiva temporal é distante da característica mais perene, de projeto de vida, marcante da juventude no contexto dos autores russos e traz traços, que como veremos no próximo capítulo, incidirão sobre a forma como os estudantes do ETIM se

relacionam com o estudo.

Ainda, na pesquisa sobre a juventude brasileira (ABRAMO; BRANCO, 2011), acerca dos assuntos que mais interessam os jovens, estes colocam os estudos (38%) e o emprego (39%), enquanto as relações interpessoais estão em menor evidência, aparecendo os relacionamentos amorosos, a família e as amigas (20%, 16% e 6%, respectivamente). Assim, parece que as amigas, colocadas por Elkonin (1987) como fator central que possibilita a emergência de motivos à atividade-guia de comunicação íntima pessoal na adolescência, não parece ser assim vivenciada pelos jovens brasileiros, que no âmbito das figuras de referência destacam muito mais a família, em especial a mãe. A instituição em que mais confiam é a família (98%), seguida dos professores (90%), ainda que os últimos quase não sejam citados como potenciais interlocutores na discussão dos assuntos que consideram importantes, inclusive a educação. Por estes dados, pode-se questionar que exista efetivamente, na realidade brasileira, um período crítico em relação especialmente a autoridade familiar, ou talvez esta ocorra em uma idade anterior aos 15 anos. Porém, a pouca relevância dos pares, em especial do círculo de amigos mais íntimo, pode ser resultado da maneira como as opções de resposta foram elaboradas, pois nas duas perguntas que se referem à figuras de referência (gráficos 36 e 69, respectivamente nas páginas 389 e 408), a opção amigo não está incluída (na segunda pergunta se inclui entre as opções os colegas de escola, porém, tal palavra usualmente nos remete a uma relação de menos intimidade que a de amizade, e se esta última tivesse sido usada, talvez os resultados tivessem sido diferentes). As pesquisas apresentadas por Dayrell e Carrano (2014, p. 117) parecem confirmar nossa hipótese, uma vez que a sociabilidade é apresentada como uma condição central para a vivência juvenil. Isso ocorreria preferencialmente nos espaços e tempos de lazer e diversão, mas também é presente nos espaços institucionais, como a escola e mesmo o trabalho. Convergente aos estudos de Elkonin (1987) há um destaque para o papel dos amigos na adolescência. É no grupo e por meio dos vínculos que estabelecem que passam a olhar para a própria identidade, encontrar semelhanças, diferenças, encontrar afinidades. Nesse período, segundo Dayrell e Carrano (2014) os adolescentes podem iniciar uma ampliação de experiências de vida, como as primeiras inserções no trabalho, mais autonomia para sair de casa à noite e optar por suas formas de diversão, buscando romper com aquilo que os liga ao mundo infantil e construir sua identidade para além da família. Semelhante ao encontrado nas pesquisas dos autores russos sobre este período da adolescência, Dayrell e Carrano (2014) afirmam que “é momento privilegiado de se descobrirem como indivíduos e sujeitos, buscando um sentido para a existência individual” (p. 117). Os jovens demandam e exercem

sua autonomia e o grupo responde às necessidades de comunicação, solidariedade, trocas, democracia, reconhecimento recíproco e de constituição da identidade, que busca certa independência em relação ao mundo adulto. Os laços formados entre os jovens, assim como os de todos nós, não são imunes aos conflitos, e usualmente se aponta que neste período, especialmente no gênero masculino, as resoluções dos mesmos são buscadas por meio de discussões, brigas e até atos de depredação e delinquência, os quais não podem ser compreendidos apartados da violência da sociedade em geral, dos valores sociais associados à “virilidade” masculina e das privações de direitos específicas a qual os jovens são submetidos.

No que se refere à escola, esta é vista pelos jovens como um lugar que não entende (18%) e se interessa pouco pelos jovens, pelos problemas que eles vivenciam (30%) ou que ocorrem em seu bairro (60%). O professor não é visto como alguém que dá atenção ao que o jovem tem a dizer. Apenas 7% indicam a escola como o espaço mais importante para seu crescimento pessoal, enquanto 72% dizem que a família é a maior responsável por isso. Ao mesmo tempo declaram a escola como muito importante para o futuro profissional (76%) e entendimento da realidade (74%), mas um pouco menos importante para as coisas que faz no dia a dia (66%), para fazer amigos (66%) e para conseguir trabalho hoje (58%). A escola (junto ao bairro) é ainda um dos ambientes em que os mais pobres e negros e pardos, sofrem experiências de humilhação por seus colegas. Sposito (2011) ao analisar estes dados conclui que os jovens depositam confiança na escola em relação ao seu projeto de futuro, mas que as relações nela são difíceis e tensas, o que se acentua com a crise da mobilidade social via escola, e hipotetiza uma possível falta de sentido da escola para os jovens. Convergente a estas reflexões são as interpretações de Dayrell e Carrano (2014), que em suas pesquisas identificam que os jovens relatam o cotidiano escolar como enfadonho e que pouco acrescenta à sua formação, embora percebido como obrigação necessária, tendo em vista a necessidade de obtenção do diploma. Penso que interpretação semelhante possa ser feita em relação aos resultados das pesquisas sobre os sentidos atribuídos pelos jovens à Educação Profissional Técnica de Nível Médio que apresentei no capítulo anterior, pois os resultados das pesquisas discutidas apontavam as expectativas que os jovens tinham de que a frequência à escola pudesse trazer alguma contribuição ao seu futuro (exemplos: inserção no mercado de trabalho, mobilidade social ascendente, emprego melhor, vantagens na concorrência no vestibular), mas não contribuições que esta traga no dia a dia. Como apontado por Bozhovich (1981) os motivos para o estudo no período inicial da adolescência são caracterizados por esta orientação dupla, em que no presente outras dimensões da vida são mais atrativas que o estudo, mas que dele não se abre mão, dado que é um requisito formal ao seu futuro. Porém,

se a autora aponta que é possível a utilização de motivos conhecidos que estejam vinculados ao momento de desenvolvimento do sujeito para promoção do engajamento dos adolescentes com o estudo, tais motivos parecem não estar presentes nas falas dos estudantes brasileiros. Outra possibilidade construída por Chaiklin (1999) é a de, por meio da organização do ensino promover a emergência de motivos verdadeiramente teóricos nos estudantes, considerando a essência do conhecimento a ser ensinado, o período de desenvolvimento dos estudantes e partindo de seus conhecimentos prévios sobre o conhecimento em questão, inspirado na organização de um ensino desenvolvimental conforme proposto por Davydov (1988).

Outro aspecto a ser considerado é a marcante ausência de espaços coletivos na escola, em que os jovens possam manifestar-se e participar das decisões que os afetam no cotidiano escolar (DAYRELL E CARRANO, 2014). Como vimos em Bozhovich (1981), os coletivos escolares assumem uma importância fundamental na promoção do desenvolvimento na adolescência e juventude e, no entanto, como apontado por Dayrell e Carrano (2014) o que se vê nas escolas é um desestímulo à participação e ao protagonismo, muitas vezes influenciada por uma visão negativa da juventude, como portadora de problemas que a afligem, mas não são necessariamente inerentes a mesma (como violência, consumo de drogas, entre outras).

Discuti nos capítulos anteriores o quanto a marcada existência de motivos para o estudo restritos ao futuro e pouco efetivos em promover o engajamento dos estudantes, aliada falta de conteúdo e identidade para os dias presentes é uma marca do ensino de nível médio no Brasil, seja nas políticas públicas que historicamente o orientaram, seja no significado ideológico compartilhado socialmente e assumido pelos estudantes (de que a educação de nível médio deva se voltar exclusivamente para conseguir emprego ou passar no vestibular, não considerando objetivos intrínsecos e os processos de desenvolvimento dos jovens que a cursam). Com esta observação quero ressaltar que o sentido atribuído à educação que aparece na fala dos jovens, mantém relação com o significado socialmente compartilhado em relação a mesma (e como característico de processos estranhados, distancia-se do significado objetivo de promoção de desenvolvimento de um sujeito comprometido socialmente), no entanto, isto não responde plenamente a questão de como este sentido é constituído pelo jovem, tampouco em que medida a maneira como as atividades estão organizadas no processo educativo contribuem para a manutenção e/ou transformação dos motivos para o engajamento no estudo. Estas são algumas das questões que precisam ser discutidas para que possa ser analisado o movimento da constituição de motivos pelos estudantes à educação que cursam.

Nas recentes manifestações e ocupações realizadas por jovens secundaristas que se opuseram a uma ação do governo do Estado de São Paulo de “reorganizar” o ensino, fechando

ciclos e escolas, os mesmos nos colocam a necessidade de rever os estereótipos usualmente vinculados à juventude e sua relação com o estudo. Tais jovens ocuparam mais de 200 escolas no Estado de São Paulo, promoveram intervenções artísticas/ culturais/políticas em seus atos, apropriaram-se e cuidaram de suas escolas, fizeram ouvir o quanto o ensino é precário, mas também o quanto dele necessitam, se recusando a abrir mão do que esta educação lhes proporciona e/ou deveria proporcionar. Vivenciaram na pele o que é se opor ao Estado e aos interesses da classe dominante (enfrentando agressões físicas e simbólicas da polícia, da mídia, de parte dos diretores e professores de suas escolas, de parte da população) e nos ensinaram a potência de, coletivamente, criar, ousar, defender aquilo que se valoriza⁸⁴. Potencialmente construíram outra relação com suas escolas e com seus pares, formaram vínculos potentes, tiveram e construíram outras formas de relação com o ensino, nas muitas atividades que organizaram e participaram. Vislumbraram a necessidade de que aquilo que estavam vivenciando se fizesse presente no cotidiano da escola, em especial de sua organização democrática. Em uma das reportagens sobre as ocupações, um dos jovens, Vinicius Helmet, sintetiza esta vivência, ao dizer das decisões coletivas por meio das assembleias, “dentro de uma escola você sempre tinha que ter isso, para saber o que você tem que melhorar, o que o professor tem que melhorar, o que que tem que melhorar na cozinha, no pátio, nas salas” e outro, João Constantino, complementa “é preciso chamar os alunos pra escola, é este tipo de escola que eu desejo, que muitos desejam, este é o tipo de escola que os alunos que vão contra a reorganização desejam”⁸⁵. Saíram dessa ação fortalecidos, para além de terem conseguido a revogação da reorganização (ao menos este foi o compromisso assumido naquele momento). O que isso produzirá em longo prazo, só a história dirá e cabe a nós, enquanto coletivo, construir. Como alguém que se dedica a buscar formas de organizar o ensino que promovam a emergência de motivos para o estudo na adolescência/juventude, este momento produz muitas inquietações. Se a importância do ensino intrinsecamente relacionado à vida e a organização de coletivos de estudantes é algo que vem sendo afirmado nesta tese, este momento promove questionamentos sobre que outras condições são necessárias e podem ser promovidas na escola que proporcionem a riqueza das aprendizagens consolidadas por estes estudantes. Ainda, como potencializar este momento para promover as modificações

⁸⁴ Como não se emocionar com a expressão da criação e posicionamento coletivo visto no Pronunciamento público do comando dos estudantes ocupados, disponibilizado no Grupo do Facebook Juventude às Ruas (<https://www.facebook.com/JuventudeAsRuas/videos/938913329518548/>, consultado em 07 dez. 2015)

⁸⁵ Reportagem da Folha sobre as ocupações (<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/12/podemos-tirar-se-achar-melhor-folha-retira-video-de-ocupacoes-de-estudantes-do-ar-apos-visita-de-alkmin>, consultado em 07 dez. 2015).

necessárias na organização do ensino e da escola? Promove ainda a explicitação de que, em nossa realidade contraditória, mesmo com os constantes processos de precarização do ensino e a pedagogia bancária que nele é predominante, processos autoritários, impositivos, que mexem em direitos precariamente assegurados, podem potencialmente promover não só obediência, mas também o seu contrário, a explicitação e emergência de resistências, de enfrentamentos extremamente potentes.

Esta importância do coletivo e da experiência de participação ativa nos processos decisórios da sociedade é também enfatizada por Dayrell e Carrano (2014), sendo esta, por natureza, uma experiência educativa e formativa, em que se constroem pautas, projetos, ações coletivas, vivenciam-se valores como o da solidariedade e democracia, bem como o aprendizado da alteridade, enfraquecendo o valor do individualismo, estimulado em nossa sociedade capitalista. O engajamento estudantil no grêmio, em associações comunitárias, em grupos culturais e/ou movimentos sociais, pode ainda aumentar o estímulo a novas aprendizagens, melhorar a escrita e o desenvolvimento da capacidade de argumentação, constituindo-se assim em um processo que promove diferentes dimensões de aprendizagem e potencializa o desenvolvimento. Assim, ao abordar as relações dos estudantes com as atividades que realizam na escola uma dimensão fundamental refere-se às possibilidades de participação coletiva destes no espaço escolar. As influências que exercem e o grau de autonomia que tem para lidar os conflitos que emergem na escola, os canais que tem para expressar suas demandas e o quanto as mesmas são ou não efetivamente ouvidas e consideradas.

Seguindo pensando sobre os interesses dos jovens brasileiros, o estudo e o trabalho ou a preparação para o mesmo parecem ser fontes de interesses centrais na juventude (ABRAMO e BRANCO, 2011, p. 379-381). No entanto, enquanto o acesso ao emprego é fonte de preocupação central, o mesmo não ocorre em relação aos estudos e apenas 26% dos jovens destacam poder se dedicar só ao estudo como uma coisa positiva desta faixa etária. Com base nestes dados Abramo (2011) afirma que o “*trabalho*, mais que a *educação*, aparece como ponto crítico para esta geração de jovens” (p. 62). A educação interessa mais aqueles que vivem a condição estudantil ou que investiram mais tempo nela, sendo estes os mais jovens (entre 15 e 17 anos) ou com maior escolaridade (que concluíram o nível superior de ensino). A preocupação com o emprego é mais acentuada entre os mais velhos (21 a 24 anos) e que tem uma renda familiar menor. De toda forma, quando perguntados em relação aos direitos mais importantes para os jovens, estes apontam para direitos sociais (58%), destacando o direito à educação (35%) e o emprego (15%). Os mesmos também estão na lista dos direitos

que precisam ser criados/garantidos, em primeiro lugar destacam o emprego (27%) e a educação em segundo (21%). O acesso ao trabalho é tido não como negador da experiência juvenil, mas como constitutivo da mesma, uma vez que por meio dele pode-se ter acesso a outras vivências (como produtos materiais ou culturais). A partir dos dados da pesquisa, Abramo (2011) afirma

podemos dizer que a ‘moratória’ juvenil hoje tem menos o sentido de ‘suspensão’ e ‘espera’ para poder realizar as coisas no futuro, quando forem adultos; e mais a possibilidade de vivência, experimentação diferenciada (uma vivência em todas as esferas do mundo adulto, mas de maneira singular, não igual a dos adultos); sexualidade, estudo, trabalho, diversão, mas com menos compromissos e encargos do que quando se casa e tem filhos, com vínculos menos definitivos (como namorar sem compromissos), com mais alegria e liberdade, em função do maior vigor e disponibilidade para a experimentação e menor número de constrangimentos (p. 69).

Cabe destacar ainda a vivência da juventude brasileira como de uma juventude trabalhadora, na qual apenas 24% está fora da PEA, em que parcela significativa, 33% iniciou sua carreira como trabalhador entre 5 e 14 anos, que conseguiu o primeiro emprego por indicação ou com ajuda dos pais (47% e 24 % respectivamente), que a experiência profissional se deu majoritariamente em mercado informal (63%). Entre os jovens 31% trabalham mais do que oito horas diárias, e 71% deles contribui com sua remuneração para o sustento da família (71%). Este quadro coloca o trabalho, e o trabalho precarizado, como central na vivência da juventude brasileira, mesmo para aqueles que estão em processo de escolarização. Além disso, como coloca Corrochano (2014), dos 15 aos 17 anos, predomina o trabalho ilegal, ou seja, aquele que não atende aos parâmetros que definem situações de aprendizagem ou estágio (que é o trabalho permitido e regulamentado por lei para esta faixa etária). Para a autora, no Brasil (bem como em outros países da América Latina), duas características marcam a relação entre escola e trabalho no país: “o ingresso precoce no mercado e a conciliação e superposição de estudo e trabalho” (p. 231). A característica de tal relação com o trabalho é de transitoriedade, com jovens inseridos em “bicos” e enfrentando longos períodos sem emprego, e embora isso aconteça em todas as classes sociais, isso se acentua agudamente em grupos que acumulam diferentes formas de opressão (desigualdades étnico/raciais, baixo nível de escolarização, moradias distantes dos centros de trabalho, entre outras). O que não quer dizer que o ingresso no trabalho seja fruto somente da necessidade de sustento ou apoio familiar, mas é associada com uma demanda por maior independência, acesso ao consumo de bens materiais e simbólicos e também por realização pessoal. Segundo a autora,

A inserção precoce, a combinação entre trabalho e Ensino Médio e a

postergação do ingresso no mercado de trabalho são resultados da interação de um conjunto de fatores. Embora a necessidade de renda seja um fator bastante relevante para que muitos comecem a trabalhar antes da conclusão da escola média, outros aspectos também devem ser considerados, tais como: a conotação moral do trabalho, a conjuntura do mercado de trabalho, o sexo (a chance de ser pressionado a trabalhar é maior entre os rapazes), a escolaridade dos pais, a ordem de nascimento na família, a quantidade de irmãos, o tipo de configuração familiar, a região de moradia, dentre outros. (CORROCHANO, 2008, p. 214).

A autora então destaca a importância de olhar para os sentidos que os jovens atribuem ao trabalho a partir de relação entre o que chama de diferentes instâncias de socialização, destacando estas o trabalho, a escola e família (CORROCHANO, 2014). A autora faz sua análise a partir de outro referencial teórico, e o próprio conceito do que esteja chamando de sentido não é explicitado, mas entendo ser possível travar algumas relações entre suas conclusões e o que aqui estamos discutindo como sentido. Isso porque a análise que faz, a meu ver, poderia ser lida como interpretando um sentido construído pelo sujeito a partir do sistema de relações nas quais age, muito embora, o conceito de sentido aqui defendido tenha uma característica específica, que é a de que para compreender o sentido é preciso ainda compreender a hierarquia no sistema de atividades do sujeito e a partir daí explicitar a constituição do sentido no processo de desenvolvimento do mesmo.

A autora destaca a heterogeneidade de sentidos atribuídos ao trabalho por diferentes sujeitos, e que mesmo para um único sujeito o trabalho possa estar associado a diferentes sentidos. Assim, coloca que apoiar a família seja um dos principais sentidos para os jovens pobres, enquanto o sentido do trabalho enquanto meio de independência esteja presente para jovens de diferentes classes sociais. Tal independência diz respeito ao acesso ao dinheiro, que permite o consumo e a possibilidade de circulação por diferentes espaços. A realização pessoal também aparece como um sentido, porém, para grande parte dos jovens ela é colocada como sonho, não vislumbrada nas opções atuais de trabalho, que como apresentado anteriormente, de fato, usualmente são de baixa qualidade e precariedade e reconhecidamente vinculados a sofrimento e exploração pelos jovens.

É possível que o trabalho seja a atividade mais presente para uma parcela significativa dos jovens, mas nestas condições ele se constituiria em atividade-guia, aquele que primordialmente promove o desenvolvimento dos sujeitos? Seria a atividade profissional/estudo uma atividade secundária para estes jovens? No que diz respeito a minha pesquisa, penso que a questão que fica é: Como se estabeleceria a relação entre a hierarquia de motivos às atividades escolares e como tais motivos se constituiriam? Esta é uma das

questões que busquei responder com auxílio dos fundamentos teórico-conceituais e da investigação empírica.

Ainda em relação aos dados da pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, quando solicitado aos jovens quais palavras se aproximam mais do que pensam sobre trabalho, 64% marcaram a palavra *necessidade* (sendo esta porcentagem significativamente maior para aqueles com o Ensino Fundamental – 71%, e significativamente menor para aqueles que tem renda familiar maior que 10 salários mínimos – 42%); 55% a palavra *independência*; 47% *crescimento*; 29% *auto realização* (sendo de 20% para os com Ensino Fundamental, e 51% para os com Ensino Superior; 24% para os com renda de até 2 salários mínimos, e 47% para os com mais de 10 salários mínimos); e apenas 4% associaram trabalho a exploração. Por estes dados (ABRAMO e BRANCO, 2011, p. 392), vê-se que os jovens associam o trabalho ao seu retorno financeiro, seja pela necessidade (o que é mais presente para aqueles que a necessidade efetivamente se impõe), ou pela independência, mas não como um valor intrínseco, o que se torna compreensível ao consideramos que a estrutura de classe na qual vivemos assim o caracteriza. De difícil compreensão é o dado que os jovens estão submetidos a condições precárias de trabalho e tão poucos o relacionam a exploração. É possível considerar que as condições precárias de trabalho e a ideologia para sua aceitação estejam tão naturalizadas que este deixe de ser um traço ao qual os jovens se remetam ao pensar em trabalho, no entanto, esta é uma hipótese que necessitaria de futuras investigações. Ao mesmo tempo, há também a associação do trabalho a palavras que poderíamos considerar que se referem ao trabalho como promotor de desenvolvimento (crescimento, auto realização), e esta ocorre no grupo de jovens que estão trabalhando no mercado formal, ou em busca de trabalho, e que tem escolaridade e renda mais elevada (GUIMARÃES, 2011, p. 166). Para este grupo o acesso e manutenção ao trabalho é entendido como um direito.

O trabalho, ou melhor, a falta dele, é ainda fonte de preocupação para três em cada quatro jovens, com pequena variação quando se considera a escolaridade ou a classe social, sendo que as perspectivas de se conseguir um emprego é entendida como pouco ou nada satisfatórias por em torno de 50% da população juvenil. Por isso Abramo (2011) afirma que o medo do desemprego é uma forte marca geracional da juventude brasileira nos dias atuais, e que Guimarães (2011) diz que “a centralidade do trabalho para os jovens não advém de seu significado ético (ainda que ele não deva ser descartado), mas resulta de sua urgência como problema; ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar” (p. 159). Além disso, segundo Sposito (2011), embora o desemprego afete a todos, no caso dos jovens, isso se dá com maior intensidade para aqueles que estão

cursando ou finalizaram o ensino médio (54%). Sobre isso, estudo do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), com base no PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), afirma que contrariando o discurso geral, “o contingente daqueles dispostos a trabalhar, mas que por algum motivo não conseguiram um posto de trabalho, está concentrado em trabalhadores de maior qualificação, e não o contrário” (IPEA, 2013, p. 18), e representa 50% dos trabalhadores desempregados.

Corrochano (2014) sinaliza que neste contexto, e sem obter respaldo na escola média regular para suas inquietações acerca do trabalho, é usual os jovens buscarem pelos cursos técnicos em escolas de renome enquanto estão ainda no Ensino Médio. Considera isso como uma busca do jovem por se tornar empregável ou de criar seu próprio empreendimento, o que pode ser associado também ao sentimento de fracasso pessoal que experimenta ao não conseguir se inserir no mercado de trabalho. Porém, a autora também sinaliza que a busca por tais cursos parece sinalizar algo para o próprio Ensino Médio, que os jovens utilizam os cursos técnicos como forma de experimentar e buscar respostas para suas dúvidas em relação ao trabalho, suas possibilidades diante do mesmo e os caminhos que podem trilhar após terminarem o Ensino Médio (p. 222). Em minha opinião estas questões ratificam a importância da atividade profissional/estudo tanto a partir do significado social, dada a centralidade do trabalho discutida por Antunes (2009), quanto para os jovens estudantes. Como se pode ver pelo resultado das pesquisas aqui explicitadas, o trabalho participa da vida da juventude, seja por estarem no mercado de trabalho, ou por suas preocupações com a inserção no mesmo.

Em síntese, vê-se que o trabalho é fonte de inquietação e interesse por parte dos jovens. Poderia ser ele, ou a falta dele, o motivo que guia as atividades (quaisquer que sejam elas) dos estudantes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio? Se sim, ele é um motivo eficaz para a formação de que atividade? Esta atividade formada por este motivo seria potente para promoção de desenvolvimento humano? Se não, que outros motivos e atividades seriam necessários de emergir e se tornarem eficazes para a promoção do desenvolvimento humano? Neste contexto, é possível assumir o trabalho como princípio educativo desta modalidade de ensino? Ainda, qual a função do coletivo na organização das atividades na escola? Como, no ETIM, potencializar a formação ética comprometida com a emancipação humana? Que ações são necessárias para a formação da personalidade coletivista, defendida como função social da educação nesta tese?

Muitas questões emergem destas elaborações teóricas realizadas até o momento, nem todas poderão ser respondidas por esta pesquisa, mas sem dúvida elas constituem elementos

que precisam ser abordados no curso de sua realização. Para esta pesquisa delimitou-se como objetivo produzir uma análise teórica da relação que os estudantes estabelecem com as atividades que realizam no ETIM e para tal não será possível não me relacionar com estas perguntas. É o que buscarei fazer no próximo capítulo.

6. ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA HIERARQUIA MOTIVACIONAL DOS JOVENS ESTUDANTES PARA AS ATIVIDADES REALIZADAS NO ETIM

Como esclarecido na introdução, e retomado ao longo do texto, esta tese partiu da preocupação de contribuir para processos de organização do ensino no ETIM que considerassem a perspectiva dos estudantes em relação ao seu próprio processo educativo. Partiu do princípio que a educação tem que ser igualmente significativa em duas dimensões: para os estudantes e para a sociedade. Entendo que, no campo teórico acerca da educação média profissional, muito já foi produzido sobre quais poderiam ser os objetivos socialmente significativos, e a partir destas discussões, inclusive defendi a posição de que esta modalidade de ensino deva voltar-se à promoção do desenvolvimento da personalidade dos estudantes. No entanto, justamente daí, após as discussões do capítulo 5, é possível compreender que este objetivo só pode ser cumprido se o processo educativo conseguir criar e satisfazer necessidades dos próprios estudantes, impulsionando-os para a realização das atividades escolares.

Desta preocupação, uma necessidade inicial, após estudo, pesquisa bibliográfica e empírica, delimito como objetivo da tese *produzir uma análise teórica da relação que jovens estudantes estabelecem com as atividades que realizam no ETIM*.

Com isso busco explicar que condições facilitam que os jovens estudantes se coloquem em atividade, particularmente nas atividades escolares realizadas no contexto do ETIM. Compreendo que a partir desta análise é possível pensar que condições são essenciais para que se promova que os estudantes se engajem em atividades escolares socialmente significativas e que intervenham positivamente na formação de sua personalidade.

Algumas perguntas que auxiliaram neste percurso foram: Quem são os estudantes do ETIM? Qual a situação social de desenvolvimento dos estudantes do ETIM? Quais os fatores que influem na escolha dos mesmos pelo curso? O que eles buscam ao cursarem esta modalidade educativa? Ao escolherem o curso escolhem também a profissão para qual serão formados? Ao escolherem o curso buscam uma garantia de emprego? Os estudantes buscam no ensino técnico uma educação pública com reconhecimento social de qualidade? Buscam maiores chances de passar no vestibular? Quais seus motivos iniciais para cursar o ETIM? Quais necessidades dos estudantes os impulsionam a realizar as atividades escolares do ETIM? Ocorre uma transformação dos motivos e das necessidades dos estudantes ao longo do seu processo de formação? Como os estudantes se relacionam com o mundo do trabalho? Quais relações veem entre trabalho e educação? O que entendem por trabalho? Qual

entendem que seja a função da educação? Qual entendem que seja a função do ETIM? O que se demanda como função social do ETIM?

Simplemente responder a estas perguntas individualmente, no entanto, me forneceria apenas elementos isolados e uma compreensão fragmentada do fenômeno. No capítulo 2 explicito a utilização da construção de modelos teóricos (DAVYDOV, 1990) como ferramenta que auxilia a reproduzir e ao mesmo tempo revelar as relações básicas essenciais a um fenômeno. Para mim este movimento de buscar representar graficamente aquilo que permite a análise teórica do objeto a que me propus estudar foi o momento de viragem desta tese. O movimento de me perscrutar acerca de qual era a necessidade que identificava e de qual seria o objeto possível de ser estudado, no período de realização de uma tese, que ajudasse a satisfazê-la, foi dos mais desafiadores, angustiantes e também divertidos deste processo. Foi a partir dele que a delimitação do objetivo desta pesquisa foi possível. Foi também a partir dele que se tornaram evidentes para mim as nexos essenciais para a análise do objeto *relação estabelecida por jovens estudantes com as atividades que realizam no ETIM*.

Conforme esclarecido na introdução, havia uma preocupação de que os estudantes fossem considerados nas definições do que constituirá seu processo escolar. Após as discussões que realizei até o momento, fica explícito que defendo sim que o ensino deva ter por foco o sujeito que por meio dele está tendo possibilidades de desenvolvimento e que este deva ser ativo no processo de ensino. Porém, diferentemente das Pedagogias ativas, em especial da Pedagogia das Competências, este sujeito não é naturalizado, suas necessidades não são individualizadas, tomadas como alheias a todo um contexto histórico-social, conforme discuti no capítulo 4. Mais, a direção desse desenvolvimento, aqui defendida, tem por horizonte uma dada concepção de sociedade, voltada a emancipação do gênero humano, conforme explicitado no capítulo 3. Da mesma forma, este sujeito não é mero resultado, ou fantoche, que age ao sabor de forças que lhe são externas, mas sim, o mesmo vai constituindo ao longo de sua vida certa maneira singular e irrepetível de ser, por meio da qual interage com o mundo, o que foi desenvolvido no capítulo no capítulo 5.

Compõe esta análise o entendimento de que o ensino, e especificamente o ETIM, preexiste à entrada do estudante específico para cursá-lo. Como discutido nos capítulos 3 e 4, o mesmo tem características e serve a funções em parte determinadas por dinâmicas econômicas e culturais.

Com auxílio dos dados provenientes do momento empírico da pesquisa, orientada pelos objetivos delimitados, identifiquei os elementos essenciais que compõem a relação

universal que se estabelece entre os estudantes e as atividades que realizam no ETIM. Seriam eles: as *demandas socialmente constituídas para o ETIM*, as *condições gerais da escola*, as *características das tarefas escolares*, e a *situação social de desenvolvimento dos jovens estudantes*.

Assim, o ETIM tem esta existência que preexiste aos estudantes que efetivamente o cursam, respondendo a demandas socialmente constituídas para o mesmo, cumprindo uma dada função social, o que foi denominado de *demandas socialmente constituídas para o ETIM*. Tais demandas delimitam uma forma característica de existência das escolas que oferecem esta modalidade de ensino, seus objetivos, sua estrutura, cujo conjunto foi nomeado como *condições gerais da escola*. Ainda, ambas, *demandas socialmente constituídas para o ETIM* e *condições gerais da escola*, provêm parte dos contornos pelos quais as tarefas escolares são desenhadas, os conhecimentos e competências às quais se dirigem e as formas pelas quais isso é feito, o que foi denominado *características das tarefas escolares*. Por sua vez, as *condições gerais da escola* e as *características das tarefas escolares* interagem diretamente com os estudantes, os mesmos a elas se referem com frequência e envolvimento emocional, e as mesmas medeiam a relação que estes estabelecem com as *demandas socialmente constituídas para o ETIM*, passando a influir na maneira como os jovens estudantes se colocam no mundo, ou seja, agindo sobre a *situação social de desenvolvimento dos jovens*.

Prosseguindo a análise, tais linhas de influência não são unidirecionais. Cada um destes elementos também tem uma existência, constituída ao longo de uma história própria, não inteiramente restrita às relações aqui delimitadas (uma vez que fazer um modelo implica um recorte orientado a dar visibilidade às relações essenciais do objeto de estudo). Mas é justamente por conta desta história que cada um destes elementos não interage passivamente às influências até o momento descritas. Cada um destes elementos traz algo de si para o encontro com estas influências e intervém sobre os outros elementos e a maneira com que estes o influenciam. Assim, os jovens estudantes já passaram por diversas experiências e internalizaram formas de estar no mundo e de se relacionar com a escola, portanto é a partir de sua *situação social de desenvolvimento* que irão interagir seja com as *condições gerais da escola* e as *características das tarefas escolares*, adequando-as e/ou adequando-se a elas, ou mesmo subvertendo-as. Por meio da sua interação com estas condições, os estudantes também intervêm indiretamente *nas demandas socialmente constituídas para o ETIM*. Por sua vez, as *características das tarefas escolares* estabelecem um contorno para a organização geral da escola, bem como para o que é colocado como demanda para o ETIM. Por exemplo, uma

formação característica de um ensino bancário, fundado no depósito de conhecimentos, ou na repetição mecânica de operações, ambas legitimadas e reeditadas por gerações, deixa suas marcas na organização da escola e não desaparece pela entrada em vigor de um novo Plano de Curso. Estas formas de funcionar, das tarefas e das escolas, continuam expressas na delimitação dos conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas, mesmo que como ponto de partida, referência inicial, para o Plano modificado, e assim, condicionam aquilo que foi estabelecido como demanda para o ETIM.

Além disso, os estudantes também entram em contato e interagem diretamente com as *demandas socialmente constituídas para o ETIM*, mas pela análise dos dados entendo que estas, por si só, não exercem a mesma influência e não mobilizam os estudantes com a mesma intensidade que fazem as condições da escola e das tarefas escolares. Da mesma forma, os estudantes são tomados em consideração para o planejamento das demandas colocadas ao ETIM, mas como vimos até o momento, eles não são a maior referência para o estabelecimento dos fins a qual esta educação serve.

O modelo elaborado destas relações pode ser visto na figura a seguir:



Fig. 1 – Modelo da relação de jovens estudantes com as atividades que realizam no ETIM

Em síntese, para compreender a maneira como ocorre a relação de estudantes jovens com as atividades que realizam no ETIM é preciso analisar as relações entre os elementos acima discriminados. Mas por que foram estas as relações destacadas? No processo de realização da pesquisa - analisando o referente empírico, mediada pelas categorias teóricas e por minha necessidade de contribuir para organização de um ensino significativo para os estudantes e para a sociedade, considerando a perspectiva do estudante como guia - pude observar que havia tarefas propostas no ETIM que eram mais ou menos eficazes em promover que os estudantes se mobilizassem para sua realização. Isto porque, mesmo na escola, o estudante responde a estas tarefas a partir de um contexto complexo de diferentes atividades nas quais está envolvido. Ficou explícito o que foi explicado por Leontiev (1983) a respeito

do sujeito agir em relação a um sistema de atividades, uma vez que neste nível e modalidade de ensino não foi possível caracterizar uma única atividade como central - assim como os estudantes desenvolvem atividades de estudo, realizam também atividades socialmente úteis e atividades profissionais/estudo. No processo de análise evidenciou-se para mim (e é meu trabalho que ao final do capítulo isso fique evidente para você leitor) que o fato do estudante agir com maior ou menor engajamento em dadas tarefas refletia, ao mesmo tempo em que provocava, mudanças em sua hierarquia motivacional. Tais mudanças ocorriam mobilizadas pelo encontro com as condições promovidas no sistema de relações explicitadas no modelo. Em outras palavras, se constitui neste sistema de relações a hierarquia motivacional dos estudantes, a qual congrega de forma primária e simples as propriedades do todo que está sendo estudado, permitindo esclarecer as relações que determinam a configuração do objeto de estudo. Assim, a *constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades que realizam no ETIM* foi entendida como a unidade de análise desta pesquisa.

Foram observados como motivos orientadores das atividades dos estudantes aqueles: 1) orientados à atividade de estudo; 2) orientados a requisitos formais; 3) orientados à comunicação íntima pessoal; 4) orientados à atividade socialmente útil; e 5) orientados à atividade profissional/estudo. Tais motivos mudavam sua posição na hierarquia motivacional dos estudantes em estreita dependência da interação entre os elementos essenciais anteriormente destacados.

Cabe ressaltar que o uso do modelo permitiu esclarecer os diferentes aspectos de cada um dos elementos que o compõem, bem como a forma como se relacionam, dando visibilidade ao que está envolvido no sistema de atividades que os estudantes realizam no ETIM e permitindo a descoberta da unidade de análise desta tese. Por sua vez, ao mesmo tempo, a descoberta desta unidade de análise permitiu manter o foco e delimitar os elementos e relações que a constituem, contribuindo para a construção do modelo aqui apresentado.

O modelo auxiliou ainda na decisão da maneira de expor esta pesquisa, uma vez que esta apresentação genérica inicial é resultado de um grau de abstração decorrente de um enquadramento nas características entendidas como universais do fenômeno. Ou seja, esta apresentação contém o resultado do processo de abstração que visou discriminar os elementos e as relações essenciais de serem analisadas ao se estudar e buscar intervir na promoção de condições para a emergência de motivos dos estudantes para as atividades realizadas no ETIM. Ainda, este modelo representa o *universal existente* nas formas de organização atual da sociedade e do ensino. Como discutirei ao final, no capítulo 7, este modelo permite analisar, mas não representa de todo, a utopia do *universal possível*, na qual se estabeleceria uma

relação mais intensa, e não assim, fragmentada, entre a *situação social de desenvolvimento dos jovens estudantes* e as *demandas socialmente constituídas para o ETIM*.

Se este é o resultado de um movimento primeiro de abstração, é preciso retomar o fenômeno, a partir do modelo elaborado, e verificar sua validade nos enquadres da particularidade e da singularidade. Verificar se os dados empíricos, mediados pelas compreensões teóricas possibilitam de fato uma compreensão integral do objeto de estudo. E se a partir desta compreensão é possível elaborar a utopia, o universal possível que oriente ações de intervenção na realidade, e aí sim, poder falar de uma compreensão concreta do fenômeno⁸⁶.

Como método de exposição decidi então explicitar esta primeira análise geral, de forma a permitir que ao conhecer as características específicas de cada um dos elementos que compõem o modelo (o que farei a seguir, contemplando as particularidades do fenômeno) o leitor possa ter este panorama do enquadre universal das relações com respeito as quais tais elementos e características serão analisados, explicitados a partir da vivência singular de alguns estudantes.

Para isso entendo que é facilitador que o leitor tenha uma caracterização do que constituiu o referente empírico da pesquisa a partir da caracterização da escola e dos estudantes que participaram do grupo de diálogo.

6.1. Caracterização do referente empírico da pesquisa

Caracterizarei aqui o campo que constitui o referente empírico da pesquisa. Para preservar tanto o sigilo da escola como dos estudantes da Etec que participaram do grupo de diálogo tomei alguns cuidados. O primeiro foi caracterizar a escola sem prover muitos detalhes que facilmente a identificariam, ainda que provendo informações que permitissem entender esta escola nas suas especificidades. Por exemplo, oculte o bairro no qual esta escola se localiza, mas não poderia ocultar o número aproximado de estudantes e os cursos nela oferecidos, tendo em vista que estas informações intervêm em questões centrais para a análise da relação dos estudantes com as atividades escolares realizadas na Etec. Esta definição do que revelar e do que ocultar não é um processo simples, e foi continuamente perpassada por uma preocupação de não expor a escola. Ainda em relação a escola, ela será aqui nomeada como Escola Referente Empírico da Pesquisa (EREP) e todas as vezes que os

⁸⁶ Os princípios teórico-metodológicos que sustentam estas articulações, bem como as compreensões dos conceitos universal, particular, singular, abstrato e concreto, foram explicitados no Capítulo 2.

sujeitos da pesquisa se referirem ao nome da escola, será esta a sigla utilizada.

No que se refere aos estudantes que participaram do grupo de diálogo também houve um cuidado para respeitar suas vivências singulares e não expô-los, tendo ciência, no entanto que os estudantes que participaram do grupo de diálogo rapidamente identificariam a si e seus colegas nas falas aqui transcritas. Ainda que a vivência destes estudantes esteja bastante em foco e buscando preservar suas singularidades, busco a partir das mesmas revelar aquilo que a vivência dos mesmos pode nos auxiliar a compreender um processo geral de estabelecimento de relações entre jovens estudantes e atividades escolares realizadas no contexto do ETIM. Para buscar deixá-los um pouco mais protegidos da identificação pelo público em geral, os nomes aqui apresentados são fictícios.

6.1.1. *Caracterização da instituição referente empírico da pesquisa*

O campo empírico foi realizado no segundo semestre de 2014, em uma Etec localizada na cidade de São Paulo. A mesma tem uma longa tradição, atuando há mais de 70 anos na capital paulista. Inicialmente era vinculada ao ramo metal-mecânica, o que ao longo da história foi se modificando, hoje oferecendo 12 cursos (Administração, Automação Industrial, Design de Interiores, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Mecatrônica, Nutrição e Dietética, Química, Telecomunicações, Meio Ambiente), que como se pode ver, abrangem diversas áreas do conhecimento.

Entre 1972 e 1997 tal ETEC oferecia cursos entendidos como intercomplementares entre ensino acadêmico e ensino profissionalizante, o que foi interrompido em 1998, a partir do Decreto nº 2208/1997 (BRASIL, 1997). Os cursos integrados (Ensino Técnico Integrado ao Médio – ETIM) passaram a ser oferecidos em 2010 e o único curso que não estava sendo oferecido nesta modalidade era o de Telecomunicações. No mesmo período passaram a ser oferecidos os cursos técnicos de Design de Interiores e Meio Ambiente por meio do programa anteriormente nomeado de RETIM e atualmente chamado de Programa VENCE. Neste os estudantes frequentam o Ensino Médio propedêutico em outra instituição pública de ensino e frequentam os componentes da formação técnica na ETEC (ou ainda em instituições privadas, cujo custo da mensalidade é financiado pelo poder público). Embora este programa seja entendido no âmbito do Centro Paula Souza como de ensino integrado, não ocorre uma articulação entre as instituições de ensino para que isso de fato ocorra.

No período de realização da pesquisa a escola atendia cerca de 4000 estudantes, sendo em torno de 1000 do ETIM (todos no período diurno), 400 do Ensino Médio propedêutico, ou

“puro”, como é chamado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (todos no período da manhã); 2500 frequentando o ensino técnico modular (sendo 1000 no período da tarde e 1500 no período da noite), 100 cursando o VENCE. A mesma tem ainda três unidades descentralizadas, que oferecem o ensino técnico modular do curso de Administração e em conjunto atendem cerca de 300 estudantes.

A equipe escolar é composta de: Diretor da escola, Diretor de Serviços Acadêmicos, Diretor de Serviços Administrativos, Coordenador Pedagógico e Acadêmico, Coordenador do Ensino Médio, um coordenador para cada curso oferecido, um coordenador para cada extensão da Etec, mais de 200 professores, 5 auxiliares de docente (cujas atribuições não estão explicitadas no Plano Plurianual de Gestão – PPG - da escola), em torno de 50 funcionários administrativos e 6 estagiários.

Uma das funcionárias ocupa a função de especialista em planejamento geral, cujas atribuições expressas no PPG da escola são: “dar assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino médio e técnico, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o no exercício das opções básicas”.

Na elaboração do PPP participaram os docentes que tinham cargo de coordenação à época de sua elaboração e três funcionários administrativos.

6.1.2. Caracterização dos estudantes participantes do grupo de diálogo

Participaram do grupo de diálogo 7 estudantes de diferentes cursos do ETIM da EREP, os quais participaram voluntariamente da pesquisa. Os procedimentos para o convite e os cuidados éticos relacionados à condução do grupo de diálogo se encontram discutidos no capítulo 2. Neste momento realizo uma breve apresentação dos estudantes que compuseram o grupo de diálogo.

Luana: 17 anos, segundo ano do ETIM de Nutrição e Dietética, cursou o Ensino Fundamental em escola particular, trabalha esporadicamente com eventos.

Mariana: 16 anos, segundo ano do ETIM de Nutrição e Dietética, cursou todo o Ensino Fundamental em escola particular.

Marcos: 15 anos, primeiro ano do ETIM de Meio Ambiente, cursou a maior parte do Ensino Fundamental em escola Pública

Rafael: 16 anos, segundo ano do ETIM de Eletrônica, cursou a maior parte do Ensino Fundamental em escola pública, trabalhou como estagiário de eletrônica, fazendo consertos de

placas eletrônicas e na área administrativa, como secretário.

Pedro: 16 anos, primeiro ano do ETIM de Meio Ambiente, cursou a maior parte do Ensino Fundamental em escola particular, anteriormente à Etec teve uma reprovação na vida escolar.

Jorge: 19 anos, terceiro ano do ETIM de Mecânica, cursou a maior parte do Ensino Fundamental em escola pública, teve uma reprovação na vida escolar, na ETEC, já trabalhou em laboratório - com a irmã, bióloga - e no restaurante dos tios.

Leandro: 18 anos, terceiro ano do ETIM de Mecânica, cursou todo o Ensino Fundamental em escola particular.

6.2. Análise das relações demandas socialmente constituídas para o ETIM - condições gerais da escola - características das tarefas escolares - situação social de desenvolvimento do jovem estudante

6.2.1. Demandas socialmente constituídas para o ETIM

Abordei nos capítulos 3 e 4 a disputa que existe sobre a função social da educação e suas particularidades no campo da educação profissional integrada ao Ensino Médio e mais especificamente do ETIM.

Na ocasião defendi que o ensino deve ter por finalidade a promoção de condições para a formação de uma personalidade que se compreenda e aja em função do bem estar social, o que implica a formação integral do sujeito, tendo o trabalho como princípio educativo. No entanto, com base na revisão bibliográfica, no estudo dos documentos que orientam pedagogicamente os cursos no ETIM e dos autores que interpretam os fundamentos de tais princípios, discuti como nessa disputa se sobressaem os fins voltados ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e que as mesmas têm se focado na conformação da personalidade do sujeito para aceitar a precarização das relações de trabalho. Tudo isso é entendido como compondo as demandas que socialmente se colocam para o ETIM e lembremos que os Planos de Curso analisados orientam os cursos oferecidos na EREP, sendo válidas as análises realizadas naquele momento para compreender que demandas a sociedade tem colocado para a Etec.

Destacarei aqui as particularidades de como esta demanda se apresenta no caso da EREP a partir dos documentos específicos desta Etec (no caso seu Plano Plurianual de Gestão – PPG, no qual está incluso seu Projeto Político Pedagógico – PPP) e da maneira como os

estudantes a ela se referiram no grupo de diálogo.

O paradigma que orienta o PPP da Etec é o das competências, assumido sem reservas e é ainda mais enfático quanto a primazia do mercado de trabalho na determinação das ações pedagógicas. Embora esteja afirmado que as ações administrativas e pedagógicas da Etec devem promover “aos alunos acesso às habilidades e competências e à aquisição de novos conhecimentos que os preparem para a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido”, o que se assume como missão da Etec é

Contribuir para a formação do indivíduo através do desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes, proporcionando uma observação humanista, com objetivo de atender com eficiência as demandas do mercado de trabalho, impactando na melhoria da qualidade de vida, na economia sustentável e na preservação do meio ambiente (PPG, 2014-2018, p. 2, grifos no original).

Ou seja, nele, a função social da Etec, explicitada em sua missão, é direcionada à eficiência no atender as demandas do mercado de trabalho, e é por meio do mercado de trabalho que a Etec realizaria sua contribuição social. A contradição entre assumir as demandas do mercado e o que quer que esteja sendo entendido como observação humanista não é abordada. A prevalência da orientação para o mercado de trabalho vai sendo reafirmada em outros momentos, como

A análise externa é um dos pilares da escola, pois temos que adotar medidas sólidas e em caráter definitivo para atender os parâmetros sociais e culturais da redondeza e de toda a região de abrangência da EREP. A partir dos dados obtidos observa-se a necessidade de mão de obra qualificada para suprir a demanda da região, portanto a EREP tem como objetivo qualificar o maior número de pessoas (PPG, 2014-2018, p. 69).

E ainda

É nesse cenário macro econômico, que o papel da ETEC EREP se apresenta importante, pois se destaca como uma instituição capaz de capacitar profissionais que atendam as expectativas do mercado de trabalho, oferecendo ao setor produtivo profissionais qualificados e conhecedores das normas vigentes nos mais variados segmentos industriais e de serviços (PPG, 2014-2018, p. 70)

Pelo PPG este é o máximo de detalhamento que se pode obter em relação ao que se considere “formar para o mercado de trabalho”, ficando dúvidas se o que se entende por qualificação e conhecimento de normas diz respeito a características mais do paradigma da qualificação social ou de características subjetivas, conforme discutido por Ramos (2006).

Novos indícios são obtidos pela frase

O objetivo da ETEC EREP é garantir o processo de ensino aprendizagem qualificando o seu alunado, através da aquisição de habilidades e competências conforme a matriz curricular dos cursos escolhidos,

preparando o indivíduo para a sociedade, tornando-o um ser participativo, consciente de seus atos e apto para exercer o seu papel no mercado de trabalho, proporcionando-lhes uma melhoria de sua qualidade de vida (PPP apud PPG, 2014-2018, p.2).

Compreendo que partir do afirmado se explicita a formação com foco no sujeito a partir de uma perspectiva individualista de fornecer vantagem individual ao estudante do curso na disputa por vagas no mercado de trabalho. São focadas ainda as características subjetivas do sujeito, estas subsumidas pelo seu valor no mercado e como apresentarei quando falar da organização do ensino nesta escola e do desenvolvimento que este proporciona, a partir da perspectiva dos estudantes, ficará evidente o quanto eles se focam no desenvolvimento de atributos da subjetividade e o quanto as valorizam como competências que se aproximam do que entendem que é demandado no mercado de trabalho.

Os estudantes identificam os parâmetros do mercado de trabalho e os entendem como orientando a finalidade de qualquer ensino.

Rafael: o correto seria um acarretar o outro, o fundamental acarretar o médio, o médio acarretar a faculdade, a faculdade acarretar o trabalho, o trabalho acarretar a aposentadoria. (transcrição de grupo de diálogo).

Neste contexto o ensino técnico é visto como um atalho, ou como o cumprimento de duas etapas ao mesmo tempo, sendo estas a preparação para o vestibular e para o mercado de trabalho. A faculdade continua a ser considerada a etapa final da escolarização, voltada ao mercado de trabalho e o ingresso mais rápido neste é visto como uma influência para a escolha do ensino técnico.

Rafael: a Etec prepara para o trabalho, porque o técnico é para te ensinar uma profissão. A escola normal te prepara para o vestibular, para você fazer uma faculdade, para lá te ensinarem uma profissão. A escola técnica pula uma etapa. Para você já sair formado para poder se preparar muito melhor. Exemplo: Seu eu não posso entrar numa faculdade pública, com o trabalho que ganhei graças a escola técnica, posso conseguir bancar a faculdade. (transcrição de grupo de diálogo).

Ainda, podemos ver que o preparo para o vestibular é assumido como uma função inquestionável da escola regular. Em outros trechos fica evidente que a crença de que a Etec proveria um ensino eficiente nessa direção foi algo que era uma expectativa dos estudantes, mas que deixa de sê-lo.

*Mariana: mas, por outro lado também, o pessoal do médio vai mais preparado pro vestibular, a gente vai mais preparado para a vida profissional, e eles mais pro vestibular, porque é só o médio, então
Rafael: eles tem mais tempo pra estudar
Luana: e eles tem tempo de fazer cursinho de tarde. (transcrição de grupo de diálogo).*

E assim como colocado como objetivo pela Etec, o realizar o curso técnico é entendido como um provedor de vantagem individual, um diferencial no mercado de trabalho.

Rafael: como nossos professores sempre dizem, se você tem um curso técnico e você segue na mesma área do seu curso técnico na faculdade - fora que você ganha dinheiro - no caso de eletrônica você vai ter experiência que muitos engenheiros com pós não tem. Porque você trabalhou durante cinco anos da sua vida já na área de eletrônica, então você já conhece todas as gambiarras que você pode fazer. (transcrição de grupo de diálogo).

Na compreensão explicitada no PPG da EREP, a demanda por produzir uma vantagem individual para os estudantes na questão econômica é ainda mais acentuada no caso do ETIM, em relação ao qual se afirma que o início do oferecimento desta modalidade visa “aumentar em cerca de 30% a renda dos alunos que ao finalizarem o ensino médio necessitam trabalhar” (PPG, 2014-2018, p. 4). Ou seja, o objetivo colocado para o ensino é restrito a melhora de condições de vida econômica dos estudantes, não se focando na contribuição para seu desenvolvimento pessoal e sua contribuição social, restringindo-se o ensino a uma perspectiva individualista.

Em outro momento afirma-se que o oferecimento desta modalidade é vista como desafio, uma vez que se volta à “formação não só de profissional, mas de cidadãos, obriga uma mudança metodológica para atender este novo perfil de aluno” (PPG, 2014-2018, p. 4). No entanto em nenhum outro momento do documento é discutido e esclarecido quais cuidados e mudanças foram introduzidos na metodologia de ensino. Ainda que seja apontada a intenção de desenvolvimento de projetos pontuais que visem a integração de conhecimentos disciplinares e interprofissionais como iniciativa para diminuir o índice de evasão dos cursos, isto não é algo que seja orgânico na escola e como tínhamos visto, nem no planejamento dos cursos.

A integração, que seria o diferencial deste tipo de ensino, se concretiza muito mais como uma característica formal de justaposição das formações gerais e profissionais do que uma transformação na concepção de ensino, voltada a uma formação integral do sujeito. Isso também é visto na fala dos estudantes, para quem o curso integrado difere apenas na forma do curso modular.

Rafael: ou mesmo quando você faz o médio normal e começa o modular. Que é praticamente o integrado, só que eles ficam mais tempo e estudam durante um ano e meio o que a gente estuda durante três anos (transcrição de grupo de diálogo).

Cabe aqui o destaque e a ressalva de que a maneira como o ensino técnico nesta escola

é assumido (com formação voltada para o mercado de trabalho, centrado nas características subjetivas e voltado à produção de vantagens individuais para seus estudantes) não é meramente inerente a ela, nem meramente resultado de pressões sociais de adequação do futuro trabalhador ao trabalho estranhado. Os caminhos pelos quais este encontro, das demandas produzidas em uma sociedade desigual com a cultura institucional da escola, resultou nesta configuração da compreensão da escola sobre sua função social não podem, nesta tese, ser inteiramente refeitos. As possíveis contradições, lutas, resistências a uma formação subsumida aos valores do mercado de trabalho não puderam ser apreendidas por meio dos procedimentos de pesquisa, focados na análise de documentos e nos relatos dos estudantes. Isso não quer dizer que estas não existam, talvez apenas que não tenham a potência necessária para se fazerem notar pelas vias escolhidas nesta tese. Adicionalmente, como veremos no prosseguimento da análise, não é porque estas sejam as demandas que se expressaram para serem cumpridas na formação da Etec que seja somente esta a formação proporcionada aos estudantes. Conforme discutirei, ainda que sejam estas as demandas expressas no âmbito da Etec e reconhecidas pelos estudantes, as mesmas não são algo que os estudantes estão avidamente procurando, planejando e direcionando cotidianamente suas ações. Ou seja, não é porque elas estejam verbalmente formuladas como objetivo que as mesmas se constituam como motivos para os estudantes nas atividades que realizam no ETIM.

Por outro lado, não é casual e intrinsecamente inerente à escola e aos estudantes esta compreensão da escola como direcionada ao mercado de trabalho, que acaba por subsumir o trabalho à sua dimensão de produtor de valor de troca. A partir da expressão *demandas socialmente constituídas* quero marcar que o que aqui apresento, a partir da particularidade da EREP, não é uma manifestação espontânea, desvinculada da história desta Etec, da história da educação em geral, da educação técnica em particular e do que foi sendo construído socialmente como função para a educação em uma sociedade desigual. Como afirmado no PPG e passível de ser observado pelos corredores da escola, a mesma mantém uma relação próxima com o mercado de trabalho, sendo afirmada como “unidade com nome fortalecido no mercado” (2014-2018, p. 72), e havendo nos corredores da escola murais recheados com divulgação de vagas de estágio. Ainda, pela fala dos estudantes há na fala dos docentes e da comunidade de seu entorno este reconhecimento de uma porta de entrada para o mercado, além da circulação de histórias de que a escola é visitada por recrutadores em busca de estagiários:

Rafael: só que eles vêm, eles pegam, olham nossas notas e tal. Se eu quero

contratar um eletrônico, eu não vou considerar a nota dele em humanas, né? Vou considerar mais o específico. Então eles vêm, olham. Teve um cara, da Motorola, que veio procurar a gente, do nosso curso, e o nosso professor falou que não recomendava ninguém porque ninguém era bom, e recomendou gente de outra Etec (transcrição de grupo de diálogo).

Tal fala sugere ainda a utilização deste tipo de discurso como mecanismo de controle para conduzir os estudantes a terem as condutas aprovadas pelos docentes, que supostamente seriam as mesmas, ou aquelas que os possibilitariam a entrada no mercado de trabalho e pode promover um fortalecimento do discurso dos estudantes de que é esta a função da educação.

Além destes mecanismos internos à escola é importante ressaltar que a subsunção do trabalho, enquanto valor de uso e promotor de desenvolvimento humano, ao trabalho produtor de valor de troca é vigente em nossa organização social e é algo vivenciado cotidianamente pelos trabalhadores (MARX, 2010, 2013; ANTUNES, 1995, 2009). Os valores ideologicamente vinculados ao trabalho voltados à conformação da personalidade dos sujeitos são cotidianamente repetidos na mídia e assumidos como política pública (RAMOS, 2006). Assim, no processo de formação humana, a partir do significado das palavras compartilhadas socialmente, o trabalho vai sendo limitado unicamente à produção de valor de troca. Por sua vez, a educação é reduzida à promoção de desenvolvimento de qualidades que auxiliem o indivíduo a vender sua força de trabalho, o que, como discutido por Leontiev (1983), dificulta a formação de sentidos pessoais que se vinculem à experiência vital do sujeito e possibilitem a apreensão do caráter contraditório e das potencialidades também contidas no trabalho e na educação.

Por fim, o trabalho, ainda que estranhado, mantém-se como central na vida e, como afirma Antunes (1995), uma vida plena de sentido não pode prescindir do trabalho. Nesse sentido, vale enfatizar que as críticas realizadas aqui, em relação à incorporação da formação dos estudantes para o mercado de trabalho enquanto função social do ensino, não são uma contraposição a que o mundo produtivo seja considerado em sua organização. A crítica se dirige à assunção naturalizada dos valores do mercado de trabalho, à não existência de uma análise crítica em relação ao mesmo e a ausência do possibilitar aos estudantes experiências do trabalho produtor de humanização, conforme discutido por Gramsci (2006), Frigotto (2009) e Moura, Garcia e Ramos (2007).

6.2.2. Condições gerais da escola

Investigando a relação que os estudantes estabelecem com as atividades que realizam

no ETIM, buscando pelos elementos envolvidos na constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para o sistema de atividades nos quais estão envolvidos, foi possível constatar que o contexto geral no qual estas atividades são desenvolvidas, ou seja, as condições gerais da escola, são fatores que intervêm na emergência dos motivos dos estudantes para as atividades. Destaco então aqui as condições particulares da EREP que influem na maneira como os estudantes se engajam em seu sistema de atividades.

6.2.2.1. Condições físicas e materiais

A EREP é uma escola com reconhecida tradição no ensino, tida como de “qualidade”, seja esta voltada ao mercado de trabalho ou ao ensino de conhecimentos requeridos para o exame de ingresso no vestibular. Esta imagem da escola circula na mídia, seja pelos resultados positivos de seus estudantes nos exames de avaliação nacional, como o ENEM ou vestibulares de universidades públicas e particulares, seja pelas propagandas e discursos que a colocam como uma “garantia de emprego”. Assim, no questionário realizado com os estudantes do ETIM, a maior porcentagem destes (37%) disseram que escolheram cursar esta ETEC por ela ser uma escola com ensino de reconhecida qualidade (para ter acesso à integra dos resultados do questionário vide APÊNDICE A).

Para estudar nesta escola os estudantes têm que passar por um processo seletivo e, dentre as Etecs, esta é uma das mais concorridas, o que reverbera em um sentimento de mérito nos estudantes que são aprovados e começam a frequentá-la. Todos os participantes do grupo de diálogo descrevem uma sensação de realização, encantamento e conquista de um objetivo ao entrar na Etec. Esta sensação vem acompanhada de uma expectativa de ter uma educação de qualidade.

Tudo o que foi apresentado até o momento não diz diretamente respeito às condições físicas e materiais da escola, que serão destacadas a seguir, mas são elementos importantes para compreender as expectativas e as maneiras como os estudantes se relacionam com a escola.

A escola é ampla, seu prédio é antigo e visivelmente demanda manutenção constante. À época da pesquisa, passava por reformas voltadas à acessibilidade. Os estudantes dizem que com o tempo, conhecendo a Etec, têm um choque com as condições materiais da escola: paredes pichadas, banheiros em condições precárias de funcionamento (privadas não funcionando, sem sabão, papel higiênico, sem álcool gel, e apontam inclusive que, do ponto de vista das condições sanitárias, o ambiente é bastante propício para que se alastrem

epidemias), instalações elétricas fora dos padrões de segurança (inclusive em laboratórios que exigiriam condições mais aperfeiçoadas, dada a natureza dos trabalhos neles desenvolvidos). Com a ampliação do número de cursos oferecidos na EREP, espaços didáticos de cursos antigos deixaram de existir. Os espaços de educação física precisam ser divididos entre os cursos, acarretando por vezes um número de estudantes excessivo nas quadras. A própria sala inicialmente reservada para a realização do grupo de diálogo não pode ser utilizada, pois havia algumas semanas que a mesma apresentava goteiras provenientes do encanamento do banheiro, que supostamente havia sido quebrado por estudantes.

Rafael: o laboratório, que era para ser alto padrão, as nossas tomadas são as piores do que as tomadas de sala. [...] Onde ficam os aparelhos de alta tensão, as tomadas não são adaptadas. A qualquer momento alguém pode tomar um choque e morrer. (transcrição de grupo de diálogo).

Outro estudante comenta sobre a fala de uma professora que atua na escola há 20 anos e que falava acerca das condições da Etec.

Pedro: [reproduzindo a fala da professora] não era assim, você entrava, não tinha uma pichação na sala, a escola era bonita, a educação era em todos os lugares [...] Quando você entra [na Etec, passa no vestibular] e vê tudo isso aí, é um pouco de choque. (transcrição de grupo de diálogo).

Os estudantes do grupo vêm a estrutura como precária, com falta de espaços de convivência ou disponíveis para a realização de atividades extracurriculares. Nestas condições o encantamento e mobilização inicial dão lugar à decepção.

As condições físicas precárias da escola não passam despercebidas pela equipe escolar. No PPG da escola se destacam as iniciativas para recuperação da estrutura física do prédio (como pintura, reformas para acessibilidade, entre outras) e também se reconhecem os sérios problemas pela mesma enfrentados, dizendo-se:

ainda temos necessidade de um estudo minucioso quanto ao equilíbrio das cargas elétricas no interior da Unidade; bem como a substituição de peças importantes na cabine primária, pois há quadros de energia muito antigos que precisam ser reformados ou substituídos por outros modernos com chaves redimensionadas, pois a queda de energia é constante e há sempre o risco de sobrecarga em alguns setores, o que pode fatalmente levar a consequências mais sérias (PPG, 2014-2018, p. 50).

Interessante notar que a escola possui cursos de eletrônica, eletrotécnica e edificações, cujos conteúdos relacionam-se ao estudo sobre tais questões, mas a possibilidade do envolvimento de docentes e discentes no diagnóstico das necessidades da Etec nessa área não é em nenhum momento aventada⁸⁷, seja por não se fazer a relação com os mesmos ou pelo

⁸⁷ Isso no PPG, pois uma das atividades em uma das disciplinas de Eletrônica, descrita por um dos participantes foi o estudo das infrações existentes no pátio da Etec no que confere às suas instalações elétricas. Os estudantes,

reconhecimento de que a situação talvez envolva riscos por demais elevados.

Ainda em relação às condições materiais, os estudantes questionam que são eles que têm que providenciar todos os materiais para desenvolverem as atividades do curso – desde ações cotidianas, como sulfites para realização de prova, embora este material lhes seja solicitado no início do ano e não o veem sendo utilizado, mesmo em ações como a Semana da EREP⁸⁸. Apontam os altos gastos financeiros que têm para a realização de qualquer atividade mais elaborada e reclamam que a escola não apoia financeiramente nenhum tipo de atividade didática dos estudantes.

Rafael: é que nem eletrônica, ano passado a gente fez um trabalho com a professora, com nosso dinheiro, compramos o TNT, compramos as folhinhas para cobrir as lâmpadas para a sala ficar mais escura, a gente comprou o ferro de solda, a gente comprou tudo. [...]. Na sala de jogos, a gente teve que pagar toda a energia gasta adicional para a sala de jogos, porque alegaram que ia gastar mais energia, isso e aquilo. [...] A gente teve que pagar ainda por uma mesa que estava quebrada, antes da gente chegar. Eles jogaram a culpa na gente, e a gente teve que pagar aquela mesa [...] foram mais de R\$50 reais desembolsados. Aí a gente teve que comprar papelão, mesmo que na EREP tivesse um monte de papelão, eles não emprestaram para a gente. (transcrição de grupo de diálogo).

Relatam ainda atividades que deixaram de ser realizadas pela falta de recursos financeiros, e de ações que alguns cursos fizeram (como rifas, cinema), como iniciativa de alguns professores, para a compra de materiais básicos para o curso (como equipamentos para o laboratório e panelas, ambos para o curso de Nutrição e Dietética).

A falta destas condições básicas para aprendizagem faz os estudantes questionarem a qualidade do ensino oferecida, que na fala da professora citada, a educação antes se dava em todos os espaços e momentos da escola. Apontam que os espaços de aprendizagem estão cada vez mais restritos, pois com a expansão do número de cursos e turmas há poucos espaços de convivência na Etec, o que esvazia atividades culturais e/ou extracurriculares. Por conta do conjunto destas condições alguns dos participantes desaconselhariam a entrada na Etec.

Os estudantes compreendem estas condições precárias a partir da expansão rápida das Etecs sem o devido aumento de verbas⁸⁹. Reconhecem o quanto a falta de verbas incide

em conjunto com um professor produziram um relatório sobre tais infrações, que na percepção do estudante, foi apenas arquivado.

⁸⁸ A Semana da EREP é uma ação que ocorre todos os anos na escola, em que alguns dias de uma semana são reservados para realização da exposição de trabalhos dos estudantes, desenvolvimento de projetos, por vezes divulgação dos cursos da escola e os conteúdos que são desenvolvidos no mesmo. Abordarei outros aspectos desta Semana ao longo do texto.

⁸⁹ Só de 2000 para 2011 o número de estudantes nas Etecs cresceu em torno de 170% (fonte:

diretamente sobre as condições da escola e a disponibilidade de material para realização das tarefas escolares. Ao mesmo tempo questionam as prioridades nas quais as verbas existentes são utilizadas. Cabe ainda esclarecer que mais de 60% dos recursos desta ETEC são provenientes de recursos não públicos, sendo cerca de metade destes provenientes da verba do Vestibulinho, ¼ da APM e ¼ do aluguel da cantina da escola. No que se refere à APM os estudantes afirmam ter deixado de contribuir por não verem as verbas a ela destinadas serem utilizadas em benefício de ações pedagógicas.

Isso se vincula a outra condição geral na Etec que é a maneira como são organizadas as instâncias coletivas da escola e o poder de diálogo e intervenção dos estudantes no estado das coisas.

6.2.2.2. Instâncias de organização coletiva e possibilidades de participação

Cabe dizer que estão previstas na escola instâncias de decisão coletiva que permitiriam a participação estudantil. Durante o grupo de diálogo a discussão sobre as instâncias de participação estudantil na escola começou a partir dos estudantes, versando sobre o que consideram que é uma gestão inadequada da escola e o processo de eleição de seu diretor. Abordou-se ainda a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil. No PPG da escola, no que diz respeito às organizações coletivas com possibilidade de participação estudantil, explicitam-se a Associação de Pais e Mestres (APM); o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil.

No que se refere ao processo de escolha da direção, cabe esclarecer que nas Etecs os diretores da unidade escolar são “eleitos” e a forma como isso ocorre é padrão para todas as unidades⁹⁰. São eleitores os professores, os funcionários técnicos e administrativos e os estudantes da unidade. O peso do voto de cada categoria é proporcional e correspondente a 60%, 20% e 20%, respectivamente. A eleição gera uma lista com os nomes dos três candidatos mais votados e o Diretor Superintendente do Centro Paula Souza tem autonomia para designar qual dos mesmos será o Diretor. Na última eleição, segundo os estudantes, não foi o candidato com mais votos que foi designado. O processo eleitoral é pouco democrático e o peso da opinião dos estudantes é pouco significativo no resultado geral. Além disso, como a decisão final é do Centro Paula Souza, os critérios para a mesma acabam ficando pouco

www.cpscetec.com.br/bdctec).

⁹⁰ Para consultar todas as normas referentes ao processo eleitoral acesse: http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/deliberacao_eleicao.pdf

explicitados, dando margem a diferentes tipos de interpretação.

Pedro: a mais votada foi a P23. Mas a P23⁹¹ tem toda esta questão revolucionária, você já ouviu a P23 falando? Ela é muito assim, tem que fazer isso, aquilo outro, ela é muito ativa, e um diretor menos ativo é mais fácil...

Rafael: na verdade o D só foi escolhido porque na época ele estava namorando uma das pessoas do Centro Paula Souza (transcrição de grupo de diálogo).

A veracidade destas informações não é o objeto de investigação aqui. Para os objetivos da pesquisa o importante é analisar o significado desta fala, que para mim, denota uma sensação de incontrolabilidade do processo de definição daquele que terá grande responsabilidade e poder nos processos decisórios na unidade. E o consenso entre os discentes é que, neste processo de definição da direção, os interesses para o bom funcionamento da unidade escolar, em favor da formação dos discentes, não são observados. Os estudantes interpretam que a opinião dos mesmos não é significativa e que tem pouco poder para mudar a situação da Etec, uma vez que a figura da direção é entendida como detendo o poder da palavra final nos processos decisórios e na distribuição dos recursos financeiros da Etec.

No que diz respeito à APM, segundo o PPG, esta tem a finalidade de “colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade” (2014-2018, p. 60). É permitido a estudantes maiores de 18 anos participarem da mesma, com número de estudantes que ocupem no máximo 20% do número total de membros. No entanto, na composição atual da mesma não pareciam haver estudantes, ou ao menos estes não estavam explicitamente mencionados na ata de posse da diretoria. Cabe lembrar que uma parte considerável dos recursos da ETEC é proveniente das contribuições à APM (mais de 15%) e é ela a responsável pela maneira como serão utilizados tais recursos. Como visto, os estudantes parecem não encontrar na APM canais de diálogo, não sabem a forma como as decisões são tomadas e não reconhecem sua validade, o que promove um distanciamento desta entidade e um desestímulo à participação e colaboração com a mesma.

Em relação ao Conselho de Escola, segundo o PPG, suas atribuições são deliberar sobre: a proposta pedagógica da escola; alternativas para problemas administrativos e pedagógicos; e prioridades para aplicação de recursos da escola. Na composição corrente havia dois representantes discentes que o compunham. No grupo de diálogo e nos

⁹¹ Na transcrição os nomes dos professores, funcionários e outros estudantes foram omitidos, atribuindo-se uma combinação de letras e números, na sequência em que as pessoas eram citadas. Neste caso P, refere-se a uma professora, e 23, refere-se a esta ter sido a vigésima terceira professora a ser citada durante o grupo. Para funcionários a letra correspondente foi F, e para os alunos a letra correspondente foi A. A sigla D refere-se ao Diretor da escola.

questionários não me voltei a pesquisar sobre esta instância, então meu escopo de análise é restrito. Porém, cabe dizer que embora o Conselho de Escola precise aprovar o PPG da escola, não consta sua participação na elaboração do mesmo, tampouco do PPP da escola, o que sinaliza sua possível participação unicamente formal nas questões pedagógicas.

No que diz respeito ao Grêmio Estudantil, em seu estatuto estão previstos oito objetivos, que versam sobre a defesa da qualidade do ensino técnico a partir da perspectiva dos estudantes e das necessidades da juventude e do povo, comprometido com a democracia e em prol da liberdade sem distinções de raça, cor, sexo, nacionalidade, convicção política ou religiosa. As instâncias deliberativas do Grêmio seriam a Assembleia de Estudantes (que ocorreria duas vezes ao ano), o Conselho de Representantes de Classe (que se reuniria mensalmente) e a Diretoria eleita do órgão. No entanto, a frequência destes encontros não parece ser mantida, possivelmente influenciada pela percepção dos estudantes de que suas reivindicações nunca são ouvidas e os reais interesses pela educação dos estudantes parecerem ser constantemente contrariados, como os estudantes enfatizaram em suas falas. Ainda, na fala dos participantes do grupo os objetivos do grêmio aparecem restritos a incentivar manifestações culturais e “promover a cooperação entre administradores, professores, funcionários e alunos, no trabalho escolar, buscando seu aprimoramento” (PPG, 2014-2018, p. 66).

Pedro: eu falo ainda pelo grêmio. Você não tem ideia, [...] eles te incentivam a entrar no grêmio. Quando você está na chapa para eleição você tem projetos prontos, [...] legais para trazer, que [...] já deram certo em outras escolas. Mas [depois de eleitos] eles impõem tantas coisas para vocês, eles às vezes fazem você fazer o trabalho da direção. [...]

Rafael: Você faz trabalho de direção?

Pedro: Às vezes eu faço, sabe por quê? Não é porque eu sou bobo, eu faço porque você fazendo isso, você meio que vira amigo. Você faz uma parte boa, você mostrou que você está empenhado. Que você tem capacidade e que você não está só pensando em você, que está pensando nos outros, você ajuda, entendeu? (transcrição de grupo de diálogo).

A função do Grêmio aparece então restrita ao auxílio em tarefas administrativas, que servem a interesses de manutenção e submissão às relações institucionais e encoraja um uso utilitário individualista deste espaço, o que, segundo Bozhovich (1981) seria o resultado esperado de um coletivo que atua com base em motivos elaborados pelos adultos, e não como um organismo vivo com desenvolvimento próprio. Este tipo de organização se opõe a uma formação coletivista da personalidade, que segundo Bozhovich (1981) seria o resultado primordial de um coletivo bem organizado⁹².

⁹² Bozhovich (1981) destaca o quanto a questão do coletivo infantil demanda um aprofundamento tanto teórico

Como discuti a partir de Bozhovich (1981) e Dayrell e Carrano (2014), os coletivos escolares são parte importante e componente da formação dos estudantes e têm importância central durante a juventude. Por meio deles, segundo Dayrell e Carrano (2014) os estudantes vivenciam valores como o da solidariedade e democracia, bem como o aprendizado da alteridade, enfraquecendo o valor do individualismo, tão estimulado em nossa sociedade capitalista. Para Davydov (1988) a participação em coletivos escolares seria uma das inserções dos estudantes em atividades socialmente úteis e dentre outras questões cria condições para o desenvolvimento da atitude responsável do estudante para com o grupo e um entendimento do valor social dos seus sucessos pessoais e da importância social de cada tipo de atividade.

Por sua vez, quando a participação nestes coletivos não é intencionalmente organizada de maneira a proporcionar a emergência de motivos para atividades socialmente úteis, em que o bem estar da coletividade é o objetivo, fortalece-se o desenvolvimento de uma personalidade individualista. Adicionalmente, quando este coletivo se restringe a uma função formal e se mantém uma relação entre estudantes e equipe escolar fundada no autoritarismo – que desconsidera as demandas estudantis ao invés de orientar e fortalecer o coletivo de estudantes -, podem emergir ações tidas como indisciplinadas e violentas, bem como conflitos entre estudantes e a equipe pedagógica da escola (BOZHOVICH, 1981). Ainda, nesta situação, a descoberta do lugar entre seus companheiros, colocado como central na vivência dos jovens, acaba por encontrar um canal de expressão em que a posição de destaque é obtida por meio da expressão de características da personalidade que se voltam a agressão ao outro.

Rafael: e eletrônica é o pior [curso] da EREP

Pedro: não

Rafael: sim

Pedro: não, é o deles [apontando para os estudantes de mecânica]

Rafael: não, o nosso foi o primeiro semestre inteiro

Jorge: não, a gente é o pior

Rafael: vocês superaram a gente?

[burburinho]

Rafael: teve um professor até que desistiu de dar aula para a gente.

Pedro: mas eles eram o curso que levavam o nome de pior [curso]

Jorge: nós do terceiro, éramos ruins, mas o segundo tá superando a gente.

Rafael: se vocês são o pior curso, a gente é a pior sala

Leandro: oh, a gente quebrou uma porta, fez guerra de fogo, tacou banana um no outro,

Luana: vocês acham legal?

Jorge: aviãozinho,

Luana: vocês tem orgulho?

quanto prático, pois predominantemente é usado como um instrumento facilitador do trabalho da equipe escolar, mas não organizado de forma a promover um direcionamento moral à personalidade que se comprometa com o coletivo.

Rafael: a gente fez várias coisas. (transcrição de grupo de diálogo).

As falas de questionamento de Luana ajudam a entender o tom que permeou este momento do diálogo. Para os que falavam das ações que prejudicavam aos outros e ao patrimônio, embora tais características sejam entendidas como negativas, embora falassem em tom jocoso, havia certo orgulho e disputa por ser objeto de atenção e cuidado, de destaque, mesmo que por atos de insubordinação.

Por sua vez, ações que a princípio poderiam ser entendidas como insubordinadas e individualistas por vezes expressam demandas coletivas que não encontram outros canais de expressão.

Angelina: Deixa eu ver se eu entendi um pouco o que vocês estavam falando. Vocês foram aí apontando várias questões que vocês acham que poderiam ser melhoradas, e aí o sentimento que vem diante disso é revolta

Rafael: sim

Angelina: e às vezes isso se expressa em algumas ações

Mariana: para chamar atenção da coordenação! Para eles verem aquilo que a gente está passando

Pedro: só que eles em vez de tentar mudar, eles me dão trabalho. Porque eu sou do grêmio, eles mandam postar coisas no facebook e tentar achar o culpado... Só que [...] no caso do banheiro, eu realmente vou. Tem que achar este cara aí, porque é sacanagem, destruiu o banheiro.

[...]

Mariana: isso de revolta, o ano passado a nossa porta tava caindo, literalmente caindo [...]. [Quando a gente] passava, machucava. A gente reclamou, reclamou, reclamou, e ninguém foi lá fazer nada. A gente teve que tirar a porta. A gente chutou assim, arrancou a porta, e ficou sem porta, porque eles não foram arrumar. Foi um jeito da gente chamar a atenção deles para eles arrumarem e não arrumaram. (transcrição de grupo de diálogo).

Assim, os estudantes admitem que realizam ações de destruição do patrimônio público e nem sempre aprovam as mesmas, mas as compreendem dentro de um sentimento de revolta e algumas vezes como ações organizadas na tentativa de se fazerem ouvidos. Em um quadro geral, confirma-se o apontado por Dayrell e Carrano (2014), de que há na escola um desestímulo à participação e ao protagonismo juvenil, negando aos estudantes experiências de participação ativa nos processos decisórios. Além disso, a organização estudantil coletiva é vista como um acréscimo, não algo constitutivo das atividades pedagógicas e da formação discente. O mesmo se dava na URSS e era entendido por Bozhovich (1981) como um dos maiores erros na organização do ensino naquele contexto. Experiências com a organização coletiva da escola, incluindo os estudantes na mesma, em que todos têm voz ativa e potente acerca do processo educativo, como as discutidas por Sekkel (2003) e vislumbradas no documentário sobre os colégios vocacionais (VOCACIONAL ..., 2011) ratificam a importância vital destes

espaços em diferentes níveis do ensino.

6.2.2.3. Organização geral das atividades

Quando olhamos para o contexto do ensino na EREP, buscando compreender as relações que os estudantes estabelecem com as atividades que desenvolvem no ETIM, concluímos que nelas intervêm questões que ultrapassam a relação de sala de aula, de uma disciplina ou de um curso específico. Tais questões são mais abrangentes, se relacionando a forma de organização do ensino na modalidade ETIM e a maneira como as relações e os cursos se estabelecem nesta escola específica.

Uma primeira questão é a da informação profissional e a clareza em relação ao que venha a ser um curso técnico em uma dada área, como ele se estrutura e o que de fato proporciona. Uma fala recorrente dos estudantes é que sabiam muito pouco sobre o curso antes de entrar no mesmo, vindo com visões equivocadas, que recorrentemente geravam frustração. Nas conversas com o Diretor Acadêmico e com os coordenadores de curso era também uma queixa por parte destes de que os estudantes ingressavam nos cursos sem saber sobre a profissão para a qual seriam formados.

Rafael: a pessoa entra com outro olhar pro técnico, como eu, entrei achando que ia fazer circuito, robzinho andando [...] e na verdade o que eu mais quebrei a cara foi que eu tive que aprender uma nova linguagem. Vocês trabalham com número de 0 a 9, eu trabalho com número de 1 e 0, o que é uma grande dificuldade para mim, tipo, calcular, fazer tudo isso. (transcrição de grupo de diálogo).

Jorge: [...] eu procurei mecânica, primeiro porque eu gosto de carro, estas coisas, e achava que era também um meio de entrar no mercado, só que não é isso. [...] É mais industrial. (transcrição de grupo de diálogo).

No que se refere ao início do oferecimento da modalidade ETIM, esta aconteceu em 2010, e representou o retorno do oferecimento de cursos que congregam a formação geral e a formação profissional. Conforme analisado no Capítulo 4 estes cursos se orientam pela Pedagogia das Competências (RAMOS, 2006) e tem uma discussão superficial em relação ao que signifique a integração. Entendem que a integração diria respeito tão somente ao proporcionar a relação entre os conhecimentos teóricos (compreendidos como de responsabilidade da formação geral) e os conhecimentos práticos (compreendidos como de responsabilidade da formação profissional). E é justamente este nível de integração que é descrito como experienciado pelos estudantes.

Luana: tanto é que ano passado os meninos do terceiro do ano passado, eles

tinham feito uma prova, sei lá, não era o ENEM, mas tipo treineiro para o ENEM, e a gente estava aprendendo sistema digestório, estas coisas. Eles vieram perguntar para mim em relação a isso, e eu falei nossa, como você não sabe isso? Porque [eu tenho] a integração do que aprendi no técnico, que era matéria de planejamento alimentar, com o que eles estão aprendendo que cai no vestibular que é de biologia. (transcrição de grupo de diálogo).

Assim, a relação entre os conhecimentos ocorre restrita aos conhecimentos mais diretamente relacionados à profissão para a qual estão se formando. No caso a relação de um conteúdo (sistema digestório) relacionado a uma necessidade e uma atividade com significado social dentro da profissão de técnico de Nutrição e Dietética (aprender a fazer planejamento alimentar e a relação disso com o sistema digestório) facilita a aprendizagem da estudante, a ponto de ser reconhecida como apta a ensinar aos outros. Por sua vez, esta facilitação é valorizada para ser usada em exames de avaliação da aprendizagem que contribuem para a seleção ao Ensino Superior. Como discuti no subitem 6.2.1., uma das demandas colocadas socialmente para educação diz respeito justamente a aprovação em tais exames, sendo internalizado e assumido como meta a ser perseguida pelos estudantes.

Ainda, no que se refere à integração, neste mesmo subitem, também explicitarei que esta integração se constitui mais como uma justaposição de conhecimentos e, quando comparada aos outros cursos técnicos oferecidos na instituição, o entendimento que a diferença é unicamente de forma, e não de concepção de ensino.

Outra questão referente a organização geral das atividades na ETEC EREP, conforme descrito no capítulo 2, é o fato da mesma oferecer 12 cursos de áreas diversas do conhecimento (Administração, Automação Industrial, Design de Interiores, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Mecatrônica, Nutrição e Dietética, Química, Telecomunicações, Meio Ambiente), em um único prédio. Esta característica é destacada no PPG da escola como um dos pontos fortes da instituição, ressaltando-se que isso propicia uma grande diversidade de profissionais com interação de conhecimentos. No entanto, tal potência é pouco aproveitada do ponto de vista do planejamento do ensino. No PPG da escola a única ação concretamente delimitada que se propunha a viabilizar uma relação entre alguns dos cursos da Etec não foi efetivada devido a falta de verbas.

Esta característica de estar em um mesmo espaço físico em que há diferentes cursos é uma das destacadas como diferencial da EREP pelos estudantes. Estes ressaltam que isto é positivo por dois motivos: a) recorrer a colegas de outros cursos quando tem dificuldades em algum componente curricular (como já foi destacado na última fala de Luana); b) ter contato com diferentes áreas profissionais, o que possibilita terem mais informação profissional e

reconhecerem a interface entre seus cursos e outras áreas profissionais.

Rafael: eu acho que a escola ela abre uma ampla visão sobre opções, principalmente as Etecs, que você vê mais de um curso interagindo com outro[...]. Por exemplo eu, eu tinha uma ideia muito errada da Nutrição, não sabia o que era[...].e agora [sei que] envolve um pouco de cálculo, envolve dieta. Deve ser legal fazer isso! Mas como eu tava falando hoje para o pessoal de química. [...] Química, é difícil, mas é legal, poderia ser tipo uma área que eu seguisse, não sou bom, mas poderia ser uma área. Acho que a EREP abre esta visão sobre cursos. (transcrição de grupo de diálogo).

Jorge: Porque na Engenharia, geralmente, você age de acordo com o que você tem, então, por exemplo, na Mecânica, na Mecânica Industrial, a gente começa com Administração, Produção, a parte de Química, que seria os materiais. Entra Meio Ambiente, que é, por exemplo, óleos [...] (transcrição de grupo de diálogo).

O conhecer e aproveitar esta possibilidade de convivência com diferentes cursos é algo que acaba por ocorrer pelo compartilhar do espaço físico e pelas iniciativas dos estudantes. Não há, no relato dos estudantes, nenhuma ação que tenha sido intencionalmente planejada pela equipe escolar que promova a integração entre os cursos. Embora, como discutirei ao falar das mudanças na hierarquia motivacional dos estudantes, há atividades que pela maneira como foram organizadas pelos docentes incentivaram os estudantes a buscar auxílio com colegas de outros cursos.

Outra característica da organização geral da escola que influi na hierarquia motivacional dos estudantes é o fato dos estudantes do ETIM permanecerem na escola por um período prolongado de tempo. Estes permanecem cotidianamente na escola, no mínimo das 7h30 até às 15 horas. Além disso, tem um acúmulo de atividades, pois descrevem que em especial nos componentes da formação profissional frequentemente possuem atividades para serem realizadas em casa.

Rafael: e acho que porque também a gente tem uma carga horária já pesada, das 7h30 até às 15h, ou até às 17h, aí você chega em casa, tem seminário, tem prova, tem isso, tem aquilo.

Luana: tem muito trabalho.

Rafael: fora se parar para pensar que a gente fica 12 horas dentro de uma Etec, dentro de uma escola, a gente já não tem vida pessoal. Ela ainda tira o nosso pouco de vida pessoal. A gente não tem tempo para ficar e fazer atividades extracurriculares, ou que a escola também não incentiva. Teve o interEtec ano passado, a EREP não participou porque a Etec simplesmente falou que não ia gastar dinheiro para alugar o ônibus para levar a gente (transcrição de grupo de diálogo).

Como visto, tal sobrecarga de atividades desestimula a participação em outras atividades extracurriculares, e em outras situações, mesmo atividades do conjunto das Etecs

não são viabilizadas dadas as restrições financeiras da escola (as quais foram analisadas no subitem 6.2.2.1.).

Os estudantes entendem ainda que a entrada na Etec traz desafios, uma vez que a forma como as ações educativas estão organizadas, envolvem o que chamam de grande autonomia e independência dos estudantes.

Luana: aqui você tem que ter independência, porque se você for relaxado, você não entra na aula, você não vê ninguém indo atrás para falar, “oh, você não fez isso, você não fez aquilo”. [...] Ai você repete.

Pedro: te dá essa liberdade, que é uma coisa boa, essa liberdade faz você se perder [...] a EREP é dinâmica, tá sempre mudando, tá sempre tendo matéria nova [...] essa coisa de liberdade é algo que faz muitos alunos da EREP ou repetir de ano, ou se perder. (transcrição de grupo de diálogo).

Como enfatizado pelos estudantes, o padrão na Etec é que cada estudante tem que ser responsável por suas atividades (não há quem fique cobrando ou controlando a presença nas aulas e a realização de atividades). Isso a princípio desorganiza os estudantes, pode acarretar em pouco aproveitamento do que a escola oferece e alguns estudantes tem dificuldade para se adaptar a esta realidade, acarretando reprovações e evasão. Por outro lado apontam que é esta organização que promove o desenvolvimento de um autocontrole da conduta pelos estudantes.

Este padrão de “liberdade” é rompido apenas por uma funcionária (a especialista em planejamento, cuja função foi descrita na caracterização da Etec e não é entendida bem pelos estudantes). Eles a associam a alguém que auxilia a coordenação, que por não ter outras atribuições escolheria alguns estudantes alvo para ficar ligando para os seus pais. No entanto, as ações dela são tidas como exceção e não exercendo influencia sobre o comportamento dos estudantes, com exceção de Jorge, que diz: “*é que assim, o fato dela pegar no pé, muitas vezes ajuda, mas também enche o saco. Ao mesmo tempo*”. (transcrição de grupo de diálogo).

6.2.3. Características das tarefas escolares

Até o momento venho enfatizando as questões que compõem o sistema de atividades que são propostos aos estudantes no ETIM. Cabe neste momento falar das características mais especificamente ligadas às tarefas escolares. Neste trabalho o conceito de tarefa é entendido a partir da estrutura da atividade de Leontiev (1978). Refere-se à unidade entre o objetivo das ações e as condições para alcançá-los e é a mesma que delimitará as ações e operações necessárias ao cumprimento dos objetivos.

Os estudantes descrevem a maioria das tarefas que realizam como maçantes, repetitivas, que requerem na maior parte do tempo que os estudantes apenas compareçam às

aulas, ouçam, memorizem e repitam nas avaliações aquilo que o professor disse ou fez.

Jorge: acho que é muito difícil a gente ver hoje em dia [...], aquele professor que sentia vontade de dar aula⁹³, diferente daqui, que [...] geralmente o professor gosta de ir na sala de aula, passar as coisas na lousa e pronto, é o que tá aí [...] você fica sentado, olhando pro nada, e copiando. (transcrição de grupo de diálogo).

Rafael: eu acho que pelo fato de você achar que sabe como é o curso, você se decepciona ao ver que o curso é diferente. Eu quando entrei, eu estava maravilhado, nossa, eu vou ligar um Led, ligar um led era super querido. Aí, agora eu ligo o led e [me pergunto] ‘de novo’? Ah, acendi três leds, mas eu já fiz isso na aula passada, então, eu acho que, por eu achar que toda vez que eu fosse pro laboratório eu iria fazer uma coisa diferente, eu fui me decepcionando, por ter que repetir sempre o mesmo exercício. Sempre o mesmo, tipo: acende o led, acende o led com dois resistores, acende o led com três resistores, é uma coisa que começa a cansar, e você começa a se decepcionar cada vez mais. Isso na parte prática. E na parte teórica porque você vê que é muito maçante,[...], então você começa meio que a parar de gostar do curso. (transcrição de grupo de diálogo).

Uma vez que o objetivo posto é a memorização de um modelo, as ações de quem explicita o modelo são centrais. Primeiramente os estudantes citam o seu reconhecimento da qualidade da formação dos docentes da EREP (trecho 1), sua competência (trecho 2) e experiência (trecho 3).

Luana: a maioria de nossos professores é da USP ou São Camilo. (trecho 1, transcrição de grupo de diálogo).

Pedro: alguns professores deixaram de dar aula para gente não porque não gostavam de dar aula, mas porque eles eram tão bons que foram dar aula em faculdade. (trecho 2, transcrição de grupo de diálogo).

Pedro: o que diferencia muito dos professores, na minha opinião, é [que] os professores daqui costumam ser professores que dão aula há muito tempo.[...] Se você pega um professor novo, ele ainda vai aprender muito na profissão dele, entendeu. [o professor com mais experiência] já aprendeu como dominar uma sala, como fazer a aula dinâmica, já aprendeu a hora que é pra ser divertido, a hora que é pra ser mais duro (trecho 3, transcrição de grupo de diálogo)

A fala dos estudantes vai demonstrando um reconhecimento e certa admiração aos professores, o que favorece uma posição interna de disponibilidade para aprender. No último trecho começam a aparecer as características que os estudantes vinculam a um professor que os mantenha atentos e que favoreça a memorização dos conteúdos. Valorizam aqueles que promovem condições de disciplina favoráveis ao desenvolvimento da aula (sabe ‘administrar’

⁹³ Comentando sobre o jovem Augusto, do vídeo “Projeto de Vida”, que estuda pedagogia e utiliza o teatro para alfabetizar as crianças do local onde vive.

a aula, ela não fica uma ‘várzea’), que demonstram domínio do conteúdo e de formas de expô-lo compreensíveis aos alunos, utilizando-se de exemplos, gesticulando e mantendo um ritmo na fala e na aula (com horas mais descontraídas e outras mais sérias, mantendo o foco de atenção na figura do professor). E a aprendizagem dos conteúdos está usualmente vinculada a memorização de conteúdos para ser bem sucedido nas avaliações e no vestibular.

Rafael: trocar uma professora energética, que dá aula de cursinho, [...] por um professor que fala, bota tópico, você não entende, você anota no caderno. Daí você fala, meu Deus, que que é isso? (transcrição de grupo de diálogo).

As características no relacionamento interpessoal com os professores são menos focadas que sua habilidade para comunicar o conteúdo.

Pedro: eu não gosto de falar do professor, ele é ótimo como pessoa, super legal, mas enquanto ele está dando aula eu não vejo sentido no que ele está dando. Agora tem professores que é ao contrário, [...] a pessoa é meio grossa, [...] mas quando ela tá dentro da sala de aula, ela é muito boa, ela passa a matéria você entende toda a matéria, se você ler no caderno você não entende nada, mas ela passa de um jeito que você decora. (transcrição de grupo de diálogo).

Por outro lado, reconhecem que por vezes, por já terem ouvido falar ou desaprovado algum comportamento do professor, não se abrem para aprender com o mesmo. Um exemplo é de uma professora que não usa sutiã, e por questões das expectativas em relação ao que deve ser o comportamento de professor e de mulher, sequer se dispõem a ouvi-la.

Rafael: ela é uma ótima professora, ela explica muito bem, só que como a gente tem este preconceito com ela, a gente não presta atenção na aula dela [...] a P1, neste ponto ela tem razão, que a gente muitas vezes bloqueia por causa de um preconceito contra o professor. (transcrição de grupo de diálogo).

Este foi o exemplo que emergiu pela vivência dos estudantes, no entanto, conforme os estudos desenvolvidos por Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (1965), Amaral (1998) e Crochík (2006), a atitude preconceituosa revela mais sobre aquele que expressa o preconceito do que sobre aquele que dele é alvo. Isso porque aquele que manifesta preconceito em relação a um alvo tende a fazê-lo a uma série de outros. Assim, entendo que a atitude expressa pelos estudantes em relação à professora pode revelar que todos os outros alvos de preconceito existentes em nossa sociedade - de raça, de gênero, de religião, relacionados a pessoas com deficiência, comportamentos como tiques nervosos - poderiam suscitar o mesmo “bloqueio” dos estudantes⁹⁴. E, no extremo, quando se desenvolvem

⁹⁴ E outros tantos preconceitos foram explicitados no grupo em relação aos colegas, preconceitos relacionados ao curso, a gosto musical, e fortemente em relação ao gênero feminino. Não foi possível aprofundar esta questão,

dificuldades na relação com o professor e a maneira como este comunica o conteúdo inclusive se organizam coletivamente para escapar da aula.

Luana: a gente marca uma vez por mês uma falta coletiva, [nos outros dias a gente] se reveza e entra uma vez por mês na aula e entram três pessoas. Mas a gente criou um bloqueio contra ela. (transcrição de grupo de diálogo).

Na pedagogia e na psicologia há muitos autores que falam da relação professor-estudante e sua importância no processo escolar e cada uma destas falas poderia ser abordada por muitos ângulos diferentes. Restrinjo aqui a minha análise à como estas questões podem ser compreendidas a partir da estrutura da tarefa escolar considerando a situação social de desenvolvimento dos estudantes. A partir deste recorte entendo que os estudantes descrevem características que os auxiliam a colocar-se na posição de aprendiz nas tarefas escolares descritas como maçantes. Lembremos: a) há uma tradição de ensino bancária, que restringe-se à memorização, legitimada por uma demanda social expressa nos exames de ingresso ao Ensino Superior; b) pelos relatos dos estudantes, por sua vez, os mesmos vivenciaram anos de experiências escolares que se caracterizavam por este tipo de relação com o conhecimento; c) os mesmos estão, segundo Bozhovich (1981), em uma etapa de desenvolvimento em que as características tidas como “ideais” para que se admire e queira-se interagir com o outro estariam um tanto cristalizadas, e assim, possivelmente, suas expectativas quanto ao que é ser professor e o processo de ensino, também. Do encontro destas questões resulta que as características do professor e suas ações acabaram facilitando ou dificultando significativamente que os estudantes se colocassem na posição de aprendizes e realizassem as ações demandadas nas tarefas a eles postas. Isso não quer dizer que aqui estou assumindo a perspectiva de que é este o modelo educacional a ser assumido e que o professor precisa se adequar a tais características. Muito pelo contrário, pois como discutirei posteriormente, este modelo promove condições que podem culminar em um desenvolvimento perverso para a relação com o conhecimento e o desenvolvimento da personalidade. No entanto, entendo que é preciso considerar tais questões seriamente, compreender a existência de tais cristalizações e considerá-las como uma oportunidade de torná-las alvo de um trabalho pedagógico intencionalmente direcionado à superação, seja dos preconceitos direcionados a determinadas características da figura do professor, seja do modelo de ensino.

Especialmente no âmbito da formação profissional os estudantes descrevem que realizam muitas tarefas em grupo. Como bem analisa Lomov (1981) isto implica que na realização da tarefa suas ações não estão somente reguladas pelo objeto sendo estudado, mas

também pelas ações dos companheiros e como estes se relacionam com o objeto, adequando seus atos aos atos dos outros. Além disso, no contexto estudado, as tarefas não ocorrem isoladamente, mas no contexto do sistema de atividades realizadas pelos estudantes no ETIM. E assim, os estudantes criam estratégias, organizam suas ações, para lidar com as diferentes tarefas neste contexto.

Leandro: então, vamos supor, se você tem trabalhos, o que você faz? Um faz um, o outro faz o outro, o outro estuda pra prova. Fica mais fácil, aí você divide a tarefa e não fica pesado para ninguém.

Rafael: é o que a gente faz na bancada de eletrônica, porque são quatro, um distribui o circuito, o outro calcula o circuito, o outro tá estudando para uma outra matéria, pra ajudar a gente. (transcrição de grupo de diálogo).

Os estudantes criam para si uma divisão da tarefa e relacionam-se apenas com fragmentos da mesma, sendo que o produto final desta, que em tese seria a apropriação do saber a qual a mesma se dirigiria, como veremos, não se constitui em motivo aos estudantes. Como professora que sou, vivencio cotidianamente o desafio de como organizar a tarefa de forma que esta efetive como coletiva, o que entendo que implica um planejamento conjunto, um acompanhamento por todos de todas as etapas do processo, ainda que sim, cada sujeito tenha suas atribuições específicas. Como diz Lomov (1981) este é um dos aspectos da organização de ensino que necessita de mais estudos teóricos e empíricos. A partir das falas aqui destacadas, para além da questão do tipo de objetivo proposto por cada tarefa específica (por vezes distante de uma significação social), penso que há ainda uma questão que se relaciona a sobrecarga de tarefas que são solicitadas aos estudantes. A maneira como estes descrevem este processo me remeteu às análises de Antunes (2009) ao discutir as formas de resistência criadas pelos trabalhadores diante das condições do trabalho estranhado. Talvez, fragmentar a realização das tarefas, neste contexto, possa ser entendido como uma forma de resistência, uma maneira de não se engajar efetivamente em tarefas para as quais não foram promovidas as condições para emergência de motivos que impulsionem ações direcionadas a sua realização plena.

Diferente é a relação que os estudantes estabelecem com algumas das tarefas práticas. A maneira como falam destas denota que são tarefas desafiadoras, que demandam um conhecimento dos princípios e dos procedimentos, um esforço e uma sequência de ações e operações bem realizadas a fim de que resultem no produto final planejado.

*Jorge: na mecânica, principalmente nas aulas práticas, [...] você se sente realizado fazendo algo que é seu, algo que você projeta, isso, é como se fosse um **pedaço de você**.*

Rafael: eu concordo com ele.

Angelina: entendi, porque vocês fazem todo o caminho, do início ao fim?

Jorge: sim

Angelina: e aquilo é uma realização pessoal?

*Jorge: é como se você demonstrasse, veja, por exemplo, tem o planejamento, tem vários fatores, que é a parte da produção e do acabamento, e é por etapas, você vai fazendo elas e **vendo o que você tá criando***

*Mariana: é, é uma **satisfação muito grande**. Você ver que você vai bem no que você faz e você gosta.*

*Rafael: eu também concordo com isso, eu odeio eletrônica e tudo isso, mas a parte de programação, que você se vê fazendo tal coisa, que você passou uma hora passando 0 e 1, 0 e 1, 0 e 1, e programa, para ele fazer o que você planejou, tudo certinho, você vê que ele seguiu o padrão que você queria, [...], **é uma realização você falar eu consegui, eu fiz, sozinho**.(transcrição de grupo de diálogo, grifos nossos).*

Os trechos com destaque em negrito buscam evidenciar que, além da organização cognitiva das ações e da própria realização da tarefa, este tipo de vivência está pleno de afetos agradáveis a ela relacionados. O elemento criativo do trabalho também é mencionado. Não é casual que quando a justificativa para permanecer na Etec se relaciona às atividades realizadas na mesma⁹⁵, são atividades desta natureza que são mencionadas. Entendo que este tipo de tarefa proporciona os estudantes a possibilidade de vivenciar o trabalho em sua dimensão ontológica, no qual o produto se lhe aparece como objetivação do seu trabalho, manifestação de sua potência. Cabe ressaltar que tais características da tarefa são bem importantes, mas não suficientes para explicar a constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para com as tarefas que realizam no ETIM, o que articularei no subitem 6.3.

6.2.4. *Situação social de desenvolvimento do jovem estudante*

Conforme analisei no capítulo 5, o conceito de *situação social de desenvolvimento* designa o resultado do encontro entre processos internos de desenvolvimento (desenvolvidos ao longo da história do sujeito) e as condições externas que os afetam, tudo isso perpassado por um recorte etário, uma vez que se compreende que dado que os sujeitos vivem em um mesmo determinado contexto histórico, haveria certas regularidades nas características compartilhadas por eles em dadas etapas da vida. Naquele momento discuti que, em uma sociedade desigual como a nossa, há que se questionar a existência destas regularidades. No entanto, para que fosse possível concluir algo a respeito da possibilidade ou não de periodização do desenvolvimento humano na realidade brasileira seria necessário estudos aprofundados acerca da periodização do desenvolvimento em nossa realidade.

⁹⁵ Na análise da constituição da hierarquia de motivos para as atividades realizadas no ETIM veremos outras justificativas apresentadas pelos estudantes para permanecer no ETIM, que envolvem a questão das relações interpessoais, a permanência para o cumprimento de requisitos formais, entre outras.

Assim, o que apresento aqui se propõe apenas a explicitar uma caracterização da situação social de desenvolvimento de um dado conjunto de estudantes que cursam o ETIM em uma dada escola técnica estadual, ou seja, em meu enquadre está contida tão somente dada particularidade do fenômeno. O faço porque, a partir da análise empírica mediada pelos estudos teóricos, defendo que a maneira como os jovens estudantes se relacionam com as atividades que realizam no ETIM é tão influenciada pelas demandas colocadas socialmente em relação ao ensino e as condições (do contexto geral, ou das tarefas escolares) que são disponibilizadas para cumpri-las, quanto pelas características já internalizadas pelo sujeito ao longo de seu processo de desenvolvimento. Considerar seriamente a situação social de desenvolvimento já alcançada pelos jovens, a meu ver, é fundamental para um ensino que se proponha desenvolvimental, ou seja, aquele que se comprometa em promover condições para mudanças qualitativas na formação dos sujeitos.

No capítulo 5 discuti que, ao chegar na juventude, o estudante tem várias características de sua personalidade constituídas, fruto de um processo de apropriação da cultura e objetivação na realidade, que conseqüentemente retroage e se torna constitutivo de si, de seu psiquismo e de sua personalidade, passando a mediar as relações do sujeito com o mundo. Não foi o objetivo desta pesquisa retroagir e compreender o processo que resultou na constituição da personalidade de cada um dos estudantes. Assim, as características que aqui apresentarei não podem ser suficientemente explicadas e o foco estará nas regularidades e nas diversidades que puderam ser identificadas nos jovens estudantes do ETIM que compuseram o grupo de diálogo. Ainda, não são todas as características que são explicitadas, mas somente as que destaquei como fundamentais para explicar a relação que os mesmos estabelecem com as atividades que realizam no ETIM.

Como linha condutora da argumentação escolhi destacar as características a partir de um olhar que se dirigisse: a) às motivações que orientaram as ações para o ingresso na ETEC e no curso, denominadas *motivações iniciais*, que posteriormente auxiliarão a evidenciar as permanências ou transformações na hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades realizadas no ETIM; b) à *esfera das necessidades*, que evidenciasse do que os estudantes sentem falta no momento corrente e que os impele para ações que contribuem ou dificultam a emergência de determinados motivos para as atividades realizadas no ETIM; c) às expressões da concepção de mundo dos estudantes, uma vez que estas influem na constituição de sua hierarquia motivacional.

6.2.4.1. Motivações iniciais para ingresso na escola e no curso

Como visto na caracterização dos estudantes, o grupo foi composto por jovens de 15 a 19 anos, dos cursos de Nutrição e Dietética, Meio Ambiente, Eletrônica e Mecânica. Os mesmo tiveram diferentes percursos de experiência escolar, tendo cursado o Ensino Fundamental: todo em escola particular (Luana, Mariana, Leandro); a maior parte em escola particular (Pedro) a maior parte em escola pública (Marcos, Rafael, Jorge). Alguns destes estudantes tinham experiências de trabalhos esporádicos (Luana, Rafael, Jorge).

Os estudantes do grupo não sabiam informar a renda de sua família, mas a partir dos relatos de suas experiências foi possível observar uma diversidade de condições de vida, desde aqueles que convivem com condições de luta cotidiana da família para garantir a sobrevivência e possibilitar que os estudantes se dediquem exclusivamente aos estudos (Marcos e Jorge), até aqueles que descrevem uma situação de considerável excedente, em que, por exemplo, os planos de realizar a faculdade no exterior não envolvem preocupações financeiras (Rafael).

Com relação à trajetória escolar dos pais, a diversidade também é grande, desde quem nunca estudou (mãe de Jorge) até quem finalizou o Ensino Superior (pais de Luana, pai de Pedro, pais de Rafael)⁹⁶.

Em relação às motivações iniciais para a procura da Etec, há duas dimensões, a da escolha da escola e a da escolha do curso. Em relação à escolha da escola, todos os estudantes se referem ao fato da escola ser reconhecida pela qualidade de ensino. A função do Ensino Médio regular aparece reduzida à preparação para o vestibular. Duas estudantes (Mariana e Luana) citam ainda que procuraram a escola por ser pública e assim poderem ter direito ao sistema de cotas⁹⁷ em processos de seleção ao Ensino Superior ou ter direito a bolsas de estudo em universidades particulares. Com exceção de Marcos, que pretende se focar no trabalho, todos os outros estudantes tem como intenção primeira continuar os estudos no nível superior e trabalhar caso “surja uma oportunidade”.

⁹⁶ Sobre a trajetória escolar dos pais, o detalhamento daqueles não citados é: quem não completou o Ensino Fundamental (pai de Mariana, mãe de Pedro); quem finalizou o Ensino Fundamental (pai de Jorge); quem não completou o Ensino Médio (mãe de Mariana), quem finalizou o Ensino Médio (pai de Marcos, pais de Leandro); quem está cursando o Ensino Superior (mãe de Marcos).

⁹⁷ As participantes fazem referência ao sistema de cotas por pontuação acrescida vigente em alguns dos vestibulares de universidades, ou utilizado em seleção de bolsas, em que aqueles que estudaram o Ensino Médio em escola pública tem garantido alguns direitos que visam suavizar desigualdades sociais. A discussão sobre as cotas em si é complexa e demandaria necessidades de reflexão que não são possíveis de serem feitas nesta tese, e tampouco são seu objetivo. Ela é citada aqui unicamente para pensar que motivos são expressos pelos jovens estudantes e como a educação pode intervir na formação de motivos para as atividades desenvolvidas no ETIM.

Por aqui vemos que há um direcionamento dos estudantes para a apropriação do conhecimento, ao procurarem a escola pelo que é reconhecido socialmente como qualidade de ensino. Há ainda uma vinculação forte com o entendimento da educação média como uma etapa para o acesso ao Ensino Superior. Isto não é exclusivo aos participantes do grupo, pois vemos nos resultados do questionário que 76% dos estudantes pretendem seguir os estudos, mesmo cursando uma modalidade que já profissionaliza. O mesmo era apontado pelas pesquisas analisadas no capítulo 4, que investigam os motivos para a procura do Ensino Médio Profissional. Naquele momento citávamos a cultura que coloca como ideal a realização do Ensino Superior como um dos fatores que influencia que este motivo emergja nos estudantes, e poderíamos acrescentar ainda a expansão e popularização do ensino superior, e, no caso da escola EREP, os incentivos que os estudantes mencionam receber de seus professores para que prossigam os estudos. Podemos hipotetizar que esta meta seja uma marca da condição juvenil hoje. Pelos dados da pesquisa é inegável que ela marca os estudantes do ETIM da escola EREP.

Em relação a escolha do curso, os estudantes que compuseram o grupo de diálogo veem cursar a modalidade ETIM como uma vantagem, especialmente para o ingresso no mercado de trabalho, seja ele na profissão para a qual estão se formando ou não. Mariana, Pedro, Marcos, Jorge e Rafael expressam uma escolha em que o curso selecionado foi um fator decisivo, embora Jorge e Rafael reconheçam que entendiam que o curso escolhido seria direcionado a uma formação diferente.

Jorge: [havia ouvido que o técnico] seria uma base pra tudo, e que também [...], assim, eu procurei mecânica primeiro porque eu gosto de carro, estas coisas e achava que também era um meio de entrar no mercado, só que não é isso [...] é mais [direcionado] para mecânica industrial. (transcrição de grupo de diálogo, grifos nossos).

Luana expressa uma escolha por exclusão dos outros cursos integrados oferecidos na escola EREP. E Leandro uma escolha em que o curso era indiferente, no sentido que os motivos apresentados como decisivos foram a obtenção do diploma, que possibilitaria o “ganhar bem”.

A relação com a família foi identificada como influenciando especialmente a escolha do curso, seja pela tradição (na família de Rafael quase todos tem formação em eletrônica, desde o seu bisavô), seja pelos vínculos afetivos (Mariana aponta a relação com a irmã, com a qual se identifica, que já fez o mesmo curso e segue na área; e Pedro aponta um gosto intrínseco pela área, e logo em seguida menciona o fato do pai biológico ser biólogo). O incentivo da família para cursar a Etec também é mencionado pelos outros estudantes.

Ainda, quando estas motivações iniciais estão orientadas a um curso, o que guiou a escolha foi, na maioria dos casos, fundado nas características pessoais das áreas do conhecimento que gostam (ex.: gosto de biológicas) e do que gostariam de evitar (não gosto/não sou bom em exatas). Ao mesmo tempo, estudando na Etec identificaram que sabiam muito pouco acerca do curso e da profissão para a qual estariam se formando (como apontado na fala de Jorge) e apontam isso como um dos pontos de desmotivação e abandono dos cursos pelos colegas. Ao mesmo tempo, a escolha do curso não é vista como uma escolha da profissão, visto que entendem a Etec como um bom “abridor de portas” para qualquer ramo profissional. Em relação a isso, Mariana é exceção, uma vez que tinha conhecimentos de todo o processo do curso e das possibilidades da profissão, por conta da relação com a irmã. Segundo Bozhovich (1981), essa escolha profissional baseada em características dos gostos e habilidades pessoais, mas pouco relacionada às características da profissão teria relação com o desenvolvimento do próprio processo de autoconhecimento e de conhecimento do mundo. Ao mesmo tempo, socialmente, a demanda para a definição da escolha da profissão não está posta socialmente para os jovens quando do ingresso no nível médio e até por isso, preparar o adolescente para a escolha profissional não é algo que esteja posto como objetivo no Ensino Fundamental. Assim, as escolhas profissionais neste momento acabam por ser pouco fundadas em informação e reflexão e trazem dificuldades no processo de ensino na Etec, o que foi mencionado pelo diretor, pelos coordenadores de curso e consta como uma das causas de evasão no PPG da escola.

Tanto em relação aos motivos da escolha da escola, quanto da escolha por realizar o técnico, a motivação inicial dos estudantes é por vezes marcada pela busca de obtenção de vantagens, seja para o ensino superior (no caso da busca pelas cotas, seja para o ingresso ou para obtenção de bolsas) ou para o mercado de trabalho (pela obtenção de um *diferencial*, um *algo a mais*, a demonstração de *pró-atividade*).

Tais motivos - qualidade de ensino, vantagens na relação com o Ensino Superior e vantagens para o ingresso no mercado de trabalho - emergem nos estudantes em um contexto de uma sociedade desigual, que educa para a competitividade e o foco no individualismo e que reduz a escola à formação para o trabalho (onde a formação para o vestibular é um passo intermediário para o trabalho). Estes motivos orientam a atividade dos estudantes de ingressar na Etec, envolvendo a organização de ações de estudo e realização do processo seletivo. Ser aprovado representou para os estudantes do grupo uma realização importante, que significou o acesso à possibilidade de atingir tais objetivos, sendo comentado pelos mesmos (com exceção de Leandro) que ser aprovado era a realização de um sonho, que interpreto como a sensação

de afirmação da sua potência frente a um processo seletivo concorrido e de conquista de uma posição social privilegiada.

No entanto, ainda que tais motivos tenham sido eficazes para mobilizar as ações para ingresso na Etec, não necessariamente o são no que se refere ao manter os estudantes engajados nas atividades escolares, como veremos, eles atuam como motivos compreensíveis, que estão no horizonte de preocupações dos estudantes, mas que sozinhos não podem explicar a maneira como efetivamente os estudantes se relacionam com as atividades realizadas no ETIM.

6.2.4.2. Necessidades

Conforme explicitado no capítulo 5, o âmbito das necessidades diz respeito a um estado carencial, uma falta, seja esta determinada biologicamente ou não. A partir da Teoria Histórico-Cultural o processo de desenvolvimento envolve a esfera das necessidades, que partem de necessidades biológicas e no processo de ação do sujeito no mundo, na relação com a cultura, tais necessidades encontram objetos que as satisfazem e possibilitam a emergência de novas necessidades, cada vez mais relacionadas a cultura com a qual o sujeito interage.

Ainda, as necessidades impelem o sujeito a agir, mas sozinhas não orientam sua ação à obtenção do objeto que a satisfaça, mesmo porque podem existir diferentes objetos que satisfaçam uma mesma necessidade e orientariam diferentes atividades. Podem também existir diferentes necessidades que impulsionem uma mesma atividade. Assim, ao falar das necessidades neste momento não as relaciono diretamente às atividades escolares e a constituição da hierarquia motivacional, isso será realizado item 6.3.

6.2.4.2.1. Necessidade cognoscitiva

Conforme discute Bozhovich (1981) a necessidade cognoscitiva é aquela que impelirá o sujeito a ações de buscar conhecer e compreender o mundo no qual vive. Suas primeiras evidências são encontradas por Bozhovich nos bebês, que desde a mais tenra idade já orientam seu conjunto, a princípio limitado, de ações, para a busca de impressões externas. Dada a correta satisfação e orientação desta necessidade⁹⁸ a mesma vai se complexificando, seguindo um percurso de busca pelos fatos e fenômenos da realidade, passando

⁹⁸ Que envolve a própria ação do sujeito, a ação dos que o rodeiam e das demandas que são colocadas mais amplamente, pela sociedade em geral.

posteriormente para a procura de seus nexos e regularidades e por fim, para aspectos determinados da ciência, seus fundamentos e a forma de construção do conhecimento. Este último estágio, para a autora, seria característico da adolescência. Este processo é matizado de afeto e possibilitado pelo processo de apropriação de conceitos, que permitem uma relação menos imediata com os fatos e a abstração de suas características essenciais. Segundo a autora, um processo de compreensão complexo da realidade demanda a apropriação de um sistema conceitual que permita o afastamento de explicações diretas, de causa-efeito, restritas ao nível mais superficial do fenômeno.

No grupo de estudantes da Etec pode ser observada a necessidade de conhecer. Os estudantes se voltam à busca ativa por informações e tem conhecimento de diversos fatos. Alguns temas que emergiram na conversa foram: aquecimento global, evolução, desastres naturais, como estudar psicologia intervém na relação com as outras pessoas no cotidiano. Rafael e Pedro, especificamente, relatam a procura por informações por meio de canais de televisão educativos, citando particularmente o Discovery Channel e falando sobre o conteúdo dos programas assistidos. Ainda, à época da pesquisa, por exemplo, estava ocorrendo uma greve na USP. Os estudantes nos perguntaram sobre o que estava ocorrendo, dizendo que tinham visto na mídia e que uma professora também havia comentado sobre o fato. Tinham algumas informações superficiais sobre o tema (Luana: *“a P8 falou que estavam querendo desvincular o Butantã”*). E ativamente quiseram saber mais (Pedro: *“e o que que tá havendo na USP?”*). No diálogo esta necessidade pôde se complexificar para a busca de nexos e regularidades entre fatos, vendo a similaridade do que ocorria na Etec, com o que ocorria na USP, apontando para a estrutura hierárquica de poder, a maneira como o processo eleitoral é realizado, a falta de transparência nos gastos públicos, a pouca possibilidade de participação na definição das prioridades destes gastos e o processo de expansão de vagas sem o devido aumento das verbas.

No que se refere a necessidade por conhecer os fundamentos da ciência, esta não foi expressa. Mesmo quando os estudantes perguntaram sobre a maneira como eu realizaria a pesquisa demonstraram a busca por informação, restrita ao aspecto exterior, aos procedimentos observáveis da pesquisa.

Rafael: Só uma pergunta, como é que você vai colocar isso em forma de pesquisa? Você vai fazer tipo gráfico, ou você vai escrever?

[descrevo em linhas gerais o processo de organização dos dados e falo que há diferentes formas de fazer pesquisa, buscando a relação com os modelos de pesquisa que conhecem]

Rafael: [pesquisa] para mim é aquela que você constrói gráficos e porcentagens

*Leandro: para mim ligam na minha casa com atendente de telemarketing
Rafael: pesquisa para mim é quando você está passando no metrô e 'posso te perguntar uma coisa?'. (transcrição do grupo de diálogo)*

A partir destas falas entendo que para estes estudantes ainda não foi estabelecida uma relação entre procedimentos adotados na pesquisa e a natureza de conhecimentos que são pela mesma produzidos.

Como discuti no início, a maneira pela qual a necessidade de conhecimento se expressa não emerge naturalmente no sujeito. Depende da ação deste e do que o contexto dele demanda. Embora os estudantes se voltem a apropriação do conhecimento, isto se dá no nível da informação e por vezes, na procura por algumas regularidades entre os fenômenos. Podemos entender isso como relacionado a um contexto em que o desenvolvimento dos meios de comunicação promove o acesso ao conhecimento, mas este muitas vezes é expresso por informações rápidas e fragmentadas o que, para grande parte da população, não demanda nem favorece uma relação de aprofundamento da compreensão das ciências e sua relação com a vida. Como discutido no capítulo 3, no próprio âmbito do trabalho há um deslocamento da proeminência do saber de uma dada profissão para características de subjetividade que favoreçam uma atitude de se adaptar a diferentes funções. No âmbito escolar, discutido no capítulo 4, a ênfase nas competências também favorece este deslocamento, e a precariedade do ensino no país também fragiliza a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento conceitual necessário para emergência da necessidade de uma análise mais complexa dos fenômenos. Assim, embora os estudantes demonstrem uma necessidade cognoscitiva e ações direcionadas a satisfazê-la é possível que estes fatores auxiliem a que esta necessidade não se complexifique. Pensando em uma perspectiva de ensino desenvolvimental, seria importante que neste fossem organizadas ações que promovessem uma mudança qualitativa no âmbito destas necessidades.

6.2.4.2.2. Necessidade de participação e a relação com o coletivo

Nomeio como necessidade de participação aquela que impulsiona ações voltadas a contribuir com o coletivo, ou que se ressentem das condições pouco favoráveis para fazê-lo. Como discorrido no capítulo 5, e também quando falado dos espaços de organização coletiva na escola, Bozhovich (1981) e Elkonin (1987) falam da importância do coletivo neste período do desenvolvimento. Dayrell e Carrano (2014) também apresentam a sociabilidade como condição central na vivência juvenil. Mas mais do que a convivência com o grupo, participar

do mesmo implica em encontrar seu lugar de contribuição para um coletivo que se dedique a realizar atividades socialmente significativas, conforme elaborado por Davydov (1988).

Observei tal necessidade a partir da conduta dos estudantes no grupo. Os estudantes queriam ser ouvidos sobre os problemas da escola, se ressentiam da falta de espaço para participação coletiva na mesma e da pouca possibilidade de conversar sobre isso entre os estudantes. No primeiro dia do grupo, a necessidade dos estudantes falarem sobre isso era grande, e ainda que eu tenha orientado minhas ações para não reduzir o grupo ao espaço da queixa, oferecer à escuta a mesma foi importante, por um respeito à necessidade do grupo, porque também compunha os objetivos do trabalho conhecer as opiniões dos estudantes acerca da escola, e porque, ao possibilitar este espaço de escuta, foi depois possível abordar os outros assuntos e que eles pudessem olhar para outros aspectos da escola. Ao final do primeiro encontro solicitei que comentassem como tinha sido o mesmo para eles, que disseram:

Mariana: eu acho que foi bom, porque às vezes a gente quer falar isso para alguém e a maioria das pessoas não ouve, não quer ficar discutindo

Mariana e Luana: não ouvem, não ouvem, não ouvem.

Mariana: e aí foi bom para a gente desabafar sobre a escola, e foi legal.

Leandro: foi bom para mostrar os problemas da escola, que ela tem sim [problemas, alguns tem solução, outros não e quando] você vai falar, a maioria das pessoas é extremamente egoísta, aí você [pensa em] falar, [mas] não fala, porque você não é amigo dele. Aqui não, você tem gente que está interessada no assunto.

Rafael: eu acho que foi uma experiência muito legal, como ela disse, conhecer pessoas novas, interagir com elas, e também pelo fato da gente poder demonstrar o que a gente acha, sobre o nosso curso, sobre o estado da escola. Foi muito legal. (transcrição do grupo de diálogo)

Ao final do segundo dia de grupo a apreciação geral foi do reconhecimento da potência deste espaço coletivo, pensando em formas como eles mesmos poderiam organizar encontros entre os estudantes e os cuidados que precisariam ter para que potencializassem a participação dos estudantes e que a falas no grupo pudessem circular.

Também entendo que a necessidade de participação foi expressa pelo interesse e empenho em participar do grupo de diálogo e contribuir para minha pesquisa. Ainda que os estudantes tenham se interessado pelo grupo pelas mais diversas razões pessoais, inclusive nem sempre conscientes aos mesmos (Pedro e Leandro expressaram que não sabiam porque tinham vindo ao grupo), os mesmos organizaram voluntariamente suas ações para poderem participar do grupo (com a obtenção do consentimento dos pais, a entrega da mesma em outro dia, a estada na escola por mais horas que o habitual, a preocupação de avisar que se atrasariam no segundo dia). O grupo queria se expressar, ser ouvido e se mostrava

comprometido em debater os assuntos propostos (ainda que um tanto propenso à dispersão, o que exigiu esforço meu e da auxiliar de pesquisa na mediação).

No entanto, é preciso não romantizar esta necessidade. Também foi possível observar momentos em que esta necessidade de participação assumia uma tendência individualista. No próprio grupo existiram ações, em especial por parte de dois participantes, que buscavam se sobressair, monopolizavam a fala, interrompiam os colegas e buscavam convencê-los de suas opiniões. Ainda, ações na aparência direcionadas ao coletivo podem ser interpretadas como respondendo a motivações individualistas, como analisei ao falar sobre a participação de Pedro no grêmio da escola e como analisarei ao falar da concepção de mundo expressa pelos estudantes.

Assim, se esta necessidade irá se direcionar a motivos individualistas ou coletivistas isso dependerá tanto do contexto social em que vivemos (em que o estímulo ao individualismo, ao consumo, a obtenção de vantagens sobre os outros têm proeminência, mas não suprime ações mais coletivistas, como a dos estudantes secundaristas, discutida no capítulo 5), daquilo que é esperado socialmente para a formação escolar e de como a escola e as tarefas escolares estão organizadas. Para Bozhovich (1981), ainda, neste período do desenvolvimento, tem especial importância a organização dos coletivos na escola, que se bem organizados promoveriam as condições para uma formação mais coletivista da personalidade⁹⁹.

6.2.4.2.3. Necessidade de autoconhecimento

Segundo Bozhovich (1981) nos períodos anteriores do desenvolvimento os estudantes, a partir de suas ações no mundo, vão se apropriando de conhecimentos e habilidades valorados pelas pessoas de seu entorno e pelo contexto social. Formam então um rol de qualidades mais ou menos estáveis que passam a ser importantes mediadores da sua conduta e assim, num contexto que exigiria dos adolescentes cada vez mais independência, para que possam controlar adequadamente sua conduta necessitam aprofundar seu conhecimento de si, emergindo nesse processo esta necessidade.

No contexto brasileiro, para esta etapa do ensino médio, há uma demanda social especialmente proeminente, a de o estudante encontrar o lugar que pretende ocupar no processo produtivo. Ao mesmo tempo, como discutimos no capítulo 3, o mercado de trabalho

⁹⁹ O conceito de personalidade e sua orientação coletivista são colocados como o horizonte ao qual a educação precisaria se dirigir e o mesmo está explicitado no capítulo 3.

tem sido marcado pela instabilidade das profissões, das relações contratuais e da garantia de direitos aos trabalhadores. Há ainda uma ênfase nas características individuais para a entrada e manutenção neste mercado.

No caso dos estudantes no grupo, há ainda a questão de estarem em uma modalidade educativa que já profissionaliza e em uma escola que os aproxima da possibilidade de conhecer diferentes profissões técnicas.

Nesse contexto a necessidade de autoconhecimento assume uma característica peculiar, como necessidade de encontrar seu lugar no processo produtivo. Isso não parece estar tão proeminente para os estudantes do primeiro ano (que pareciam mais direcionados a conhecer as características do curso escolhido na Etec), mas é expresso com muita urgência pelos estudantes Mariana, Rafael e Luana. Vejamos a fala de Luana acerca das expectativas para o grupo de diálogo.

Luana: eu vim para cá pra conhecer, porque eu não sei o que eu quero fazer da minha vida. Não sei se todo mundo aqui sabe já, mas é muito difícil saber isso - o que você quer fazer - e para ter uma ideia, para conversar, e quem sabe eu me ache. (transcrição de grupo de diálogo).

E Rafael e Jorge falam com ênfase da possibilidade proporcionada pela EREP de convivência com outros cursos e o quanto isso auxilia a ir se conhecendo na relação com outras áreas profissionais, como analisado no subitem 6.2.2.3.

Na fala dos estudantes a escola proporciona ainda a descoberta de uma escolha ou o reconhecimento de uma escolha equivocada e a possibilidade de reorientá-la. Enfatizam também a importância da escola em geral - em todas as suas etapas e modalidades de ensino - neste processo, destacando nos exemplos pessoais a descoberta de coisas para as quais não desejariam se dedicar.

Por outro lado é possível ver também aqueles para quem o autoconhecimento para a escolha de uma profissão não é visto como central frente a sensação de incontrolabilidade do mercado de trabalho. Como vimos no capítulo 5, Dayrell e Carrano (2014) falam que uma das marcas da juventude no contexto brasileiro atual (mas também no mundo) é a convivência com as incertezas, com mudanças rápidas, com possibilidades de ampliação de acesso à informação e estímulos, ao mesmo tempo em que estes são fugazes, passageiros, seguindo a dinâmica das redes sociais e as condições sociais de insegurança e risco. Diante deste contexto, para alguns dos estudantes, se expressa uma diminuição na tenacidade da necessidade voltada ao autoconhecimento, conforme expresso por Jorge, quando perguntado sobre os planos para o futuro:

Jorge: ah, eu acho que assim, claro que você deve ter pensamento, conhecimento mais pra frente, sobre garantir seu futuro, mas acho que muitas vezes não depende de nós mesmos, depende do que vai acontecer na sua vida [...] eu acho que não depende, lógico que depende da gente correr atrás, mas muitas vezes é o que a vida nos dá. (transcrição de grupo de diálogo).

Ainda, a participação no grupo pode ter possibilitado a satisfação de uma necessidade de conhecimento que talvez nem se fizesse consciente e reconhecida. Para Leandro, que chegou a caracterizar-se como levando a vida sem grandes reflexões e planejamentos (nas palavras dele, a caracterização da maneira como se comporta seria “*deixa a vida me levar*”), ao final do grupo, comentando sobre como tinha sido para ele participar do grupo disse:

Leandro: eu acho que não foi um momento para sair da rotina, mas [foi um momento] para descontrair e ver: Nossa! O que eu estou fazendo? Por que eu estou fazendo isso? (transcrição de grupo de diálogo).

6.2.4.3. Concepção científica e moral de mundo

Falar de concepção de mundo, segundo Bozhovich (1981), é falar do processo de constituição dos próprios pontos de vista do sujeito a respeito da ciência, da vida, da política, da moral. A possibilidade da formação de uma compreensão de mundo complexa, que considere os diferentes elementos e a contradição da realidade, é vinculada pela autora às experiências do sujeito e ao seu processo de apropriação de conceitos. Para ela alguns conhecimentos que auxiliassem a compreensão do sujeito, da sociedade e do modo de produção seriam fundamentais, desde que estes estivessem focados em uma compreensão não só do conteúdo específico, mas da maneira como o mesmo foi construído, proporcionando a apropriação dos fundamentos da ciência. Ainda, a relação entre os conhecimentos e destes com a vida seria o que permitiria a superação de uma compreensão fragmentada do mundo. Adicionalmente, seria necessário um processo de autoconhecimento bem desenvolvido para que o sujeito pudesse formular suas convicções autonomamente. Por fim, a relação com o coletivo também influi neste processo de compreensão do mundo e na orientação das ações do sujeito na realidade, possibilitando um direcionamento moral mais coletivista ou individualista da personalidade. Para a autora a apropriação do conhecimento se conclui quando este passa a constituir a concepção de mundo do sujeito. Assim, entendo que a partir da concepção de mundo dos sujeitos é possível nos aproximarmos do processo de apropriação dos conhecimentos dos estudantes, bem como da direção moral de sua personalidade.

É importante enfatizar que Bozhovich (1981) fala de um processo determinado de formação de concepção de mundo, dentro de um dado contexto histórico e de uma dada organização da sociedade e da escola (da União das Repúblicas Socialistas Soviética - URSS, aproximadamente nas décadas de 30 a 70). Naquele contexto Bozhovich (1981) critica a formação verbalista predominante na escola e a pouca atenção dada a organização dos coletivos escolares. Aponta as diferentes concepções de mundo e de direção moral da personalidade que emergem neste contexto. O que a autora coloca como possibilidades de desenvolvimento da personalidade é a partir desta realidade, mas também a partir de experimentos formativos realizados (citando uma série de teóricos neste sentido, começando por Davydov) e experiências pedagógicas consideradas bem sucedidas, como a de Makarenko, as quais apontam como era possível avançar no contexto existente.

Os estudos destes teóricos me inspiram a colocar como utopia a ser buscada a emergência de uma concepção de mundo em que a complexidade deste possa ser compreendida a partir de um sistema de conceitos que modifica a minha relação com o mesmo (e não fica no nível do formalismo, mas transforma a minha forma de agir no mundo) e de uma direção moral coletivista da personalidade. Mas, para realizá-la em um contexto bastante diferente, entendo que é preciso conhecer qual é o ponto de partida, e no caso desta pesquisa, o que tem sido possível e tem sido constituído no ETIM, na particularidade da escola estudada.

Por meio dos conteúdos discutidos no grupo de diálogo e das dimensões da vida mais próximas da vivência dos estudantes, optei por me aproximar da concepção de mundo dos mesmos a partir da sua compreensão da escola, do que entendem que a mesma proporciona e de sua compreensão acerca do trabalho.

6.2.4.3.1. Compreensões dos estudantes acerca da escola

A maneira como os estudantes veem a escola foi sendo apresentada aos poucos, ao longo do texto. Grosso modo, podemos dizer que os estudantes vinculam a escola, de forma geral, a função de prepará-los para a inserção profissional, seja por meio do ensino técnico, que já os possibilita um diploma profissional, ou da preparação para o vestibular, possibilitando o ingresso na faculdade, no qual se profissionalizariam.

Como dito anteriormente, ao longo do grupo os estudantes citaram uma série de assuntos e quando perguntados especificamente sobre o papel da escola na formação das suas próprias opiniões, a vincularam à apropriação do conhecimento e da cultura, bem como a

torná-lo um sujeito menos influenciável e que pensa mais. Ao mesmo tempo, acrescentaram a opinião de que a educação no país é péssima. Nas palavras dos estudantes:

Rafael: Acho que [a escola é responsável] no trazer o conhecimento, como uma base. Como aqui no Brasil, tem uma educação péssima, porque se os políticos tiverem uma pessoa burra para votarem nele, ele se elege melhor. Aí tipo, tendo esta pessoa burra, ela vai para o caminho das drogas. Tô dando um exemplo, e esta pessoa vai querer legalizar uma droga.

Pedro: eu acho que a escola é o central, é a base, na vida do cidadão, porque é ela que educa. Lógico, você tem a educação dos seus pais, eles te educam, mas te educam de um modo diferente da escola, eles te educam para a vida em outros aspectos. [Na escola] você se torna menos influenciável, você se torna um ser humano que pensa mais, entendeu, te traz cultura. (transcrição do grupo de diálogo)

No entanto, quando eu pergunto sobre como a escola influenciou na formação das suas próprias opiniões, a dinâmica se inverte.

Angelina: vocês falaram em termos gerais, que papel a escola tem. Mas e na vida de vocês? De cada um? [caras de que eu não havia me feito entender]. O que eu estou tentando entender é assim: quando eu perguntei de onde vinha tanta informação, vocês me apontaram algumas experiências da vida de vocês [que se referiam a espaços fora da escola]. E na vida de vocês, que papel que a escola teve? Assim, que coisas vocês lembram de ter aprendido na escola? Ou que, estando na escola mudaram vocês? Ou o ensino está tão precarizado que a gente vai se informar e vai se formando em outros espaços, por outras fontes?

Rafael: acho que na Etec, o professor não é tão fechado na sua matéria. Um exemplo é a P8, ela dá um exemplo. Se você falar 'eu não sei o que é isso', ela sai da matéria dela para dar um exemplo do seu dia a dia. Isso ajuda que você lembre. Um exemplo foi de lavar a mão, ela ensinou como lavar a mão¹⁰⁰, toda a vez que vou lavar a mão eu lembro de como ela ensinou, então eu lavo do jeito correto. Outro exemplo, eu estava na terceira série, a gente estava aprendendo sobre economia, sobre ecologia, aí, eles falaram que a gente tinha que tomar cuidado, tipo, de reciclar o lixo, tomar banho com menos tempo, economizar água. E eu até hoje reciclo lixo, tomo banho com menos tempo, tipo, gasto muito menos energia. Quando eu saio de um cômodo, eu desligo a luz, porque eu sei que não vai ser só a luz que eu vou pagar, mas a água que está sendo usada para correr [...]. O conhecimento que você tem dentro da escola te ensina a fazer as coisas corretas no dia a dia.

[...]

Pedro: Como eu disse, se a escola marca você, você segue aquilo. Mas algumas coisas a escola deixa de ensinar [...]. Eu acho que a escola te ajuda em todos os aspectos, mas às vezes a escola falta em algumas partes, então você parte para outras coisas. Você sabe, você pesquisa. Agora especialmente, porque existem várias ferramentas de busca. Hoje em dia tudo cobra mais da gente, nessa questão de pró-atividade, entendeu? [...]. No Brasil [...] as gerações seguem este padrão de estar estudando,

¹⁰⁰ Em outro momento os estudantes se referiram a esta atividade. Na mesma os estudantes eram vendados e lavavam a mão com uma tinta. Tiravam as vendas e então a falta de tinta evidenciava que partes da mão tinham deixado de ser higienizadas. Então se explicava a forma de realizar a lavagem das mão e a experiência era repetida, para que pudessem ver o efeito.

estudando. Nós hoje não, porque a escola como eu disse antes, forma os cidadãos. (transcrição do grupo de diálogo)

Rafael que dizia que a educação brasileira era péssima, apresenta maneiras pelas quais alguns dos conhecimentos adquiridos na escola mudaram não só sua forma de pensar sobre o fenômeno, mas passaram a mediar suas relações com o mundo. Ainda assim, em ambos os trechos apresentados por Rafael, vê-se que a explicação ou a mudança de comportamento está restrita ao nível da resposta imediata, da lógica direta. No primeiro trecho apresenta a sequencia linear: *má educação–pessoas burras–pessoas que proporcionam a eleição dos políticos–pessoas burras–pessoas drogadas–pessoas que defendem a legalização da droga.* No segundo trecho de Rafael se vê que o estudante tomou conhecimento do processo de esgotamento dos recursos naturais e incorporou uma forma de enfrentá-lo, por meio da ação individual. No entanto a relação desse estado das coisas com a dimensão econômica, política, histórica, das desigualdades de quem tem ou não acesso a estes recursos, ou não foi integrada a esta compreensão do fenômeno, ou não se vê possibilidade de ação nas mesmas.

Já no caso de Pedro a escola é entendida como um processo de desenvolvimento de autonomia e desenvolvimento de pensamento. No entanto, a partir desta fala, interpretada no contexto das falas de Pedro no grupo de diálogo, entendo que para ele o desenvolvimento não é resultado do processo de apropriação do conhecimento, uma vez que para ele a escola às vezes falha em proporcioná-lo e durante o grupo não relatou nenhuma experiência significativa na escola. Ao mesmo tempo, em seguida assume que a apropriação do conhecimento não é mais função da escola, esta deve proporcionar a formação cidadã, que é então entendida à revelia da apropriação de conhecimentos que proporcionariam a compreensão da realidade.

Na vivência na Etec, os estudantes valorizam esta escola por uma melhor preparação para o mercado de trabalho, o que segundo os mesmos ocorreria em três dimensões: a) informação profissional; b) desenvolvimento atitudinal; c) fornecimento de vantagem para ingresso no mercado pela valorização social do nome da Etec.

Sobre a informação profissional, já havíamos comentado que a convivência de diferentes cursos em um mesmo espaço físico cria condições para o conhecimento de outras profissões. Ainda, os estudantes entendem a Etec como proporcionando uma visão mais geral acerca da profissão, enquanto outros cursos técnicos, como o Senai, são entendidos como mais centrados em um único aspecto da área profissional.

Mariana: é, porque no nosso [curso] a gente aprende de tudo um pouco, de todas as áreas.

Luana: na aula prática [...] a gente aprende tudo direitinho. Existem várias áreas que você pode seguir dentro da Nutrição, você pode participar da área de recebimento, da área de fazer o checklist das pessoas, existem várias áreas. Eu acredito que nosso curso é meio básico de todos. Porque se você quiser se especializar você vai numa faculdade. (transcrição do grupo de diálogo)

Também discuti anteriormente sobre naturalização da visão da escola como promotora do desenvolvimento de atitudes tidas como valorizadas pelo mercado, como independência, pró-atividade, iniciativa. Os estudantes entendem que a forma como as condições gerais estão organizadas promovem o desenvolvimento destas características.

Luana: o curso já dá uma certa ideia de como vai ser o mercado de trabalho. Eles não agem, por exemplo, como em escola particular - tanto no médio como no curso - que fica pegando no pé. [Aqui] você vai fazer o que você quiser. [Como no] mercado de trabalho, [...], você tem que correr atrás por você. (transcrição do grupo de diálogo)

Rafael: acho que esta pressão sobrenatural em cima da gente, de [por exemplo] ter três provas no mesmo dia [...] acho que isso te prepara pro mercado de trabalho. [No mesmo dia] tem tal e tal coisa para fazer naquele dia e tem mais uma reunião e aquela outra também. Se é uma pessoa que não teve esta preparação durante a escola, ela vai ficar louca. Como a gente tem esta preparação, entre aspas, 'mais leve' que no mercado de trabalho, então isso ajuda na hora que for entrar no mercado de trabalho. A pressão que a gente já recebeu [ajuda]. (transcrição do grupo de diálogo)

No que se refere ao entendimento de que um diploma com nome da Etec garantiria uma vantagem individual para o ingresso no mercado de trabalho, assim se expressam:

Marcos: outro coisa é que quando você passa você já ganha um nome, no Brasil já é super valorizado esta coisa do nome.

Mariana: porque se você tem o nome da Etec no currículo já dá um diferencial muito grande. (transcrição do grupo de diálogo)

Conforme analisado por Ramos (2006) ainda que a haja um processo de deslocamento do paradigma da qualificação para o da competência, a qualificação formal, validada por meio da certificação, continua a ser uma referência importante para o ingresso no mercado de trabalho, e de alguma forma a partir dos relatos na mídia, de pessoas de seu convívio familiar, e das falas que circulam pela escola, os estudantes assumem e internalizam o diploma como um valor importante no mundo profissional.

Ainda pelos relatos dos estudantes é possível analisar que estes reconhecem e assumem, ativa e consentidamente, de maneira naturalizada, a perspectiva de que importa menos a apropriação de conhecimentos e mais o desenvolvimento de atributos individuais que sejam valorizados a partir do critério do mercado de trabalho. Como coloca Ramos

(2006), a importância da educação se deslocou do projeto de sociedade para o projeto de pessoas individuais. Foca-se então no que cada um deve adquirir no mercado educacional para ter mais chances no mercado de trabalho, e é esta a perspectiva que parece assumida sem restrições pelos estudantes, e ainda que reconhecida como “sobrenatural”, a sobrecarga de tarefas é valorizada.

6.2.4.3.2. Compreensões dos estudantes acerca do trabalho

No grupo de diálogo discutimos acerca da compreensão de trabalho dos estudantes, que à princípio tinham divergências em relação ao que poderia ser considerado trabalho, vinculando-o a funções que consideram úteis (por exemplo, alguns estudantes, como Pedro e Rafael tinham uma primeira opinião de que artistas não seriam considerados como trabalhadores). Ao final, a discussão é assim concluída:

Jorge: por exemplo, você vai ao mercado e vai comprar uma fruta. Alguém plantou alguma coisa, cuidou desta árvore, para colher esta fruta. E isso veio do trabalho de alguém. [...] esta carteira, alguém que produziu, e fez

Rafael: alguém que transportou, que vendeu.

Jorge: é, sempre passou pela mão de alguém e [este] sempre foi fazendo alguma coisa com o seu trabalho. [...]. Você trabalhando hoje em dia, você gera meio que um futuro. Por exemplo, quem fez a carteira, ajuda as pessoas a estudarem, que ajuda a melhorar nosso futuro nos estudos.

[...]

Leandro: o que eu quero dizer é que para se divertir, tem que ter alguém trabalhando, se você vai em um espetáculo, o cara lá está trabalhando. Se você vai no cinema, tem alguém ali por trás fazendo alguma coisa para você se divertir. Ou seja, até para se divertir, alguém tem que trabalhar.

[...]

Pedro: resumindo, trabalho é venda, venda de qualquer tipo de coisa.
(transcrição de grupo de diálogo)

Entendo que a partir da fala dos estudantes há a compreensão do trabalho tanto como produtor de valor de uso quanto de valor de troca, embora não usem estes conceitos (o que possivelmente nem seria esperado na nossa realidade educacional, para este nível de ensino) se aproximam da ideia por eles expressa a partir de suas concepções na relação com o tema. No que se refere ao trabalho como valor de uso se referem a ele como aquilo que permite a realização da vida individual e coletiva. Esta realização não aparece restrita ao âmbito da sobrevivência física e ao final do debate inclui o âmbito das artes e dos esportes. Por vários momentos os estudantes se referem ao trabalho como aquilo que permite a engrenagem social continuar a funcionar. No que se refere ao trabalho como produtor de valor de troca, como resume Pedro, este foi entendido como tudo aquilo que está envolto numa relação de venda

(seja de conhecimento, um produto material, ou tempo). Inclusive para Rafael, no trabalho voluntário o sujeito venderia seu tempo para receber de volta, como remuneração, a realização pessoal. Com exceção de Jorge, os outros estudantes não contestam e parecem concordar com esta afirmação de Rafael.

Ainda sobre a compreensão que expressam acerca do mundo do trabalho, existe um descontentamento em relação às desigualdades no mesmo existentes. Estas dizem respeito às desigualdades de remuneração entre funções, como entre um jogador de futebol famoso e um médico, quando considerada a importância desta função na sociedade (especialmente para Pedro, que no início não considerava ser jogador de futebol como um trabalho). Tal desigualdade aparece um tanto aceita, como na fala de Luana, uma vez que considerada com base na ideologia do esforço individual.

Luana: mas sabe o que eu acho, [...] o jogador de futebol, ele tá lá, ele sonhou para estar lá - uma pessoa não fala, vou virar jogador de futebol e consegue entrar no Barcelona - ele sonhou, [...] ele lutou, ele correu atrás dos sonhos dele, ele fez várias peneiras, tipo, para passar em um time, então eu acredito que ele, tanto quanto qualquer outra pessoa, lutou também para estar onde está. Claro, é supervalorizado também. (transcrição de grupo de diálogo).

Outras vezes esta desigualdade é questionada, compreendida frente a lógica do lucro, mas esta por sua vez é que aparece naturalizada, como na fala de Leandro.

Leandro: eu só ia falar que o médico estuda muito mais e salva vidas, mas para o empresário - desculpa - ele não está nem aí. Ele pensa assim, o que eu vou fazer para minha empresa ganhar nome. Eu vou investir num médico que ninguém conhece ou vou investir em um jogador famoso? (transcrição de grupo de diálogo).

Em relação ao mercado de trabalho e ao ingresso no mesmo, para os estudantes começar a trabalhar após o término do ETIM é visto como uma oportunidade a ser agarrada caso surja (por meio de recrutadores na Etec ou em estágios que são ofertados na mesma). No entanto, começar a trabalhar após o término do ETIM não é prioridade (exceto por Marcos), mas um desejo, especialmente pelo acesso à independência financeira. A possibilidade de entrada no mercado de trabalho aparece como fruto do esforço individual, mesmo diante de evidências da desigualdade social. Vejamos o que diz Leandro, discutindo o vídeo sobre juventude, a partir especialmente da história de Tainara, uma jovem, negra, que mora em uma região periférica de Minas Gerais, que já teve que interromper a escola para trabalhar.

Leandro: o que eu pude observar no vídeo é que todos eles tinham um sonho e ninguém alcançou, mas nem por causa disso eles pararam de lutar. Você pode ver que a menina tem 19 anos, trabalha, estuda, acho que todo mundo

pode realizar o seu sonho, não importa se você tem talento ou não.
(transcrição de grupo de diálogo).

A mesma convicção de que o trabalho é fruto do esforço individual é repetida pelos outros estudantes em diferentes momentos e para ela se buscam evidências na vivência cotidiana da Etec, onde a insuficiência da explicação centrada no indivíduo fica explícita, e para justificá-la se remetem a uma história de esforço familiar, como pode ser visto na fala de Rafael. E quando a desigualdade é sentida na própria vida, como no caso de Jorge, a ênfase para mudar a situação é atribuída ao protagonismo individual.

*Rafael: aqui na Etec a gente vê muito isso, de pessoas que são de muitas classes sociais, pessoas pobres de rica, até pessoas que moram na favela. Então, aqui ajuda você a ver como é a realidade de outra pessoa. De você falar putz, aquela pessoa tem mais sorte [pequena pausa]. Não, não é sorte, porque o pai dela e a mãe dela trabalharam para chegar ali, se o pai, **não é que, é que** na época, eles tiveram que abrir mão, para poder dar [algo para os filhos].* (transcrição de grupo de diálogo).

*Jorge: o que eu sinto da menina que teve problemas para estudar, acho que muitas vezes eu tive. Eu sou criado pela minha irmã, muitas vezes ela não pôde cuidar de mim, e ela teve quem me ajudasse. Nisso depende da própria vontade, da força de vontade de você querer alguma coisa. Se não, “ah, a vida falou, é isso”. E eu? Não posso mudar? Você tem sua escolha, você pode mudar e criar a oportunidade também. **Não só** viver algo simplesmente do que ela lhe dá.* (transcrição de grupo de diálogo).

Ainda sobre estas falas, para mim, os trechos destacados denotam inflexões de dúvidas dos estudantes a respeito do que estão dizendo. No capítulo 5, falando sobre a influência da linguagem, discuti, com base em Leontiev (1983), que muitas vezes significados ideológicos compartilhados socialmente podem ser assumidos pelo sujeito, mesmo quando sua experiência vital demonstra evidências de sua falsidade, ou limitação. Na vida cotidiana, muitas vezes na escola, por vezes justificado por compreensões que se dizem científicas, e intensamente reforçado pelos meios de comunicação, vamos sendo ensinados a aceitar discursos prontos, a negar as evidências ao olhar para uma parte do fenômeno e tomá-la como seu todo. O método de ensino verbalista, centrado no professor, estimula a aceitação passiva das ideias e acaba por reforçar um distanciamento dos fenômenos da vida. Com isso, não quero dizer que na vida não vejamos histórias, muitas delas, de superação pessoal, mas o direcionamento do olhar muitas vezes oculta as desigualdades sociais (construídas e mantidas historicamente) e a desproporção do esforço que precisa ser feito por classes sociais distintas. Veja-se a forma como as histórias de superação são divulgadas e como são usadas para alimentar o mito de que o esforço individual é o principal responsável pelo atingir seus objetivos de vida. Na narrativa sobre Joaquim Corsino, pedreiro que aos 63 anos, após pedalar

42 Km por dia para estudar, se formou em Direito, são louvados seus esforços, sua persistência, sua obstinação (que são, de fato, dignos de reconhecimento)¹⁰¹, mas se romantiza a história de tal forma que se oculta que outros tantos formados em Direito puderam realizar seu curso em universidades públicas - pois dadas as condições diferenciadas de vida e que tinham para o estudo, passaram no crivo do vestibular - não precisaram abandonar os estudos por tantos anos para trabalhar e depois para juntar dinheiro para pagar a faculdade privada. Estes outros se formaram em torno dos seus 25 anos, tinham formas de transporte menos desgastantes para percorrer a distância até a universidade. Enfim, foca-se o esforço individual e desfoca-se das condições desiguais de vida, e dos tantos outros Joaquins que, se tivessem as condições de vida de seus exploradores, poderiam de fato ter condições iguais de escolha e de vida.

Entendo que as inflexões demonstradas na fala dos estudantes indicam a possibilidade de mudança de suas compreensões, pois de fundo, resta ainda uma desconfiança de algo que não pôde ser satisfatoriamente contemplado pelas explicações que expressam.

Nessa mesma direção os estudantes expressam a dimensão da incontrollabilidade do mercado de trabalho, ainda que esta seja assumida como naturalizada. Com isso quero enfatizar que os estudantes expressam que é preciso um planejamento, um esforço para ingressar no mercado de trabalho, mas que no fundo, em grande parte, este ingresso não depende deles, e que é preciso se adequar aquilo que o mercado oferece. Por isso enfatizam a importância da versatilidade para ter acesso e se manter no mercado de trabalho.

Jorge: [...] pra você ter alguma coisa depois do técnico, tem vários cartazes na escola sobre estágio na Volkswagen que favorecem a mecânica. Se acontecer de eu ser chamado para esse estágio, eu até iria trabalhar e estudar de noite. Não haveria nenhum problema. Agora, se isso não ocorrer, estou até pensando em estudar mais para passar em uma faculdade pública. (transcrição de grupo de diálogo).

Jorge: você vai decidindo conforme as coisas acontecem. Do jeito que a maré vem você vai tentando. (transcrição de grupo de diálogo).

Pedro: eu acho assim, eu vou meio relacionar com a área biológica. Hoje em dia tem pássaros que estão em risco de extinção, porque eles se especializaram, durante a evolução deles, se especializaram somente em fazer uma coisa, uma coisa. [...] Do jeito que o ser humano está destruindo a natureza acabou com aquele negócio. Então com o tempo eles vão entrando em extinção. [...]. É a mesma coisa entre nós, se nós nos especializarmos somente em uma coisa, uma hora chega - que o mercado de trabalho está sempre em movimento - isso pode fechar as nossas portas nessa área e a gente via ficar como, entendeu? A gente tem que ter um plano

¹⁰¹ Esta história pode ser encontrada em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/09/pedreiro-realiza-sonho-e-recebe-diploma-de-graduacao-em-direito.html>.

B. A gente não pode ser especialista em só uma coisa. Quando eu fico especialista em só uma coisa, a gente vai ser o melhor, só que quando aquela coisa fechar, se aquela coisa fechar - que a gente nunca sabe o dia de amanhã - a gente não vai ter pra onde ir, não vai ter pra onde correr, entendeu? (transcrição de grupo de diálogo).

Leandro: eu vou te explicar, tem que ser versátil. (transcrição de grupo de diálogo).

Como discutido em relação a concepção de escola, por diversos fatores a dimensão do saber, do conhecimento da profissão, vai perdendo a centralidade, e a ênfase na subjetividade e sua adequação ao mercado é assumida como um valor pelos estudantes, expressa na maneira em que falam sobre seus planos para o futuro. Sua ênfase na versatilidade, embora revestida de um viés ideológico que responsabiliza o sujeito pelas suas condições de emprego, é também resultado da leitura de uma questão concreta em nossa sociedade. Muito embora ser versátil não garanta a ninguém o acesso e a permanência no emprego, não sê-lo individualmente, fragiliza suas possibilidades de sobrevivência frente a um mercado que tem demandado esta característica aos sujeitos. Penso que o central é compreender que, no conjunto da fala dos estudantes, parece não haver para os mesmos outro horizonte possível, ou uma compreensão da perspectiva histórica, seja como projeto, seja como memória. Isso não quer dizer que eles não saibam os fatos históricos, mas estes parecem ser tidos como uma sucessão inevitável de acontecimentos, não permeados por movimentos contraditórios, por lutas coletivas e de classe. Em outras palavras, adequar-se parece ser a única frente de ação possível.

Os estudantes debateram ainda fatores que consideram importantes para a escolha da profissão, desde vinculação a gostos pessoais, mas também fortemente relacionados a questões financeiras. Há os que valorizam mais o gostar do trabalho (que isto levaria a um bom retorno também financeiro, como Mariana e Luana), para outros se valoriza mais o retorno financeiro que podem obter (como Leandro), e ainda há os que dizem que é necessário tentar conciliar estes dois aspectos (Jorge, Pedro, Rafael). De maneira geral, vinculam o trabalho a uma experiência positiva, com exceção de Leandro, para quem o trabalho é fonte de stress e que o bom trabalho é aquele que ocupa o menor tempo possível da sua vida, e proporciona dele se libertar o quanto antes, seja por uma aposentaria rápida (como o de um político) ou pela remuneração alta. Rafael também apresenta restrições ao trabalho como possibilitador de realização. A partir de sua experiência em um estágio em eletrônica, vê que a rotina de trabalho pode ser exaustiva e pouco interessante, mas para Rafael isso poderia ser superado por uma escolha profissional consciente, a fim de atuar em áreas que lhe realizem.

Destacam ainda que para escolher a profissão na qual desejam seguir é importante conhecer o local e a rotina de trabalho. Se nas motivações iniciais os estudantes apontavam como critério para a escolha do curso unicamente os gostos e desgostos por determinadas áreas do conhecimento, estes critérios já aparecem bem complexificados. Vinculam-se ao que esperam da vida (realização, acesso a bens, remuneração, etc), como o trabalho se relaciona a estas expectativas, e às características da própria profissão, analisando se possuem ou não as habilidades necessárias para desenvolvê-lo. Nesse sentido é possível ver que a Etec contribui para um processo de escolha profissional mais consciente.

Quando perguntados sobre a contribuição social da profissão, ou quanto a função dela para o coletivo era um fator na escolha profissional, a questão parece não fazer sentido para eles. Utilizo então o exemplo de Augusto, do vídeo, que fala que quis ser professor para poder contribuir com as crianças da região onde mora, possibilitar a elas acesso ao conhecimento, uma vez que atualmente não há escolas em sua região. A questão sobre a contribuição social da profissão continua a não encontrar ressonância em suas vivências. Eles a respondem a partir da vivência de outras pessoas, citando exemplos de professores seus, que poderiam estar em outras áreas, mas que escolheram se dedicar a ensinar e tem grande satisfação pessoal ao fazerem isso. É interessante lembrar que quando definem trabalho o fazem a partir da contribuição social do mesmo, como apresentei anteriormente, mas ao olhar para suas vivências, o mais próximo disso que é explicitado, e isso é feito por Rafael, é que em suas ações cotidianas há uma satisfação em fazer algo que considera uma boa ação para outros, mas que o determinante nesta relação é a sensação que esta ação produz em si mesmo. Falando de sua vivência, e comparando-a a de Augusto, diz Rafael:

Rafael: tipo eu quando, por exemplo, eu ajudo as pessoas. Eu me sinto muito bem em ajudar elas. Eu me sinto bem em ajudar um amigo que está com dificuldade em alguma matéria, [...] eu me sinto bem ao fazer. Eu acho que é mais um retorno pessoal da sensação, do que ele [o Augusto] pensar no social. Acho que é mais para o bem estar dele, dele pensar, ah, se eu fizer isso vou estar me sentindo muito melhor como pessoa. (transcrição de grupo de diálogo).

Rafael teve outras falas como esta e as mesmas produziram um efeito desconfortável em mim. Identifiquei que eu vinha carregada de uma visão romântica, altruísta, de se dedicar ao outro desinteressadamente. A fala deste estudante me confrontava e me convidava a pensar se existiria de fato este tipo de relação, ou a honestidade estaria em admitir que a relação com o outro passava sempre por esta perspectiva do meu bem estar, do “faço o bem ao outro porque isso faz bem a mim”. Concluí que ambas as formas de encarar o outro são limitantes para o sujeito e para o coletivo. Há uma sutil diferença desta frase para uma que afirme

“Porque faz bem ao coletivo, faz bem a mim, que sou parte do mesmo”, que para mim implica em uma existência individual e coletiva que só pode se fazer plena se esta possibilidade estiver colocada para todos. Poder fazer e sentir desta forma, a meu ver, estaria mais próximo de uma concepção revolucionária, em que a minha realização só se dá conjuntamente com o coletivo. Entendo que esta é a perspectiva da emancipação, da maneira como defendida por Tonet (2005). Mas ainda me parece que no português não temos uma palavra cujo significado compartilhado socialmente expresse uma ideia, matizada em afeto, de um eu que só pode viver plenamente se todos estiverem vivendo plenamente.

A perspectiva limitante da compreensão de contribuição social subsumida pela sensação de satisfação individual vai se confirmando para mim quando dela derivam ações que compreendem a resolução de problemas estruturais de nossa sociedade como restritos a atitudes individuais, semelhante a um raciocínio simplificador de que se cada um fizesse sua parte os problemas sociais não existiriam.

Rafael: um exemplo, meu pai me deixou uma herança muito grande, e por mês eu ganho muito dinheiro, por causa das casas, mais as coisas que ele deixou pra mim. O que eu faço? Acho que um terço desta pensão eu pego e eu doo para fazer cesta básica pras pessoas que necessitam. Porque eu acho que assim eu vou estar ajudando e vou estar seguindo o que meu pai fazia. Meu pai fazia isso. Ele doava acho que 1600 cestas básicas por ano, por ano não, por mês. Então eu me sinto bem, em seguir o que meu pai fazia, e me sinto bem em ajudar as pessoas. Então, eu acho que é mais uma realização pessoal, de eu me sentir bem, que achar que eu como ser humano, por ter mais e ajudar quem tem menos, é, ..., é..., sei lá, mais por realização [pessoal]. (transcrição de grupo de diálogo).

Esta perspectiva de “solidariedade” é a expressão de um valor e um processo de compreensão dual, de um para um, que se volta a socializar uma pequena porção do lucro, mas para qual permanece oculta, e isenta de intervenção, a necessária socialização dos meios de produção. Para além dos fatores de uma sociedade fundada no individualismo, a própria organização da escola e a compreensão que expressa do que seja solidariedade (como discuti ao analisar os Planos de Curso, no capítulo 4), a procedência de classe e a questão familiar destacada por Rafael, penso que esta orientação moral individual da personalidade tem uma marcada contribuição da falta de familiaridade e experiência com a organização coletiva e sua possível potencialidade. Como discuti acima, falar de contribuição social e de uma perspectiva coletiva de ação parece não ser possível de ser reconhecida pelos estudantes em sua vivência, ainda que expressem a necessidade de participação.

Esta direção moral individual da personalidade é também vista na compreensão, pelos estudantes, da escola como provedora de vantagem individual para acesso ao mercado de

trabalho.

Nas concepções dos estudantes tanto acerca da escola, quanto do mundo do trabalho, aparece uma visão linear, unidirecional e individualista. Embora, por vezes, as falas indiquem inflexões, dúvidas, acabam por afirmar uma visão que considera os fenômenos a partir de um único elemento, que muitas vezes é vinculado à ação individual. Os conhecimentos não são integrados, como analisado na fala de Rafael e suas ações para resolução de problemas sociais. Além da questão anteriormente destacada, sobre as experiências de participação coletiva e a falta de organização destas na escola, outro fator a ser considerado, na minha compreensão, é o processo de apropriação dos conhecimentos, o desenvolvimento do pensamento conceitual e a maneira como este passa (ou não) a integrar a visão de mundo e orientar as ações dos estudantes. Mesmo quando, na discussão, os estudantes refletem sobre o trabalho em suas dimensões de valor de uso e valor de troca, a compreensão destas contradições enquanto uma unidade que compõe o trabalho não se efetiva como importante no processo de escolha profissional. Para esta os estudantes levam em consideração seus gostos, e o valor de troca atribuído a cada profissão, mas não seu valor de uso. Demonstrem ainda um processo de apropriação conceitual em que a compreensão se restringe a determinados elementos da realidade e estes aparecem distanciados da própria vida. Da perspectiva de uma educação desenvolvimental seria necessário intervir nestas concepções, que fornecem uma base, para formação de uma compreensão complexa da realidade a partir de um sistema de conceitos que possibilitem uma reflexão e ação crítica na realidade.

6.3. Constituição da hierarquia motivacional dos jovens estudantes

Como explicitado ao longo da tese, e retomado no início deste capítulo, o objetivo da mesma é *produzir uma análise teórica da relação de estudantes jovens com as atividades que realizam no ETIM*. Para isso foi construído um modelo. Até o momento apresentei os elementos que compõem este modelo nas particularidades pelos quais os mesmos se expressam na EREP e gradualmente fui explicitando as relações que tais elementos estabelecem entre si.

Cabe agora explicitar como este processo culmina na constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades escolares que realizam no ETIM. Para tal elegi a experiência de alguns dos estudantes do grupo de diálogo, a partir das quais explicitarei este processo de mudanças na hierarquia motivacional.

É preciso advertir o leitor que, embora Bozhovich (1981) fale de um processo de

estabilização desta hierarquia neste período do desenvolvimento isso não foi observado para todos os estudantes no grupo de diálogo. Um dos estudantes, Marcos, se expressou pouco no grupo, não havendo elementos para concluir acerca da constituição da sua hierarquia motivacional. Outros, por conta da maneira que se constituíram em seu processo de desenvolvimento, desde o início do curso expressavam como dominante o motivo que os orientava à atividade profissional/estudo (Mariana e Pedro). Nos casos de Rafael, Jorge e Leandro a hierarquia motivacional se modificava a partir das circunstâncias externas. E para Luana houveram processos de mudança de hierarquia motivacional ao longo do curso e ao final podemos hipotetizar uma maior estabilidade desta. Por permitirem a demonstração desta movimentação na hierarquia motivacional me centrarei agora na singularidade das relações que Rafael, Jorge, Leandro e Luana estabelecem com as atividades realizadas no âmbito do ETIM. Para tal me guiarei pela unidade de análise da pesquisa a *constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades que realizam no ETIM*, buscando evidenciar as relações que seus elementos constitutivos (explicitados no modelo da pesquisa) estabelecem entre si.

6.3.1. *Motivos orientados à atividade de estudo*

Entendo como motivos orientados à atividade de estudo aqueles que guiam as ações dos estudantes nas tarefas escolares que tem por objetivo a apropriação de um conteúdo construído historicamente, e que, como coloca Davydov (1988), possibilitem aos estudantes reconstruir o caminho trilhado na produção do conhecimento. Este motivo é evidenciado, segundo Bozhovich (1981) pelo interesse pelos conhecimentos, a satisfação pelo trabalho e esforço intelectual realizado. Compreendo aqui como conteúdo não somente o conteúdo de ordem mais acadêmica, intelectual, mas também o conteúdo técnico, de apropriação de formas de realizar a profissão, os quais também têm o seu processo de desenvolvimento histórico. De acordo com Davydov (1988) a atividade de estudo estimula a criação e a construção ativa do conhecimento, e por isso nela se desenvolvem as necessidades e motivos para o estudo.

Para a emergência dos motivos orientados à atividade de estudo um dos elementos essenciais é então que as tarefas escolares tenham estas características. Mas ele não é o único e nem é suficiente. Discuti no item 6.1. que os estudantes do grupo de diálogo expressam necessidades cognoscitivas, mas expressam também que ao se deparar com as condições físicas e materiais precárias de funcionamento da escola veem poucas possibilidades de

atingir o objetivo de se apropriar do conhecimento. Isso se agrava diante de tarefas que são pouco instigantes, centradas na verbalização do professor, ou na palavra dos estudantes “maçantes”. E mesmo com o conhecimento das demandas socialmente colocadas ao ETIM, e sua incorporação na concepção de mundo dos estudantes, o motivo socialmente colocado de preparação para o mercado de trabalho (no qual a apropriação do conhecimento teria seu papel, ainda que secundário)¹⁰² se apresenta como apenas compreensível aos estudantes. Neste contexto, de maneira geral, não emergem no estudante motivos que os impulsionem à atividade de estudo, pois as ações não estão organizadas para tal e não se possibilita aos estudantes o atingir o objeto que de fato concretize a apropriação do conhecimento. Adicionalmente, dado que os estudantes não reconhecem a existência de canais de participação na escola para atuar na direção da mudança destas condições, este quadro se mantém.

Complementarmente, é possível vislumbrar situações pontuais em que há a emergência dos motivos orientados à atividade de estudo. Situações nas quais o motivo compreensível de apropriação do conhecimento torna-se também psicologicamente eficaz para o sujeito. Vejamos isto a partir do caso de Jorge. Relembrando, Jorge ingressa na Etec com uma orientação à formação profissional e à apropriação do conhecimento. Vinha na expectativa de poder aprender para atuar na área de mecânica automotiva e entendendo que o que seria ali aprendido seria uma base para tudo na vida. Jorge se decepciona com a escola e com o curso (que tem outro enfoque da mecânica). Jorge inclusive reprovou um ano na EREP. Ele afirma continuar na escola unicamente pelos vínculos formados com os amigos. Nos seus relatos as atividades escolares não são destacadas. Há, no entanto, uma exceção. Ela ocorre para as atividades práticas em que precisa planejar e executar um projeto que resulta em um dado produto. Para realizar tal atividade, Jorge precisa compreender o processo de produção do produto em questão, realizá-lo e desenvolver as habilidades técnicas para tal. Este processo criativo, em que se objetiva algo fruto do seu trabalho, é assim descrito por Jorge:

*Jorge: na mecânica, principalmente nas aulas práticas, [...] você se sente realizado fazendo algo que é seu, algo que você projeta, isso, é como se fosse um **pedaço de você**. (transcrição de grupo de diálogo, grifo nosso)*

Vejo então que neste tipo de atividade emerge, para Jorge, o motivo para a atividade de estudo, motivo que o impulsiona a agir e permite ao mesmo se apropriar de um conhecimento historicamente desenvolvido, no que se refere aos seus fundamentos (para

¹⁰² Cabe esclarecer que este motivo é o considerado predominantemente existente na sociedade atual, mas não o entendido por mim e uma série de outros autores, bem como por muitos sujeitos da prática pedagógica, como o necessário para uma formação emancipatória, conforme explicitado ao longo da tese.

poder planejar o desenvolvimento da tarefa) e as habilidades necessárias para executá-lo.

Por este relato pareceria que o central para a emergência de motivos voltados à atividade de estudo seria a organização desta atividade. Neste caso estas características estão mais aparentes, constituem o foco, mas de fundo é necessário analisar o conjunto de relações, uma vez que a realização de atividades com tais características só foi possível porque estas se relacionavam a uma necessidade de Jorge e, além disso, existiam na escola as condições necessárias para a realização da tarefa, a partir da qual o estudante se relaciona, mediadamente, com as demandas socialmente colocadas para o ETIM.

Essa afirmação se sustenta em duas questões: a primeira é que outro relato de Jorge se refere a existência de tarefas que tinham uma estrutura similar, mas que por falta de condições gerais da escola, no caso, a disponibilização pela direção e professores, de um espaço físico para que os estudantes demonstrassem os princípios pelos quais o sistema pneumático funciona, não puderam ser efetivadas; a segunda é que este mesmo tipo de atividade, que possibilitou a emergência do motivo para a atividade de estudo em Jorge, não se efetivou em Leandro, como discutirei no próximo item.

6.3.2. Motivos orientados a requisitos formais

Nomeei como motivos orientados para requisitos formais aqueles que tinham como meta final a obtenção de objetivos colocados socialmente como intermediários aos fins aos quais serviriam as atividades escolares, mas que se transformavam em metas em si e proporcionavam a emergência de necessidades a eles relacionadas. Eles se aproximam da constatação que Dayrell e Carrano (2014) e Feijo (2009) fazem acerca dos relatos dos jovens, que se referem ao cotidiano escolar como pouco estimulante e formativo, mas que permanecem na escola unicamente para obter o diploma.

Com isso quero dizer que a obtenção de notas, de um diploma da Etec, em tese seriam apenas formalizações ou certificações sociais da aprendizagem, ou mesmo de uma preparação para o mercado de trabalho. Porém, em uma sociedade em que os significados intrínsecos às atividades acabam sendo subsumidos por critérios a ela estranhos, perpassados sempre pela produção do valor de troca, muitas vezes os últimos é que acabam sendo assumidos. Como analisado por Antunes (2009), que o tempo livre se transforma em tempo de qualificação para o trabalho estranhado, o mesmo parece se dar para o ETIM, da forma que são formuladas os objetivos nos Planos de Curso e também nas concepções dos estudantes acerca da função da escola. E assim como o trabalho, que tem sua dimensão de realização da vida subsumida pela

sua dimensão de meio de vida - de obtenção da retribuição financeira para garantir sua existência - a escola tem sua dimensão emancipatória humana subsumida pela dimensão de produção de vantagem individual. Nesse processo as notas, ou um diploma, que certificariam uma aprendizagem, passam a significar vantagens individuais, seja para o ingresso no mercado de trabalho, seja para o Ensino Superior (por meio das cotas para ingresso em universidades públicas ou obtenção de bolsas para o ensino superior privado). Fica entendido que a Etec proporcionaria, ao final do processo, um estilo de vida mais confortável (lembramos que o objetivo de aumento de 30% da renda do estudante é assumido no PPG da EREP como motivo para o oferecimento do ETIM). No entanto, mesmo entendendo estas demandas constituídas socialmente e as assumindo em sua concepção de mundo, isso não impulsiona a atividade, é preciso um objetivo mais próximo, intermediário, que seja eficaz, o que é concretizado nas notas e na obtenção do diploma.

Isso não necessariamente ocorre em todas as escolas, nem para todos os momentos da EREP, e nem para todos os estudantes da mesma. No entanto, este parece ser o motivo predominante na hierarquia motivacional de Leandro no que se refere às atividades que realiza no ETIM, por isso me apoiarei na maneira como ele se relaciona com tais atividades para explicar a emergência deste tipo de motivo.

Leandro expressa como motivo inicial para frequentar a Etec o fato de terem lhe dito que se o fizesse ganharia bem. Disse que não tinha nenhuma expectativa em relação à educação na EREP, mesmo assim, disse ter se decepcionado com a qualidade de ensino oferecida. Em relação ao mundo do trabalho foi o único que só mencionou os aspectos negativos do mesmo e também foi o único a vincular o trabalho à exploração. Para ele, trabalho bom seria aquele que lhe permitisse parar de trabalhar logo.

Leandro expressa uma orientação aos requisitos formais, e ao mesmo tempo uma resistência a eles, pois há um esforço para realizar as atividades requeridas, mas o faz buscando apenas o mínimo necessário para aprovação. Quando perguntei aos estudantes sobre que conselhos dariam para algum colega que estivesse pensando em prestar o processo seletivo para EREP responde:

Leandro: primeiro, não preste. Aí depois, se você está aqui, tente ir nas aulas, pelo menos no terceiro e quarto bimestre. No primeiro [bimestre] não vale nada, porque se você tirar MB no primeiro e I no último você está de recuperação. Em qualquer escola, o que você faz, estuda nos primeiros bimestres e relaxa no último, mas se você faz isso aqui você repete. (transcrição de grupo de diálogo).

Leandro: eu penso assim, a escola eu tenho que fazer eu vou fazer, porque não tenho escolha, porque eu quero ter o diploma, aí a faculdade é

opcional, tipo, se você quer receber mais, você tem que ter um diploma melhor, diploma é, nunca é demais, né, e a empresa vai te ver por isso, não pela sua qualidade, mas pelos seus diplomas. (transcrição de grupo de diálogo).

Ainda, a relação com os amigos é tida como um meio de sobrevivência para o cumprimento de requisitos formais, isso não apenas por Ln, mas por todos os estudantes quando falam da realização de atividades que são orientadas pelo motivo de cumprimento dos requisitos formais para a finalização do curso ou que precisam ser feitas em meio a uma sobrecarga de atividades.

Leandro: Então, só complementando o que o Pedro falou, ele falou que tem trabalho e prova no mesmo dia, eu penso assim, você tem amigos, eles têm que te ajudar, é o mínimo que eles podem fazer.

Rafael: é, os amigos são primordiais.

Leandro: acho que a questão do grupo nada mais é que as pessoas se auto ajudarem em alguma determinada ocasião. Então vamos supor, se você está numa matéria, ou se chega na hora da prova você não sabe, a gente se ajuda. Daí [...] a pessoa vê que, 'ah, ele me ajudou', [...], vou ajudar ele, por quê não? Porque assim, a pessoa procura vantagens em algumas coisas. (transcrição de grupo de diálogo).

Rafael: tipo, [...] quando a gente estava terminando o seminário de Napoleão e mecatrônica também. Aí mecatrônica deu uma dica para gente, 'fala isso que a professora te dá um MB'. A gente fazendo isso é muito bom, principalmente em provas, que um ajuda o outro. (transcrição de grupo de diálogo).

Convergente ao que vemos nestes relatos, lembremos do relato de Luana e Mariana, sobre a organização que fazem para comparecer o menor número de vezes possível em uma determinada aula. Ainda, houveram outros relatos no grupo enfatizando que a vantagem da convivência com outros cursos é que os estudantes podem recorrer aos colegas a fim de sanar dúvidas e obter melhores notas. Assim, a emergência de motivos orientados para requisitos formais não ocorre espontaneamente, isolada de qualquer influência e tampouco é uma característica única a Leandro. Como discutido no capítulo 5, os motivos emergem a partir da ação do sujeito em um dado contexto histórico-social e também das relações mais próximas do sujeito. Ainda, neste capítulo estamos analisando a emergência de motivos a partir de um sistema de relações. No caso de Leandro poderíamos hipotetizar que em sua vida, e especialmente em seu processo de escolarização, foi incentivado este tipo de relação com o conhecimento, uma relação formal, que não se relacionou à vida e às necessidades de Leandro, o que resultou em um processo de insuficiente desenvolvimento dos interesses cognoscitivos. As atividades práticas, que são para Jorge motivadoras, não tem o mesmo efeito para Leandro, que não demonstra interesses por este curso e pensa como possibilidade

profissional o trabalho com Publicidade. Trabalho para ele não significa realização, mas sobrevivência, um mal necessário para seguir vivendo e a ser feito pelo menor tempo possível. Além disso, conforme discuti, a própria escola e o contexto social incentivam e assumem esta função formal, é enfatizado o nome da escola, sua tradição, e menos o conhecimento e o processo de desenvolvimento dos estudantes. No que é entendido como função da escola, há um incentivo à direção moral individualista, por meio da qual emerge esta busca de vantagens sobre os outros. E em um contexto em que as características das tarefas educativas não está organizada para possibilitar a emergência de outros tipos de motivos, e quando está, por vezes não encontra as condições necessárias na escola para se realizar, isso possibilita o fortalecimento de motivos orientados à requisitos formais.

Importante enfatizar que não é que tais motivos sejam ineficazes para impulsionar os estudantes à realização das tarefas escolares. Não, no caso dos estudantes do grupo de diálogo, as tarefas escolares seguiam sendo feitas, e inclusive proporcionavam uma organização interna entre os estudantes para que estes as realizem, com o menor esforço necessário, pelo menos o mínimo exigido para o cumprimento das tarefas.

Ainda, do ponto de vista do desenvolvimento atitudinal, era o lidar com a sobrecarga de tarefas o que era vinculado, e valorizado pelos estudantes, em relação ao desenvolvimento de atitudes que os preparavam para se adequar ao mercado de trabalho, como discuti no subitem 6.2.4.3.1, que se refere a concepção dos estudantes acerca da escola.

Assim, este tipo de motivo era eficaz em impulsionar a realização das tarefas escolares para o cumprimento dos objetivos formais, e cumpria com os objetivos gerais de uma formação orientada pelo paradigma das competências. Por outro lado, do ponto de vista da apropriação dos conhecimentos e da emergência de necessidades que se voltem a apropriação dos fundamentos da ciência e de uma compreensão complexa da realidade, isso não era proporcionado.

Segundo Bozhovich (1981) este tipo de combinação entre insuficiente desenvolvimento das necessidades cognitivas e do pensamento abstrato, e métodos de ensino verbalistas frequentemente conduzem a uma assimilação formal dos conhecimentos escolares, na qual, muito embora os estudantes possam até saber repetir o que foi visto em aula, podem por um lado, compreender o conteúdo insuficientemente, não refletir e ser ao mesmo indiferente, permanecendo com uma visão de mundo sustentada no senso comum; ou compreendem o conhecimento do ponto de vista intelectual, mas não o reconhecerem na variedade da realidade concreta, não sabendo explicar e agir sobre os fenômenos a partir dos conhecimentos assimilados, conforme discutido no item 6.2.4.3.2, acerca de suas

compreensões de trabalho. Segundo a autora este tipo de relação com o conhecimento só dificulta a formação de necessidades verdadeiramente cognoscitivas e de uma concepção complexa de mundo, influenciando prejudicialmente na formação da personalidade autônoma e coletivista, uma vez que há uma insuficiente compreensão da realidade.

6.3.3. *Motivos orientados à comunicação íntima pessoal*

Como apresentei no item anterior, foi destacado pelos participantes do grupo de diálogo o papel das amizades como fator importante, que os auxilia a se manter no curso e realizar as atividades exigidas no mesmo. Isso é válido tanto para os amigos feitos no próprio curso, quanto para colegas de outros cursos, aos quais recorrem em caso de dificuldades em disciplinas que são mais abordadas em cada curso técnico (ex: estudantes de outros cursos recorrem aos de eletrônica para dúvidas em matemática). Citam que as condições de pressão (com acúmulo de atividades, alta exigência) e o tempo estendido que passam na escola acabam criando relações de solidariedade, em que um apoia o outro, divide as tarefas. Também se menciona que acabam formando uma espécie de família naquele espaço, uma família com a qual muitas vezes acabam por conviver mais do que com seu núcleo familiar de origem. Todas estas condições são entendidas pelos estudantes como proporcionando o desenvolvimento da independência e o fortalecimento de vínculos interpessoais.

O que diferencia a relação com os colegas para o cumprimento de requisitos formais de relações que de fato são orientadas pelo motivo de comunicação íntima pessoal, é que estas últimas, de acordo com Elkonin (1987), se estabelecem na base do respeito mútuo, com confiança e comunidade de vida interior, não se baseando meramente em cooperações ou conflitos práticos originados em tarefas colocadas aos adolescentes. Tem um foco, portanto, menor na tarefa a ser realizada e mais no vínculo afetivo entre os colegas.

No grupo isso pode ser visto na relação de Jorge com Leandro, que vieram juntos ao grupo de diálogo para se apoiar, e disseram que não teriam vindo sozinhos. Quando perguntados sobre uma boa experiência na escola, Jorge diz:

Jorge: Uma coisa boa que aconteceu na escola, foram as amizades, [olha para Ln], é algo que você começa a desenvolver, mesmo não conhecendo as pessoas, depois você começa a ter um carisma por elas, e quem sabe se torna uma amizade. (transcrição de grupo de diálogo).

Em outro momento, Jorge e outros estudantes dizem que o que os mantém na escola é a relação com os amigos e o suporte afetivo deles no se relacionar com as condições desgastantes do cotidiano na EREP. Nas palavras de Jorge, ele se refere a uma relação em que

um incentiva ao outro a continuar.

Para Leontiev (1978) e Elkonin (1987) a atividade de comunicação íntima pessoal seria a atividade-guia durante a adolescência. No contexto da EREP isso não ficou evidenciado, pelo contrário, a relação com os pares se torna central a fim de que consigam suportar as exigências que são feitas no contexto escolar, tendo prevalência esta orientação mais prática e que embora auxilie os estudantes a se manterem na escola e realizarem as atividades lá requeridas, não pude observar que as mesmas fossem responsáveis pela promoção das mudanças qualitativas esperadas para este período da vida.

Como eu havia dito no capítulo 5, fazer uma análise aprofundada a fim de concluir pela existência de uma atividade-guia no período da adolescência demandaria um estudo outro. No entanto, ficam aqui os indícios de que há elementos que possibilitam lançar dúvidas sobre a validade destas formulações destes autores russos no contexto da EREP. Importante dizer ainda que este questionamento à centralidade da atividade de comunicação íntima pessoal não é um questionamento à importância dos amigos durante a adolescência. Apenas marca que, no contexto da EREP, a centralidade dos amigos no que diz respeito à motivação para as atividades escolares não pode ser compreendida separadamente do contexto geral da emergência de motivos para tais atividades.

Nesta pesquisa, isso pode ser explicitado a partir da análise da constituição da hierarquia motivacional de Jorge (lembrando que a analisei, em parte, ao falar dos motivos para atividade de estudo). Por esta análise é possível concluir que a emergência do motivo orientado à comunicação íntima pessoal, no contexto da EREP, precisa ser analisada junto daquilo que impossibilita a emergência de motivos relacionados às atividades escolares. Esclareço, no caso de Jorge, um sujeito que demonstra necessidades cognoscitivas voltadas ao domínio teórico e prático de uma determinada área, quando a este é possibilitado agir no contexto de uma tarefa de estudo apropriadamente estruturada, em que há as condições escolares para que a mesma ocorra, e que estas estão em consonância com os objetivos da educação, os motivos orientados à atividade de estudo nele emergem e, por sua vez, os motivos orientados à comunicação íntima pessoal perdem sua importância como força impulsionadora. Pelo contrário, quando qualquer destes elementos não está presente, não se possibilita a emergência da atividade de estudo e então a atividade de comunicação íntima pessoal se torna um apoio para a realização das atividades escolares, as quais acabam por ser realizadas para que o sujeito se mantenha no grupo e aja buscando preservar laços de afeto e companheirismo.

6.3.4. *Motivos orientados à atividade socialmente útil*

Conforme discuti no capítulo 5, diferentemente de Leontiev (1978) e Elkonin (1987), Davydov (1988) afirma que a atividade-guia na adolescência é a atividade socialmente útil. Esta é desenvolvida em um contexto coletivo, no interior da qual o sujeito avalia suas ações tomando por referência o significado social de sua participação no desempenho destas atividades. Nelas o sujeito reconhece suas responsabilidades para com o coletivo e desenvolve um entendimento do valor social dos seus sucessos pessoais e da importância social de cada tipo de atividade.

Para os estudantes da EREP uma atividade que foi reconhecida como bastante significativa foi a da realização da Semana da EREP. Por parte dos que estavam no primeiro ano, havia a expectativa de realizá-la. E por parte dos estudantes de Mecânica, havia uma queixa de que suas iniciativas de realizarem algo nessa Semana não eram viabilizadas.

A Semana da EREP ocorre anualmente em três dias, nos quais os estudantes realizam atividades para serem apresentadas para a comunidade escolar (em princípio seria para a comunidade em geral, mas pelo relato dos estudantes houve anos em que a entrada de pessoas externas à escola não foi autorizada). Nela, à princípio, estariam envolvidos todos os cursos técnicos e o Ensino Médio propedêutico. Pelo relato dos estudantes, e pelo que eu mesma pude ver na visita à Semana da EREP¹⁰³, parte das atividades são propostas pelos professores exclusivamente para a Semana, parte das atividades são de tarefas desenvolvidas em sala e que são expostas na Semana, e parte das atividades são propostas pelos próprios estudantes. Na Semana são contempladas manifestações artísticas (especialmente a partir da dança), conteúdos disciplinares (como sólidos geométricos e poesias compostas para aulas de literatura, linhas do tempo do pensamento em dadas áreas profissionais), conteúdos específicos dos cursos técnicos (estrutura dos cursos, ensaios de atuação profissional).

Pelo relato dos estudantes, a Semana permitiria a interação entre diferentes áreas e cursos. Nela poderiam aprender com os colegas e integrar diferentes conhecimentos.

Rafael: Como ele falou, se você tiver curiosidade, você vem na Semana da EREP. Você vê que um aluno, ele não participa só de uma sala, de um tema. Eu, por exemplo, ano passado, participei de 7 temas, eu corria que nem louco na EREP atrás de tudo. Estava aqui na sala de física, [...] fiz sala de

¹⁰³ Compareci à Semana por incentivo dos estudantes, no entanto, como já estava inscrita em um congresso na mesma semana, só pude comparecer à mesma em seu primeiro dia e muitas das atividades estavam ainda em montagem. Diante disso e também porque não havia combinado a utilização deste procedimento quando no diálogo com diretor e coordenadores da EREP sobre a realização da pesquisa, optei por não utilizar dados da mesma provenientes, ainda que alguns elementos gerais, que poderiam ser obtidos no sítio virtual da própria escola sejam aqui referidos.

jogos, fiz o telescópio, fiz o estelário, fiz a parte lá com a ponte, fiz com a P15 e fiz a dança. (transcrição de grupo de diálogo).

Como precisam aprontar a exposição em um curto espaço de tempo, dizem ser um momento que criam e estreitam vínculos.

Mariana: A EREP se une

Rafael: a EREP inteira se une. Você pode estar brigado com o cara, mas você chega e fala, me empresta o durex?

Luana: Por favor, me empresta esta cola quente pra colar o TNT.

Rafael: Por exemplo, tem uma aluna de Química, eu precisava [de ajuda, ela me ajudou] e hoje eu e a A1 de Química somos grandes amigos, e a gente se conheceu assim, 'você pode me ajudar'? (transcrição de grupo de diálogo).

Para Rafael foi ainda um momento em que pode criar uma atividade, buscar, mobilizar e integrar os seus conhecimentos.

Rafael: Ano passado, eles tiveram uma grande surpresa, porque era o primeiro ano [...] que a EREP ia enfrentar um tema novo, sala de jogos. Fugia totalmente dos outros cursos e ia entrar jogos na Semana da EREP. [...] Uma coisa que, muitos na EREP falaram "Não!", muitos outros falaram que sim. E aqueles que falaram não se surpreenderam muito de ver a nossa capacidade. A gente tinha montado duas salas, cheias de consoles. [...] Atraiu o mesmo número de pessoas que levou para dança. [...] E foi uma grande surpresa, porque falaram, 'ah, e vocês vão fazer o que, só vão mostrar os joguinhos?' A gente falou, 'não, a gente vai mostrar a cultura, a gente vai falar porque é importante, como foi criado, desde quando existe'. E a gente fez tudo isso, a gente estudou pra fazer a apresentação. Acharam que a gente só ia deixar os jogos e deixar as pessoas jogando. (transcrição de grupo de diálogo).

Ainda, os estudantes valorizam muito a chance de poder expor seu próprio trabalho.

Mariana: é uma coisa grande,

Rafael: é uma coisa que o bairro inteiro vem, a gente geralmente distribui panfletos [...]

Luana: só que tiraram, esse ano Nutrição não vai fazer nada...

[...]

Mariana: e era muito legal (transcrição de grupo de diálogo).

E ainda sentem que podem contribuir para a escolha dos cursos por outros estudantes que estejam pensando em prestar o vestibulinho da EREP.

Rafael: para pessoa que vai prestar a prova não cometer o mesmo erro que a gente ela tem que vim ver como é o curso.

Mariana: eu entrei na EREP porque eu vim na semana da EREP.

Rafael: é uma coisa que ajuda.

Mariana: eu gostei do curso, achei legal.

Jorge: uma coisa que a EREP proporciona pra quem está aqui. (transcrição de grupo de diálogo).

Analisemos esta atividade a partir da experiência de Rafael. Ele é alguém que é

bastante insatisfeito com sua experiência na EREP, que expressa repetidas vezes o quanto não gosta do curso que frequenta. Ainda, é predominantemente orientado para requisitos formais, mas ao mesmo tempo, demonstra a necessidade cognoscitiva e de participação. Para ele a possibilidade de se envolver com uma atividade da escola toda, interagindo com outros cursos (possibilitada pelas condições gerais da escola) e que contempla nas características das tarefas específicas a interação com outras pessoas, a pesquisa e apropriação de conhecimentos, a chance de conquistar um reconhecimento pelo trabalho feito e ainda contribuir para a aprendizagem e também para a escolha de cursos por outros estudantes, é algo que visivelmente o impulsiona e é uma atividade da qual fala com muito prazer. Por estes indicativos entendo que, nestas condições, emerge em Rafael motivos para atividades socialmente úteis. Ainda, é possível ver em Rafael que na atividade com os jogos, de fato se apropriou dos conhecimentos (no grupo Rafael contou, em linhas gerais a história e o processo de criação do primeiro jogo eletrônico).

Ainda, na descrição dos estudantes acerca da interação com os outros fica marcada que a comunicação íntima pessoal entre os pares se estreita e adquire significado frente à atividade entendida como socialmente útil, conforme analisado por Davydov (1988) ao defender que esta seria a atividade guia na adolescência. Não é possível fazer tal afirmação a partir dos dados desta pesquisa, mas é possível sim identificar que atividades com esta característica são bastante mobilizadoras quando orientadas por motivos a ela relacionados e satisfazendo ao mesmo tempo necessidades cognoscitivas e de participação.

A experiência de Mariana e Luana com a Semana da EREP é também relatada com bastante ênfase, e sim, é possível identificar nelas a emergência do motivo orientado à atividades socialmente úteis (uma vez que o objeto que resulta desta atividade é entendido como relevante socialmente). Porém, como as características da tarefa específica que realizaram eram diferentes, era uma atividade previamente idealizada por uma professora, em que as estudantes apenas tinham que repetir aquilo que a professora havia previamente designado, as estudantes se vincularam bastante a experiência, mas entenderam que o que aprenderam neste processo foi a postura de responsabilidade de realizar aquilo que lhes havia sido confiado.

Mariana: O nosso jogo, no nosso curso, [...] a gente aprendeu mais tipo, a parte da responsabilidade, de ficar lá na sala, o tempo inteiro, ter que explicar mil vezes a mesma coisa. (transcrição do grupo de diálogo).

Adicionalmente, é possível ver o quanto o motivo orientado para atividades socialmente úteis é significativo quando a possibilidade de realizá-lo é frustrada.

Jorge: A gente fez um projeto, de mostrar uma máquina, que é uma máquina que você projeta a tal da peça e tem todas as explicações do sistema pneumático que é usado na Indústria, e baseado em outras coisas. [Mas, muitas vezes o que a gente procura fazer] a Etec não dá a possibilidade da gente concluir, por causa que sempre tem alguém, da diretoria, por exemplo, pra liberar espaço, lá embaixo, no galpão, onde tem máquinas que não tem utilidade, [eles simplesmente] não deixaram montar a nossa sala, isso que [os custos] iam sair do nosso bolso. (transcrição do grupo de diálogo).

Com esta fala de Jorge quero enfatizar que mesmo quando as características da atividade contemplam a satisfação de necessidades dos próprios estudantes, proporcionando a emergência de motivos orientados à atividade socialmente útil (e que são tão impulsionadores que os estudantes inclusive se organizam financeiramente para realizá-las), as mesmas não se concretizam, dada as condições gerais de organização da Etec e suas disputas de poder e pouca escuta para a diálogo com os estudantes.

6.3.5. Motivos orientados à atividade profissional/estudo

Cabe dizer que, dadas as demandas colocadas socialmente - especialmente neste período da vida dos jovens estudantes, que se aproximam de uma possibilidade de ingresso mais formal no mercado de trabalho, e que estão cursando uma formação profissional - a inserção no mercado de trabalho existia no horizonte das preocupações dos estudantes do grupo de diálogo, especialmente para os estudantes de 2º e 3º ano do ETIM. É possível vermos isso especialmente na valoração positiva que os estudantes fazem acerca de considerarem que estão desenvolvendo competências tidas como valorizadas no mercado de trabalho. No entanto, ainda que esta preocupação exista, à princípio o motivo orientado à atividade profissional/estudo é apenas compreensível aos estudantes, ou seja, ele não tem uma força impulsionadora direta à atividade. Segundo Leontiev (1978) e Bozhovich (1981), é importante que tal motivo emerja pois, sem esta relação com um objeto socialmente significativo, nenhum outro motivo seria capaz de sustentar sua força impulsionadora. Cabe ressaltar ainda que, o objeto socialmente significativo para a escola, em uma sociedade dividida em classes, é um objeto contraditório, permeado por lutas. Assim como o trabalho nessa sociedade é estranhado e subsumido por sua dimensão de produtor de valor de troca, mas mantém sua dimensão de produtor de valor de uso e de desenvolvimento humano emancipatório, o objeto socialmente significativo da escola também mantém esta contradição. Ou seja, ainda que as finalidades da escola possam ser expressas em termos da “adequação ao trabalho estranhado”, a possibilidade de vivenciá-la em sua potência de promoção de

desenvolvimento emancipatório também não é suprimida.

A partir dos escritos de Elkonin (1969) e Davydov (1988) entendo que o motivo orientado à atividade profissional/estudo é caracterizado pela explicitação dos vínculos entre a atuação profissional e o estudo, feita por meio da experimentação da prática profissional em sua potência criadora. Fazendo uma analogia, este “ensaio” da prática potencialmente realizado na escola, tem para os jovens estudantes, a mesma função que tem o jogo de papéis para criança, é por meio dele que o jovem estudante poderá experimentar, agora com mais elementos concretos e fundamentos de compreensão da realidade, sua inserção no mundo adulto profissional. Ainda, entendo a atividade profissional/estudo como próxima ao colocado por Moura, Garcia e Ramos (2007), quando enfatizam a importância da formação escolar para além da escola. Para os autores o ensino precisa estar relacionado à comunidade e aos processos produtivos e ser realizado por meio da vivência do trabalho em sua dimensão ontológica, que possibilita ao estudante apropriar-se da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora.

No entanto, conforme discuti, embora exista uma demanda socialmente constituída e uma preocupação dos estudantes com a preparação para o mercado de trabalho - bem como os estudantes expressem necessidades cognoscitivas, de autoconhecimento e de participação - a emergência do motivo orientado à atividade profissional/estudo não necessariamente emerge. Isso porque em muitas ocasiões as tarefas escolares não foram planejadas de forma que as ações dos estudantes culminem na produção de um produto por meio de um processo que se assemelha à prática profissional criativa. Em outras ocasiões, como nos projetos expressos no PPG da escola¹⁰⁴, esta característica das atividades está contemplada, porém, não é posta em prática dada a falta de recursos, ou o não direcionamento dos mesmos para estas ações pela escola. Neste contexto, o motivo orientado à atividade profissional/estudo não emerge como motivo eficaz para o engajamento dos estudantes nas tarefas que realizam na Etec. Para cada estudante e situação, outros motivos ocupavam este lugar, como analisei nos subitens anteriores (6.3.1 a 6.3.4).

Cabe a pergunta, como este motivo compreensível (aquele orientado à atividade profissional/estudo) se tornaria um motivo eficaz? Me valerei da maneira como Luana se relaciona com as atividades escolares desenvolvidas no ETIM para analisar este processo.

Lembremos, Luana apresenta como motivo inicial para procurar o ETIM o fato de

¹⁰⁴ No PPG da escola é citado um projeto de realização de uma horta na escola envolvendo diversos cursos, como automação para a irrigação da mesma, e a produção de matérias primas para os cursos de Nutrição e Química. No entanto este não foi realizado devido a falta de verbas.

frequentá-lo possibilitar-lhe o acesso ao sistema de cotas para universidade. Além disso, acredita que ter um diploma com o nome da EREP irá auxiliá-la a ter um trabalho em qualquer área profissional. Ou seja, os motivos iniciais de Luana eram motivos orientados para requisitos formais. No que se refere ao curso, sua escolha se deu por exclusão, evitando os cursos que entendia tinham foco nas ciências exatas, que é algo que não gosta.

Luana expressa no grupo necessidades cognitivas, de participação e de autoconhecimento. Ao se deparar com as condições precárias de funcionamento da Etec e com a sobrecarga de atividades, a maioria das quais tem características de reprodução de conteúdo verbalizado, os motivos para a atividade de estudo não se formam. Luana relata que em seu primeiro ano na escola, dadas as condições de maior liberdade nesta, faltava ou ia embora mais cedo em muitos dos dias, o que resultou em notas insatisfatórias e a fez quase reprovar. Nesse contexto a relação com os amigos se expressou como prioritária, ora pelos motivos de comunicação íntima pessoal (em que os vínculos de amizade formados auxiliavam-na a se manter na escola) ora pelos motivos orientados para requisitos formais (organizando-se entre os estudantes para cumprir, com o menor esforço possível, o que a escola demandava). O que determinou a predominância de um ou outro motivo, no caso de Luana, não ficou muito claro para mim. Tenho indícios de que haveria uma relação com a interpretação da aversividade da tarefa por Luana e o quanto esta podia ou não ser relacionada à atuação profissional. Por exemplo, na tarefa que envolvia a leitura e interpretação de uma série de legislações, na qual tinham que produzir um manual de conduta respeitando as normas para sua área profissional, estar com os amigos e o vínculo com eles formado era algo que possibilitava a Luana realizar a tarefa, que apesar de desagradável, era compreendida como parte importante para a profissão e tida como suportável. No caso de uma disciplina de conteúdo propedêutico, em que Luana e os colegas não se relacionavam bem com a professora e não viam sentido nem conseguiam se apropriar do conteúdo, os mesmos se organizavam para estar o menor tempo possível na aula e cumprir com o mínimo exigido nos requisitos formais.

Estabelece-se, na relação de Luana com as atividades escolares, uma alternância de motivos orientados à *comunicação íntima pessoal* e *aos requisitos formais*. Estes dão lugar a motivos orientados à atividade profissional/estudo quando as tarefas são organizadas de forma a suprir as necessidades cognitivas e de participação e cujo resultado das ações propostas é um resultado que seria produzido na prática profissional.

Luana relata duas tarefas escolares em que isto ocorreu, a primeira envolvia a preparação de um cardápio.

Luana: A maior satisfação da minha vida foi ter conseguido terminar um cardápio. Assim, você vê tem que fazer o cardápio inteiro e tem que estar tudo certo, as calorias todas. Se você errou, se dá dez gramas a mais ou a menos, você vai ter que refazer o seu cardápio inteiro, recalculando tudo, mudar tudo.

Nesta tarefa, Luana tinha que partir de critérios nutricionais especificados, ter o conhecimento dos valores nutricionais dos alimentos, e então criar um cardápio que tivesse adequado a estes parâmetros. Calcular um cardápio é uma tarefa que Luana disse não gostar, entender como uma das partes chatas do curso, mas que é também desafiadora, na qual se engaja e produz um produto que é tido como uma realização pessoal. Nesta experiência, o trabalho, produtor de um valor de uso vinculado à área da sua formação profissional, é por ele mesmo impulsionador e tido como realizador. Há aqui, para Luana, uma experiência do trabalho em seu sentido ontológico, ainda que restrita a uma tarefa bastante específica.

A outra tarefa envolve a realização de um projeto de abertura de um restaurante. Para fazê-la Luana e seu grupo precisavam considerar todos os detalhes envolvidos: quem seriam os clientes, que tipo de ambiente iria atrair essa clientela (que tipo de prédio, a cor das paredes, o bairro onde estaria localizado), que tipo de comida iriam servir, quais serão os gastos, como administrar o lugar (empregadores, fornecedores), quais seriam os requisitos legais para poder abrir tal estabelecimento, e considerando tudo isso, planejar uma refeição que suprisse as necessidades nutricionais dos consumidores que desejavam atingir.

Luana fala com muito envolvimento sobre esta atividade, como estava sendo desafiadora e como precisava do conhecimento de várias profissões

Luana: A gente está fazendo ainda um projeto sobre o nosso restaurante, então, já entra edificações. A gente aprende tudo em relação a funcionários, em relação a escala, a horário dos funcionários em um lugar. A fazer recebimento, a fazer um monte de coisa, aí já entrou administração.

Além da tarefa ter estas características, que são complexas, desafiadoras, envolvem vários elementos para a produção de um dado produto socialmente significativo, dado o contexto geral da escola, Luana pode contar com a ajuda de colegas de outros cursos nas áreas em que tem menos conhecimentos. É porque estes elementos, junto às necessidades expressadas por Luana, estão funcionando como uma unidade, que a emergência do motivo orientado para a atividade de estudo/profissional é possível de emergir.

Ainda, é preciso analisar que nesta atividade a produção do lucro, a ênfase no empreendedorismo, aparece naturalizada. Este horizonte profissional do trabalho estranhado, produtor de desigualdade é o que ocupa a posição de objeto socialmente significativo a ser produzido no âmbito desta atividade. Ou seja, o trabalho enquanto valor de troca, em seu

sentido histórico associado ao modo de produção capitalista, também permeia a experiência com a tarefa escolar. Ao mesmo tempo, ele não suprime que a mesma experiência também contemple aspectos do trabalho em seu sentido ontológico, no qual a estudante e seus colegas podem realizar um ensaio de processo produtivo complexo desde o planejamento até a produção do projeto, perpassado pela necessidade de conhecimentos diversos e organização e colaboração entre os pares.

Adicionalmente, a tarefa em questão envolve as especificidades da profissão para a qual Luana está se formando dentro de um sistema produtivo integrado. O envolvimento em tarefas desta natureza vai auxiliando Luana a colocar em dúvida e elencar critérios mais complexos para sua escolha profissional, o que se relaciona a sua necessidade de autoconhecimento e de definição de caminhos profissionais. Luana descreve que quando entrou na Etec tinha o projeto de cursar Medicina, e que suas escolhas se orientavam pelo evitar as ciências exatas. No momento está indecisa, mas ao falar sobre esta indecisão elenca tanto o que gosta de fazer quanto as características da área profissional. Ao mesmo tempo, ao falar de Nutrição reconhece que há coisas da área que não gosta, mas que considerada dentro do contexto geral é uma área que cogita seguir.

Luana: em nutrição eu descobri que não é só calcular cardápio. Calcular cardápio é a parte chata, além de legislação. Em Nutrição você ajuda as pessoas, e eu sempre quis trabalhar com uma coisa em que eu ajudava as pessoas. E envolve alimento, envolve comunicação, envolve tudo que eu gosto. Então, eu meio que me descobri em Nutrição. Mas eu não sei se é o curso que eu quero seguir porque eu ainda tenho [dúvidas].

Luana neste momento se aproxima assim de um processo de decisão profissional colocado por Bozhovich (1981) como mais apropriado, um que busca não só uma atividade profissional, mas a busca por uma inclusão em um determinado todo social, considerando as características da futura profissão e seu autoconhecimento.

Por fim, no processo de constituição da hierarquia motivacional que culmina na emergência de motivos orientados à atividade profissional/estudo a relação entre a situação social de desenvolvimento do estudante e as demandas socialmente constituídas para o ETIM, que a princípio era fragmentada e não impulsionadora para a ação, fortalece-se. Isso não ocorre porque de um momento para o outro passa a haver uma relação direta entre estes elementos, mas porque esta relação pôde se estabelecer em uma condição em que o motivo social para o ETIM está de fato incorporado na atividade escolar (no caso de Luana, a formação profissional), que o objeto ao qual este objetivo se dirige se apresenta em forma de uma autêntica atividade produtiva (tanto a abertura de um restaurante como a de elaborar um

cardápio são atividades nas quais se esperaria que o técnico de Nutrição e Dietética estivesse envolvido, de acordo com o Plano de Curso) e que as condições da tarefa em si, e da escola em geral permitem a estudante de fato cumprir com os objetivos da tarefa.

6.4. Síntese do processo de constituição da hierarquia motivacional dos jovens estudantes para as atividades realizadas no ETIM

Construí neste capítulo um percurso a partir da compreensão geral do processo de constituição da hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades realizadas no ETIM, apresentando inicialmente um modelo teórico, bastante abstrato, representando a universalidade deste processo.



Fig. 1 – Modelo da relação de jovens estudantes com as atividades que realizam no ETIM

Posteriormente busquei explicitar as particularidades destes elementos encontradas na EREP com foco na vivência de jovens estudantes do ETIM que participaram do grupo de diálogo realizado na escola.

Por fim, busquei evidenciar a articulação destes elementos na constituição da hierarquia motivacional com foco na singularidade das relações estabelecidas por alguns dos estudantes com as atividades que realizam no ETIM. Neste processo dei destaque à movimentação entre os tipos de motivos vistos na vivência dos estudantes e como a mudança na posição da hierarquia motivacional precisa ser analisada frente a situação social de desenvolvimento do jovem estudante na relação com as condições da escola e das características das tarefas escolares, bem como na maneira como estes elementos se relacionam com as demandas socialmente constituídas para o ETIM.

Assim, como coloca Leontiev (1978), os motivos para as atividades, bem como sua posição na hierarquia motivacional não existem intrinsecamente. Pelo contrário, a hierarquia

motivacional dos estudantes para as atividades que realizam no ETIM emergem das ações dos estudantes na relação com as demandas que são postas aos mesmos e como as condições da escola e das tarefas estão organizadas para que possam ou não atender tais demandas.

No caso específico de Leandro, que pelo relato tem como motivo predominante o motivo de cumprir com os requisitos formais, é preciso considerar que em seu curso parecem terem sido oferecidas poucas oportunidades para que de fato se relacionasse com o conhecimento a partir, inicialmente, de questões que lhe fossem instigadoras. No entanto, Leandro demonstrava necessidade de participação e valorizou a oportunidade da reflexão no grupo de diálogo. No processo no grupo emergiu, ou pode nele se expressar, a necessidade de autoconhecimento, a ponto de se mover de uma descrição caracterizada por ele como “deixa a vida me levar” para valorizar o grupo pela oportunidade de se questionar sobre a maneira como tem se relacionado com o ETIM. Hipotetizo que em casos como este seja possível partir daí, das necessidades expressas pelos estudantes e organizar atividades que promovam a satisfação destas necessidades em conjunto com a inserção de conhecimentos que sejam vitalmente necessários para tal satisfação. No entanto, isso é apenas uma hipótese. Um experimento formativo neste sentido poderia nos trazer elementos que nos proporcionassem mais dados sobre as condições necessárias para a promoção da emergência de novos motivos em jovens que em seu processo de desenvolvimento cristalizaram tais características. Tal análise poderia ainda nos fornecer elementos para a organização do ensino com jovens que cristalizaram uma relação formal com o conhecimento.

A partir dos dados aqui discutidos entendo que é possível questionar que exista uma única atividade guia para os jovens estudantes no contexto do ETIM. A diversidade de demandas e histórias formativas que se encontram apropriadas pelos mesmos os colocam, no meu entender, com diferentes características de desenvolvimento, embora com algumas regularidades em relação às suas necessidades.

Ao mesmo tempo, do ponto de vista de um ensino que se pretenda desenvolvimental, é preciso, nas palavras de Vygotski (1995), que se promova mudanças qualitativas na maneira como os sujeitos se orientam para com o mundo. Para Elkonin (1987) tais mudanças significativas seriam expressas na mudança dos motivos que orientam a atividade do sujeito. Pelas análises produzidas nesta tese entendo que, ainda que haja um processo insuficiente de desenvolvimento conceitual dos estudantes, resultado de um processo de escolarização em que a atividade de estudo pouco se efetivou, seria mais interessante planejar atividades que se voltassem a promover a emergência de motivos orientados à atividade socialmente útil e à atividade profissional/estudo. Nestas, a necessidade do estudo é um momento do processo,

mas tais atividades já se relacionam com mais proximidade das demandas colocadas na sociedade e da conjunção de necessidades expressas pelos jovens estudantes. Assim, embora não seja possível afirmar que estas atividades sejam as atividades-guia da juventude na realidade brasileira, pela pesquisa realizada é possível dizer que, para uma modalidade de ensino na qual o vínculo com o trabalho é inalienável e que é voltada a um público do qual se demanda uma ampliação de sua participação na sociedade, atividades com tais características iam ao encontro das necessidades da maioria dos estudantes e, quando viabilizadas pelas condições gerais da escola, possibilitavam a emergência de motivos às mesmas relacionadas e por sua vez um comprometimento com a realização das atividades socialmente úteis e atividades profissionais/estudo.

Por outro lado, quando qualquer destes elementos assumia uma característica diferente, e não havia um encontro orgânico entre as necessidades dos estudantes, as características das tarefas escolares, as condições gerais da escola e as demandas socialmente constituídas para o ETIM, como visto nos itens 6.3.2 e 6.3.3, a configuração da hierarquia motivacional dos estudantes para as atividades escolares também se modificava, prevalecendo outros motivos que não eram efetivos em promover a mesma tenacidade de vinculação dos estudantes com as atividades escolares.

Em outras palavras, enfatizo aqui que, para compreender as diferenças nas maneiras pelas quais os estudantes se relacionam com as atividades que realizam no ETIM, é preciso considerar os elementos destacados no modelo em sua unidade, vislumbrando a partir daí o processo de constituição de sua hierarquia motivacional. Considero isso central para pensar processos interventivos nesta realidade, o que será feito no próximo capítulo.

7. CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Muito embora o último capítulo da tese seja usualmente chamado de “considerações finais”, marcando-se um processo de pesquisa que se encerra, para mim esta nomenclatura não expressaria a função que atribuo a este capítulo nesta tese. Entendo que a compreensão teórica do objeto de pesquisa e as implicações, questionamentos, dúvidas que foram emergindo foram sendo expostas ao longo dos capítulos. Assim, para mim este capítulo é menos um fechamento e mais a abertura de um diálogo, o espaço para o lançamento de propostas, hipóteses e um convite para a verificação da potência das ideias expressas na tese como instrumentos para a efetiva intervenção na realidade.

No capítulo anterior explicito a análise teórica da relação que jovens estudantes estabelecem com as atividades que realizam no ETIM a partir do enquadre universal das mesmas (o modelo teórico desta relação) e singulares (a vivência de alguns estudantes), mediadas pela particularidade das características do ETIM na EREP. Neste processo evidencio o processo de constituição e movimento da hierarquia motivacional de jovens estudantes para as atividades que realizam no ETIM naquela escola.

Entendo que a análise realizada expressa a configuração destas relações e nela ficam evidenciadas as contradições e limites que permeiam o ensino no ETIM, desde as demandas que são colocadas para o mesmo atender, o processo de precarização do ensino refletido nas condições gerais da escola e na maneira como as tarefas escolares estão organizadas, bem como as tendências internalizadas pelos estudantes em seu processo de desenvolvimento. No limite, observa-se uma subordinação do processo educativo à lógica do capital, contra a qual é preciso lutar. Ao mesmo tempo podem ser observadas faíscas, brechas que possibilitam o engajamento dos estudantes nas tarefas que ali são propostas. Fazendo-se um paralelo com as formas de expressão do trabalho na sociedade atual, podemos ver o ensino no ETIM efetivando-se no seu sentido ontológico, enquanto promotor de desenvolvimento humano, mas também e conjuntamente, enquanto prática econômica, servindo aos interesses de reprodução do capital. Intervenções voltadas à sua transformação precisariam considerar seriamente estas contradições como seu ponto de partida, não para suprimi-las, mas para incessantemente buscar superá-las.

Vislumbraram-se, no ETIM, as possibilidades de um ensino que promove desenvolvimento, que intervém na constituição da hierarquia motivacional dos estudantes, e que, por vezes, possibilita a emergência de motivos orientados à atividade socialmente útil e à

atividade profissional/estudo. Desenvolvendo as considerações de Charlot (2004) - que coloca a educação como uma atividade que se volta primordialmente à transformação de si e o trabalho como primordialmente voltado à produção de um objeto, bem ou serviço externo a si - considero a atividade socialmente útil e a atividade profissional/estudo como formas de trabalho particulares do processo de desenvolvimento ontogenético, e entendo que, na juventude, as atividades desenvolvidas teriam menos evidenciadas estas primazias de orientação. Assim, se no primeiro capítulo assumo a defesa de se ter o trabalho como princípio educativo, enfatizar a importância destas atividades é, em minha compreensão, detalhar as características que o trabalho enquanto princípio educativo precise ter ao considerar seriamente o processo de desenvolvimento da juventude.

No entanto, entendo que em uma sociedade estruturalmente desigual, em que as demandas colocadas socialmente são intrinsecamente contraditórias e com uma tendência dominante que fortemente se opõe a uma formação de uma personalidade que vise a emancipação humana, o foco na mudança da hierarquia motivacional dos estudantes para determinadas atividades não é suficiente. Como se pôde observar ao longo do capítulo anterior, é possível termos motivos voltados à atividade socialmente útil e à atividade profissional/estudo e mesmo assim estes não promoverem transformações nas concepções de mundo marcadas pelo individualismo, bastante arraigada nos estudantes.

Em minha compreensão, atividades pontuais, ou mesmo que sistemáticas, restritas à uma ou outra disciplina, que promovam estas movimentações na hierarquia motivacional dos estudantes e que tenham no horizonte um direcionamento coletivista da personalidade, ainda que importantes, são um enfrentamento frágil às concepções individualistas expressas pelos estudantes e que se apresentam um tanto cristalizadas, conforme analisado no item 6.2.4.3.

Ainda, o enfrentamento a esta direção moral da personalidade, a meu ver, não pode ser superado unicamente com atividades escolares que se centrem primordialmente na dimensão cognoscitiva. Isto não quer dizer que não seja necessária a apropriação dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Conforme dito no capítulo 4 e 5, quem aprende, aprende um conteúdo que é marcado pelas formas de constituição histórica específicas às áreas de saber (aprender o processo de produção de conhecimento na física é diferente do processo de produção de conhecimento na psicologia). Conforme afirma Bozhovich (1981), para promoção de condições para a transformação nas concepções de mundo dos sujeitos, a apropriação do conhecimento historicamente constituído é fundamental, a fim de possibilitar o desenvolvimento do pensamento conceitual e uma efetiva análise da realidade complexa em que vivemos.

No entanto, argumento que a apropriação do saber intelectual não é suficiente. Segundo Bozhovich (1981) o desenvolvimento pleno se dá a partir do entrelaçamento da cognição e do afeto, e este último teria os coletivos escolares como base privilegiada para seu desenvolvimento. Concordo com a autora a respeito da necessidade central de cuidar da maneira que se conduz a organização coletiva no interior da escola para não se promover uma direção moral da personalidade que seja individualista. Assim como a autora, entendo que é necessária uma intervenção junto à organização dos coletivos escolares e, como afirmei em outro momento, penso que temos um desafio de construção de conhecimentos que sustentem intervenções nesta direção. Talvez estes conhecimentos só possam ser construídos agindo na organização destes coletivos e vendo que mudanças são passíveis de serem possibilitadas na formação de uma personalidade orientada ao coletivo frente a um contexto que cotidianamente fortalece a direção oposta.

Ainda, considero que ao falar de coletivos escolares, é preciso pensar nos espaços de organização mais autônoma dos estudantes. É preciso também considerar a dimensão coletiva na organização da atividade socialmente útil e profissional/estudo. Por fim, não é possível fazê-lo sem cuidar da organização coletiva da equipe escolar. Freire (1996) já alertava para a importância do educar pelo exemplo e Delari-Junior (2013) ratifica esta importância. Isto coloca a equipe escolar frente ao desafio de que, para possibilitar aos estudantes condições em que os mesmos desenvolvam uma orientação coletivista da personalidade, é preciso que a equipe viva esta maneira de agir no mundo ao mesmo tempo em que encarna dimensões opostas, também arraigadas em si ao longo do seu próprio processo de desenvolvimento.

Por todo o exposto, defendo aqui a tese de que, para que se efetive um ensino socialmente significativo no ETIM é preciso que se promovam transformações no sistema de relações que intervém na constituição da hierarquia motivacional dos estudantes e que para fazê-lo é preciso conhecê-las em profundidade, considerá-las em sua unidade e promover condições que possibilitem a emergência de motivos voltados à atividade socialmente útil e à atividade profissional/ estudo, tendo como horizonte utópico o desenvolvimento da personalidade coletivista.

Quando digo que é preciso conhecer em profundidade o sistema de relações que intervém na constituição da hierarquia motivacional dos estudantes, quero marcar com isto que, para intervir neste sistema, é preciso conhecer a singularidade de cada escola, a qual é composta pela singularidade de seu grupo de estudantes. Apresentei no capítulo 4 a diversidade de formas de existência do ensino no campo da educação profissional, o que engloba também a diversidade de perfil de seus estudantes. E no capítulo 5 discuti a

diversidade de formas de existir da juventude brasileira. Assim, entendo que não é possível derivar diretamente desta tese propostas de intervenções para estas singularidades.

O que esta tese torna disponível é um modelo de análise para as relações que os estudantes estabelecem com as atividades que realizam no ETIM, um modelo que, em minha avaliação, ajuda a explicitar os elementos que precisariam ser objeto de intervenção. Ainda, um modelo que auxilia a compreender a unidade na constituição destas relações e assim, a necessidade de intervir de maneira conjunta nas mesmas, e não em uma ou outra, isoladamente. Isso evidencia a necessidade de ações nas escolas considerando-se suas singularidades, mas também para além das escolas - nas políticas públicas educacionais e na forma de organização da nossa sociedade - uma vez que, como discutido ao longo da tese, o que acontece na escola está intrinsecamente relacionado a todo contexto social que a compõe. Assim, a constituição detalhada da relação entre as demandas socialmente constituídas para o ETIM - condições gerais da escola – características das tarefas escolares – situação social de desenvolvimento do jovem estudante precisaria ser explorada na singularidade de cada escola.

Ainda, é preciso considerar que apenas o uso efetivo deste modelo, na realização de intervenções em uma diversidade de realidades concretas, poderá conferir ao mesmo sua validade. Conforme explicitado no capítulo 2, para a Teoria Histórico-Cultural é o poder de intervenção na realidade que efetivamente confirma a legitimidade do conhecimento desenvolvido.

Expresso então o meu convite e o meu compromisso para que coletivamente possamos promover no ETIM uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS¹⁰⁵

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2011. p. 37-72.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2011.

ADORNO. T.W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.J.; SANFORD, R.N. **La Personalidad Autoritária**. Buenos Aires: Proyección, 1965.

ALMEIDA, Ada Maria de. **O estudante do ensino médio e técnico e a precarização do trabalho: perspectivas e adaptação - um estudo de caso de jovens estagiários**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ALMEIDA, Paulo Roberto. **O dialogismo e a constituição de sujeitos na construção de um "projeto de dizer" de alunos trabalhadores**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Gropa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

ANTUNES, Ricardo. L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas e São Paulo: Editora da Unicamp e Cortez, 1995.

APPOLINÁRIO, Renata Silveira. **Educação profissional: vivência do educando de enfermagem no cuidado ao doente crítico**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2007.

ARAUJO, Valmir Henrique de. **Prototexto, narrativa poética da ciência: uma estratégia de**

¹⁰⁵ De acordo com a ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023.

construção do conhecimento e religação de saberes no ensino de física. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

ARAUJO, Evanísia Assis Goes; BARBOSA, Valquíria Bezerra. Desafios na implementação do currículo por competências. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol.57, nº 3, p.364-365, jun. 2004.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. “**Por que aprender isso professora?**” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Psicologia, área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.

BALDI, Miriã Dias Bibow. **Competências para promoção e educação em saúde em estudantes de nível médio de Enfermagem**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Saúde e Gestão do Trabalho) – Universidade do Vale do Itajaí, 2006.

BARRETO, Maria das Dores Sales. **A formação de profissionais nas áreas de agropecuária e agroindústria para jovens assentados da reforma agrária-IFPB-Campus Sousa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2010.

BAUMGRATZM, Jorge Luiz. **As Representações Sociais e Transdisciplinares da Inclusão**: Estudo de Caso do Centro de Equoterapia implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - Campus Barbacena. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

BIAGINI, Jussara. **Reforma do Ensino Técnico**: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Reestruturação Curricular do CEFET de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOZHOVICH, Lidia Ilínichna. **Developmental phases of personality formation in childhood (III)**. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, vol 42, n. 4, p. 71-88, jul.-ago. 2004.

BOZHOVICH, Lidia Ilínichna. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: Investigaciones psicológicas. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos técnicos**. 2012. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/>>. Acesso em 06 nov. 2012.

_____. **Lei nº 11741, de 16 de julho de 2008**. Altera os dispositivos da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional tecnológica. 2008. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>>. Acesso em 25 set 2011.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em 23 abr. 2010.

_____. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 29 jan. 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 23 abr. 2010.

CANUTO, Ondina Maria Chagas. **A abordagem por competência nos currículos de formação profissional técnica na área de saúde**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2012.

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. **Implementação do currículo integrado do curso técnico de Eletrotécnica no CEFET – PA/ UNED-Tucuruí**. Dissertação (Mestrado em Educação, área de concentração: Políticas Públicas e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

CARNEIRO, Adeline Araújo. **O IFRR/Campus Novo Paraíso: da educação agrícola para a educação do campo, uma proposta em construção**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

CARRILHO, Ricardo Castro. **Educação profissional um instrumento de transformação social? Um estudo de caso a partir do curso de mecânica do campus pelotas do IFSUL**. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, 2012.

CARVALHO, Nivaldo Moreira. **Ensino médio integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de agropecuária e agroindústria em Guanambi/BA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

CASAGRANDE, Elisabeth do Carmo Mendes. **O papel da experimentação no estudo do solo através do ensino de química: relações entre ensino e aprendizagem numa perspectiva construtivista.** Dissertação (Mestrado em Ciência) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007.

CASAGRANDE, Ronaldo Vinícius. **Competência básica: mensurando a importância dos componentes educacionais para sua construção.** Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica.** Campinas: Autores Associados e HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 39–57.

CAVALCANTE, Deise Keller. **Educação Ambiental na Educação Profissional: A Prática da Educação Ambiental em Escolas Agrotécnicas Federais do Estado de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007.

CAVALCANTI, Beatriz Alves Paulo. **Representações discentes sobre a afetividade nas aulas de inglês de uma escola técnica.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem, Área de concentração: Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

CECHET, Luiz Gonzaga. **Um estudo sobre a inserção de empreendedorismo no curso técnico em Agropecuária no Colégio agrícola de Camboriú.** Dissertação (Mestrado em Ciência) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008.

CHAIKLIN, Seth. A conceptual perspective for investigating motive in a cultural-historical theory. In: HEDEGAARD, Mariane; EDWARDS, Anne; FLEER, Marilyn. (Eds.). **Motives in children's development.** New York: Cambridge University Press, 2012, p.209-224.

_____. The category of 'Personality' in Cultural-Historical Psychology. In: _____. (Ed.). **The Theory and practice of cultural-historical psychology.** Aarhus: Aarhus University Press, 2001, p. 238-259.

_____. Developmental teaching in upper-secondary school. In: HEDEGAARD, M M.; LOMPSCHER, J. (Eds.). **Learning Activity and Development**. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1999, p. 187-210.

CHARLOT, Bernard. Educação, Trabalho: Problemáticas contemporâneas convergentes. In: **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 22, p. 9-25, 2004.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História e Memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961-1969)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

COELHO, Herivelto José. **Uma experiência interdisciplinar com alunos da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE: a pedagogia de projetos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

COLOMBO, João Nacir. **Emprego da Pedagogia de Projetos na avaliação do desempenho de cultivares de pimentão e berinjela sob manejo convencional e orgânico**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2006.

CORREIA, Silvia Gomes. **Sentidos da educação profissional técnica de nível médio em música: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AM**. Dissertação (Mestrado em Música, área de concentração Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues; MAIA, Carla Linhares Maia (coords). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 205-228.

COSTA, Valter de Almeida. **Política Educacional para o Ensino Médio e Educação Técnica no Estado de São Paulo** – Expectativa dos estudantes de quatro unidades escolares da Zona Leste da Capital e a disputa ideológica na Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

COSTA, Ronaldo Campelo da. **O uso de e-portfólios na aprendizagem de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão/ Campus Codó**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, Fabiana Santos. **Jovens afro-brasileiros: expectativas sobre o ensino técnico e o mercado de trabalho de alunos da ETE Dona Escolástica Rosa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2008.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **Ser social**. – Revista do Programa de Pós Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília. Brasília, Ser Social UNB, n. 9, p. 159-185, jul-dez 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, nº 27, p. 73-84, jul. 1998.

DAVYDOV, Vasili V. **Types of generalizations in instruction**: Logical and Psychological problems in the structuring of school curricula. Reston, VA: National Council of teacher of Mathematics, 1990.

_____. Problems of Developmental teaching. In: **Soviet Education**, vol. 30, n. 8, p. 6-97, aug. 1988.

_____. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V.P.; TALYSINA, N.F. The problem of activity in the works of A.N. Leont'ev. In: **Soviet Psychology**, vol. 21, n. 4, p. 31-42, 1983.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues; MAIA, Carla Linhares Maia (coords). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues (coords). **Pesquisa “Diálogos com o Ensino Médio”** – Relatório Final. Observatório da Juventude da UFMG; Observatório Jovem; Ministério da Educação, 2010.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues; MAIA, Carla Linhares Maia (coords). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELARI-JUNIOR, Achilles. Princípios éticos em Vigotski: Perspectivas para a Psicologia e a Educação. In: **Nuances**: Estudos sobre educação, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013.

DELARI-JUNIOR, Achilles; PASSOS, Iulia Vladimirova Bobrova. **Alguns sentidos da palavra “perijavanie” em L.S. Vigotski**: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Umuarama, Ivanovo, 2009 (mimeo).

DOWNES, Stephen M. Scientific models. In: **Philosophy Compass**, vol. 6, n. 11, p. 757-764, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril. 2004.

DUTRA, Israel Pinto Dornelles. **Entre a escola e a fábrica**: o papel do estágio na formação de técnicos em transformação de termoplásticos no IFSUL - Campus Sapucaia do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

DUTRA, José Henderson Fonseca. **A educação ambiental no ensino profissionalizante**: uma reflexão baseada em estudo desenvolvido no Centro Federal de Educação Tecnológica Unidade Descentralizada de Leopoldina (MG). Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade de Taubaté, 2006.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infância. In: SHUARE, M. (Org.). **La Psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. Desarrollo psiquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. Mexico: Grijalbo, 1969. p. 523 – 560.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). In: ANTUNES, R. (org). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ESQUERDO, Fernanda Azevedo; PEGORARO, Renata Fabiana. Contribuições da psicologia para a formação do técnico em enfermagem: concepções dos alunos. In: **Psicologia em Estudo**, vol.15, nº 2, p.255-264, jun. 2010.

FARINA, Cinara Martins. **Diretrizes político-pedagógicas da formação técnica no Brasil a**

ordem do humano e a ordem do capital. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, 2011.

FEIJÓ, Alexandre Araújo. **Fatores determinantes de Motivação/Desmotivação de alunos do Curso Técnico em Informática do Colégio Agrícola de Camboriú UFSC.** Dissertação (Mestrado em Ciências, área de concentração: Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

FERNADES, Carlos Adalberto de Campos. **Contribuições de projetos de aula na educação científica e tecnológica.** Dissertação (Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, p. 43-66, mar. 2000.

FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar.** Casa do Psicólogo, 1981-2010, p. 61-78.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Sonia Maria Pereira. **Educação Profissional e qualidade de ensino:** traçando um perfil sociográfico dos estudantes da EAF-Alegre, ES. Dissertação (Mestrado em Ciências, área de concentração: Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2006.

FREITAS, Maria da Conceição da Silva. **Educação Profissional da Juventude na crise do emprego.** Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia – Universidade de Brasília/Unb, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria e a batalha das ideias na sociedade de classe. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, p. 168-194, jan.-abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. In: _____. (orgs). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 55–70.

FRIGOTTO, G Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GATTI, A.B. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas**. Brasília: Líber livro, 2005.

GOUVEIA, Riama Coelho. **Desenvolvimento de projetos sobre meio ambiente para o ensino-aprendizagem de conceitos físicos**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRILLO, Magno Souza. **Integração curricular**: um estudo sobre o curso técnico de nível médio de mecatrônica do campus Charqueadas IFSUL. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, 2012.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2011. p. 149-174.

HEDEGAARD, Mariane. The dynamic aspects in children's learning and development. In: HEDEGAARD, Mariane; EDWARDS, Anne; FLEER, Marilyn. (Eds.). **Motives in children's development**. New York: Cambridge University Press, 2012, p.9-27.

_____. **Learning and child development**. Aarhus: Aarhus University Press, 2002.

HEDEEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and learning**: A cultural-historical approach. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Consultado em: 25 fev. 2014.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Comunicados do IPEA**: Um retrato de duas décadas de trabalho brasileiro utilizando o PNAD. N. 160, de 07 out. 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131007_comunicadoipea160.pdf. Consultado em 13 jan, 2014.

KLUGE, Luis Fernando. **Formação de Profissionais para o Mercado de Trabalho: uma análise crítica da formação dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú.** Dissertação (Mestrado em Ciências, área de concentração Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008.

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. In: _____. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 13–25.

KUENZER, Acácia Zeneida. Capítulos 1, 2, 3 e 4. In: _____. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 25–93.

LATOSINSKI, Elder da Silveira. **Uma proposta inovadora para o ensino de temas estruturantes de física a partir de conceitos de eletrodinâmica.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

LEÃO, Jorge Antonio Soares. **Contribuições do ensino de filosofia para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Maranhão.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2011.

LEONTIEV, Aleksei Alekseevitch. Sense as a Psychological concept. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 44, n. 3, p. 57-69, may-June 2006.

LEONTIEV, Alexei. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo-SP: Ícone Editora, 2001. p. 59-83.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad.** Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, Sérgio. Trabalho imaterial. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França Lima (orgs). **Dicionário de Educação Profissional em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 433-439.

LIMA, Maria de Barros. **Aprendizagem musical no canto popular em contexto informal e formal: perspectiva dos cantores no Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2010.

LOMOV, B.F. The problem of activity in psychology. In: **Soviet Psychology**, vol. 21, n. 1, p. 55-91, 1982.

LOPONTE, Luciana Neves. **Juventude e educação profissional**: um estudo com os alunos do IFSP. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

_____. **Educação profissional**: um estudo do impacto da lei e implantação da reforma do ensino técnico e suas decorrências no CEFET-RS : (1997-2004). Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

LUZ, Everaldo de Souza. **Projetos de trabalho como estratégia metodológica no ensino profissional agrícola**: um enfoque transdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

MACHADO, Geraldo Ribas. **Um estudo do perfil demandado pelo mercado de trabalho para os alunos egressos da Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Engenharia – modalidade profissionalizante) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

MAGALHÃES, Fernanda Pizarro de. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional**: reflexões, análises e possibilidades. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. *Sistema, grupo y poder*. Psicología social desde Centroamérica II. San Salvador: UCA Ed., 1989.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) - Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

MARTINS, Ligia Márcia; EIDT, Nadia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out-dez 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 4. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Exposição nas seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: LOMBARDI, J.L (coord). **Textos sobre educação e ensino/ Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011. p. 138-140.

_____; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã, I, A, I, "A história" (1987). In: LOMBARDI, J.L (coord). **Textos sobre educação e ensino/ Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011. p. 26-29.

MENDES, Laudemir Otavio. **Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional**: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MENEZES, Roseany Carla Dantas de. **A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado**: um estudo avaliativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2012.

MONTIBELLER, Cláudia. **Curso técnico**: reflexos na trajetória ocupacional de estudantes com idade igual ou superior a 40 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, 2012.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A relação educação e trabalho: desafios teóricos na construção de um pensamento crítico. In: **35a. Reunião Anual da ANPED**, 2012, Porto de Galinhas, Pe. Educação, Cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012.

_____. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS. O ensino libertário e a relação trabalho e educação: algumas reflexões. In: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **Educação libertária no Brasil** - acervo João Pentead: Inventário de Fontes. São Paulo: Fap-Unifesp: Edusp, 2013. p. 139-181.

MOTA, Paulo Gurgel. **Educação e trabalho**: uma avaliação do Plano de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Fortaleza. Dissertação (Mestrado Profissional de Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, 2011.

MOURA, Dante; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio** – Documento base. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Consultado em 17 mar. 2014.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAÚJO, Elaine Sampaio; RIBEIRO, Flávia Dias; PANOSSIAN, Maria Lucia; MORETTI, Vanessa Dias A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília-DF: Liber Livro, 2010. p. 81-109.

MURAD, Mohd Hazim Shad bin Abdul. Models, scientific realism, the intelligibility of nature, and their cultural significance. In: **Studies in History and Philosophy of Science**, v. 42, p. 253-261, 2011.

NANNI, Sueli Medeiros. **Um estudo das competências e habilidades profissionais dos estudantes de curso técnico em Santos**. Dissertação (Mestre em Gestão de Negócios) – Universidade Católica de Santos, 2007.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

NETTO, J.P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Edson Oliveira. **Educação e Empreendedorismo**: um estudo sobre a formação empreendedora no curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

NOVELLI, Giseli. **Currículo por módulo e educação profissional técnica**: crítica da formação para o mercado de trabalho. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade, área de concentração: Educação e Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

OKANE, Eliana Suemi Handa; TAKAHASHI, Regina Toshie O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem. In: **Revista Escola Enfermagem da USP**, vol.40, n.2, p.160-169, jun-2006.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 25–51.

PANDITA-PEREIRA, Angelina. **Reflexões sobre o ensino de psicologia em escolas técnicas estaduais de São Paulo**. 170f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.

PEREIRA, Moacir Soares. **O estágio supervisionado na formação dos alunos do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira/SC: a relação entre o discurso e a prática**. Dissertação (Mestrado em Ciências, área de concentração: Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008.

PERUCCHI, Valmira. **Indicadores de produção dos grupos de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, 2010.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINTARELLI, Kátia Lúcia Brasil. **Avaliação da integração ensino e serviço no curso auxiliar em saúde bucal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) – Universidade do Vale do Itajaí, 2009.

POLITZER, Georges. **Crítica dos fundamentos da psicologia: a psicologia e a psicanálise**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

PRADO, Fernando Leme do. **Pós-modernidade, educação e trabalho: usando matricula por disciplina como forma de organização curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

RAITANI-JÚNIOR, Antonio Alir Dias. **Portfólio na disciplina de práticas profissionais no Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira**. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**, 3 ed.

São Paulo: Cortez, 2006.

RAMIREZ, Paulo. **Uma estratégia para melhoria da formação de competências para o profissional de nível técnico na área de gestão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Estratégica de Organização) – Centro Uniersitário Nove de Julho, 2003.

RANIERI, Jesus. Apresentação. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. p. 11-18.

REBELLO, Carlos Eduardo. **Fatores de evasão nos cursos subsequentes noturnos do Colégio Agrícola de Camboriú**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008.

RESENDE, Ana Beatriz Armini Pauli. **Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Itapina**: percalços e possibilidades ao longo dos anos. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, Silvia Fernanda Martins Dias. **Ensino Médio Integrado**: o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

RIBEIRO, Elaine; LÂNES, Patrícia; CARRANO, Paulo. **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas** – Relatório Final. Instituto Pólis; Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas - IBASE, 2005.

ROSA, Márcia de Freitas. **A Aplicação de Boas Práticas**: Uma Contribuição para a Atualização das Competências nos Currículos dos Cursos Técnico em Agropecuária e Agroindústria do IFTM Campus Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

ROSSETTO, Luiz Valerio. **A Educação Física no Ensino Agrícola Federal do Rio Grande do Sul**: um estudo a partir da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

RUBSTOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOSKAYA, I. (orgs). **Após Vygotsky e Piaget**. Perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.

SAKUMOTO, Douglas Aparecido. **Ensino Profissionalizante**: Qualificação por

competências e habilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima e. **O currículo dos cursos técnicos de lazer no Brasil**: um estudo de caso da formação profissional. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SANTOS, Eliane Regina Acacio dos. **A realidade do estágio supervisionado no ensino profissionalizante de nível médio**: um estudo sobre o curso de Técnico Agrícola da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste-RO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2009a.

SANTOS, Antonio Sérgio Moreira dos. **O ensino de história no curso de agropecuária no Instituto Federal do Maranhão Campus Codó**: Construindo possibilidades de uma prática inter/transdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009b.

SANTOS, Lúcia Helena Pereira. **Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem**. Tese (Doutorado em Enfermagem, área de concentração Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2005.

SÃO PAULO. **Centro Paula Souza**. 2014. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/sai/cursos/cursos.html>. Consultado em 09 fev. 2014.

_____. **Centro Paula Souza**. 2013. Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/>. Consultado em 09 fev. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SEKKEL, Marie Claire. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil**: relato e reflexão sobre uma experiência. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2003.

SILVA, Estácio Moreira da. **A implementação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária**: o caso de Guanambi. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB, 2009a.

SILVA, Nanci Aparecida da. **Processo formativo da escola técnica de saúde: um olhar sobre o processo de trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho) – Universidade do Vale do Itajaí, 2009b.

SILVA, Maria Angela da. **Inglês para a área de turismo: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

SOARES-TERCEIRO, Clúvio Buenno. **Humm! Tem pão questinho e confeitos divinos: desvelando relações entre trabalho e educação na formação profissional do técnico em panificação e confeitaria**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2011. p. 87-127.

STEFANINI, Deborah Maria. **As relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica: uma análise a partir de Bourdieu**. Dissertação (Mestrado em Educação, área de concentração Fundamentos da Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2008.

TEO, Siti Noor Naasirah Syahiirah Abdullah. **Young people's relation to academic study: a theoretical and empirical study of adolescents in Brunei Darussalam**. Doctoral Thesis, Department of education, University of Bath, 2014.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas. In: **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho como princípio educativo e a perspectiva histórica da classe trabalhadora. In: **34ª Reunião Anual da ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011, Natal. Educação e justiça social. Rio de Janeiro: ANPED, v. 1, p. 1-15, 2011.

_____. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, jan/abr 2005.

_____. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 159-178, Apr. 2003.

_____. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. In: **Perspectiva**. Florianópolis, vol. 14, n. 26, p. 39-70, jul/dez 1996.

VENDRAMETO, Maria Cristina. **Da escola da capital (São Paulo) à Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas**: uma proposta de gestão documental. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação - Faculdade de Educação). Universidade de São Paulo, 2005.

VIEIRA, Lúcio Olímpio de Carvalho. **Da escola ao trabalho**: competência e inserção profissional, na visão dos estudantes de química da escola técnica da UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. In: **Psicologia USP**, São Paulo, vol. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VILLAS, Sara. **Formas de sociabilidade entre alunos de uma Escola de Ensino Técnico/Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

VIROTE, Shirley Mar Pereira. **A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, 2009.

VOCACIONAL: Uma aventura humana. Direção de Toni Venturi. Produção de Toni Venturi, Sérgio Kieling, Marc Duordin. Roteiro: Sylvia Lohn, Toni Venturi, Vitor Alves Lopes. 2011. (80 min.), color.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Anita Machado Libros, 2012.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor Dis, 2000.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Dis, 1995.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues; MAIA, Carla Linhares Maia (coords). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-154.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº 92 – Especial, p. 1067–1086, out. 2005.

ZOCICHE, Denise Antunes de Azambuja. **Teias da avaliação no ensino-aprendizagem em saúde**: uma "análise de situação" da avaliação do desempenho cognitivo e laboral no ensino técnico em enfermagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

ZUANY, Mario Jorge de Moura. **Educação Tecnológica e Empreendedorismo: uma visão do segmento de rochas ornamentais do pólo de Cachoeiro de Itapemirim, ES**. Dissertação (Mestrado em Ciências, área de concentração: Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2006.