

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS PSICOSSOCIAIS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE CURSINHO POPULAR

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Coordenadoria de Fomento à Pesquisa - Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Clara Krohling Kunsch Carvalho ¹
Apoio: PIVIC Mackenzie

Elisa Harumi Musha ²

¹ Centro de Ciências Biológicas da Saúde (CCBS)

² Centro de Ciências Biológicas da Saúde (CCBS)

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo, SP - Brasil

<10395936@mackenzista.com.br>
<Elisa.musha@mackenzie.br>

RESUMO

Entendendo a educação como espelho da história, cultura e políticas de um país, acredita-se que a mesma constrói, dentro de cada contexto, diferentes significados e subjetividades. Sob esse viés, esta pesquisa contextualiza a história dos cursinhos populares e dos colégios brasileiros da rede pública por meio da bibliografia anteposta. Além disso, verifica a experiência de estudantes de cursinhos populares e/ou de universitários formados no ensino médio público entre 2017 e 2024 com entrevistas semiestruturadas que investigam os impactos psicossociais da reforma do ensino médio - aprovada em 2017 e revista e alterada, segundo o Ministério da Educação, em 2025. As análises e a conduta metodológica se baseiam, essencialmente, no campo de afecções espinosano. Os resultados demonstram que o neoliberalismo tem operado no Estado de São Paulo e, assim, impacta muitos estudantes que pretendem acessar o ensino superior, pois foi unânime a insatisfação diante da reforma/Novo Ensino Médio (NEM), que impôs “itinerários”, motivo pelo qual disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (2017) foram eliminadas a depender da imposição de apenas um dos currículos (ciências da natureza ou ciências humanas). Analisado, aqui, como uma precarização do ensino médio público - dessa e de outras formas, expostas pelas denúncias de adoecimento de professores, relatos de cansaço dos estudantes e mais.

Palavras-chave: Psicologia Social; Novo Ensino Médio; Afecções; Neoliberalismo; Cursinho Popular; Sofrimento ético-político.

ABSTRACT

Facing education as a reflection of history, culture and governmental particular issues, we understand that it constructs, within each context, different meanings. From this perspective, the research contextualizes the history of preparatory public courses and public high schools in Brazil through the bibliography. Furthermore, it examines the students' experiences in these preparatory courses. The volunteers were graduated between 2017 and 2024 and they granted interviews that were later analyzed to investigate the psychosocial impacts which involved the reform approved in 2017 and amended, according to Brazil's Ministry of Education, in 2025. The analyses and methodological approach are based on Spinoza's affections. The results demonstrate that neoliberalism negatively impacts many students who pretend to access university, given the unanimous dissatisfaction with the reform, as it eliminated subjects depending on the chosen curricula (exact and biological sciences or human sciences), it consequently precariously undermined public education in São Paulo, among other detrimental effects.

Keywords: Social Psychology; Brazilian public High School; Affections; Neoliberalism; Preparatory public courses; Ethical-political suffering.

1. INTRODUÇÃO

O passado histórico brasileiro - ao não promover políticas públicas efetivas de reparação das desigualdades sociais, após a abolição da escravidão em 1888 - é marcado pela segregação de classes. Não obstante, há menos de 40 anos foi consolidada a Constituição Cidadã de 1988, resultado de um processo de redemocratização. A ditadura militar, por sua vez, fortaleceu diversas políticas, ideologias e práticas neoliberais que perduram na contemporaneidade. Um exemplo é a Reforma do Ensino Médio (EM), (Lei 13.415/2017), aprovada em 2017 e alterada, efetivamente, em 2025 (Lei 14.945/2024).

Dado o breve contexto, é imprescindível uma análise dos impactos psicossociais da reforma que dê voz aos alunos prejudicados pela implementação da mesma e luz à realidade desses estudantes, que escancara o neoliberalismo como uma ferramenta de manutenção da desigualdade social.

Para verificar isso, realizou-se uma pesquisa de campo que dissertou acerca do contexto do ensino médio público brasileiro e dos cursinhos populares. Complementarmente, realizou-se 10 entrevistas com ex-alunos do ensino médio público de São Paulo formados entre 2017 e 2024. Essas foram interpretadas pelo método de análise de conteúdo e de sentido (Bardin, 1977; Sarmiento, 2006). O sigilo foi respaldado e buscou-se, como objetivo geral, compreender o impacto da reforma do ensino médio no contexto das grades curriculares e dos métodos avaliativos impostos. Já por meio dos objetivos específicos, realizou-se: (a) Uma contextualização histórica do surgimento dos cursinhos populares; (b) Um breve panorama do cenário atual do ensino médio brasileiro; (c) Uma investigação das vivências afetivas de pessoas formadas no ensino médio público na metrópole de São Paulo por meio de entrevistas semiestruturadas; (d) Uma investigação dos métodos avaliativos e de ensino das escolas e dos cursinhos populares - também por meio das entrevistas semiestruturadas com os estudantes.

Isso pois considera-se importante investigar como a reforma do ensino médio, os métodos avaliativos e de ensino e os exames de acesso ao ensino superior podem estar fundamentados na manutenção da desigualdade social, além de produzir sofrimento, sobretudo por meio das disciplinas e grades curriculares (fruto de políticas neoliberais) estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, que incentivam o sistema mercantil ampliando a carga horária da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e, ao mesmo tempo, aumentando o tempo de itinerários formativos e eliminando a obrigatoriedade de disciplinas cruciais para desenvolvimento de pensamento crítico. O que

pode dificultar o acesso de determinadas classes sociais a espaços e direitos previstos na Constituição Brasileira (Mordente, 2023; Brasil, 1988).

O artigo, então, apresenta os autores e os conceitos que embasaram este estudo na seção de referencial teórico e, em seguida, trata dos aspectos metodológicos que envolveram a coleta dos dados. Logo, a discussão e os resultados viabilizam interpretações dos fenômenos observados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977) e análise de sentido (Aguiar, *et al.*, 2004) e, por fim, conclui-se demonstrando que as hipóteses, o problema e a justificativa descritos anteriormente no projeto da pesquisa se aproximaram do cenário observado, sobretudo porque foi possível perceber que, de fato, o sistema educacional brasileiro vem sendo fragilizado pela influência do neoliberalismo e, com isso, é possível identificar sofrimento ético-político e perpetuação da desigualdade social, como alerta Bader Sawaia (2014).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Quais são os limites e as possibilidades da psicologia social e da educação diante do cenário de desigualdade social brasileiro, regido por um sistema capitalista - mercantil, ocidental, burguês e patriarcal (Hooks, 2017), que perpetua a desigualdade social e adocece corpos por meio de tantos mecanismos neoliberais (Mordente, 2023)? A fim de responder a essa pergunta e alcançar os objetivos desta pesquisa, apresenta-se os autores e conceitos importantes:

Para dissertar a respeito do surgimento e história dos cursinhos populares e das universidades, bem como o nascimento dos vestibulares, apoia-se em autores como Kato (2011); Castro (2011); Mendes (2011) e Groppo *et al.* (2019). A fim de retratar o cenário do EM público brasileiro, tem-se os dados informados pelo Ministério da Educação e pelas jurisprudências associadas: 13.415/2017, que estabelece novas diretrizes para o ensino médio; e 14.945/2024, que visa reestruturar o ensino médio. Percebe-se que esse sistema educacional tem passado por diversos processos de sucateamento, principalmente quando comparado às escolas privadas (Mendes, 2011). Especificamente acerca da reforma do ensino médio, - foco desta pesquisa - cabe destacar que a mesma implementou 1.800 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (2017); 1.200 horas para itinerários formativos e, além disso, os componentes curriculares (disciplinas

obrigatórias) contavam apenas com português e matemática, - uma vez que precisavam escolher entre ciências da natureza ou ciências humanas.

A obra de Giuliana Mordente destrincha as múltiplas camadas do neoliberalismo escolar e explica como esse vem enfraquecendo o setor público em prol da financeirização, produzindo “indivíduos “empreendedores” num mercado precarizado” (Mordente, 2023, p. 66).

Paulo Freire (1979; 1988; 2015; 2023) conceitua a lógica da educação bancária - em que “o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2023, p. 81-84), fundamental para a ideologia da opressão, que deposita valores concretos e estimula uma “cultura do silêncio”, fazendo com que educandos sejam objetos triviais, distantes da criticidade, da transformação e do pensar autêntico,

Torna-se pertinente, ainda, aludir às ideias de Sawaia, Vigotski, Espinosa e Musha, já que o conceito das afecções é central neste trabalho. Isso porque entende-se que os afetos são "condição e fundamento de existir" (Sawaia, 2009, p. 4). Daí é que surge a importância de compreender as vivências dos jovens que estão inseridos no contexto dos cursinhos populares ou universitários, tidos como espaços que propiciam experiências culturais e de ampliação dos horizontes, conforme Vigotski (1996), e abrem - ou deveriam abrir - espaço para afetar e ser afetado pelo outro, conforme Espinosa (2021).

Para discorrer sobre sofrimento ético-político; desigualdade social; dialética da exclusão/inclusão perversa; competitividade e culpabilização, que acarretam a “exclusão de alguns e o privilegiamento de outros” (Sawaia, 2014, p. 148), – sobretudo por meio da moral que responsabiliza os indivíduos pelo próprio sucesso ou fracasso, desconsiderando, muitas vezes, aspectos históricos e sociais – nos valem também da socióloga e doutora em Psicologia Social, Bader Sawaia. Entende-se que os conceitos têm grande importância para conferir os objetivos, já que "políticas de exploração e dominação econômica" (Sawaia, 2014, p. 105) compõem a dinâmica do capitalismo neoliberal, que fazem parte de vivências afetivas.

Com o intuito de analisar as entrevistas, elaborar inferências e concluir a pesquisa, fundamenta-se nas teorias de Espinosa (2021), Musha (2023), Vigotski (1934) e Sawaia (2009). Consoante Baruch Spinoza - ou Bento Espinosa - (2021)¹, “(...) o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída,

¹ A obra “Ética” (2021) é composta por cinco partes. Usa-se algarismos romanos para referir a cada uma delas; “E” para Ética; “TP”: Tratado Político; TTP: Tratado Teológico-Político; “Ep” para: Correspondência; “P” para proposição; “A” para axioma; “Dem.” para demonstração; “Cor.” para corolário; “Def.” para definição; “L” lema; “Post.” para postulado; “Pref.” para prefácio; “Esc.” para escólio; “Apênd.” para Apêndice (MUSHA, 2023).

enquanto outras não tornam sua potência de agir nem maior nem menor (Parte III, postulado I)”. Nesse sentido, de acordo com Sawaia (2009), as emoções, fruto de manifestações históricas - ambas em constante desenvolvimento - constituem o pensamento e as ações coletivas e individuais, expressadas por um sistema simbólico (Vigotski, 2003) que constrói significados e faz agir em resposta as ideias.

Para Bader Sawaia (2009), o sistema dos afetos é a resposta que Espinosa (2021) encontra para entender o motivo pelo qual o ser humano luta por sua escravidão a fim de alcançar algum tipo de liberdade. O afeto, para os autores, se dá pelas afecções que, quando recebidas pelo corpo, fazem com que ele passe a ser mais potente do que era antes, parecido com o que diz Vigotski, porém sobre educação, em sua obra *Psicologia Pedagógica* (2003, p. 41): “A educação significa a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação”. A tristeza, por sua vez, reduz a capacidade de existir.

a potência de conservação é também poder de ser afetado, o que significa que ela, apesar de ser irreprimível, varia de intensidade, a depender das intersubjetividades que me constituem, isto é, das afecções (affections) que meu corpo e minha mente sofrem nos bons ou maus encontros do passado, do presente e do futuro (Sawaia, 2009, p. 3).

Nesse sentido, há a compreensão do cursinho popular como espaço de formação e encontro. Esse encontro a partir das lentes espinosanas se dá no coletivo, em que Bader (2014) defende que sejam construídas estratégias para a criação de um comum como ideia política, ou seja, “um princípio político no sentido de ordenar, comandar e reger toda a atividade política, que se contrapõe ao individualismo triunfante da pós-modernidade” (Sawaia, 2014, p. 35). É um remédio possível de ser multiplicado nas relações, como uma semente que brota em cada corpo afetado pela sua força.

3. METODOLOGIA

Os textos para a revisão de literatura foram selecionados via base de dados - livros físicos e digitais - da orientadora e da pesquisadora; plataformas de buscas; revistas científicas e jornais - utilizando palavras-chave como “cursinho popular”, “ensino médio” e “reforma do ensino médio”.

O projeto foi submetido à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Seguiu as diretrizes estabelecidas pela resolução nº 466 de 2012 e pela Resolução nº 510/16. Iniciou-se a coleta de dados após aprovação do CEP, e, então, foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com estudantes de cursinhos populares e/ou universitários

localizados na cidade de São Paulo e que concluíram o último ano do ensino médio entre 2017 e 2024. Os participantes foram convidados por meio da amostragem em bola de neve (Vinuto, 2014), na qual, de modo não probabilístico, foi feita uma coleta de contatos de pessoas que se encaixavam nos critérios pré-estabelecidos (os quais passaram por pequenas alterações, após andamento da pesquisa), são eles: Pessoas matriculadas em cursinhos populares na cidade de São Paulo e/ou estudantes universitários que se formaram no ensino médio público a partir de 2017; pessoas com mais de 18 anos de idade; pessoas com acesso à internet para assinatura online do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, agendamento da entrevista pelo WhatsApp, realização da resposta de um questionário sócio-biográfico do Google Forms e entrevista via Google Meet; além de residirem na região metropolitana de São Paulo.

Por fim, as entrevistas semiestruturadas foram analisadas qualitativamente pela metodologia da análise de conteúdo e análise da unidade de sentido (Bardin, 1977; Aguiar, *et al.*, 2004) que, a partir de técnicas e procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo e das origens dos significados das palavras - pensando numa "relação entre o intelecto e o afeto" (Vigotski, 1934, p. 14), auxiliaram na elaboração de inferências que oferecem núcleos de significação como resultados das implicações psicossociais da reforma do ensino médio e uma coleta de dados a respeito dos métodos avaliativos e de ensino adotados pelos cursinhos populares em comparação com as escolas públicas da metrópole paulistana. Os áudios foram gravados a fim de preservar as palavras usadas nas perguntas e nas respostas. A versão final da pesquisa em formato de artigo será enviada via WhatsApp para os colaboradores, no mesmo contato disponibilizado previamente.

Ainda, tem-se a abordagem sócio-histórica como base teórica desta pesquisa. Usam-se definições do marxismo e materialismo dialético e histórico de Lev Vigotski (LORDELO, 2011) e a dialética subjetividade-objetividade de Silvia Lane (BOCK, *et al.*, 2007) em diálogo com os demais autores e teorias citados no referencial teórico. E convém o uso dos termos “instrumento”, “signo” e “significado”, conceituados pelo psicólogo bielo-russo para dissertar sobre as relações sociais e seus sistemas simbólicos, que transformam e controlam as atividades psicológicas humanas, como os afetos, que fazem parte do processo de educação, que também é um processo psicológico, segundo o autor..

Como direcionamento metodológico deste estudo, destaca-se o campo de afecções espinosano (Musha, 2023). Segundo a autora, as emoções têm função importante:

toda emoção é um chamado à ação ou uma renúncia a ela. (...) As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retestam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém o seu papel de organizador interno de nosso comportamento (Vigotski, 2003, p. 119).

Os procedimentos metodológicos baseiam-se em “ser pesquisadora no campo de afecções Espinosano” - que, consoante Musha (2023), consiste em fazer ciência distante do conceito de neutralidade, já que, para a Psicologia Social, não existem realidades ou histórias neutras. Além disso, o "processo de orientação dos seres humanos" não deve ser estudado de modo a considerar apenas perspectivas subjetivistas ou objetivas mecanicistas. Deve-se considerar, também, o "pensamento-linguagem", os "desejos" e o "trabalho-ação" que compõem a humanidade (Musha, 2023, p. 89; Freire 2015, p. 67). A autora também menciona Peter Spink (2003) para questionar a ideia de que "conversas espontâneas em encontros situados" não constituem o que chamamos de "campo" (Musha, 2023, p. 89; Spink, 2003, p. 73); uma vez que o cotidiano, em si, colabora para a compreensão do que se quer e do que se pode ou não fazer em busca do bem coletivo. "O fazer do cotidiano extrapola o alcance da pesquisa" e, por esse motivo, não se observa, descreve ou conclui arbitrariamente ao pesquisar (Musha, 2023, p. 90-92).

Declarar-se parte de um campo de afecções é demonstrar a convicção ética e política de que, como psicólogas sociais, pensamos que podemos contribuir e que estamos dispostas a discutir a relevância de nossa contribuição com qualquer um, horizontalmente e não verticalmente. Horizontalmente, porque não há nenhuma grande verdade mantendo quentes as nossas costas; nenhum instrumento de inquisição que podemos mostrar para garantir obediência às nossas ideias. Só podemos arguir e discutir, tal como os demais. Temos algo a contribuir, porque temos um mínimo de disciplinariedade, que inclui a vontade de discutir entre nós a validade daquilo que fazemos (Musha, 2023, p. 91; Spink, 2003).

Finaliza expondo que, para não perpetuar invasão cultural - e, como consequência, a dominação - se faz necessário garantir o envolvimento dos colaboradores, que, por sua vez, não são meros objetos de pesquisa, mas sujeitos que pensam e percebem o mundo (Musha, 2023, p. 91; Freire, 1988, p. 35).

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Em suma, com o intuito de contextualizar o surgimento dos cursinhos populares, disserta-se sobre sua história, que se inicia no final do século XX, em que:

(...) como movimento social pela educação no início do século atual, enfrentando um dilema constitutivo: a conciliação entre o objetivo de preparar para os exames de acesso e a intenção de ser um instrumento de luta popular pela democratização da educação superior pública (Groppo, *et al.*, 2019, p. 3).

Isso em função da competição instaurada pelo vestibular, que, criado por volta de 1911 no Brasil, estabeleceu critérios classificatórios – os quais partem de uma “identidade coletiva estabelecida por um capital social com suas particularidades” (Kato, 2011, p. 11) e que, com o passar dos anos, fizeram crescer a quantidade de candidatos excedentes às vagas disponíveis nas universidades. Pinheiro argumenta que as aulas eram ministradas por alunos da graduação e proporcionavam “reflexões críticas e transformadoras da realidade em que os alunos estavam inseridos” (2024, p. 14), unindo práticas pedagógicas à cena política.

Partindo para a contextualização do EM, observa-se, segundo informações do site do Ministério da Educação (Brasil, 2024), - que disponibiliza uma linha do tempo do ensino médio no Brasil e um informativo panorâmico que compara o antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) - que foi realizada uma consulta pública, em 2023, para avaliar a reforma e identificar possíveis melhorias. Com isso, caminharam para sancionar a Lei 14.945/2024, que regulamentou a Política Nacional do Ensino Médio, fazendo com que, em 2025, os estudantes do primeiro ano do ensino médio voltassem a ter, obrigatoriamente: português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia) durante o ensino médio. A respeito dos itinerários formativos, também houve mudanças: entre 2021 e 2024, as instituições de ensino determinavam quais seriam os itinerários formativos oferecidos. A partir deste ano de 2025, as escolas devem ofertar ao menos 2 itinerários complementares à formação geral básica (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), com exceção das escolas que oferecem ensino técnico.

Partindo para os dois últimos da objetivos da pesquisa, apresenta-se, de modo sintetizado e preservando os nomes dos participantes, os resultados obtidos através das entrevistas, as quais investigaram as vivências afetivas das pessoas matriculadas em cursinhos populares da metrópole de São Paulo e seus métodos avaliativos:

Ano em que os participantes se formaram							
2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
1	1	0	2	0	1	2	3

Tabela 1: Ano de conclusão do ensino médio

Cursinho popular		
Fez (e havia obtido aprovação na universidade na data da entrevista)	Faz (na data da entrevista)	Não fez (ingressaram na universidade seguido da conclusão no Ensino Médio)
2	6	2

Tabela 2: Participantes que fizeram/fazem/não fizeram cursinho popular

Ensino médio reformado	
Fez	Não fez ou foi pouco impactado (período entre 2017-2020) em função da pandemia e/ou porque a reforma foi implementada, definitivamente, em 2021
6	4

Tabela 3: Participantes que concluíram o ensino médio

Analisando as entrevistas, entende-se que os itinerários formativos impactaram negativamente os 6 estudantes entrevistados que passaram pelo ensino reformado (ou seja, os que se formaram a partir de 2021), visto que sua obrigatoriedade eliminou a existência de disciplinas essenciais para que acessassem, futuramente, o ensino superior. Bem como exigiu que professores deixassem de dar disciplinas referentes às suas formações para dar as aulas de itinerários, as quais, de modo geral, de acordo com os 6 colaboradores citados: “Era uma coisa bem aleatória” (Mulher; branca; 19 anos; estudante de dois cursinhos populares; profissional de logística; Zona Noroeste de SP). “Acho que o único itinerário que foi importante pra mim foi de literatura. Mas acho que os outros itinerários não foram tão importantes para a universidade agora” (Mulher; parda; 20 anos; estudante de cursinho recém aprovada na universidade pública; Zona Sul de SP) - lembrando que os itinerários não são universais e dependem da decisão de cada instituição e professores da mesma. “Eu estive num itinerário que era a minha área, completamente humanas. Mas não quer dizer que exatas na

minha vida não era tão importante quanto, entendeu?” (Mulher; branca; 19 anos; estudante de cursinho popular; Zona Noroeste de SP). Em alguns casos, os alunos conseguiram pedir aos professores que flexibilizassem as regras e dessem aulas que foram retiradas da grade curricular, como em casos relatados em que pediram para o professor dar aulas como de biologia, matemática ou sociologia no lugar da aula de itinerário. Aqui, o conceito de inclusão perversa é nítido, visto que a proposta dos itinerários nasce com o argumento de garantia de direitos, porém, se trata de descompromisso político e precarização do ensino.

É preciso apontar que algumas das pessoas entrevistadas relataram espontaneamente perceber professores cansados, doentes e ausentes. Os profissionais da educação, nesse contexto, foram orientados a dar aulas que não condizem com a sua formação. Também cabe trazer o caso de uma entrevistada que relatou ter zerado a seção de química (uma das eliminadas de sua grade curricular), fazendo com que seu o seu desempenho em humanas, exatas e biológicas fosse desconsiderado. A respeito disso, cabe resgatar o conceito de sofrimento ético-político de Bader Sawaia (2014), sobretudo porque o corpo carrega e constrói significados.

Para retomar o objetivo C da pesquisa, - investigação das vivências afetivas dos estudantes - faz-se imperioso destacar a unanimidade da frustração percebida nestes 6 participantes no tocante ao NEM diante dos eixos abordados em entrevista semiestruturada: Vivências afetivas no ensino médio; Neoliberalismo e privações; Provas de acesso ao ensino superior; Vivências afetivas no Cursinho Popular. Existe uma concordância quando relatam que se sentiram enganados, uma vez que a reforma foi “vendida” - conforme expresso por uma estudante (Mulher; preta; 19 anos; estudante universitária; vendedora comercial; Zona Oeste de SP) - como algo flexível, personalizado e que “garante direitos de aprendizagem da BNCC” (Brasil, 2024). Entretanto, todos declararam preferir não ter que escolher entre Humanas ou Exatas - afinal, os vestibulares não excluíram as disciplinas as quais os participantes acabaram perdendo e, por isso, os mesmos se declaram ansiosos por sentir que teriam de “aprender por fora” para acessar o ensino superior. Assim, convém mencionar Giuliana Mordente (2023), que disserta sobre neoliberalismo escolar em sua tese de doutorado em psicologia:

O neoliberalismo escolar é um fenômeno que vem se consolidando com força nas últimas décadas. Emaranha-se no universo da educação de modo a naturalizar-se, adequando os horizontes pedagógicos às lógicas do mercado. Instituições educacionais são vistas como empresas, estudantes como clientes/consumidores e a aprendizagem como uma mercadoria (Mordente, 2023, p. 9).

E Bader Sawaia (2014), quando diz que a competitividade e a culpabilização são mecanismos do neoliberalismo que atuam em nome da legitimação da exclusão - que domina e explora a sociedade e, assim, perpetua a desigualdade. Encaixa-se, também, o conceito de inclusão perversa, lógica dialética da exclusão, uma vez que pressupõe que a mesma existe e é “entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro” (2014, p. 8). Foi possível interpretar esse conceito dentro do núcleo de sentido (Aguilar, *et al.*, 2004) nas falas dos colaboradores, pois entende-se que eles compartilham uma insatisfação diante do cenário das escolas públicas. Além disso, todos os participantes apontaram afecções como ansiedade, angústia e medo - entre outros, quando abordaram os tópicos “ensino médio” e “vestibular”.

Ou seja, jovens que ainda não necessariamente definiram o que gostariam de fazer profissionalmente se vendo obrigados a excluir de seu currículo escolar disciplinas básicas e, por isso, enfrentando rotinas exaustivas em que se faz preciso estudar para além do ambiente escolar e, em alguns casos, trabalhar também - o que foi assinalado como “exaustivo”; “desgastante”; “fonte de ansiedade” por muitos. Também relataram ver a escola apenas como uma fase a ser concluída “quero que acabe logo”, diferente do que falam a respeito do cursinho. Cabe citar, diretamente, a fala de uma participante:

Eu acho que é um cansaço que eu escolhi. Tipo assim, é um cansaço, por mais que eu realmente esteja cansada, é um cansaço que eu escolhi. Então, por exemplo, no técnico e no cursinho, eu não acordo e falo: Ai, eu tenho mesmo que ir pro técnico? Ai, eu tenho mesmo que ir pro cursinho? [...]. Mas eu olhei a grade do cursinho das aulas que eu tenho e falei: Não, não dá, porque a aula de história da arte é muito legal e eu tenho que ir lá assistir. E a oficina também foi muito legal, então eu tenho que ir lá ver. Então, não é uma coisa que eu olho e falo: ai, gente, é uma obrigação que tá me cansando. [...] É um cansaço que eu aprendo, que não era o que acontecia na escola. Era um cansaço que eu não aprendia nada, tinha que apresentar um monte de trabalho pra poder ter nota, pra poder me formar. Agora não, é um cansaço que eu tô aprendendo alguma coisa pra conseguir o meu futuro (Mulher; parda; 19 anos; estudante de cursinho; jovem aprendiz; Zona Sul de SP).

Para iluminar o que pensam/sentem a respeito dos cursinhos populares, cita-se comentários de algumas das 8 pessoas entrevistadas que passaram por essa experiência institucional: “O cursinho tem me ajudado muito, eu tô amando, tem matérias muito boas, os professores são maravilhosos, eles entendem que a gente saiu de um ensino médio bem difícil; “Fui ficando aliviada em estar lá. Fiz muitas amizades”; “Lugar de troca fiel com os professores”; “Não é uma estrutura hierárquica. É linear. Somos colegas e estamos todos aprendendo”, - disse enfatizando que essa é uma diferença grande entre a escola e o cursinho; “Eles [professores] sempre eram muito preocupados. Tipo: “Você tá com dúvida nisso? Tá, vamos marcar o horário pra gente se encontrar”. Se fosse necessário se encontrar toda semana, mais que uma vez, duas vezes na semana, eles faziam isso, sabe?”; “No ensino

médio, eu até cheguei a ter provas que eram todas as matérias, meio estilo simulado, mas, ninguém virava te falava: “Você vai melhor nisso, você vai pior naquilo, então talvez foque mais nisso daqui”. Eu acho que ter esse guia teria me dado muito mais paz no coração na hora de estudar”. O que abrange a ideia de bons encontros (Sawaia, 2009), da potencialização da existência e promoção de espaços de pertencimento e trocas.

Não obstante, entende-se que o cursinho não deixa de ser um lugar de inseguranças - e muitos relataram o sentimento de despreparo, pois, ao se compararem com as outras pessoas neste contexto que sustenta uma lógica de competitividade, comumente se deparam com a sensação de precisar “aprender do zero”, ou de aprender muitas coisas “pela primeira vez”, - dada a defasagem escolar, que já existia mesmo antes da reforma, o que pôde ser verificado nas entrevistas dos 4 participantes que se formaram entre 2017 e 2020, que relataram, por exemplo: o sentimento de se perder nas matérias ao priorizar a socialização, considerada importante para o seu próprio desenvolvimento, mas disfuncional para o modelo de aprendizado implementado, em que se faz preciso sentar e ficar em silêncio e olhando para frente por horas; saudade - não exatamente da escola ou das aulas, mas do tempo que não volta mais e das relações então construídas. Outra entrevista enfatizou o relato de casos de violência frequentes em uma das escolas em que estudou; além de casos em que professores passavam semanas sem aparecer/dar aula. Não obstante, foi salientado que as rotinas eram muito intensas - muitas horas dentro do ambiente escolar. Ou, então: “Na escola pública, a gente não é tão reforçado para entrar na universidade. Então, a gente, tipo, vai acabar a escola e aí não tem mais nada. Depois a gente vira adulto e vai trabalhar” (Mulher; branca; 22 anos; estudante universitária; Zona Leste de SP). O que direciona à problematização do modelo vigente de sociedade que restringe sonhos em nome da manutenção da desigualdade social. Nesse sentido, entende-se que o neoliberalismo tem minado bons encontros e espaços de pertencimento a certos grupos sociais.

A oposição estabelecida confere à escola básica privada um selo de “escola boa”, em detrimento de uma escola pública-estatal “ruim”, lugar de violência e precariedade. No ensino superior, tendo em vista a notória excelência acadêmica do ensino das universidades públicas e estatais, a sua deslegitimação não está localizada na qualidade de ensino, mas na associação de tais espaços com baderna e balbúrdia (Mordente, 2023, p. 62).

A colaboração das 4 pessoas que se formaram antes da implementação da reforma foi, portanto, complementar à pesquisa, isso porque, dentre elas, identificou-se similaridades a respeito das vivências afetivas como estudantes de ensino médio/vestibulandos, além de expor algumas fragilidades do ensino público brasileiro - mesmo antes da reforma - que chamam

atenção, como professores cansados e ausentes; escassez de informações que os incentivem, dentro do ambiente escolar, a prestarem vestibular e conhecerem todas as possibilidades de acesso ao ensino superior (fora os casos em que citaram professores mais próximos e acolhedores que os incentivavam e apresentavam oportunidades. Amizades e familiares também contribuíram para isso em diversos relatos).

Por meio do registro abaixo, torna-se possível algumas interpretações:

Unidades de registro	Número de ocorrência das palavras
Professor/a	305
Diffcil	53
Amizade/amigo/amiga	47
Cansaço/cansativo/descansar	36
Pressão	20
Ansiedade	20
Medo	17
Família	13
Competição/competitividade	12
Triste/tristeza	9

Quadro 1: Unidades de registro das falas dos entrevistados

A frequência da palavra “professor” demonstra o papel de destaque que os mesmos exercem na vida dos estudantes, seja para defender a educação crítica de qualidade ou, conforme adverte Paulo Freire (2023), pela via da opressão e/ou precarização.

Eles [professores] tinham que comprovar. Eu não sei dizer quem que montava esses slides, porque eles já vinham prontos. Então, nós não tínhamos acesso a essas informações. Até então, eles vinham de cima. Então, além da diretoria, uma parte que não temos acesso, mas a gente sabe bem o que acontece ali naquele meio, né? E justamente por isso que nós nos sentimos tão acanhados, assim, sabe? Tão com medo, porque a gente nunca sabia o que estava por acontecer. Fora que esse novo ensino médio não foi só a aplicação das matérias, né? Mas também... A evolução das escolas, por assim dizer. Então, implementação de Wi-Fi, de aparelhos tecnológicos, que não funcionam. Então, por muitas vezes, os professores entravam dentro de sala de aula, além de ser obrigado a passar algo de uma forma que não convinha com o que ele acreditava, ou da melhor forma que ele poderia, ele usava um aparelho que não funcionava. Ou a internet não funcionava, ou a televisão não funcionava... e não adianta dizer que só porque é uma escola pública, os alunos quebram. Não, não quebram. Não é assim que funciona. Nós não somos marginais igual todo mundo diz que nós somos. Não é também assim que acontecia. Pelo contrário. Mal ligava a televisão. Entendeu? Então era um descaso extremo (Mulher; parda; 19 anos; estudante de cursinho; professora; Zona Oeste de SP).

A vista disso, entende-se que o Estado, que fundamenta uma lógica meritocrática e marginalizante, tem colocado o professor numa posição de tapar os buracos cavados pela ausência de políticas públicas.

A palavra “difícil” surge, com frequência, nas respostas das perguntas: “Como foi a sua experiência como estudante do ensino médio?”; “Você precisou abrir mão de alguma disciplina que tinha interesse?” e, também, quando sinalizam que é desafiador “aprender do zero” ao ingressarem nos cursinhos populares.

[...] esse ano eu já decidi que eu vou ter que me esforçar o dobro do que me esforcei no ano passado. Porque esse ano passado não deu, porque talvez não tenha sido suficiente o esforço que eu fiz. Então, eu vou tentar de novo. Porque eu quero realmente ocupar um espaço que é público. E realmente deveria ser pra gente. E... É realmente muito difícil. É muito difícil ficar com esse sentimento de que você tem que se cobrar tanto, é difícil (Mulher; branca; 19 anos; estudante de dois cursinhos populares; profissional de logística; Zona Noroeste de SP).

As palavras “amigos/amizade” surgiram na perspectiva em que Elisa Musha descreve como “*farmacon* para as afecções tristes” (2023, p. 217). Espinosa (2021) diz que “a força do desejo que surge da alegria deve ser definida pela potência humana e simultaneamente pela potência da causa externa” (E IV, demonstração da proposição 18). Ou seja, pode-se entender que são os laços familiares (citados principalmente para enfatizar a importância do apoio financeiro) e de amizade os que sustentam a potência de agir (Espinosa, 2021; Sawaia, 2009), que se amplia por meio dos bons encontros, afetos de alegria e *conatus* - “o esforço do indivíduo de perseverar na existência do seu ser” (Musha, 2023, p. 194).

Já a palavra “medo” e “tristeza” apresentam-se repetidas vezes quando perguntado “Como você se sente em relação às provas de acesso ao ensino superior (vestibular)?” e, também, a respeito do cenário do EM público brasileiro. Assim, considera-se que esses afetos tristes cercam as vivências afetivas - dentro das escolas e dos cursinhos.

Competição/competitividade tende a aparecer nestas circunstâncias:

“É uma competitividade muito alta e a gente sabe que no Brasil é reservado para poucos. E isso me deixava essa dúvida, sabe? De, caramba, eu queria uma coisa, mas não sei se eu vou conseguir” (Homem; 25 anos; estudante de cursinho recém aprovado na universidade pública; Zona Leste de SP).

Também cabe ressaltar a discrepância de como os conteúdos foram apreendidos na escola versus no cursinho. O que encaminha à resposta do objetivo D desta pesquisa, - investigação dos métodos avaliativos - já que os métodos avaliativos, no contexto escolar,

estão, em grande parte das vezes - sejam eles trabalhos, provas e/ou seminários - associados a uma ansiedade que move os estudantes apenas a “precisar passar de ano”, ou “estudar para não repetir” ao invés de os motivar a estudar, por exemplo, para adquirir conhecimento, se desenvolverem ou serem aprovados em boas universidades (escreve-se “boas” porque muitos ressaltam o desejo de não querer entrar em “qualquer” instituição. O que sugere à inferência de que não necessariamente são os métodos avaliativos os responsáveis por gerar ansiedade, mas, sim, a maneira pela qual o sistema educacional trata os estudantes, instaurando o medo pela reprovação no lugar de, por exemplo, acolher e incentivar a autonomia dos estudantes para que aprendam satisfatoriamente e conforme suas fases de desenvolvimento, interesses e à vista do contexto de vida de cada aluno - que é único, social, político e subjetivo.

Nos cursinhos, analisa-se que não há métodos avaliativos, mas, sim, listas de exercícios em que a execução é uma decisão individual (motivada pelos professores, que estimulam os alunos a tirarem dúvidas). Simulados também são aplicados com certa periodicidade e, conforme relatos, costumam ser proveitosos.

Os colaboradores demonstraram, com exemplos, como os conteúdos que aprenderam no cursinho foram melhor consolidados em comparação com o ensino médio. Bem ilustrado nas falas abaixo, que se entrelaçam com a lógica da educação bancária de Freire, em que - mais detalhado no referencial teórico - o educador “enche os educandos de conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade que se engendram” (Freire, 2023, p. 79).

Minha pontuação, acho que foi bem média, assim. [...] Mas eu não chegava ali com aquele parâmetro que eu hoje eu tenho. Que tipo assim, sei lá, a gente abre em história. A gente abre ali na parte de humanas, a gente vê história, sei lá, do Brasil, por exemplo. Eu não conseguia decifrar o que era período colonial, império, república, sabe? Eu só sabia que era uma questão provavelmente de história e assinalava. Só que, tipo, eu não tinha conhecimento sobre nada (Homem; pardo; estudante de cursinho popular; freelancer; Zona Leste de SP).

[...] era bem cansativo [o ensino médio], porque você não conseguia absorver. Por exemplo: tinha trabalhos que você só, literalmente, decorava para aquele dia, ou nem decorava. Você olhava assim no slide e tentava adivinhar o que você tinha a falar. Então era muito cansativo para você conseguir decorar alguma coisa (Mulher; parda; 19 anos; estudante de cursinho; jovem aprendiz; Zona Sul de SP).

Por fim, na contramão de aceitar a naturalização de relações que perpetuam vivências como as refletidas em ambas falas, citadas acima. Nossa luta é por uma educação ético-política que se dá a partir de um ensinar para pensar – com base em Espinosa (2021), na defesa das ideias adequadas – ao invés de promover a perpetuação de relações marcadas pela lógica do neoliberalismo, que destrói a possibilidade de um processo educativo que produza sentidos via linguagem e pensamento (Vigotski, 1934).

5. CONCLUSÃO

Conforme evidenciado, a desigualdade social passa por constante manutenção no Brasil. É possível constatar isso analisando o currículo proposto pelo MEC em 2017 e o abismo que separa estudantes de colégios particulares e públicos no país, o que implica no sofrimento ético-político e na dialética de inclusão/exclusão (Sawaia, 2014). Entende-se que tudo isso é fundamentado numa lógica neoliberal (Mordente, 2023) que dificulta o exercício dos direitos constitucionais, como o de acessar uma educação pública de qualidade.

Entende-se, caminhando para o fim, que os limites e as possibilidades da Psicologia Social e da Educação devem guiados pelas afecções e pela luta de classes, que depende de políticas públicas éticas que proponham mudanças à vista de desenraizar a lógica neoliberal - que é meritocrática, excludente e adoecedora, pois implanta obstáculos diante das oportunidades em prol da mercantilização e manutenção do *status quo*.

Por esses motivos, cabe apontar que a pesquisa se encerra abrindo espaço para sua continuidade: considera-se importante o contato com professores da rede pública para investigar o adoecimento dos mesmos, bem como suas vivências afetivas, visto que alguns participantes mencionaram sobrecarga, ausência, necessidade de flexibilizar regras - o que possivelmente fragiliza seu trabalho - a fim de oferecerem melhores condições de estudo, entre outras situações.

Finalmente, cabe enfatizar a necessidade de entrevistar representantes do MEC para questionar o cenário atual e elaborar pesquisas que proponham novos métodos de ensino nas escolas e de acesso ao ensino superior público, a fim de erradicar a desigualdade social, como previsto no inciso III do artigo 3º da Constituição Brasileira de 1988.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Yolanda Maria Imparato; BRITO, Sérgio de Souza. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 24, n. 4, p. 222-245, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [S. l.]: Edições 70, Lda, 1977. 230 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. Sílvia Lane e o projeto do “compromisso social da psicologia”. *Psicologia & Sociedade*, [s. l.], 14 set. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000500018>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Ministério da educação**. Sancionada lei que reestrutura o ensino médio: Norma é fruto de amplo debate com a sociedade. Após tramitação no Congresso, a legislação foi sancionada pelo presidente Lula na quarta-feira (31/7). [S. l.]: Assessoria de Comunicação Social do MEC, com informações da Secretaria de Educação Básica (SEB), 1 ago. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União. Disponível em: <<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à Universidade no contexto do direito à Cidade**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/844459>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ESPINOSA, Benedictus De, 1632-1677. **Ética**. 1. Ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa participante**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GROPPO, Luís Antonio; OLIVEIRA, Ana Rosa Garcia de; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 24, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240031>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WCL98kd9VJkHktFSTKwxcmP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

KATO, Danilo Seithi. O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, p. 5-24, 7 nov. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.18554/cimeac.v1i1.1430>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

LORDELO, Lia da Rocha. A Crise na Psicologia: Análise da Contribuição Histórica e Epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade Federal da Bahia, v. 27, p. 537-544, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-3772201100040001>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou emancipação?**: Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo. Orientador: Marlene Ribeiro. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33673>>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação**: Como a educação “inovadora” opera?. 2023. 255 p. Tese de doutorado (Doutora em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.). Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/110240500/Neoliberalismo_escolar_e_processos_de_subjetiva%C3%A7%C3%A3o_como_a_educa%C3%A7%C3%A3o_inovadora_opera. Acesso em: 17 ago. 2025.

MUSHA, Elisa Harumi. **Vivências afetivas na formação em psicologia: ser pesquisadora no campo de afecções espinosano**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

PINHEIRO, Welber Barros; PEREIRA, Marcelo Ricardo. Cursinhos populares: história, desafios e contradições. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], p. 1-20, 16 jan. 2024. DOI <https://doi.org/10.14393/REP-2023-69956>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69956>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. **A Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vygotsky**: Uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [S. l.], 2006. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10015>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2009, v. 21, n. 3, p. 364-372. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SPINK, P. K.. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 18–42, jul. 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores – São Paulo: Martins Fontes, p. 1-159, 1934.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1996.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 20 ago. 2025.