

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n3e29196>

Os alunos não querem estudar? O meio cultural como hipótese explicativa

Do students not want to study? The cultural environment as an explanatory hypothesis

¿Los estudiantes no quieren estudiar? El entorno cultural como hipótesis explicativa

Marcelo Silva de Lucena

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7478-7980>

Resumo: O desinteresse dos adolescentes pelo aprendizado do saber formal e a rejeição dos processos educativos é um fenômeno que inquieta as famílias e os profissionais de educação. Ao desenvolver um estudo de caso, coletei dados em uma turma do ensino fundamental em uma escola pública que permitiram evidenciar que tais fenômenos eram manifestos, como falta de compromisso com as atividades escolares, interrupções indevidas das aulas, dificuldade de manter a concentração e queixas de que as aulas eram cansativas e "sem graça". Afinal, por que, aparentemente, os adolescentes não querem estudar? Com base nos dados coletados neste estudo de caso e tendo como fundamento analítico os aportes teóricos de Vygostky a respeito da influência do meio cultural sobre a aprendizagem, esta pesquisa objetivou analisar o cenário descrito visando propor uma hipótese explicativa à pergunta "os alunos não querem estudar?". Constatei que o desinvestimento dos adolescentes no aprendizado formal escolar não foi resultado de elementos isolados, mas de múltiplos fatores que se interconectam e podem englobar aspectos da cultura local (e.g. supervalorização do entretenimento), baixa participação familiar no processo educacional (e.g. baixo nível de acompanhamento das atividades escolares dos adolescentes e pouco incentivo ao estudo formal), uso exacerbado de smartphones e acesso frequente às redes sociais e precárias condições estruturais da escola. Assim, o meio cultural discutido constitui uma mediação entre os adolescentes e o aprendizado que assume um caráter negativo, pois opera como desestímulo cultural que reduz a disposição para o aprendizado.

Palavras-chave: educação; aprendizagem; desinteresse pelo aprendizado; mediação cultural; Vygotsky.

Abstract: The disinterest of adolescents in formal learning and their rejection of educational processes is a phenomenon that worries families and education professionals. In developing a case study, I collected data from an elementary school class in a public school that revealed the presence of such phenomena, such as a lack of commitment to school activities, inappropriate interruptions of classes, difficulty maintaining concentration, and complaints that classes were tiring and "boring." So why, apparently, do teenagers not want to study? Based on the data collected in this case study and using Vygotsky's theoretical contributions regarding the influence of the cultural environment on learning as an analytical foundation, this research aimed to analyze the described scenario in order to propose an explanatory hypothesis to the question "do students not want to study?" I found that the disengagement of adolescents from formal school learning was not the result of isolated elements, but of multiple interconnected factors that may include aspects of local culture (e.g., overvaluation of entertainment), low family participation in the educational process (e.g., low level of monitoring of adolescents' school activities and little encouragement for formal study), excessive use of smartphones and frequent access to social networks, and poor structural conditions of the school. Thus, the cultural environment discussed



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

constitutes a mediation between adolescents and learning that takes on a negative character, as it operates as a cultural disincentive that reduces the willingness to learn.

Keywords: education; learning; disinterest in learning; cultural mediation; Vygotsky.

Resumen: El desinterés de los adolescentes por el aprendizaje del conocimiento impartido por las escuelas, y su rechazo a los procesos educativos, es un fenómeno que preocupa a familias y profesionales de la educación. Basándome en un estudio de caso, recopilé datos de una clase de escuela primaria y observé que estos fenómenos se manifestaban principalmente como falta de compromiso con las actividades escolares, interrupciones inapropiadas de las clases, dificultad para mantener la concentración y quejas de que las clases eran agotadoras y aburridas. ¿Por qué, aparentemente, los adolescentes no quieren estudiar? Basándose en dichos datos y utilizando las contribuciones teóricas de Vygotsky sobre la influencia del entorno cultural en el aprendizaje como base analítica, esta investigación tuvo como objetivo evaluar el escenario descrito para ofrecer una hipótesis explicativa a la pregunta planteada. Observé que la desmotivación de los adolescentes hacia el aprendizaje no se debía a elementos aislados, sino a múltiples factores interconectados que abarcan aspectos de la cultura local (e.g. la sobrevaloración del entretenimiento), la escasa participación familiar en el proceso educativo (e.g. el bajo nivel de supervisión de las actividades escolares de los adolescentes y la falta de estímulo para el estudio formal), el uso excesivo de teléfonos inteligentes y el acceso frecuente a las redes sociales, y la deficiente infraestructura escolar. En consecuencia, el entorno cultural constituye una mediación entre los adolescentes y el aprendizaje que adquiere un carácter negativo, ya que funciona como un disincentivo cultural que reduce la disposición a aprender.

Palabras clave: educación; aprendizaje; desinterés por aprender; mediación cultural; Vygotsky.

1 Introdução

O desinteresse dos adolescentes pelo aprendizado do saber difundido pela escola é um fato que tem inquietado as famílias, os profissionais de educação e as autoridades. Tal desinteresse se manifesta muitas vezes como desvalorização do conhecimento formal, falta de sentido no conteúdo escolar, dificuldade de manter a atenção nas aulas, indisciplina, desrespeito aos profissionais de educação e rejeição do processo educativo escolar (Costa; Lima; Pinheiro, 2010).

O cenário descrito anteriormente é muito semelhante ao que me deparei ao realizar um estágio supervisionado da disciplina de ciências no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual em Ouro Branco, Rio Grande do Norte. Durante as observações e ministração de aulas, pude observar um baixo engajamento e pouca participação dos alunos nas aulas, dificuldade de manter a concentração durante as aulas, falta de compromisso com as atividades escolares, frequentes interrupções indevidas, indisciplina e desrespeito ao professor. Além disso, eram comuns as queixas de que as propostas pedagógicas eram cansativas e “sem graça”. Quais seriam as razões para isto? Por que, aparentemente, os adolescentes não queriam estudar? Quais as razões que nos ajudam a entender tal rejeição aos processos escolares formais?

Embora estas perguntas possam, à primeira vista, possuir um viés subjetivo, vale ressaltar que os dados oficiais evidenciam uma redução da qualidade do aprendizado dos alunos ao longo do decurso da educação fundamental no município de Ouro Branco-RN. Assim, por exemplo, no ano de 2023, os valores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foram 6,00 para os anos iniciais e 3,80 para os anos finais do ensino fundamental. Neste mesmo ano, a taxa de aprovação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental era, respectivamente, de 99,6% e 77,8% (Fgv, 2026). No que diz respeito ao aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática, constatou-se que no ano de 2023 55% dos alunos do quinto ano do ensino fundamental tinham níveis de aprendizado adequados de português, enquanto 42% o tinham em relação ao aprendizado de matemática. A mesma avaliação aplicada a alunos do 9º ano do ensino fundamental revelou que estes valores caíram para 20% e 13%, respectivamente (Qedu, 2026).

Considerando o desinteresse pelo aprendizado e a rejeição aos processos educativos formais por parte de jovens e adolescentes, Costa, Lima e Pinheiro (2010), ao utilizarem uma abordagem analítica baseada na psicanálise, apontaram que o desinteresse pelo aprendizado escolar pode ser atribuído principalmente à crise de autoridade que vigora na contemporaneidade. Um primeiro aspecto da crise dos referenciais de autoridade seria a degradação da autoridade familiar e o segundo consiste na deslegitimação do saber vindo do outro, o que seria representado pela perda de relevância dos mestres como figuras em que a autoridade do processo de ensino está depositada e por meio de quem os aprendizes têm acesso ao conhecimento produzido e recomendado pela sociedade.

Entretanto, o desinteresse em relação ao aprendizado e a rejeição dos adolescentes aos processos educativos escolares são um fenômeno composto de múltiplas causas, que podem incluir a estrutura e o papel desempenhado pela família (participação na vida escolar e incentivo), atributos individuais, o acesso a produtos culturais e os aspectos socioculturais locais onde estão inseridos a escola e os alunos (Martins; Rabatini, 2011; Ribeiro; Ciasca; Capelatto, 2016; Pereira; Zanon, 2021). O reconhecimento da complexidade destes fenômenos suscita a ampliação das bases teóricas necessárias à sua análise. Neste sentido, os aportes teóricos de Vygotsky a

respeito da influência do meio cultural sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humanos podem ser especialmente relevantes à tarefa apresentada.

Segundo a compreensão teórica de Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são fruto da interação do ser humano com o seu meio cultural. Assim, o ser biológico aprende e se desenvolve a partir da interação com outros indivíduos e com sua cultura, de tal modo que é o contato com o meio e o convívio com outras pessoas e suas influências culturais, essencialmente históricas e socialmente construídas, que moldarão o seu pensamento, a aprendizagem, o comportamento e o desenvolvimento (Davis; Oliveira, 1994; Martins; Rabatini, 2011; Rosa; Goi, 2024).

Assim sendo, tendo como pano de fundo as experiências e as percepções decorrentes do estágio, descritas no segundo parágrafo desta introdução, é que este trabalho objetiva, a partir dos aportes teóricos Vygotskyanos, oferecer uma hipótese explicativa para responder à inquietante questão “os alunos não querem estudar?”, contribuindo dessa forma para ampliar o entendimento das complexas inter-relações presentes no processo de aprendizagem de adolescentes e jovens no contexto da educação brasileira.

2 Relações entre “meio cultural” e aprendizagem humana segundo Vygotsky

Conforme afirmam Davis e Oliveira (1994), Vygotsky defendia um entendimento interacionista a respeito do desenvolvimento dos seres humanos. Conforme esta compreensão, o ser biológico interage com as influências e com as circunstâncias do meio em que está inserido, de modo que o seu desenvolvimento, seu pensamento e comportamento são paulatinamente moldados por um ambiente cultural que é histórico e, em essência, social.

Assim sendo, na visão de Vygotsky, o desenvolvimento ocorre de fora para dentro, a partir do momento em que o indivíduo internaliza suas interações com outros indivíduos e com cultura. Dessa forma, é o contato com o meio, ou seja, o convívio com outras pessoas e suas influências culturais e a internalização de saberes e signos sociais compartilhados, que farão com que o indivíduo se desenvolva psicológica e conceitualmente. Contudo, neste processo, os seres humanos em desenvolvimento não são simples receptáculo da internalização da cultura do meio em que vivem, mas

apropriam-se destes de forma ativa e particular. (Davis; Oliveira, 1994; Ferreira *et al.*, 2025; Rosa; Goi, 2024).

Ainda segundo o entendimento do referido teórico, a constituição humana no e pelo meio cultural ocorre pela mediação de signos e instrumentos que são desenvolvidos socialmente no meio cultural. Para o autor, o ato instrumental mediado por signos introduz profundas mudanças no comportamento humano, uma vez que, entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o elemento simbólico (o signo), o qual opera, então, como um estímulo de segunda ordem, como estímulo cultural. Neste contexto, a mediação é entendida como qualquer elemento que intervém na relação entre o indivíduo e a compreensão da realidade material, uma vez que esse processo não se efetiva em uma relação direta. Também é compreendida como uma interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento (Ferreira *et al.*, 2025; Martins; Rabatini, 2011; Melo *et al.*, 2020).

Apesar de, conforme a compreensão de Vygotsky, o “meio” ser um elemento indispensável para o desenvolvimento e para a aprendizagem humana, defini-lo com clareza é uma tarefa importante, dada a multiplicidade de entendimentos a que este termo pode remeter. Sem conhecer o “meio”, é altamente improvável que se possa entender os seus efeitos ou as suas influências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, pois, no limite, isso equivale a admitir que tal compreensão ocorre aleatoriamente ou de maneira totalmente subjetiva (Pino, 2010).

Afinal, qual é o conceito de “meio” que guia o pensamento de Vygotsky? Para Pino (2010), não parece lógico que Vygotsky adotou o mesmo conceito de “meio” dominante nos trabalhos de psicologia de sua época, ou seja, a ideia genérica de meio como o conjunto de condições externas em que ocorre o desenvolvimento dos organismos. Assim, o meio cultural humano não é pura e simplesmente um nicho natural que acolhe a criança quando nasce, à maneira do ninho de pássaros que acolhe os ovos depositados pela fêmea e que são por ela incubados à espera que deles surjam os futuros passarinhos. Para Vygotsky, além de biológico, o meio é cultural, socialmente elaborado e determinado pelas condições históricas, variando de fatores mais próximos e restritos ao mais amplos e diversos (Martins; Rabatini, 2011; Pino, 2010).

Diante deste cenário, parece ser uma tarefa indispensável a caracterização deste meio, que é essencialmente cultural, e que engloba os fatores amplos e os mais próximos à realidade dos indivíduos que se quer analisar. Isto não significa considerar que, para Vygostky, meio cultural seja sinônimo de "em torno" social imediato ou que seja composto de elementos que se possa definir com exatidão, ainda que englobe elementos do local e do regional, do particular e do geral. Não é, portanto, o que está imediatamente ao redor dos indivíduos, de modo particularizado e espontâneo, mas a universalidade social que em maior ou menor grau se faz presente nas mediações culturais constitutivas da vida de cada indivíduo (Martins; Rabatini, 2011; Pino, 2010).

Conforme perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a cultura, que se materializa nos instrumentos e signos culturais, é produto das leis históricas, da atividade prática do ser humano e das condições objetivas em que ela ocorre, sendo o substrato das condições concretas de desenvolvimento do ser humano. Assim, o indivíduo é o produtor da cultura e ao mesmo tempo o produto de suas internalizações; por conseguinte, os processos de internalização e a mediação simbólica balizam a qualidade do seu desenvolvimento (Martins; Rabatini, 2011).

Transpondo o pensamento de Vygotsky para o campo da educação, pode-se depreender que o aprendizado do indivíduo não pode ser dissociado do contexto histórico, social e cultural em que está inserido. Para este teórico, para aprender, elaborar conhecimentos e para se autoconstruir, o ser humano precisa interagir com outros membros de sua espécie, por meio de mediações resultantes dos instrumentos e signos presentes no meio cultural (Santos *et al.*, 2021).

Neste processo, a mediação pode facilitar a experiência do aprendizado (como nas situações que alguém aprende algo sem necessariamente passar pela experiência de forma direta, por meio de vivências com outras pessoas), porém, também pode significar um óbice ao aprendizado e ao desenvolvimento (como no caso da privação da autonomia durante o aprendizado). Assim, tanto a cultura quanto os processos sociais de uma determinada época à qual o ser humano pertence influem não só na sua constituição subjetiva, mas intermedeiam o seu modo de pensar, a sua formação de conceitos, o aprendizando e o desenvolvimento (Martins; Rabatini, 2011; Melo *et al.*, 2020).

Segundo essa concepção, para Vygotsky, o social é o fator determinante do desenvolvimento intelectual dos seres humanos. Para o teórico, por ser um ser social, mesmo que uma criança seja intelectualmente talentosa, não desenvolverá plenamente suas qualidades fora das relações sociais, fora da relação com a sociedade, e sem também utilizar das formas e dos métodos elaborados ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade (Nascimento, 2020).

Neste contexto, para Vygotsky, a compreensão da relação entre a cultura e a aprendizagem é fundamental ao educador e ao processo de educação. Para o referido teórico, quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas se enriquece com o que está fora dela. A própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta, dando uma orientação completamente nova a todo curso do desenvolvimento (Martins; Rabatini, 2011).

3 Metodologia: o estágio supervisionado, a coleta e a análise de dados

Esta é uma pesquisa que assume o caráter de um estudo de caso qualitativo, tendo, dessa forma, como proposta central o estudo de dimensões da realidade que não são redutíveis a explicações quantitativas. Portanto, ela pode ser útil para a compreensão fenômenos compostos por variáveis que não podem ser medidas e descritas com exatidão (Melo *et al.*, 2020).

A principal fonte de dados qualitativos da pesquisa foi um estágio supervisionado que teve carga horária de 150 horas e foi realizado no primeiro semestre de 2025 na disciplina de Ciências, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Manoel Correia (EEMC), situada no município de Ouro Branco, Rio Grande do Norte. No período de realização do estágio, a EEMC contava com cerca de 300 alunos matriculados, ofertando ensino fundamental regular, ensino médio técnico e ensino médio regular.

Para caracterizar o estágio, fez-se uso de caderneta de campo para anotar os principais eventos ocorridos durante as aulas observadas. Foram registrados fundamentalmente os fatos mais relevantes ocorridos durante as aulas e que podem ter implicações potenciais sobre a disposição para o aprendizado dos adolescentes que integravam a turma observada. Assim, registrei os materiais disponíveis para a realização das aulas, elementos da estrutura física e material da escola, métodos e

aspectos pedagógicos desenvolvidos pelo professor durante as aulas, as atitudes dos alunos, suas falas e opiniões a respeito das atividades pedagógicas, seus posicionamentos diante das normas escolares e de suas condições estruturais e o comprometimento e o engajamento dos alunos para a realização das atividades escolares.

O primeiro fato observado que destaco é que a turma acompanhada estava sujeita ao regime de funcionamento do que é denominado de “escola de tempo integral”. Conforme a Lei nº 11.804, de 13 de junho de 2024 (Rio Grande do Norte, 2024, Art. 2, §2), “entende-se por tempo integral a estrutura de funcionamento de uma escola que tem uma jornada escolar ampliada de, no mínimo 7 (sete) horas e no máximo de 9 (nove) horas”. Segundo esse modelo, os alunos adentravam a escola às 7h da manhã e lá permaneciam até às 17h, tempo em que desempenhavam múltiplas atividades, desde aulas teóricas, atividades de revisão e avaliação realizadas na sala de aula, aulas de educação física na quadra da escola, almoço e descanso no período entre os turnos. Apesar da extensa jornada, observei que não existiam banheiros adequados ao banho e à higiene dos alunos, bem como não havia espaços propícios ao descanso no período entre os turnos. Dadas estas circunstâncias, observei o descontentamento e a insatisfação dos alunos em relação a essa forma de funcionamento escolar. As manifestações de insatisfação eram mais frequentes no período vespertino, já que os alunos eram proibidos de saírem da escola para irem para casa tomar banho e/ou descansar.

Ao mesmo tempo, de maneira geral, as aulas observadas seguiram o esquema expositivo tradicional, a saber: o professor, munido de pincel e quadro branco, transcrevia os conteúdos para que os alunos reescrevessem no caderno. Apenas ocasionalmente o professor solicitava que os alunos pegassem os livros didáticos com a direção, pois não era possível os alunos portá-los nas salas de aula ou levá-los para casa, em razão da quantidade insuficiente do referido material pedagógico. Apesar desta situação, o livro didático era a principal diretriz didática a embasar a abordagem dos conteúdos e objetos de aprendizagem em sala de aula.

Apesar do predomínio do esquema tradicional, cabe lembrar que foi realizada uma aula prática de microscopia, em que foi feita a observação de lâminas preparadas

contendo amostras de sangue humano¹, oportunidade que despertou muita curiosidade e atenção dos alunos em relação à composição sanguínea, pois eles queriam diferenciar as células sanguíneas visualmente ao microscópio. Entretanto, cabe destacar a precariedade dos materiais usados na aula prática, uma vez que tanto os microscópios quanto as lâminas não tinham as condições necessárias para a consecução do objetivo da aula.

Além da aula prática, a segunda atividade a ser destacada foi a elaboração de propostas e projetos para a participação da turma na feira anual de Ciências da escola. Ainda que esta atividade tivesse sido requerida para ser feita em casa, com prazo de uma semana, no dia da discussão das propostas nada foi concretamente apresentado pelos alunos. Dada esta ausência, o professor necessitou adaptar o que havia programado para a aula, passando a instigá-los a desenvolver as propostas em sala de aula. Como a maior parte dos alunos não se preparou ou não estudou previamente, eles apenas fizeram referências aos temas que haviam sido propostos no ano anterior, praticamente repetindo o que havia sido feito.

Desta atividade, o resultado mais palpável foi a produção de uma cartilha sobre o tema genérico “meio ambiente”, o qual foi dividido nas categorias “energia”, “alimentação”, “meio ambiente” e “recursos renováveis”. Na cartilha, os alunos deveriam propor medidas de melhoria ambiental que seriam implantadas por meio de alterações no próprio ambiente escolar. De modo geral, as propostas abrangeram apenas aspectos generalistas. Assim, por exemplo, na temática “energia”, as ações englobavam medidas como “não deixar as lâmpadas acesas” ou “economizar água”.

Todas as atividades descritas contaram com baixo engajamento e pouca participação dos alunos, sendo muito frequentes as interrupções indevidas das aulas, a dificuldade para se concentrar nas atividades propostas, constantes saídas da sala de aula, rotineiros episódios de indisciplina, desrespeito ao professor e conversas paralelas à aula. Também foram muitos comuns as declarações por parte dos alunos de que as atividades escolares eram “sem graça”, “demoradas e chatas” e que eles “estavam cansados e sem disposição” para realizá-las, o que era manifestado pelos vários episódios em que os alunos simplesmente se debruçavam sobre suas cadeiras

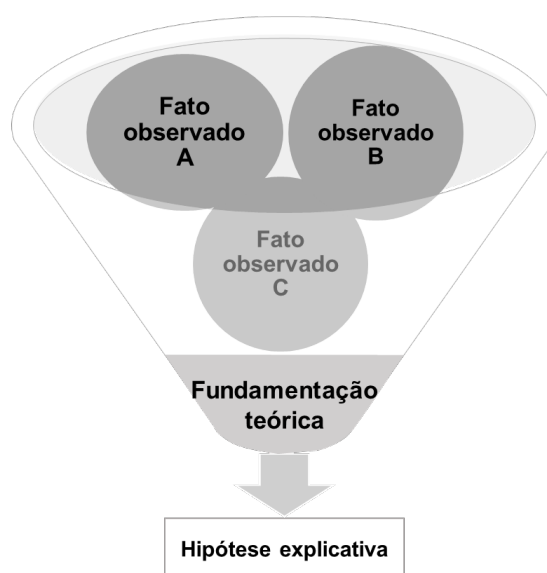
¹ Se tratava de material de estudo preparado do tipo “kit de lâminas” para estudo de histologia.

e/ou pelo uso frequente dos smartphones durante as aulas. Também cabe destacar que as interrupções, as conversas paralelas durante as aulas e o desengajamento em relação às atividades pedagógicas propostas aumentavam consistentemente quando estavam ocorrendo festividades ou em dias anteriores à realização de atividades festivas na comunidade local.

Também foi bastante frequente o uso de “Chatgpt” para responder aos exercícios práticos e avaliativos, além de um baixo interesse na leitura do livro didático, mesmo quando indicado e estimulado pelo professor. Ademais, os alunos apresentavam resistência à participação nas aulas e ao aprendizado, principalmente quando os debates e o conhecimento científico abordado iam de encontro às suas crenças individuais.

Todos os fatos descritos por este estudo de caso constituem os dados que coletamos ao longo da pesquisa. Eles foram analisados à luz dos aportes teóricos de Vygostky a respeito da influência do meio cultural sobre a aprendizagem. Assim, buscamos interpretar, à luz da fundamentação teórica, as inter-relações entre os fatos observados, visando compreender qual(is) as implicações que eles podem ter sobre a disposição para o aprendizado e o engajamento dos aprendizes face aos processos educativos formais preconizados pela escola. A figura 1 representa esquematicamente as etapas metodológicas aplicadas.

Figura 1 – Representação esquemática da análise dos dados



Fonte: Lucena (2026)

4 Os alunos não querem estudar? O meio cultural como hipótese explicativa

Proponho abordar o “meio/cultura” como hipótese explicativa para responder à questão proposta por este artigo. Apesar de se poder argumentar sobre a subjetividade a respeito dos elementos escolhidos para compor a categoria explicativa, bem como a abordagem dada a cada um deles, cabe destacar que, por se tratar de um estudo de caso que possui caráter qualitativo e exploratório, este texto não objetiva oferecer respostas definitivas e inequívocas, mas propor subsídios para a elaboração de hipóteses e para a reflexão e a compreensão a respeito das complexas inter-relações presentes no processo de aprendizagem de adolescentes e jovens no contexto da educação brasileira. Dessa forma, deve-se considerar a impossibilidade de generalização dos argumentos e da própria explicação.

Considerarei como elementos que compõem a hipótese explicativa duas categorias de fatores que denomino de “cultural” e “material”. Na categoria “cultural” incluo: a) fatores que permeiam a sociedade e a cultural local, especificamente a religiosidade e a supervalorização do entretenimento; b) o papel da família no processo educacional formal e a sua relação com desinvestimento dos adolescentes na aprendizagem e c) a influência das tecnologias e das redes sociais sobre a disposição para o aprendizado. Por sua vez, na categoria material, incluo a influência das deficiências relacionadas à implantação do modelo de “educação de tempo integral” e das rotinas escolares sobre a aprendizagem.

Em primeiro lugar, tratarei da religiosidade e a supervalorização do entretenimento como elementos centrais da cultura local. Inicialmente, é importante destacar que o desenvolvimento dos valores, das crenças, dos modos de vida e das tradições de Ouro Branco-RN está intimamente atrelado ao processo de desenvolvimento socioeconômico local, o qual teve a pecuária e a cotonicultura como atividades econômicas fundamentais. Ambas estiveram, desde o início do processo de ocupação e colonização, aliadas aos imperativos da fé cristã e ao poder da Igreja Católica, o que resultou em uma identidade cultural fortemente influenciada pelo trinômio "gado-algodão-Igreja" (Pereira Neto; Pereira, 2024).

Como fortes resquícios deste processo de configuração sociocultural que conjuga forças socioeconômicas e religiosas podem-se citar um forte apego à tradição e o predomínio da influência da Igreja Católica em toda vida social do município. Não

é à toa que, conforme o Censo de 2022 (IBGE, 2026), 88,2% da população se identifica como católica apostólica romana. Esta configuração sociocultural se revela em várias celebrações religiosas de cunho Católico, destacando-se a Festa da Colheita e a Festa do Padroeiro como ordenadoras da vida religiosa e social local (Pereira Neto; Pereira, 2024; Santos, 2020).

Além da proeminência das festas da Colheita e do Padroeiro, outras festividades somam-se ao repertório sociocultural local, incluindo o carnaval, cavalgadas, vaquejadas, as Festas de São João das escolas, festas dos padroeiros de comunidades rurais e outras festividades e comemorações que ocupam o calendário cultural anual. Estas atividades resultam, além de uma rememoração constante de tradições e práticas religiosas historicamente consolidadas, em um variado repertório festivo que proporciona opções de entretenimento durante todo o ano (Ouro Branco, 2025; Pereira Neto; Pereira, 2024).

A título de ilustração, conforme informações publicadas pela Assessoria de Comunicação do Município de Ouro Branco-RN, as festividades e comemorações descritas abaixo compõem o calendário cultural oficial do ano de 2025 (Ouro Branco, 2025).

Quadro 1 - Festividades e comemorações que compõem o calendário cultural do município de Ouro Branco-RN no ano de 2025

Mês	Festividades e comemorações
Janeiro e Fevereiro	Prévias carnavalescas (realizadas aos domingos de cada semana).
Março	Carnaval (01 a 04 de março).
Abril	Semana Santa, de 13 a 20 de abril.
Mai	Festa de Nossa Senhora de Fátima, na Comunidade Timbaúba, (08 a 18 de maio).
Junho	51ª Festa da Colheita, de 01 a 08 de junho.
Julho	Comemoração alusiva à instalação da primeira feira (16 de julho).
Agosto	Festa de São Roque, na Comunidade São Roque (07 a 17 de agosto).
Setembro	Aniversário de Fundação da cidade (28 de setembro).
Outubro	Festa do Divino Espírito Santo, Padroeiro da cidade (02 a 12 de outubro).
Novembro	Emancipação Política (21 de novembro), Festa de Nossa Senhora das Graças (20 a 30 de novembro) e Dia do Evangélico (30 de novembro).
Dezembro	Festa de Santa Luzia, na comunidade Lages/Poção (04 a 13 de dezembro), Natal (25 de dezembro), Réveillon (31 de dezembro).

Fonte: Assessoria de Comunicação do Município de Ouro Branco-RN (2025)

Ainda segundo a Secretaria de Cultura do Município de Ouro Branco-RN, tal calendário foi planejado:

Com base em manifestações que, em sua maioria, são atemporais e revelam nossas valiosas e próprias tradições, as quais nos identificam enquanto povo.

As manifestações culturais que fazem parte de nossa identidade nem sempre estão registradas em documentos formais, mas são práticas imateriais que criam vínculos entre a comunidade e os visitantes que as prestigiam. Elas são herança de gerações passadas e marcam espaços e símbolos que identificam nosso povo. Essas tradições impactam não apenas o campo cultural, mas também o religioso, social, econômico e político (Ouro Branco, 2025, parágrafo 1, página única).

Apresentado este contexto, cabe tentar responder à seguinte questão: como tal configuração sociocultural pode contribuir para um menor investimento dos adolescentes no aprendizado formal e para o desinteresse no estudo? O que argumento é que as características culturais abordadas (a religiosidade e a supervalorização do entretenimento), enquanto valores relevantes da sociedade local, sobrepõem e competem em certa medida com a escolarização formal no processo de desenvolvimento e aprendizagem, especialmente na adolescência, quando os jovens passam a ter maior acesso aos produtos culturais da sociedade.

Ao me referir a esta sobreposição, não estou propondo que os valores culturais predominantes na sociedade local substituam completamente o papel que a escolarização formal exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Porém, por serem elementos muito valorizados historicamente pela cultura local, acabam, em algum grau, limitando o potencial de alcance dos objetivos de aprendizagem decorrentes da escolarização formal.

O Plano Municipal de Educação 2015-2025 transparece a influência que tais valores exercem sobre a vida e as instituições locais, especialmente ao declarar que: "A cultura de Ouro Branco tem suas raízes ligadas à fé católica. O padroeiro do município é o pombo bíblico do Divino Espírito Santo. A festa em honra ao padroeiro se faz como núcleo irradiador da cultura deste povo que celebra" (Ouro Branco, 2015, p. 11).

Para ilustrar como a religiosidade influencia as possibilidades de aprendizagem, vale a pena relatar, a título de ilustração, o seguinte episódio observado durante o estágio: ao abordar a unidade temática "vida e evolução", especificamente quando se discutiram as principais hipóteses científicas a respeito da origem da vida, o professor teve muita dificuldade de apresentar e discutir este conteúdo devido a uma baixa tolerância ao debate científico, uma vez que as crenças individuais, notadamente o excesso de religiosidade de viés cristão, manifestaram-se na forma de resistência, desdém e descrédito ao conhecimento científico, bem como

em várias interrupções indevidas da aula, episódios de indisciplina, rejeição ao conteúdo e uso constante de smartphones.

Em consonância com a relevância dos fatos descritos, é importante levar em conta que, por muito tempo da história brasileira, a Igreja foi a principal agência de formação moral e ideológica da sociedade. Neste processo, coube a ela, especialmente à Igreja Católica, a incumbência de ensinar normas sociais e de conduta e a formação das estruturas cognitivas pelas quais os indivíduos analisam, categorizam e interpretam a realidade (Boschini; Silva, 2019). Este poder de formar as visões de mundo é de tal modo poderoso que ainda hoje, em muitas circunstâncias, ele persiste mesmo após o processo de educação formal, como registraram Nascimento e Almeida (2019) e Balbi e Falcão (2022).

Nascimento e Almeida (2019), por exemplo, verificaram que este tipo de mentalidade é recalcitrante e geradora de conflitos. Estes autores, ao avaliarem o conhecimento das hipóteses científicas a respeito da origem da vida por alunos do terceiro ano do ensino médio, constataram que as concepções religiosas sobre este fenômeno coexistiam e até sobreponham o conhecimento científico, mesmo após este assunto científico ter sido abordado em sala de aula durante o período letivo.

Apesar da existência de alternativas educacionais baseadas na tolerância religiosa e na aplicação de modelos pedagógicos que se fundamentam na possibilidade de coexistência construtiva entre conhecimentos científicos e visões religiosas, é fundamental reconhecer as limitações destas propostas. A relevância desta afirmação se amplia quando se considera a influência do proselitismo religioso nas escolas, o crescente poder político das chamadas bancadas religiosas (especialmente evangélicas e católicas) na sociedade brasileira atual e as consequências que tais circunstâncias provocam na escola, as quais podem incluir desde alterações no currículo até implicações sobre a liberdade de ensino (Andrade; Teixeira, 2014; Santos; Fernandes, 2021).

No caso do nosso relato de estágio, argumento que as dificuldades impostas à abordagem das hipóteses científicas que tratavam da origem da vida não são o resultado da influência direta de qualquer proselitismo religioso ou de censura pedagógica ao conteúdo por motivos de imposição religiosa, mas sim da capacidade

que a religiosidade local tem de criar, a partir das cosmovisões enraizadas na cultura local, crenças e concepções de mundo que dificultam o ensino deste tipo de assunto.

Por sua vez, o entretenimento, por se constituir como um dos elementos centrais do modo de vida local, interfere no funcionamento das rotinas escolares de duas formas básicas. Em primeiro lugar, ocorre uma interferência direta, já que o calendário escolar é planejado em função das necessidades de adequação ao calendário cultural e festivo. Entretanto, são as interferências indiretas que mais contribuem para uma menor disposição para aprendizado, uma vez que a supervalorização do entretenimento propiciada pelos vários eventos culturais e festividades anuais resulta em uma menor preferência dos alunos pelas atividades escolares e em um crescente direcionamento do tempo extra sala para se dedicar aos eventos festivos (em detrimento das tarefas escolares), como comumente registrado durante o período de observação de aulas.

Ao debater sobre estas circunstâncias, Arruda (2013) considera que a ampliação do acesso ao que ele denominou de “sociedade do entretenimento” tem implicado em uma menor centralidade da escola, uma vez que tem sido fartamente registrado pela literatura científica que ocorre uma diminuição do tempo dedicado às tarefas escolares à medida que se multiplicam as formas de entretenimento. Por sua vez, Martins e Rabatini (2011) afirmam que, embora Vygotsky considere que a transmissão de conteúdos culturais historicamente produzidos seja necessária ao processo de desenvolvimento humano, ele também compreendia que o simples o acesso a diferentes formas de entretenimento e a ampliação das opções culturais não necessariamente resultariam no aumento da capacidade de aprendizagem, uma vez que a cultura pode trazer consigo visões de mundo que não priorizam a emancipação e a dimensão crítica que devem ser resultantes da formação e do aprendizado escolar.

Por isso, ainda segundo Martins e Rabatini (2011), o entendimento de Vygotsky é que a cultura deve ser apropriada pela escolarização formal para que, por meio do planejamento e da sistematização do conhecimento, seja possível criar novas possibilidades de superação de limites impostos pela própria cultura, preparando os indivíduos para serem sujeitos e não sujeitados de suas condições de existência.

O segundo fator que compõe a hipótese explicativa a ser explanado é o papel que a família desempenha no processo educacional e a sua relação com

desinvestimento dos adolescentes na aprendizagem. O elemento família será abordado a partir da consideração de um duplo papel que ela desempenha no processo de educação formal: o papel de autoridade referencial e o de participante na vida escolar dos adolescentes. Antes da apresentação e discussão dos argumentos, quero relatar, a partir das experiências do estágio supervisionado, quais indícios apontam para o baixo engajamento da família nos processos e rotinas escolares dos adolescentes.

Em primeiro lugar, cabe destacar a posse e o uso contínuos dos smartphones pelos alunos na sala de aula, mesmo contrastando com a legislação vigente e com as normas escolares. Em certos episódios, quando o professor ameaçou recolher os aparelhos de determinados alunos, eles ameaçaram "chamar os pais" caso isto acontecesse, o que pode demonstrar a baixa regulação que a família exerce sobre o uso destes aparelhos por adolescentes no ambiente escolar.

Em segundo lugar, cabe destacar que, como já relatado na parte inicial do texto, raras foram as vezes em que as atividades extraescolares foram realizadas conforme o estipulado pelo professor. Exercícios de fixação, revisões ou tarefas, como a elaboração de propostas para a feira de ciências, foram definidas como atividades que seriam realizadas em horários extras ao turno normal da aula. Deste modo, esperava-se que os alunos, a partir do incentivo e da participação da família, realizassem tais atividades, o que raramente aconteceu.

Ao avaliarem situações semelhantes e considerando o progressivo "desinvestimento" de adolescentes e jovens no aprendizado e no saber, Costa, Lima e Pinheiro (2010) apontam para o fato de que, a partir da modernidade, observou-se um progressivo esvaziamento do poder referencial e de autoridade da família, em detrimento do aumento do poder de estruturas externas, como meios de comunicação, discursos "psicologizantes" e a própria escola. Para estas autoras, responsabilidades que antes eram individuais e decisões que eram tomadas no seio da família passaram a ser transferidas para outras instâncias de poder.

Estas alterações foram decorrentes de transformações socioeconômicas que promoveram a industrialização em detrimento de uma economia rural, bem como um crescente processo de urbanização, cuja interdependência resultou em alterações profundas nas relações sociais. A família, por exemplo, deixou de ser uma unidade de

produção na qual todos trabalhavam sob a autoridade de um chefe e adquiriu novas configurações. Este movimento alterou profundamente a forma de entender e praticar a educação, de modo que, na sociedade contemporânea, a família não é mais a única responsável pelo desenvolvimento da educação de crianças e adolescentes (Varani; Silva, 2010).

Assim, à medida que os pais têm que cada vez mais se dedicar tempo ao trabalho, os filhos são “abandonados” cada vez mais precocemente e por um maior espaço de tempo nas escolas, resultando na transferência de grande parte da custódia diurna das crianças, fazendo com que frequentemente também sejam transferidos para a escola direitos e deveres educativos que deveriam pertencer à família. Este movimento social e psicológico ocasionou a distorção dos papéis sociais, o que resultou numa falta de compromisso do sujeito diante de suas escolhas e daquilo que o constitui. No que diz respeito às questões de aprendizagem, pais e filhos não se assumem como sujeitos de suas histórias. Perdidos diante das modificações destas novas estruturas de poder, invadidas por discursos psicológicos e pedagógicos imprecisos, os pais tornam-se incapazes de exercer sua função diante da educação dos filhos, já que muitos deles duvidam de sua capacidade e autoridade (Costa; Lima, Pinheiro, 2010).

A despeito deste quadro, a literatura científica destaca a importância do apoio da família ao processo educacional como um elemento indispensável para o bom desempenho escolar, como evidenciaram Fernandes et al. (2018), ao analisarem a relação entre o desempenho escolar de alunos dos anos finais do ensino fundamental e a sua percepção de apoio social da família, amigos e professores. Assim, mesmo que a escola tenha um bom programa curricular, a aprendizagem por parte do aluno tende a ser mais eficiente se ele recebe estímulos e incentivos advindos de sua rede familiar e da comunidade (Rosa; Magalhães; Silveira, 2024).

Para além dos afetos, a literatura evidencia que o acesso a instrumentos culturais (e.g. livros, lazer, jogos educativos) propiciados pela família e o acompanhamento dos afazeres escolares dos estudantes por pais e responsáveis resultam em melhores níveis de desenvolvimento educacional e de aprendizagem em crianças e adolescentes (Ribeiro; Ciasca; Capelatto, 2016; Pereira; Zanon, 2021). Ribeiro, Ciasca e Capelatto (2016) constataram que a presença de livros no domicílio

e o acompanhamento dos afazeres escolares por parte dos pais estão relacionados a uma melhoria significativa no desempenho da escrita, da leitura e da aritmética. Com base nos resultados, eles chegaram a concluir que o acompanhamento das tarefas escolares pela família e que crianças que recebem estímulos positivos em casa apresentavam maiores chances de obterem desempenho escolar satisfatório.

O terceiro aspecto a compor a hipótese explicativa proposta é a influência das tecnologias e das redes sociais sobre a disposição para o aprendizado. Neste segmento, discutirei como o uso exacerbado de dispositivos eletrônicos, o acesso à internet e às redes sociais pode impactar negativamente a disposição para o aprendizado. Inicialmente, é importante destacar que um comportamento marcante e amplamente observado no estágio foi o constante uso de smartphones pelos alunos durante as aulas, sem propósitos pedagógicos ou didáticos, uma conduta proibida pela Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025). Além do acesso frequente a redes sociais durante as aulas, também foi muito comum o uso dos smartphones para utilizar ferramentas de “inteligência artificial” (e.g. chatgpt) para responder a exercícios e atividades avaliativas, mesmo que tais atitudes não tenham sido permitidas ou recomendadas pelo professor.

No que diz respeito ao uso de internet por adolescentes no Brasil, dados coletados em 2025 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGIBR) evidenciam que 92% da população de 9 a 17 anos é usuária de Internet no país, o que representa 24,6 milhões de pessoas. O celular foi apontado como o principal dispositivo de acesso para 96% desses usuários, seguido pela televisão (74%), computador (30%) e pelo videogame (16%) (Cgibr, 2025).

Segundo a mesma pesquisa realizada em 2024, 88% da população brasileira de 9 a 17 anos disse manter perfis em plataformas digitais. Entre 15 e 17 anos, a proporção foi de 99%. O Instagram é a plataforma mais usada pelos usuários de Internet de 9 a 17 anos (36%), seguida pelo o YouTube (29%); posteriormente vêm o TikTok (27%) e o Facebook (2%) (Cgibr, 2023). Adicionalmente, pesquisa publicada no ano de 2023 revelou que os brasileiros passavam em média 9 horas do dia em frente à tela de smartphones e computadores (Nazar, 2023). Embora não haja dados específicos sobre o tempo de uso diário de internet e dispositivos eletrônicos por adolescentes brasileiros, do total de entrevistados por uma pesquisa sobre uso da

internet, 78% dos adolescentes de 9 a 17 anos relataram usar o smartphone várias vezes ao dia para acessar internet, enquanto 12% utilizou pelo menos uma vez por dia (Cgibr, 2025).

Conforme Silva e Silva (2017) e Lima (2024), o uso excessivo de dispositivos eletrônicos e o acesso exacerbado à internet afetam aspectos cognitivos dos usuários, uma vez que o grande volume de dados recebidos pelo cérebro, em forma de texto, imagens e vídeos, resulta na saturação da memória de trabalho, o que produz uma sobrecarga cognitiva e dificuldades de ativação da memória de longo prazo. Esta sobrecarga potencializa os transtornos de atenção (e.g. déficit de atenção), os transtornos obsessivos, aumenta o risco de ansiedade e problemas com a linguagem. A hiper conexão dificulta manter a concentração em determinada atividade, o que eleva os níveis de distração e imediatismo (Silva; Silva, 2017).

Considerando esta realidade, Mekler (2021) avaliou como o TikTok impacta a concentração e a realização de tarefas escolares em sala de aula e constatou que quanto mais tempo os participantes usavam o TikTok diariamente mais eles se distraíam, menos prestavam atenção nas aulas e menos conseguiam concluir as tarefas acadêmicas. Além disso, argumento que, além das consequências negativas sobre a disposição para o aprendizado geradas pelo déficit de atenção, pelas dificuldades de concentração, pela sobrecarga e cansaço físico e cognitivo (Silva; Silva, 2017; Mekler, 2021; Lima, 2024), a hiper conexão com a esfera virtual produz um afastamento e uma incompreensão em relação às dinâmicas e requisitos do mundo não virtual, ou seja, uma espécie de alienação em relação à realidade, uma ilusão de que tudo é possível e que tudo pode ser obtido rapidamente com mínimos esforços.

Além de tais interferências negativas sobre o aprendizado, os novos modelos de comunicação viabilizam de forma crescente ao aluno a ilusão do acesso a um saber sem mestre, ao qual se pode ascender diretamente, o que implica no desprestígio da escola como lugar central de transmissão do conhecimento. Passa-se a pensar que o saber que se busca hoje está cada vez mais relacionado a informações que podem ser adquiridas sem as mediações das funções educativas tradicionais. Dessa forma, cada vez mais, o saber valorizado por adolescentes e jovens não pode ser encontrado na escola, a qual passou a ser vista como desinteressante e desatualizada. Ao mesmo

tempo, seus professores nada sabem sobre as novidades que os motivam, o que deslegitima o seu papel educativo (Costa; Lima; Pinheiro, 2010).

Diante do que foi apresentado e discutido até agora, vale destacar que, conforme a compreensão da perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky, os processos de internalização dos elementos culturais balizam a qualidade do desenvolvimento dos indivíduos. Deste modo, o meio cultural, como produto das atividades históricas e da atividade práticas dos seres humanos, fornece as condições objetivas e concretas em que são o subsídio do aprendizado e do desenvolvimento (Martins; Rabatini, 2011). Assim sendo, no tocante ao estude caso que estou analisando, a baixa disposição para o aprendizado e o desengajamento dos alunos com o processo educativo são indícios de que a mediação operada pelos elementos do meio cultural em que eles estão inseridos assumem a forma de desestímulos culturais à apreensão dos saberes difundidos pelo processo educativo formal.

Embora fatores culturais, como a família e as práticas socioculturais, sejam fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem, a escola, por meio de suas práticas pedagógicas, condições materiais e rotinas escolares constitui-se também como parte relevante do problema que estamos discutindo (Fernandes *et al.*, 2018; Varani; Silva, 2010). É partir desta constatação que vou abordar como o funcionamento do modelo de “educação em tempo integral” e como as rotinas desenvolvidas na escola podem impactar a disposição dos adolescentes para o aprendizado.

Inicialmente, cabe esclarecer a forma de funcionamento da escola em seu modelo de “educação em tempo integral”, conforme o modelo desenvolvido nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte. Em primeiro lugar, conforme a Lei nº 11.804, de 13 de junho de 2024, que dispõe sobre a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 2024, Art. 2, § 2), “entende-se por tempo integral a estrutura de funcionamento de uma escola que tem uma jornada escolar ampliada de, no mínimo 7 (sete) horas e o máximo de 9 (nove) horas”.

Conforme tal modelo de funcionamento, os alunos necessitavam estar presentes na escola nos turnos matutino e vespertino. Contudo, conforme observado no estágio, a escola não dispunha de todas as estruturas físicas necessárias a tal

rotina, principalmente por não possuir banheiro com chuveiro e nem espaço destinado ao descanso. Assim, após a refeição, no entre turno, os alunos ficavam nos corredores da escola, jogando em mesas situadas no pátio ou na quadra da escola. Desse modo, a falta destas estruturas básicas reduzia a possibilidade de descanso e dificultava a higiene dos alunos, o que, segundo eles, resultava em “cansaço e desânimo” nas aulas, principalmente nas aulas vespertinas.

Ao avaliarem especificamente a política de implantação da “educação em tempo integral” nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte, Paiva e Batista (2020) constataram que, no intuito de oferecer o ensino em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas geridas pelo estado, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica do estado, o Estado do Rio Grande do Norte tem convertido, desde de 2017, dezenas de escolas regulares em escolas de “tempo integral”. Contudo, segundo os autores, em muitos casos, o Estado do RN não tem providenciado a estrutura física necessária nem professores formados adequadamente para permitir o funcionamento pleno deste “novo” modelo escolar.

Além de tais deficiências, também observei que a escola não disponha de uma quantidade suficiente de livros didáticos de ciências para as duas turmas de 9º ano existentes. Quando os alunos necessitavam utilizar o livro didático em sala de aula, eles tinham de ir buscá-los em uma sala na direção da escola. Deste modo, não era possível os alunos levarem o livro para o estudo em casa, nem para consultas que não fossem realizadas no horário das aulas de cada disciplina. Além disso, a insuficiência quantitativa de livros didáticos tornava as rotinas escolares mais cansativas, pois, para os alunos terem acesso ao conteúdo, o professor tinha que transcrevê-los para o quadro ou elaborar apostilas e “slides” que eram distribuídos para eles imprimirem ou lerem nos próprios smartphones.

A insuficiente disponibilidade de livros didáticos já era relatada, em média, por 60% dos diretores escolares brasileiros que responderam ao questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2017. Neste mesmo ano, no Rio Grande do Norte, este número chegou a 70,4% dos diretores (Iede, 2019). Ainda que estas informações sejam alarmantes, a perspectiva é de que a situação piore nos próximos anos caso a política austeridade fiscal e os cortes de gastos operados pelo Governo Federal continuem sufocando o orçamento do Ministério da Educação,

entidade que é responsável por gerir o Programa Nacional do Livro Didático (Santos, 2025; Lucca, 2025).

Conforme noticiou o portal de notícias do Instituto Conhecimento Liberta - ICL (2025):

A pasta de Camilo Santana [Ministério da Educação] não comprou todas as obras necessárias para o ensino básico em 2026. Ficou faltando a encomenda de 52 milhões de unidades, ao menos, segundo estimativa do mercado editorial. A situação é pior nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), aos quais foram comprados apenas livros de português e matemática, deixando de lado as demais disciplinas (Lucca, 2025, parágrafo 2 s.p).

Ainda segundo o Portal de Notícias G1, o Ministério da Educação se pronunciou por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e disse que é um “cenário orçamentário desafiador, e que foi traçada uma estratégia de compra escalonada começando por Língua Portuguesa e Matemática, mas a compra dos livros das demais áreas deve ser feita posteriormente” . A nota diz ainda que o material da EJA está garantido, e que “estratégias para o Ensino Médio serão definidas na sequência” (Santos, 2025, parágrafos 6 e 7).

Além dos aspectos relacionados à estrutura física, segundo relatos do professor e conforme o registrado por meio das observações de aula, recomendava-se que todas as atividades pedagógicas fossem realizadas em sala de aula, de modo que deveriam ser mínimas as vezes em que o professor poderia aplicar atividades e exercícios de fixação para serem feitos em casa, ficando todo o processo de ensino-aprendizagem centralizado na sala de aula. Em relação a tal fato, deve-se considerar que o estudo em casa propicia o protagonismo do estudante e incentiva a iniciativa individual (tão importantes para o processo educacional), uma vez que desloca do professor e da sala a centralidade do processo de aprendizagem (Cunha *et al.*, 2024). Além disso, um processo de ensino-aprendizagem centrado exclusivamente no professor faz com que ele deixe de ser um mediador e passe a ser praticamente o condutor e o executor do processo de ensino-aprendizagem, o que pode ter impactos negativos para o processo educacional e para o papel ativo que os alunos desempenham em sua aprendizagem.

De forma alguma estou apelando para qualquer ideologia individualista ou meritocrática. Pelo contrário, parece evidente que o sucesso da proposta escolar

passa também pela construção social dos indivíduos, a partir da tomada de consciência sobre a responsabilidade que cada um de nós tem em relação à construção do conhecimento e do aprendizado, a qual se constitui como um dos principais fatores de motivação.

5 Considerações finais

Inicialmente, faz-se necessário destacar que, por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório baseada em um estudo de caso, a resposta dada à pergunta que dá título a este artigo deve ser tomada como uma hipótese de trabalho possível, cujo poder de generalização ao amplo campo da educação pública brasileira é limitado. Entretanto, as reflexões que esta pesquisa propõe podem ser úteis para a reflexão sobre as condições e as complexas inter-relações que operam no processo de aprendizagem de adolescentes e jovens que vivenciam a educação pública brasileira. Ao mesmo tempo, as proposições argumentativas sintetizadas na hipótese explicativa podem ser úteis a futuras pesquisas, podendo subsidiar novas hipóteses e fornecer fundamento ao entendimento do processo de aprendizagem de adolescentes e jovens.

Feitas tais considerações, argumento que as contribuições teóricas de Vygotsky a respeito da importância do meio cultural sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana me permitiram constatar que a disposição para aprender e o baixo engajamento no processo educacional manifestados pelos adolescentes que compunham a turma observada é mediada e condicionada de forma complexa pelo contexto histórico, social, material e cultural em que estão inseridos. O que quero dizer é que os fatores do meio cultural que destacamos e as exíguas condições materiais relacionadas ao funcionamento do modelo de escola de tempo integral aplicado à escola observada operam como uma forma de uma mediação que assume um caráter negativo para a compreensão da realidade educacional por parte dos adolescentes alunos, pois, muito possivelmente, tais elementos se constituem como desestímulos culturais e materiais que alteram a disposição para o aprendizado e o engajamento com os processos educacionais formais. Esta mediação resulta não só em uma menor disposição para o aprendizado e em um baixo engajamento no processo educativo,

mas em óbice ao desenvolvimento e à emancipação intelectual que seriam promovidos pelo aprendizado dos conhecimentos formais apregoados pela escola.

Além disso, é importante considerar que o desinteresse para estudar e o desinvestimento dos adolescentes no aprendizado escolar são particulares a cada contexto que se vai avaliar e que a apatia ante às aulas, o desinteresse, a desmotivação e o desinvestimento dos adolescentes no aprendizado formal escolar não são resultado apenas de fatores isolados como as características individuais dos alunos, a estrutura e a participação familiar no processo educacional formal ou as condições materiais e pedagógicas oferecidas pela escola, mas de um conjunto amplo de características que compõem o meio cultural da sociedade em que os alunos estão inseridos. Isto resulta na necessidade de uma análise criteriosa de fatores variados em cada caso estudado.

No caso da presente pesquisa, argumento que o baixo engajamento e a pouca participação dos adolescentes nas aulas e o conseqüente desinvestimento no aprendizado escolar formal são o produto de fatores que se interconectam de forma complexa. Entre tais, destaco a relevância dos seguintes elementos: a) uma supervalorização do entretenimento e o excesso de religiosidade como elementos centrais da cultura local, especialmente por não considerarem a emancipação crítica e a preparação dos indivíduos para serem sujeitos e não sujeitos de suas condições de existência; b) a baixa participação familiar no processo de educação formal, notadamente manifesta pela possível transferência das suas responsabilidades referenciais e de autoridade para a escola, pelo baixo nível de acompanhamento das atividades escolares dos adolescentes e pelo pouco incentivo ao estudo formal e ao conhecimento como ferramentas necessárias à emancipação dos indivíduos; c) o uso exacerbado de smartphones, internet e redes sociais pelos adolescentes, não apenas durante as aulas, mas, muito provavelmente, durante todo o dia; d) as precárias condições de funcionamento da chamada “escola de tempo integral” na escola estudada, principalmente porque a ausência de banheiros com chuveiros impede a higiene pessoal e a possibilidade de se refrescar em uma cidade que está situada em uma região de clima semiárido em que temperaturas de 40°C são comuns em vários meses do ano, bem como pela ausência de um local que permita o descanso no entre turno das aulas e pela quantidade insuficiente de livros didáticos.

Diante de tais argumentos, é basilar considerar que a superação de cenários como o descrito neste relato, requerem um conjunto amplo de ações que não podem ser implantadas apenas pelas escolas, mas pelo conjunto de responsáveis pelo processo educacional. Por isso que é importante considerar que o fracasso ou sucesso escolar não pode ser atribuído somente à escola e que não adianta apenas “investir” na escola, pois, sem modificar os demais fatores que influenciam o aprendizado, a escola, enquanto uma das instâncias de educação, terá o seu papel restringido.

Por último, cabe alertar para prejuízos futuros ao aprendizado de milhões de adolescentes e jovens caso o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) continue sendo o alvo de desnaturação financeira por meio dos chamados “cortes de gastos”. Foi possível observar que, apesar de amplo acesso à internet pelos adolescentes, o livro didático continua sendo o material referencial de maior importância para as pesquisas e os estudos desta classe de estudantes da educação básica, já que muitas fontes de informação presentes na internet estão perpassadas por informações falsas e porque a forma como as ferramentas de “inteligência artificial” são utilizadas pode ser apenas um falso atalho para o aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M.; TEIXEIRA, P. A escola num mundo secular e religioso: poderia ser a tolerância uma alternativa? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.15, n. 36, p. 61-79, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24384/17362>. Acesso em: 15 fev. 2026.
- ARRUDA, E. P. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 232-239, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12036/9454>. Acesso em: 6 fev. 2026.
- BALBI, R. C.; FALCÃO, E. B. Origem e diversidade da vida: atuação da escola na compreensão científica de estudantes do Ensino Médio. **Revista Práxis**, Volta Redonda, v. 14, n. 27, p. 45-55, 2022. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3837/2940>. Acesso em: 15 fev. 2026.
- BOSCHINI, D. A.; SILVA, C. N. Juventude, gênero e religião: o papel da Igreja Católica na formação da juventude. **Research, Society and Development**, [S. l.], n. 8, v.12, e168121669, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662203019/html/>. Acesso em: 15 fev. 2026.
- BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição 9, seção 1, p. 3, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935>. Acesso em: 27 fev. 2026.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. TIC Kids Online Brasil 2023: Crianças estão se conectando à Internet mais cedo no país. **Cgi.br**, São Paulo, 24 out. 2023. Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/tic-kids-online-brasil-2023-criancas-estao-se-conectando-a-internet-mais-cedo-no-pais/>. Acesso em: 16 Jan. 2026.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil 2025: Principais Resultados**. São Paulo: Cetic.br, 2025. Disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2025_principais_resultados.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.
- COSTA, R. P. B.; LIMA, M. C. P.; PINHEIRO, C. V. Q. Os impasses da educação na adolescência contemporânea. **Boletim de Psicologia**, [S. l.], v. 60, n.132, p. 97-106, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0006-59432010000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 15 fev. 2026.

CUNHA, M. B.; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E.; MARQUES, G. Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 Jan. 2026.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDES, L. M. *et al.* Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 215-228, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000100009. Acesso em: 02 fev. 2026.

FERREIRA, L. F. S. G.; BARRETO, A. R.; WERLE, G. T.; SOUSA, J. F. A. Fundamentos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica: Correlatos com a infância e a educação. **Revista Literatura em Debate**, [S. l.], v. 20, n.35, p.107-126, 2025. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/507>. Acesso em: 01 jun. 2026.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Indicadores Municipais**. Rio de Janeiro, 2026. Disponível em: <https://municipios.fgv.br/indicadores>. Acesso em: 21/01/2026.

IEDE - INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL. **Como estão as escolas públicas do Brasil**. Disponível em: https://portaliede.org.br/wp-content/uploads/2019/04/DesafiosEscolares_Questionarios_Saeb2017_iede.pdf. Acesso em: 23 Mar. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama do Censo 2022**. Rio de Janeiro, 2026. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?localidade=2408508>. Acesso em: 21 jan. 2026.

LIMA, B. V. M. TikTok: adolescência conectada e cognição sobrecarregada. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6169>. Acesso em: 14 jan. 2026.

LUCCA, B. TCU investiga Educação pela compra insuficiente de livros didáticos para 2026. **ICL NOTÍCIAS**, [S. l.], 25 ago. 2025. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/tcu-investiga-educacao-livros-didaticos-2026/>. Acesso em: 26/02/2026.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011. Acesso em: 6 fev. 2026

MEKLER, A. The Effects of TikTok Use on College Student Learning. **Undergraduate Review**, Bridgewater, v. 16, p. 145–153, 2021. Disponível em:

https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1515&context=undergrad_rev. Acesso em: 15 jan. 2026.

MELO, J. F.; SILVA, G. M. F.; BOMFIM, Z. A. C.; SOUSA, I. C.; FARIAS JÚNIOR, L. R. Teoria histórico-cultural - contribuições para a prática psicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 353-365, 2020. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300008. Acesso em: 27 maio 2026.

NASCIMENTO, R. O. Atividade simbólica na perspectiva da abordagem histórico-cultural de Lev S. Vigotski. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano XIV, n.23, p. 54-71, 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/download/7251/5084/14394>. Acesso em: 1 jun. 2026.

NASCIMENTO, N. C.; ALMEIDA, R. O. As posturas de estudantes do ensino médio diante de um tema que gera conflito entre ciência e crença: a origem da vida.

Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, [S. l.], v.12, n.1, p. 95-114, 2019.

Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/211/4>. Acesso em: 18 fev. 2026.

NAZAR, S. Brasileiros passam em média 56% do dia em frente às telas de smartphones e computadores. **Jornal da USP**, Ribeirão preto, 29 jun. 2023.

Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasileiros-passam-em-media-56-do-dia-em-frente-as-telas-de-smartphones-computadores/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

OURO BRANCO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Ouro Branco-RN: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

Disponível em: <https://lemarg->

[uploads.sfo3.digitaloceanspaces.com/RNP092/1754310021 Plano de Educacao Ouro Branco RN.pdf](https://lemarg-uploads.sfo3.digitaloceanspaces.com/RNP092/1754310021_Plano_de_Educacao_Ouro_Branco_RN.pdf). Acesso em: 13 fev. 2026.

OURO BRANCO. Assessoria de Comunicação do Município de Ouro Branco-RN. **Calendário Municipal 2025**. Ouro Branco-RN, 2025. Disponível em:

<https://ourobranco.rn.gov.br/pagina/32/calendario-municipal;> Acesso em: 13 fev. 2026.

PAIVA, C. O. L.; BATISTA, M. S. S. Educação integral no Rio Grande do Norte: política, implantação e expansão das escolas em tempo integral (2017-2019). **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 9, n. 3, p. 58-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8318>. Acesso em: 25 fev. 2026.

PEREIRA NETO, M. C.; PEREIRA, A. M. **Memória Seridó: natureza, cultura e patrimônio**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2024.

PEREIRA, B. C.; ZANON, C. A influência dos contextos escolar e familiar nos projetos de vida de adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 41, e227915, p.1-14, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ym3TkY7zDV6SN5X3LJsZK6M/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2026.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vygotsky ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p.741-756, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

QEDU - INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL. **Perfil do Município: Ouro Branco-RN**.

Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2408508-ouro-branco/aprendizado>. Acesso em: 21/01/2026

RIBEIRO, R.; CIASCA, S. M.; CAPELATTO, I. V. Relação entre recursos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escola pública. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n.101, p.164-174, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200006. Acesso em: 28 jan. 2026.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 11.804, de 13 de junho de 2024. Dispõe sobre a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. **Diário Oficial do Estado**, Natal, RN, n. 15.687, 2024. Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2024/r0yt6kf1ds958xc9somoeb7vfusj6n.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026

ROSA, A. P. M.; GOI, M. E. J. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-levvygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em: 12 jan. 2026.

ROSA, T.; MAGALHÃES, C. R.; SILVEIRA, L. M. O. B. Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar da educação básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 28, e262230, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/WH4ZWCfNNvsKM4ZwZjQBWNM/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2026.

SANTOS, E. Sem verba, MEC adota 'compra escalonada' de livros e foca em português e matemática para 2026. **G1**, Rio de Janeiro, 23 jul. 2025. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/07/23/sem-verba-mec-adota-compra-escalonada-de-livros-e-foca-em-portugues-e-matematica-para-2026.ghtml>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SANTOS, L. R.; ANDRADE, E. L. M.; FERNANDES, J. C. C.; LIMA, E. F. As contribuições da Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotsky para o desenvolvimento da competência em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, p. 1-15, 2021. Disponível em:

<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1489/1334>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SANTOS, W. T.; FERNANDES, R. C. A. Repensando a relação entre Ciência e Religião no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 4, n. 3, p.328-347, 2021. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/350483378_Repensando_a_relacao_entre_Ciencia_e_Religio_no_processo_de_ensino_e_aprendizagem. Acesso em: 15 fev. 2026.

SANTOS, L. A. R. “**Cruzeta em revolução**”: juventude, poder e religião numa comunidade rural Potiguar (1957-1964). 2020. 250 f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32660>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, T. O.; SILVA, L. T. G. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, p.87-97, 2017. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009. Acesso em: 14 jan. 2026.

VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, 2010. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n229/v91n229a04.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

Recebido em dezembro 2025 | Aprovado em abril 2026

MINI BIOGRAFIA

Marcelo Silva de Lucena

Doutor em Ciência Florestal pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Florestal da Faculdade de Ciências Agronômicas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu-SP, Brasil.

E-mail: marceloslucenarn@gmail.com