

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

SAMUEL COELHO FIDELES

**ADOLESCÊNCIA E ESCOLA: SIGNIFICAÇÕES NA TRANSIÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO**

CAMPINAS

2024

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SAMUEL COELHO FIDELES

**ADOLESCÊNCIA E EDUCAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES NA TRANSIÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof(a) Dr(a) Elvira Cristina Martins Tassoni

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Campinas

2024

Fideles, Samuel Coelho

F451a

Adolescência e Escola : Significações na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. / Samuel Coelho Fideles. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.

149 f.

Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Adolescência. 2. Transição - Ensino Médio. 3. Formação de professores. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SAMUEL COELHO FIDELES

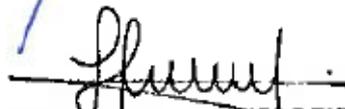
ADOLESCÊNCIA E EDUCAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES NA TRANSIÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC- Campinas, e aprovada pela banca examinadora.

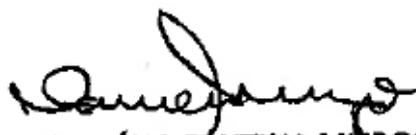
Aprovada: 11 de dezembro de 2024



DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA. LUCIANA HADDAD FERREIRA
PUC-CAMPINAS



DRA. CAMÉLIA-SANTINA MURGO
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – UNOESTE

Dedico este trabalho aos meus pais, Alfredo e Rosana, por
todo amor e incentivo aos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jesus que, por sua vida em mim, me inspira e me faz ser mais humano.

À Bel, minha querida esposa. Obrigado por me incentivar a entrar nessa caminhada do mestrado e compreender os tempos que precisei dedicar a este trabalho. Seu olhar sobre o mundo e sobre a humanidade me inspirou nessa pesquisa.

À minha querida orientadora Cristina Tassoni. Obrigado pela sua orientação cuidadosa e preocupada, mas sempre com carinho e sorriso. Mesmo diante do desafio inerente ao mestrado, a senhora promoveu uma caminhada com mais leveza.

À minha querida professora Nana Haddad pelas deliciosas aulas e pela grande disponibilidade em ouvir meus anseios e questionamentos sobre esta pesquisa. Uma honra tê-la na banca deste mestrado.

À professora Camélia pelas ricas contribuições na qualificação desta dissertação e por tê-la na banca de defesa.

À professora Maria Silvia pelas primeiras aulas que me levaram aos pensamentos de Vigotski.

Ao meu querido amigo e doutorando Matheus Rocha, pelas inúmeras conversas sobre a pesquisa e sobre a vida.

Aos demais professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, pelas aulas e suporte possibilitando o desenvolvimento desta pesquisa.

À escola e aos estudantes participantes desta pesquisa. Obrigado por aceitarem participar deste trabalho e possibilitar sua realização.

“Para mim, ser um "profeta" não significa ser um louco de barba suja, ou ser uma mulher louca. Significa estar firmemente no presente, ter os pés firmemente plantados na terra, de tal modo que antever o futuro se torne uma coisa normal. [...]

Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje.”

Paulo Freire, 1986

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, subsidia os estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente, sobretudo em torno da temática dos processos de transição que ocorrem na trajetória escolar. Nosso objetivo é analisar as significações atribuídas por estudantes à transição do 9º ano do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio, e suas implicações para uma prática pedagógica humanizadora. A partir de uma aproximação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Humanizadora de Paulo Freire, olhamos para a adolescência para além de uma visão naturalizante e patologizante. A técnica escolhida para produção do material empírico, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, foi a do grupo focal com adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular do interior do estado de São Paulo. Ao todo, foram dois encontros com cada grupo, ocorridos entre outubro e dezembro de 2023. Os dados produzidos foram analisados em dois eixos temáticos: a dimensão das (re)produções de discursos sobre o Ensino Médio e a dimensão das experiências. A partir de uma análise na perspectiva interacionista, compreendemos que o processo de significação sobre a transição para o Ensino Médio é marcado por aspectos culturais, sociais e históricos. Muitos discursos contribuem para a promoção do medo em relação à próxima etapa, o que não se confirma, pois, os estudantes afirmam não ser tão difícil quanto falavam, questionando os discursos que geravam medo. Por outro lado, relatam que o grande contraste em relação ao Ensino Fundamental, é lidar com a pressão de ter que pensar na escolha profissional e se preparar para o vestibular. Neste sentido, para a promoção de uma pedagogia humanizadora ao longo do processo de transição para o Ensino Médio, se faz necessário construir uma relação dialógica entre professor-educando que, levando em consideração os conflitos e preocupações dos estudantes, promova um enfrentamento de sua realidade.

Palavras-chave: Adolescência; Ensino Médio; Pedagogia Humanizadora; Teoria Histórico-Cultural; Formação de Professores;

ABSTRACT

This master's research, conducted within the Graduate Program in Education at PUC-Campinas, in the line of Teacher Education and Pedagogical Practices, supports the studies carried out by the Research Group on Teacher Education and Work, particularly regarding the theme of transition processes in the school trajectory. Our goal is to analyze the meanings attributed by students to the transition from the 9th grade of Elementary School to the 1st year of High School and its implications for a humanizing pedagogical practice. Drawing on a connection between Historical-Cultural Theory and Paulo Freire's Humanizing Pedagogy, we approach adolescence beyond a naturalizing and pathologizing perspective. The technique chosen for the production of empirical material in this qualitative research was the focus group method, conducted with 9th-grade Elementary School students and 1st-year High School students from a private school in the interior of São Paulo state. In total, two sessions were held with each group between October and December 2023. The data produced were analyzed across two thematic axes: the dimension of (re)productions of discourses about High School and the dimension of experiences. From an interactionist analytical perspective, we understand that the process of attributing meaning to the transition to High School is shaped by cultural, social, and historical aspects. Many discourses contribute to fostering fear regarding the next stage, which is not corroborated by the students, as they affirm that it is not as difficult as they were led to believe, challenging the fear-inducing narratives. On the other hand, they report that the significant contrast with Elementary School lies in dealing with the pressure of having to think about career choices and preparing for university entrance exams. In this sense, to promote a humanizing pedagogy throughout the transition process to High School, it is necessary to build a dialogical relationship between teacher and student that, considering the students' conflicts and concerns, fosters an engagement with their reality.

Keywords: Adolescence; High School; Humanizing Pedagogy; Historical-Cultural Theory; Teacher Training;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma do processo de busca e seleção – Adolescência e Teoria Histórico-Cultural.....	15
Figura 2: Fluxograma do processo de busca e seleção – Transição e Ensino Médio.....	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sumário das principais características dos estudos da Revisão 1.....	16
Quadro 2: Sumário das principais características dos estudos da Revisão 2.....	29
Quadro 3: Guia de tópicos do Grupo Focal.....	66
Quadro 4: Informações dos encontros do Grupo Focal.....	67
Quadro 5: Participantes do Grupo Focal.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A REVISÃO DE LITERATURA	13
1.1 Adolescência e Teoria Histórico-Cultural	14
1.1.1. Concepções sobre adolescência	18
1.1.2. Estudos sobre a adolescência em si	20
1.1.3. Atividades pedagógicas para adolescentes	24
1.1.4. Síntese sobre a primeira temática da revisão	26
1.2 Transição para o Ensino Médio	27
1.2.1 A transição para o Ensino Médio e as escolhas	30
1.2.2 Transição e aspectos pedagógicos	32
1.2.3 Síntese sobre a segunda temática da revisão	34
1.3 Uma síntese integrativa da revisão de literatura	34
2 EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E ADOLESCÊNCIA	36
2.1 Desenvolvimento humano	36
2.2 Periodização do desenvolvimento humano e adolescência	40
2.3 Por uma pedagogia humanizadora	48
2.4 Por uma educação humanizadora para adolescentes	55
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	59
3.1 A pesquisa qualitativa e a técnica do grupo focal	59
3.1.1 A escolha dos participantes	61
3.1.2 A dinâmica dos encontros	64
3.2 Sobre a análise de dados	69
4 A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ADOLESCENTES: uma análise das significações	73
4.1 A dinâmica escolar do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio	73
4.2 Diálogos sobre a transição: como os estudantes significam a passagem para o Ensino Médio?	76
4.2.1 A dimensão das (re)produções de discursos sobre o Ensino Médio	77
4.2.2 A dimensão das experiências	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142

INTRODUÇÃO

Muitos dos anseios profissionais e de pesquisa da área de educação estão relacionados com experiências vividas enquanto estudantes. Por este motivo, inicio esta dissertação compartilhando parte da minha vida escolar, para ajudar o leitor a compreender algumas expectativas em relação a este trabalho.

Dos meus 4 aos 14 anos frequentei 5 escolas particulares de um mesmo município do interior de São Paulo. Em uma delas, na qual fiz todo o Ensino Fundamental, anos finais, vivi histórias que marcaram muito a maneira como me via como estudante e a maneira de significar os estudos.

Apresentava algumas dificuldades em Português e Matemática e meu desempenho não era lá dos melhores. Estudar era uma obrigação e a sala de aula era o lugar do desconforto e desinteresse. Até por isso, meu comportamento não era como o esperado pela escola. Ainda que sempre respeitando os professores, minha relação com eles era distante, vendo-os como autoridades de quem eu deveria ter medo.

Na minha 8ª série (atual 9º ano) prestei o processo seletivo para o colégio técnico de minha cidade. Alimentava o sonho de ser como meu pai: técnico em telecomunicações. Porém, não consegui passar, mas dentro de mim gritava o desejo de mudar de escola, mais uma vez, para poder “começar do zero” minhas relações com amigos, com professores e com a própria instituição. Por isso, fui para uma escola particular que se identificava como escola preparatória para vestibular.

Diferente das minhas lembranças escolares até os 14 anos, lembrar-me do meu Ensino Médio é acessar memórias carregadas de alegria e diversão. Dos meus 15 aos 18 anos, me realizei dentro da escola. Minha relação com os professores passou a ser próxima, permeada de brincadeiras e parcerias. Minha admiração por eles era a mesma que tinha para com os melhores jogadores do meu time de futebol (Associação Atlética Ponte Preta). Eles eram meus ídolos.

Foi também neste período que me despertei para a educação. Em um dos trabalhos escritos para o componente curricular História, pedi ao meu professor se poderíamos apresentar. A turma se revoltou contra mim. O professor não pensou duas vezes: me convidou para dar uma aula em seu lugar. O tema escolhido foi “Crise de 29”. Dei a aula e todos estavam muito atentos. O professor comentou que meu

trabalho estava ótimo e, surpreso, me perguntou: “Você já pensou em ser professor?” Esta pergunta transformou meu pensamento e fez ser aquela a minha primeira de muitas aulas.

Entrei para a licenciatura de Geografia com grande desejo de dar aula e ter com meus estudantes o que eu pude ter com meus professores. Lembro-me de falar inúmeras vezes que a Geografia era apenas uma desculpa para lecionar. Poderia ser de qualquer outra disciplina, o que eu queria mesmo era estar em sala de aula.

Minha primeira experiência dentro de uma escola como estudante de licenciatura foi através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em 2012, em um Colégio Estadual no centro do município onde moro. Aos poucos, fui aumentando a quantidade de aulas, em colégios particulares. Desde então, a sala de aula é um lugar que me sinto à vontade e realizado.

Contudo, percebi que o verbo “ensinar” anda lado a lado com o “cuidar”. Fui reconhecendo em mim a vontade e habilidade em cuidar dos meus estudantes. Cuidado que extrapola a exposição de um conteúdo, que transcende à sala de aula. Cuidar através do olhar individual para o educando, tentando ajudá-lo em suas necessidades e potencialidades, promovendo desenvolvimento.

Foi neste momento que realizei a especialização em psicopedagogia clínica e institucional, com o interesse em conhecer mais sobre os processos psicopedagógicos dos estudantes. Logo depois, surgiu a oportunidade de ser Orientador Educacional em uma das escolas em que dava aula. Uma oportunidade enriquecedora que me levou, curiosamente, para fora da sala de aula, mas lidando diretamente com as situações que ocorrem no cotidiano dali.

Na minha sala, entro em contato diretamente com as camadas mais profundas dos estudantes. Camadas essas que, por conta da correria e do volume de situações que ocorrem simultaneamente, não são possíveis de conhecer na sala de aula.

Passei a ouvir os anseios, angústias, interesses e expectativas dos estudantes e suas famílias. Comecei a entender alguns “porquês” de determinados comportamentos que via em aula. Ao mesmo tempo, comecei a questionar “por quês” que não questionava antes. Na convergência desses dois papéis (professor e orientador educacional), olho para os estudantes, para a escola, para os estudos, para as relações escolares e para os processos pedagógicos com curiosidade.

Por isso, aos verbos ensinar e cuidar, junta-se o de pesquisar. Desde o primeiro dia em que pisei na sala de aula, perguntas e questionamentos surgiram, me colocando em movimento para investigar e (re)pensar a minha docência. Nunca consegui dar aula sem me permitir ficar indignado, confuso, duvidoso e curioso com esse cotidiano tão complexo de ser professor. O mestrado em Educação é mais um passo de uma longa jornada como professor-pesquisador.

Contudo, a todos os verbos acima, um outro precisa ser destacado como o motor dos demais: o esperar. No chão da escola, lido com situações que não estão como acredito que deveriam estar. Por isso se faz necessário esperar. Espero, sabendo que a realidade que vejo está distante do ideal de como gostaria que estivesse, mas trabalhando na construção da transformação desta realidade, em direção àquele ideal. Ideal de humanização de todo ser humano, de promoção de justiça, respeito e liberdade. Nesta colaboração entre esperar e trabalhar, me vejo e vejo a todos em construção, em transformação, tornando-se pessoa. Gosto e levo comigo os dizeres de Eduardo Galeano (1993, p.70): “A utopia está lá no horizonte. Eu me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Para chegar nas delimitações desta pesquisa, a nossa primeira escolha foi a de estudar a perspectiva dos estudantes em determinada situação escolar. Especialmente, nos interessamos por olhar para adolescentes, com quem este pesquisador sempre atuou em sala de aula. Para tanto, entendemos que o campo psicológico nos ajudaria a investigar a percepção dos estudantes, em seus processos de apreender a realidade e vivenciar as diferentes experiências dentro da escola.

A partir de conversas informais com colegas da área e com professores da Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, percebemos que a Teoria Histórico-Cultural¹ (THC) teria grande potencial em nos oferecer lentes para realizar esta investigação.

¹ Não há consenso sobre o nome conferido à teoria desenvolvida por Vigotski. Utilizaremos Teoria Histórico-Cultural para se referir ao pensamento de Vigotski e alguns de seus interlocutores contemporâneos.

Principalmente em Vigotski² (2009; 2021), temos a construção de uma teoria sobre o processo de desenvolvimento humano e dos processos de significações, sobre a qual embasamos nossa análise. Contudo, a partir deste autor, nos referenciamos também a alguns de seus interlocutores contemporâneos.

Especificamente em Ana Mercês Bock³ (2004; 2007), a escolha de fundamentar este estudo na THC foi reforçada. Aquela percepção, a partir da prática docente, de que adolescentes não podem ser adjetivados como “aborrecentes”, ganhou conceitos e categorias científicas. Ao aprofundar a leitura de diversos autores da THC, compreendemos a necessidade de lançar sobre a adolescência um olhar histórico e cultural que superasse um determinismo bio e patologizante.

Na Linha de Pesquisa na qual realizamos esta pesquisa, há diversos estudos sobre transições entre etapas da Educação Básica, principalmente sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, anos iniciais. Somado a este fato, este pesquisador atuou e atua como Orientador e professor do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Desta forma, encontramos assim um recorte específico para empreender um estudo, a partir da seguinte questão: como é a experiência de passagem para o Ensino Médio, na perspectiva de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio? Portanto, parte do nosso objetivo inicial é o de analisar as significações atribuídas por esses adolescentes à transição entre essas duas etapas da Educação Básica.

Contudo, encontramos em Paulo Freire (1987; 2018; 2022) uma pedagogia com potencial de diálogo com a THC. Entendemos que a proposta de Freire potencializa a nossa investigação, pensando em práticas pedagógicas orientadas para a humanização de estudantes e professores. Como veremos no Capítulo 1, não encontramos estudos sobre a transição para o 9º ano à luz da pedagogia freireana. Assim, o objetivo principal da pesquisa ganhou sua forma final: analisar as significações atribuídas pelos estudantes à transição do 9º ano do Ensino

² A grafia do sobrenome de Lev Semionovich Vygotsky será apresentada de acordo com o usado nas obras referenciadas. Quando se tratar de menção ao pensamento do autor e não a uma obra específica de sua autoria, será usada a grafia Vigotski.

³ Nesta pesquisa, apresentaremos o nome dos(as) autores(as) completos na 1ª vez que forem mencionados, com a intenção de facilitar a identificação das pessoas.

Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio, e suas implicações para uma prática pedagógica humanizadora.

Para o desenvolvimento desta investigação, a partir do que foi explicitado acima, iniciamos com uma revisão de literatura com a finalidade de pesquisar o que tem sido estudado sobre o mesmo tema desta dissertação. Neste processo, entendemos a necessidade de realizar duas pesquisas: a adolescência à luz da Teoria Histórico-Cultural e a transição do 9º ano para o Ensino Médio. Compartilhamos esta revisão no capítulo 1.

Em seguida, no capítulo 2, construímos a base teórica para discutir, a partir dos referenciais teóricos escolhidos, as principais categorias que orientam a nossa pesquisa. Primeiramente desenvolvemos a ideia de desenvolvimento humano e sua periodização, a partir da Teoria Histórico-Cultural, passando pela concepção de adolescência. Neste ponto, também conversamos sobre o processo de significação, categoria importante para nossa análise de dados. Em um segundo momento, desenvolvemos a concepção de pedagogia humanizadora⁴, a partir de Paulo Freire, enfatizando os conceitos de dialogicidade e *Ser Mais*, e a contraposição entre educação bancária e educação humanizadora. Por fim, neste capítulo, estabelecemos um diálogo entre esses dois referenciais.

No capítulo 3, apresentamos o método de produção e análise do material empírico. Neste momento, explicitamos as nossas escolhas para a construção desta pesquisa qualitativa, justificando com base em três autores principais: Rosaline Barbour (2009), Bernadete Gatti (2012) e Robert Yin (2016). Optamos pela técnica de grupo focal para a produção dos dados. Foram formados dois grupos, sendo um com estudantes do 9º ano EF e outro com os do 1º ano EM. Ao todo, ocorreram dois encontros com cada grupo.

Optamos por construir uma análise na perspectiva interacionista, conforme Barbour (2009) e Gatti (2012) descrevem como um caminho possível para interpretar dados de grupos focais. Pretendemos assim construir uma análise cujo foco está sobre a interação entre os participantes, discutindo os diferentes pontos de vistas sobre o tema da transição para o Ensino Médio e demonstrando os movimentos

⁴ Não há um nome específico para a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire. Dentre os nomes que o próprio autor utiliza para referir-se a sua pedagogia, entendemos que Pedagogia Humanizadora destaca um aspecto relevante para nossa pesquisa, isto é, ao processo de humanizar-se.

realizados pelo grupo, isto é, as divergências, os consensos, os assuntos que apareceram e os que não tiveram tanta importância, além de buscar apreender o que os próprios participantes repensaram sobre o tema a partir da própria conversa.

No quarto capítulo, para realizar a análise dos dados, o dividimos em duas etapas. Em um primeiro momento, descrevemos a dinâmica da escola na qual a pesquisa foi realizada, comentando as informações que entendemos serem relevantes para a contextualização dos dados. Na segunda etapa, realizamos a análise das significações a partir de dois eixos temáticos: a dimensão das (re)produções de discursos sobre o Ensino Médio e a dimensão das experiências.

Por fim, finalizamos esta dissertação com nossas considerações. Compreendemos que os estudantes significam o momento de transição para o Ensino Médio como um momento importante para tomada de decisões, principalmente profissionais. Com a aproximação do encerramento do nível da Educação Básica, consideram que a seriedade dos estudos aumenta, pensando na preparação para os vestibulares.

Consideramos que a presente investigação contribui para a construção de uma concepção histórica, social e cultural da adolescência, uma vez que os relatos dos estudantes evidenciam dilemas, dúvidas, desafios, preocupações e expectativas que vão muito além de questões biológicas. A partir desta concepção, defendemos que a postura dialógica, no sentido da pedagogia humanizadora, tem grande potencial para a promoção de desenvolvimento ao longo da transição para o Ensino Médio.

1 A REVISÃO DE LITERATURA

Iniciamos esta pesquisa por meio de uma revisão de literatura, passo necessário para compreender de que forma a academia tem abordado e investigado o assunto a ser pesquisado neste estudo. A revisão de literatura tem grande potencial para contribuir no processo de delimitar o recorte específico para a pesquisa.

Primeiramente, é possível visualizar de maneira mais ampla o que tem sido pesquisado no campo educacional sobre o assunto pretendido, bem como as lacunas do que ainda não foi alvo de pesquisadores, gerando ideias sobre algumas possíveis novas contribuições. Além disso, a revisão viabiliza a observação de como alguns trabalhos são elaborados, sendo possível tomarmos como exemplos alguns procedimentos na construção de instrumentos para a pesquisa em curso, bem como para a análise dos dados produzidos.

Neste estudo, a investigação recai sobre o processo de transição do 9º ano do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio. Levando em consideração que os estudantes em questão são adolescentes, há interesse, nesta pesquisa, em discutir a adolescência e caracterizar esta etapa de desenvolvimento.

Por este motivo, inicialmente, identificamos a importância de compreender como a adolescência vem sendo investigada a partir da THC. Contudo, em um segundo momento, questionamos sobre a outra face desta investigação, isto é, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Desta forma, realizamos a revisão de literatura em dois focos, separadamente: adolescência e Teoria Histórico-Cultural e transição para o Ensino Médio. Apresentaremos os resultados das duas temáticas e, ao final, trazemos um esforço de articulação entre elas, como camadas de dados, construindo uma delimitação clara para fundamentar esta dissertação.

Esta revisão foi realizada orientada pelo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Page et. al., 2022).

Para toda esta revisão, utilizamos o Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) via acesso CAFe (Comunidade Acadêmica Federada). Escolhemos utilizar apenas artigos publicados,

pois são textos que passaram por dupla avaliação por pares: banca de defesa e avaliadores das revistas de publicação.

1.1 Adolescência e Teoria Histórico-Cultural

Para esta primeira etapa, temos a seguinte questão: De que forma a adolescência tem sido abordada em artigos científicos a partir da Teoria Histórico-Cultural? A partir desta questão, foram planejados os descritores que pudessem gerar uma amostra de artigos que discutissem a adolescência a partir da Teoria Histórico-Cultural. Inicialmente os descritores foram: adolescência e teoria histórico-cultural. Contudo, a busca resultou em apenas 17 artigos, sendo necessário ampliar as possibilidades. Para isso, foram realizadas mais duas buscas, cambiando a palavra teoria, por abordagem e perspectiva. Além disso, consideramos que não há consenso sobre o nome dado à teoria de Vigotski, sendo possível encontrar o termo sócio-histórica como referência a esta escola da psicologia.

Portanto, foram realizadas 6 buscas ao todo, somando à adolescência os seguintes descritores: teoria histórico-cultural; abordagem histórico-cultural; perspectiva histórico-cultural; teoria sócio-histórica; abordagem sócio-histórica; e perspectiva sócio-histórica. Com estas buscas foi possível identificar 77 artigos.

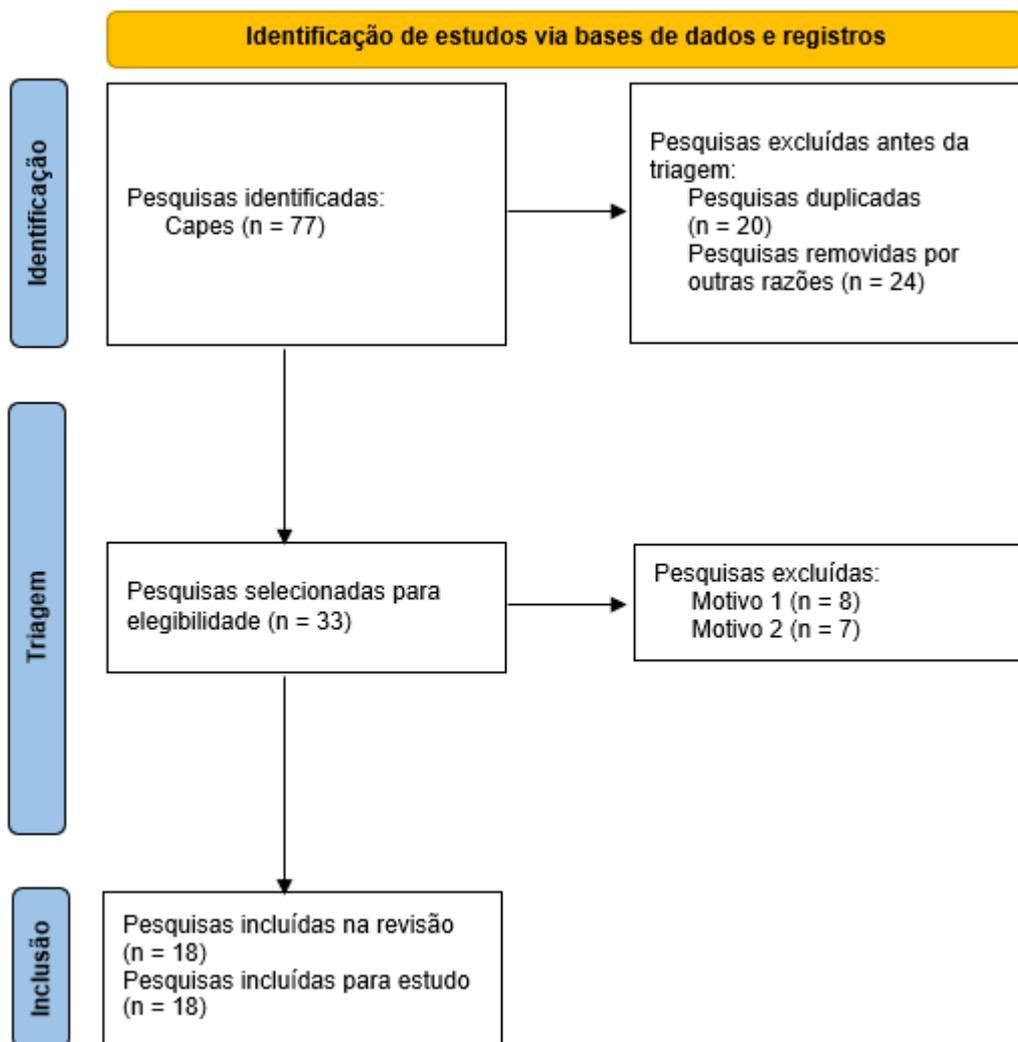
Para selecionar os textos elegíveis para este estudo, foi utilizado como critério o próprio objetivo da atual pesquisa. Robert Yin afirma que “em uma revisão seletiva, os estudos que precisam ser visados e revisados são aqueles que à primeira vista se assemelham muito àquele que você começou a pensar em fazer” (YIN, 2016, p.78).

Por esta razão, as primeiras exclusões foram realizadas com os textos duplicados, assim como textos da área da saúde e do direito. Também foram excluídos textos cuja ênfase estava na formação de psicólogos. Ao término deste processo, tornaram-se elegíveis 33 artigos. Optamos em não aplicar um filtro temporal para não limitar as buscas.

Após as primeiras exclusões todos os resumos foram lidos, o que resultou em mais 8 artigos excluídos, pois não apresentavam como objeto principal um estudo sobre a adolescência (motivo 1). A leitura integral foi o procedimento final, e outros 7 artigos foram excluídos por não assumirem como referencial teórico a Teoria

Histórico-Cultural (motivo 2). Ao final, 18 artigos foram incluídos para esta revisão, como descrevemos no fluxograma a seguir.

Figura 1 – Fluxograma do processo de busca e seleção – Adolescência e Teoria Histórico-Cultural, com suas variações – PRISMA (Page et. al 2022)



Fonte: elaborado pelo autor.

Para a organização da presente revisão, apresentamos as principais informações de cada pesquisa no quadro 1.

Quadro 1 – Sumário das principais características dos estudos da Revisão 1.

Título	Autor	Objetivo	Tipo de estudo
A atividade pedagógica para adolescentes: contribuições da psicologia histórico-cultural.	Zanelato, 2021	Como seria uma atividade pedagógica que leva em consideração o adolescente concreto e que possibilite seu desenvolvimento psíquico?	Bibliográfico
Correção de fluxo e escolarização de adolescentes: análise de uma política educacional	Nascimento e Zibetti, 2020	Analisar um programa educacional de correção de fluxo, destinado a adolescentes dos anos finais do ensino fundamental desenvolvido pelo Estado do Acre.	Documental e estudo de caso.
Psicologia escolar no ensino médio público: o rap como mediação	Souza e Neves, 2019	Investigar o potencial da música, neste recorte o rap, na mobilização de processos imaginativos e criativos de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, visando-se pôr em relevo a importância em dar voz aos adolescentes quando se trata de pensar/agir sobre suas condições de vida atuais e futuras.	Pesquisa-intervenção.
Oficina de arte com adolescentes análises do sofrimento mental na base da psicologia sócio-histórica	Ferreira e Batista, 2021	Analisar os resultados da oficina de arte, realizada com estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual de Campo Grande – MS, cujo objetivo foi realizar atividades pedagógicas do campo da arte, com o sentido de despertar boas emoções e amenizar conflitos, como o sofrimento mental nesta faixa etária.	Pesquisa-intervenção.
Extensão em saúde na escola: desenvolvimento de estratégias de enfrentamento emocional para adolescentes	Cobalchini, 2020	Relatar ações de prevenção e promoção de saúde mental realizadas com adolescentes em escolas públicas, municipais e estaduais, na região de Curitiba. Além disso, objetiva-se construir reflexões acerca do fazer psicológico e do compromisso social em tais contextos de atuação.	Pesquisa-intervenção.
Representações de professores sobre adolescentes estudantes da escola pública	Larocca, Prachum e Santos, 2019	Conhecer e analisar representações sociais de professores sobre adolescentes da escola pública ao problematizar estereótipos, preconceitos e imagens sociais depreciativas e/ou patologizadoras dos jovens pobres, tal como veiculado nos últimos anos pelas mídias sociais perante as ocupações e manifestações estudantis em diferentes estados brasileiros.	Qualitativa.
Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural	Souza e Silva, 2018	Oferecer contribuições ao debate da adolescência enquanto uma categoria social e uma etapa particular do desenvolvimento cultural dos sujeitos.	Bibliográfico.
A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão	Bock, 2004	Analisar criticamente publicações psicológicas sobre adolescência destinadas a pais e professores.	Documental.
A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores	Bock, 2007	Analisar a concepção de adolescência presente em publicações para pais e educadores, indicando as consequências de concepções naturalizantes, tanto na prática educativa quanto na fragilidade das políticas públicas neste setor.	Documental.
A educação escolar de adolescentes e o conceito de condução da vida	Anjos, 2015	Apresentar o papel da educação escolar no desenvolvimento da capacidade do adolescente conduzir, de forma consciente, sua vida cotidiana.	Bibliográfica.

A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes	Anjos e Duarte, 2018	Por meio da aproximação entre a teoria filosófico-ontológica da formação da individualidade para si e a psicologia histórico-cultural, este artigo tem como objetivo apresentar aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes.	Bibliográfico.
A construção da personalidade no período da adolescência da classe trabalhadora na perspectiva da psicologia histórico-cultural	Brustolin, Alves e Superti, 2019	Destacar e investigar a construção da personalidade no período da adolescência da classe trabalhadora embasado na Psicologia Histórico-Cultural subsidiada pelo Materialismo Histórico-Dialético.	Bibliográfico.
Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural	Barbosa e Souza, 2015	Analisar os sentidos do respeito para alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do interior de São Paulo.	Pesquisa-intervenção.
Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar	Montezi e Souza, 2013	Investigar a imaginação enquanto ferramenta para a configuração de novos sentidos pelos adolescentes em relação à escola, ao ensino e à aprendizagem.	Qualitativa.
Potencialización del desarrollo psicológico en adolescentes a través de la representación de su ideal moral en el juego dramatizado	Alvarez Rescalvo, 2021	O objetivo foi promover o desenvolvimento psicológico dos adolescentes por meio da representação do seu ideal moral no jogo dramatizado.	Pesquisa-intervenção.
Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao Ensino Médio por estudantes	Amorim e Urnau, 2020	Analisar os sentidos que estudantes atribuem à sua formação em um curso técnico integrado ao ensino médio.	Qualitativa.
Sentidos de vitória/derrota para os pais segundo atletas do alto rendimento	Amblard Cruz, 2015	Compreender as representações sociais da vitória/derrota para os pais segundo atletas-adolescentes do esporte de alto rendimento, na cidade do Recife.	Qualitativa.
O momento da saída do abrigo por causa da maioridade: a voz dos adolescentes	Martinez e Silva, 2008	Compreender como adolescentes significam o momento da saída dos abrigos e quais as formas de enfrentamento que usam nesse momento de transição em suas vidas.	Estudo de caso.

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação ao ano de publicação, constatamos que 83,3% dos textos são posteriores a 2010. Apenas 3 artigos são anteriores a este período (Bock, 2004, 2007; Martinez; Silva, 2008). Desta forma, podemos inferir que os trabalhos científicos que investigam a adolescência a partir da THC são recentes.

A partir do estudo dos textos selecionados, foi possível identificar formas diferentes de abordar o fenômeno da adolescência e alguns padrões foram observados, dando origem a três eixos temáticos para análise. Cabe ressaltar que o processo de construção de eixos é uma maneira de organizar os textos, mapeando as formas como o mesmo assunto é estudado. Contudo, reconhecemos que as generalizações são inerentes a este processo.

Os eixos foram: (i) concepções sobre adolescência; (ii) estudos sobre a adolescência em si; e (iii) estudos sobre atividades para adolescentes. No primeiro conjunto, os textos estão voltados para a discussão sobre como a adolescência é concebida a partir do viés teórico da THC. No segundo eixo é possível identificar textos que pesquisam características específicas da adolescência e investigam formas como adolescentes lidam com determinadas situações. No terceiro eixo há uma ênfase na discussão sobre atividades desenvolvidas para adolescentes, como oficinas, encontros e atividades pedagógicas. Analisaremos os textos a partir de cada um dos eixos.

1.1.1. Concepções sobre adolescência

Este primeiro conjunto é composto por 4 artigos que discutem como a adolescência é concebida, seja a partir de teorias psicológicas diversas ou por grupos sociais, como por exemplo pais e professores. Contudo, todos os artigos selecionados aqui vão analisar as diferentes concepções a partir da Teoria Histórico-Cultural, elaborando considerações sobre a concepção de adolescência para este referencial teórico. Dois trabalhos são de Ana Mercês Bahia Bock. Em Bock (2007 e 2004), temos textos que são referências para a psicologia histórico-cultural no tema adolescência, inclusive citados por outros artigos desta revisão. Tendo como objetivo a crítica à visão naturalizante da adolescência, a autora faz, em um primeiro momento, um movimento de explicar o que é naturalizar a adolescência e constatar esse fenômeno como ideia predominante nos textos de psicologia sobre adolescência até o final do século XX.

Após essa explicação, a autora compartilha seu estudo de análise de quatro livros, de grande repercussão e venda, destinados a pais e educadores de adolescentes. Os textos apresentam uma adolescência majoritariamente com características negativas, relações conflituosas com adultos, sem discussões sobre a gênese da adolescência e propõe atitudes tolerantes, compreensivas e pacientes.

Para finalizar, Bock desenvolve um pensamento sobre a adolescência a partir da THC. Para ela, a abordagem sócio-histórica, ao estudar a adolescência, não faz a pergunta “o que é a adolescência”, mas “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento”. (Bock, 2004, p.40). Desta forma, a autora contribui para

a construção de uma concepção de adolescência como fenômeno humano, cultural e histórico, tendo suas características construídas nas relações sociais.

No trabalho de Cândida de Souza e Daniele Silva (2018), a mesma discussão ocorre sobre a adolescência para a THC, como alternativa e superação da Psicologia Tradicional. Contudo, há uma ênfase maior na discussão sobre a visão totalizante de desenvolvimento para Vigotski. Neste texto, as autoras consideram importante entender o papel do corpo e sua unidade com a dimensão psicológica na reflexão sobre adolescência.

Por fim, no trabalho de Priscila Larocca, *et al* (2019), por meio de uma pesquisa qualitativa, estudam as representações sociais que 25 professores de escola pública possuíam sobre adolescentes. Em um primeiro momento, as autoras discorrem a respeito da concepção de adolescência a partir da THC, destacando o aspecto histórico-cultural como fator determinante para o desenvolvimento humano. Neste sentido, o texto vai conferir um papel importante para as formas como os professores enxergam os adolescentes, pois, através dessa visão os professores orientam suas intervenções junto aos estudantes.

A consideração feita pelas autoras é que as representações sociais dos professores participantes estão profundamente marcadas pelas ideias bio e patologizantes da adolescência, entendendo este período como um fenômeno acabado e universal. As implicações disso são ruins, pois

As representações negativas e depreciativas dos adolescentes portadas pelos participantes da pesquisa são consoantes a visão de educação como disciplinamento e conformação, contribuindo para os processos de exclusão que se operam na sociedade de classes, dominada pela ideologia do mérito e da difusão da liberdade individual. Daí a necessidade de imprimir na formação dos professores uma perspectiva crítica, que enfatize a complexidade e multideterminação dos fatores implicados no processo educacional e a necessária ruptura da imagem socialmente atribuída ao adolescente da escola pública (Larocca, *et al*, 2019, p.103-104).

De maneira geral, os textos deste eixo temático se preocupam em discutir a gênese da adolescência a partir da THC, tendo a história e a cultura humana como constitutivas deste grupo social. Neste sentido, enquanto a psicologia tradicional, identificada pelos autores como concepção hegemônica no meio educacional, confere

aos adolescentes características patológicas por um viés biologicamente determinado, a psicologia histórico-cultural supera e cria alternativas a esta visão.

1.1.2. Estudos sobre a adolescência em si

Neste eixo foram identificados nove artigos, que apresentam referências em comum, com reflexões sobre características dos adolescentes diante de contextos e situações específicas, partindo da THC.

Abrimos com dois textos de Ricardo Eleutério dos Anjos. Em Anjos (2015), o autor estuda a adolescência a partir da elaboração do conceito de condução de vida. Desenvolve reflexões sobre o conceito de pensar por conceitos e objetivações do “em-si” e “para-si” para analisar a idade de transição.

Anjos (2015), com base em Newton Duarte, vai compreender a formação da individualidade passando do “em-si”, caráter psíquico da infância no qual o ser humano age de maneira espontânea e cotidiana, para o “para-si”, momento de tomada de consciência, de hierarquização de valores e de crítica à realidade.

Avançando neste pensamento, o autor destaca a importante contribuição da escola na formação dos conceitos científicos como forma de superar os limites do cotidiano e da espontaneidade, tomando consciência de suas relações. A partir desta conceitualização, o autor vai desenvolver o conceito de condução de vida. Para Anjos (2015, p. 114-115),

O indivíduo em-si alienado, por exemplo, não conduz a vida cotidiana, mas pelo contrário, é a vida cotidiana que o conduz. Por este motivo o indivíduo em-si alienado aceita de maneira acrítica a hierarquia espontânea das atividades que constituem sua vida cotidiana.” [...] “O indivíduo para-si dirige a vida cotidiana, hierarquiza de maneira consciente as atividades da vida cotidiana e, como já foi dito anteriormente, ele dirige a vida cotidiana a partir da mediação da relação consciente que tem com as esferas de objetivações genéricas não cotidianas, objetivações genéricas para-si.

Desta forma, o autor chega à consideração de que a adolescência é uma etapa privilegiada para a formação de concepção do mundo, passando do “em-si” para o “para-si” justamente pela função psíquica superior do pensamento por conceito e capacidade de abstração.

Em Anjos e Duarte (2018) temos uma reflexão sobre o conceito da individualidade para si, a adolescência e a educação escolar. Para os autores, o indivíduo para si, a partir da conscientização, se relaciona com o cotidiano superando a espontaneidade. Neste sentido, “o indivíduo para si sabe qual atitude tomar diante das diversas atividades da vida cotidiana porque tem uma relação consciente com as objetivações genéricas para si” (Anjos; Duarte, 2018, p.120).

Em um segundo momento, os autores desenvolvem, a partir da THC, uma explicação sobre o desenvolvimento do psiquismo do adolescente, fase privilegiada para o desenvolvimento da individualidade para si, por meio do desenvolvimento do pensamento por conceito. Este movimento, por sua vez, não ocorre de maneira natural, mas sim, com base na apropriação das objetivações humanas. A partir da Pedagogia de Saviani, é neste ponto que os autores vão defender a importância de uma educação escolar que transmita “de forma direta e intencional, os conhecimentos clássicos, sistematizados, não cotidiano” (Anjos e Duarte, 2018, p.127).

No texto de Karen Brustolin, *et al* (2018) a adolescência é estudada a partir da THC focando no desenvolvimento da personalidade. O alvo das autoras é demonstrar como adolescentes de diferentes classes sociais desenvolveram sua personalidade. Explicam a concepção de ser humano a partir dos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev, para demonstrar que o homem é síntese das relações sociais. Desta forma, não condicionado biologicamente, mas sim histórica e culturalmente, o desenvolvimento do pensar por conceitos, da intelectualização e da criticidade do adolescente dependerá do acesso que este terá à riqueza cultural, principalmente por meio da escola. As autoras concluem que a personalidade da classe trabalhadora se desenvolve a partir de uma pobreza cultural, gerando trabalhadores alienados.

Aline Montezi e Vera Lúcia Trevisan de Souza (2013) compartilham alguns resultados de uma pesquisa-intervenção com estudantes do 6º ano. Com base na THC, as autoras desenvolveram um trabalho em parceria com o professor de uma escola pública do interior de São Paulo, para trabalhar com a imaginação e criação dos adolescentes, através da contação e construção de histórias.

As autoras concluem que atividades pedagógicas que estimulem a imaginação são positivas por valorizar o papel de cada estudante como sujeito e autor, além de

explorar o cotidiano e despertar o interesse dos estudantes em participar da atividade. Como afirmam,

Se, como diz Vigotski (2009), a adolescência é o momento da fertilidade da criatividade, dos pensamentos, por que não explorar essas funções psicológicas superiores enquanto ferramentas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem?" (Montezi; Souza, 2013, p. 81).

Isabela Amblard e Fátima Cruz (2015) realizam uma investigação em torno dos sentidos de vitória/derrota para os pais segundo atletas do Alto Rendimento. O trabalho é realizado através da Teoria das Representações Sociais. Contudo, a concepção de adolescência é embasada na Teoria Histórico-Cultural. Para as autoras, o fato de a adolescência não ser um fenômeno natural e universalizante, mas sim construção social, ajuda a compreender especificamente os desafios, comportamentos e sentidos dos atletas-adolescentes.

O texto de Eveline Barbosa e Vera Lúcia Trevisan de Souza (2015) apresenta parte dos resultados de uma pesquisa-intervenção com estudantes do 6º ano sobre os sentidos do respeito. Inicialmente, as autoras vão defender que o conceito de respeito vai ser construído no e pelo social, ou seja, os seres humanos não nascem com ele. Além disso, as autoras vão enfatizar a visão da adolescência não naturalizantes para a THC, afirmando que o desenvolvimento dos sentidos de respeito será desenvolvido a partir das relações sociais.

A pesquisa-ação se deu por meio de oficinas nas quais os estudantes elaboram histórias. A partir da análise dessas histórias, as autoras destacam 3 categorias: educação x medo, pobre contra rico e compaixão x injustiça.

Por fim, a consideração deste texto traz a importância de criar espaços nas escolas para que os estudantes possam discutir os valores e as relações complexas da sociedade. Além disso, relações aparentemente respeitadas escondem o:

desrespeito interpessoal e estratégias de compensação subjetivamente construídas para lidar com sentimentos derivados da percepção de desigualdades socioeconômicas nas situações cotidianamente vivenciadas pelos adolescentes brasileiros (Barbosa; Souza, 2015, p.267).

Em Jorge Amorim Júnior e Lílian Urnau (2020) têm uma pesquisa sobre os sentidos atribuídos à formação técnica. Por um lado, os autores baseiam-se na THC para demonstrar a importância da educação escolar na formação integral dos estudantes, a partir do ensino de saberes científicos que superam a educação utilitarista e instrumentalizadora. Por outro lado, os autores vão conceber a adolescência de forma histórica e social, compreendendo as múltiplas possibilidades de ser adolescente.

A partir do conceito de sentido, segundo Vigotski, os autores vão realizar entrevistas semiestruturadas para compreender como os estudantes atribuem sentidos à formação técnica. Amorim Júnior e Urnau (2020) realizam uma análise a fim de discutirem sobre a possibilidade de educação integral nos colégios técnicos.

O artigo de Daniel Alvarez e Claudia Rescalvo (2021) compartilha uma pesquisa que investiga as representações de ideal moral em adolescentes, através de jogos de dramatização. A partir da THC, os autores vão destacar alguns aspectos da adolescência, entre eles a comunicação entre pares como atividade norteadora, e a expectativa do desenvolvimento, durante esta etapa, de algumas neo-formações, tais como: o estabelecimento de objetivos próprios, o domínio do mundo interior, autoconsciência como consciência social e estabilidade dos ideais.

Por meio de atividades coletivas diversas com oito estudantes, entre 12 e 16 anos, durante 25 dias, foram avaliados, pelos autores, em relação ao desenvolvimento das neo-formações citadas acima. Os autores consideram que “a atividade de representação dramatizada de seu ideal moral contribuiu para a formação da regulação consciente de suas ações, da consideração em seu comportamento dos interesses, desejos e sentimentos de outras pessoas” (Alvarez; Rescalvo, 2021, p. 161).

Outra consideração interessante a ser destacada, é que Alvarez e Rescalvo identificam na THC, através de atividades coletivas, uma alternativa à visão construtivista, vista pelos autores como hegemônica no México (local do estudo) e prejudicial para o desenvolvimento social e humano de adolescentes. Neste sentido, enquanto o construtivismo pode implicar em responsabilização do indivíduo pela sua aprendizagem, a visão da THC ressalta a importância da comunicação entre pares para o desenvolvimento do adolescente.

O texto de Ana Laura Martinez e Ana Paula Silva (2008) analisa os sentidos atribuídos por dois jovens ao saírem de abrigos. Inicialmente, há uma elaboração sobre abrigos para menores de idade e a legislação vigente. A partir do escopo teórico histórico-cultural, as autoras partem do pressuposto de que o “[...] desenvolvimento humano se dá imerso nas significações construídas em interações sociais concretas[...]” (Martinez; Silva, 2008, p.118), tornando-se importante compreender o processo de significações dos adolescentes que saem dos abrigos ao atingirem a maioridade.

Após uma série de entrevistas e observações de campo, as autoras analisam as significações a partir do conceito de drama de Vigotski. A consideração final aponta, principalmente, para a necessidade de aperfeiçoar as ações que promovam desenvolvimento aos jovens que permanecem nos abrigos, concebendo esses lugares como provisórios e excepcionais.

1.1.3. Atividades pedagógicas para adolescentes

Reunimos neste eixo cinco artigos que discutem atividades escolares, destinadas a adolescentes. Em Eliete Zanelato e Sonia Urti (2021), a pergunta feita pelos autores é “como seria uma atividade pedagógica que leva em consideração o adolescente concreto e que possibilite seu desenvolvimento psíquico?” Para isso, os autores vão, inicialmente, caracterizar a adolescência a partir da Teoria Histórico-Cultural para além de uma análise biológica, destacando esta etapa do desenvolvimento como o momento privilegiado para desenvolver o pensamento por conceito. Além disso, os autores demonstram como a adolescência é uma fase marcada pela mudança nos interesses, distanciando da infância e se aproximando do mundo dos adultos.

Em um segundo momento, os autores vão descrever a Pedagogia Histórico Crítica de Saviani, para em um terceiro momento defender que esta proposta pedagógica é a mais adequada para pensar a educação escolar para adolescentes, pois

leva em consideração o que os estudantes já sabem e o que gostariam de saber; problematiza os conteúdos, auxilia para a ampliação do interesse e da

curiosidade para além dos conhecimentos cotidianos; possibilita tanto atividades com transmissão direta quanto aquelas em que os adolescentes pesquisam e constroem o conhecimento; relaciona os conhecimentos clássicos com os atuais (ou utiliza-os para compreender questões da atualidade), demonstrando sua construção histórica pela humanidade, o que auxilia para que se sintam parte do processo e não alheios ao mundo das ciências; da abertura para os trabalhos coletivos, trabalhos com filmes, jogos, literatura, entre tantos outros que podem ser feitos em formas de diálogo; prioriza a apropriação de conhecimentos científicos, das artes e da filosofia; e proporciona visão dialética da construção do conhecimento (Zanelato; Urti, 2021, p.12 e 13).

O texto de Élide Nascimento e Marli Zibetti (2020) apresenta os resultados de uma análise de um programa educacional de correção de fluxo no estado do Acre, mais especificamente no município de Cruzeiro do Sul. No início do texto os autores apresentam a THC como forma de superação da visão biologizante da adolescência, sendo um período privilegiado de desenvolvimento do pensar por conceitos. Para que isso ocorra, pautados da Pedagogia Histórico Crítica, os autores defendem uma escola que oportunize o acesso a conteúdos selecionados para promover o desenvolvimento.

Por meio de uma análise documental e entrevistas semiestruturadas, os autores vão considerar que o programa está pautado no “aprender a aprender”, marcado pelo discurso de que os esforços dos estudantes serão suficientes para o seu desenvolvimento. Por este motivo, a partir da fundamentação teórica, Nascimento e Zibetti (2020, p. 8) vão elaborar uma crítica a este programa educacional que, apesar de minimizar os índices de distorção-idade, “contribui para a manutenção da exclusão daqueles que fisicamente estão na escola, mas excluídos do direito de aprender”.

Vera Lúcia Trevisan de Souza e Maura Neves (2019) compartilham parte de sua pesquisa sobre o potencial da música, mais especificamente o rap, para mobilizar imaginação e criatividade com adolescentes do Ensino Médio. Neste texto, a adolescência é brevemente caracterizada a partir da THC. Contudo, a maior ênfase é dada no processo de imaginação e sua relação com a adolescência e arte. Ancoradas em Vigotski, as autoras defendem a importância do processo imaginativo no desenvolvimento do ser humano. Neste sentido, a arte é vista como uma das formas de promover o processo imaginativo.

A consideração desta pesquisa é que a escola pode e deve inserir intencionalmente atividades com estudantes que estimulem a imaginação como forma

de “ampliação de conceitos sobre si e sobre o mundo e a capacidade de pensar criticamente sobre a realidade” (Souza e Neves, 2019, p.22). Interessante ressaltar que neste texto, as autoras vão refletir sobre atividades com estudantes apenas a partir do viés psicológico, não trazendo, como em outros textos, a literatura pedagógica.

Mariana Ferreira e Erlinda Batista (2021) partem do pressuposto que a adolescência é uma fase de conflitos e transformações, gerando preocupação em relação ao sofrimento mental em adolescentes. Não há uma discussão sobre a gênese deste conflito e nem sobre a adolescência em si. Por outro lado, a ênfase está sobre a questão emocional e sobre o uso da arte para expressão de sentimentos, por meio da THC.

Neste contexto, as autoras compartilham a análise da pesquisa ação com adolescentes, por meio de oficinas artísticas. Suas considerações são que há a necessidade de intervir com adolescentes na prevenção ao sofrimento mental, sendo a Arte uma grande aliada neste processo.

Em Bitdinger Cobalchini, *et al* (2020), vemos um texto que se inicia com uma discussão sobre adolescência, fundamentada na THC, como forma crítica à visão bio e patologizante. Neste sentido, encarando a adolescência como um fenômeno social e histórico, há uma análise da ação de estagiárias em psicologia com estudantes de 8º e 9º anos, visando promover saúde emocional.

1.1.4. Síntese sobre a primeira temática da revisão

Neste primeiro movimento de revisão de literatura foi possível destacar algumas recorrências e alguns silenciamentos que nos chamaram atenção. Claro que nossa interpretação de todo o conteúdo desta revisão parte das intenções que temos nesta pesquisa e, a partir dos nossos objetivos e nossos referenciais, elencamos alguns pontos sobre os quais queremos refletir agora.

É possível identificar uma discussão, quase que presente em todos os textos selecionados, pautada em uma concepção de adolescência como fenômeno humano. Seja como ponto de partida para realizar a investigação, ou seja, como ponto de chegada enquanto consideração final, está muito presente um esforço em defender a

adolescência como fase de desenvolvimento, com seus desafios e potencialidades particulares, sem, porém, partir de uma visão de desenvolvimento inato e natural, ou uma concepção universal e patologizante da adolescência.

Também queremos destacar que tomando a THC como referência, algumas categorias se fazem mais presentes nos trabalhos apresentados. Identificamos quatro textos que exploram a categoria sentidos, mais especificamente ao processo de conferir sentido a alguma coisa. Outra se refere ao pensamento por conceito e abstração, principalmente para pensar a educação escolar destinada aos adolescentes.

É a partir deste ponto que alguns autores colocam em diálogo a THC com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. Partindo da ideia que o adolescente vive uma etapa privilegiada para o desenvolvimento do pensar por conceitos, autores defendem que a escola seja o lugar para ensinar conteúdos selecionados que tomam como ponto de partida a sua realidade, mas que estão orientados a promoverem conceitualizações, categorizações e abstrações da sua realidade. Por este motivo, elaboram aqui uma crítica ao “aprender a aprender” e à visão neoliberal de que o indivíduo é responsável, por si só, pelo seu desenvolvimento.

Contudo, é interessante notar que na pesquisa realizada, poucos textos vão se propor a construir um diálogo entre o campo psicológico e o campo pedagógico. Dos textos selecionados, 12 vão discutir sobre o adolescente e contexto escolar. Porém, apenas 4 textos vão buscar investigar a educação de maneira interdisciplinar (campo psicológico e pedagógico), e todos esses vão ter como referencial pedagógico a Pedagogia Histórico-Crítica.

Antes de encerrar esta etapa de revisão, gostaríamos de compartilhar o outro movimento de pesquisa que fizemos, para depois elaborar algumas considerações sobre como este processo contribui para o presente trabalho.

1.2 Transição para o Ensino Médio

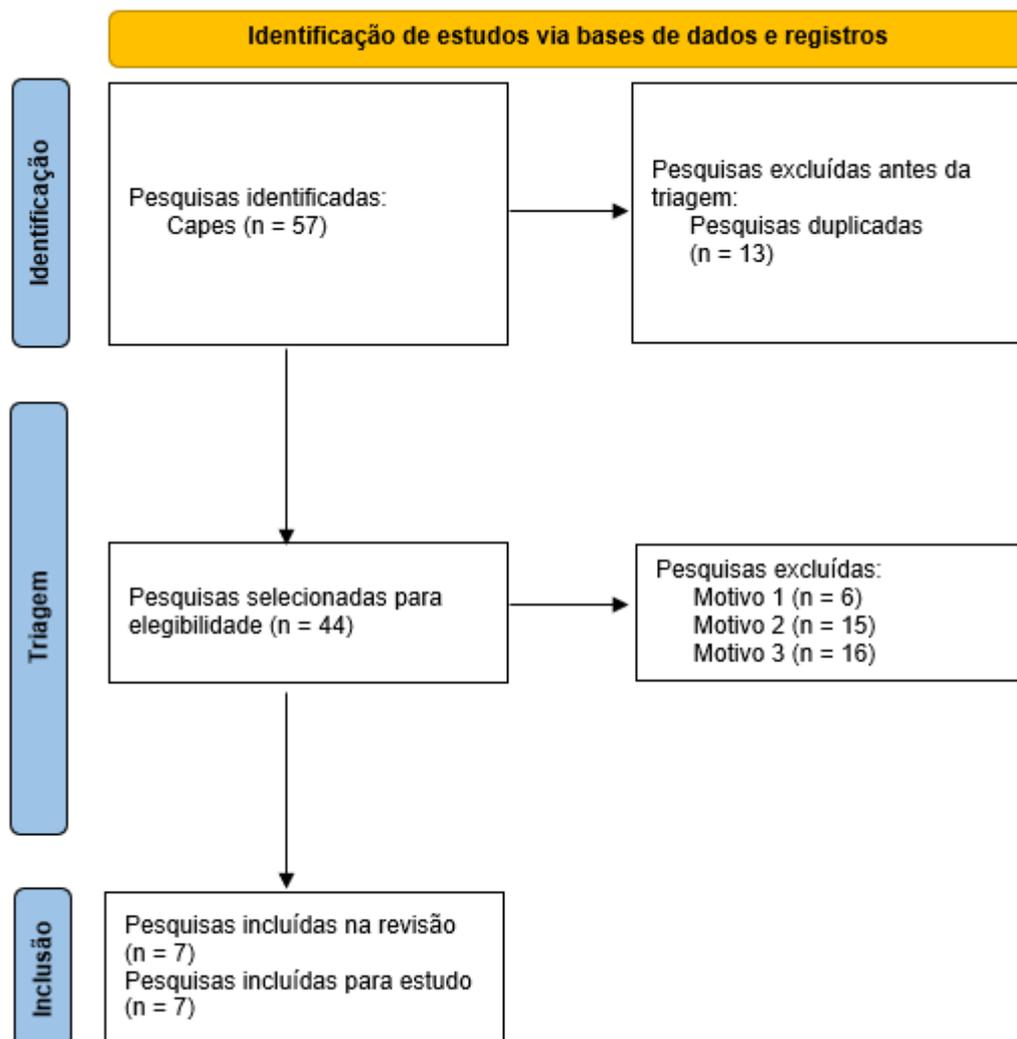
Como dito anteriormente, esta pesquisa contém dois momentos: a investigação sobre a adolescência e suas significações, e o processo de transição do 9º ano para o Ensino Médio. Por este motivo, surgiu a pergunta: como a passagem do Ensino

Fundamental para o Ensino Médio tem sido investigada? Desta forma, realizamos uma segunda busca na literatura que descreveremos aqui.

Em um primeiro passo, pesquisamos os descritores “Transição E Ensino Médio E Fundamental”. Foram 40 artigos encontrados. Outro passo foi necessário, pois entendemos que a palavra “transição” pode ser substituída por “passagem”. Por isso, pesquisamos também os seguintes descritores “passagem E Ensino Médio E Fundamental”. Nesta busca, obtivemos mais 17 textos.

Primeiramente, foram excluídos os duplicados, contabilizando 13 trabalhos. Porém, 6 trabalhos eram sobre transição entre outras etapas escolares - do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental ou do Ensino Médio para o Ensino Superior (motivo 1). Outros 15 textos tratavam sobre etapas isoladas da Educação Básica, não trabalhando com a transição (motivo 2). Por fim, 16 artigos tratavam de outros temas, sem qualquer relação com transição, por exemplo: juventude, educação profissional, educação sexual e saúde. Ao todo, foram excluídos 28 artigos por não tratarem do assunto central de nosso interesse. Mais uma vez, optamos por não definir uma delimitação temporal para não limitar as buscas. Portanto, 7 artigos compõem esta segunda etapa da revisão, conforme descrito na figura 2.

Figura 2 – Fluxograma do processo de busca e seleção – Transição e Ensino Médio – PRISMA (Page et. al 2022)



Fonte: elaborado pelo autor.

Apresentamos os 7 trabalhos, com informações relevantes no quadro 2.

Quadro 2 – Sumário das principais características dos estudos da Revisão 2.

Título	Autor	Objetivo	Tipo de estudo
Transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio: uma visão sociocognitiva da ansiedade	Oliveira, Santos, Oliveira, Passos, 2023	Analisar as novas problemáticas socioemocionais envolvidas na transição do ensino fundamental II e novo ensino médio.	Revisão de literatura.
Transição para o ensino médio: Gestão de política de correção de fluxo e trajetórias escolares	Lima e Paes de Carvalho, 2021	Analisar as possíveis relações entre a gestão de uma política de correção de fluxo em uma rede pública de ensino e a transição para o ensino médio.	Documental

Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro	Lebourg, Coutrim, Silva, 2021.	Analisar a situação de jovens que mudaram de ambiente escolar e social para ingressarem no ensino médio.	Qualitativa.
Redução do interesse pela física na transição do ensino fundamental para o ensino médio: A perspectiva da supervisão escolar sobre o desempenho dos professores	Cima, Filho, Ferraro, Lahm, 2017.	Compreender o modo como os professores contribuem para a ampliação da rejeição à física nos estudantes do Ensino Médio, em contraposição ao apreço pelas ciências nos estudantes do Ensino Fundamental.	Qualitativa.
Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático	Caimi e Oliveira, 2017.	Investigar as estratégias mobilizadas para garantir a progressão do conhecimento histórico.	Documental.
Os jovens e as escolhas no percurso da escolarização	Dos Santos, 2016.	Investigar a passagem de nível dos estudantes entre o nono ano do Ensino Fundamental e o primeiro ano do Ensino Médio.	Qualitativa.
Projeto de vida e educação básica: estabelecendo pontes entre as etapas ensino fundamental e ensino médio	Araújo e Rufo, 2023.	Estudar a aproximação, dialogia, continuidade e implantação de estratégias didático-pedagógicas entre o Ensino Fundamental, em seus anos finais, e o Ensino Médio.	Qualitativa.

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a leitura na íntegra, foi possível identificarmos duas formas de abordar a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Uma primeira que enfatiza o âmbito das escolhas individuais dos estudantes, seja a profissão, a carreira ou outros aspectos do seu projeto de vida. Em uma segunda forma, a ênfase dos estudos recai sobre questões pedagógicas, especificidades de disciplinas ou da própria gestão escolar. Construímos, portanto, dois eixos de análise: (i) a transição para o Ensino Médio e as escolhas dos estudantes; (ii) transição e aspectos pedagógicos. O primeiro eixo é composto por quatro artigos, enquanto três estão no segundo eixo.

1.2.1 A transição para o Ensino Médio e as escolhas

Neste grupo estão quatro textos que investigam a transição para o Ensino Médio enfatizando algum aspecto das escolhas individuais que os estudantes terão que realizar.

No texto de Gilvan Araújo e Tiago Rufo (2023), os autores vão realizar uma revisão bibliográfica e análise documental sobre como o Projeto de Vida pode ser um “norteador didático-pedagógico, cognitivo, profissional e socioemocional para além da etapa Ensino Médio”. A partir de uma breve discussão sobre juventude e adolescência, esta pesquisa vai defender a importância do desenvolvimento do

Projeto de Vida na escola, desde o Ensino Fundamental, anos finais, proposta pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio.

Interessante notar que os autores identificam uma desconexão entre essas duas etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), “especialmente pelo advento do Novo Ensino Médio”. É neste sentido que os autores entendem que as escolhas individuais que vão ser exigidas dos estudantes no Ensino Médio, demandam uma preparação desde os anos finais da etapa anterior, mais especificamente no 9º ano.

Pedro Oliveira, *et. al* (2023), discutem sobre a importância da Psicologia na escola para a promoção de saúde aos adolescentes frente aos desafios que enfrentam na transição para o Ensino Médio. Partindo dos pressupostos que a adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano na qual costuma aparecer dificuldades, confusões e irritações, e que na transição para o Ensino Médio os estudantes "possuem o peso de escolher seus próprios destinos" (Oliveira *et.al*, p.5), os autores pesquisaram a necessidade da presença de psicólogo nas escolas. Através de questionários com 30 estudantes, entre 15 e 19 anos, pesquisou-se como os entrevistados se sentiam ao expor seus problemas emocionais e o que eles pensavam sobre o trabalho psicológico. Contudo, no presente texto, não se discute as situações que causam as ansiedades dentro do contexto escolar e nem a gênese dessas situações.

O texto de Honse Lebourg, *et al* (2021) investiga as percepções de jovens que transacionaram para o Ensino Médio. O público-alvo são estudantes que já cursavam a última etapa do Ensino Básico e que por serem oriundos de cidade onde não havia oferta de Ensino Médio, precisaram se mudar para locais onde pudessem ter acesso a esta etapa. A partir de entrevistas reflexivas, os pesquisadores analisaram os relatos de como foi a mudança e como eles percebiam os estudos, a relação com amigos e professores no Ensino Médio. Além disso, se investigou como os estudantes planejavam seu futuro a respeito dos estudos e seus planos de vida. Neste texto, não há a utilização da palavra adolescente, utilizando o conceito de juventude como "[...] um período de inserção social e de experimentações e é nessa fase da vida que o indivíduo se capacita para se desenvolver como adulto" (Lebourg *et.al*, p.84). As autoras identificam grande influência de amigos e parentes sobre as decisões dos estudantes sobre seus futuros. Também ressaltam como fatores socioeconômicos e

geográficos interferem no desenvolvimento, no desempenho escolar e na construção do projeto de vida dos estudantes.

No texto de Fernanda Chaves dos Santos (2016) a passagem do 9º para o Ensino Médio é estudada, investigando especificamente a escolha entre as modalidades profissionalizante ou regular. Dentro deste estudo, a autora traz a discussão sobre o conceito de juventude e sua relação com a sociedade. Desta forma, investiga como a escolha é feita por jovens no final do Ensino Fundamental, e como essa escolha reflete as questões sociais e culturais.

1.2.2 Transição e aspectos pedagógicos

Os três artigos categorizados neste eixo vão discutir aspectos específicos de disciplinas escolares ou da gestão da escola. A ênfase aqui não recai sobre os estudantes em si, mas sobre questões mais amplas da escola.

No texto de Maria de Fatima Lima e Cynthia Paes de Carvalho (2021) a transição para o Ensino Médio é investigada sob o ponto de vista de políticas públicas para correção da trajetória escolar e da idade-série. Para as autoras, a partir das pesquisas quantitativas, analisando dados de matrículas entre os anos de 2010 e 2014:

o término do ensino fundamental destaca-se por ser a transição que mais contribui para a desigualdade de resultados educacionais no Brasil [...] possível influência da política sobre as trajetórias dos alunos não converge para o princípio da equidade e dos fundamentos econômicos que justificam a política de correção de fluxo adotada pela rede no período 2010-2014 (Lima; Paes de Carvalho, 2021, p.20).

No texto de Rodrigo Cima, *et. al.* (2017) o alvo da pesquisa é a perda do interesse pelo estudo de física na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Os autores partem do pressuposto apresentado em outras pesquisas de que as aulas de Física, dentro da disciplina de Ciências, são apreciadas, diferente do Ensino Médio no qual a disciplina tem grande rejeição e pouco apreço.

Os autores identificam que no Ensino Médio as aulas ficam mais focadas na preparação para o Ensino Médio, possuindo metodologias mais expositivas e menos interessantes. Desta forma, consideram que:

na comparação do EF com o EM percebe-se que a ênfase do ensino de física se desloca da interação, da contextualização, da experimentação, da investigação, da diversificação e da afeição para a competição, a disciplinarização, a matematização, a memorização, a teorização, a exposição, a imposição e a desvinculação dos conteúdos em relação ao cotidiano, e os professores se desatualizam. (Cima, *et. al.*, 2017, p.403).

Um outro aspecto relevante para observarmos é que ao elencar alguns desafios do Ensino Médio, os pesquisadores destacam as mudanças comportamentais dos adolescentes como consequência direta determinada pela puberdade. Desta forma, é possível identificar uma concepção naturalizante da adolescência.

Flávia Caimi e Sandra Oliveira (2017) elaboram uma investigação sobre a progressão do conhecimento histórico entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Através de uma comparação entre livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, as autoras investigam se existe alguma progressão na complexidade dos conhecimentos históricos. Apesar do foco não recair sobre a transição em si entre 9º e 1º ano, é interessante notar que as autoras discutem a adolescência como fase para desenvolvimento da "capacidade de estabelecer hipóteses, de compreender relações causa-efeito, de elaborar conclusões por meio de deduções lógicas". (Caimi; Oliveira, 2017, p.485).

Além disso, não concebem adolescência como fase patológica ou pelo determinismo biológico. Por este motivo, Caimi e Oliveira defendem a necessidade de implementar um currículo histórico que, aproveitando as características desenvolvidas na adolescência, promova a progressão do conhecimento histórico. Contudo, as autoras consideram que não puderam identificar tal progressão nos livros analisados, não havendo diferenças entre a proposta do Fundamental e a do Ensino Médio.

1.2.3 Síntese sobre a segunda temática da revisão

Analisando os textos desta segunda temática, destacamos alguns pontos sobre pesquisas que estudam a transição do 9º ano para o Ensino Médio. Primeiramente, nos chama a atenção a escassez de pesquisas relacionadas com esta passagem.

Além disso, dos sete textos analisados, apenas em Dos Santos (2016), Lebourg, *et al* (2021) e Oliveira *et. al* (2023) há uma investigação sobre a transição em si, a partir da perspectiva dos jovens. Nessas pesquisas, em duas o público entrevistado é estudante do Ensino Médio e em outra é os estudantes do 9º ano. Como explicaremos mais adiante, entendemos ter grande potencial a produção de dados com estudantes das duas etapas.

1.3 Uma síntese integrativa da revisão de literatura

Dois perguntas dispararam a presente revisão: como a adolescência é estudada a partir da Teoria Histórico-Cultural? E como o processo de transição para o Ensino Médio é investigado? O que foi exposto acima foram esforços de responder aos dois questionamentos de forma separada. Contudo, cabe aqui um último exercício de comparação entre as duas análises feitas a fim de situar a presente pesquisa. Para isso, faremos duas constatações, das quais decorrem duas potencialidades de investigação.

Primeiramente, constatamos que nos textos que investigam a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, há um esforço em discutir as categorias adolescência e juventude. Em alguns momentos, a adolescência é caracterizada como turbulenta e conflituosa, em outros, a abordagem é feita com um olhar para aspectos sociais e culturais. Contudo, nenhum deles discute a adolescência à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Neste ponto, encontramos um potencial de investigação. Defendemos que há uma grande contribuição da THC à pesquisa sobre a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Entendemos que este referencial possibilita um outro olhar sobre a subjetividade da adolescência, possibilitando ampliar o horizonte sobre esta fase de transição.

Como ficou claro no primeiro movimento de revisão, a THC oferece uma alternativa à biologização e patologização da adolescência ao conferir à cultura e à história um papel central para o desenvolvimento humano. Desta forma, ao invés de encarar os conflitos e as dificuldades dos adolescentes na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio como algo inato e natural, restando aos adultos, apenas esperar esta fase passar, passamos a entender que a maneira como os adolescentes lidam com a transição para o Ensino Médio, construindo suas significações, está totalmente relacionada com suas relações sociais.

Neste sentido, acreditamos que existe uma dupla importância em investigar e discutir as significações do processo de transição para o Ensino Médio. Primeiro, se entendemos que a escola é um espaço privilegiado para promoção do desenvolvimento cultural, desse ser humano em construção, é fundamental conhecer tais significações para poder ajudar os estudantes a lidarem com essa passagem. Segundo, é por meio da leitura de tais significações que podemos refletir sobre este recorte sociocultural-histórico no qual a escola está inserida e pensar criticamente sobre que sociedade estamos construindo.

Constatamos também que em nenhum dos textos das duas revisões foi possível identificar um diálogo com Paulo Freire. Quando houve diálogo com o campo pedagógico, o referencial utilizado foi Dermeval Saviani.

Não cabe neste momento uma discussão sobre os motivos pelos quais esta ausência ocorre. Com a pretensão de situar esta pesquisa diante deste cenário que montamos aqui, ateremos a ressaltar a potencialidade que entendemos ter em utilizar a pedagogia freireana como referencial teórico pedagógico para investigar a passagem do 9º ano para o Ensino Médio.

Portanto, este trabalho trata de uma investigação sobre o processo de transição para a última etapa da Educação Básica, considerando a adolescência, à luz da Teoria Histórico-Cultural, tendo como orientação a promoção de uma pedagogia humanizadora, a partir de Paulo Freire. A seguir, desenvolveremos o diálogo teórico entre esses dois referenciais.

2 EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E ADOLESCÊNCIA.

Neste capítulo teórico nos empenhamos em explorar alguns conceitos que balizam esta investigação. Primeiramente, a questão do desenvolvimento humano e da adolescência à luz da Teoria Histórico-Cultural e depois, a pedagogia humanizadora, com base em Paulo Freire. Em outras palavras, os escritos a seguir visam responder duas perguntas: Como entendemos o desenvolvimento humano e a adolescência? E qual o papel da educação escolar para a sua promoção?

2.1 Desenvolvimento humano

Fundamentamos a discussão sobre desenvolvimento humano e adolescência a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC), mais especificamente em Vigotski, dialogando com alguns autores contemporâneos desta teoria, como Angel Pino (2005), Bock (2004 e 2007) e Anjos (2015).

Para Vigotski (2021), os estudos psicológicos da sua época, seja a reflexologia, o *behaviorismo* ou a psicanálise, não levavam em consideração a dimensão histórica e cultural do desenvolvimento humano. Segundo o autor, nessa “doença anti-histórica” (Vigotski, 2021, p.16), as explicações sobre o desenvolvimento da criança são consideradas abstratas, “fora do ambiente social, do ambiente cultural” (Vigotski, 2021, p.17).

Sendo animal como qualquer outro, o ser humano nasce com capacidades biológicas. Mas sendo diferente de todas as outras espécies, capaz de produzir história e cultura, o ser humano consegue se desenvolver para além daquilo que “vem de fábrica”, pois apreende o que já foi construído culturalmente ao longo da história. Desta forma, há, em todo humano que nasce, um processo de humanização, no qual o bebê vai se transformando de um ser biológico a um ser cultural. Pino (2005) vai destacar que aquilo que é a maior força do ser humano é, paradoxalmente, a sua maior fraqueza ao nascer, isto é, o bebê humano não nasce pronto para sobreviver por si mesmo, ele precisa aprender com outros seres humanos como se vive, se apropriando de toda a cultura, historicamente produzida, pela humanidade.

Ao longo dos muitos anos, humanos foram objetivando a natureza, ou seja, tornando-a coisa humana, criando formas especificamente humanas de viver. Assim, foram criando condições humanas que são passadas às outras gerações que, ao mesmo tempo, se apropriam do que foi objetivado e criam novas objetivações. Como resume Anjos (2015, p.110):

Aquilo que é muitas vezes chamado de natureza humana é um resultado da objetivação histórica da cultura e sua apropriação pelas novas gerações, as quais também produzem novas objetivações, num processo que só pode ter fim com o desaparecimento da espécie humana.

Portanto, a partir da THC, desenvolvimento humano não é um processo inato e puramente orgânico. Pelo contrário, a partir de uma base natural, por meio das relações sociais, o humano vai transformando o que é apenas comportamento instintivo e elementar em comportamento cultural. Em outras palavras, usando os conceitos de Vigotski (2021), ao se desenvolver, o humano vai transformando funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores. Nesta direção, o autor entende que:

A cultura cria formas especiais de comportamento, ela modifica a atividade das funções mentais, ela constrói novas superestruturas nos sistemas envolvidos no comportamento humano [...]. No processo do desenvolvimento histórico, o homem social muda os métodos e os instrumentos de seu comportamento, transforma os instintos e as funções naturais, e desenvolve e cria novas formas de comportamento – especificamente culturais (Vigotski, 2021, p.35).

Ao diferenciar as formas especiais de comportamento das biológicas, Vigotski não desconsidera o aspecto natural. Antes, ele concebe o desenvolvimento orgânico como um processo historicamente condicionado. Neste processo de transformação de funções elementares em superiores, Lígia Márcia Martins, *et. al.* (2020) destacam que Vigotski confere ao signo um aspecto central. Conforme explica a autora, o signo é algo unicamente humano que requalifica o seu sistema psíquico. É o signo que se coloca entre a pessoa e o estímulo do ambiente, transformando “suas expressões espontâneas em expressões volitivas” (Martins *et. al.*, 2020, posição 421).

Para explicar esta questão, Pino (2005) diferencia duas formas de relações entre as pessoas: as diretas, ou naturais, e as mediadas, ou culturais. Enquanto nas primeiras, encontradas na sociabilidade dos animais, a relação da criança e o adulto é direta, apenas por meio dos recursos biológicos (choro, sons, contatos corporais), as relações culturais são mediadas, ou seja, entre a criança e o outro existe o signo “ou, em outras palavras, a significação das funções desempenhadas pelos sujeitos da relação (criança – outro)” (Pino, 2005, p.164). Neste sentido, resume o autor, as funções elementares (biológicas) são a natureza em si, isto é, a dimensão natural do humano, enquanto as funções superiores (culturais) são as que passam pelo processo de significação mediadas por signo. Assim, considera-se que:

Se é próprio de seres biológicos semelhantes ao homem, providos de um sistema nervoso suficientemente desenvolvido, perceber e diferenciar as coisas, associar umas às outras, emitir e captar sinais que lhes permitam orientar suas ações, realizar escolhas de parceiros e compartilhar emoções (expressão de uma atividade cognitiva e social que lhes permite interagir com o seu meio e com os seus congêneres), o próprio do homem é conferir a todas essas funções uma significação, o que dá às atividades biológicas uma dimensão simbólica. Atribuir significação a essas funções não é destituí-las da sua condição natural, como atribuir significação às coisas não é destituí-las da sua condição material, mas torná-las funções e coisas humanas. Atribuir significação às coisas — as que o homem encontra já prontas na natureza e as que ele produz agindo sobre ela — constitui o que entendemos por produzir cultura. Dessa forma, falar da relação entre funções biológicas e funções culturais significa falar de uma relação pela qual aquelas, sob a ação destas, adquirem uma dimensão simbólica, ou seja, uma nova forma de existência (Pino, 2005, p.53 e 54).

Ressaltando o que Pino apresenta, se é próprio do humano atribuir significação às coisas (naturais e criadas), à medida que se desenvolve, a pessoa vai trazendo para o plano pessoal aquilo que está no plano social. Este é o processo de internalização. Porém, não é um processo passivo de transferir para a dimensão interna, algo que está no externo. Pino (2005) explica que neste processo há uma mudança da condição, isto é, as relações sociais se convertem em relações intrapessoais, mas as significações permanecem estáveis. Conforme comenta este autor, ao se tornar pessoal, as significações são orientadoras da conduta.

Para Silvana Tuleski e Nadia Eidt (2020), é por meio deste processo de internalização que o indivíduo passa a conduzir a própria conduta. Nas relações sociais, mediadas por signos, as significações compartilhadas criam “em cada sujeito

singular a condição de recriar internamente tais dispositivos externos (essencialmente culturais) e colocá-los a seu dispor, em forma de autoestimulação” (Tuleski; Eidt, 2020, posição 904).

Neste aspecto, Vigotski vai elaborar uma importante definição de significado e sentido. Enquanto o sentido é “a soma de todos os fatos psicológicos”, sendo dinâmico e fluído, os significados são compartilhados e contextualizados, “um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (Vigotski, 2009, p.465).

Wanda Junqueira Aguiar e Sergio Ozella (2006) ressaltam que, apesar da singularidade de cada uma dessas categorias, uma não pode ser compreendida sem a outra. Além disso, “Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências” (Aguiar; Ozella, 2006, p.226). Já os sentidos “coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (Aguiar; Ozella, 2006, p.228). Os autores destacam assim que toda ação humana é operada pelas significações, tendo o poder de transformação da natureza em cultura.

Deste modo, pretendemos destacar que o desenvolvimento humano, para a THC, é a transformação de um ser biológico em ser cultural. Conseqüentemente, este desenvolvimento passa pelas formas de relações sociais. Por este motivo, a forma de viver de uma determinada pessoa, a maneira como conduz sua vida e suas escolhas, passa necessariamente pela recriação das significações das relações sociais no plano pessoal. Não podemos falar de comportamento humano apenas como reflexo das condições orgânicas do indivíduo, mas todo comportamento passa por aspectos históricos e culturais.

Percebe-se que ao conceber o ser humano como um ser em processo de formar-se, confronta-se a ideia de um ser já determinado pela natureza, conferindo importância àquilo que ele aprende e desenvolve desde bebê, inserido em uma determinada cultura e sociedade. Somando a este pensamento, Barbosa e Sousa (2015, p. 258) vão afirmar que “o modo como cada um configura os sentidos sobre a realidade, material ou imaterial, é singular e sofre influência das experiências do sujeito, de seus afetos e do contexto em que toma parte”.

Nosso próximo passo é explicar como o que foi elucidado até aqui contribui para a construção de uma concepção de adolescência.

2.2 Periodização do desenvolvimento humano e adolescência

A adolescência é uma etapa etária comentada e estudada em nossa sociedade atual. Muito se discute sobre as características gerais dos adolescentes, sendo tema de livros, palestras e cursos. Sobre este momento da vida humana, há muitas ideias cristalizadas no senso comum que precisam ser superadas por meio de investigações científicas.

Entendemos que, para o presente estudo, é relevante construir uma ideia de adolescência a partir da Teoria Histórico-Cultural por dois motivos. Primeiramente, a maneira como concebemos a adolescência direciona a forma como vamos abordar o problema desta pesquisa e analisar os dados. Por fim, a forma como entendemos o adolescente influencia diretamente a nossa prática pedagógica.

Antes de enunciar sobre adolescência a partir da THC, é importante trazer um breve histórico da construção da ideia de adolescência presente em nossa sociedade. Inicialmente, o termo adolescência foi institucionalizado por Erik Erickson (1976), carregando a marca de uma etapa onde a pessoa tem confusão de identidade. Contudo, foram Arminda Aberastury e Maurício Knobel (1989) que tiveram grande influência neste assunto na América Latina. Por meio do conceito “síndrome normal da adolescência”, os autores destacaram os seguintes sintomas desta etapa etária:

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (Aberastury; Knobel, 1989, p. 29).

Em seu texto *“A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão”*, Ana Bock

(2004) destaca que foram esses autores que marcaram a naturalização da adolescência, bastando aguardar essa fase, que seria passageira, analisando-a como “semipatológica”. A autora realiza análises de livros para pais e educadores de adolescentes, com base na concepção patologizante desta etapa do desenvolvimento, a partir de 4 categorias: 1) Descrição das características e do comportamento do jovem; 2) Descrição da relação dos jovens com adultos; 3) Explicação da adolescência: gênese; 4) Regras e orientações.

Sobre as características, a autora considera que a adolescência é retratada com características negativas, desvalorizadas em nossa sociedade. Além disso, as características são vistas como universais, inevitáveis e “da fase”.

Sobre a relação entre adolescentes e adultos, a grande constante é o conflito. O relacionamento é inevitavelmente ruim, porque o adolescente quer se opor às opiniões parentais. Por outro lado, pouco se tem a falar sobre a explicação da gênese da adolescência. Sendo algo biológico, a explicação naturalizante é a única via.

Por fim, as orientações dos livros analisados convergem para um mesmo ponto: paciência. Sendo natural, a adolescência exige dos pais aceitação e paciência. Por outro lado, há a necessidade de impor limites e marcar bem a autoridade dos pais.

Ao terminar sua análise, Bock (2004, p. 39) faz uma importante constatação:

Enfim, a visão naturalizante da adolescência é mais que uma visão a qual acoberta as determinações sociais; é uma visão que impede a construção de uma política social adequada para que os jovens possam inserir-se na sociedade como parceiros sociais fortes, criativos, cheios de projetos de futuro.

Diferente desta construção de adolescência, a partir da maneira como o humano é concebido para a THC, não é possível analisá-la como uma fase meramente natural, contendo comportamentos universais, inevitáveis e controlados apenas por hormônios sexuais. Primeiramente, cabe dizer que o próprio conceito de adolescência é algo concebido cultural e historicamente, e não somente natural. Bock afirma que a adolescência foi criada pelo homem, mais especificamente na era moderna. De um lado, a revolução industrial exigiu maior qualificação técnica dos profissionais, estendendo o período de escolarização. Por outro lado, a ciência

aumentou a expectativa de vida, trazendo desafios para o mercado de trabalho. Desta forma, a autora afirma:

Estavam dadas as condições para que se mantivessem as crianças mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho. Mantê-las na escola foi a solução. A extensão do período escolar e o conseqüente distanciamento dos pais e da família, além da aproximação de um grupo de iguais, foram as conseqüências destas exigências sociais. A sociedade então assiste à criação de um novo grupo social com padrão coletivo de comportamento – a juventude/adolescência. A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. (Bock, 2004, p. 41).

É importante destacar que para a THC, a periodização do desenvolvimento humano não toma como único critério os marcadores biológicos. Conforme o que já foi apresentado na primeira parte deste capítulo, se o desenvolvimento humano não é inato ou apenas orgânico, e o processo de transformação de um ser biológico para um ser cultural depender das relações sociais, logo as etapas do desenvolvimento cultural não vão coincidir, obrigatoriamente, com determinadas idades biológicas. Ao elaborar uma crítica à psicologia tradicional da sua época, Vigotski vai dizer que o erro é não fazer distinção entre categorias biológicas e históricas ao estudar o desenvolvimento mental dos jovens. Por este motivo, o autor explica o erro da seguinte maneira:

O instinto sexual e a formação de conceitos são considerados processos de mesma ordem: a diferença entre os jovens de tempos históricos, classes sociais e nacionalidades diferentes e as diferenças entre jovens de sexo e idades diferentes, isto é, os determinantes biológicos e os determinantes históricos do desenvolvimento mental, pertencem a uma única categoria. (Vigotski, 2021, p. 25)

Mais à frente em sua obra, quando discute a questão da idade cultural, Vigotski (2021) considera que há um desenvolvimento cultural pelo qual a pessoa passa que seria o enraizamento da criança na cultura. Na visão do autor, não podemos confundir esse processo com o de amadurecimento orgânico e nem com o da “simples assimilação mecânica de certos hábitos” (Vigotski, 2021, p.425). No final, o autor considera que “se conseguirmos que a abordagem sobre o desenvolvimento infantil deixe de ser unilateral, então a tarefa deste trabalho foi alcançada” (Vigotski, 2021, p.440).

Desta forma, quando Vigotski aborda a questão de idade e divisão das etapas de desenvolvimento há dois pontos que consideramos importantes. Em primeiro lugar, não existe uma coincidência entre a idade biológica e o desenvolvimento psíquico da criança. Os processos orgânicos vão acontecer à medida que o ser humano cresce. Porém, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não vai acontecer automaticamente, pois estão a depender sempre das relações sociais.

Em segundo lugar, as características de cada etapa, incluindo a adolescência, não são universais. Caso o desenvolvimento cultural fosse unilateral, relacionados às questões biológicas somente, poderíamos esperar características bem definidas para cada idade cronológica. Porém, como defende Vigotski, as características encontradas sempre vão passar pelo contexto social, cultural e histórico. Neste ponto, Martins, *et. al.* (2020, posição 761) defende que:

O enfoque histórico-cultural acerca da periodização do desenvolvimento, superando as análises naturalizantes próprias à psicologia não dialética, evidencia que o acesso ao patrimônio cultural, ao universo simbólico, é o que institui a existência humana na qualidade de um permanente vir a ser. Vir a ser que não resulta espontâneo, mas produzido pelo trabalho educativo.

Tuleski e Eidt (2020, posição 1237) resumem a periodização para Vigotski, destacando que dos 14 aos 18 anos é o período da puberdade. Porém, comentam que a divisão de etapas:

não obedece a critérios cronológicos rígidos, por isso devemos pensar na relação anteriormente exposta entre a situação social de desenvolvimento que coloca a criança em atividade e as transformações alcançadas que geram as neoformações, considerando as características culturais e de classe social e demais especificidades.

Então, se não podemos universalizar o desenvolvimento humano, a partir dos processos orgânicos, a periodização do desenvolvimento torna-se impossível? Devemos abandonar qualquer tentativa de classificar os períodos, fases ou etapas deste desenvolvimento? Não, não se trata de deixar de periodizar, mas sim de historicizar sua compreensão, conforme explica Oliveira (2004, p. 215). A autora defende que a etapização do desenvolvimento não deva remeter “a uma passagem

por um percurso abstrato (natural) da vida humana, mas por um percurso contextualizado historicamente (cultural)”.

Isso significa que, ao falar de um período da vida, deve-se levar em consideração as significações, a partir de determinadas relações sociais, atribuídas às questões naturais e sociais. Por exemplo, a puberdade é um fenômeno natural, e não podemos negá-la. Porém, existem formas de significar esse processo. Como afirma Oliveira (2004, p. 214):

A puberdade, por exemplo, conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual do indivíduo, é interpretada e tratada de formas diversas em diferentes culturas. Pode levar ao casamento e procriação imediatos, ao isolamento do jovem em casas separadas para pessoas dos sexos masculino e feminino, à criação de categorias socialmente reconhecidas denominadas “adolescentes” e “pré-adolescentes”, a práticas de iniciação ligadas à religião etc.

O que foi explicado até aqui nos leva a olhar para a adolescência superando visões que dizem “adolescente é isso” ou “adolescente não é aquilo”. Oliveira (2004, p. 217) defende que precisamos ir além dos nomes genéricos, e compreender

de forma aprofundada a organização das diferentes práticas culturais, a construção compartilhada de sentidos e significados, a internalização de modos de fazer, de pensar e de produzir a cultura em cada âmbito concreto da cultura.

Ao conceber a adolescência como um fenômeno social, suas características são analisadas à luz de seu contexto histórico-cultural. De qual adolescente estamos falando? Qual seu meio de vivência? Onde e quando viveu? Como a sociedade em que este adolescente vive enxerga-o? Quais são as expectativas da sociedade em torno da adolescência? Quais são as principais atividades realizadas por este adolescente?

Portanto, tendo como referencial a THC, podemos afirmar que existem diversas adolescências. Isso não quer dizer que não existam características mais gerais. Porém, é como a escala de um mapa. Conforme diminuimos a escala, temos menos detalhes, mas olhamos para uma maior porção do território. Por outro lado, quanto

maior for a escala, mais detalhes temos, apesar de estar olhando para uma menor porção do território. Por meio desta analogia, queremos dizer que olhar para adolescência a partir do que foi exposto até aqui, é levar em consideração que existem aspectos muito específicos de cada adolescente, porém, conforme nos distanciamos deste indivíduo, vamos identificando aspectos que serão mais comuns a um número cada vez maior de adolescentes.

Por exemplo, uma adolescente nascida após o advento do *smarthphone* compartilha com um grande número de adolescentes alguns desafios e maneiras de lidar com este instrumento. Contudo, conforme me aproximo desta adolescente, olhando para a sua classe social ou o lugar onde se vive, uma menor quantidade de adolescentes compartilhará aspectos com ela. Até chegar ao indivíduo e, compreendendo as experiências e histórias vividas por ela, constataremos aspectos que lhe são únicos.

Por este motivo, não podemos deixar de olhar para aspectos mais gerais da adolescência. Em muitos momentos de sua obra, Vigotski se refere à adolescência como idade de transição. O autor define esta idade como sendo:

A idade de estruturação da concepção do mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para esse fato é o pensamento em conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna, estão representados em um determinado sistema de conceitos. No conceito encontramos a unidade de forma e conteúdo a que nos referimos antes (Vigotski, 1999, p. 15).

Aqui, torna-se imprescindível compreender o que é o pensar por conceito segundo este referencial. Para Vigotski, os significados das palavras se desenvolvem. Na infância, a criança utiliza a palavra de maneira concreta, isto é, não há diferenciação entre o significado e o objeto, formando “uma unidade imediata, não diferenciada nem conscientizada” (Vigotski, 2009, p. 419). Este é o pensamento figurativo.

Conforme vai se desenvolvendo culturalmente, ocorre o processo de diferenciação entre o significado e o objeto, possibilitando o que o autor chama de generalização. É por meio deste processo, que há um descolamento do significado da

realidade, possibilitando encontrar os conceitos verdadeiros. Para o autor, isso é relevante para entendermos o fenômeno do pensamento, pois ele se realiza na palavra. Neste sentido, “uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra” (Vigotski, 2009, p.408).

É este salto na qualidade do pensamento que Vigotski confere à adolescência. A partir dos estudos da THC, Anjos e Duarte (2020) destacam que, ao invés de ser uma fase dirigida emocionalmente, como aponta algumas visões patologizantes sobre adolescência, o adolescente é um ser pensante e, por causa da formação dos conceitos, a qualidade do seu pensamento muda consideravelmente. Porém, o autor nos alerta que este desenvolvimento não é inato:

Embora a adolescência seja quando acontece um salto na direção do pensamento abstrato, faz-se necessário dizer que o adolescente pode não chegar a esse nível intelectual se as condições sociais, especialmente aquelas relacionadas à educação, não se mostrarem favoráveis a esse processo (Anjos e Duarte, 2020, p.212).

Neste aspecto, há uma importante diferenciação feita por Vigotski. Para ele, há os conceitos cotidianos e científicos. Enquanto os primeiros são formados espontaneamente, os segundos são legitimados pela ciência e serão desenvolvidos por meio de uma educação que trabalha intencionalmente para isso (Anjos; Duarte, 2020).

Este grande salto no desenvolvimento no período da adolescência muda a compreensão que se tem de si, dos outros e da realidade. Não mais preso ao imediato, por meio da abstração da realidade, “o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos” (Anjos; Duarte, 2020, p.207).

Outro ganho destacado por Zaíra Leal e Gisele Mascagna (2020, p. 232) é que, por meio da formação de conceitos, há uma nova forma de conduzir suas ações. Para as autoras, “o indivíduo torna-se capaz de compreender normas, regras e valores em seus fundamentos, podendo apropriar-se delas, tornando-as suas e, a partir disso, formar as próprias concepções, convicções e valores.”

Para Anjos (2013), apoiado em Duarte e Heller, a formação da individualidade passa por dois estágios: em-si e para-si. Enquanto o primeiro é o momento no qual a vida do indivíduo é conduzida de maneira espontânea e cotidiana, compreendendo as suas relações e necessidades como naturais, o segundo estágio é momento de tomada de consciência, superando a cotidianidade por meio da apropriação dos conceitos científicos. E, conforme defende Anjos (2013, p.57):

A adolescência pode ser um período privilegiado, na vida humana, para o processo de uma relação cada vez mais consciente com a condução da vida cotidiana e uma relação cada vez mais consciente com as objetivações genéricas para-si. Isso dependerá da formação de uma concepção de mundo que se oponha à alienação. Tal processo refere-se à luta permanente entre a manutenção da individualidade no plano da individualidade em-si alienada e a elevação da individualidade ao plano do para-si, uma luta que longe de se esgotar na adolescência, marcará toda a vida da pessoa. E nesse ponto pode-se dizer que a adolescência é dramática. Não num sentido idealista, abstrato e metafísico, mas a adolescência é dramática porque a luta pela individualidade para-si é dramática na sociedade contemporânea.

Outra parte deste drama está relacionada ao próprio lugar que a adolescência ocupa socialmente. Anjos e Duarte (2020) destacam que, neste momento histórico-social, a adolescência é considerada uma fase de transição do desenvolvimento, na qual o indivíduo não é criança, mas pressupõe que existe um ser mais desenvolvido que ele, isto é, o adulto. Por este motivo, o adolescente busca uma referência de adulto, como modelo ideal de ser humano, e há uma mudança nos interesses em comparação aos da infância.

Após o longo processo de escolarização já vivido, o pensar por conceito do adolescente “prepara para a entrada na vida adulta e no mundo do trabalho” (Leal; Mascagna, 2020, p.224). Por este motivo, pensar sobre o futuro e inserção no mundo profissional faz parte significativa do ser adolescente “que tenta encontrar seu lugar no mundo” e tem que lidar com o aumento de uma pressão social por uma escolha profissional (Leal; Mascagna, 2020, posição 229 e 230).

Mais uma vez essa perspectiva contraria o senso comum patologizante sobre os adolescentes, pois, ao invés de parar em uma constatação superficial que os classifica como rebeldes, entendemos que nesta fase o ser humano está apreendendo os valores, regras e combinados sociais, construindo sua visão de mundo e conduzindo suas ações com autonomia, ou seja, não fazendo apenas porque

mandaram, mas porque existe sentido e interesse para si próprio. Não negamos que neste período da vida há conflitos. Porém, a partir do exposto acima, defendemos a necessidade de superar tal constatação e compreender a gênese de tais conflitos. Muito além dos hormônios ou mudanças orgânicas, parte do drama da adolescência acontece porque há uma luta para a formação da sua individualidade para-si. Para Souza (2022, p. 20):

[...] as ideias de que os adolescentes se isolam na família, que só procuram iguais, que se opõem a tudo que se lhes apresenta como ideia, sugestão ou orientação, são falácias, pois esses comportamentos apenas retratam um momento de mudança no modo de ser e pensar do jovem que, diante de um mundo externo que lhe demanda cada vez mais e vivendo um mundo interno cheio de transformações, busca equilibrar-se na constituição de um sujeito capaz de responder às novas condições que o desenvolvimento lhe impõe.

Dissertamos até este ponto uma noção de desenvolvimento humano e de adolescência a partir da Teoria Histórico-Cultural. Acreditamos que a forma como lidamos com o desenvolvimento humano dos adolescentes orienta a prática pedagógica escolar. Por este motivo, propomos desenvolver a seguir uma concepção de pedagogia que, ao nosso entender, é coerente com a concepção de desenvolvimento humano construída até aqui.

2.3 Por uma pedagogia humanizadora

Escolhemos a pedagogia freireana porque entendemos que a sua forma de pensar a educação dialoga com a visão de desenvolvimento humano de Vigotski. O pensamento de Paulo Freire sobre educação parte de uma concepção específica de humanidade, que identifica homens e mulheres como seres históricos e, por isso, inacabados, inseridos em um constante processo de transformação de si mesmo e do mundo. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor compara o humano com os demais animais da seguinte forma:

O animal, por isto mesmo, não pode comprometer-se. Sua condição de a-histórico não lhe permite assumir a vida, e, porque não a assume, não pode construí-la. E, se não constrói, não pode transformar o seu contorno. [...] Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se

propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (Freire, 1987, p.89).

A partir do trecho acima, queremos ressaltar duas dimensões do pensamento de Paulo Freire sobre o ser humano. A primeira delas é a cultural, isto é, a capacidade criadora de acrescentar ao mundo natural, por meio de seu trabalho e de seu esforço, as produções humanas. Além disso, o autor também define “A cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (Freire, 2022, p.143). Este ponto nos leva a entender que a cultura não se resume ao que um indivíduo faz, isoladamente, mas sim como um acúmulo, ao longo do tempo, desta construção cultural:

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da história e o da cultura (Freire, 2022, p.58).

Aqui, a outra dimensão humana é destacada por Freire: a histórica. Enquanto o animal está preso a um tempo unidimensional, o ser humano é um ser histórico “Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (Freire, 2022, p.57). Por isso mesmo, humanos podem se comprometer com a existência, pois têm a capacidade de olhar para o seu agora comparando com o ontem e fazendo projeções para seu futuro. O mundo marcado pela presença humana não está pronto, mas tudo é provisório, inacabado e transformável.

Neste sentido, o ser humano se coisifica a partir do momento que não está integrado ao seu tempo, isto é, pensando criticamente sobre seu mundo. Acomodado e ajustado ao seu mundo tal como ele está, sem percebê-lo como transitório e provisório, sem poder conduzir a si mesmo, tendo sua liberdade suprimida, o ser humano não comprometido perde sua capacidade criadora (Freire, 2022).

Percebe-se então que, para Paulo Freire, humanização e desumanização são dois caminhos viáveis. Apesar deste último ser realidade histórica, não é a verdadeira

vocação histórica, se assim fosse “[...] nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero” (Freire, 1987, p.30).

A vocação histórica do ser humano, a de se humanizar, acontece à medida que se faz consciente do seu inacabamento (Freire, 2018). Diante do mundo, podemos assumir a postura de não aceitar nenhuma situação como fato inevitável e imutável. Pelo contrário, entendendo ser o mundo construído por seres históricos, não há situação que não seja provisória. Como afirma o autor, “o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema [...] O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 2018, p. 73-74).

No sentido oposto deste processo de humanização está a concepção de educação que Paulo Freire irá chamar de bancária. Para esta visão distorcida de educação, o ato de ensinar não problematiza o amanhã, não instiga a pergunta e apenas se preocupa com a adaptação do educando ao mundo tal como ele é, apresentando-o como “natural”. Este é o processo de desumanização, pois contraria a própria vocação humana de busca, de invenção, de reinvenção e de atuação (Freire, 1987).

Na educação bancária, o interesse está em tornar estudantes ajustados ao mundo, por isto eles são vistos como depósitos a serem preenchidos por um conteúdo doado pelos professores que detêm o saber. Nesta doação, se concretiza a “absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (Freire, 1987, p.58). E a finalidade deste conhecimento não é a formação de si e o processo de humanização, mas sim a de sobreviver em uma realidade tida como inevitavelmente injusta (Freire, 2018).

Para a sua realização, esta forma de educação se expressa, ao menos, por meio de duas formas que são interdependentes: o autoritarismo e o verbalismo. Uma vez que o professor bancário, detentor da verdade, é quem educa, sabe, pensa e diz, enganosamente sem ignorância, nada tem a ouvir dos alunos. Por isso mesmo, o espaço de sala de aula se torna silenciado e a todo momento o professor precisa fazer o discurso que reforce sua autoridade dizendo “sabe com quem está falando?” (Freire, 2018).

Este espaço silenciado não permite a dúvida ou a curiosidade. Em nome da transmissão de conhecimento e de uma memorização mecânica, a curiosidade é domesticada (Freire, 2018). Neste sentido, a educação se torna verbosa, pois as palavras são ocas, sem nenhum gosto pela comprovação ou relação com a realidade, como descreve Freire:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 2022, p. 127).

Como antagônica desta educação, nasce a proposta de uma pedagogia democrática e humanizadora, construída por Freire. Em sua base, esta educação:

[...] não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p.67).

Conscientes de seu inacabamento, homens e mulheres se tornam educáveis, possibilitando nos colocar como sujeitos da história, e não apenas seu objeto. Este caminho de conscientização e problematização da sua realidade e de sua condição é necessário para a humanização, possibilitando o que Paulo Freire irá chamar de *Ser mais*.

Enquanto a educação bancária, não problematizando a realidade, vê o educando apenas como um depósito e acumulador de conhecimento, em um processo de se adaptar a um mundo pronto, acabado e sem mudança, a educação humanizadora e libertária vê qualquer educando não determinado pelas circunstâncias do mundo, mas condicionado por fatores sociais, econômicos, culturais e biológicos, necessitando de tomada de conscientização para *Ser mais* que hoje lhe

é permitido. Euclides Redin Streck e Jaime José Zitkoski, no *Dicionário Paulo Freire*, registra sua síntese sobre o pensamento freireano sobre *Ser Mais* da seguinte forma:

A vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos (Streck; Zitkoski, 2010, p.450).

Para ir nesta direção, Freire defende que a prática pedagógica precisa assumir a postura dialógica. Para o autor, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p.78). Em outras palavras, é falando sobre como vejo o mundo e ouvindo como os outros veem o mundo, que transformamos a realidade.

Importante ressaltar que o diálogo defendido por Paulo Freire não é uma técnica ou tática para a aula, mas sim uma postura necessária e uma posição epistemológica para a educação humanizadora que reconhece o outro como alguém igualmente inacabado e capaz de pensar o mundo. Em sua conversa com Ira Shor, Freire explica que o ser humano tem a capacidade de saber que sabe e saber que não sabe e, por isso, “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Shor e Freire, 1986, p.123).

Por este motivo, o educador dialógico e problematizador se coloca em posição de escuta do estudante, prestando atenção em “suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (Freire, 2018, p.117). Enquanto o educador autoritário se vê como dono da verdade, silenciando as demais vozes, o educador democrático, “que aprende a falar escutando, é ‘cortado’ pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (p.115). A autora bell hooks (2017, p. 36), interlocutora de Freire, dá uma pista sobre como colocar o diálogo em prática:

Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico.

Para a educação humanizadora, o objeto a ser conhecido não está sob a posse do professor, mas sim entre o professor e o estudante. Por isso, os dois se encontram ao redor deste objeto para fazer uma investigação conjunta. O que não significa que o docente deva abrir mão do que sabe para ensinar. Porém, a postura dialógica implica em assumir que a ciência tem “[...] historiedade. Isto significa que todo conhecimento novo surge quando outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do novo momento [...]” (Shor e Freire, 1986, p.126).

Importante notar que, na pedagogia humanizadora, a dialogicidade não significa a negação do valor dos momentos explicativos ou expositivos do professor. Compreender que esta relação professor-estudante é dialógica, implica em defender que ambos, professor e estudantes, têm abertura para falar, indagar, perguntar e ter curiosidade. Para Freire (2018), a curiosidade é um direito de todos como seres humanos e esta não deve ser domesticada, por meio de uma memorização mecânica. Diferente disso, a curiosidade é o que movimenta o aprender e o ensinar. Por isso mesmo, professores e estudantes devem se assumir epistemologicamente curiosos.

Outro aspecto importante a ser esclarecido aqui é que dialogicidade não significa ausência de um currículo pensado e sistematizado. Assumir postura dialógica não é falar sobre qualquer coisa sobre as quais os estudantes têm interesse. O diálogo se opõe ao “educador-bancário” que não pensa o propósito do conteúdo do diálogo, apenas escolhe sobre o que ele dissertará. Por isso:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 1987, p.84)

Por fim, vale destacar que a dialogicidade combate a arrogância de quem educa, pois, ao se sentir superior ao outro, me recuso a escutá-lo. Freire explica que “A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra [...] é uma transgressão da vocação de Ser Mais” (Freire, 2018, p.119). Neste sentido, a dialogicidade respeita a leitura de mundo com que cada estudante chega à escola, não para, necessariamente, concordar com ela ou simplesmente para ter uma aparência simpática. O principal propósito é para que “com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo” (Freire, 2018, p.120).

Ao se opor à superioridade e arrogância docente, Paulo Freire está contrariando o autoritarismo que já discutimos anteriormente. Por outro lado, defende uma noção de autoridade que está presente e se faz necessária no diálogo:

O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina. E tem mais: uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos têm que falar! O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer! (Shor e Freire, 1986, p.127)

Em síntese, a pedagogia humanizadora parte de um reconhecimento do inacabamento de todo o ser humano e da possibilidade de aprender e transformar-se. Por este motivo, não há espaço para qualquer determinismo na forma de ver o estudante. Ao contrário disto, estudantes são vocacionados a Ser Mais. Por esta razão, hooks (2017, p. 24) celebra “um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além destas”. Isso também implica em assumir uma relação dialógica entre estudantes e professores, não possibilitando espaços silenciados ou qualquer postura arrogante da parte dos docentes.

Até este ponto, buscamos estabelecer dois referenciais teóricos, com as categorias e conceitos relevantes para a construção desta pesquisa. Por último, pretendemos estabelecer algumas interlocuções entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Humanizadora de Paulo Freire para pensar a educação para adolescentes.

2.4 Por uma educação humanizadora para adolescentes

Como dito no início deste capítulo, duas perguntas nos moveram: Como entendemos o desenvolvimento humano e a adolescência? E qual o papel da educação escolar para a sua promoção? Nesta última parte, buscaremos refletir, de maneira mais organizada e intencional, sobre esta segunda pergunta.

A prática pedagógica que assumimos como educadores floresce a partir da forma com a qual concebemos o ser humano e seu desenvolvimento. Na primeira parte deste capítulo, elucidamos duas concepções de adolescência, das quais derivam duas formas de pensar educação.

Enquanto a adolescência for vista como fase determinada anteriormente por fenômenos biológicos e hormonais, há pouco espaço para problematizar as ações dos educandos adolescentes. Seus conflitos e desafios são postos como naturais. Conseqüentemente, há pouca autonomia, responsabilidade ou ética. Uma vez que suas ações são vistas como determinadas por hormônios, não há liberdade de escolha e, como afirma Freire (2018), se falta liberdade de opção, não se pode falar em ética. Por meio de frases como “É só um adolescente”, “É coisa de adolescente”, as ações dos estudantes são esvaziadas de decisão, sendo apenas respostas às mudanças biológicas.

Além disso, a visão que patologiza a adolescência coloca os educadores em uma missão de ajustar os estudantes, nesta idade, à sociedade. A escola se torna o lugar de corrigir, curar os maus comportamentos e possibilitar uma adaptação ao mundo dos adultos. Neste sentido, a adolescência é a etapa da vida na qual não há produção de conhecimento e nem criação. Como se os adolescentes não fossem sujeitos da história. Neste sentido, a naturalização e patologização da adolescência são uma expressão da educação neoliberal, pois não instigam a curiosidade e apassivam os adolescentes. Naturalizar os adolescentes é silenciá-los.

Contrariamente a este modelo de educação, propomos, por meio do encontro entre a pedagogia humanizadora e a THC, duas implicações à prática pedagógica para adolescentes.

A primeira implicação é que a escola deve ser o lugar da escuta e do diálogo com os estudantes. Segundo Souza *et. al.* (2022, p. 22):

Daí a importância de a escola investir na compreensão dos significados e sentidos que os alunos atribuem às situações que vivenciam, seja nas relações que estabelecem entre si ou com os professores, seja com respeito aos conhecimentos que acessam. Depende dessa compreensão a efetividade do processo educativo no que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito, ou seja, será a partir da compreensão de como os alunos estão significando os conhecimentos ensinados que o professor poderá avançar no ensino de conceitos mais complexos e abstratos. O problema é que não se observa, nas práticas escolarizadas, movimentos nesta direção.

Partimos da questão que o ser humano atribui à natureza uma significação que transforma sua existência (Pino, 2005). Por este motivo, a maneira como adolescentes lidam com as diversas situações vivenciadas na escola, seja a transição do 9º ano para o Ensino Médio, o estudo para as provas ou a relação com os professores, não é orgânica ou natural, mas passa pelas significações e sentidos atribuídos.

Por este motivo, ao escutar estudantes e as significações compartilhadas, educadores acolhem suas dúvidas, sua forma de ver cada situação, seus medos e suas angústias, para ajudá-los a pensar cada vez menos ingenuamente e mais criticamente. Ouvir os adolescentes é uma forma de ajudá-los a reconhecer suas condições histórica, social e biológica, mas também a ultrapassar tais condicionamentos (Freire, 2018).

Além disso, a pedagogia humanizadora assume uma relação horizontal com os estudantes. Isso implica na:

superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. (Freire, 2022, p.127)

Portanto, ao assumir tal postura, não há espaço para o pensamento “você é só um adolescente”. Ao acreditar nos estudantes adolescentes, o educador já não consegue descredibilizar aquilo que eles sabem, conhecem, pensam e vivem.

O diálogo também está ligado à curiosidade. Segundo Walter Omar Kohan (2021), no pensamento de Freire a infância é uma forma de estar no tempo marcada

pela curiosidade e possibilidade para se encantar com o mundo. Independentemente da idade, todos podemos e devemos nos manter curiosos. O autor conclui que “Paulo Freire amava as crianças, mas talvez amasse mais ainda a infância sem idade, essa curiosidade que está na base de toda pergunta e, assim, de toda a transformação” (Kohan, 2021, p.299).

Neste sentido, podemos nos perguntar como o processo de escolarização tem lidado com a curiosidade dos adolescentes? À medida que os estudantes ficam mais velhos, suas curiosidades são fomentadas ou castradas? Para a pedagogia freireana, apesar de estar se distanciando cronologicamente da infância, a adolescência pode ser entendida como um momento importante para manter a curiosidade viva.

Por outro lado, ouvir as significações dos adolescentes em determinadas experiências escolares, é também uma maneira de pensar sobre a forma como a escola e a sociedade estão organizadas, uma vez que o processo de significação é coletivo. Ao naturalizar os conflitos pelos quais adolescentes passam, as origens destes são camufladas em aspectos orgânicos e biológicos, quando, na realidade, a gênese desses conflitos e desafios está no formato de sociedade na qual o adolescente está inserido. Por exemplo: a pressão para que escolham uma profissão, para que passem no vestibular, para que construam carreiras cujo sucesso será mensurado apenas pelo retorno financeiro, são significações de um mundo construído sócio-historicamente que, muitas vezes, pode produzir medos, ansiedades e angústias nos adolescentes, que precisam aprender a lidar com essas experiências. Portanto, “compreender a adolescência deve considerar a compreensão da realidade social, tal qual se apresenta, e a sociedade atual, em suas possibilidades e limites, e não com base em características naturais e universais” (Leal; Mascagna, 2020, p.236).

A segunda implicação que queremos destacar é que o processo de humanizar-se gera necessariamente o desenvolvimento da autonomia. As ações dos adolescentes não são explicadas a partir dos hormônios enquanto determinantes. Diferentemente, os estudantes são vistos como sujeitos e responsáveis de suas ações, possibilitando problematizar suas atitudes e decisões. Souza *et. al.* (2022, p. 22) contribuíram nesse sentido ao explicar que:

Do mesmo modo, no que concerne aos valores, normas e crenças que se apresentam nos contextos coletivos, por vezes a maior fonte de conflitos nas escolas, a questão não é o que eles significam para os educadores somente e o valor que estes atribuem às formas de conduta dos alunos em relação a eles, mas compreender as significações que têm para os alunos e as negociações possíveis, visto que haverá sempre resistência, ambivalência e reversões nesse processo. Assim, não será um "sermão" do professor repreendendo comportamentos indesejáveis que resolverá os conflitos que ocorrem nas relações, como é comum se ver nas ações no interior das salas de aula. Mais efetivo será um trabalho educativo permanente, que acolhe a diversidade de desejos, de crenças e valores não como aceitação, mas como conteúdos e compreensões a serem discutidos e explicitados, de modo a ampliar as possibilidades de significações que concorrem nas relações.

Portanto, os comportamentos dos adolescentes resultam da forma que seus valores e crenças estão sendo construídos a partir das suas relações sociais. Neste sentido, a escola é lugar privilegiado para promover o desenvolvimento da sua autonomia, a partir das situações cotidianas. Paulo Freire (2018, p. 105) defende que “é decidindo que se aprende a decidir [...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. A partir do desenvolvimento do pensamento por conceito e das generalizações, o adolescente vai aprendendo sobre as normas e regras, e desenvolvendo a noção de autonomia, pensando sobre suas ações.

Em síntese, a presente pesquisa, comprometida com uma pedagogia humanizadora, torna-se um esforço de escuta de adolescentes que passam pela transição do 9º ano para o Ensino Médio, como forma de recusar a naturalidade de tal processo e da própria adolescência. Ao assumir tal posição, abre-se a possibilidade de problematizar as práticas pedagógicas na forma como se conduz tal transição, contribuindo para a construção de práticas realmente humanizadoras. Por isso, esta investigação é, antes de mais nada, uma forma de lembrar-nos que lidamos com gente e não com coisas. “O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (Freire, 2018, p.141).

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 A pesquisa qualitativa e a técnica do grupo focal.

Na presente pesquisa de caráter qualitativo, cujo objetivo principal é analisar as significações atribuídas por estudantes à transição do 9º ano do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio, e suas implicações para uma prática pedagógica humanizadora, nos propomos a produzir dados através da técnica do grupo focal. Portanto, consideramos discutir sobre esta técnica e nossas escolhas, coordenadas pelos objetivos deste trabalho.

De acordo com Robert Yin (2016), a pesquisa qualitativa oferece a oportunidade para explicar determinado problema através de conceitos científicos já existentes. Além disso, a pesquisa qualitativa abrange as condições contextuais das pessoas participantes, levando em consideração as condições de vida real e suas percepções sobre determinado tema.

Outra preocupação do atual trabalho é produzir conhecimento de uma determinada realidade escolar para poder devolver à própria comunidade ideias que iluminem a prática e ampliem as possibilidades de atuação. Para tanto, há uma importância na realização de pesquisas qualitativas na escola, permitindo sua participação na própria pesquisa, possibilitando refletir sobre a prática desenvolvida.

Contudo, há múltiplas formas de se realizar uma pesquisa qualitativa, a começar pela técnica de produção de dados, a depender dos objetivos da investigação. Desta forma, levando em consideração os objetivos do atual trabalho, a escolha foi da realização de grupos focais.

A produção de material empírico por meio de grupo focal está centrada nas interações do grupo, e não na visão particular de indivíduos. Nessa dinâmica o interesse de investigação está sobre as trocas entre as pessoas, investigando quais são os pontos de consensos, dissensos, rupturas, descontinuidades, dúvidas e silêncios (Gatti, 2012).

Neste contexto, Rosaline Barbour (2009) contribui ao definir grupo focal como uma discussão em grupo na qual o pesquisador está atento às interações. Desta

forma, a centralidade da conversa é transferida à interação entre os participantes, sendo o pesquisador apenas um mediador, intervindo quando necessário.

Portanto, o grupo focal não é um método que soma opiniões individuais de cada participante sobre um determinado tema, mas, tendo o foco na interação, a atenção do pesquisador está em perceber como o grupo conversa sobre os diferentes assuntos que vão surgindo, atentando-se para os contornos do diálogo, identificando as formas de manifestação das opiniões por meio dos tons de vozes e expressão corporal, percebendo as (re)formulações sobre os tópicos mencionados.

Escolhemos este método por duas razões principais. Primeiramente, na concepção de Vigotski (2021), conforme foi discutido no segundo capítulo, os sujeitos compartilham os significados. Esta é a dimensão comunicável e socializável das nossas experiências. Já o sentido é a categoria mais singular e subjetiva, até por isso, mais difícil de ser apreendida (Aguiar; Ozella, 2006). Desta forma, tendo em vista o objetivo de analisar as significações atribuídas pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio sobre a experiência da transição entre essas duas etapas da educação básica, compreendemos que o grupo focal oportuniza o compartilhamento dessas significações.

Além disso, a adolescência não será tratada nesta pesquisa como uma etapa uniforme e homogênea. Justamente por este motivo, entendemos que o grupo focal possibilita perceber a complexidade das vivências de adolescentes de uma determinada escola, em um determinado momento da vida escolar (passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio). Neste sentido, a construção de um espaço onde adolescentes podem compartilhar suas significações é também uma oportunidade para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que:

Ao objetivar na escrita ou no diálogo suas sensações e compreensões, estas se confrontam com outros pensamentos ou ideias próprias e dos outros e então a contradição se instala no âmbito do pensamento, favorecendo a reflexão. Ou seja, a vivência da contradição enquanto drama promove uma solução que, em ambos os casos, resulta em novas significações que revelam o pensamento por conceito em ação para solucionar o conflito [...] (Souza, *et. al.*, 2022, p.25)

3.1.1 A escolha dos participantes

Segundo Gatti, o sucesso desta técnica passa pela espontaneidade das conversas entre os participantes. Desta forma, a escolha do lugar e a forma de interação do mediador e os participantes deve priorizar a promoção de um ambiente agradável que não iniba nenhuma pessoa. O grupo focal também exige, da parte do pesquisador, o esclarecimento de que não se trata de uma entrevista, mas de uma observação de uma conversa entre pessoas. (Gatti, 2012).

Para a escolha dos estudantes a serem convidados, coloca-se como principal objetivo a promoção de um grupo no qual os participantes se sintam à vontade para interagir, podendo divergir e concordar sobre os assuntos discutidos. Desta forma, torna-se importante agrupar meninos e meninas que não representem constrangimento um ao outro. Como explica Gatti, por um lado, é necessário garantir que haverá diversidade de opiniões e percepções, não sendo interações monótonas. Por outro lado

Algumas combinações de tipos de pessoas podem não facilitar o fluxo da interação em função, entre outros fatores, de limitações no entendimento de estilos de vida muito diferentes, com valores muito diversos, ou de vivências de situações muito opostas. Isso pode gerar inibições ou deferências em relação aos que são percebidos ou como mais experientes, ou como mais sabidos, ou com nível mais alto de escolaridade. Também conflitos podem se instalar, anulando mesmo a possibilidade de troca (Gatti, 2012, p.19).

Barbour (2009, p.44) afirma o potencial do grupo focal quando pessoas que vivem uma mesma situação se encontram para conversar sobre o tema, tendo o benefício de

[...] encorajar maior honestidade (Krueger, 1994) e dar aos participantes permissão para falar sobre questões normalmente não levantadas, especialmente se os grupos foram convocados para refletir algum atributo ou experiência em comum que os difere de outros, portanto, provendo uma “segurança em número” (Kitzinger; Barbour, 1999)

Os cuidados mencionados acima, para o bom andamento do grupo, foram considerados para as decisões da presente pesquisa. A primeira delas foi em relação

à etapa de ensino em que se realizaria a pesquisa e foi tomada logo na elaboração do desenho inicial do estudo. Consideramos que a transição é um momento de passagem que envolve um período que vai além da virada do ano letivo. Assim, há uma construção de expectativas e medos, ligada à forma como se imagina que será a transição para o Ensino Médio.

A imaginação, para a THC, ocupa um lugar importante na construção do psiquismo humano. A partir das experiências, a imaginação permite extrapolar, pensar e agir com base em situações não vividas. Além disso, na adolescência, o pensamento por conceitos, condicionado pela imaginação, permite ao indivíduo afastar-se da sua realidade e ir além do concreto para pensar suas ações. Por isso, “a imaginação, enlaçada à emoção, assume prevalência no modo de ser e agir do adolescente” (Souza, *et. al.*, 2022). Por este motivo, consideramos que a formação de um grupo com estudantes do 9º ano ampliaria nosso olhar sobre a transição para o Ensino Médio, podendo trabalhar com o imaginar dos adolescentes.

Contudo, ao passar de um ano para outro e vivenciar os primeiros meses do Ensino Médio, há um processo de confronto entre o que se esperava e o que está sendo vivido, possibilitando identificar recentes experiências de frustrações de expectativas, repletos de desafios e surpresas. Além disso, seu distanciamento cronológico em relação ao 9º ano torna suas falas mais sintetizadas sobre como vivenciaram o período que antecedeu a transição, não havendo uma perda significativa dos detalhes, uma vez que a experiência de ingresso no Ensino Médio é recente.

Por este motivo, defendemos que a variedade de dados produzidos é maior quando trabalhamos, conjuntamente com estudantes que vivem a expectativa do porvir em conjunto com os que já passaram pela experiência de transição. Para atingir o objetivo deste trabalho, torna-se interessante ouvir estudantes ao longo da transição, envolvendo tanto os que estão prestes a ingressar no Ensino Médio, portanto, cursando o 9º ano, identificando expectativas, medos e significações, quanto àqueles que acabaram de entrar no novo segmento, avaliando transformações e manutenções da forma de viver a última etapa da Educação Básica. Apesar de se tratar de pessoas diferentes, a possibilidade de identificar tendências, continuidades e rupturas, neste processo de transição, será muito rica para a análise e reflexão sobre

o assunto pesquisado. Diante do exposto, o grupo focal ocorreu com adolescentes, entre 14 e 16 anos, estudantes de uma escola particular do interior do estado de São Paulo.

A escola particular em que se realizou a produção de dados está localizado no interior de São Paulo e é visto como uma escola de tradição na cidade, uma vez que possui mais de 50 anos de existência. Presta serviço educacional para todas as etapas da Educação Básica, recebendo estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No ano em que a pesquisa foi realizada, a escola em questão era classificada como filantrópica, oferecendo bolsas de estudo para diversos estudantes que não possuíam condições financeiras para pagarem a mensalidade. Ao mesmo tempo, a escola atende as classes econômicas média e alta da cidade.

Uma característica desta escola, relevante para nossa pesquisa, é que o 9º ano está sob a coordenação do Ensino Médio, tendo aulas no mesmo prédio e com os mesmos professores do 1º ao 3º ano da última etapa da Educação Básica. Também em decorrência deste fato, o calendário de provas e o formato avaliativo (quantidade de avaliações e cálculo das médias) do 9º ano se assemelham aos do Ensino Médio. De maneira geral, por estas características, os estudantes percebem diferenças entre o cotidiano escolar do 8º e 9º ano.

Em 2023, a escola contava com aproximadamente 2000 estudantes matriculados. Desses, 298 estavam entre o 9º ano e o 1º ano do Ensino Médio, divididos em 10 salas (5 de cada ano). Soma-se a este dado o fato de que o trabalho de campo foi realizado por apenas um pesquisador, sendo necessário estabelecer critérios para a seleção dos participantes, a fim de se formar dois grupos focais - um de estudantes do 9º ano e outro com os do 1º ano do Ensino Médio. Desta forma, para respeitar o número de participantes por grupo de 6 a 12, conforme sugere Gatti (2012), torna-se necessário estabelecer um critério bem específico para a seleção dos estudantes convidados para participarem da pesquisa.

Na escola em questão, há um projeto de representantes de turma. Cada ano, os interessados a serem representantes se candidatam e passam por um processo de votação pelos próprios estudantes de cada turma. Há dois critérios para se candidatar: não ter sido suspenso no ano anterior e estudar na escola há, pelo menos, um ano. São eleitos um menino e uma menina de cada turma. Ao longo do ano, o

representante participa de reuniões com a Orientação Educacional, a Coordenação Pedagógica e a Direção, sendo responsáveis por mostrarem a perspectiva dos estudantes em diversos assuntos da escola.

Considerando os aspectos mencionados acima, para o bom andamento da pesquisa, decidimos utilizar como critério para convidar para participarem da pesquisa os representantes de cada turma do 9º ano e 1º ano do Ensino Médio, formando dois grupos distintos. Entende-se que o critério bem estipulado não abre a possibilidade para estudantes não convidados interpretarem algum favoritismo na seleção, uma vez que os representantes de sala são escolhidos pelos próprios estudantes, sendo uma menina e um menino de cada turma, totalizando 10 convidados para cada ano.

Além disso, o critério estabelecido agrupa adolescentes que possuem uma igualdade de idade e de prestígio em relação aos demais. Por outro lado, o mesmo critério garante diversidade de pensamentos e opiniões, pois agrupa estudantes com diferentes características (gênero, classe social, tempo de matrícula na mesma escola).

Dos 20 convidados para participarem desta pesquisa, apenas 5 não aceitaram por não terem disponibilidade para os dias e horários previstos para o encontro do grupo focal. Lamentaram não poder participar. Contudo, o número mínimo de participantes por grupo foi atingido. Os encontros aconteceram conforme as datas previstas, sempre em dias de semanas e fora do período de aula. Foi possível ver os participantes envolvidos e alegres em estar no grupo focal. Após o término dos encontros, foi possível ouvir comentários positivos dos estudantes em relação a participação na pesquisa. Alguns relataram que o momento para compartilhar sobre a temática investigada foi importante e positivo para eles.

3.1.2 A dinâmica dos encontros

Barbour (2009, p.115) discorre sobre a relevância de se ter recursos disparadores das conversas, destacando que há um triplo valor em sua utilização. Independente da escolha do tipo de material, a “sua utilidade em quebrar o gelo e inserir humor; sua capacidade de estimular discussões; e o potencial que proporcionam para comparações entre grupos”, é bastante significativa.

Segundo Souza *et. al* (2022, p. 23), comentando Vigotski, “[...] a arte é potente para nos fazer viver nossas emoções e configurá-las, atribuindo-lhes novas significações”. Acessando a arte, por meio da imaginação, as pessoas são afetadas por ela, “criando potência de ação” (Souza, *et. al.* 2022, p. 24). A autora ainda acrescenta a importância na escolha do material a ser utilizado, tendo como objetivo a negociação de significados e sentidos, ampliando a compreensão sobre o tema que será discutido.

Foram realizados dois encontros com cada grupo e escolhemos utilizar, no primeiro encontro, a animação “Piper: Descobrimo o Mundo”, produzida pela Pixar. O pequeno filme conta a história de um passarinho recém-nascido em seus primeiros passos em direção à beira do mar, aprendendo a obter alimento (moluscos). Contudo, nas primeiras tentativas, o pequeno passarinho encontra desafios e é “engolido” pelas ondas. A experiência gera, inicialmente, um grande medo da água. Apesar de pedir à sua mãe o alimento em seu bico, ela insiste para que o filhote enfrente essa situação e aprenda a buscar alimentos por si só. A mudança desta condição acontece quando Piper encontra um siri e aprende a mergulhar como forma de escapar da onda. A partir de então, superando esse desafio, o recém-nascido consegue pegar alimentos.

A animação trata sobre um processo de transição pelo qual passa Piper. Desta forma, pretendemos promover a construção de uma analogia entre a transição do passarinho e a passagem para o Ensino Médio. Por meio da imaginação, os estudantes vão negociando as significações e os sentidos, seja identificando semelhanças ou estabelecendo diferenças e contrapontos entre as situações da animação e a sua vida.

O segundo encontro foi um momento de retomada dos assuntos mencionados no primeiro encontro, tendo como finalidade aprofundar as reflexões. Por este motivo, o início das conversas ocorreu por meio de perguntas específicas para cada grupo, pretendendo lembrar aos participantes as conversas realizadas no primeiro momento.

Barbour (2009) denomina o roteiro do grupo focal de guia de tópicos. Assim, foram organizados os principais tópicos abordados no encontro, que foram explorados de forma aberta e flexível. A autora explica que a boa realização do grupo focal depende da adaptação do moderador à medida que a conversa for acontecendo, respeitando os silêncios, para não encerrar precipitadamente uma discussão, e

intervindo apenas quando necessário, com a intenção de inserir novos tópicos que não foram mencionados espontaneamente.

O guia de tópicos utilizado neste trabalho reuniu os aspectos do objetivo geral e dos objetivos específicos desta pesquisa. Desta forma, tendo como tema a transição para o Ensino Médio, os tópicos foram: estudo, a escola enquanto instituição de ensino, as interações com professores e as interações com colegas. No quadro a seguir, apresentamos o guia de tópicos que foi utilizado para orientar os dois encontros com cada grupo. Contudo, importante ressaltar que sua função é apenas ser um orientador para o pesquisador conduzir o grupo, não sendo necessário realizar todas as perguntas, possibilitando uma abertura para novos assuntos que surgirem durante os encontros.

Quadro 3 – Guia de tópicos para o grupo focal

9º ano

Pergunta disparadora com base no material de estímulo:

Quais relações vocês conseguem perceber entre a animação “Piper” e este momento que vocês vivem de transição para o Ensino Médio?

- O que esperar da transição para o Ensino Médio? Por que?
- Medos e preocupações;
- Boas expectativas;
- Relação com os estudos: Quais são as finalidades do estudo no Ensino Médio? O que será diferente para o 9º ano?
- Estudante-Escola: Quais mudanças são esperadas na relação com a escola? O que se espera da escola no Ensino Médio? O que gostariam que fosse diferente? O que gostariam que fosse igual?
- Estudante-Estudante: Qual é o significado das amizades no processo de transição? O que esperar da relação com colegas na transição para o Ensino Médio? Quais são os principais desafios em relação às amizades ao longo do processo de transição para o Ensino Médio?
- Estudante-professor: Quais mudanças são esperadas na relação com os professores? O que se espera dos professores do Ensino Médio? O que gostariam que fosse diferente? O que gostariam que fosse igual?

1º ano EM

Pergunta disparadora com base no material de estímulo:

Quais relações vocês conseguem perceber entre a animação “Piper” e a transição para o Ensino Médio?

- Quais eram as expectativas em relação ao Ensino Médio? Por que?
- Medos e preocupações;
- Boas expectativas;

- Relação com os estudos: Quais são as finalidades do estudo no Ensino Médio? O que é diferente para o 9º ano?
- Estudante-Escola: Quais mudanças vocês perceberam na relação com a escola? Qual é o papel da escola no Ensino Médio? Do que vocês sentem falta em relação ao 9º ano?
- Estudante-Estudante: Qual foi o significado das amizades no processo de transição? Quais diferenças das relações entre colegas no Ensino Médio comparadas com as relações no 9º ano? Quais foram os principais desafios em relação às amizades ao longo do processo de transição para o Ensino Médio?
- Estudante-professor: Quais mudanças ocorreram na relação com os professores? O que se espera dos professores do Ensino Médio? O que gostariam que fosse diferente? O que gostariam que fosse igual ao 9º ano?

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao todo foram realizados dois encontros com cada grupo focal (GF), durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2023, em uma sala de aula disponibilizada pela escola. No quadro 2, organizamos os dados de cada encontro.

Quadro 4 – Informações dos encontros dos Grupos Focais

Encontro	Data	Número de participantes	Duração
1º - GF 9º ano	19/10	7	1h
1º - GF 1º ano	06/11	8	1h 03 min
2º - GF 9º ano	09/11	7	1h 03 min
2º - GF 1º ano	05/12	6	57 min

Fonte: elaborado pelo autor.

Como é possível observar, o grupo de estudantes do 9º ano permaneceu com os mesmos participantes nos dois encontros, enquanto no grupo dos estudantes do 1º ano do EM dois participantes que estiveram no 1º encontro não puderam estar por causa de compromissos pessoais na mesma data do 2º encontro.

Os encontros contaram com a mediação do próprio pesquisador, que realizava as funções de orientar, facilitar e estimular as interações, além de registrar as principais observações. Além dos limites burocráticos e financeiros, compreendemos que um segundo adulto poderia inibir os participantes.

Além dos áudios gravados, os encontros tiveram também um diário de notas feito pelo pesquisador, registrando observações das falas dos adolescentes. Optamos por não gravar em vídeo, para não constranger os estudantes. O material gravado foi transcrito e, para facilitar a identificação dos participantes, foi combinado com cada grupo que cada um seria identificado por um número, iniciando sua fala dizendo, em voz alta, o seu número. Os adolescentes seguiram com facilidade este combinado, sem comprometer a fluidez das conversas e discussões.

Apesar de permitir a espontaneidade, planejamos da mesma forma os encontros com os estudantes do 9º ano EF e do 1º ano EM, facilitando a comparação do que se foi falado. Para o 1º encontro, após assistir à animação mencionada, iniciamos as conversas com a pergunta “Quais relações vocês conseguem perceber entre a animação e a transição para o Ensino Médio?”. A partir deste disparador, permitimos que cada grupo interagisse de forma espontânea e algumas perguntas do pesquisador, orientadas pelo guia de tópicos, surgiam conforme a conversa se realizava.

Por outro lado, após realizar as transcrições desses encontros, organizamos o 2º encontro com cada grupo em quatro blocos de perguntas, elaboradas previamente. A intenção dessas perguntas foi a de aprofundar temas destacados no 1º encontro e também abordar alguns assuntos do guia de tópicos sobre os quais os adolescentes pouco mencionaram. As perguntas, para os estudantes do 1º ano EM giraram em torno de: 1- Como vocês imaginavam o Ensino Médio quando estavam no 9º ano? Em relação a expectativa, vocês tiveram surpresas, frustrações ou confirmações?; 2- O que fez vocês se sentirem no Ensino Médio; 3- No cotidiano escolar, pensando nas pessoas com quem vocês convivem, quem se assemelha ao pássaro adulto e quem se assemelha aquele siri da concha?; 4- O que é para vocês ser um adolescente no Ensino Médio?. As perguntas, para os estudantes do 9º ano, versaram sobre: 1- Quais são os novos desafios que vocês vão enfrentar no Ensino Médio?; 2- O que vocês imaginam, em termos de preparação, que vocês poderiam ter feito ou ainda estão fazendo, ao longo dessa transição, para que a onda não te pegue? O que é preparar-se para o Ensino Médio, na opinião de vocês?; 3- Com quem os professores ao longo dessa transição, tanto o 9º e imaginando os do 1º ano, se parecem mais? Com o pássaro adulto ou com Siri? Por que?; 4- O que vai ser para vocês ser um adolescente no Ensino Médio?

3.2 Sobre a análise de dados

Pretendemos esclarecer neste tópico como organizamos os dados para analisá-los. Como mencionado anteriormente, o grupo focal é uma técnica que enfatiza a interação entre os participantes. Este fato gera implicações relevantes para a análise dos dados. Conforme defende Barbour (2009, p. 166):

Em vez de simplesmente extrair os comentários feitos pelos indivíduos, grandes dividendos podem ser obtidos ao se prestar a devida atenção ao que está acontecendo durante um momento de interação, uma vez que o todo pode ser infinitamente maior que a soma das partes.

Ao se estudar a análise de dados de grupos focais, percebemos que o desafio está no equilíbrio entre a ênfase demasiada no indivíduo e a ênfase demasiada no processo grupal, denominadas por Gatti (2012), respectivamente, como reducionismos psicológico e sociológico. A alternativa, segundo a autora, está em realizar uma análise a partir da perspectiva interacionista. Por este motivo, “o foco de análise na sequência das interações é extremamente importante, pois permite níveis interpretativos mais aprofundados e teoricamente mais significativos” (Gatti, 2012, p.48).

Portanto, tomando a perspectiva interacionista como orientadora, iniciamos a construção das análises transcrevendo as gravações dos encontros. A partir das leituras contínuas das transcrições, elaboramos um plano descritivo das falas (Gatti, 2012), no qual detalhamos os movimentos que as interações foram realizadas em cada encontro, destacando os consensos e divergências e as mudanças de assuntos.

Tomamos aqui o cuidado de não utilizar a quantificação de forma que simplifique as interações. Conforme alerta Gatti (2012, p.54), o uso de frequências numéricas pode fugir da natureza do grupo focal, “que se assenta no processo de expressão de valores, emoções, representações, opiniões, em situação interacional”.

Escolhemos utilizar como categoria de análise o próprio conceito de significação sobre o processo de transição para o Ensino Médio, conforme apresentado no Capítulo 2. Após sucessivas leituras do material transcrito,

organizamos os temas sobre os quais os estudantes falaram em dois eixos: a dimensão das (re)produções dos discursos sobre o Ensino Médio e a dimensão das experiências.

Desta forma, podemos dizer que tal definição foi *a posteriori*, isto é, a partir das falas. Ao caracterizar esse processo de elaboração de eixos como inerentemente “confuso”, Barbour (2009, p.163) explica que:

O fato de que os dados não possam ser alocados, de uma vez por todas, em uma ótima codificação de categorias, não é, entretanto, uma limitação da pesquisa com grupos focais; em vez disso, é um testemunho de seu potencial único de elaborar e proporcionar um entendimento mais profundo do processo que destrincha o desenvolvimento de visões e identidades coletivas.

Neste sentido, compreendemos o grupo focal como uma técnica que, realmente, potencializa a análise de diversos pontos de vista dentro de uma coletividade. A partir das interações, não há uma linearidade do pensamento, mas uma troca que permite as ideias individuais serem pensadas e repensadas a partir do diálogo com outros participantes. Por este motivo, como diz Barbour, encontramos o desafio de alocar os dados em uma codificação de categorias, pois o que se propõe a fazer é revelar a complexidade e profundidade de visões e identidades coletivas.

Gatti (2012, p. 51) esclarece que as escolhas dos critérios para análise devem ser feitas pensando na sua contribuição para atingir os objetivos da pesquisa. Assim, optamos pela construção de eixos que ajudem a refletir sobre os significados atribuídos à transição para o Ensino Médio e suas implicações para práticas pedagógicas humanizadoras, considerando os estudantes que vivem esta passagem entre as referidas etapas da Educação Básica.

Antes de passarmos para a análise em si, alguns comentários se fazem necessários. Primeiramente, com a intenção de humanizar os participantes, coerentemente com nosso referencial teórico, escolhemos utilizar nomes fictícios para cada um deles, referenciados pelo gênero assumido por eles. Desta forma, apesar de terem recebido um número durante os encontros para facilitar o processo de transcrição/identificação dos participantes, os trataremos como pessoas, ainda que

preservando o anonimato. Apresentamos o quadro 5 com a relação de participante por grupo focal, com o nome utilizado em nossa análise e observações.

Quadro 5 – Participantes por Grupo Focal

Número e nome	Grupo Focal
1- Beatriz	9º ano
2- João	9º ano
3- Alex	9º ano
4- Rafael	9º ano
5- Carlos	9º ano
6- Luiza	9º ano
7- Joana	9º ano
1- Rafaela	1º ano
2- Amanda	1º ano
3- André	1º ano
4- Miguel	1º ano
5- Alessandro	1º ano
6- Anderson	1º ano
7- Cristiane	1º ano
8- Paula	1º ano

Fonte: elaborado pelo autor.

Entendemos que algumas considerações sobre os participantes são relevantes para nossa análise. No grupo focal do 9º ano todos os estudantes estão na mesma escola há, pelo menos, 3 anos. Já no grupo focal do 1º ano, Amanda, Alessandro e Anderson estudaram, até o 9º ano, na outra unidade da escola. Além deles, André veio de escola pública e começou a estudar nesta escola apenas no 1º ano⁵ do Ensino

⁵ Conforme mencionado anteriormente, é uma condição estabelecida pela escola para o estudante ser representante estudar na escola há, pelo menos, um ano. André é uma exceção e desconhecemos o motivo que permitiu que ele se tornasse representante no seu primeiro ano na escola.

Médio. Todos estes participantes recebem uma bolsa de estudo integral nesta escola. No grupo do 9º ano há apenas uma estudante bolsista, a participante Joana.

Por fim, queremos explicar a forma como apresentamos as falas dos participantes. Como dito acima, a técnica do grupo focal permite a produção de dados por meio da interação entre estudantes. Por este motivo, com a intenção de enfatizar os diálogos, manteremos, na maior parte das vezes, um recorte da sequência de falas entre os participantes.

4 A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ADOLESCENTES: uma análise das significações.

Neste capítulo apresentamos a produção das análises em articulação com os referenciais teóricos desta pesquisa. Antes, pretendemos aprofundar a descrição da dinâmica do cotidiano da escola na qual realizamos os encontros com os estudantes. Entendemos que tal descrição, principalmente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos dos anos finais no Ensino Fundamental e do Ensino Médio, são dados importantes que não podem ser desconsiderados para analisar o que foi produzido por meio dos grupos focais.

4.1 A dinâmica escolar do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio

Complementando a descrição sobre a escola apresentada no capítulo anterior, a escola é confessional, pertencendo a uma congregação católica presente em diversos países e, no bojo de sua missão, está a filantropia. Por esta razão, tem um compromisso de disponibilizar diversas bolsas de estudo, sendo classificada como uma instituição filantrópica.

Neste contexto, a escola mantém duas unidades em regiões diferentes. A unidade mais antiga ocupa uma ampla área. É neste campus que está a maior parte dos estudantes, local onde é oferecido o serviço educacional para todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. O outro campus localiza-se em uma outra região da cidade, possuindo uma área menor, com poucas salas. Nesta outra unidade, todos os estudantes recebem bolsas de estudo, sendo oferecido apenas o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

Importante ressaltar que há estudantes bolsistas nos dois campi e que, ao concluir o 9º ano nesta unidade mais recente, o estudante é convidado a continuar a cursar o Ensino Médio no campus mais antigo, permanecendo com a bolsa filantrópica. No ano em que realizamos a presente pesquisa, no 1º ano do Ensino Médio havia cerca de 20 estudantes, de um total de 150, que vieram desta outra

unidade, sendo que quatro desses estudantes se tornaram representantes de suas respectivas turmas e compuseram o grupo focal deste trabalho.

No que diz respeito ao cotidiano da escola, há particularidades relevantes para esta investigação. Os anos finais do Ensino Fundamental é coordenado da seguinte forma: uma coordenação para os 6º, 7º e 8º anos, e outra coordenação para o 9º ano, se juntando aos anos do Ensino Médio.

Esta organização promove diferenças consideráveis entre os 8º e 9º anos. Primeiramente, o corpo docente é quase que inteiramente diferente. De todos os professores, apenas os de Artes e Música lecionavam para os dois anos, e os de História e Geografia do 9º ano assumiram as aulas de duas, das cinco turmas do 8º ano. Por esta razão, ao ingressarem no 9º ano, os estudantes passam a ter aulas com uma equipe de docentes quase que totalmente diferente da equipe que os acompanhou até o 8º ano, com a qual eles terão aula ao longo do Ensino Médio também.

Outra diferença importante está no calendário de avaliações. Enquanto até o 8º ano, as tarefas de casa, trabalhos e atividades processuais representavam boa parte da composição das médias de cada disciplina, no 9º ano estas avaliações são feitas, majoritariamente, por meio de provas agendadas no calendário. A título de exemplo, enquanto no 8º ano os estudantes tiveram 10 provas no 1º bimestre, os estudantes do 9º ano tiveram 17 provas no mesmo período. Além disso, a partir do 9º ano, em um mesmo dia podem ser agendadas duas provas, fato que não ocorria até o 8º ano.

Para auxiliar os estudantes que estão com dúvidas, a Escola conta com professores assistentes, geralmente estagiários que acompanham o professor titular durante as aulas do período da manhã. Porém, há uma diferença também neste procedimento. Até o 8º ano os professores assistentes têm um horário fixo com cada ano (6º, 7º e 8º), oferecendo uma aula chamada de Recuperação Paralela para todos os estudantes presentes. Esta oferta é para as disciplinas de Inglês, Matemática, Português e Ciências. Para o 9º ano e Ensino Médio, os professores assistentes realizam os chamados plantões, que são agendados individualmente por cada estudante que tiver interesse, sendo ofertados nas disciplinas de Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia e Português.

A diferença também é espacial. Por conta de o campus da escola ser muito grande, os blocos de prédios são distantes uns dos outros. Em um bloco estão as salas de 6º a 8º ano, suficientemente distantes do bloco onde estão as salas do 9º ano e Ensino Médio. Além disso, os horários de intervalo são diferentes, sendo um para 6º a 8º e outro para 9º ano e Ensino Médio. Por outro lado, o refeitório, a cantina e as áreas de lazer são comuns para todas essas turmas.

A partir das descrições realizadas até aqui, pode aparentar que a dinâmica do 9º ano é idêntica à do Ensino Médio. Certamente o 9º ano tem mais em comum com o Ensino Médio, em comparação com o 8º ano. Porém, apesar das semelhanças, há diferenças importantes para ressaltar aqui.

Seguindo a Lei nº 13.415/2017, a escola se organizou conforme o Novo Ensino Médio⁶. Ao ingressar no 1º ano desta etapa, o estudante deverá escolher entre o itinerário de Ciências Humanas e o de Ciências da Natureza. Caso opte pelo primeiro, o estudante terá mais uma aula das seguintes disciplinas: História, Geografia e Sociologia. Na segunda opção, o estudante terá em sua grade mais uma aula das disciplinas de Física, Biologia e Química. Além dos itinerários, são oferecidas, no Ensino Médio, disciplinas eletivas, as quais os estudantes podem escolher cursar ou não.

Em direção à proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), do Ensino Médio, o primeiro conjunto de provas do bimestre, chamadas de Verificações Parciais, são organizadas por áreas: Ciências Humanas, Ciências Naturais, Matemática e Linguagens. Além disso, há diversos simulados ao longo do bimestre, como forma de preparação para os vestibulares como Enem, Unicamp, Fuvest e Unesp.

Neste contexto, a Escola enfatiza a preparação para os vestibulares no Ensino Médio. No campus é possível observar diversas placas de estudantes aprovados nas mais diversas faculdades, no ano anterior. Também há painéis, organizados por anos, que destacam as aprovações de cada estudante do 3º ano, incluindo universidades particulares, públicas e internacionais.

⁶ O Novo Ensino Médio é uma reformulação do Ensino Médio em curso desde 2017 no Brasil. Em sua forma mais recente no ano desta pesquisa, de acordo com a Lei nº14.945, o currículo desta etapa é composto por formação geral básica e itinerários formativos. Estes últimos representam, no mínimo, 600 horas com disciplinas flexíveis, de acordo com o contexto de cada escola.

Nenhuma dessas dinâmicas está presente no cotidiano do 9º ano. Somada a este fato, são realizadas uma viagem e uma cerimônia comemorativa para celebrar o término do Ensino Fundamental. Neste sentido, ao mesmo tempo que o 9º se distancia do 8º ano em diversos pontos, promovendo a sensação de transição de ciclo quando o estudante passa de um ano para o outro, há elementos consideráveis que ressaltam também o ritual de passagem para o Ensino Médio e de encerramento do 9º ano. Desta forma, configura-se um cenário complexo em que os estudantes podem sentir que passaram por duas transições diferentes ou que passam por uma mesma transição, realizada de maneira gradual.

Entendemos que as descrições até aqui ajudam a contextualizar as interações realizadas entre os estudantes. Diversas falas que trazemos a seguir citam essas dinâmicas. Por isso, se fez necessário essas explicações, tanto para o entendimento dos excertos de fala dos estudantes apresentados, quanto para realização da análise. Agora podemos avançar para a organização dos dados específicos dos grupos focais.

4.2 Diálogos sobre a transição: como os estudantes significam a passagem para o Ensino Médio?

A partir da contextualização feita acima e das explicações do capítulo anterior sobre como realizamos os grupos focais, pretendemos fazer o movimento complexo do empírico para o interpretativo (Aguiar e Ozella, 2006). Relembramos aqui que o nosso objetivo é compreender as significações atribuídas à transição para o Ensino Médio, e suas implicações para uma pedagogia humanizadora. Desta forma, a categoria para analisar os dados produzidos é a significação em si. Em outras palavras, investigamos os diversos significados compartilhados entre os alunos sobre o que é passar do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

A partir do que já discutimos no capítulo 2 sobre o processo de significação, cabe retomar, que compreendemos, com base em nossos referenciais teóricos, que o processo de significação pressupõe uma articulação dialética entre a dimensão coletiva da experiência humana compartilhada socialmente entre os integrantes de uma mesma cultura e, portanto, histórica, e as vivências pessoais. Além disso, conforme afirma Pino (2005) o processo de significação é a própria produção cultural,

ou seja, é dar às coisas da natureza e às coisas criadas pelo ser humano uma existência simbólica.

Por este motivo, para analisar esta dimensão simbólica sobre a transição para o Ensino Médio, optamos em organizar esta análise em dois eixos. Inicialmente, vamos analisar a dimensão da (re)produção dos discursos - aquilo que os estudantes escutam e falam sobre o Ensino Médio. Em um segundo momento, vamos analisar a dimensão das experiências – como os estudantes experienciaram as condições que estão postas a eles. Entendemos que esta organização contribui para o processo de análise e discussão dos temas abordados pelos estudantes. Contudo, entendemos que não há uma dicotomia entre os discursos e as experiências vividas, pelo contrário, essas duas dimensões se relacionam de maneira dialética.

4.2.1 A dimensão das (re)produções de discursos sobre o Ensino Médio.

Nos encontros realizados com os dois grupos, tanto com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental quanto com os do 1º ano do Ensino Médio, percebemos a presença, com grande frequência, de falas que revelam a reprodução de discursos sobre o Ensino Médio, ou seja, os adolescentes expressam o que ouvem sobre o Ensino Médio e as compreensões que fazem desta etapa da Educação Básica. Ao mesmo tempo, é possível identificar que os próprios estudantes, com base nos discursos que circulam na sociedade em que vivemos, produzem novos discursos sobre a passagem para o Ensino Médio, maneiras específicas de falarem sobre esta etapa. É sobre este tema que discutiremos nesta seção.

É possível identificar falas que se referem ao significado que este último ciclo da Educação Básica representa na sociedade e cultura dos alunos. Logo no início do 1º encontro com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, observamos o seguinte diálogo:

Acho que só pela nomenclatura, assim, “você vão para o Ensino Médio”, já te dá uma proximidade de algo que você vai ter que fazer durante sua vida toda, que é passar numa faculdade. Você fala “Nossa, não estou mais no Fundamental II. Agora tô no Ensino Médio” (Paula, 1º EM)

Porque o Ensino Médio a gente pressupõe que é um negócio muito difícil, porque é um erro implantado na cabeça de muitos que desde o início aquilo

lá é seu objetivo, aquilo lá é o mais difícil, aquilo lá é o caminho mais desafiador para você, tem que se esforçar mais (Anderson, 1º EM).

Interessante notar que a estudante Paula se refere à nomenclatura, ou seja, o simples fato de ter o nome “Ensino Médio” carrega consigo um conjunto de significados compartilhados nesta sociedade. A própria estudante já compartilha um desses significados, isto é, o momento no qual ela terá que fazer uma escolha que ela pressupõe que perdurará por toda a sua vida. Para complementar esta fala, o estudante Anderson diz que este momento é visto como o ponto de chegada de uma caminhada, a Educação Básica, e, portanto, o momento de maior dificuldade pelo simples fato de ser o final.

Neste sentido, é possível perceber, já neste diálogo, como o Ensino Médio é significado. Contudo, cabe a nós investigarmos como esse processo de significação ocorre. Por que uma estudante, no 1º ano, afirma que no final deste ciclo ela terá que fazer uma escolha que determinará o que ela vai fazer a vida toda? O que faz com que ela signifique o Ensino Médio, os estudos e a escolha profissional desta maneira?

Por um lado, é possível afirmar que o simples fato de a Educação Básica estar organizada desta maneira, faz com que o Ensino Médio carregue este significado de momento mais difícil. Paula se coloca neste lugar de uma pessoa que olha para o passado e vê a infância se distanciando (Ensino Fundamental) e, olhando para frente, vê se aproximando dos novos desafios ligados à profissão e faculdade. Mais adiante no encontro, Paula interage com Cristiane sobre essa pressão que os próprios alunos lhes impõem:

Só falar uma outra onda que é a pressão pessoal, que é a gente que coloca... o que a nossa cabeça coloca na gente, a pressão que a gente coloca nas coisas que não são grandes, mas que nossa cabeça faz ficar grande (Cristiane, 1º EM).

Daí o passarinho abre o olho e vê que não era tudo isso (Paula, 1º EM).

É (Cristiane, 1º EM).

As estudantes reconhecem que colocam sobre si mesmas uma pressão que faz as situações parecerem maiores do que realmente são. Contudo, questionamos quais fatores externos contribuem para a construção desta pressão que elas mesmas

se impõem. Como mencionado, a própria organização da sociedade e da escola são fatores nessa construção.

Neste sentido, Anderson se refere a um movimento de fora para dentro quando diz que “um erro implantado na cabeça de muitos”. Para ele, a concepção de que o Ensino Médio é difícil é algo que vem de fora. Além disso, ele considera um equívoco pensar no Ensino Médio desta forma. Isto nos leva a questionar por que e para que este medo foi implantado? Logo em seguida das falas citadas acima, temos a seguinte interação:

Eu acho que eles colocam muita pressão na gente antes de ir para o Ensino Médio. Colocam muito esse medo na gente (Cristiane, 1º EM).

Quem coloca esse medo? Fiquei com essa curiosidade. (Mediador)

Eu acho que o ambiente escolar (Anderson, 1º EM).

Eu acho que a maior parte é o ambiente escolar, os professores também. Eu acho que por ficar falando toda hora “Ah! É... porque no Ensino Médio já não vai mais ser assim, no Ensino Médio que não sei o que lá...” A gente começa ficar com esse pressentimento de que vai ser um choque muito grande, que vai ser uma coisa que vai... Não sei, fazer um “Buum” na nossa cabeça, um “Buum” na nossa vida, que vai mudar muita coisa (Cristiane, 1º EM).

Entendemos que o ambiente, em termos de lugar físico, a escola em si, não pode dizer nada. Quem diz são as pessoas que frequentam este ambiente. Por isso, podemos entender que as duas respostas são complementares, ou seja, os professores estão dentro do ambiente escolar e, de acordo com esses estudantes, eles contribuem para que esta pressão seja instaurada. Porém, há mais pessoas dentro da escola: estudantes, pais e outros funcionários.

Quando olhamos para outras interações, podemos observar uma concordância com estas falas, possibilitando ampliarmos essa análise. No início do 1º encontro com estudantes do 9º ano observamos a seguinte sequência de falas:

Ele [passarinho] tenta pela primeira vez e se machuca, fica meio assustado com a dimensão do que era, e tenta não tentar mais, aí ele pede só na boca [comida]. E se a gente parar para pensar, o medo, não o medo, mas assim as pessoas falarem “o Ensino Médio! O Ensino Médio!” uma grande expectativa, e a gente acaba ficando com um pouco assim de “Ai que que será?!” uma ansiedade meio medo. Assim sabe? (Alex, 9º EF).

[...] Ele falou muito bem que a gente vai se acostumando, tanto que no 8º e no começo do 9º já falaram “Isso é tipo Ensino Médio, tem que se acostumar com isso” (Beatriz, 9º EF).

Para compreender melhor estas falas, precisamos retomar a dinâmica do primeiro encontro com os grupos. A animação utilizada para iniciar a conversa mostrava a história de um passarinho recém-nascido encontrando o mar, junto com seu progenitor, para obter comida. Porém, o pequeno passarinho se assusta com o tamanho das ondas ao ser levado por uma delas em uma primeira oportunidade. Desta forma, podemos interpretar que para Alex, o medo do Ensino Médio corresponde ao medo que o passarinho teve da onda, ao vê-la como algo grande e desafiador. Contudo, diferente do passarinho que teve a experiência de entrar no mar e ser levado pela onda, os estudantes do 9º ano ainda não passaram pela transição para o novo ciclo. Portanto, a correlação feita por Alex se refere ao fato de os estudantes imaginarem esta futura passagem como algo grande e desafiador por conta do que as pessoas afirmam sobre o Ensino Médio.

Ainda assim, a fala de Alex nos leva novamente a pergunta: quem são as pessoas que falam sobre o Ensino Médio? Logo depois das falas acima, outros estudantes complementam:

Outra coisa que é péssima, os professores ficam falando, ficam dando maior ênfase (grande concordância de todo o grupo), principalmente falando que vai ser horrível, [...] (Luiza, 9º EF).

Tipo quando o professor de [uma disciplina] falava do professor [outra disciplina], no primeiro dia, que esse cara ia “matar a gente” (Alex, 9º EF).

No quinto ano falavam para gente como se o 6º fosse a pior coisa [...] (Luiza, 9º EF).

Nesta interação, Luiza e Alex se referem especificamente aos professores como as pessoas que colocam medo. Importante destacar que esses adolescentes lembraram outros momentos de transições que professores utilizaram discursos que promoviam o medo. Alex se refere a um professor do 8º ano falando sobre um professor do 9º ano, e Luiza complementa lembrando a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Seguindo nessa direção, outros estudantes do GF9⁷ ampliam essa discussão. Os adolescentes Beatriz, Alex, João e Rafael, partindo de uma concordância implícita com as falas anteriores, dizem:

Às vezes eles [professores] falam “Não, a prova vai ser mais rígida, você tem que estudar muito!”. Mas às vezes falam sobre medo nas pessoas e vai crescendo tanto, sendo que [...] quando você está aqui [fez sinal de mais baixo] e você chega aqui [sinal de mais alto] vivencia, você recebe uma coisa aqui, pode até não ser ruim, [...] mas você recebe um baque né?! (Beatriz, 9º EF).

Ela falou isso de colocar um medo maior, e é menor. E no tênis a gente faz um treino com uma raquete muito pesada. E aí, tipo, ela é muito pesada porque ela tem um peso para ficar batendo, batendo.... E aí já tá acostumado com essa raquete pesada, aí você vai pegar a raquete normal e parece que gera muito mais potência. Porque você já sabe (Alex, 9º EF).

Você já se acostumou (João, 9º EF).

Eu acho que isso de “vai ter que estudar muito no Ensino Médio! Que não sei o quê...!” Eu acho que muitas pessoas estudam mais do que precisam por causa deste medo, exatamente. Porque “Ah, que o ensino médio!” Isso acontece inclusive no 9º ano (Rafael, 9º EF).

Estas falas nos dão pistas sobre um possível motivo pelo qual os professores assumem tais discursos. Na visão desses estudantes, as falas dos professores levam os estudantes a estudarem, motivados pelo medo do nível de dificuldade que encontrarão nas avaliações do ano seguinte, seja do 8º para o 9º - momento de transição de prédios e de coordenação nesta escola – seja do 9º para o Ensino Médio.

Quando analisamos as falas dos estudantes do GF1, encontramos uma discussão sobre falas dos professores do Ensino Médio sobre o vestibular, com a mesma finalidade que os professores mencionados acima, isto é, gerar medo e engajar os alunos nos estudos.

Uma coisa que eu percebi também muito esse ano é que, por exemplo, a turma inteira, sei lá, não está prestando atenção na aula, uma coisa que o professor chega e fala “Ó, vocês ficam brincando aí, o vestibular tá aí, em?! Daqui a pouco você vai mal...” Isso dá uma pressão maior ainda porque você fica assim ó “Nossa, se eu não prestar atenção agora eu vou bem mal nessa matéria, porque essa matéria vai ser importante.” O professor fica botando

⁷ Com a finalidade de facilitar a fluidez do texto, utilizaremos a sigla GF9 para se referir ao Grupo Focal do 9º ano e GF1 para se referir ao Grupo Focal do 1º ano.

toda hora essa pressão em você. Isso que eu não fico confortável. Eu acho que a maioria daqui concorda (Miguel, 1º EM).

Os professores utilizam esse gatilho para você não procrastinar (Anderson, 1º EM).

Te preparar! (Alessandro, 1º EM).

É! Podia tá falando de outro jeito, né?! [risadas] (Cristiane, 1º EM).

Portanto, é possível identificar nos diversos relatos dos estudantes a presença de uma mesma forma de lidar com os processos de transição, seja do 5º para o 6º ano, do 8º para o 9º, do 9º para o Ensino Médio ou do Ensino Médio para a faculdade. Está presente nesta cultura escolar a motivação em estudar não pela aprendizagem em si mesma, mas como forma de se preparar para o que está por vir no próximo ano.

Além dos aspectos discutidos acima, foi possível identificar a contribuição do discurso dos professores em relacionar o Ensino Médio e a escolha profissional. Neste contexto, o participante André diz sobre um medo “implantado” nos estudantes:

O que eu queria dizer sobre [isso] é o medo que é implantado na gente. Meio que retomando o que tinha falado antes. Mas o medo de, tipo... Tem pessoas que eu conheço que falaram assim: “nossa, eu descobri o que realmente eu queria fazer com 25 anos.”, “Nossa, eu fiz uma faculdade, mas larguei” (André, 1º EM).

É possível identificarmos, mais uma vez, os estudantes se referindo ao que falam para eles, sobre determinado assunto, gerando medo. No caso, André deixa claro que é algo “implantado”, isto é, de fora para dentro. No final, cita experiências de pessoas que tiveram dificuldade com sua escolha profissional, sem explicitar a quem se referia. Na sequência deste diálogo, um estudante complementa:

Eu acho que, na questão que eles falaram, os professores chegam, por exemplo, no Ensino Médio, quando a gente chegou, falaram assim: “Escolha o seu itinerário com base na sua profissão”. Eu nunca tive isso, porque eu sempre tive a profissão que eu sempre quis, desde pequeno. Mas se você olha para o lado e as pessoas: “Mas qual é a minha profissão?”. Aí eles [os professores] falavam: “Qual sua área?”. Mas eu nem sei qual é a minha área. Entendeu? Uma coisa bem aleatória. As pessoas ainda nem decidiram, são apenas pessoas que, tipo, nem entendem de mercado de trabalho, e nem tem como decidir essas coisas. Vai pela paixão, mas a gente não tem uma opinião consolidada. [...] Eu acho que devia ser um pouco menos pressão da gente escolher agora (Anderson, 1º EM).

Possivelmente, o intuito dos professores é dar dicas sobre a escolha dos itinerários, apontando para a escolha que eles terão que fazer no final do 3º ano. As falas nesse sentido contribuem para construir esse significado sobre o Ensino Médio ser o momento decisivo para a escolha profissional. O principal aspecto questionado por Anderson é que a maioria dos seus colegas não sabe ao certo qual é será a sua profissão ou área de interesse, o que faz os estudantes entenderem que eles estão atrasados em relação a esta escolha. É neste sentido que este estudante afirma que essas falas dos professores aumentam a sensação de pressão sobre os adolescentes.

Contudo, no ambiente escolar circulam outros discursos. Além dos professores, os próprios estudantes, ao dialogarem entre si, produzem pressão sobre o que está por vir. Os participantes relatam que, geralmente, isso acontece no diálogo entre estudantes de diferentes idades. Nesse caso, o mais velho gera medo no mais novo em relação aos estágios posteriores. No diálogo a seguir, o GF9 aborda este tema:

Eu acho que professor, principalmente, coloca muito estresse psicológico (João, 9º EF).

E a gente gosta de colocar esse estresse quando a gente encontra uma pessoa mais nova. A gente fala “Se ferrou!”. Eu adoro fazer isso. Eu encontro uma criança no quinto ano, sei lá, ela me fala quantas tarefas ela tem. Eu falo “É, eu tenho quatro! Você não está preparada” (Luiza, 9º EF).

“Eu tenho 6 provas” (Alex, 9º EF).

“Eu tenho mais de uma prova por dia!” (concordância do grupo). Depois ela vai fazer isso com as pessoas mais novas (Luiza, 9º EF).

No diálogo acima, os adolescentes relacionam o “estresse psicológico” gerado pelos professores com o estresse que eles mesmos geram nos estudantes mais novos. Ao mesmo tempo que eles constatam que os discursos dos professores promovem estresses, tendo um caráter negativo, eles assumem ter o mesmo discurso para com outros estudantes mais novos. Em outro momento, neste mesmo grupo, uma participante confessa ter receio do julgamento que vai receber dos mais velhos, da mesma forma que eles julgam os mais novos do 6º ano do Ensino Fundamental:

Eu acho que quando chegar vai ser realmente difícil porque a gente vai ser julgado demais. Que nem a gente faz com o sexto ano. “Nossa! Eles são tão pequenos!”. Exclusivamente pelo segundo [2ºEM] que tava no primeiro [1º EM] agora “Nossa!!”, que tipo, é um pouco hipócrita porque até ontem eles estavam no primeiro, mas tem tipo, “Ai, agora eu sou maior”. Daí, tipo, por um lado tem mais gente que a gente conhece do primeiro [ano do Ensino Médio], mas tem esse julgamento que nem a gente faz[fazia] com, por exemplo, a gente tá no quinto “Nossa! A gente é mais velho do prédio. Vocês não são nada!” (Joana, 9º EF).

A fala acima confirma o diálogo anterior sobre este discurso, elaborado pelos alunos mais velhos em relação aos mais novos. Interessante notar que há uma menção ao prédio no qual estuda, o que determina com quais alunos você terá maior convivência no dia a dia. O prédio do Ensino Fundamental, anos iniciais, agrupa estudantes do 1º ao 5º ano. Por isso, Joana afirma que os estudantes do 5º ano se sentem superiores, pois são os mais velhos deste ciclo de convivência. Por outro lado, o prédio do Ensino Médio agrupa estudantes do 9º ano (Ensino Fundamental) ao 3º ano do Ensino Médio. Por esta razão, a participante afirma que é bom já conhecer mais pessoas com quem vai conviver no ano seguinte. Porém, reconhece a possibilidade de ser julgada como fazia no 5º ano.

Desta forma, questionamos sobre o motivo pelo qual os alunos produzem este tipo de discurso em relação aos mais novos. Poderíamos interpretar como uma simples reprodução do discurso dos professores sobre o ano seguinte ser sempre mais difícil.

Porém, analisando o contexto do diálogo acima, podemos encontrar uma outra forma de interpretar esta reprodução deste discurso. Os alunos estão constatando que o conhecimento é gradual e, por isso, para chegar no 9º ano os estudantes passaram por um processo de aprendizagem que pressupõe que cada um tem as habilidades necessárias para continuar a aprender. A fala da estudante Beatriz nos ajuda a compreender este argumento:

Mas se você pensar no processo evolutivo. Tá, você já passou pelo 6º[ano] é uma dificuldade, você passou por isso. Aí chega no 7º e é mais difícil que o 6º, mas você já passou pelo 6º. Sua habilidade e conteúdo vai crescendo junto com o conteúdo que você tem. [alguns falaram “sim!"]. Então, tipo assim, se você consegue passar pelo 9º, não importa se foi muito difícil ou muito fácil. Você passou e ponto final. Ano que vem você deveria conseguir passar, claro que [existem] dificuldades também, não vai ser um mar de rosas, mas, tipo, supostamente, acompanha (Beatriz, 9º EF).

Os demais participantes demonstram concordar com este pensamento e expressam orgulho ao constatar que eles estão conseguindo aprender conteúdos que eram aparentemente impossíveis de entenderem quando eram mais novos. A seguir, dois estudantes dialogam:

Eu lembro que quando, sei lá, quinto ou sexto [ano], eu passava nas salas aqui, daí eu vi a lousa daí eu ficava assim, tipo “que que é isso?!” Daí, tem um monte de coisa, entendeu... (João, 9º EF).

Letra na matemática (Luiza, 9º EF).

É, letra na matemática né?! Eu não entendia. Só que daí a gente tá aqui agora e eu pensando nisso, penso que, tipo, foi muito mais fácil do que eles... do que parecia, do que falavam que era (João, 9º EF).

Logo após esta interação, a estudante Luiza expressa a frase já citada acima sobre colocarem medo nos mais novos. Um outro adolescente também complementa este pensamento com o seguinte relato:

Eu lembro que na pandemia 2020/2021, eu, na internet, assim, não podia entrar com menos de 14 anos, eu falava que eu tinha 14. Aí, eu fiz alguns amigos a gente conversava e tal, e aí teve um menino que eu *tava* conversando com ele [e] ele falou “putz tô na aula online aqui. Cara, olha esse exercício de matemática que a professora passou. Você consegue me ajudar?”. Aí eu falei “Eu acho que não, eu sou meio ruim”. Ele [disse] “Não, mas você deve saber! Você é esperto.” Ele me mandou [os exercícios], aí eu “*Puts*. Que que tá acontecendo?!” Ele “não, eu sei que não pode ser zero, por causa de não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê lá!”. Eu [disse] “É, eu pensei a mesma coisa!” Entendi nada! Eu *tava* no sétimo ano ele *tava* no nono. Aí agora peguei para ver o que que ele tinha me mandado, que eu nem lembrava. E era um negócio, tipo assim, que agora para mim é muito simples. Na época, pô, nunca nem pensava em resolver isso (Rafael, 9º EF).

A partir desse contexto, podemos pensar que os estudantes, ao se sentirem orgulhosos de seu crescimento, enaltecem esse feito a partir da comparação com pessoas mais novas. Ao dizer aos estudantes do 6º ano que os estudos ficarão difíceis, eles estão ressaltando a própria conquista de chegarem no 9º ano.

A interação entre estudantes de diferentes idades é comum nas escolas, facilitada ou dificultada a depender da organização dos espaços e dos horários de cada contexto escolar. Como contextualizado na primeira parte deste capítulo, a

escola participante desta pesquisa oportuniza o contato entre estudantes do 9º ano com os do Ensino Médio, uma vez que o prédio e horários de intervalos são os mesmos. Por este motivo, o mesmo discurso que estudantes do 9º disseram aos alunos mais novos, também é possível identificá-lo nos alunos do 1º ano do Ensino Médio:

Eu *tava* falando com a minha amiga que ela é do 9º. Ai eu falei assim: “Qual itinerário você vai querer fazer? Porque o pessoal já vai ter que pensar, né?! Aí ela me falou “Como assim eu já vou ter que pensar numa coisa que vou ter que fazer no 3º ano?” Então, é realmente isso. A gente não foi acostumado a falar “não, o vestibular tá aí, você não tá estudando só para prova” (Paula, 1º EM).

Percebemos que a estudante Paula faz uma cobrança aos amigos do 9º ano em relação a escolha dos itinerários, componente curricular do Novo Ensino Médio. Contudo, tal escolha está relacionada ao vestibular e à escolha da profissão, ou seja, para os alunos, a escolha de uma disciplina no 1º ano do Ensino Médio já é vista como uma decisão para sua vida profissional. Desta forma, podemos interpretar que esta fala reproduz o discurso de cobrança sobre escolha profissional e, ao mesmo tempo, ressalta o orgulho dos alunos mais velhos ao se verem em estágios mais avançados na Educação Básica.

Outro aspecto mencionado por alguns estudantes, ao longo dos grupos focais, foi a influência de filmes e séries sobre o que eles imaginam acerca do Ensino Médio. Uma das participantes do GF9 cita um filme dos anos 2000 como influência sobre sua expectativa em relação aos últimos anos da Educação Básica:

Principalmente a mídia fala para a gente. Por exemplo, filmes dos anos 2000 sobre Ensino Médio, por exemplo *High School Musical*, eu tenho toda uma ideia romantizada do Ensino Médio, de como vai acontecer (Beatriz, 9º EF).

A adolescente Beatriz relata que o filme ajudou a construir uma visão “romantizada” do Ensino Médio. Devemos discutir aqui os possíveis significados dessa romantização. Uma das possibilidades é pensarmos no romance contado no filme entre os dois protagonistas. Nesse caso, a romantização do Ensino Médio seria a possibilidade de conhecer alguém e ter um relacionamento amoroso. Contudo, o

filme conta a história de amigos que aproveitam o Ensino Médio para fazer amizades e se divertirem juntos, sem apresentar os desafios, esforços e momentos difíceis em relação aos estudos. Seguindo esta interpretação, podemos considerar que este recorte do filme de apresentar apenas o lado prazeroso do Ensino Médio fez com que a estudante esperasse apenas esses aspectos positivos deste ciclo. Outras duas participantes do GF1 também dialogam sobre esta expectativa:

É que eu tenho muitos amigos no 9º ano, também, e eles falam “Nossa! Ensino Médio! Eu vou sair com meus amigos, já vou ter 15 anos”. Eu também fui pensando. [...] Uma coisa que deu um choque para mim é que eu pensava. Eu via filmes e pensava “Nossa, Ensino Médio! Vou sair todo dia” (Paula, 1º EM).

Sobre o que a Paula falou...desde pequeno a gente tem uma noção que os 15 anos é a melhor parte da vida. Todo filme fala disso. Estão sempre se divertindo. Você pensa que quando chegar lá vai ser o melhor tempo da vida. Aí você chega e não muda. É a mesma vida que você sempre viveu (Rafaela, 1º EM).

Ainda que em grupos separados, as falas das estudantes do GF1 nos ajudam a pensar a fala da participante do GF9, apontando para esta expectativa romantizada sobre Ensino Médio, no sentido de se esperar apenas as coisas boas – amizades, passeios, diversão. Percebemos nesse caso que para Paula e Rafael, houve uma certa frustração dessa expectativa criada a partir de filmes. Mais adiante, no grupo de alunos do 1º ano do EM, um outro estudante cita uma outra série:

Citando uma outra animação que é um pouco mais besterenta, uma série do Netflix, chamada *Big Mouth*, em que ela mostra isso. A última temporada que saiu mostra essa transição deles para o Ensino Médio. Lá nos primeiros episódios evidencia que todos os alunos que têm diferentes personalidades se encaixam em diferentes grupos. Então, assim, não importa quem você é, o que você gosta, o que você não gosta, você vai achar amigos e pessoas que queiram ficar do seu lado, que queiram sua amizade (Alessandro, 1º EM).

Mais uma vez, a série mencionada aponta para os relacionamentos entre adolescentes do Ensino Médio. Nesse caso, Alessandro se apoia na produção cinematográfica para afirmar que é possível fazer amizades neste ciclo da escola, independente de quem você seja. De qualquer maneira, a partir dos relatos acima, podemos perceber a importância de séries e filmes na construção de uma expectativa

acerca do Ensino Médio. Essas produções artísticas também são discursos sobre os últimos anos da Educação Básica que influenciam os estudantes.

Ainda dentro desta discussão sobre filmes e séries, uma participante cita um filme da atriz Larissa Manoela, lançado em 2017, cujo enredo é uma adolescente que terá uma festa de 15 anos, mas não tem amigos para chamar. A participante Joana diz:

Outra coisa que eu estava reparando muito é que, tipo, é muito estranho você associar uma idade com o início do ensino médio, porque por exemplo quando era pequenininha, eu assistia o filme da Larissa Manoela “meus 15 anos”. “Nossa!! Ela é tão grande, ela usa o vestido!”. Mas eu não parei para associar que é, tipo, o Ensino Médio é o ano que vem. Eu vou ser tipo a Larissa Manoela ano que vem?! [risada de todos] Isso não faz sentido, porque é muito estranho você parar para pensar e associar. Até ontem, a gente estava no júnior [infantil], no primeiro [ano], brincando de polícia e ladrão, e correndo no campo que agora é a quadra (Joana, 9º EF).

Quando o filme foi lançado, os participantes deste grupo tinham entre 8 ou 9 anos. A participante demonstra sentir estranheza ao constatar que o tempo passou e agora ela atingiu a idade que a personagem tinha no filme. O estranhamento é em relação ao processo de crescimento, se distanciando da Educação Infantil e das brincadeiras de criança, e se aproximando da experiência que antes parecia muito distante quando assistiu ao filme.

A partir das falas sobre séries e filmes, podemos perceber como essas produções artísticas abordam o tema do Ensino Médio, contribuindo para a construção de um imaginário sobre esta fase de vida. Geralmente, as produções abordam os conflitos e alegrias dos relacionamentos entre amigos, e os desafios de crescer e lidar com este novo momento de vida.

Por fim, podemos identificar nas interações entre os estudantes reproduções de discursos sobre o Ensino Médio que eles escutam em casa. As pessoas com quem eles moram, principalmente, pai, mãe e irmãos, falam sobre este momento dos estudos de tal forma que influenciam a maneira como os adolescentes significam esta transição para o Ensino Médio. A participante Luiza menciona no primeiro encontro como ela considera o que os pais têm a dizer:

Eu acho que isso é o que muita gente acaba fazendo, não se prepara, não tenta procurar, assim, conversar com gente mais velha, ou até mesmo conversar com seus próprios pais, porque por mais que tenha sido muito tempo atrás, eles sabem pelo menos alguma coisa (Luiza, 9º EF).

A participante compreende que uma forma de se preparar para a transição do 9º para o Ensino Médio é ouvir o que os pais têm a dizer. Ao mesmo tempo que ela afirma que a experiência dos pais foi há muito tempo, ela compreende que eles têm conhecimento para ajudá-la nesta passagem. Esta fala ressalta a importância que o discurso dos pais tem para os filhos e isso se comprova ao longo dos encontros, pois, inúmeras vezes, diversos estudantes mencionaram o que pais dizem a eles. Um outro participante do GF9 constata a importância da família:

Meu pai é um cara que eu considero uma pessoa bem culta, sabe?! Ele sabe de muitas coisas. [...] Eu uso ele como um modelo. Tem gente que, assim, a mãe nem liga, os pais não ligam sobre o que tá aprendendo. [...] Mas eu acho que a família é muito importante. Ela ensina muitas coisas para nossa vida. [...] E quando a gente aprende uma coisa muito boa da família, por exemplo como eu aprendi com meu pai, você tem que ser uma pessoa culta para ser bem-sucedida na vida. [...] Entendeu? A família influencia muito (Alex, 9º EF).

Portanto, cabe a nós compreendermos quais são esses discursos e como eles constituem o processo de significação dos adolescentes sobre a transição para o Ensino Médio. A estudante Joana, do 9º ano, relatou uma experiência com seu pai:

Por exemplo, um dia desses eu fui contar a minha nota de física, que eu tinha ido super bem [...] “Olha, tirei essa nota”. Ele falou “Ta! Beleza, e como isso vai [se] aplicar no seu futuro?”. Eu fiquei assim super desanimada, porque eu tô contando uma nota legal e você vai falar para [eu] pensar no futuro?! Por favor, né?! Aprecia primeiro. Então, como eles estão colocando mais expectativas no futuro, você tem medo de decepcionar eles. Então tem essa relação de decepcionar tanto os pais, mas com os professores, de certa forma, diminui, porque você tem um pouco menos de contato. Faz sentido? (Joana, 9º EF).

Podemos perceber nessa fala que a mesma relação entre Ensino Médio e escolha profissional presente nos discursos dos alunos e dos professores, também se encontra nas falas dos pais. Há uma preocupação sobre o que os filhos escolherão

em termos profissionais e, no caso do relato acima, o pai considera o desempenho da filha menos importante do que a escolha profissional, demonstrando para ela uma grande expectativa em relação ao futuro. Joana continua sua fala reconhecendo que o pai ajuda, mas que há este medo de decepcioná-lo:

[...] E eu sinto, assim, que se eu não decidir logo eu vou decepcionar um pouco meu pai, mas ao mesmo tempo eu sei, ele vai *tá* sempre lá para me ajudar. Porque ele provavelmente vai falar “Eu já não falei para você, eu pergunto para você, desde o 5º ano o que que você vai querer fazer”. Ele sempre pergunta “e a grande pergunta: o que você vai querer fazer?”. Então, se eu não decidir, eu sei que ele vai brigar um pouco comigo, mas ele vai me ajudar “seguinte, você não vai fazer uma faculdade. Você vai arrumar um emprego, pelo menos” (Joana, 9º EF).

Enquanto os professores valorizam o desempenho escolar, a família, por sua vez, demonstra preocupação em relação ao sucesso profissional da filha. Percebemos que para esta participante, há uma pressa, da parte dos pais, para que ela tome essa decisão sobre sua profissão de maneira rápida. Por este motivo, ingressar no Ensino Médio significa uma contagem regressiva para esta decisão. Outro participante deste grupo relata ter conversado com o pai sobre o tema da escolha profissional. Nesse caso, ele afirma que o pai o aconselhou da seguinte maneira:

Meu pai falou uma coisa que quando você trabalha com uma coisa que você gosta não parece que você está trabalhando um dia na sua vida (Alex, 9º EF).

Interessante notar que não são apenas discursos que geram pressões e medos. Este relato é um exemplo de fala que promove encorajamento e motivação, por parte da família. O pai de Alex destaca um aspecto positivo da vida profissional, demonstrando ao filho que é possível associar trabalho a algo que lhe dá prazer.

No grupo do GF1 também mencionaram os discursos dos pais sobre os estudos e escolhas profissionais. A participante Amanda estuda na escola com bolsa de estudo. Por isso, ela relata uma pressão para estudar e não perder a bolsa:

E sobre a pressão escolar, pelo menos eu não sei o resto do pessoal, eu não passei em todas as matérias. E por eu ser bolsista, eu tenho muito essa pressão em casa também. Porque meu pai fala assim, como ele não teve

uma chance muito boa de estudo, ele sempre coloca pressão: “Nossa, você tem que ter um estudo melhor, você está numa das melhores escolas da cidade, então você tem que aproveitar muito isso”. Tipo, querendo ou não, já tem essa pressão da escola que eu tenho que passar, porque “Nossa, fui bem, mas eu conseguiria ir melhor” e ainda tem essa pressão em casa (Amanda, 9º EF).

Podemos perceber que esta aluna administra a pressão da escola e dos pais por bons resultados. Neste caso particular, o pai espera que a filha aproveite a oportunidade que ele não teve e, desta forma, há uma cobrança por um bom desempenho. Inevitavelmente, isto faz parte da significação que ela faz sobre o Ensino Médio. Por outro lado, o participante Miguel relata que a experiência do pai sobre a escolha profissional é um exemplo para ele:

Uma coisa também que eu percebi muito, pela minha família mesmo, meu pai na época, ele acabou cursando administração, fez tudo certo. Completou. Só que ao longo do tempo, ele não fez nenhum curso assim que envolvesse muita a administração. Por exemplo, meu pai pulou da administração e começou a trabalhar com fazenda, essas coisas. Então, tipo, fazenda, agronomia com administração, querendo ou não, pode ajudar um pouco sim. Claro. Só que acho que eu acho que muito do conhecimento que você tem... sobre o que você aprendeu na escola, talvez seja mais importante mesmo que o curso que você aprendeu. Por exemplo, meu pai fala que, realmente, a administração ajudou ele um pouco, mas ele falou que o que mais aprendeu foi tipo assim o que ele aprendeu na escola mesmo. Porque acho que se não fosse o que ele tivesse aprendido no colégio, não ia ser hoje o que ele é hoje em dia. Não teria como (Miguel, 1º EM).

Desta forma, a experiência que o pai teve, faz com que ele valorize os estudos no Ensino Médio, pois, independente da faculdade que ele vai cursar, o que ele aprendeu na escola vai ser importante para o resto da vida. Além disso, ao ver que o pai cursou uma faculdade, mas atua, profissionalmente, em uma área que não esteja tão relacionada com a sua formação, Miguel demonstra uma certa tranquilidade em relação a sua escolha profissional. Diferente de outros relatos, que enxergam a escolha profissional como decisiva para a vida toda, este participante, a partir do exemplo do pai, não enxerga a decisão da faculdade desta forma.

Outro participante nos conta sobre a experiência de um familiar na construção de sua carreira profissional. Ao relacionar o Ensino Médio com a decisão profissional, utiliza o irmão como exemplo de como realizar tal escolha:

Você tem toda aquela pressão que é colocado no Ensino Médio: você tem que escolher sua faculdade, você tem que fazer 18 anos ou 17, escolher a faculdade e o que você vai fazer para o resto da vida. E foi o que ele falou, sei lá, e se do nada mudar, pode acontecer. Eu vou citar exemplo do meu irmão mais velho. Ele começou a cursar Direito, fez dois anos. Parou, viu que era o que ele não queria. Começou Engenharia e aí ele se encontrou na gastronomia. Demorou uns 13 anos para isso. Então, assim, eu acho que é essa visão de que você precisa começar uma faculdade, escolher o que você quer fazer pelos seus próximos 50/60 anos, você ter essa decisão agora, tão jovem, tão imaturo e inexperiente, no quesito vida, é meio errado. Porque, eu pelo menos acho que na minha visão, não tem problema você, sei lá, acabou o Ensino Médio e tirar um ano sabático, sabe?! Pensar o que você quer fazer da sua vida, experimentar diversas áreas e coisas assim. Eu acho que o Ensino Médio coloca muito essa pressão muito forte em cima de você (Alessandro, 1º EM).

Podemos perceber nesta fala que, a partir do exemplo do irmão mais velho, Alessandro contraria o discurso que apressa a escolha profissional. Ao mesmo tempo que este estudante reconhece que convive com a pressão do Ensino Médio em relação a escolha profissional, a experiência de seu irmão lhe passa uma tranquilidade em relação ao tempo que esta escolha tem que ser realizada.

Outra participante deste mesmo grupo, conta a forma como o irmão estudou no Ensino Médio e conseguiu ser aprovado no vestibular. Para ela, a pressão feita para que se estude mais, depende de cada pessoa, pois, mesmo o irmão não estudando tanto, ele teve êxito no vestibular:

Se até o 9º, ou um pouco antes, você sempre ia bem em tudo, agora, talvez, comece a ter mais afinidade por alguma área específica. E as pessoas passam a ter mais dificuldades e facilidade, como o Miguel falou. Aprendem só de estar na aula, só de ouvir. Tem pessoas que precisam de um montão de tempo para o estudo. Por exemplo, meu irmão nunca estudou, nunca fez um simulado, e passou direto na PUC, em Engenharia da Computação (Rafaela, 1º EM).

Apesar do tema do vestibular estar presente mais uma vez, agora o foco está na preparação para esta prova de seleção. Os participantes estão interagindo sobre a importância dos estudos ao longo do Ensino Médio para a aprovação nos vestibulares, se questionando sobre o quanto o estudo em cada momento será decisivo para ser selecionada para a faculdade. Neste sentido, Rafaela olha para o exemplo do irmão para questionar o quanto os estudos em cada momento do Ensino Médio são de fato determinantes ou não para a aprovação.

Nestes últimos três exemplos, podemos perceber que a vida de seus familiares serve de exemplo para contrariar o discurso que apressa e pressiona os estudantes do Ensino Médio em decidir sobre sua profissão e se preparar para o vestibular. As experiências de pais e irmãos também contribuem para a construção da significação sobre o Ensino Médio.

Buscamos até aqui discutir sobre as falas dos estudantes que revelam (re)produções de discursos sobre o Ensino Médio e, conseqüentemente, sobre a passagem de uma etapa para outra. Nosso próximo passo é avançar na interpretação desses dados a partir dos referenciais teóricos discutidos no capítulo 2.

De acordo com Vigotski (2009), a forma como pensamos e nos comunicamos sempre será mediada por significados. É impossível uma comunicação que seja direta, sem esta mediação. Por sua vez, os significados e as palavras são construções culturais, sociais e históricas.

Nesse sentido, lemos e interpretamos os diálogos mencionados acima como produtos de uma cultura, carregando marcas de seu tempo. Primeiramente, a própria forma de organização da Educação Básica já é, por si mesma, uma construção social. O simples fato de o Ensino Médio ser a última etapa desta educação, antecedendo o nível da graduação - momento que demanda uma escolha profissional - contribui para a construção do significado deste momento de vida para os adolescentes.

Contudo, para além da organização da Educação Básica, há discursos presentes no cotidiano escolar dos participantes que contribuem para a construção da significação sobre a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Percebemos que os discursos vêm de diversas pessoas próximas aos estudantes, principalmente professores, estudantes mais velhos, familiares e produções midiáticas (filmes e séries).

Os discursos, em sua maioria, fazem os adolescentes esperarem por algo ruim e difícil no Ensino Médio. Especificamente da parte dos professores, há discursos que geram medo, com a intenção de fazer os estudantes se comprometerem com os estudos e com a aula.

Os participantes também relatam discursos que associam o Ensino Médio ao vestibular e à necessária escolha profissional. Além dos discursos, a organização do Novo Ensino Médio contribui para isso. Percebemos que a nova organização – que

propõe a oferta de itinerários – trouxe para o 1º ano do Ensino Médio a necessidade de realizar escolhas de acordo com suas afinidades. No entanto, os estudantes relacionam tais decisões com aquelas que deverão fazer no vestibular. Por isso, os adolescentes expressam ter a sensação de pressa e urgência em ter que realizar uma escolha profissional, se sentindo pressionados por isso e não preparados para realizar tal decisão. Na fala a seguir é possível identificar:

E outra coisa, nessa transição do 9º para o 1º, eu acho que vem aquela realidade de escolher fazer o que você vai fazer no futuro. Tipo a profissão, já o que você vai prestar. Então acho que essa que é uma pressão muito grande que tem (João, 9º EF).

Logo na passagem para o Ensino Médio, João se sente impelido em realizar uma escolha sobre o que vai fazer no futuro. Seu comentário é sobre uma realidade que “vem” como se fosse algo automático da vida. Contudo, um pouco adiante, o mesmo estudante dialoga com outro e complementa seu pensamento neste sentido:

Eu acho que você tem que se preparar psicologicamente viver esperando “tá bom, vai vir uma coisa ruim, eu vou tentar evitar, mas tudo bem, acontece” (Rafael, 9º EF).

Talvez, eu acho que se preparar psicologicamente é, tipo, abaixar a expectativa que eles põem na gente e amenizar um pouco dessa pressão, porque ninguém precisa saber o que vai fazer na faculdade no 1º ano. Porque a gente ainda não tem domínio total das matérias, tem que aprender um pouco mais, ter um pouco mais de informação para ver o que vai seguir na vida. [...] (João, 9º EF).

No diálogo acima, Rafael parte do pressuposto que o que está por vir será inevitavelmente ruim. Esta forma de encarar o processo de transição é vista por ele como uma forma de preparação. Por outro lado, o estudante João acredita que preparar-se para o Ensino Médio é baixar uma expectativa colocada em cima deles sobre a escolha profissional neste momento. Para este participante “puseram” essa decisão em um momento que ele entende não ser maduro suficiente para realizar esta escolha.

No GF1 também temos conversas nesse sentido. Um dos estudantes afirma:

Mas tipo, a pressão e a responsabilidade que, tipo, se impõe de [à] você...
Tipo, eu nunca tinha pensado no que eu queria fazer [profissão], até esse ano
(André, 1º EM).

Quando comparamos o que este participante diz com o diálogo dos estudantes do GF9, percebemos uma semelhança no sentido de reconhecer a pressão que é colocada sobre eles para que façam a escolha profissional. Contudo, André reconhece que nunca tinha pensado sobre isso antes, diferente dos estudantes do 9º ano que já pensam sobre. No entanto, é importante identificar as diferenças existentes, pois André é um estudante que veio de escola pública, enquanto os demais estudam nessa escola há mais tempo.

Isso nos leva a considerar que, ainda que a Educação Básica brasileira seja a mesma para todo o país, parte da significação sobre transição para o Ensino Médio passa pelos aspectos específicos do segmento social no qual os estudantes estão inseridos - escola particular, localizado em uma área urbana de uma importante cidade do interior de São Paulo, atendendo classe média e alta da população, além das diferenças sociais entre si. Percebemos que os participantes do grupo focal compreendem o Ensino Médio como momento importante e muito decisivo para a preparação para o vestibular e a escolha do que cursar na faculdade e, conseqüentemente, a carreira profissional ao longo de toda sua vida. Suas falas demonstram que este significado conferido ao Ensino Médio é uma construção a partir dos discursos de pais, professores, dos próprios estudantes e da maneira como a sociedade está organizada.

Porém, podemos extrapolar o que foi dito e questionar como seriam esses diálogos sobre Ensino Médio em um outro contexto social. Qual seria a importância dada ao vestibular e à escolha profissional? Como a trajetória do Ensino Médio seria significada? Sem a pretensão de responder essas perguntas na presente pesquisa, o questionamento é válido apenas para evidenciar os aspectos culturais e sociais para análise do desenvolvimento humano.

As considerações até aqui contribuem para refletirmos sobre um outro aspecto. Ao longo dos capítulos 1 e 2 ressaltamos, das mais diferentes formas, que a Teoria

Histórico-Cultural contribui para com a despatologização da adolescência, uma vez que analisa este momento do desenvolvimento humano a partir da história, cultura e sociedade. Acreditamos que os diálogos acima ressaltam que diversos desafios que esses adolescentes enfrentam não têm sua gênese nos aspectos biológicos e hormonais, mas sim no contexto social e histórico em que vivem.

Os relatos dos estudantes constataam pressões para que se preparem para os vestibulares e escolham logo a sua carreira profissional. Além disso, sentem que esta decisão que será tomada ao longo do Ensino Médio é irreversível e determinante para suas vidas. A estudante Joana, do 9º ano, compartilha sua preocupação em relação a isso:

Isso é meio desesperador. Você cresce idealizando um sonho perfeito, uma vida perfeita, mas e se na verdade você virar ninguém? E se, sei lá, você desistir da faculdade e ir para um caminho torto? Isso vai realmente acontecer. Não que isso vá acontecer, mas isso é realmente uma possibilidade se você não se planejar. E uma coisa do boletim que você tava falando antes dessas coisas, porque isso ao mesmo tempo de não contar com boletim é algo bom, mas ao mesmo tempo é algo ruim, porque você se apoia naquela sua nota no boletim: “Nossa, eu tô arrasando nas provas, eu vou ser alguém no futuro”. Daí você acaba a escola, você não tem certeza se você tem as habilidades certas, e você vai falar para entrevista de emprego: “Olha, eu tenho 10 no meu boletim”. Tá, e aí? Só isso? Porque todo mundo vai ter um 10, o mercado está ficando cada vez mais competitivo. E é essa necessidade de ter um diferencial que assusta, porque cada vez mais você vai precisar de mais e mais diferenciais. E se você não tiver isso? Você vai ser jogado na sarjeta? O que que isso vai acontecer? (Joana, 9º EF).

A estudante confessa o desespero em “ser ninguém” para o mercado de trabalho e ser “jogada na sarjeta”. Inferimos que para esta estudante, enquanto bolsista, a importância de se tornar uma boa profissional e conseguir um emprego tem maior importância que para os demais participantes. Podemos compreender que sua realidade socioeconômica dificulta algumas alternativas como realizar um ano de curso preparatório para vestibular após o término do Ensino Médio ou iniciar uma faculdade e mudar de curso posteriormente.

Ter que lidar, nesta passagem para o Ensino Médio, com tais pressões e medos, gerados pela maneira como tal sociedade se organiza, constituem a maneira desses estudantes serem adolescentes e, conseqüentemente, a maneira como se relacionam com o mundo.

Até este ponto, buscamos compreender como os diferentes discursos sobre Ensino Médio contribuem para a construção da significação sobre esta transição de etapas da Educação Básica. Nosso próximo passo é discutir o que os participantes do grupo falam acerca das suas experiências nesta transição.

4.2.2 A dimensão das experiências

Nesta seção analisaremos os dados produzidos buscando compreender o que os participantes discutem sobre as experiências ao longo desta transição do 9º ano para o Ensino Médio. Organizamos nosso texto a seguir a partir de uma subdivisão, iniciando com uma análise do que os estudantes afirmaram ser “normal” - palavra usada pelos participantes - neste processo de transição, ou seja, os aspectos que fizeram eles significarem este momento de passagem como algo comum, sem grandes estranhamentos. Em um segundo momento, faremos uma análise sobre os aspectos discutidos pelos estudantes que constatarem “choques”, isto é, mudanças mais profundas que marcaram a transição para o Ensino Médio.

Outro aspecto importante a ser ressaltado neste preâmbulo diz respeito aos dados produzidos pelos estudantes do 9º ano. Quando falamos de experiências, apenas os participantes do grupo focal do 1º ano podem contar como foi o processo completo de transição, podendo comparar o 9º ano com o Ensino Médio. Contudo, os estudantes do GF9 discutiram como foram suas experiências de transições em outros momentos de suas vidas escolares e como essas experiências influenciam suas expectativas e projeções sobre a passagem para o Ensino Médio. É nesta perspectiva que analisaremos as falas dos adolescentes do 9º ano, comparando suas projeções com as experiências dos estudantes do GF1.

Ao longo dos encontros com os estudantes, em diversos momentos eles constataram que não houve grandes rupturas entre 9º e 1º ano. Nossa finalidade não é discutir se houve ou não mudanças, mas sim o que faz eles significarem este processo como algo comum, sem mudanças mais bruscas que promovem estresses e maiores desafios.

Logo no início do 2º encontro com o GF1, houve um diálogo relevante para esta discussão. Após o pesquisador/mediador iniciar perguntando “Como foi essa relação

do que vocês imaginavam com o que vocês estão vivendo agora no 1º ano?”, os estudantes interagiram da seguinte maneira:

Ano passado, eu imaginava que o Ensino Médio era mais, em questão de carga horária, mais difícil, que a carga horária era bem maior, que eu ia ter menos tempo para fazer minhas coisas, e eu ia ficar muito ocupado *por causa de toda a pressão que colocavam em cima dos alunos* durante o 9º ano. “*O Ensino Médio vai ser mais difícil, vai ser isso e aquilo, você vai ter mais responsabilidades*”. E, eu acho que de maneira geral, fui surpreendido. Não é toda aquela dificuldade, não tem uma mudança tão drástica, por exemplo, do quinto para o sexto ano, que é um momento de transição. E aí eu me surpreendi, foi bem menos puxado, foi mais tranquilo. E, agora no fim do ano, eu percebi que toda aquela sensação de medo, de não conseguir aguentar, [...] foi à toa (Alessandro, 1º EM).

Eu pensava que no Ensino Médio a gente fosse, sabe... professor não copiava mais da lousa, era tudo pela gente, ele dava aula sentado, assim, e a gente copiando. Totalmente autônomo. E não é né?! É quase a mesma coisa que 9º, só que com mais matéria, com itinerário. Mas eu pensava que fosse ser um pouco que nem filme, sabe?! Ensino Médio: sair da escola, vou estudar na casa da amiga, para depois a gente ir para uma festa, sabe?! Coisa bem anos 2000 que a gente pensa. Nesta parte não me frustrou, eu voei demais. Mas, de resto, de matéria, que eu achei que não ia dar conta, pela quantidade de livro que a gente tinha e tal, está tranquilo (Paula, 1º EM).

No 9º ano eu também achava que no 1º ano ia ser super mais difícil, que eu achava que os professores iam começar a apertar mais, que as aulas iam ser mais rápidas com mais conteúdo. Mas no final acabou sendo praticamente o mesmo. Eu achei que a dificuldade não mudou, ficou igual. Eu também tinha a sensação de que ia ser que nem um filme. Eu tinha muito essa ideia de que no primeiro ano vai ficar tudo incrível, vai ser tudo legal, vai ter um montão de evento legal na escola, monte de coisa divertida para conhecer gente. Mas no final, acabou que no 1º ano não foi tão extraordinário assim. Foi um ano normal, como todos os anos já foram. Essa ideia é só um ano a mais (Rafaela, 1º EM).

Como eu disse na entrevista anterior, *foi pintado muito bem o Ensino Médio como algo muito difícil*, tudo então tava aquele certo receio. Mas quando a gente chegou aqui, eu fui surpreendido. Era mais tranquilo, as matérias davam para entender se você prestasse atenção. Sim, responsabilidade passou praticamente totalmente para nós, por exemplo, os professores não ficavam olhando se você estava copiando, não ficavam dando carimbinho [para verificação de tarefa de casa], igual era no Ensino Fundamental 2 [anos finais], mas é mais você por você. Então, se você não faz, você não vai ter resultados. E depois vai ter que buscar lá na frente, com certeza. Mas foi mais uma questão de surpresa e é bem mais tranquilo do que a gente imaginava (Anderson, 1º EM).

Eu acho que todo mundo já tinha me falado que 9º ano era um ano difícil, 1º ano era o mais difícil da escola. Não sei se já tinham falado isso para vocês. [outros concordam]. Aí cheguei aqui com um pé atrás. Só que, assim, eu percebi que estava tranquilo. Mas eu percebi uma coisa: quem relaxou no começo, tá sendo difícil para pegar agora no final. Eu não sei por que, mas eu acho que os professores estão falando... O que eu achava que eles iam fazer no começo, que era apertar, estão fazendo mais agora no final (Paula, 1º EM).

Nos chama a atenção que nas 5 falas os alunos confirmam que a projeção que tinha sido construída sobre uma transição difícil, não se confirmou. Os participantes ainda retomam que tal projeção foi construída a partir dos discursos de outras pessoas, tema já discutido na primeira parte deste capítulo.

Temos aqui um aspecto muito importante e presente nas falas dos estudantes. Enquanto os discursos discutidos na seção anterior contribuem, de maneira geral, para a expectativa de algo difícil em relação ao ano posterior, a experiência contribuiu para a ressignificação desta transição para o Ensino Médio. Foi a partir da experiência na realidade do 1º ano que os estudantes puderam confrontar o que diziam sobre o Ensino Médio e consideraram ser uma passagem sem rupturas.

Os adolescentes elencam alguns pontos que imaginavam que seriam muito diferentes ao chegarem no 1º ano do Ensino Médio: carga horária, responsabilidades, professores que auxiliam menos, dificuldade dos conteúdos, maior velocidade das explicações, saídas com amigos, mais festas. Eles mesmos afirmam que a imaginação foi construída a partir do que outros falaram. Neste sentido, os discursos compõem a significação, mas as experiências promovem uma ressignificação.

Na interação acima, os participantes partiram deste consenso de que o medo projetado sobre o Ensino Médio foi surpreendido por um ano em que conseguiram acompanhar os estudos. O medo construído a partir dos discursos era tão grande que, após passarem pelo 1º ano, a percepção é de que foi um ano como os outros, isto é, um processo de passagem com continuidades, pois conseguiram dar conta.

Contudo, ainda que partindo do consenso de um ano tranquilo, podemos perceber que os estudantes não negam que houve mudanças nessa transição, mencionando que existem sim pontos diferentes e desafiadores. A estudante Paula confirma que tem mais matérias e um aumento da carga horária com as disciplinas do itinerário. O participante Anderson constata que os professores assumem outra postura com os estudantes, não fiscalizando se eles estão estudando ou fazendo tarefas. Tanto Paula, quanto Anderson, confirmam que o acompanhamento dos estudos depende do esforço de cada estudante. Contudo, ainda assim, a impressão que fica para eles é que o 1º ano do Ensino Médio foi mais tranquilo do que imaginavam.

Na sequência do diálogo, a participante Rafaela elabora uma comparação entre a transição para o Ensino Médio e a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A estudante diz:

Eu ia adicionar que muitos professores sempre vivem falando que “Ah.. do 5º para o 6º vai ser muito difícil. Quem não começar a estudar vai tirar zero, repetir de ano”. No 9º também falaram, nem tanto quanto no 5º, mas também falaram que ia ser muito difícil 1º ano, quem tá relaxado no 9º vai repetir de ano. Sempre tem professores mesmo falando, além de alunos de outra série. Para mim foi até meio frustrante as primeiras provas, porque eu achava que ia ser super difícil, mas na verdade estava tudo fácil, principalmente as primeiras (Rafaela, 1º EM).

Era só pressão, mais daquele pensamento (Cristiane, 1º EM).

O pensamento desta estudante confirma o fato de que a expectativa criada a partir do que os professores e outros colegas falavam, foi frustrada tanto no Ensino Médio quanto no 6º ano. Para ela, há uma semelhança entre esses dois processos de passagem, momentos nos quais os professores utilizam a mudança de etapa para convencerem os estudantes “relaxados” a levarem os estudos com postura mais séria, mobilizando-os por meio do medo do ano seguinte. Contudo, mais uma vez Rafaela constata uma frustração, pois o aumento da dificuldade prometido não se concretizou. A estudante Cristiane que expressa concordância com Rafaela, explicou, logo no início do primeiro encontro do GF1 que:

(...) para mim, pelo menos, foi uma transição como se fosse qualquer ano: tem professores novos, tem desafios novos, tem novos jeitos de fazer a coisa, mas não é tudo isso que eles colocam medo na gente (Cristiane, 1º EM).

Interessante que, mais uma vez, não se nega que houve mudanças. Contudo, há o sentimento de um medo frustrado e de que não era tão difícil quanto falavam.

Quando olhamos para os estudantes do 9º ano, há interações muito parecidas – constatação de um medo gerado por meio de discursos, mas que, na realidade, não foi como diziam. Na interação a seguir, logo no início do 1º encontro do GF9, podemos

perceber os estudantes compreendendo que as mudanças escolares fazem parte de um processo gradual:

[...] Aí a gente sempre vai se acostumando, mas é um processo [transição para o Ensino Médio]. O que aconteceu com o passarinho [personagem da animação utilizada para iniciar a conversa] foi um processo para ele. Primeiro ele rejeitou, depois ele foi aprendendo. Ele aprendeu com pessoas que já tinham alguma técnica que usavam. Pode ser com pessoas que já passaram, vivenciaram a situação (Alex, 9º EF).

Eu acho que a escola e a vida têm diferentes fases e por exemplo o passarinho nesse caso, ele estava na fase do ninho e ele precisava transitar para pegar comida no mar. Eu acho que essa fase do ninho é como se fosse nosso Fundamental 2 [anos finais] e a fase de pegar comida no mar é como o Ensino Médio. [...] então como ele teve as suas dificuldades a gente também vai ter suas dificuldades no Ensino Médio. Só que é convivendo e pondo em prática que a gente aprende. Não vai ser de primeira que a gente vai chegar no Ensino Médio e vai tá tudo bom para gente. Só que a gente vai aprender a conviver de acordo com o que a gente experiencia logo no início (Carlos, 9º EF).

Por exemplo, eu refleti muito porque assim, esse ano quando entrou química e física eu achei difícil, mas, tipo, hoje em dia não tem tanta dificuldade. Eu acho que ano que vem também vai ser assim.[...] E vê do oitavo para o nono ano, porque também claro que falaram ser uma mudança e no final nem foi tanta mudança (Beatriz, 9º EF).

Aos poucos, por meio das interações, os participantes foram demonstrando compreender o processo de transição para o Ensino Médio como algo inerente à vida e que, como em outros momentos de mudanças, eles se acostumaram. Elaborando analogias com a animação apresentada no início, eles acreditam que existem desafios, mas que, com o passar do tempo, vão desenvolvendo habilidades para lidarem com eles. Essa percepção de que é um processo gradual se baseia nas outras experiências de passagem. A estudante Beatriz, por exemplo, faz um comentário sobre a inserção das disciplinas de Física e Química no currículo do 9º ano, como uma preparação para essas disciplinas no Ensino Médio.

Precisamos lembrar aqui que, na organização da escola na qual esta pesquisa foi realizada, até o 8º ano a coordenação, a equipe de professores, as regras, o cotidiano e o prédio são diferentes do 9º ano. Desta forma, há muitas mudanças neste momento em que os estudantes vão para o último ano do Ensino Fundamental. Por isso que Beatriz destaca que falavam que esta mudança já seria

difícil, mas tal dificuldade não se concretizou. A participante considera que teve condições para acompanhar as novas disciplinas.

Logo na sequência das falas acima, os alunos destacam como a própria organização da escola promove mudanças que são graduais. Para eles, as transformações aos poucos auxiliam os estudantes a se desenvolverem, representando um apoio da escola para eles.

Eu acho que como na escola, o apoio como aconteceu com o passarinho, que foi da mãe, é essencial. Então como a escola faz com a gente! Pode ser a instituição, o orientador, o professor, mas acho que sempre tem que ter esse apoio para nos ensinar a conviver, a aprender a superar essas dificuldades. Sem apoio fica tudo mais difícil e um passarinho, apesar dessas dificuldades, teve o apoio da sua mãe e teve apoio até dos outros animais que estavam lá (Carlos, 9º EF).

Eu acho que o do ensino fundamental para o ensino médio é uma transição um pouco mais, assim, gradual, porque, por exemplo, do sexto para o nono já botaram mais professor, aumentou o número das matérias, ficou um pouco mais puxado. Então eles já vão fazendo uma graduação. Daí do pássaro foi mais uma coisa mais bruta (João, 9º EF).

[interrompe] porque ele não se preparou (Rafael, 9º EF).

[...] Então eu imagino, vai ser diferente [no Ensino Médio], claro, mas quanto diferente pode ser? Porque já colocaram esse negócio na nossa cabeça, que vai ser uma onda muito grande. No final vai bater no nosso joelho (Beatriz, 9º EF).

Uma outra estudante se refere a mudança do 5º para o 6º ano. Para ela:

No quinto ano falavam para gente como se o 6º fosse a pior coisa, no final, vai ficando cada vez melhor. Agora a gente pode, uma coisa bem boba, a gente pode, se tiver com fome, pode pegar a comida e comer na aula. Se a gente fizesse isso no quinto ano, a professora matava a gente. Tava com um chiclete, a professora fazia você abrir a boca e mostrar que você estava com chiclete. (alunos concordando). Então, [...] eles falam muito mais do que realmente é. Então a gente tem que saber filtrar. Realmente, vai ser mais difícil. Óbvio! Mas, assim, tem que saber filtrar (Luiza, 9º EF).

Esta participante não apenas nega a piora do 5º para o 6º, como constata que há uma melhora. O aspecto destacado para esta estudante foi a flexibilização das regras, uma vez que a cobrança de pequenas condutas, como mascar chiclete, é

muito maior quando eles eram mais novos. Por este motivo, Luiza acredita que as falas precisam ser filtradas.

Em outro momento, ainda nesta discussão, os estudantes enfatizam as mudanças graduais como forma de auxílio da escola. No diálogo a seguir, os participantes citam alguns momentos que para ele foram importantes para se acostumarem e se desenvolverem:

Uma coisa que falaram né?! Você tem que aprender a descer o morro [analogia feita anteriormente sobre aprender a andar de bicicleta]. Gente, não quero criticar o desenho, mas se a Piper tivesse parado 3 minutinhos, um pouquinho longe da água e visto como é que era, não teria levado o caldo (Beatriz, 9º EF).

Às vezes esquece de se preparar (Luiza, 9º EF).

É. Se olhar e se preparar é importante! (Beatriz, 9º EF).

Eu acho que a escola já faz um pouco, de colocar gente no prédio do Ensino Médio. Várias coisas (Luiza, 9º EF).

Vai se acostumando, né?! (João, 9º EF).

No quinto ano colocaram dois professores. Eu sei que não é nada se comparado a ter dez professores. Mas, assim, já foi um avanço de ter um professor só. Eu acho que... Ah, sei lá! A escola até dá um apoio, mas tem coisa que a gente tem que descobrir sozinho mesmo (Luiza, 9º EF).

Falaram que tem duas maneiras de se andar de bicicleta, que seria ou se aprender no chão mesmo, calmamente, ou se você for no morro mesmo de uma vez só. Eu acho que o que a escola faz, por exemplo, com o 9º ano, é uma maneira de ir na forma mais simples. Estão nos moldando para o Ensino Médio (Carlos, 9º EF).

Para você se adaptar (Rafael, 9º EF).

Podemos perceber que a discussão inicia com a constatação que o filhote de passarinho da animação não se preparou para enfrentar a onda. Contudo, os próprios estudantes reconhecem que as mudanças no cotidiano escolar, ao longo do tempo, são formas de promover a preparação para o próximo estágio.

Em algumas falas, podemos identificar algumas mudanças que são comuns em todas as escolas brasileiras, como o aumento no número de professores, do 5º para o 6º ano, e a inserção de novas disciplinas no currículo, como física e química. Contudo, há mudanças específicas da organização da escola em questão, como por

exemplo a mudança de prédio e as mudanças de professores - o 9º ano está localizado no mesmo prédio que o Ensino Médio, contando com a mesma equipe de docentes.

Especificamente sobre este último ponto, os estudantes relatam que ter aulas com os professores do Ensino Médio no 9º ano é positivo. A seguir, eles continuam falando sobre este tópico:

Eu acho que é bem isso mesmo que o Carlos falou, que a nossa escola realmente é muito boa e que está nos fazendo nos adaptar gradualmente, porque a gente não vai chegar no Ensino Médio tomando tombo. A gente já está se adaptando um pouco, já tá se adaptando faz tempo, por exemplo.... e eu acho que falaram que os professores vão ser um pouco mais rígidos. Eu discordo [alguns expressam concordância com este participante] (Rafael, 9º EF).

Porque eu vejo os professores do Ensino Médio falando com o pessoal do Ensino Médio, eles são super amigos. O professor X bate maior papo com as pessoas do Ensino Médio (Beatriz, 9º EF).

Eles exigem mais de matéria! (Luiza, 9º EF).

Sim! Mas eu tenho, por exemplo, muita essa expectativa de “Nossa, os professores vão ser [tom de medo]!” Mas a maioria dos professores que nos dão aula [esse ano] vão dar para gente ano que vem. E ano passado nos botavam medo sobre eles, que mudaram quase todos. E eles são muito gente boa, não tem o que fazer (Rafael, 9º EF).

E muitas vezes melhor do que o... [faz alusão aos professores do 6º ao 8º] (Alex, 9º EF).

A partir da vivência narrada pelos estudantes, podemos compreender que ter a mesma equipe de docentes entre 9º ano e Ensino Médio é positiva. Para os estudantes, isso representa uma preocupação a menos em relação ao próximo ciclo escolar, pois chegarão no Ensino Médio já acostumados com os professores, com quem têm boas relações. Outro estudante compartilha a seguinte percepção:

A professora Cláudia coloca muita questão de vestibular para a gente já ir se acostumando, eu acho que no ensino médio vai ter mais ainda (Rafael, 9º EF).

Ainda dentro da discussão sobre os professores, Rafael menciona um outro aspecto positivo. Os professores do 9º ano começam a ter práticas que os estudantes encontrarão no Ensino Médio, especificamente a resolução de questões para vestibular. Ao mesmo tempo que prepara o estudante para o ano seguinte, promove a sensação de que uma mudança já está em curso.

Na sequência, os participantes reconhecem mudanças nas maneiras com que eles lidam com os estudos e constatam que, conforme o processo escolar aconteceu, eles foram adquirindo a inteligência necessária para aprender e acompanhar os níveis seguintes. Este pensamento fica bem evidente nas falas a seguir:

Eu vejo um papelzinho. Então assim, sabe?! “Eu tenho que estudar muito porque isso é muito mais difícil!”. Mas se você pensar no processo evolutivo. Tá, você já passou pelo 6º(ano) é uma dificuldade, você passou por isso. Aí chega no 7º e é mais difícil que o 6º, mas você já passou pelo 6º. Sua habilidade e conteúdo vai crescendo junto com o conteúdo que você tem. (alguns falaram “sim!”). Então, tipo assim, se você consegue passar pelo 9º, não importa se foi muito difícil ou muito fácil. Você passou e ponto final. Ano que vem você deveria conseguir passar, claro que (existem) dificuldades também, não vai ser um mar de rosas, mas, tipo, supostamente, acompanha (Beatriz, 9º EF).

Eu ia falar exatamente o que a Beatriz falou, que no 9º ano é difícil... É com esse pensamento que já foi evoluindo, desde tempos assim. Mas se você parar pra pensar, eu já sou aluno do 9º ano, então eu já tô adaptado para isso. Eu já tô moldado para isso. A gente chegou nessa fase difícil, mas a gente já sabe lidar (Carlos, 9º EF).

Portanto, ao olharem para o avanço, ano após ano, constatam que os conteúdos foram ficando mais complexos. No entanto, o repertório que eles têm vai se desenvolvendo também, o que permite acompanhar o processo de aprendizagem. Por este motivo, estes participantes se sentem confiantes em relação a transição para o Ensino Médio, uma vez que acreditam que vão continuar aprendendo e se desenvolvendo, como foi em anos anteriores.

Ainda neste contexto, os estudantes destacam que ao longo deste processo escolar, passando a cada ano, os próprios adolescentes passaram por mudanças na forma como enxergavam os estudos. É possível identificar isso no diálogo a seguir:

Uma coisa que eu percebi a mudança... Claro que, como elas falaram “A gente cresce junto.” Uma coisa que ninguém fala, é que quando você vai perdendo o medo. Ganha autonomia a partir de quando você cresce. Eu olho no 6º ano [...] Quando eu era criança ficava pensando “Nossa, como assim tipo não fazer lição de casa?! Que horror. Pior pecado capital!” (Beatriz, 9º EF).

Eu chorava quando não fazia lição de casa. De verdade! (Luiza, 9º EF).

Eu falava na aula “Desculpa, desculpa!” [quando não fazia lição de casa]. Morria de medo! Mas hoje em dia... (Beatriz, 9º EF).

Eu achava a mesma coisa quando eu não fazia lição ou eu ia mal em uma prova [...] Só que agora, por exemplo, eu continuo não estudando muito e tal, e minhas notas estão boas. Eu tô com medo do Ensino Médio, inclusive por isso. Eu vou começar [a estudar] agora, por exemplo, no quarto bimestre. Eu fui bem nos três primeiros [bimestres] e dá para dar uma relaxada. Eu não pensava nisso no 5º ano. Eu via o 9º(ano) tipo assim “Eles não relaxam, eles têm que ficar fazendo negócio, tem que estudar o dia todo”. Tipo não! (Rafael, 9º EF).

Tipo não tem vida. [imaginação sobre o 9º ano] (Luiza, 9º EF).

É! [...] A gente tem uma ideia de que é isso, só que a gente vai evoluindo gradualmente junto. Então, o conteúdo fica mais difícil, mas você fica mais inteligente. A sua capacidade de resolver aquilo sobe junto com os exercícios que vem. É sobre aquilo que a gente tá falando do medo que dá (Rafael, 9º EF).

A partir dessas falas, podemos observar uma mudança na importância que os estudantes dão para as tarefas de casa e para a rotina de estudos. Ao longo do tempo, vão construindo a sua forma para estudar. Contudo, o estudante Rafael reconhece um receio em relação ao Ensino Médio e questiona se a forma de estudo que ele tem atualmente será suficiente para acompanhar o ano seguinte. Por outro lado, o mesmo reforça a ideia discutida pelo grupo sobre um desenvolvimento cognitivo que dá condições para os estudantes acompanharem o aumento da complexidade dos conteúdos ao longo do processo escolar. Para reforçar esta ideia, Rafael diz que, quando mais novo, ao olhar para o 9º ano, imaginava um nível de dificuldade que exigiria muito estudo dele. Porém, este estudante afirma que conseguiu acompanhar os estudos com certa tranquilidade, ao chegar neste último ano do Ensino Fundamental.

Até aqui, apesar dos discursos as experiências mostram que não houve grande contraste entre 9º ano e Ensino Médio. Em síntese, , podemos afirmar que os adolescentes acreditam que esta passagem será gradual, como as demais pelas quais passaram ao longo do tempo. Além disso, esses participantes constatam que a

escola promove mudanças progressivas, que auxiliam o processo de transição, minimizando as diferenças e favorecendo a adaptação. Por este motivo, sem negar as diferenças que virão, confiam que eles conseguirão se adaptar sem grandes dificuldades.

Neste momento, queremos voltar nossa análise para as interações dos estudantes do 1º ano. Já mencionamos, no início desta seção, falas do GF1 que constata um processo de transição para o Ensino Médio como algo normal, sem grandes rupturas, e que, por isso, não justifica o sentimento de medo que toma conta da maioria. Porém, podemos questionar se as percepções dos estudantes do 9º ano são próximas das percepções dos estudantes do 1º ano.

No 2º encontro com o GF1, o pesquisador/mediador perguntou aos estudantes quais elementos os fizeram perceberem que, de fato, estavam no Ensino Médio. Algumas falas concordam com alguns pontos mencionados pelos estudantes do 9º ano. A estudante Cristiane afirma:

Para mim foi mais as pessoas falando do que eu falar “Nossa, tô no Ensino Médio. Uma coisa grande tá acontecendo comigo”. Eu acho que, pelo menos para mim, foi mais uma mudança assim, começando um novo ano com professores diferentes, com matérias diferentes. Tal... foi normal. Mas eu acho que o choque do “meu Deus, to no Ensino Médio” é mais de influência externa, não tanto eu pensando nisso (Cristiane, 1º EM).

A participante utiliza a palavra “normal” para descrever este processo, assim como outros estudantes. Apesar das diferenças existirem, ir para o 1º ano não significou um grande impacto. Contudo, Cristiane completa seu raciocínio dizendo que o maior “choque” foi de influência externa. Podemos pensar que, mais uma vez, a estudante se refere ao que dizem sobre estar no Ensino Médio. Neste sentido, há uma semelhança com o que os participantes do 9º ano relataram sobre suas projeções acerca da passagem em questão. Na sequência desta fala, Rafaela e Cristiane concordam sobre o aspecto dos estudos:

Em questão de responsabilidade e conteúdo, para mim, não mudou nada, nem de responsabilidade. Porque eu já fazia tudo que eu faço esse ano antes. Mas para quem não se organizava deve ter ficado mais difícil. Eu me lembro

de ouvir pessoas que não estudavam tanto antes e tiravam 8/9. Agora não estuda e tira 6/7. Então também teve uma mudança (Rafaela, 1º EM).

Faz sentido (Cristiane, 1º EM).

Para Rafaela e Cristiane, não houve diferenças na forma como elas estudavam, ou seja, apenas a manutenção de suas rotinas de estudo como no 9º ano foi suficiente para acompanharem o 1º ano. Contudo, mais uma vez, isso não significa que não houve diferenças. Para elas, quem não tinha uma rotina de estudos no ano anterior, encontrou mais desafios no Ensino Médio.

Desta forma, pensando na aprendizagem, as participantes consideram que para acompanhar as aulas do Ensino Médio depende da organização de cada estudante, não existindo, necessariamente, uma mudança repentina na complexidade dos conteúdos das aulas. Por este motivo, consideramos que o relato dessas duas estudantes está em concordância com o que os estudantes do 9º ano disseram sobre a evolução das dificuldades, uma vez que, para estes, há um processo escolar gradual no qual a dificuldade vai aumentando na mesma medida que proporciona aos estudantes aprendizagem e desenvolvimento para continuarem acompanhando.

Em relação ao prédio, temos uma comparação importante a ser feita. No diálogo a seguir, Anderson, que estudava na outra unidade do Colégio e veio para o prédio do Ensino Médio apenas no 1º ano, elabora seu comentário sobre este assunto em diálogo com Cristiane que, diferente dele, realizou a mudança de prédio no 9º ano:

E eu acho que além disso, constantemente a escola tá separando as salas do 5º ano e 9º ano. Essa mudança de espaço, que você citou os prédios, eu acho que, eu não estudava aqui, mas quem estudava aqui eu acho que pode falar que essa mudança de espaço para tomar noção para a gente está no novo lugar, no lugar mais difícil. Por exemplo, quando a gente tá no Ensino Fundamental, a gente olha para aquele lugar [prédio do Ensino Médio] como uma meta. E eu acho que, quando a gente se muda para cá, é uma experiência muito legal, muito divertida. E além de tudo, esse jeito que eles mudam a escola, a gente tá “*nichado*” [localizado] no nicho do Ensino Médio. A gente consegue olhar para baixo [corredor] e ver o 3º ano [EM]. A gente olha para o lado tá o 2º ano [EM]. Então a gente consegue ter mais contato com o Ensino Médio, como que é, como que é o espaço, o que a gente vai fazer, como que são as conquistas dos vestibulares passados. Por exemplo, aquele receio quando tiver no 3º ano, será que eu vou ter resultado? Será que a minha escola está tendo resultado? Então você vai dar aquela investigada no 3º ano se alguém passou, por exemplo, numa faculdade concorrida medicina, numa federal (Anderson, 1º EM).

Para adicionar ao que o Anderson falou, sobre o espaço. Eu acho que talvez o choque não tenha sido tão grande para mim, porque o 9º ano era já no mesmo prédio. Então a gente já tinha o convívio em volta dessas pessoas. Então não foi tão drástico assim, mas quando eu vim do 8º para o 9º, eu acho que para mim isso pesou mais do que a mudança do 9º para o 1º. Eu não sei se é por causa da mudança de ano, não sei é porque seria o primeiro ano que eu completaria inteiro aqui, né?! Mas acho que talvez o espaço tem a ver com isso. E mudar o prédio, mudar o lugar, as pessoas que estão em volta (Cristiane, 1º EM).

Para os dois estudantes, há benefícios em poder estudar no prédio do Ensino Médio já no 9º ano. Porém, os motivos são diferentes. Anderson destaca que o prédio da última etapa da Educação Básica representa um lugar admirado e desejado pelos estudantes mais novos. Além disso, o prédio no qual você estuda influencia diretamente no convívio com determinadas pessoas. Por isso que Anderson afirma que estar no prédio do Ensino Médio promove a convivência com estudantes mais velhos (2º e 3º ano), vista como positiva, principalmente pensando na preparação para o vestibular.

Porém, para Cristiane, a mudança de prédio foi um “choque”. Na sua visão, a vantagem desta transição de espaços ter sido no 9º ano foi ter uma antecipação deste impacto. Desta forma, ao chegar no 1º ano, a mudança de espaço e as pessoas com quem convive representou uma novidade a menos para se preocupar, por isso, ela percebe uma transição para o Ensino Médio com menos rupturas

Nos importa aqui problematizar esta questão sobre o espaço de convívio. Quando os estudantes estão no 8º ano, estudando no prédio do Ensino Fundamental, anos finais, eles são os mais velhos daquele lugar, convivendo apenas com pessoas mais novas durante as trocas de aulas e intervalos. Porém, ao chegar no 9º ano, eles passam a ser os mais novos daquele espaço, convivendo apenas com estudantes mais velhos. Além disso, espalhados pelos prédios do Ensino Médio, há cartazes com os estudantes já formados no ano anterior, expondo as conquistas nos vestibulares. Neste sentido, a mudança de prédio promove o sentimento de pertencimento a um novo momento da vida escolar. Podemos considerar assim que a vantagem de mudar o prédio já no 9º ano é de proporcionar uma mudança gradual, o que corrobora as falas dos estudantes do GF9 sobre este assunto.

Reunimos neste primeiro eixo as interações que significam a transição para o Ensino Médio como um processo visto como normal. Percebemos que alguns

estudantes significam esta passagem como normal, no sentido de que não passaram por grandes mudanças em relação ao que se tinha no cotidiano escolar do 9º ano. Para os participantes do 9º ano há uma segurança em saber que boa parte da sua rotina escolar se manterá no ano seguinte, como por exemplo os professores e espaço escolar (prédio). Pudemos perceber os estudantes do 1º ano compartilhando essa percepção.

Outro fator que contribui para a significação de uma transição “normal” é o movimento que os estudantes fazem de compará-la com outras transições (5º - 6º; 8º - 9º) e perceber que os discursos que geravam medo em relação ao ano posterior não se concretizaram completamente. A expectativa de que encontrariam algo muito difícil a frente, não se realizou, levando alguns estudantes a duvidarem deste tipo de discurso.

Neste sentido, percebemos que os estudantes compreendem que o desenvolvimento ao longo do tempo, proporciona que eles consigam acompanhar os estudos e os novos desafios a cada ano. Geralmente, os estudantes relatam se assustarem quando, no início da etapa (5º/6º ano), olhavam para os mais velhos do 9º ano e do Ensino Médio. Contudo, reconhecem que ao longo do tempo foram desenvolvendo habilidades que tornaram possível aprender os conteúdos que antes eles pensavam serem impossíveis. Por este motivo, a transição para o Ensino Médio é vista como normal, sem uma mudança brusca de complexidade.

Porém, coexistem com as percepções sobre uma transição normal, relatos sobre uma transição que trouxe “choques” relevantes - para utilizar uma palavra muito dita pelos participantes. Ao mesmo tempo que alguns fatores contribuem para a construção de uma transição comum, sem grandes impactos, os estudantes mencionaram em suas interações alguns pontos que eles consideram grandes contrastes entre 9º ano e Ensino Médio. Conversaremos sobre estes aspectos neste eixo.

E tem aquela cena que ele [passarinho] tem o primeiro desafio dele, que é o oceano, que são as dificuldades que a gente enfrenta no 1º ano. A gente vê numa primeira vez é um choque para a gente (Alessandro, 1º EM).

Na primeira fala do 1º encontro com o GF1, Alessandro constrói uma analogia com a animação “Piper”, comparando a grande onda encontrada pelo passarinho com o impacto que sentiu ao chegar no 1º ano. Portanto, questionamos aqui os aspectos que promovem esta experiência de “choque” no início do Ensino Médio, como um encontro com uma grande onda que derruba uma pessoa. O que muda em relação ao Ensino Fundamental que faz os estudantes sentirem um impacto?

Logo após a fala acima, a estudante Paula se refere a este grande “choque” o simples fato de estar no Ensino Médio, em uma fala que já discutimos no eixo dos discursos. Contudo, o que representa estar no Ensino Médio? Por que o simples fato de iniciar uma nova etapa traz um impacto? Esta adolescente nos diz que:

Você fala “Nossa, não estou mais no Fundamental II. Agora tô no Ensino Médio”. Agora é meio que para valer, sabe?! E dá realmente medo, só que você vai se acostumando e ganhando prática, vai vendo que é parte da vida (Paula, 1º EM).

Para Paula, o medo que sente é que agora, ao chegar no Ensino Médio, “é para valer”. Entendemos que essa ideia é muito relevante para nossa análise e precisamos empreender esforço para ampliar o que ela significa para esta estudante. Paula é uma adolescente de 15 anos que estuda na escola em que está há muitos anos e, ainda que estudando na mesma escola, algum aspecto a faz entender que os estudos do Ensino Médio são mais decisivos que os estudos do Ensino Fundamental, sem margem para erro, sem uma segunda chance. E no final, esta participante acrescenta que este momento decisivo e importante é algo inevitável para a sua vida, sem alternativa.

Na sequência dos encontros com os estudantes do 1º ano, identificamos duas possibilidades de compreender o que contribui para esta ideia de que o Ensino Médio é um momento decisivo, “para valer”. O primeiro que queremos analisar é a preparação para o vestibular e as decisões profissionais.

Logo depois da fala de Paula, Anderson e ela dialogam sobre este assunto, nos ajudando a compreender o que está em jogo no Ensino Médio:

[...] Por exemplo os vestibulares. A gente quase não comenta no Fundamental 2 [anos finais] sobre os vestibulares, e no Ensino Médio é uma pancada atrás da outra sobre esse assunto. Eu acho que isso tinha que ser mais lapidado durante o Ensino Médio. Não durante o Ensino Fundamental 2 [anos finais], não já assustando como a gente faz normalmente. Aí dá esse medo tanto como foi relacionado com o passarinho (Anderson, 1º EM).

[...] Então, é realmente isso. A gente não foi acostumado a falar “não, o vestibular tá aí, você não tá estudando só para prova”. E é uma coisa que eu tenho percebido. Eu tô estudando não é só para tirar nota na prova. Tudo que eu tô estudando vai uma hora estar pra mim ali na frente e é uma coisa que não tava na minha cabeça, sabe?! Eu acho que, como ele falou, era coisa que precisava estar mais explícita para a gente (Paula, 1º EM).

A partir do momento que Anderson fala sobre o tema dos vestibulares, Paula dá continuidade a sua ideia de que “agora é para valer” relacionada com este aspecto. Neste momento do Ensino Médio, o estudo que antes tinha como finalidade ser aprovada na escola e ter um bom desempenho nas notas, agora ganha um novo motivo: conseguir uma vaga em uma faculdade por meio dos processos seletivos dos vestibulares.

Neste sentido, Anderson e Paula lamentam o fato de só ter parado para pensar e compreender a importância de se preparar para o vestibular ao chegar no Ensino Médio. Anderson se refere ao assunto do vestibular como uma “pancada” pela frequência com que se fala sobre este assunto na nova etapa, em contraste com o Ensino Fundamental.

Cabe a nós olharmos para as individualidades desses dois estudantes. Enquanto Anderson estudava em outra unidade desta escola, com uma equipe de professores totalmente diferente da que ele encontrou no 1º ano, Paula já estudava há mais tempo nesta mesma unidade da escola, tendo aula já no 9º ano com a mesma equipe de docentes com quem convive no ano atual. Ainda que partindo de contextos diferentes, os dois estudantes consideram que o assunto vestibular ganhou uma nova intensidade e importância no 1º ano, conferindo aos estudos uma nova utilidade: preparar para as provas de seleção das faculdades.

Um pouco mais adiante, no 1º encontro com o GF1, Anderson vai se referir a sua preparação para o vestibular. Para ele, agora a sua forma de estudar precisa ser diferente daquela que seguia para se preparar para as provas escolares.

Eu acho que é muito engraçado essa cultura que a gente tem na escola, mesmo em qualquer escola, que é aquela cultura que um dia antes você estuda, decora para fazer a prova, decorar as coisas e no momento seguinte você já esqueceu tudo. Na verdade, o vestibular é bem diferente disso. Eu acho que a gente tinha que aprender uma cultura de como estudar. Estudar mesmo sabendo fazer aquela prova (Anderson, 1º EM).

No 2º encontro com o GF1, Anderson compartilha uma outra fala sobre este mesmo assunto, ampliando essa ideia. Para ele:

Eu acho que o Ensino Médio em si, as pessoas que falam da gente, tipo que dá aquela pressão na gente, eu acho que é mais porque elas conectam diretamente com vestibular. O vestibular é uma coisa difícil, é uma coisa bem pesada, bem puxada. Então elas conectam diretamente. [...] Você já tem que começar a estudar para o vestibular, e acabou aquela moleza que era no 9º ano, por exemplo, só provas. Então começa a adicionar mais vestibular, você tem que começar a estudar se não você não tem o resultado lá na frente (Anderson, 1º EM).

Anderson contrapõe o estudo que memoriza um conteúdo para prova, com um dia de antecipação, com o estudo para o vestibular. O que diferencia, para este participante, a prova do vestibular das avaliações escolares é o fato que estudar na véspera não é suficiente. Contudo, é interessante notar que tanto para as avaliações internas da escola, quanto para as provas de seleção para as faculdades, o que está em questão nos estudos é instrumentalizar os estudantes para a realização de uma prova.

Ao longo dos encontros, seguindo a mesma ideia de Anderson, os estudantes foram demonstrando preocupação com a forma com que eles estão se preparando para os exames de seleção das faculdades. Em diversos momentos, eles expressam a sensação de que cada conteúdo ensinado, cada momento de aula, desde o 1º ano, e cada prova escolar são determinantes para seus respectivos desempenhos nos vestibulares quando estiverem no 3º ano. Separamos algumas falas neste sentido:

Então, o programa de bolsa⁸ para mim é uma coisa que fica rondando na minha cabeça e se eu não apareço no ranking, se eu não... Eu vou bem, tipo, fiquei em 22^o. Está ótimo. Mas não, eu preciso estar ali [entre os 12 melhores]. Sabe? É uma coisa que me sufoca, porque eu sei que estou indo bem, mas tem mais uma coisa ali para estar acumulando, e falando “você tem que ir melhor! Eles ganharam a bolsa, você não tem um mérito de ganhar essa bolsa”. [...] Ir mais e falar “Se eu não ganhar a bolsa, eu não vou passar numa faculdade porque eu não estou ganhando Bolsa Mérito”. Aí é uma coisa muito ruim de ficar pensando (Paula, 1^o EM).

[...] E sobre pressão acadêmica que a Paula também tinha mencionado, para mim eu sempre tento fazer o máximo que eu consigo, mas mesmo assim eu sempre tô achando que eu conseguiria fazer mais. Sabe? Quando por exemplo eu tiro 9,5, eu sempre acho: “Nossa, que bobagem. Quase que tiro 10”. Aí isso também fica cada vez pior quanto mais chega perto do vestibular. Parece que cada errinho bobo que você dá, está puxando você para trás, é uma vaga a menos. Especialmente medicina, essas coisas, têm que quase [que] gabaritar para passar. E outra coisa que também, nesse contexto que a gente tá passando, que agora também não está mais tão relacionado ir bem na escola e você passar no vestibular. Você pode, talvez, não conseguir memorizar aquele conteúdo, mas no vestibular você consegue interpretar, você consegue fazer essas coisas, nem sempre é a mesma habilidade. Uma coisa que se memorizar na noite anterior, passar em casa estudando, e outra coisa é você lembrar do conteúdo, também é algo muito difícil você lembrar de conteúdos de anos atrás. É isso... (Rafaela, 1^o EM).

Enquanto para Paula o fato de conseguir ou não estar entre os 12 melhores é determinante para sua classificação no vestibular, Rafaela compreende que seu desempenho nas provas está diretamente relacionado com a obtenção de uma vaga na faculdade. Ao mesmo tempo, Rafaela considera que há uma diferença entre ir bem nas provas e nos vestibulares. Ela entende que a memorização dos conteúdos para as provas escolares, não são suficientes e nem possíveis para a preparação para os vestibulares. Constatando que não é possível lembrar dos conteúdos do 1^o ano quando estiver no 3^o ano, confere importância à habilidade de interpretar os enunciados. Contudo, mais adiante, ela volta a dizer que teme em “desperdiçar” o ano, pois cada momento importa para a preparação:

Outro medo que eu tinha também era de como se fosse desperdiçar o ano. Porque agora o 1^o, 2^o e 3^o, cada segundo importa. Porque como eles já

⁸ A escola onde a pesquisa foi realizada tem um programa de bolsa para os 12 estudantes com melhor desempenho anual. Ao longo do ano, há uma divulgação bimestral sobre o ranking parcial dos 25 melhores.

falaram, a gente tá cada vez mais perto do vestibular, e o futuro está cada vez mais perto (Rafaela, 1º EM).

Neste mesmo sentido, Paula confessa estar preocupada em saber o que vai ou não cair no vestibular. De tudo o que ela está aprendendo, o que estará no exame de seleção para as faculdades? Ela expressa sua ideia da seguinte forma:

[...] a gente aprende muita coisa todo dia na escola, e às vezes, nem tudo isso vai cair no nosso vestibular. Às vezes eu sinto que eu preciso, pelo menos, de um direcionamento. Eu falo tipo, “meu Deus! Tá. Tô aprendendo isso, beleza! Isso aí é uma coisa para decorar ou alguma coisa para eu saber? [...] Isso realmente vai cair realmente no vestibular?”. A gente não consegue prever, a gente não tem uma bola de cristal que vai falar “não, essa matéria de hoje cai”, porque amanhã, na prova [do vestibular] do ano passado podia não ter caído, mas na próxima vai cair (Paula, 1º EM).

Ainda pensando no vestibular, André compartilha o seu susto ao chegar no Ensino Médio e perceber que agora precisa pensar no seu futuro. Este estudante não estudava nesta escola e, até o 9º ano estudou em colégio público. Diante deste contexto, precisamos discutir sobre sua fala:

[...] E também os pensamentos para o futuro, tipo, “se eu não fizer isso...”, é como por exemplo, eu já tenho que pensar o que eu tenho que ser no futuro, como já disseram. A escolha do itinerário...deixar um pouco de lado o pensamento que a gente tem no 9º ano que é de “Ah! Eu vou aqui por conta dos meus amigos” e passar a ter um pensamento “Eu preciso disso para ter alguma coisa no meu futuro”. Essa é uma coisa que deveria ser lapidado desde o 8º ano. Tipo, aos poucos, falando para o aluno “já vai pensando, já vai conversando com seus pais, já vai decidido.” Do que chegar no 9º ano e falar “É isso!”. É muito do nada assim, sabe?! (André, 1º EM).

Percebemos que a fala de André corrobora com as falas anteriores sobre um “choque” ao ter que pensar sobre vestibular e suas escolhas profissionais. Desta forma, o tema vestibular também contribui para esta pressão de ter que decidir sua carreira. Os adolescentes percebem que a pergunta que faziam quando criança - “o que quero ser quando crescer?” - precisará ser respondida em breve. Esta é a percepção que eles já cresceram suficientemente e agora é a hora para esta decisão.

Paula também fala sobre o tema das escolhas profissionais e o vestibular. Para ela:

escolher o itinerário já te dá uma abertura de você falar “Não, pera! Eu tô chegando muito próximo!”. Não tem mais como conseguir sair, pensar em você, porque na maior parte você está pensando na escola e no que você vai fazer. E outra coisa, também, sobre o itinerário, é que você vai fazer o itinerário. Você já tem aquela abertura para a sua faculdade, aí você olha e fala: “Meu Deus! Tá ficando muito perto! Deixa eu parar aqui um pouco o tempo”. Você não consegue fazer isso. Às vezes te frustra porque você não tem vontade que chegue o tempo, mas está chegando. Esses dias estava conversando com a minha mãe e ela falou “Nossa filha, daqui dois anos você já está na faculdade.”. Aí eu pensei... então dá medo, dá muito medo. Eu não parava para pensar nisso no 9º ano (Paula, 1º EM).

Quando comparamos essa fala desta estudante com aquela que ela teve no início - sobre o Ensino Médio “ser para valer” - percebemos que há uma mudança significativa para ela quando, ao mudar de etapa, com a chegada dos itinerários, compreende que falta muito pouco para ela se formar no 3º ano, fazer uma escolha profissional e construir sua carreira na faculdade. Este é um grande contraste entre 9º e 1º ano.

Ao olharmos para os estudantes do 9º ano, podemos encontrar interações que concordam com este pensamento discutido até aqui. No início do 2º encontro com o GF9, iniciamos com a pergunta “Quais são os novos desafios que vocês vão enfrentar no ensino médio?”, e os participantes responderam da seguinte forma:

Itinerários. Uma vez que a gente vai ter que escolher o que a gente vai querer aprofundar (Alex, 9º EF).

Eu acho que a gente falou um pouco na última conversa, mas eu acho que a seriedade. A gente toma os estudos e tipo, pensando no *Enem e vestibular*. Acho que isso vai mudar (Beatriz, 9º EF).

Eu acho que também as novas matérias, tipo biologia e literatura, até laboratório, não faço muita ideia de como vai ser (Carlos, 9º EF).

Eu acho que é a pressão, a ficha cair que a gente vai ter que *crescer* e fazer alguma coisa nova (Joana, 9º EF).

Eu acredito que o maior desafio vai ser as provas mesmo, porque mesmo que a gente já tenha prova, vai ser algo mais difícil, querendo ou não, porque vai ser meio que uma preparação para o para o *vestibular e Enem*, e a gente tá começando a ter algumas provas, por exemplo de português, que tem muitas

questões de vestibulares. A professora Claudia⁹ coloca muita questão de vestibular para a gente já ir se acostumando, eu acho que no Ensino Médio vai ter mais ainda (Rafael, 9º EF).

Eu acho que é bem isso que eles falaram da pressão, porque qualquer nota que a gente tirar pode ser bem relacionada com... na nossa cabeça é como a gente vai se sair no *ENEM*, nos vestibulares. E às vezes a gente acaba se enganando (Luiza, 9º EF).

O tema dos vestibulares não tinha aparecido no 1º encontro com esses estudantes. Porém, ao serem questionados sobre os novos desafios, os participantes relacionaram, logo no início, ao processo seletivo para as universidades e a escolha profissional. Esses adolescentes ainda não concluíram sua transição para o Ensino Médio, mas criaram uma expectativa sobre alguns pontos que serão diferentes.

Assim como os participantes do GF1 afirmaram, os estudantes do 9º ano compreendem que a intensificação da preparação para os vestibulares ocorrerá no 1º ano. Desta forma, compreendem que haverá um aumento da dificuldade das provas e dos estudos do Ensino Médio por estar relacionada com os exames de seleção das universidades. Neste sentido, observamos que a estudante Luiza afirma que o desempenho dela nas avaliações escolares estará diretamente relacionado com seu futuro desempenho no vestibular, ideia também presente nos encontros com os estudantes do 1º ano.

Outro aspecto a ser observado é que, nesta discussão, a estudante Joana compartilha uma mudança de seriedade ao chegar no Ensino Médio, por um senso de crescimento, isto é, “ter que fazer algo novo”. Podemos compreender que, neste contexto, esta ideia está diretamente ligada com a decisão profissional que ela precisará realizar. Um pouco adiante, outro estudante afirma:

E outra coisa, nessa transição do 9º para o 1º, eu acho que vem aquela realidade de escolher fazer o que você vai fazer no futuro. Tipo a profissão, já o que você vai prestar. Então acho que essa que é uma pressão muito grande que tem (João, 9º EF).

⁹ Os nomes dos professores mencionados também são fictícios.

Portanto, podemos perceber que os estudantes do 9º ano compreendem o Ensino Médio como o momento decisivo para a escolha profissional e a preparação para os exames de seleção das universidades. Mesmo no contexto desta escola, como já comentado anteriormente, no qual os estudantes do 9º já compartilham diversas semelhanças com o Ensino Médio, os adolescentes do 9º entendem que há uma mudança importante que acontece ao entrar, de fato, nesta nova etapa. Ainda que estando no mesmo prédio do Ensino Médio, com a mesma equipe de professores, para os alunos o tema vestibular e escolhas profissionais vão fazer parte do cotidiano escolar apenas quando estiverem no 1º ano e mudarem de etapa.

No início deste eixo de análise, nos referimos a uma fala de uma estudante do 1º ano sobre o Ensino Médio ser o momento “pra valer”. Com a intenção de ampliarmos o significado desta ideia, discutimos até aqui a noção de seriedade do Ensino Médio relacionada com a preparação para os vestibulares e de realizar uma escolha profissional. No entanto, para nós, há uma outra ideia construída pelos estudantes que faz eles encararem a última etapa da Educação Básica como um momento de grande seriedade: o aumento de autonomia e responsabilidade.

No início do 1º encontro com o GF1, o estudante Anderson utiliza a animação “Piper” para fazer uma outra analogia. Segundo ele:

No decorrer do vídeo, ela [mãe do passarinho filhote] começa a chamar o ele [filhote] para conseguir o próprio alimento e a ter a sua autonomia, que é no caso o Ensino Médio. Porque no Ensino Fundamental 2 [anos finais] a gente ainda está muito acostumado com os professores dando aquela ajudinha, aquele empurrãozinho. Não, no Ensino Médio é mais autonomia (Anderson, 1º EM).

Para compreendermos o significado desta fala, é importante ressaltar alguns detalhes da animação mostrada aos participantes. Assim que nasce, o filhote é chamado pelo pássaro genitor para ir ao mar, junto com outros pássaros, para pegar o próprio alimento. Na primeira vez, o filhote é levado pela onda e, assustado, volta para o ninho e pede para o pássaro adulto dar-lhe comida no bico. Contudo, o genitor não atende o pedido e insiste que o filhote vá ao mar e obtenha comida sozinho.

Diante deste contexto, Anderson entende que os professores do Ensino Médio são como o pássaro genitor, isto é, incentivando os estudantes a construírem sua autonomia. Para este participante, os professores do Ensino Fundamental, anos finais, davam “empurrãozinho” que ajudava os adolescentes, postura não encontrada nos professores do Ensino Médio. Logo na sequência desta fala, outros dois participantes vão interagir sobre este assunto:

Porque eu acho que o Ensino Médio te força isso, a você criar o hábito do estudo sozinho, sem precisar, como o Anderson falou, de levar... Por exemplo, os professores [no Ensino Fundamental] falavam que tem a prova, ajudava muito. No Ensino Médio, não. No Ensino Médio você leva por você mesmo. Se você é um aluno que não tem prática de estudo, não cria métodos de estudos, e você continua do mesmo jeito, vai ser muito mais difícil para você pegar o hábito e até, eventualmente, passar no vestibular, do que aquele aluno que leva os estudos a sério (Alessandro, 1º EM).

Complementando o que o Alessandro disse, acredito que se for lapidado desde 8º ano, não sei, essa forma de estudo. Porque assim, no meu pessoal, no meu particular, eu nunca aprendi a estudar, assim, em casa. E quando passei pela transição do 9º ano para o 1º ano do Ensino Médio, foi um tremendo susto. Porque a rotina, a responsabilidade que veio com tudo nessa transição se torna muito grande (André, 1º EM).

A partir dessas falas, é possível entender que esses estudantes encontram no Ensino Médio a necessidade de ter maior organização e autonomia para o estudo, a fim de obter um bom desempenho nas avaliações. Enquanto no Ensino Fundamental os professores ajudavam mais os estudantes nas avaliações, os do Ensino Médio não tem esta postura, exigindo que os estudantes estudem “por si mesmo”, isto é, estudar em casa e ter a rotina de estudo com frequência.

Uma outra participante concorda que a forma de estudo mudou bastante. Amanda diz que não levou tão a sério os estudos ao iniciar o 1º ano. Contudo, após os resultados negativos, precisou readequar sua forma de estudar:

Era assim que eu estudava. E sempre um dia antes da prova. Só que aí eu cheguei esse ano e falei “Ah, vai ser a mesma coisa, só mudei para outro prédio e conheci pessoas novas, vai ficar a mesma coisa”. Aí deu o 1º bimestre e eu não tinha criado o senso de responsabilidade de estudar sozinha. Aí eu quebrei a cara. Deu tudo errado. Eu tirei abaixo da média em todas as provas. Aí deu o 2º bimestre, eu preciso criar responsabilidade e comecei a estudar mais (Amanda, 1º EM).

Importante olharmos para a particularidade do estudante André. Como já mencionamos, ele veio de uma escola pública e compartilha este contraste ainda mais acentuado entre as formas de estudo que tinha até o 9º ano e que teve que adotar a partir do 1º ano. Um pouco mais a frente neste encontro, ele volta a este assunto para dizer:

Então, eu nunca estudei em casa. O que eu fazia era lição de casa. Eu não sabia estudar. Não sabia estudar sozinho. E quando vim para cá, no início era que nem o passarinho, fiquei todo feliz que eu tive essa oportunidade. Mas aí, do nada, veio o choque, bateu a realidade: uma nova escola, não conheço ninguém, um ensino totalmente diferente, teve coisas que eu tive que aprender sozinho na marra. Eu ainda estou com muita dificuldade. Mas tipo, a pressão e a responsabilidade que, tipo, se impõe de você... Tipo, eu nunca tinha pensado no que eu queria fazer, até esse ano. Então, tipo, vem muita coisa se acumulando. E eu acho que uma pessoa de 15 anos lidar com toda essa pressão é muita coisa. Mesmo que seja necessário. Eu percebi que eu não tenho tempo para nada. Meus pais foram viajar 3 vezes e eu não fui em nenhuma das vezes. Teve noite que eu passei em claro para estudar para a prova, uma semana estudando para várias provas (André, 1º EM).

Para André, o impacto ao chegar na nova escola foi nitidamente maior. Comparado com outros participantes, a quantidade de novidades com as quais André teve que lidar foi maior, o que gerou para ele um senso de ser responsável e aprender a lidar com tudo isso “sozinho na marra”. Ao mesmo tempo, o adolescente confessa que ter que lidar com a pressão dos estudos e sobre a escolha profissional, aos 15 anos, é demais para ele. Contudo, ele afirma que essa pressão é necessária.

Para nós, este é um ponto importante para problematizar. Esta pressão a qual o aluno se refere é necessária para quem e para qual finalidade? Ao mesmo tempo que ele expressa uma vontade de que essa pressão não existisse, André compreende todo esse contexto como normal, no sentido de inevitável e inerente à sua vida. Mais adiante, o participante fez uma nova fala neste sentido:

Apesar de toda a pressão que a gente tá sentindo agora, apesar de toda essa transição ser uma tremenda dificuldade para gente, isso ajuda a gente através, tipo, de lidar com responsabilidades, lidar com como definir as nossas prioridades, o que é mais importante e o que não é tão importante quanto aquilo que a gente quer fazer. Através de toda essa pressão, que é

imposta à gente, assim, do nada, nos 15 anos no 1º ano do Ensino Médio, ela tem um bom resultado (André, 1º EM).

Esta nova fala nos ajuda a compreender ainda melhor a sua ideia sobre este assunto. André compreende a pressão como um apesar, ou seja, há um lado ruim, mas que gera um bom resultado: aumento de responsabilidades e definição de prioridades.

Percebemos que estas falas sobre uma mudança na forma de estudo, contrastando com a forma que tinham até o 9º ano, foram compartilhadas, principalmente, entre os participantes que não estudavam nesta escola no ano anterior. Além de André, Anderson, Alessandro e Amanda estudavam na outra unidade da escola, com outra rotina de estudo e outra equipe de professores. Percebemos assim que este contexto aumenta o desafio nesta transição para o Ensino Médio.

Como exemplo, podemos comparar estas falas com as de outras duas participantes que já estudavam nesta escola, antes do Ensino Médio. Para Rafaela e Cristiane:

Ano passado já tava acostumada a estudar 4, 5 horas para uma prova. Aí esse ano ficou igual para mim. Então, não ficou muito difícil. [...] Só que agora a diferença para mim é que eu tô tendo que pensar em como meu estudo vai me auxiliar no 3º ano, porque até agora você estuda um dia antes, memoriza lá o conteúdo de biologia e você consegue gabaritar a prova facinho. Mas talvez no dia seguinte na prova você já tenha esquecido todo o conteúdo. Então isso não é tão bom para o 3º ano. Então agora, a única diferença é que estou tendo que pensar não só na prova de amanhã, mas também no vestibular daqui a três anos (Rafaela, 1º EM).

Para mim foi que nem para a Rafaela. Eu já tinha o hábito de estudar, eu sempre tive a minha rotina de sentar, estudar, entender e depois para prova. Tudo num tempinho certo, né?! Mas eu acho que esse ano eu consegui ter um sistema, vamos dizer, melhor de estudo, mas isso não foi mais uma responsabilidade, sabe?! Foi só me ajustar (Cristiane, 1º EM).

Contudo, se por um lado o impacto em relação aos estudos é relativo a cada contexto, uma outra percepção é consenso entre os estudantes: quantidade de atividades escolares (aulas, avaliações, tarefas, simulados) e gerenciamento do tempo. Neste aspecto, Rafaela continua a fala acima da seguinte forma:

E outra coisa que eu ia falar que até agora, até o 9º ano, eu sempre pensava que o tempo é sem fim, basicamente, é uma coisa que eu posso aproveitar, porque eu posso demorar 10 horas lá estudando matemática, procrastinando um pouquinho e tudo bem. Mas agora você ainda tem provas, mas tem mais provas, parece. Então você tem que preparar mais o tempo. Você não pode deixar tudo sem organização (Rafaela, 1º EM).

Interessante notarmos que, ao mesmo tempo que Rafaela afirma ter mantido sua rotina de estudos do 9º ano para o 1º, ela se sente mais atarefada e que tem um tempo mais limitado para fazer tudo o que precisa. Um diálogo entre Alessandro e Paula, no 1º encontro do GF1, confirma a percepção de Rafaela:

Uma coisa que tá muito relacionado com o que o André e o Anderson falaram, entra na questão da maturidade. No horário de Ensino Médio, querendo ou não, você amadurece muito mais. Se você perceber e tomar um choque “puts eu tenho que fazer”. Tipo, para que faz itinerário, chega, sei lá, 6:30 da tarde em casa, se essa é uma pessoa que tem um sono bom, que dorme umas 10 e pouco e acorda umas 6,[...] ela vai ter um curto período para ela fazer tudo que ela tem que fazer em casa, desde estudar, tomar banho, jantar e até tirar pelo menos uns 30 minutos/uma hora de lazer, porque todo mundo precisa, né?! Se você não tem maturidade e você não tem o pensamento de “eu tirar uma hora para ficar jogando, tem que estudar”, se você não tem esse pensamento você vai se prejudicar. Então acho que o Ensino Médio força muito o aluno a criar essa maturidade, a desenvolver essa maturidade mais rapidamente (Alessandro, 1º EM).

[...] Uma coisa que deu um choque para mim é que [...] eu via filmes e pensava “Nossa, Ensino Médio! Vou sair todo dia”. Eu saio, mas eu tenho que ficar pensando também “Não, eu sei o que é melhor fazer agora” (Paula, 1º EM).

Para estes estudantes, o Ensino Médio tem uma rotina que demanda um tempo maior deles do que o 9º ano exigia. Por este motivo, a imaginação de que seria um momento igual aos filmes, focado em aproveitar as amizades, foi frustrada. Paula acrescenta depois:

E agora é final do ano e a gente fica pensando: “Nossa, verdade! A gente poderia ter saído mais”. Mas eu paro para pensar que eu não tive tempo. Não tive tempo para fazer as coisas, nem para sair com meus amigos de verdade. Não tive tempo para pensar em mim. Porque eu tenho escola, tem coisas para fazer depois, tem itinerário. Tenho que ficar pensando em treinar para o

vestibular, então vamos fazer simulado, vamos fazer Enem. E é uma coisa que no 9º ano eu não pensava que fosse acontecer (Paula, 1º EM).

Esta fala nos ajuda a identificar alguns elementos da rotina do Ensino Médio e que fazem os estudantes terem a percepção de não terem tempo para tudo. Em tom de reclamação, a participante Paula confessa ter que priorizar algumas atividades e que não teve tempo para si própria. Podemos interpretar que “não ter tempo para pensar em mim” esteja relacionada com aspectos mais prazerosos, como sair com amigos e família. Logo em seguida, Amanda concorda com Paula:

Como a Paula falou, tanto que eu não tenho tempo para nada, não saio nem com meus pais, e aí a gente tem que, cada um ver o que é melhor para si (Amanda, 1º EM).

Iniciamos este eixo de análise buscando identificar falas que compreendem a transição para o Ensino Médio como um impacto, ou um “choque”, utilizando uma palavra repetida muitas vezes pelos participantes. Compreendemos que para os estudantes do 1º ano um grande contraste em relação ao 9º ano foi esta percepção de que estão se aproximando do fim da Educação Básica e, com isso, vêm as preocupações em relação ao vestibular e à escolha profissional. Relacionada a esta percepção, os estudantes sentem uma rotina escolar com muitas atividades e aulas, demandando muito tempo. Além disso, os estudantes entendem que este momento exige maior maturidade, autonomia e responsabilidade. Podemos compreender que estes pontos foram consensuais entre os participantes. Em determinado momento dos encontros, o participante Anderson fez uma importante fala que pode sintetizar o que estamos discutindo até aqui:

Eu acho que um grande inimigo da gente [...] é o tempo. Por exemplo, a gente chega no Ensino Médio [e] fala assim: “A gente não está mais no 9º ano, a gente não pode mais procrastinar de novo ou ter mais um ano medíocre”. Acho que a gente tem que começar a pensar no que a gente vai fazer, começar a estudar e tudo. E é muito engraçado como o tempo tá passando tão rápido, atualmente (Anderson, 1º EM).

Ser inimigo do tempo é quando uma pessoa entende que ele está passando mais rápido do que ela gostaria ou do que ela consegue gerenciar tudo o que tem para fazer. Por isso, há sensação de pressa. Há pressa para estudar e se preparar para o vestibular. Há pressa para escolher uma profissão a seguir. Para Anderson, até o 9º ano não havia pressa e ele poderia deixar para depois algumas tarefas. Contudo, estar no Ensino Médio é ter que lidar com este senso de urgência.

Pretendemos agora realizar uma análise das interações apresentadas neste eixo, a partir dos nossos referenciais teóricos. Nos interessa discutir as experiências dos estudantes como constituidoras das significações sobre a transição para o Ensino Médio, para pensá-las à luz de uma pedagogia humanizadora.

A partir das falas dos estudantes do 1º ano sobre suas experiências nesta transição entre etapas escolares, identificamos uma descredibilização dos discursos de medo sobre a passagem para o Ensino Médio. Para os participantes, as falas que alertam para uma transição difícil e desafiadora gerou preocupações, criando uma expectativa de que seria uma mudança muito grande para a aprendizagem e os estudos. Contudo, ao chegarem no Ensino Médio, os estudantes relatam que não foi tão difícil quanto falavam.

Isso se confirma também na expectativa dos estudantes do 9º ano. Ao relembrares de outros momentos de passagem entre ciclos na educação básica, também relatam que escutavam falas que geravam medo em relação ao próximo ano, mas que, na realidade, não foi tão difícil quanto falavam. Por este motivo, colocam em questão até que ponto os discursos escutados em relação ao Ensino Médio condizem com a realidade.

Por isso, em um primeiro momento desta análise, vamos nos atentar em problematizar o próprio discurso do medo, presente dentro da escola, e os fatores que atenuaram os contrastes, possibilitando os estudantes sentirem menos impactos ao chegarem no Ensino Médio.

Os adolescentes presentes nos grupos focais relatam que em diversas ocasiões de transições - seja do 5º para o 6º ano (transição entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental), seja do 8º para o 9º (momento de mudanças dentro da organização da escola em questão), ou do 9º para o 1ºEM - escutaram falas de professores alertando para as dificuldades do ano seguinte. Na maior parte dos

relatos, fica claro para nós que a motivação é tentar convencer os estudantes a se comportarem em sala de aula e se comprometerem com os estudos por meio de um receio em relação ao que está por vir.

Enquanto pessoa mais velha da relação, o docente se vale de sua experiência para dizer que o ano posterior será mais difícil e que os estudantes não estão preparados para a passagem em si. O adolescente, por sua vez, não tendo o conhecimento do que está por vir, não consegue dimensionar o que está ouvindo do professor e, por esta razão, sente medo.

Alguns motivos nos levam a compreender os discursos de medo na contramão da pedagogia humanizadora. Consideramos que falas desta ordem, muitas vezes, são tentativas de modificar o comportamento dos estudantes, reconhecendo a singularidade de cada situação e as possíveis relações das aprendizagens com contextos próprios da fase em questão, conseguindo mais atenção, silêncio, concentração nas atividades daquele momento, por meio de argumentos que ainda estão por vir e, por isso, pouco concretos para os estudantes. Falar claramente sobre o que é esperado deles naquele momento específico, refletir sobre formas mais produtivas que influem no desempenho, desenvolver postura de escuta, a fim de compreender as razões de comportamentos que interferem na dinâmica da aula, bem como podem interferir na qualidade das aprendizagens são caminhos mais dialógicos e que se fundamentam na relevância do vivido.

O medo como meio, impede o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Motivado pelo medo, o estudante pode conter o seu comportamento, mas isso não gera conscientização e responsabilidade sobre suas ações. O medo silencia o estudante e impede que expresse necessidades e motivos. Por meio do medo, o professor toma decisão pelo estudante e impede a construção do compromisso e da consciência sobre a consequência de seus atos. Antes,

A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (Freire, 2018, p. 91).

Para a pedagogia humanizadora, amedrontar o estudante para o Ensino Médio não é uma possibilidade. O desafio para o professor democrático é, não sendo licencioso ou permissivo, construir um espaço no qual o respeito à aula é alcançado por meio do comprometimento de todos. Como afirma hooks (2017, p. 56), “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”.

Isso não significa que o professor não deva falar sobre a transição para o Ensino Médio e alertar para os desafios e mudanças inerentes ao processo. Contudo, ao invés de amedrontar para disciplinar, o professor dialoga com os estudantes, instiga a pensarem sobre, acolhe suas dúvidas, apresenta informações sobre o Ensino Médio, a fim de proporcionar reflexão, curiosidade e encorajamento. Desta forma, não se trabalha sobre o educando, mas com o educando (Freire, 2022).

Podemos afirmar que, para os adolescentes participantes desta pesquisa, as falas que geravam medo partiam de uma não-verdade, isto é, que o ano escolar seguinte seria muito difícil e que os estudantes não dariam conta. O efeito de falar algo que não se concretiza é negativo, uma vez que os estudantes passam a perder a credibilidade nas palavras dos docentes. Em um determinado momento, a estudante Rafaela, após constatar que as falas sobre o Ensino Médio não condizem com a realidade, afirma o seguinte:

E o que falam de vestibular. Aí você acha que a prova vai ser que nem a prova da Unicamp, vai ser super difícil. Aí não... aí é fácil (Rafaela, 1º EM).

Percebemos a perda da confiança na palavra dos professores. Pensando na próxima transição – o vestibular – a estudante já desconfia do quão difícil é realmente. Por isso mesmo, além de não desenvolverem autonomia e se demonstrarem ineficientes para a promoção de uma verdadeira disciplina, os discursos de medo também são negativos para a relação professor-educando, pois não se constitui a partir do diálogo.

Para Freire, o diálogo é o único meio para uma pedagogia humanizadora. Ele parte de uma relação horizontal entre os dois pólos, e se faz a partir do amor, da humildade, da esperança, da fé e confiança um no outro. Por isso, o diálogo nasce de

uma criticidade, que os movimentam em busca de algo. Apenas assim, há verdadeira comunicação. Por outro lado,

O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de "simpatia" entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (Freire, 2022, p. 142).

Portanto, podemos compreender o discurso do medo como uma postura antidialógica. Ao dizer para um estudante “ano que vem, você vai ver!”, o professor não está partindo da confiança no outro, nem gera esperança. Este tipo de fala, cuja única finalidade é gerar medo e insegurança, não gera criticidade sobre o processo de transição, não esclarece, apenas obscurece ainda mais um processo de passagem entre duas etapas. O participante Anderson tem uma fala que contribui para esta reflexão:

Eu acho que deveria ser esculpido durante o Ensino Fundamental 2, igual alguém sugeriu, desde o 8º, e não trazer como uma surpresa, igual sempre trazem. E que eles trazem, por exemplo, ficam falando de Ensino Médio, Ensino Médio, Ensino Médio que é diferente, que é diferente, só que não mostram o que é o Ensino Médio de verdade. Eles só ficam falando. Traz um medo, um preconceito com o Ensino Médio (Anderson, 1º EM).

De acordo com este participante, falam que o Ensino Médio é diferente, mas não explicam o que é diferente e como lidar com as diferenças. Mais uma vez ressalta que discursos desse tipo geram medo e preconceito, mas não contribuem para uma verdadeira reflexão sobre este período de passagem.

Contudo, consideramos importante ressaltar que os professores estão inseridos em um sistema educacional muito mais amplo e complexo, que, muitas vezes, apaga o encantamento e impõe uma lógica adaptativa, do acostumar-se a. Este contexto gera uma prática que desumaniza o próprio educador que incorpora o discurso do opressor, mesmo sendo oprimido (Freire, 1987).

Também é válido lembrar que os discursos do medo não vêm apenas de professores. Os participantes citam os estudantes mais velhos, familiares e até produtos midiáticos (filmes e séries). O ponto importante para nós é que este tipo de discurso está presente na experiência dos estudantes e, de fato, são preponderantes, uma vez que os participantes falam sobre ele com repetição e insistência, tanto no GF9 quanto no GF1.

Em contradição com os discursos que geram medo em relação ao Ensino Médio, a organização da escola em questão pode ser vista como auxiliadora dos estudantes no processo de transição, articulando as duas etapas (Fundamental e Médio). Isto porque, em meio a tantas novidades inerentes ao processo de desenvolvimento, a escola organiza este processo de maneira gradual, inserindo algumas novidades aos poucos no cotidiano dos estudantes.

Há uma condição imposta sobre toda a educação brasileira, na qual o Ensino Médio, obrigatoriamente, tem 3 anos de duração e marca o encerramento da Educação Básica. Além disso, majoritariamente, o processo seletivo para universidades no Brasil ainda é o vestibular. Contudo, a maneira como a escola participante desta pesquisa se organiza, promove pequenas mudanças do 8º para o 9º ano que antecipam algumas diferenças que, normalmente, os estudantes teriam apenas no Ensino Médio.

Das mudanças antecipadas, duas ficam em destaque pelos participantes: prédio e equipe de professores - os estudantes do 9º ano já têm aulas com a equipe docente do Ensino Médio, no mesmo prédio que os estudantes do 1º, 2º e 3º ano. Desta forma, os adolescentes significam a transição para o Ensino Médio como um processo gradativo, sem tantos contrastes na forma de estudo, no estilo das aulas, na organização das provas e espaço de convivência na escola. Compreendemos que este aspecto se sustenta quando os estudantes que vieram da outra unidade desta escola ou de outra instituição de ensino, sentem um maior contraste na chegada ao Ensino Médio, com mais desafios no processo de adaptação.

De acordo com os relatos, quando o estudante sai do 8º ano e vai para o 9º, ele passa por mudanças de docentes e de prédio. Mesmo assim, ele ainda não se sente um estudante do Ensino Médio, por saber que permanece no Ensino Fundamental. Contudo, ao ver que no ano seguinte ele permanecerá no mesmo

prédio, tendo aula com a mesma equipe de professores, a quantidade de novidades com as quais ele precisará lidar é menor, o que promove mais confiança e segurança neste processo de transição.

Neste sentido, consideramos que antecipar para o 9º ano algumas mudanças que os estudantes teriam apenas no 1º do Ensino Médio, é uma estratégia articuladora e contribui para a adaptação dos estudantes neste momento de transição. Enquanto algumas diferenças, inevitavelmente, virão apenas no Ensino Médio – proposta curricular, carga horária - outras podem ser antecipadas a fim de promover maior articulação entre as duas etapas (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Entretanto, se por um lado os estudantes relativizam o quão diferente é o Ensino Médio nos aspectos relativos à dificuldade das avaliações e dos estudos, por outro lado nos parece ser um consenso entre os participantes o quanto se sentem pressionados pelo simples fato de se verem como adolescentes no Ensino Médio. A significação desta transição entre etapas constitui uma mudança na forma como se veem. Já não são mais crianças que apenas estudam para aprender e passar de ano, agora são adolescentes, prestes a se tornarem jovens adultos e ingressarem em uma Universidade. Por isso, precisam se preocupar com o vestibular e com sua escolha profissional, não podendo perder tempo. Neste segundo momento da análise, pretendemos discutir sobre esta dimensão da significação.

O primeiro aspecto nesta mudança que nos chama a atenção é como os estudos e a educação são vistos pelos adolescentes. No grupo focal do 1º ano, os participantes compreendem que a finalidade dos estudos está atrelada, unicamente, à preparação para o vestibular. Desta forma, se questionam se estão aprendendo realmente, isto é, se estão memorizando os conteúdos que vão cair na prova de seleção das universidades. Assim, mensuram a importância de um determinado assunto explicado pelos professores a partir da possibilidade deste conteúdo estar ou não no vestibular.

Interessante notar que, no grupo focal do 9º ano há uma expectativa diferente em relação ao que se estudará. Alguns estudantes esperam aprender no Ensino Médio coisas que vão ajudá-los na sua vida adulta:

Sabe quem eu acho que acerta muito para preparar para o 1º ano porque acho que vai ser assim? O professor Antônio, o slide não tem nada. O conteúdo que ele pede na prova, está no slide. Mas ele pede alguma conexão daquele conteúdo. Tem o conteúdo, mas e o que que tem que fazer com isso? Qual a importância para a sociedade? Acho legal porque vai criando, não só para o Ensino Médio, um senso na pessoa (Beatriz, 9º EF).

Ele mostra que a pessoa não tem que entender a matéria, ela tem que entender o contexto, sabe?! (Alex, 9º EF).

Para a vida isso é muito bom, sabe?! (Beatriz, 9º EF).

É. Você tá lendo o negócio, você lê e pensa “Eu sei disso”. Mas em que contexto isso foi escrito? E usa muito em história esse negócio de contexto. Teve uma revolução. Tá! Mas qual é o contexto? Como era a sociedade na época, sabe?! (Alex, 9º EF).

Como isso se relaciona, né?! (João, 9º EF).

Acho que isso é uma coisa que vai ser usada muito no primeiro ano do Ensino Médio, também. Acho que as pessoas vão entender, elas vão focar não na matéria em si, mas entender a matéria e como ela se aplica (Alex, 9º EF).

Na sociedade atual né?! (Luiza, 9º EF).

É. Fazer perguntas (Alex, 9º EF).

Para eles, os estudos no Ensino Médio estarão mais relacionados à formação da pessoa. Nesse sentido, o importante para eles não será a memorização de um conteúdo, mas o quanto a pessoa consegue estabelecer relações e significar este conteúdo para compreender mais e melhor a sociedade e seu contexto.

Contudo, esta forma de conceber a aprendizagem não se faz presente no grupo do 1º ano. Para estes adolescentes do Ensino Médio, a partir dos relatos, estudar tem a importância única de preparação para o vestibular. Isso nos leva a questionar o que mudou do 9º para o 1º ano que leva os estudantes a pensarem intensamente no vestibular? Em um determinado momento do 2º encontro, a participante Cristiane dos relata uma experiência:

[...] É que nem o professor Carlos. O Anderson fez um monte de pergunta para ele, e ele falou “Não vou responder isso para a sala inteira, porque como é uma coisa que vocês não vão usar para o vestibular, eu não quero tirar o tempo da sala”. Aí ele falou para o Anderson que se ele quisesse tirar essa dúvida mesmo, se fosse querer fazer uma prova que tivesse esse conteúdo, que ele poderia conversar com ele. Mas como não era uma dúvida comum entre todo mundo, que não ia ser muito no rumo da aula. Aí, eu acho que eles

têm muito conhecimento, mas o que eles são, sei lá, contratados para dar na aula, né?! É pouco comparado com o tanto que eles sabem. Então se a gente for parar para perguntar e pedir para eles acrescentar em coisas no que a gente tem curiosidade para saber, eles vão explicar para gente muita coisa que a gente não pensava antes, sabe?! (Cristiane, 1º EM).

Podemos notar que a fala do professor orienta a aula a partir do que vai ou não cair no vestibular. Consideramos que, para este contexto escolar, a preparação para o vestibular ganha grande importância, mais intensamente no Ensino Médio, o que reforça a relação entre estudar e se preparar para as provas de seleção das universidades. Ainda que no 9º ano os professores sejam os mesmos do Ensino Médio, nos parece que o enfoque sobre preparação para o vestibular acontece apenas a partir do 1º ano.

A partir da Pedagogia Humanizadora, inferimos que quando a educação se torna uma forma, apenas, de preparar para uma prova, o estudante é visto como um depósito de conteúdos, a ser preenchido pelo que o professor diz. Além disso, diminui os espaços na aula para a inquietação, a curiosidade e a invenção. Esta é uma expressão da Educação Bancária. (Freire, 1987).

Compreendemos que o vestibular não é uma opção, mas uma condição sociocultural posta neste momento da história em que esses adolescentes vivem, e, por isso, não podemos negar a importância da preparação para esta prova que possibilita o acesso ao Ensino Superior. Portanto, aqui temos um grande desafio para uma prática humanizadora: como promover uma aprendizagem que contribua para a formação humana, conciliando com a preparação para as provas de seleção das universidades?

Para Freire (2018), apesar de sujeitados à uma educação bancária, o educando pode superá-la por meio da curiosidade epistemológica. Por isso que, embora a necessidade da preparação para o vestibular exista, o educador que assume uma prática humanizadora deve sempre buscar formas de “aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender [...] que supera os efeitos negativos do falso ensinar.” (Freire, 2018, p.27).

Outro aspecto que nos chama a atenção no relato dos estudantes sobre as grandes mudanças que sentem no Ensino Médio é a preocupação com a escolha profissional. Como apresentado, os adolescentes compreendem que o Ensino Médio é o momento único e decisivo para realizar a escolha da sua carreira profissional. Quando saem do 9º e vão para o 1º ano, se sentem pressionados a decidir o que vão cursar na universidade, sem possibilidade de adiamento, de arriscar e errar, de voltar atrás e mudar de ideia.

Suas falas demonstram preocupação com um mercado de trabalho e com seus empregos do futuro. Mais uma vez, vemos aqui a expressão de uma sociedade na qual as pessoas são vistas como peças para girar uma roda, coisificando o ser humano.

Por este motivo, defendemos aqui que, para o momento de transição do 9º ano para o Ensino Médio, se faz muito necessário a postura dialógica entre professores e estudantes. Em meio a um contexto sociocultural no qual há a presença de discursos que geram medo sobre o Ensino Médio, relacionando esta fase com o vestibular, a escolha profissional e o final da Educação Básica, os professores podem contribuir significativamente para ajudar os estudantes, quebrando preconceitos e pensando criticamente sobre este momento da vida deles. Contudo, esta contribuição só virá com verdadeira comunicação, escuta atenta, acolhendo os anseios e medos, construindo um pensamento crítico sobre os estudos e o futuro profissional.

Entendemos que para a construção de uma relação verdadeiramente dialógica entre professor-educando, é fundamental compreender os aspectos sócio-históricos e culturais que permeiam a vida dos estudantes. Ao longo das interações nos grupos focais, compreendemos pressões e conflitos que são culturais, isto é, são criações humanas (Freire, 2022). A mudança do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, a organização do Novo Ensino Médio, a partir dos itinerários, o estudo como preparação para o processo seletivo para ingresso nas universidades, e a busca pela construção de uma carreira e inserção no mercado de trabalho são condições impostas a estes adolescentes, que estão para além do contexto escolar. São aspectos de ordem sócio-culturais que marcam essa transição para o Ensino Médio.

Não à toa, os estudantes compreendem que no Ensino Médio a vida estudantil se torna séria e decisiva. Dentro deste contexto sócio-cultural, os participantes

expressam ter medo e pressa. Contudo, quem disse para eles que a nota que tiram em uma avaliação contará diretamente para o vestibular? Quem disse para eles que a escolha do itinerário está totalmente relacionada com a escolha profissional? Quem disse para eles que precisam definir a sua profissão agora, no 1º ano do Ensino Médio? Quem disse que eles não têm tempo para perder e que cada segundo do Ensino Médio será determinante para sua vida profissional? Quem disse que eles farão uma escolha no 3º ano do Ensino Médio que será determinante para o resto de suas vidas? Quem disse para eles que se aproveitarem a escola para fazer amigos e se divertirem, comprometerão os estudos e estarão desperdiçando o ano? Quem disse que o Ensino Médio é o momento para aprender “de fato”? E quem disse que aprender “de fato” é se preparar para o vestibular?

Percebemos que essas ideias estão presentes na significação sobre o Ensino Médio, e todas elas são inerentes ao contexto cultural, social e histórico no qual os estudantes vivem. Assim, entendemos que não é possível explicar a adolescência, enquanto fase do desenvolvimento, apenas a partir dos aspectos biológicos. Falar dos hormônios e mudanças corporais como fatores determinantes do desenvolvimento do adolescente é um reducionismo que prejudica a discussão sobre este período.

Como citado anteriormente, no capítulo 2 deste trabalho, a forma de viver das novas gerações passa pela apropriação de objetivações históricas da cultura e, dialeticamente, pela produção de novas objetivações. Isto nos leva a olhar para o que os participantes desta pesquisa falam, compreendendo que não são formas universais de viver, antes, são relatos muito bem localizados na história, no espaço, na sociedade. Como afirma Anjos (2015):

Neste contexto, a adolescência não pode ser reduzida apenas a um processo de mudanças biológicas, naturais, caracterizadas por consequentes síndromes devido aos “hormônios que estão à flor da pele”. Vygotski (1996, p. 36) afirma que os cientistas biólogos equivocam-se, com grande frequência, ao considerar o adolescente um ser apenas biológico, natural. Esse autor afirma que, sobretudo, o adolescente é um ser histórico e social (Anjos, 2015, p. 110).

Desta forma, não há uma adolescência universal e uma forma padrão para lidar com os estudantes adolescentes. Se queremos promover uma pedagogia humanizadora, é necessário assumirmos uma postura dialógica com os estudantes,

para compreender os conflitos específicos que vivem em seus contextos. Inferimos que os discursos que geram medo estão relacionados com a redução da adolescência aos aspectos biológicos, uma vez que, ao compreender as ações dos adolescentes como resultado direto dos aspectos hormonais e das mudanças no corpo, não há espaço para problematizar suas atitudes, restando apenas ameaçá-los com medo da etapa seguinte.

Diferentemente da visão biologizante da adolescência, compreendemos também que as falas dos estudantes não revelam uma forma passional de dirigir a vida. Conforme discutimos no capítulo 2, a partir de Anjos e Duarte (2020), a adolescência é uma fase privilegiada para um salto na qualidade do seu pensamento, por meio do desenvolvimento do pensamento por conceito. Desta forma, o pensar por conceito possibilita que a pessoa não fique presa ao imediato e concreto, mas consiga generalizar e abstrair, pensando no seu futuro, orientando sua vida a partir de convicções, interesses e valores.

Por isso, consideramos que as preocupações e expectativas que permeiam as falas dos estudantes na transição para o Ensino Médio demonstram o desenvolvimento do pensar por conceito, uma vez que, partindo da experiência presente, olham e pensam o futuro, na busca de dar sentido e orientação para suas vidas. Longe de ser uma resposta emocional, resultada dos hormônios da puberdade, os adolescentes participantes desta pesquisa demonstram um salto de qualidade em seus pensamentos.

Nas interações dos estudantes sobre a transição para o Ensino Médio, de maneira geral, eles compreendem um momento que exige deles pressa em escolher suas profissões, dedicação aos estudos para conseguir uma vaga em uma boa universidade e uma preocupação em conseguirem desenvolver uma carreira. Em muitos momentos eles falam sobre essas exigências como se fossem aspectos inegociáveis e determinantes, como se fossem o curso automático da vida. Contudo, em outros momentos eles questionam estas necessidades e compartilham ideias que contradizem esta ordem estabelecida. Apresentamos alguns exemplos de falas nesse sentido:

Eu acho que eles põem umas decisões que vão mudar muito na nossa vida no momento que a gente é um pouco ainda imaturo. Porque eu acho, sinceramente, que a escolha da sua carreira no Ensino Médio é uma coisa um pouco precipitada, porque muitas mudam, vão mudando conforme elas vão para a fase adulta delas. Então eu acho que é uma escolha um pouco imatura. E como a gente ainda está nessa imaturidade, eu acho que sem tantas responsabilidades, sem tanta carga, como é a vida adulta, a gente tem que aproveitar. Porque na vida adulta fica muito mais difícil de você conseguir *ter esses aproveitos* [aproveitar] de [os] momentos de lazer. Porque é tanta coisa que sobrecarrega, é conta, é imposto, é trabalho, que você não tem esse momento para ter lazer (João, 9º EF).

E aí quando você viu que realmente chegou o momento que você tem que pensar na sua vida, só faltam dois anos para você realmente se formar, é um choque, que nem todo mundo falou aqui. Mas também não dá para você decidir o que você vai fazer/ser pro resto da sua vida agora. É que nem o passarinho fez, ele testou uma coisa, deu certo, ele gostou e continuou fazendo. Então, para você decidir o que você vai fazer, você tem que testar várias coisas diferentes (Amanda, 1º EM).

Eu acho que devia ser um pouco menos pressão da gente escolher agora. Igual tirar um ano sabático, estuda, faz cursinhos, para não ficar para trás dos estudos, mas acho que você não precisa escolher agora sua profissão (Anderson, 1º EM).

E, pelo menos o que o Ensino Médio me ensinou, o que eu aprendi é que tá tudo bem você não ir bem o tempo todo. Que não faz mal você tirar um 6, tirar um 7. Se você aprendeu, se você conseguiu manter seu ritmo, manter o seu máximo, você foi bem. Você só não foi como você esperava. Da próxima vez você pode ir melhor, você vai aprendendo. Então eu acho que o Ensino Médio te ensina a criar um equilíbrio entre você estudar muito e também você aproveitar um pouco (Alessandro, 1º EM).

Essas falas são expressões de formas de enfrentar um mundo organizado em torno dessas questões. Se por um lado há o senso de urgência e pressa para decidir sua carreira profissional no Ensino Médio, João afirma que esta decisão é precipitada e que deseja aproveitar o momento da adolescência para ter lazer. A estudante Amanda também questiona se realmente precisa decidir sua profissão agora e o quanto esta decisão é determinante para toda a sua vida. Ao contrário, Amanda entende que precisa testar, experimentar, errar e aprender. Neste mesmo sentido, Anderson é contrário à pressa, afirmando que é possível tirar um ano sabático para estudar e pensar melhor na sua profissão.

Enquanto havia um certo consenso de que os estudos no Ensino Médio são sérios e que cada prova é determinante para o desempenho no vestibular, Alessandro questiona este pensamento. Para ele, o momento do 1º ano ensinou que não é

possível ter boas notas o tempo todo e que o importante é aprender e ter equilíbrio entre estudar e aproveitar, no sentido de se divertir.

Para a pedagogia humanizadora, a compreensão histórica e cultural do contexto dos adolescentes é parte fundamental do processo educacional, pois, é a partir da consciência histórica do seu mundo que o ser humano pode promover transformações. Freire explica que:

Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as "situações-limites". E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as "situações-limites" (Freire, 1987, p. 91).

Enquanto seres históricos, não há situação que não seja datada. Neste sentido, as situações-limites são as margens das condições reais impostas aos seres humanos que separam a forma como está daquilo que poderia ser, o Ser Mais discutido no capítulo 2. As situações-limites, porém, não são intransponíveis. Ao contrário disso, a partir da consciência de seu caráter histórico, torna-se possível a sua superação.

Por isso mesmo, enfrentando sua realidade, os seres humanos podem superar as situações-limites e promover transformação por meio da práxis. A partir da comparação entre o animal e o ser humano, Freire afirma:

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui "atos-limites", não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica (Freire, 1987, p. 92).

As falas dos estudantes mencionadas acima, podem ser lidas como enfrentamento de sua realidade, em uma busca por Ser-mais diante da escolha acerca da profissão que querem seguir. Por isso, compreendemos que na transição do 9º ano para o Ensino Médio, momento em que cresce a preocupação dos estudantes em relação ao seu futuro, se faz necessário conversas com os

adolescentes sobre a forma como planejam sua vida, discutindo seus objetivos, interesses e sonhos.

Por essa razão, compreendemos que a transição para o Ensino Médio é um momento privilegiado para desenvolver trabalhos sobre Projeto de Vida, componente curricular do Novo Ensino Médio. Sem a pretensão de problematizar essa temática nesta pesquisa, defendemos que as falas dos estudantes de 9º e 1º ano expressam grande demanda por este assunto.

Para Araújo e Rufo (2023), citados na revisão realizada no capítulo 1, há grande importância do desenvolvimento do Projeto de Vida na transição para o Ensino Médio. Além disso, se faz necessário desvincular os projetos de vida à, apenas, a dimensão de escolhas profissionais. Como explicam:

A associação entre projetos de vida ao mundo do trabalho é resultado das profundas transformações no mundo atual, sobretudo em relação à estrutura produtiva, o desenvolvimento tecnológico e a intensificação do avanço do capitalismo a partir da década de 1980. Nisso, inserem-se as recentes mudanças sociais e educacionais, com significativas reconfigurações dos valores, onde se destacam a percepção do mercado em relação aos jovens como futura força de trabalho (Araújo; Rufo, 2023, p. 9).

Para esses autores, há lacunas e falta de continuidades na proposta curricular sobre projeto de vida para além do Ensino Médio. Além disso, principalmente no 9º ano, os autores defendem a necessidade de um trabalho escolar sobre esta temática.

Compreendemos que os dados discutidos até aqui corroboram o que Araújo e Rufo (2023) defendem. Está muito presente nas falas dos estudantes uma preocupação, quase que exclusiva, em relação à sua escolha profissional, sem demonstrar como ela está ligada a um projeto de vida mais amplo. Também percebemos que a demanda por conversar sobre escolhas profissionais se intensificou com a instituição do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos, pois os estudantes se significam que a escolha de itinerário está necessariamente ligada à profissão que pretende exercer no futuro.

Portanto, se faz cada vez mais necessário promover espaços para reflexão sobre projeto de vida, por meio da escuta das expectativas e medos dos estudantes em relação a esta decisão profissional. Para Ira Shor:

Assim, nossa tarefa como educadores libertadores que precisam treinar para o trabalho é levantar questões críticas sobre o próprio treinamento que estamos dando. Nossos estudantes devem ganhar a vida, e ninguém pode desconhecer essa necessidade, ou menosprezar esta sua expectativa educacional. Ao mesmo tempo, o problema pedagógico é de que maneira intervir no treinamento, no sentido de despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também sobre a formação profissional (Shor; Freire, 1986, p. 86).

Assim, entendemos que existe uma forma de conduzir o processo de transição para o Ensino Médio que promova aprendizagem e formação por meio de uma prática humanizadora. Não negando as condições em que vivem os estudantes, mas pensando de maneira crítica sobre trabalho e formação profissional.

É nesta direção que trabalha a pedagogia humanizadora: para tornar os estudantes, homens e mulheres livres, para além das condições impostas por um contexto social, histórico e cultural. E isto se faz a partir desta relação dialógica entre professores-educandos que busca a reflexão e ação da/sobre a realidade de sair do Ensino Fundamental e chegar na última etapa da Educação Básica. Neste caminho, ao invés de promover o medo em relação ao Ensino Médio, promove coragem e criticidade para Ser-mais. Ao invés de patologizar a adolescência, compreende os desafios impostos aos adolescentes, gerados por uma sociedade marcada pela produtividade, competição, pressa e ansiedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos esta pesquisa com o objetivo de analisar as significações sobre o processo de transição entre o 9º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, comprometidos a pensarmos estas significações à luz da Teoria Histórico-Cultural em diálogo com a Pedagogia Humanizadora. Após a análise dos dados produzidos por meio do grupo focal, consideramos aqui alguns aspectos, visando contribuir para a discussão sobre escola, adolescente e a transição para o Ensino Médio.

Consideramos que a presente pesquisa evidencia a importância de olhar para adolescência para além dos aspectos biológicos. Conforme discutido no segundo capítulo, concebemos como desenvolvimento humano a transformação de um ser biológico em ser cultural, o que ocorre a partir das relações sociais, em uma relação dialética entre objetivação e apropriação. Por isso, quando ouvimos os relatos dos adolescentes compreendemos que seus conflitos e suas dúvidas se originam nas dimensões social, histórica e cultural do contexto no qual estão inseridos. Assim, não é possível falarmos em uma adolescência universal. É preciso pluralizá-la e considerar adolescências.

Para uma educação comprometida com a humanização do educando, o primeiro compromisso deve ser em conceber o adolescente como pessoa, não apenas em sua dimensão animal, mas em sua dimensão cultural. Pessoa que pensa, sente e decide. Pessoa que pode desenvolver autonomia e se comprometer com sua história. Pessoa que pode construir e criar, intervindo na história humana.

Tendo esta concepção de adolescência e de ser humano como orientadora do trabalho educativo, compreendemos a exigência de uma postura dialógica para com os estudantes que vivem a transição para o Ensino Médio. Foi escutando os adolescentes nesta pesquisa que compreendemos suas significações e percebemos o que pode ser realizado para ajudá-los neste momento da vida. Corremos o risco de responder o que não está sendo perguntado quando não paramos para ouvir os educandos.

Momentos de transição entre etapas envolvem expectativas e ansiedades pelo novo que está por vir na próxima etapa. Por um lado, os participantes desta pesquisa

constatam muitos discursos que geram medo sobre o Ensino Médio em relação aos estudos. Para eles, há uma sensação de que não conseguirão dar conta de tudo o que precisam estudar e de enfrentar a intensificação dos desafios relacionados às avaliações.

Contudo, para os participantes que já estão no 1º ano do Ensino Médio, os estudos, as aulas e o acompanhamento da aprendizagem não representaram uma ruptura. Para eles, o grande impacto ao se ver como estudante do 1º ano está relacionado com a aproximação do vestibular e da escolha profissional. Estes aspectos, inerentes ao fim da Educação Básica, redefinem a finalidade dos estudos, uma vez que compreendem que agora precisam aprender “de fato”, como preparação para os processos seletivos das universidades.

Com isso, significam o Ensino Médio como um momento importante e decisivo para suas vidas. Mensuram o aproveitamento dos estudos, unicamente, por meio do quanto estão se preparando para ir bem no vestibular. Sentem que precisam se apressar em realizar uma escolha de um curso na Educação Superior, como se não houvesse outras oportunidades e alternativas no futuro, após o 3º ano do Ensino Médio.

Diante das condições que se impõem aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ano do Ensino Médio – itinerários, vestibulares, escolha profissional – o momento de transição traz muitos questionamentos. É possível perceber que o contexto cultural, histórico e social demanda cada vez mais que os adolescentes estejam preparados, mais rápida e completamente para a vida profissional. Por esta razão, os estudantes demonstram preocupações legítimas acerca de seus futuros.

Foi possível perceber como os adolescentes se sentem, cada vez mais, pressionados a tomar decisões sobre seus futuros, imaginando que estas escolhas são definitivas e sem possibilidades de mudanças futuras, não enxergando a vida como continuamente em construção. Neste sentido, enquanto orientador educacional e professor, esta oportunidade de escutar os adolescentes que transicionam para o Ensino Médio trouxe grande contribuição para este pesquisador. O olhar para estes adolescentes foi transformado e o reconhecimento da necessidade e relevância de garantir espaços de escuta e de diálogo para esclarecer dúvidas, acolher sentimentos,

expectativas e questionamentos, problematizando a construção de um projeto de vida que vai além de um pensar exclusivo na profissão.

No sentido contrário do diálogo e da escuta, estão as falas que buscam motivar os educandos a estudarem a partir de um medo em relação ao próximo estágio escolar. Demonstramos nesta pesquisa como esses discursos, presentes na vida dos adolescentes, não contribuem para o processo de transição.

Além disso, os estudantes relatam que a partir da experiência de passarem para o próximo ano, ressignificaram os discursos do medo, pois conseguiram acompanhar os estudos, apesar das mudanças. Neste sentido, perceberam que a própria escola deu condições, por meio da consolidação de aprendizagens que os estudantes conseguissem acompanhar o 1º ano do Ensino Médio.

Outro aspecto que contribuiu para a percepção de uma transição para o Ensino Médio contínua, sem rupturas, foram as mudanças graduais promovidas pela escola em questão desde a passagem do 8º ano para o 9º, uma vez que o último ano do Ensino Fundamental se localiza no prédio e conta com a coordenação e equipe docente do Ensino Médio. Inferimos que esta estratégia tende a ajudar os estudantes, uma vez que traz mudanças progressivas.

Portanto, visando o desenvolvimento do objetivo que estabelecemos para esta pesquisa, consideramos que os estudantes significam a transição para o Ensino Médio como um momento decisivo e de grande importância para suas vidas. Principalmente motivadas pela aproximação da finalização da Educação Básica e dos vestibulares, os adolescentes compreendem que precisam tomar decisões que serão determinantes para suas vidas.

Esta pesquisa demonstrou a importância de se investigar a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Sem a pretensão de esgotar este tema, percebemos que há muitas possibilidades de se analisar esse momento da escolarização, com a finalidade de se construir práticas pedagógicas humanizadoras que promovam uma formação crítica e curiosa dos adolescentes que vivem esta passagem entre etapas da Educação Básica. Diante dos múltiplos contextos educacionais no Brasil, compreendemos que há a necessidade de ampliar as investigações sobre esta temática de transição para o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 26, n.2, p. 222 – 245. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

ALVAREZ, D. R.; RESCALVO, C. A. Potencialización del desarrollo psicológico en adolescentes a través de la representación de su ideal moral en el juego dramatizado. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 5, n. 1, p. 144–163, 2021. DOI: 10.14393/OBv5n1.a2021-60592. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/60592>. Acesso em: 21 mai. 2024.

AMBLARD, I.; CRUZ, F. L. Sentidos de Vitória/Derrota para os Pais Segundo Atletas do Alto Rendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 3, p. 643–658, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000132014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/hQKb8dLfjBNpdByWvM7FFQx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 mai. 2024.

AMORIM JUNIOR, J. W.; URNAU, L. C. Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao Ensino Médio por estudantes **Revista Exitus**, v. 10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1257>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100221&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mai. 2024.

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Orientador: Newton Duarte. 2013. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

ANJOS, R. E. A educação escolar de adolescentes e o conceito de condução da vida. **Revista HISTEDBR**, v. 15, n. 63, p. 109–121, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i63.8641174. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641174>. Acesso em: 21 mai. 2024.

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 28, n. 3, 2018. DOI: 10.14572/nuances.v28i3.4183. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4183>. Acesso em: 21 mai. 2024.

ANJOS, R. E; DUARTE, N; A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A;

FACCI, M. G. D. (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 195 - 219.

ARAÚJO, G. C. C.; RUFO, T. F. Projeto de vida e educação básica: estabelecendo pontes entre as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio. **Revista Exitus**, v. 13, n. 1, p.01 - 24, 2023. DOI: 10.24065/re.v13i1.2419. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2419>. Acesso em: 21 maio. 2024.

BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. de. Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 255–270, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-370300462013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/hGpspV3K7Qhq6SLK94Tbr8z/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 mai. 2024.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 26–43, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/znYxDSw7jfGgv4LTKbbS8Tj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 mai. 2024.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 63–76, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkZzRzQ5YgbmhcnkKzVq3x/#>. Acesso em: 21 mai. 2024.

BRUSTOLIN, K; ALVES, T. B; SUPERTI, T. A construção da personalidade no período da adolescência da classe trabalhadora na perspectiva da psicologia histórico cultural. **Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, v. 26, n. 1, 2019. DOI: 10.25110/akropolis.v26i1.6418. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/6418>. Acesso em: 21 mai. 2024.

CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S. R. F. DE. Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, p. 483-495, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i0.29864>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29864>. Acesso em 21 mai. 2024.

CIMA, R. C; FILHO, J. B. R; FERRARO, J. L. S; LAHM, R. A; Redução do interesse pela física na transição do ensino fundamental para o ensino médio: A perspectiva da supervisão escolar sobre o desempenho dos professores. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.16, n.2, p. 385 - 409, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/11802>. Acesso em: 21 mai. 2024.

COBALCHINI, C. C. C. *et al.* Extensão em Saúde na Escola: desenvolvimento de estratégias de enfrentamento emocional para adolescentes. **Extensão em Foco**, n. 21, 2020. ISSN 2358-7180. DOI: doi: <http://dx.doi.org/10.5380/ef.v0i21.70529>. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/70529>>. Acesso em: 21 mai. 2024.

ERICKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

DOS SANTOS, F. C. Os jovens e as escolhas no percurso da escolarização. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, p.73 - 79, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.073079>. Acesso em: 21 maio. 2024.

FERREIRA, M. A; BATISTA, E. M. Oficina de Arte com Adolescentes Análises do Sofrimento Mental na Base da Psicologia Sócio-Histórica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 5, p. 665–670, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n5p665-670. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8637>. Acesso em: 21 mai. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GALEANO, E. **Las palabras andantes**. Espanha: Siglo Vientiuno, 1993.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo B. C. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KITZINGER, J; BARBOUR, R. S. **Introduction: The challenge and promise of focus groups**. London: Sage. 1999.

KOHAN, W. O. Por que Paulo Freire comprometeu-se com a educação de jovens e adultos e não de crianças? **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 14, n. esp. p. 288 - 300, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14iesp.a50999>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/50999>. Acesso em: 01 nov. 2024.

LAROCCA, P.; PRACHUM, B. N.; SANTOS, N. de F. dos. Representações de professores sobre adolescentes estudantes da escola pública. **Olhar de Professor**, v. 19, n. 1, p. 84–106, 2019. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.19i1.0006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12766>. Acesso em: 21 mai. 2024.

LEAL, Z. F. de R. G.; MASCAGNA, G. C.; Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 221 - 236.

LEBOURG, E. H.; COUTRIM, R. M. DA E.; SILVA, L. C. DA. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, p. 82–98, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4149>. Acessado em: 21 mai. 2024.

LIMA, M. de F. M. de; PAES DE CARVALHO, C. Transição para o Ensino Médio: Gestão de política de correção de fluxo e trajetórias escolares. **Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngue**, v. 29, n. 51, p. 01 - 28, 2021. DOI: 10.14507/epaa.29.3990. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3990>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MARTINEZ, A. L. M; SILVA, A. P. S. O momento da saída do abrigo por causa da maioria: a voz dos adolescentes. **Psicologia em Revista (Belo Horizonte)**, v. 14, n. 2, p. 113-132, dez. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682008000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mai. 2024.

MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020. *Ebook*.

MONTEZI, A. V.; SOUZA, V. L. T. de. Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 77–85, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kkKY7J8cbqTHKgDTvDCG48x/?lang=pt#>. Acesso em: 21 mai. 2024.

NASCIMENTO, E. F; ZIBETTI, M. L. T. Correção de fluxo e escolarização de adolescentes: Análise de uma política educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1 - 9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020219342>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vLgF5j4h4NxCB8XpVrH8pHR/?lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2024.

OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022004000200002>. Acesso em: 09 nov. 2024.

OLIVEIRA, P. L. da C. de, *et. al.* Transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio: uma visão sociocognitiva da ansiedade. **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturas e diversidades**, v. 5, n. 1, p. 01-15, 2023. DOI: 10.26694/caedu.v5i1.4002. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4002>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PAGE, M. J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, e2022107, 2022. Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742022000201700&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 nov. 2024. Epub13-Jul-2022. <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742022000200033>.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2008.

SHOR, I; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SOUZA, C. de; SILVA, D. N. H. Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 23, p. 23-34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.35751>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/35751>. Acesso em: 21 mai. 2024.

SOUZA, V. L.; DUGNANI, L. A.; JESUS, J. S.; MEDEIROS, F. P.; (org). **Imaginar, realizar e transformar: a psicologia da arte mobilizando potência de ação na escola**. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2022.

SOUZA, V. L. T; NEVES, M. A. P. Psicologia escolar no ensino médio público: o rap como mediação. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 6-26, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2986>. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272019000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mai. 2024.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TULESKI, S. C; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. E-book. p. 824 - 1360.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo B. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução: Solange C. A. 1 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre-RS: Penso, 2016.

ZANELATO, E; URT, S. da C. A atividade pedagógica para adolescentes: contribuições da psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Em Estudo**, v.26, p. 01 - 14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v26i0.45690>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/49cXJm8JStZgZQrnLMJXBJd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2024.