

# Desnaturalizando o fracasso no Ensino Superior: debatendo acerca da atividade de estudo profissionalizante

Denaturalizing failure in Higher Education:  
debating about the activity of professionalizing study

*Camila Trindade*<sup>1</sup>

*Nilza Sanches Tessaro Leonardo*<sup>2</sup>

*Adriana de Fátima Franco*<sup>3</sup>

## RESUMO

Ao discutir sobre a formação da atividade de estudo profissionalizante de acadêmicos, este manuscrito almeja contribuir com o desenvolvimento de compreensões e práticas que buscam desnaturalizar o dito fracasso escolar no ensino superior. Para tanto, discute-se a relevância da unidade aprendizagem e desenvolvimento humano para a formação dos jovens adultos, especialmente dos acadêmicos. A partir disso, destaca-se a importância do desvelamento da estruturação da atividade de estudo profissionalizante no ensino superior, sobretudo suas possibilidades e limites. Por fim, enfatiza-se a importância de compreender a questão do dito fracasso escolar no ensino superior a partir de uma perspectiva histórica. Esse movimento aponta para a necessidade histórica da construção de compreensões e intervenções nas contradições que estão surgindo no ensino superior brasileiro para além do lugar comum da naturalização ou biologização dos acadêmicos.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Acadêmicos; Fracasso Escolar; Psicologia Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

By discussing the formation of academics' professional study activity, this manuscript aims to contribute to the development of understandings and practices that seek to denaturalize the so-called school failure in Higher Education. To this end, the relevance of the learning and human development unit for the training of young adults, especially academics, is discussed. From this, the importance of unveiling the structuring of professional study activity in higher education is highlighted, especially its possibilities and limits. Finally, the importance of understanding the question of the so-called school failure in higher education from a historical perspective is emphasized. This movement points to the historical need to build understandings and interventions in the contradictions that are emerging in Brazilian higher education, beyond the commonplace of naturalization or biologization of academics.

**Keywords:** Higher Education; Academics; School Failure; Historical-Cultural Psychology.

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá –Paraná – Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9489-9050>. E-mail: [trindadecami@gmail.com](mailto:trindadecami@gmail.com).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá –Paraná – Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1692-9581>. E-mail: [nilza\\_sanches@yahoo.com](mailto:nilza_sanches@yahoo.com).

<sup>3</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá –Paraná – Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2727-1367>. E-mail: [affranco@uem.br](mailto:affranco@uem.br).

## 1 Introdução

Historicamente, a instituição do modo de produção capitalista representou uma significativa transformação da realidade e, portanto, das relações humanas, rumo a constituição da exploração humana no processo de trabalho e, conseqüentemente, da produção de mais-valia, isto é, da lógica capitalista. Ao longo dos últimos vinte anos, o capitalismo vem se configurando com “novos” contornos, os quais alteram seus processos aparentes sem perder de vista a perpetuação de sua lógica estrutural. Nesse contexto, Chauí (2001) destaca a elevação do desemprego, a ampliação da proposta de capital financeiro e da terceirização dos serviços, além da intensificação da produção de ciência e tecnologia de acordo com a lógica capitalista.

O fomento dessas engrenagens não se desdobra apenas no processo produtivo, melhor dizendo, nas relações de trabalho; ao contrário, ele se estende em todos os aspectos que compõem a realidade, desde os processos educativos até as próprias relações humanas. Sobre isso, Leontiev (2021/1975) já sinalizava o quanto a realidade determina as condições de possibilidade de desenvolvimento humano e o quanto a divisão social do trabalho capitalista conduz à fragmentação da constituição humana, isto é, à alienação do ser humano pelo ser humano. Pasqualini e Martins (2015, p. 370), por sua vez, ponderam que “a possibilidade de desenvolver-se como ser genérico cada vez mais universal não está dada a todos os indivíduos”, inclusive porque as relações capitalistas impedem que uma parcela significativa dos indivíduos se apropriem das objetivações historicamente produzidas pela humanidade.

Como produto próprio dessas relações, Chauí (2001, p. 22) revela a emergência da lógica pós-moderna, isto é, “a paixão pelo efêmero, pelas imagens velozes, pela moda e pelo descartável”. À vista disso, especialmente no contexto educativo, na explicação da realidade, bem como nela própria, exigem-se cada vez mais resultados imediatistas ao invés da construção dos processos e/ou relações humanas que possam elevar os sujeitos para além dos limites da alienação.

Para superar essas condições e compreensões da realidade, impõe-se a necessidade de construirmos práticas e análises pautadas na compreensão das múltiplas determinações, na historicidade, na análise dialética que constitui a vida dos seres humanos, ou seja, na dialética singular-particular-universal, tal como apontado por Pasqualini e Martins (2015). Construir esse movimento é colocar em questão concepções que denotam culpabilizações individuais para amplos processos sociais; é questionar a naturalização, inclusive em seus aspectos biológicos, de contradições sociais; é, portanto, conceber que os seres humanos se constituem e se desenvolvem no bojo de determinadas relações sociais.

A construção desse movimento é fundamental, especialmente quando falamos dos contextos educativos formais, pois esses espaços possibilitam (ou deveriam possibilitar) aos seres humanos a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2003). No entanto, em geral, a história da educação brasileira, como aponta Patto (2022), é constituída por um cenário marcado pela precarização, pelo racismo, pelo higienismo etc., em relação aos estudantes e aos familiares das classes entendidas como subalternas.

Ao recuperar essa historicidade, a autora enfatiza que a questão do fracasso escolar, especialmente o assunto das dificuldades de aprendizagem, possui uma história que deve ser identificada e compreendida. No percurso da construção desse movimento, Patto (2022) analisa o processo histórico social de produção do fracasso escolar na educação básica brasileira, destacando suas raízes históricas calcadas, por exemplo, em teorias racistas e da carência cultural. A autora menciona ainda a necessidade de definirmos a natureza do fracasso escolar, especialmente “da análise de seu discurso no que ele diz, no que ele não diz e no que ele se contradiz” (PATTO, 2022, p. 36).

A partir desse importante e significativo trabalho e do consequente entendimento do fracasso escolar enquanto processo que é produzido histórica e socialmente, muito se avançou nas compreensões e intervenções das contradições educativas observadas na educação básica brasileira. Especialmente, a área da Psicologia Escolar passou a questionar muitos de seus conhecimentos e práticas nesse campo, fazendo ampliar suas possibilidades de atuação crítica na realidade.

Quando observamos o contexto educativo brasileiro, para além da educação básica, identificamos uma significativa expansão do ensino superior, sobretudo a partir dos anos 2000. Essa expansão, conforme Barros (2015), é fruto também da articulação de propostas governamentais voltadas, por exemplo, à ampliação do número de instituições e à implementação de diferentes políticas educacionais. Diante disso, a Psicologia Escolar também passa a ser requisitada para análises e intervenções dos processos educativos que ocorrem nesse nível de ensino e principalmente das suas contradições.

Ao analisar o ensino superior brasileiro, Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 33) destacam a relevância do seu processo de expansão, mas também chamam a atenção para os seus possíveis “efeitos perversos”. Dito de outro modo, é necessária uma análise criteriosa das possibilidades e dos limites que decorrem da articulação dos processos educativos no ensino superior, visto que esses são fomentados na lógica das relações capitalistas.

Assim, dentre outros processos, atualmente, passam-se a discutir cada vez mais as dificuldades de aprendizagem no ensino superior, o rendimento acadêmico e a evasão nesse nível de ensino. Obviamente, um dos motivos para isso é o fato de que esses processos se revelam cada vez mais presentes na realidade educacional do ensino superior brasileiro e, a princípio, demandam tanto a construção de modelos explicativos quanto de intervenções para superá-los.

Considerando a área da Psicologia Escolar Crítica, a partir de Trindade (2021), entendemos que as discussões sobre o conjunto das expressões que podem caracterizar o dito fracasso escolar no ensino superior devem se pautar nos questionamentos já elaborados sobre esse tema em relação à educação básica. Deste modo, segundo a autora, discutir e intervir na questão do fracasso escolar no ensino superior requer já partirmos do entendimento de que esse processo não é algo natural, portanto, inerente a um grupo de acadêmicos, mas é um processo que se conforma enquanto expressão da própria educação capitalista.

Com isso, enfatizamos a necessidade de compreender e superar o referido processo sem perder de vista a defesa do ensino superior público, mais

precisamente “opondo-nos às medidas que visam seu desaparecimento” (CHAUI, 2001, p. 9). Esse movimento envolve identificar as raízes das atuais contradições educativas que emergem no ensino superior sob a expressão “fracasso escolar” para atuarmos em relação a elas sem desconsiderarmos a importância do processo educativo para o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, Pasqualini e Martins (2015, p. 370) enfatizam que “é preciso enxergar para além da singularidade imediata, captando as determinações particulares e universais que condicionam a condição particular do indivíduo, analisando como sua singularidade se constrói na relação com sua genericidade”. Na construção desse percurso, a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente a Teoria da Atividade, desenvolvida por Alexis Leontiev, contribui para uma análise das múltiplas determinações que articulam a questão do dito fracasso escolar no ensino superior.

Assim, a partir dessa perspectiva, ao discutir as possibilidades e os limites que envolvem a formação da atividade de estudo profissionalizante de acadêmicos, este estudo busca contribuir com o desenvolvimento de novas compreensões e práticas que almejam desnaturalizar as expressões do suposto fracasso escolar no ensino superior.

## **2 Aprendizagem e Desenvolvimento Humano no Ensino Superior: da particularidade à universalidade**

Conforme Pasqualini e Martins (2015), desvelar a realidade requer a superação da sua imediaticidade aparente rumo à compreensão processual de sua totalidade concreta. É com base nesse pressuposto do materialismo histórico-dialético e, portanto, da Psicologia Histórico-Cultural que se torna possível compreendemos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano de estudantes do ensino superior. Em outros termos, discutir esses processos pressupõe, por exemplo, a superação da ideia, partilhada socialmente, de que estudantes do ensino superior já seriam sujeitos integralmente desenvolvidos, e a aprendizagem, a partir desse período, possuiria como finalidade única e exclusiva a apropriação do conhecimento relativo a dada profissão.

Ademais, contribui para a superação dessas concepções, a premissa de que a constituição e o desenvolvimento humano são impulsionados nas múltiplas determinações que dão forma e conteúdo à existência humana, isto é, nas determinações sociais, históricas, culturais e também biológicas. Nesse sentido, Leontiev (2004/1975) postula a centralidade das relações sociais, construídas na articulação singular-particular-universal, enquanto processo essencial à formação humana. Assim, compreender o ser estudante do ensino superior necessariamente requer entendermos a unidade formada pela aprendizagem e pelo desenvolvimento humano em suas múltiplas determinações, as quais obviamente adquirem forma e conteúdo específicos na atual particularidade capitalista.

Quanto a essa concretude particular da educação, Saviani (2010, p. 11) já ponderava uma tendência em direcionar o ensino superior brasileiro às demandas do mercado, inclusive internacional, tornando-o diretamente e essencialmente mais uma mercadoria na atual sociedade. Com base nessas particularidades, institui-se cada vez mais a necessidade de identificarmos os limites que a unidade aprendizagem e desenvolvimento assume no ensino superior capitalista, com o objetivo de construirmos a sua superação em direção à constituição de novas relações educativas e, por consequência, de novos sujeitos.

Desenvolve-se aqui essa compreensão a partir do entendimento de que o movimento de superação das atuais condições capitalistas deve partir dessas condições, isto é, não é porque os processos de ensino e aprendizagem majoritariamente fundamentam-se em uma lógica alienada que deveremos descartar a relevância da formação profissional à coletividade humana. Assim, coloca-se a necessidade histórica de pensarmos a partir de outra lógica a apropriação dos conhecimentos específicos – aprendizagem – de determinadas funções sociais, bem como o próprio desenvolvimento humano enquanto unidade desse movimento.

Esse argumento fundamenta-se na proposição histórico-cultural que afirma a importância da aprendizagem – ou seja, da apropriação sistematizada dos conhecimentos científicos – à formação e ao

desenvolvimento humano, pois “a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2003, p. 11). Assim, mesmo que sob as atuais condições alienadas, a articulação aprendizagem e desenvolvimento humano ainda possibilita a formação humana, mesmo que de modo fragmentada.

Assim, vislumbrado a universalidade que compõem a respectiva unidade, Vigotski (2009/1934) contribui desvelando as especificidades e as potencialidades que envolvem cada um desses processos. Segundo o autor,

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009/1934, p. 334).

Nessa perspectiva, temos que quanto mais se constituem condições adequadas de aprendizagem, maiores são as possibilidades da articulação do pleno desenvolvimento humano. Inicialmente, na teoria, esse fundamento foi postulado em relação aos períodos iniciais da vida, mais precisamente até a adolescência. Porém, ao se tornar um princípio geral da formação humana, entendemos que ele pode ser estendido à compreensão de outros períodos que constituem a existência humana, tais como a juventude e a idade adulta.

Tratando de algumas dessas especificidades, quando concebemos o contexto do ensino superior brasileiro na atualidade, partimos do princípio de que o acadêmico já vivenciou um percurso educativo na educação básica. Por isso, ao mesmo tempo em que ele já se apropriou de determinados conhecimentos de diferentes áreas, ele também já possui o desenvolvimento aprimorado de alguns processos constitutivos do seu psiquismo, como pensamento abstrato, memória, atenção, entre outros. Diante disso, a inserção do sujeito no ensino superior também teria como intuito a oferta da aprendizagem de conhecimentos científicos específicos de dada profissão e,

com isso, a ampliação e o aprimoramento de suas possibilidades desenvolvimentais. Esse movimento é possível, pois, de acordo com Martins (2013), à medida que temos novas aquisições nos processos educativos formais, ocorrem novas articulações das funções psicológicas superiores que possibilitam a reestruturação e a complexificação do psiquismo humano.

Para tanto, as instituições educativas têm um papel central, pois, segundo Saviani (2003), é a educação escolar, mais precisamente o processo de ensino sistematizado e intencional, que possibilitará aos indivíduos a superação da apropriação em si dos conhecimentos espontâneos rumo à apropriação do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, impulsionando o aprimoramento da formação humana. Pois, há que se destacar como pontua Saviani (2003, p. 13) que o:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim, nesse movimento – de aprendizagem – reside a possibilidade da emergência de neoformações que irão fundamentar a constituição e desenvolvimento dos sujeitos, neste caso dos acadêmicos. No âmbito do ensino superior, observamos ainda mais a necessidade dessa articulação, uma vez que ela irá possibilitar, por exemplo, a apropriação dos conhecimentos científicos relativos à atuação profissional, além dos conhecimentos filosóficos e artísticos. Acrescente-se que, não obstante as inúmeras contradições identificadas na particularidade capitalista, conforme Saviani (2010, p. 15), a função essencial do ensino superior ainda “é o desenvolvimento da cultura superior e a formação de intelectuais de alto nível”, isto é, do aperfeiçoamento universitário.



Logo, o movimento de apropriação dos conhecimentos científicos relativos a uma dada profissão também possibilita o desenvolvimento dos indivíduos, mais precisamente sua complexificação. Isso porque, como indica Vigotski (2009, p. 304), a “aprendizagem pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos”. Nessa perspectiva, o autor pondera, quanto ao desenvolvimento na infância, que “toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma” (VIGOTSKI, 2009/1934, p. 336).

Apesar de tal movimento ocorrer com jovens e/ou adultos de modo qualitativamente diferente de como ocorre com as crianças, pode-se partir de tal premissa para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem no ensino superior. Conforme Pasqualini (2016, p. 67), não existe um padrão linear e uniforme de desenvolvimento psíquico, ao contrário “o psiquismo passa por sucessivas mudanças ao longo da vida, e nesse processo é possível identificar diferentes estados com características próprias”.

Essa concepção revela que o desenvolvimento humano não é fundado em uma noção etapista e cumulativa, mas sim é gestado em um movimento processual e, portanto, dialético de articulação de diferentes atividades. Nas palavras de Pasqualini (2016, p. 67), “o critério cronológico ou etário não é a determinação que explica as mudanças do psiquismo no curso do desenvolvimento em seus aspectos mais decisivos”, pois “a categoria chave para explicação do problema dos períodos do desenvolvimento é a atividade” (PASQUALINI, 2016, p. 68). Deste modo, no contexto do ensino superior, a atividade, mais precisamente a unidade dialética formada pela atividade de estudo profissionalizante e pela atividade produtiva, é a categoria que viabilizará a constituição da aprendizagem e do desenvolvimento dos acadêmicos.

Com isso, universalmente, entende-se que, na articulação da atividade de estudo profissionalizante, a apropriação de conhecimentos científicos associados a uma dada profissão possibilitará um salto qualitativo no desenvolvimento dos acadêmicos. Vale enfatizar que a ausência da emergência desse movimento na

atual realidade não se relaciona com a inviabilidade do processo, mas com o fato de o ensino superior ser instituído na lógica do capital – isto é, na produção de mais-valor – e, assim, não ser direcionado à construção da autonomia dos estudantes. Sobre isso, ao estudar o processo de expansão do ensino superior brasileiro, Saviani (2010, p. 11) pondera que de fato passou a ocorrer um “maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado” e, logo, com a lógica capitalista.

Nessa dinâmica, concordamos com Abrantes e Bulhões (2016 p. 242, grifo dos autores) quando discutem a periodização do desenvolvimento humano e afirmam que a atividade dominante no período inicial da vida adulta é a “unidade contraditória entre a *atividade de estudo profissionalizante* e a *atividade produtiva*”, sendo que “a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242).

Deste modo, partindo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a unidade aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior é forjada na dialética da atividade de estudo profissionalizante e da atividade produtiva. Em outras palavras, desvelar a forma e o conteúdo do desenvolvimento humano dos acadêmicos perpassa por compreender a constituição da unidade em foco. Esse movimento ocorre mesmo quando realizamos um recorte de análise, como a atividade de estudo profissionalizante, já que esta se articula diretamente com as ações dos acadêmicos na “luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242).

Ao discutir o processo educativo na infância, Vigotski (2009/1934, p. 334) chama a atenção para o fato de que apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas em si não irá promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos, isto é, “não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento”. Conforme o autor, constituir as condições de possibilidades ao pleno desenvolvimento requer a articulação de um ensino sistematizado e intencional que possibilite, dentre

outros resultados, a superação dos conceitos espontâneos rumo ao desenvolvimento dos conceitos científicos.

Partindo dessas considerações, defendemos a importância e a necessidade da plena formação da atividade de estudo profissionalizante no ensino superior. Caso, nesse nível de ensino, forem apenas reproduzidas habilidades técnicas profissionais em si, estaremos repetindo os mesmos limites questionados por Vigotski (2009/1934) em relação ao processo de escolarização na infância.

Torna-se especialmente relevante esse destaque, dado que historicamente o ensino superior brasileiro voltou-se à produção e à reprodução de mão de obra especializada para a atual particularidade (CHAUÍ, 2001; SAVIANI, 2010), bem como porque as diferentes políticas educacionais não se constituem enquanto sinônimo de igualdade de oportunidades (BARROS, 2015). Nesse contexto, coloca-se à margem a plena articulação aprendizagem e desenvolvimento humano e, conseqüentemente, limitam-se as transformações decisivas da complexificação psíquica, resultando na emergência de uma constituição humana fragmentada.

Em síntese, ao longo deste item, buscamos tecer algumas reflexões para compreendermos a articulação aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes do ensino superior. Nesse movimento, entendemos a importância do processo de aprendizagem dos conhecimentos historicamente elaborados relativos a dada profissão na complexificação do desenvolvimento humano dos acadêmicos. Esse salto qualitativo no desenvolvimento ganha sustentação na emergência plena da formação da unidade dialética atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva.

A partir desses pressupostos da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, ao compreendermos a atual particularidade, identificamos diferentes contradições que muitas vezes se revertem em limites à articulação integral dos processos mencionados. Sobre isso, Pasqualini e Martins (2015) ponderam que a particularidade é uma mediação e não o fim que expressa a universalidade. Nesse sentido, com todas as suas limitações e contradições possíveis que culminam na fragmentação do ser humano, a atual particularidade que denota forma e

conteúdo para a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos acadêmicos ainda é o ponto de partida de sua própria superação.

Portanto, discutir os caminhos que a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes do ensino superior assumem na atual particularidade é fundamental para construirmos estratégias para sua superação. Nessa perspectiva, coloca-se o desafio de pensarmos a educação superior brasileira para além dos limites da massificação da aprendizagem e também do próprio desenvolvimento humano.

### **3 Atividade de estudo profissionalizante de acadêmicos: superando seus contornos particulares rumo à sua constituição plena**

Para a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, ao instituir-se na realidade, a atividade é determinada e estruturada também de acordo com as condições concretas postas em dada particularidade histórico-social. Dito de outro modo, a atividade humana não é natural e a-histórica, mas é o processo pelo qual o ser humano transforma a natureza e também constrói os diferentes elementos que compõem a realidade. Nas palavras de Pasqualini (2016, p. 68),

[...] atividade é mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica (ou seja, a mediação transforma os dois polos da unidade e é transformada conforme a própria relação se desenvolve.

Ao mediar o intercâmbio entre os diferentes processos da realidade, o conjunto de atividades que os seres humanos desenvolvem possibilitam tanto a sua constituição quanto o seu desenvolvimento. Nesse movimento, segundo Leontiev (2004/1975), determinadas atividades adquirem uma função propulsora na articulação e complexificação dos processos psíquicos, as quais são denominadas como atividades dominantes. Essas são caracterizadas por possibilitar saltos qualitativos no desenvolvimento, isto é, “a atividade dominante

é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares” (LEONTIEV, 2004/1975, p. 311).

A partir das discussões realizadas anteriormente sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, compreendemos que a unidade dialética atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva é a atividade dominante (ABRANTES; BULHÕES, 2016) que irá impulsionar o desenvolvimento dos estudantes do ensino superior. Diante disso, elencamos como recorte de análise deste item especificamente a questão da atividade de estudo profissionalizante nesse nível de ensino.

Para compreendermos essa atividade no ensino superior, retomamos o pressuposto defendido por Vigotski (2009/1934, p. 337) de que o processo de aprendizagem assume características qualitativamente diversas em cada período do desenvolvimento humano, isto é, “em cada faixa etária ela [a aprendizagem] tem não só formas específicas, mas uma relação totalmente original com o desenvolvimento”. Diante disso, institui-se a necessidade de compreendermos as formas específicas que o processo de aprendizagem assume no ensino superior para também desvelarmos quais são as novas mediações proporcionadas ao desenvolvimento dos estudantes nesse período do ensino.

Especificamente em relação ao processo educativo, vale lembrar, conforme Martins (2013, p. 272), que a função da educação escolar é “oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos”. Nesse sentido, guardadas as suas especificidades, entendemos também o ensino superior enquanto processo educativo que possibilita aos estudantes a apropriação dos conhecimentos científicos relativos a dada profissão. Abrantes e Bulhões (2016) contribuem com esse entendimento, afirmando que tal apropriação por parte dos estudantes que compõem a classe trabalhadora deve “exercer um papel fundamental no alcance da compreensão das contradições essenciais da sociedade” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 243).

Deste modo, no âmbito desse nível de ensino, a apropriação dos conhecimentos científicos relativos a determinada profissão deve andar

articulada com mediações que possibilitem uma análise dos limites da atividade produtiva gestada na particularidade capitalista, isto é, uma análise das atuais relações que produção. O percurso da construção dessas compreensões da realidade por parte dos acadêmicos deve ser empreendido também na articulação da forma e do conteúdo da atividade de estudo profissionalizante desenvolvida no ensino superior. Com isso, apreendemos que não basta apenas a concretização das condições de possibilidade de apropriação do conhecimento técnico de certa profissão, mas é necessário o desenvolvimento do pensamento dialético para compreender os limites e as possibilidades que envolvem particularmente tal profissão e também a realidade em geral.

Assim, se, por um lado, para que a ordem capitalista atual, baseada na produção do mais-valor, mantenha-se é preciso um processo educativo que “naturalize essa lógica de submissão” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 256), por outro, torna-se mais uma necessidade histórica da classe trabalhadora pensar e construir outros contornos para a formação da atividade de estudo profissionalizante no ensino superior.

Esse movimento de alteração da forma e do conteúdo da atividade de estudo é possível justamente porque ela não é um processo naturalmente dado. Ao contrário, “consiste na atividade em que os sujeitos se apropriam das diferentes formas de consciência social constituídas historicamente pela humanidade, bem como das ações mentais nas quais estes conhecimentos se assentam” (ASBAHR; MENDONÇA, 2022, p. 209). Logo, é passível de superação de sua atual forma fragmentada.

Nessa perspectiva, sobre a formação do psiquismo do acadêmico, Pessoa, Trindade e Leonardo (2022, p. 5) ponderam que os sujeitos não nascem pré-determinados biologicamente, mas é “a atividade desenvolvida na realidade concreta, histórica, política, econômica e socialmente determinada, que conduzirá os caminhos da formação humana de cada indivíduo”. Assim, conforme as autoras, a atividade de estudo profissionalizante no ensino superior adquire forma e conteúdo também com base nas condições de possibilidades postas nesse

nível educativo, mais precisamente também como expressão, por exemplo, do trabalho pedagógico, dos currículos e dos processos avaliativos.

Em um estudo realizado com acadêmicos que vivenciam dificuldades de aprendizagem no ensino superior, Trindade (2021) identificou que, no desenvolvimento de suas atividades de estudo profissionalizante, os estudantes executam diferentes ações – como cópias, leituras e memorização de conteúdo – para além da grade curricular orientadas pelo motivo-estímulo da conclusão de determinada disciplina. Com isso, a autora observou que o processo de apropriação dos saberes escolares – conhecimentos científicos – do ensino superior, não se constitui enquanto finalidade das atividades dos acadêmicos.

Essa configuração identificada pela autora revela que os referidos processos se constituem em contraposição à proposição da articulação efetiva da atividade de estudo profissionalizante, uma vez que, conforme Leontiev (2004/1975), ao ser impulsionada por uma necessidade, a atividade coloca-se em movimento a partir de uma intencionalidade, isto é, as ações constituem a atividade, porém não são o seu fim imediato. Nesse sentido, Asbahr e Mendonça (2022, p. 211) lembram que “o conteúdo da atividade de estudo são os conceitos teóricos”; portanto, as ações desenvolvidas pelos estudantes devem ter enquanto finalidade a apropriação de determinado conteúdo e não, como no caso do estudo mencionado anteriormente, a conclusão em si de determinada disciplina.

Trindade (2021) afirma que a atividade de estudo profissionalizante dos acadêmicos em questão encarna esses contornos devido ao fato de ela se constituir e se fundamentar na lógica do modo de produção capitalista. Esta, de modo geral, parece cada vez mais ganhar os contornos da formação de indivíduos que meramente irão compor e se sujeitar ao mercado de trabalho capitalista (CHAUI, 2001). Em linhas gerais, o processo educativo superior capitalista direciona uma articulação fragmentada da atividade de estudo profissionalizante, na qual, ao desenvolverem ações em si direcionadas por motivos estímulos, os

acadêmicos colocam em oposição os principais processos que compõem o seu reflexo psíquico da realidade: os significados sociais e os sentidos pessoais<sup>4</sup>.

Leontiev (2004/1975) enfatiza que o estudo da relação entre significado social e sentido pessoal é especialmente importante para a psicologia, uma vez que esses processos compõem a consciência humana. Vale lembrar que, conforme o autor, tais processos constituem-se no desenvolvimento da atividade humana. Por isso, ponderamos que a investigação da atividade desenvolvida pelos acadêmicos possibilita também a compreensão do movimento da formação de suas consciências.

Como mencionado anteriormente, a atual particularidade capitalista institui a atividade de estudo profissionalizante dos estudantes do ensino superior de modo fragmentado (TRINDADE, 2021). Com isso, podemos inferir que o próprio desenvolvimento humano dos acadêmicos à luz dessas condições também se dá muito aquém de suas plenas possibilidades, dado que aprendizagem e desenvolvimento humano são processos que se desenvolvem em articulação.

Nessa perspectiva, para a Psicologia Histórico-Cultural, o caminho para entendermos as atuais possibilidades e os limites colocados à complexificação do desenvolvimento humano dos estudantes do ensino superior reside na identificação e na compreensão dos contornos que assumem suas necessidades, motivos, ações e operações de estudo rumo à construção de suas atividades de ensino profissionalizante. De acordo com Leontiev (2021/1975), ao partir de um motivo, o sentido pessoal é sempre direcionado a um processo. Assim, identificar o sentido pessoal que o sujeito atribui à determinada atividade perpassa por desvelar os motivos que impulsionam suas ações.

Partindo desses fundamentos, Trindade (2021) identificou que tanto os acadêmicos que realizam exclusivamente ações de estudo quanto os que as conciliam com as ações de trabalho não depreendem a formação plena de suas respectivas atividades, sobretudo porque suas ações se vinculam substancialmente a motivos estímulos, tais como a conclusão de uma

---

<sup>4</sup>Para aprofundar o entendimento acerca dos respectivos conceitos indicamos consultar as contribuições de Leontiev (2021/1975).



determinada disciplina. Cabe recordar, conforme Leontiev (2021/1975), que é a correlação adequada entre motivos estímulos e motivos geradores de sentido que impulsiona a construção eficaz da atividade, dado que os primeiros direcionam as ações imediatas dos sujeitos e os segundos possibilitam a construção dos sentidos pessoais.

No caso da investigação elaborada por Trindade (2021), pode ser observado a emergência e predominância de motivos estímulos estritamente articulados com as ações de copiar os conteúdos e de assistir às aulas. Quando ocorre esse movimento, pouco se avança tanto na articulação propriamente dita dos motivos da atividade quanto na própria atividade de estudo profissionalizante. Com isso, a autora depreende a não ocorrência da formação eficaz da atividade de estudo profissionalizante dos acadêmicos que vivenciam dificuldades de aprendizagem.

Diante das presentes discussões, é importante enfatizar que as contradições apontadas na formação da atividade de estudo profissionalizante de estudantes do ensino superior não se devem a uma condição biológica dos acadêmicos, muito menos à ausência de “força de vontade” para os estudos, mas a condições históricas e sociais que possibilitam a emergência da atividade. Assim, compreender a atividade de estudo profissionalizante de acadêmicos pressupõe entender quem são esses sujeitos, isto é, quais são as necessidades e motivações que emergem em dadas condições particulares de vida.

Abrantes e Bulhões (2016, p. 256) contribuem nesse sentido afirmando que “a questão de classe permeia integralmente a discussão acerca do processo de desenvolvimento psíquico na época adulta”. Também as reflexões tecidas por Trindade (2021) apontam para a necessidade dessa perspectiva de compreensão, uma vez que elas revelam a condição fragmentada que envolve a atividade de estudo profissionalizante e conseqüentemente a vida dos estudantes do ensino superior.

Com isso, defendemos a necessidade de reestruturação da forma e do conteúdo que encarnam a atividade de estudo profissionalizante na atual particularidade. Tal reestruturação, como já apontado pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural, deve direcionar o movimento de todos os processos que

constituem a atividade humana, isto é, os motivos, as ações e as operações, na perspectiva do pleno desenvolvimento humano e não, por exemplo, na sua cisão e construção em si. Ademais, a construção de uma verdadeira atividade de estudo profissionalizante perpassa, inclusive, por superarmos a atual particularidade, que, ao imputar a forma e o conteúdo ao atual processo educativo no ensino superior, também oferece mediações precarizadas e alienantes para a emergência da atividade produtiva dos sujeitos.

#### **4 Sobre a necessidade histórica de historicizar a questão do fracasso escolar no Ensino Superior**

O Censo da Educação Superior, realizado em 2020, sinalizou que, entre os acadêmicos que entraram no ensino superior no ano de 2011, “40% concluíram seu curso de ingresso ao final de 10 anos de acompanhamento de sua trajetória” (BRASIL, 2022, p. 35), e, no ano de 2020, expressou-se uma taxa de desistência acumulada de aproximadamente 59%. Esses e outros dados relativos ao cenário do ensino superior ao longo dos últimos anos não se mostram otimistas na perspectiva dos sujeitos que compõem a classe trabalhadora brasileira, mas podem se revelar bastante profícuos quando analisados na perspectiva da atual particularidade capitalista.

Entre o ingresso, a permanência e a conclusão de um curso de ensino superior existe um longo (e muitas vezes árduo) caminho de múltiplas determinações que perpassam todos esses momentos. Isso porque o processo educativo nesse nível de ensino, mais precisamente a universidade, “é uma instituição social” (CHAUÍ, 2001, p. 35) e, enquanto tal, não se constitui à margem das problemáticas postas nas atuais relações sociais; ao contrário, muitas vezes ela as cristaliza em suas estruturas e em seus sujeitos.

Nessa seara, Pessoa, Trindade e Leonardo (2022) reiteram o quanto a universidade, por ser fundamentada em demandas da lógica capitalista, muitas vezes não se constitui enquanto um espaço-tempo que oferta condições para o pleno desenvolvimento dos acadêmicos. Já Mancebo, Vale e Martins (2015) refletem sobre o fato de que a expansão de vagas no ensino superior por si só não

é sinônimo da oferta de um ensino de qualidade; diversamente, elas têm se caracterizado muito mais como uma mera certificação massificada calcada na precarização e na flexibilização do ensino.

Deste modo, entendemos que, para a discussão do dito fracasso escolar no ensino superior brasileiro, é fundamental partirmos da análise e da compreensão do atual contexto social e educativo brasileiro. Esse é o primeiro passo para não naturalizarmos tal processo em dadas instituições e/ou sujeitos. Dito de outro modo assume-se que a forma como conhecemos a questão do fracasso escolar, mesmo em sua especificidade no ensino superior, é uma expressão histórico-social própria dessa sociabilidade educativa capitalista (TRINDADE, 2021). Nessa perspectiva, coloca-se cada vez mais a necessidade de mapearmos as possíveis expressões do fracasso no ensino superior. Esse movimento, conforme Trindade (2021), deve ser construído tanto de modo a não reproduzir o que já foi refutado sobre o fracasso escolar na educação básica quanto para compreender as especificidades que esse processo assume no ensino superior.

Lançar mão desse movimento é não perder de vista que a educação, mais precisamente as instituições educativas, não se apresentam em sua forma única e final na atual particularidade capitalista, ao contrário “é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2003, p. 98).

Assim, resgatar essa importância perpassa também por não perder de vista os aspectos universais que compõem o desenvolvimento psíquico dos seres humanos, mas também por “captar e desvelar as determinações e mediações do mundo do trabalho e dos processos de alienação a ele inerentes no bojo da sociedade capitalista” (PASQUALINI, 2016, p. 87). É isso que atualmente devemos empreender para compreender de modo historicizado a questão dos contornos que o dito fracasso escolar vem assumindo no ensino superior.

Em linhas gerais, segundo Trindade (2021), o fracasso escolar tem sido concebido socialmente e cientificamente enquanto contradições escolares –

principalmente reprovação e/ou evasão – que surgem no processo educativo formal, as quais impedem e/ou dificultam sua realização no tempo socialmente estipulado. Diante disso, surgem diferentes explicações e ações para intervir no dito fracasso escolar. Contudo, segundo a autora, é essencial olharmos para as bases que sustentam esses processos, isto é, as condições de possibilidades sociais e educativas que os geram e os mantêm.

Nessa perspectiva, a reprovação ou a evasão universitária, entendidas como expressões do dito fracasso, seriam as contradições aparentes que se apresentam de forma imediata, e não o todo que explicaria o fracasso no ensino superior. A explicação do fracasso no ensino superior, segundo Trindade (2021), consiste em analisar as relações sociais e educativas e suas condições de (im)possibilidade colocadas aos estudantes. Assim, junto à necessidade de conceber a questão do fracasso escolar no ensino superior para além de algo naturalmente instituído, coloca-se a necessidade de identificarmos as suas determinações históricas, sociais e culturais que levam uma parcela de estudantes a “fracassar” dentro de uma proposta educativa capitalista que, em essência, apresenta-se fracassada em relação ao pleno desenvolvimento humano (TRINDADE, 2021).

Diante disso, segundo a autora, caberia também a reflexão do que seria *sucesso* no processo educativo capitalista, isto é, na atual particularidade. Observa-se que *sucesso* se refere, principalmente, às notas em si, produzidas em contraditórios processos avaliativos no ensino superior, o que tem sido parâmetro para identificar a apropriação ou não dos conteúdos por parte dos estudantes. Nessa dinâmica, a nota constitui-se enquanto um motivo-estímulo da atividade, direcionando as ações dos acadêmicos à conclusão de determinadas disciplinas e não necessariamente à apropriação de um dado conhecimento.

Com esse movimento, institui-se uma lógica educativa que se retroalimenta, isto é, determina uma forma e um conteúdo fragmentado e alienado dos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, bem como justifica suas contradições não em suas próprias engrenagens, mas nos estudantes. Nesse sentido, Mancebo, Vale e Martins (2015) evidenciam a

importância de compreender as implicações da atual estrutura mercantilizada do ensino superior nas diferentes esferas da existência dos seres humanos.

Pessoa, Trindade e Leonardo (2022), por sua vez, ponderam que uma das tarefas da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior consiste em identificar e atuar nessas contradições, sem perder de vista o fato de que o processo educativo é uma mediação essencial à formação e ao desenvolvimento humano. Esse desafio se coloca de modo especialmente complexo quando tratamos dos estudantes do ensino superior, pois é também nesse nível de ensino que se pavimentam e cristalizam aquilo que entendemos como construção individualista e, portanto, burguesa dos projetos de vida.

Abrantes e Bulhões (2016, p. 249) caracterizam esse movimento mencionando que os jovens podem ser direcionados a buscar “a ascensão na hierarquia social, organizando-se pela concorrência e pelas ideias liberais do indivíduo egoísta”. Dito de outro modo, ideologicamente pautam-se cada vez mais significados sociais que denotam o quanto e como os jovens adultos devem ter sucesso para conseguir e construir estritamente objetivos individuais, deixando de lado perspectivas coletivas.

Nesse contexto, da “corrida” da construção de projetos individuais de vida, o dito fracasso escolar parece se constituir enquanto um impeditivo, pois como os sujeitos irão conseguir ter uma profissão científica “bem sucedida” se encontram entraves no processo educativo no ensino superior? Com isso, o dito fracasso escolar no ensino superior denotaria sua funcionalidade de “seleção”: aos mais capacitados o sucesso, aos menos capacitados o fracasso. Dessa maneira, o dito fracasso também pode ser entendido como um processo de controle social e, portanto, mantenedor da ordem vigente.

Os acadêmicos que vivenciam dificuldades acadêmicas, conforme Trindade (2021), de certo modo compreendem que elas não são inerentes a eles, mas dizem respeito à didática dos docentes, às formas dos procedimentos avaliativos, à sobrecarga oriunda da atividade produtiva etc. Entretanto, segundo a autora, quando se superam essas compreensões imediatas, revela-se o quanto os acadêmicos se responsabilizam pelo “fracasso”. Isso ocorre, por exemplo, quando

eles afirmam que poderiam ter se esforçado mais e estudado mais. Assim, observamos aqui novamente indivíduos se responsabilizando e naturalizando um processo que é fruto das relações educativas capitalistas. Nessa perspectiva, concordamos com Trindade (2021, p. 305) quando a autora afirma que a

[...] atual sociedade, ao estabelecer e organizar a educação formal – portanto, não se voltando aos reais interesses e necessidades dos estudantes –, é responsável por aquilo que ela própria produz e entende como fracasso escolar. Em outras palavras, o dito fracasso escolar, em sua forma e conteúdo, é mais um produto do sucesso da educação capitalista.

Diante disso, torna-se uma tarefa histórica da ciência psicológica, que almeja superar os limites das relações sociais e educativas capitalistas, desvelar e atuar frente a essas contradições que se expressam no ensino superior. Enquanto área, já possuímos um acúmulo teórico e prático para pensar a temática do fracasso na educação básica e, inicialmente, devemos partir disso para não reproduzirmos concepções preconceituosas e naturalizantes no âmbito do ensino superior.

## **5 Considerações finais**

Para compreender a questão do dito fracasso escolar no ensino superior, este manuscrito argumenta sobre a necessidade da discussão das possibilidades e dos limites que envolvem a formação da atividade de estudo profissionalizante dos acadêmicos. Como argumentado, esse movimento parte do pressuposto de que a atividade humana é situada historicamente, portanto, toma forma e conteúdo também de acordo com as condições de possibilidade de existência construídas e mantidas pelos sujeitos sociais.

Destarte, reconhecer a fragmentação que, de modo geral, permeia a atividade de estudo profissionalizante no ensino superior e impede a plena constituição em unidade com a atividade produtiva é também um movimento essencial, uma vez que essa dinâmica tem direcionado as condições de possibilidade do desenvolvimento humano aos acadêmicos. Abrantes e Bulhões (2016, p. 261), por sua vez, ponderam a necessidade de pensarmos e construirmos

diálogos com os jovens sobre “projetos de vida, tendo como temas o projeto de formação profissional, a busca de autonomia no trabalho e demais esferas da atividade humana”.

Logo, questionar o fracasso escolar no ensino superior requer identificar suas expressões e concebê-las para além de algo biológico e/ou dado em uma determinada parcela dos estudantes. Ao contrário, requer olhar para as diversas determinações que compõem o processo educativo e pensar formas de superá-las para que de fato e em sua totalidade ele se volte ao pleno desenvolvimento humano de todos os acadêmicos. Sobretudo, esse movimento demanda questionar as nossas atuais relações sociais capitalistas, visto que é preciso sempre considerar a articulação singular-particular-universal na compreensão da realidade. Com isso, temos a possibilidade da construção de novas compreensões e práticas que almejam desnaturalizar as expressões do suposto fracasso escolar no ensino superior.

### Desnaturalizar el fracaso en la enseñanza superior: debatir sobre la actividad de estudio profesional

#### RESUMEN

Al discutir la formación de la actividad de estudio profesionalizante de los académicos, este manuscrito pretende contribuir con el desarrollo de comprensiones y prácticas que busquen desnaturalizar el llamado fracaso escolar en la Educación Superior. Para ello se discute la relevancia de la unidad aprendizaje y desarrollo humano para la formación de jóvenes adultos, especialmente académicos. A partir de esto se destaca la importancia de develar la estructuración de la actividad de estudio profesionalizante en la educación superior, especialmente sus posibilidades y límites. Por último, se destaca la importancia de comprender la cuestión del llamado fracaso escolar en la enseñanza superior desde una perspectiva histórica. Este movimiento apunta a la necesidad histórica de construir comprensiones e intervenciones en las contradicciones que están surgiendo en la educación superior brasileña más allá del lugar común de la naturalización o biologización de los académicos.

**Palabras clave:** Educación superior; Académicos; Fracaso escolar; Psicología Histórico-Cultural.

#### 6 Referências

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes. In: MARTINS, L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.

ASBAHR, F. S. F.; MENDONÇA, A. B. J. Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar. *Obutchénie*, v.6, n.1, p.198-223, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64391>.

BARROS, A. S. X. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação e Sociedade*, 36(131), 361-390, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>.

CHAUÍ, M. S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2020*: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC, INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 07 jun 2023.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 5 ed. Queiroz, 2022.

PASQUALINI, J. P. S. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, p. 361-370, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>.

PESSOA, C. T.; TRINDADE, C.; LEONARDO, N. S. T. Psicologia no Ensino Superior: Tecendo contribuições a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *PLURAL - Revista de Psicologia UNESP Bauru*, v.1, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.59099/prpub.2022.20>.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. (Trabalho original publicado em 1975).

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Bauru: Mireveja, 2021. (Trabalho original publicado em 1975).

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (60), 31-50, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>.



MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, v.8, n.2, p.4-17, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

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

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Trabalho original publicado em 1934).

Recebido em agosto de 2023.  
Aprovado em setembro de 2023.