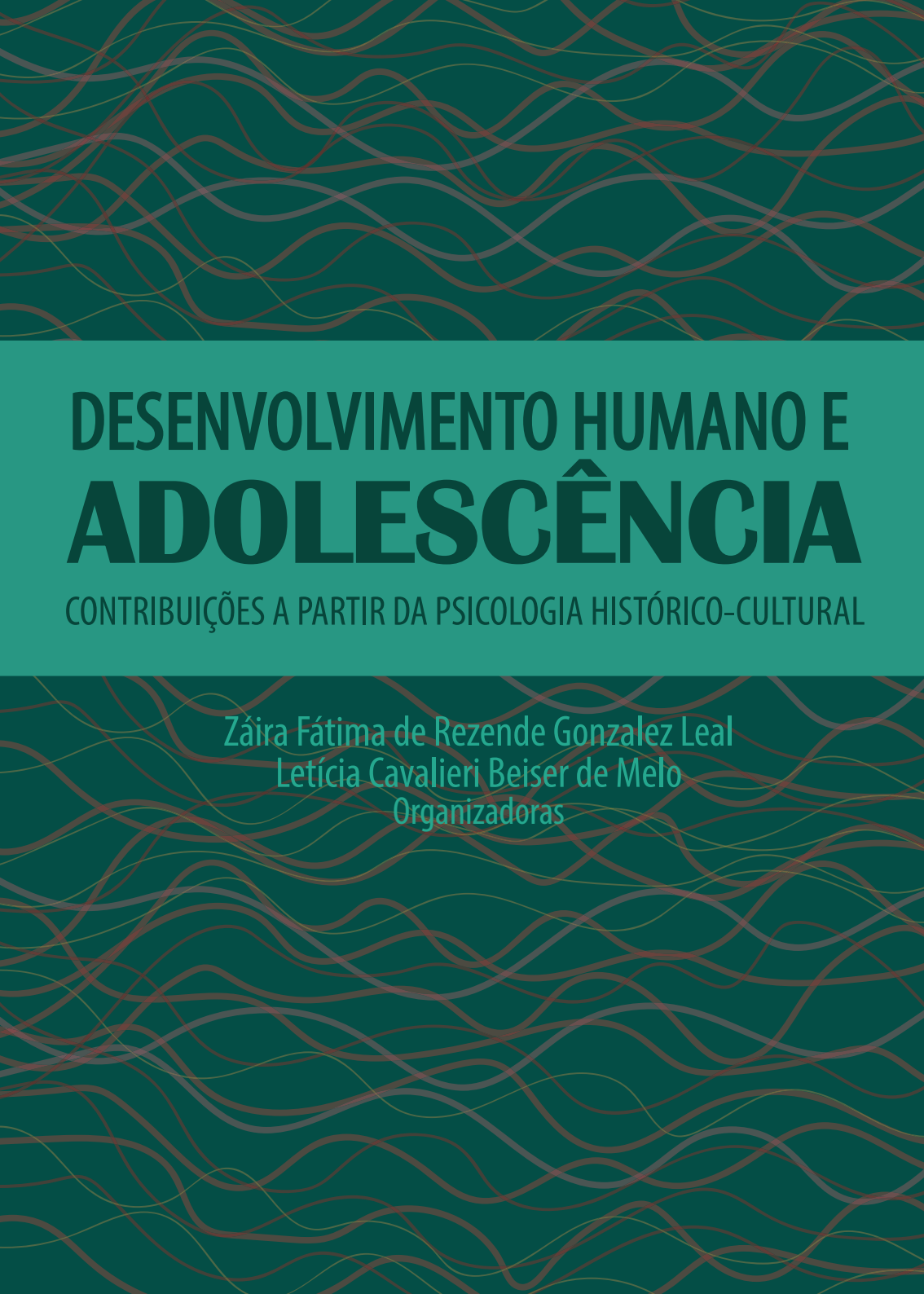




DESENVOLVIMENTO HUMANO E **ADOLESCÊNCIA**

CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
Letícia Cavalieri Beiser de Melo
Organizadoras

A presente coletânea reúne pesquisadores que buscam, a partir da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, contribuir para a discussão acerca do desenvolvimento humano e da adolescência, ampliando a reflexão e discussão acerca das possibilidades de impulsionar o desenvolvimento nesse período tão significativo para a formação do indivíduo. Essa discussão se torna relevante, principalmente nesse momento histórico que vivemos, em que a educação se torna alvo de ataques, sendo esvaziada em seu objetivo de formação dos sujeitos para a compreensão da realidade em suas nuances. Nesse sentido, convidamos o leitor a participar dessas reflexões em busca de caminhos para o enfrentamento das dificuldades que se colocam para a formação plena e emancipação dos indivíduos.

DESENVOLVIMENTO HUMANO E **ADOLESCÊNCIA**

CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

DESENVOLVIMENTO HUMANO E ADOLESCÊNCIA

CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
Letícia Cavalieri Beiser de Melo
(Orgs.)

D451

Desenvolvimento humano e adolescência: contribuições a partir da psicologia histórico-cultural / Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, Leticia Cavalieri Breiser de Melo (orgs). Paranavaí: EduFatecie, 2025.
240 p.

ISBN Digital 978-65-5433-169-2

ISBN Físico 978-65-5433-170-8

DOI: <https://doi.org/10.33872/desenvolv-hum-adolescencia>

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Relações humanas em adolescentes. 3. Psicologia - Orientação profissional. 4. Psicologia da aprendizagem. I. Leal, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. II. Melo, Leticia Cavalieri Breiser de. III. Centro Universitário UniFatecie.

CDD: 23. ed. 155

Catalogação na publicação: Zineide Pereira dos Santos – CRB 9/1577



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

EXPEDIENTE:

Reitor: Prof. Me. Gilmar de Oliveira

Diretor de Ensino: Prof. Me. Daniel de Lima

Diretor Administrativo e Financeiro (Presencial): Eduardo Luiz C. Santini

Diretor Administrativo e Financeiro (EaD): Prof. Me. Guilherme A. R. Esquivel

Coordenador NEAD - Núcleo de Educação a Distância:

Prof. Me. Jorge Luiz Garcia Van Dal

Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONPEX (Presencial):

Prof.ª Dr.ª Adriana A. Rodrigues

Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONPEX (EaD):

Prof. Me. Bruno E. Bertuol

Núcleo de Apoio Psicológico e Psicopedagógico: Bruna Tavares Fernandes

Secretário Acadêmico: Tiago Pereira da Silva

Bibliotecária: Tatiane Vitorino de Oliveira

Marketing e Mídias: João Vitor Duarte de Souza

EQUIPE EXECUTIVA:

Editora-chefe:

Prof.ª, Dr.ª, Denise K. Sbardelotto

Editor-adjunto:

Prof. Daniel de Lima

Revisão de Texto:

Judith Aparecida de S. Bedê

Projeto Gráfico/Design/

Diagramação: Lorena G. D. Leal

Setor Técnico: Fernando Barbosa

Controle Financeiro:

Eduardo Luiz Campano Santini

Assessoria Jurídica:

Prof.ª, Leticia Baptista Rosa

Biblioteca:

Tatiane Vitorino de Oliveira

Secretária:

Yasmin Cristina de Miranda Andretta

www.unifatecie.edu.br/editora

edufatecie@fatecie.edu.br



Unidade III: BR 376, km 102 –
Paranavaí-PR
(Saída para Nova Londrina)
(SS) (44) 3045 9898 / (SS) (44)
99976-2105
www.unifatecie.edu.br



CONSELHO EDITORIAL:

Prof.ª, Dr.ª, Adriana A. Rodrigues

Prof.ª, Dr.ª, Alba Materenzi

Prof.ª, Dr.ª, Ana Claudia B. S. Cimardi

Prof. Dr. Arthur R. do Nascimento

Prof.ª, Dr.ª, Carolina Moser Paraiso

Prof. Dr. Cleder Mariano Belieri

Prof. Me. Daniel de Lima

Prof.ª, Dr.ª, Denise K. Sbardelotto

Prof. Dr. Fernando H. Villwock

Prof.ª, Dr.ª, Hãmara M. de S. Zaniboni

Prof.ª, Dr.ª, Heloá C. Borim Christinelli

Prof. Dr. Heraldo Takao Hashiguti

Prof.ª, Dr.ª, Jaqueline de C. Rinaldi

Prof. Dr. Jeferson de Souza Sá

Prof.ª, Dr.ª, Judith A. de S. Bedê

Prof. Dr. Julio Cesar T. Colella

Prof.ª, Dr.ª, Kelly Mayara da Silva

Prof.ª, Dr.ª, Lais S. C. Mantovani

Prof. Dr. Layon Zafra Lemos

Prof.ª, Dr.ª, Leticia Baptista Rosa

Prof.ª, Dr.ª, Leticia Jalloul Guimarães

Prof. Dr. Lucas Henrique M. da Silva

Prof.ª, Dr.ª, Luciana Moraes Silva

Prof.ª, Dr.ª, Lyvia Eloiza de F. Meirelles

Prof.ª, Dr.ª, Nathally C. de S. Santos

Prof.ª, Dr.ª, Neiriele Bruschi Montana

Prof.ª, Dr.ª, Nelma S. R. de Araújo

Prof. Dr. Renã Moreira Araújo

Prof. Dr. Ronan Yuzo Takeda Violin

Prof.ª, Dr.ª, Ticiane Petean Pina

1ª Edição Impressa: novembro de 2025.

Paranavaí – Paraná – Brasil

Apresentação

A adolescência, para Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), constitui-se como um período fundamental do desenvolvimento humano, por ser o período em que o indivíduo apresenta, ou pode apresentar, um desenvolvimento pleno de seu psiquismo, proporcionado pela complexificação das Funções Psicológicas Superiores (FPS), regidas pela formação do pensamento por conceitos, imprescindível para a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações e, consequentemente, para uma participação consciente na sociedade.

O desvelamento da realidade, em seus meandros, entretanto, não é uma garantia do período, mas está aí como possibilidade, desde que haja mediações significativas nesse sentido, que a educação escolar seja intencionalmente dirigida ao desenvolvimento do psiquismo, a partir do entendimento de como se dá o desenvolvimento humano para que se atue de forma a impulsioná-lo. Todavia, essa não é uma tarefa simples ou fácil e, é nesse sentido, que o presente livro busca, a partir de pesquisadores envolvidos com temática tão importante, contribuir para a reflexão sobre esse período, para sua compreensão e para a discussão de possibilidades...

Trata-se de uma obra que reúne temas em destaque na temática da adolescência e do desenvolvimento humano, todos vinculados à perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, que tem como seus principais expoentes Lev Semionovitch Vigotski (1896-

1934), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977).

A coletânea apresenta, inicialmente, uma reflexão de Thais Carolina Ferreira e Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal sobre *A constituição da autoavaliação dos adolescentes em tempos de mídias sociais*, em que se discute sobre a necessidade de compreender como se desenvolve a autoavaliação no período da adolescência e de que forma as transformações sociais da contemporaneidade, especialmente o fenômeno das redes sociais, pode influenciar a sua constituição.

No segundo capítulo, Leda Leite Ferreira, Vítor de Lima Fantin e Flávia da Silva Ferreira Asbahr discutem *A atividade de estudo na adolescência no ensino remoto emergencial: atribuição de sentido pessoal e desenvolvimento humano*, em que apresentam os principais resultados de uma pesquisa, intitulada “Implicações do ensino remoto emergencial: sentido pessoal atribuído à atividade de estudo de alunos do ensino fundamental”, que teve como objetivo investigar a atribuição de sentido pessoal ao estudo nos anos finais do ensino fundamental durante o ensino remoto emergencial, ocorrido em função da Pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021.

O terceiro capítulo, intitulado *O “novo” ensino médio: reflexões sobre a cisão sentido pessoal e significado social da atividade de estudo na adolescência*, de autoria de Camila Trindade, Camila Turati Pessoa e Nilza Sanches Tessaro Leonardo, discutem o contexto do ‘novo’ Ensino Médio e suas implicações, realizando uma reflexão acerca dos limites e desafios impostos ao desenvolvimento humano na adolescência, considerando a cisão entre sentido pessoal e significado social na atividade de estudo dos estudantes.

No quarto capítulo, de autoria de Flávia Caroline Santos Cardoso Pereira e Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, intitulado *Adolescência no contexto das medidas socioeducativas: contribuições e proposições da psicologia histórico-cultural*, as autoras discutem o impacto das medidas socioeducativas na vida dos adolescentes e as possibilidades de desenvolvimento ofertadas a eles no contexto dessas medidas, buscando refletir sobre de que maneira a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para análise da adolescência no

contexto das medidas socioeducativas.

Rafaela França da Silva Della Santa e Luciane Pinho de Almeida, no quinto capítulo, intitulado *Psicologia histórico-cultural e a relação entre adolescência, migração e escola*, alicerçadas no método materialista histórico e dialético e a partir das categorias historicidade, totalidade e dialética, discutem a migração na contemporaneidade, enfocando a particularidade dos adolescentes migrantes internacionais e a garantia do direito à educação escolar, com objetivo de trazer alguma luz sobre esse fenômeno.

O capítulo 6, intitulado *A juventude no capitalismo dependente: contradições entre trabalho, desenvolvimento e alienação*, de Kayo Rodrigo Vicente e Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, visa apresentar reflexões acerca das contradições, dos nexos, das multideterminações e das possibilidades de desenvolvimento dos jovens brasileiros, discutindo a particularidade da trama social em que esse desenvolvimento ocorre, considerando as complexas determinações que influem sobre as relações materiais de produção no contexto brasileiro, que apresenta um desenvolvimento caracterizado como capitalismo dependente.

O capítulo seguinte traz uma discussão sobre *Adolescência e constituição da subjetividade: contextos sociais em debate*, de autoria de Solange Pereira Marques Rossato, Eduarda Henrique, Nicolý Pellegrini Santos, Letícia Ereno Colombo e Gabriel Takashi Watanabe. Nesse capítulo, os autores objetivam discutir sobre a adolescência e suas transformações, que são sempre significadas na cultura. O período, caracterizado por uma intensa atividade psíquica, em conexão com as transformações sociais, de maneira dialética, afetam os interesses do(a) adolescente e impactam significativamente em suas possibilidades de existência. Buscam debater sobre os aspectos que ajudam a constituir a subjetividade do adolescente, em um processo marcado pelo contexto social.

Por fim, fechando a coletânea, o capítulo intitulado *O processo de escolha profissional como expressão da consciência do real: como os adolescentes estão sendo formados?*, traz uma discussão das autoras Daniella Fernanda Moreira Santos e Záira Fátima de Rezende

Gonzalez Leal sobre a adolescência e o difícil momento da escolha profissional, que se constitui como um intrincado processo que afeta a vida do indivíduo como um todo, caracterizando a vida adulta. Essa escolha torna-se especialmente significativa quando ocorre na adolescência, pois essa fase do desenvolvimento é caracterizada por uma grande complexificação do psiquismo, por meio da qual o sujeito passa a entender elementos da realidade que não são acessíveis à infância, ampliando sua compreensão e atuação no mundo.

Tendo sido apresentadas as diferentes temáticas que formam essa obra, convidamos você, leitor/leitora, a se juntar a nós na reflexão sobre a adolescência e sobre o desenvolvimento psíquico que se dá nesse período, permeado por diversos aspectos e elementos.

Boa leitura!

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Letícia Cavalieri Beiser de Melo

Julho de 2025.

Sumário

Apresentação	4
PREFÁCIO https://doi.org/10.33872/desenvolv-hum-adolescencia .prefacio	10
A CONSTITUIÇÃO DA AUTOVALORAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM TEMPOS DE MÍDIAS SOCIAIS <i>Thais Carolina Ferreira</i> <i>Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal</i> https://doi.org/10.33872/desenvolv-hum-adolescencia .cap1	15
A ATIVIDADE DE ESTUDO NA ADOLESCÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO <i>Leda Leite Ferreira</i> <i>Vítor de Lima Fantin</i> <i>Flávia da Silva Ferreira Asbahr</i> https://doi.org/10.33872/desenvolv-hum-adolescencia .cap2	39
O “NOVO” ENSINO MÉDIO REFLEXÕES SOBRE A CISÃO SENTIDO PESSOAL E SIGNIFICADO SOCIAL DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA ADOLESCÊNCIA <i>Camila Trindade</i> <i>Camila Turati Pessoa</i> <i>Nilza Sanches Tessaro Leonardo</i> https://doi.org/10.33872/desenvolv-hum-adolescencia .cap3	67

ADOLESCÊNCIA NO CONTEXTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS **90**

CONTRIBUIÇÕES E PROPOSIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Flávia Caroline Santos Cardoso Pereira

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

<https://doi.org/10.33872/desenvolv-hum-adolescencia .cap4>

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A RELAÇÃO ENTRE ADOLESCÊNCIA, MIGRAÇÃO E ESCOLA **121**

Rafaela França da Silva Della Santa

Luciane Pinho de Almeida

<https://doi.org/10.33872/desenvolv-hum-adolescencia .cap5>

A JUVENTUDE NO CAPITALISMO DEPENDENTE **150**
CONTRADIÇÕES ENTRE TRABALHO, DESENVOLVIMENTO E ALIENAÇÃO

Kayo Rodrigo Vicente

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

<https://doi.org/10.33872/desenvolv-hum-adolescencia .cap6>

ADOLESCÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE **185**
CONTEXTOS SOCIAIS EM DEBATE

Solange Pereira Marques Rossato

Eduarda Henrique

Nicolý Pelegrini Santos

Letícia Ereno Colombo

Gabriel Takashi Watanabe

<https://doi.org/10.33872/desenvolv-hum-adolescencia .cap7>

O PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL **215**
COMO EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA DO REAL
COMO OS ADOLESCENTES ESTÃO SENDO FORMADOS?

Daniella Fernanda Moreira Santos

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

<https://doi.org/10.33872/desenvolv-hum-adolescencia .cap8>

Autores **236**

PREFÁCIO

O Adolescente - Mário Quintana

A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
mas

esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
— vestida apenas com o teu desejo!"

Um dos maiores poetas do século XX, tradutor e jornalista bra-

sileiro, Mário Quintana (1906-1994) nos faz celebrar e compreender – por meio de palavras muito bem escolhidas e bem-posicionadas – a vida e os seres humanos que a encarnam. Nesse seu propósito, escreve sobre um momento único: a adolescência. Mas a poesia não é uma cópia da vida... tanto que nem sempre podemos considerá-la “tão bela que chega a dar medo”; nem sempre ela se nos revela desse modo. No entanto, a poesia contribui para nos mostrar quem somos e onde estamos e/ou quem queremos ser e para onde dirigirmos o nosso viver.

Quintana não foi um teórico da psicologia do desenvolvimento humano, embora o revelasse de modo original e dele se ocupasse. Possivelmente não conheceu a psicologia histórico-cultural – subsidiadora da presente obra –, que defende que o psiquismo humano não poderia se constituir à parte das condições sócio-históricas objetivas; que preconiza que as características dos períodos do desenvolvimento não são universais, mas carregam em si as marcas dos tempos, dos espaços culturais, das classes sociais.

Essa escola psicológica teve início há mais de cem anos, mas as suas elaborações clássicas revelam-se potentes não somente para explicar os sujeitos da época e cultura de L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev entre outros, da época e cultura de Mário Quintana, mas dos dias desta terceira década do terceiro milênio. Suas potências se encontram no desvelamento das leis do desenvolvimento humano nas mais variadas sociedades!

Ao buscarem por explicações dos sujeitos reais, essas elaborações relacionam o modo como se dá a produção e a reprodução da existência, e todo o aparato material e não material que as caracterizam, com a estruturação e a organização da sociedade, e, isso tudo com o modo como o psiquismo dos sujeitos se constitui e se desenvolve. Com isso, elas acabam reposicionando o papel do fator biológico ante às múltiplas determinações envolvidas no desenvolvimento.

Dito de outro modo, em seu ofício, Quintana descreve tão bem a adolescência, mas cabe às pessoas pesquisadoras explicarem-na, num compromisso ético-político por uma Psicologia crítica. Cabe-lhes, dentro dos limites de uma ciência e uma profissão, trazer à luz, que período do desenvolvimento é esse, que traz tanto encanto

e dúvidas, inspiração e medo, que demanda da sociedade políticas públicas da educação, saúde, serviço social etc. uma atenção vigilante em relação aos devires, ao que foi possível se tornar e, com as devidas *mediações*, o que se *pode vir a ser*.

Para tratar disso, a presente coletânea intitulada **Desenvolvimento humano e adolescência: contribuições a partir da psicologia histórico-cultural**, organizada pelas psicólogas e docentes Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal e Letícia Cavalieri Beiser de Melo, situa a adolescência ante as grandes questões desse momento histórico, no qual o gênero humano desvendou tanto da natureza e de si mesmo, mas, nem por isso, se compromete a cuidar de ambos. Desse modo, ainda há muito por se fazer, no caso, no âmbito do período da adolescência.

Segundo a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, a pessoa adolescente é aquela com idade entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos. Pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, são consideradas jovens aquelas pessoas com idade entre quinze (15) e vinte e nove (29) anos de idade. Embora se possa ter uma fase em que essas duas leis se remonem na nomenclatura (adolescente ou jovem), é certo que entre 12 a 18 anos, as pessoas apresentam singularidades em seus desenvolvimentos que permitem reconhecê-las como adolescente.

Segundo dados do Censo do IBGE de 2022, o Brasil conta com 203.080.756 pessoas, e divididas em 21 grupos de 0 a 100 anos ou mais, com espaçamentos de 04 anos de idade, tem-se que 28.050.903 (13,815%) pessoas estão na faixa entre 10 e 19 anos de idade (13.674.961 têm entre 10 e 14 anos de idade e 14.375.942 de 15 e 19 anos de idade). Não se trata de um pequeno grupo e nem algo a se desconsiderar a sua força produtiva e seu poder de consumo. Mas, na América Latina, o percentual desse grupo de adolescentes e do de jovens representa 30% da população da América Latina e do Caribe (OPAS, s.d.).

Em 2023 estimava-se haver mais jovens do que em qualquer outro momento da história, contando com cerca de 1,8 bilhão de pessoas com idade entre 10 a 24 anos. No entanto, entendia-se que esse grupo de pessoas não estaria atingindo todo o seu potencial devido ao fracasso das políticas e investimentos atuais para atender às suas necessidades, como consta no site < <https://www.1point8b.org/> > sobre o Fórum Global para Adolescentes 1.8, tendo como referência a Agenda Global 2030, criando-se a Agenda de ação para adolescentes, com diferentes compromissos para sua saúde e bem-estar. Contudo, se há essa *Agenda* é porque os direitos humanos e os fundamentais não são de fato observados na vida dessa população.

Um dos pontos cruciais é analisar os elementos teóricos e metodológicos para se compreender esse período crucial do desenvolvimento humano, que não se trata de uma mera etapa do processo evolutivo-maturacionista. Busca-se para essa população o alcance de um estágio desenvolvimental de maior complexidade, de liberdade, com controle consciente e intencional da conduta, com o direcionamento dos processos psicológicos comprometidos no desvelamento do mundo e de si, contando com e pela coletividade. É preciso que essa população de adolescentes não esteja somente protegida por leis e políticas públicas, mas que esteja participando de uma formação integral, de modo a se realizar em suas vidas a genericidade própria ao século XXI. Isso implica em enfrentamentos diversos, como a violência estrutural que se materializa das mais variadas formas nas singularidades das histórias de vida, a evasão escolar ou a falta de perspectiva de continuidade dos estudos, ao cumprimento de medidas socioeducativas, a preparação e inserção ao mercado de trabalho, a constituição da subjetividade etc.

O medo na adolescência deveria derivar de a vida ser tão bela... A coletânea, ao tratar dessas temáticas, está em favor do revelar dessa beleza aos adolescentes e a todas as pessoas!

Maringá, 05 de maio de 2025.

Sonia Mari Shima Barroco

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 6 ago. 2013

QUINTANA, Mário. O adolescente. In: QUINTANA, Mário. **História Sobre-natural.** Porto Alegre: Editora do Globo, 1976. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/mario-quintana-o-adolescente/?print=pdf>. Acesso em 04 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Saúde do adolescente.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-do-adolescente>. Acesso em 30 abril 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em 04 maio 2025.

A CONSTITUIÇÃO DA AUTOVALORAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM TEMPOS DE MÍDIAS SOCIAIS

Thais Carolina Ferreira
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Introdução

Este capítulo deriva de uma pesquisa realizada durante o Mestrado em Psicologia¹ da primeira autora, a partir do qual se buscou tecer contribuições para o desenvolvimento psíquico dos adolescentes e que teve por objetivo compreender como se dá o desenvolvimento da autoavaliação no período da adolescência e de que forma as transformações sociais da contemporaneidade, especialmente o fenômeno das redes sociais, pode influenciar a sua constituição. A pesquisa, de cunho bibliográfico, teve como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

1 FERREIRA, Thais Carolina. **A Construção da Autoavaliação dos Adolescentes em Tempos de Mídias Sociais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, 2022.

Atualmente, a vida dos adolescentes e seu relacionamento com a realidade social têm sido mediados pelas tecnologias digitais. Essas novas tecnologias inserem distintos elementos em sua cotidianidade, fundamentalmente em termos relacionais e intersubjetivos. Diante disso, discutimos aqui a constituição da adolescência na sociedade da virtualidade e como esse fenômeno social pode influenciar na constituição de sua autoavaliação.

A autoavaliação se caracteriza como um conceito importante em relação ao desenvolvimento do adolescente, pois é por meio de sua formação que este começa a desenvolver a capacidade de tomada de consciência de si, de suas próprias qualidades psíquicas e físicas, passando a ver de forma mais clara a si mesmo, enquanto personalidade individual, fazendo uma autorreflexão e tomando consciência do próprio eu, de suas avaliações, capacidades e potencialidades. A constituição da autoavaliação é influenciada por uma diversidade de fatores sociais, culturais, do meio em que está inserido, do grau de ensinamento que possui, das relações familiares e com seus coetâneos. Portanto, torna-se um traço importante para a formação da personalidade do adolescente (Kon, 1988).

A adolescência constitui-se como uma etapa de formação do sujeito, destacando-se pelo seu movimento e desenvolvimento constante e transformando-se juntamente com as mudanças históricas e sociais. Desse modo, para acompanhar a realidade social contemporânea, as pesquisas referentes à constituição da adolescência precisam contemplar as novas criações humanas e as distintas maneiras de o sujeito se relacionar consigo e com os outros. Em vista disso, faz-se necessário refletir como as atuais mudanças sociais delineadas pela avultação do fenômeno das redes sociais podem estar modificando a forma de se relacionar dos jovens, como eles consideram e valoram a si mesmos, uma vez que são questões fundamentais para a constituição da autoavaliação e conteúdo essencial para a formação da sua personalidade.

Dessa forma, ao longo das discussões propomos-nos a analisar e sintetizar os conteúdos objetivando responder a questão que se coloca sobre quais as implicações do fenômeno das redes sociais

para a constituição da autovaloração do adolescente, bem como quais podem ser as influências para o desenvolvimento pleno da sua personalidade.

O desenvolvimento da autovaloração na adolescência

É basilar iniciar essa discussão tecendo reflexões fundamentais sobre a concepção da PHC acerca da adolescência. Impulsionados pelos estudos de Vigotski e da psicologia soviética, a adolescência passou a ser estudada como um fenômeno cultural, dotado de historicidade, que se desenvolve a partir da realidade material, influenciado pelas transformações sociais e pela forma como os homens organizam-se e produzem, e não apenas como uma mera etapa que transcorre de forma natural. Mas sim, constituída como um fenômeno social significativo, uma etapa de transição em que o adolescente busca seu lugar na sociedade e trilha seu caminho no mundo adulto.

Dessa forma, a PHC considera a adolescência como um fenômeno complexo, heterogêneo, com múltiplas expressões e que se desenvolve a partir de uma realidade social e histórica. Nesse sentido, para compreender a adolescência em sua completude é fundamental entender a sua historicidade, os modos distintos de vivenciar essa etapa do desenvolvimento, que evolui juntamente com a história social da humanidade (Kon, 1988).

No desenvolvimento psíquico do adolescente, estruturas antigas dão lugar a novas formações. De acordo com Vigotski (1996), os interesses, no período da adolescência, constituem um ponto fundamental para compreender o desenvolvimento psíquico, pois as funções psicológicas são orientadas a partir de um sistema de aspirações e interesses consolidados na personalidade. Dessa forma, é importante entender a evolução da conduta e dos interesses e as transformações que acarretam na estrutura da orientação do comportamento. Existem duas características essenciais do período, o fato de ser um momento de ruptura dos velhos interesses ligados à infância, dando lugar a interesses qualitativamente novos, compatíveis com o período da adolescência.

É na adolescência que se manifestam, de forma clara, as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores, que chamamos de interesses. (...) Com a maturação e a aparição de novas atrações e necessidades internas, ampliam o círculo de objetos que possuem força incitadora para os adolescentes, como esferas da atividade, antes neutras para eles se convertem em momentos fundamentais que determinam sua conduta (...), surgindo para o adolescente um mundo exterior completamente novo (Vigotski, 1996, p. 24).

Compreendemos que a atividade humana não se caracteriza apenas pela soma mecânica de hábitos aleatórios, mas é organizada e estruturada por aspirações e interesses. Nesse processo de constituição dos interesses na adolescência, concordamos com Vigotski (1996) que estes não se constituem de forma natural, mas são desenvolvidos na relação com os outros e com o mundo, por isso apresentam natureza histórica e social. Portanto, os interesses constituem-se como um estado especificamente humano, porque apenas o homem é capaz de criar novas forças motrizes de conduta e desenvolver novas necessidades e interesses, de forma interligada com seu desenvolvimento psíquico e cultural (Leontiev, 2004).

A formação de novos interesses impulsiona o desenvolvimento psíquico do adolescente, colaborando para a reorganização da sua conduta, do comportamento e de suas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, é válido reiterar o caráter sócio-histórico da constituição dos interesses e sua relação com as condições de acesso aos bens culturais, com a classe social, com as oportunidades educacionais e de desenvolvimento intelectual que o adolescente irá receber ao longo do seu processo de constituição (Ferreira, 2022).

Isso significa que, no caso de restrição ao acesso às riquezas materiais, intelectuais e culturais produzidas pela humanidade, esses processos desenvolvem-se de forma rudimentar no adolescente e não plenamente. Assim, as transformações qualitativamente novas que surgem na adolescência manifestam-se em geral de forma diferente nos adolescentes que vivem e se educam nas distintas camadas sociais (Ferreira, 2022).

Levando em consideração o desenvolvimento psíquico do ado-

lescente, um conceito importante é a autovaloração, que tem sido estudada pela psicologia soviética em relação com a questão de desenvolvimento e formação da autoconsciência, partindo do ponto de vista do papel e da função que esta desempenha na estrutura da personalidade. Esse também é um ponto significativo no que tange à formação da personalidade do adolescente, pois a consciência que o indivíduo tem de si, de suas forças físicas, de suas capacidades intelectuais, de suas ações, motivos e objetivos, do seu comportamento, sua atitude sobre os que o cercam e sobre si mesmo torna-se fundamental na formação de sua personalidade e no estabelecimento de suas relações com os outros e com o mundo que o cerca (Savonko, 1978).

[...] a autovaloração forma a base das tarefas que o homem acredita ser capaz de realizar. Ao estar presente em cada ato da conduta, é um importante componente de controle da mesma, sendo por isso um fator fundamental na formação da personalidade (Savonko, 1978, p. 79).

No período da adolescência há um significativo avanço na passagem da orientação para valoração em direção à autovaloração, ou seja, nessa etapa é mais importante manter a autovaloração formada do que ser valorado pelas demais pessoas. Isso ocorre devido a algumas particularidades, como a tendência à independência e autonomia. Orientado pela autovaloração, o sujeito tem a possibilidade de valorar suas próprias qualidades, sua conduta e atividade, o que desempenha um papel importante na vida e na formação da personalidade. Entretanto, o fato de a autovaloração ter um lugar de destaque não significa que a valoração feita pelas outras pessoas perde sua importância (Bozhovich, 1976; Savonko, 1978).

A autovaloração é produzida inicialmente pela valoração que os sujeitos recebem dos coetâneos e dos adultos enquanto figuras de autoridade e, somente posteriormente, sua conduta passa a ser regida verdadeiramente pela autovaloração. Esse salto proporciona a consciência das próprias qualidades, principalmente dos traços morais e psicológicos complexos. Nessa etapa, ocorre a formação de uma autovaloração e um nível de pretensão relativamente estável, o que proporciona o surgimento de novas necessidades, de estar não apenas à altura das exigências das demais pessoas, mas,

principalmente de suas próprias exigências e valorações (Kon, 1988; Savonko, 1978).

No período da adolescência, os sujeitos dão grande importância para a valoração que seus coetâneos e os adultos que os cercam fazem de suas atitudes e personalidade, o que apresenta grande relevância na formação da sua personalidade. Muitas vezes o estado emocional está correlacionado com as relações que estabelecem com os outros e se conseguem ou não atender às exigências propostas por aqueles que os cercam. Para os adolescentes, a valoração adequada de suas forças, conhecimentos e capacidades é fundamental para a sua formação e os auxiliam a estimar corretamente os resultados da própria atividade, os ajudam a se “auto-orientarem” de maneira adequada, em suas forças e possibilidades (Savonko, 1978).

A valoração dos que os cercam tem um papel importante para o desenvolvimento dos adolescentes, sendo somente a valoração positiva dos outros que lhes proporcionam uma vivência de bem-estar psíquico, o que faz com que queiram sempre exporem seus melhores lados para obterem aprovação, especialmente daqueles cuja valoração e atitude é relevante para eles. É sobre a base dessa valoração, assim como sobre a consideração dos resultados da própria atividade, que se constitui a autovaloração do sujeito, a qual, ao final da adolescência, gradualmente passa a ganhar uma importância mais significativa que a valoração das outras pessoas (Bozhovich, 1976; Dragunova, 1988).

Uma das vias que guiam o adolescente na constituição da autovaloração é a de comparação social, sendo frequente, nesse período, que o adolescente comece a refletir sobre si, analise a relação com seus companheiros e perceba as particularidades deles que o atrai. Nesse processo de comparação com os companheiros, o adolescente com frequência analisa aqueles que possuem popularidade, percebendo as características que promovem o respeito e a apreciação dos demais. Esses companheiros convertem-se em modelo, pois o adolescente passa a desejar ter aquelas características, inclusive, aspira ser melhor, e, com isso, tende à busca por promover em si mesmo essas qualidades que chamam a atenção do seu meio social (Dragunova, 1988; Kon, 1988).

Sobre a influência do meio social e da comparação social, Dragunova (1988) explicita que frequentemente a grande maioria dos adolescentes imita e se orienta pelo que vê na rua, na televisão ou no cinema. Ou seja, assimilam aquilo que lhes parecem popular e os modelos correspondentes tornam-se critérios de valoração e autovaloração. Interessam-se e fazem aquilo que “está na moda”. A autora destaca também a influência do conteúdo artístico, principalmente de livros e filmes, pois ao consumirem esses conteúdos, os adolescentes podem refletir sobre si e suas qualidades, realizando a comparação entre os “heróis” e com eles, confrontação que auxilia na formação de alguns critérios de valoração de suas qualidades, já que personagens assumem o papel de modelo para eles.

Nesse sentido, é importante destacar que, na sociedade atual, para a grande maioria dos jovens, personagens de livros e filmes já não têm mais tanta relevância enquanto modelos a serem seguidos. O que impera na atualidade são, fundamentalmente, as pessoas influentes das mídias sociais, que ditam a moda, o que é popular, quais qualidades são ou não importantes. São esses que, na maioria das vezes, têm recebido o papel de modelo e referência a serem seguidos pelos adolescentes.

Devido à organização social capitalista e a cisão de classes sociais, não são dadas a todos os sujeitos as mesmas oportunidades, fator que possui grande influência no surgimento de contradições no desenvolvimento da autovaloração e, em consequência disso, nem toda a autovaloração é caracterizada como adequada. A contradição entre a autovaloração e o nível de pretensão dos adolescentes de um lado, e suas possibilidades de outro, causam vivências desagradáveis e negativas. Podem surgir contradições entre a ideia que tem de si e sua real experiência, o que engloba as aspirações das outras pessoas e os valores morais (Bozhovich, 1976; Dragunova, 1988).

Muitas vezes a origem do conflito está na discrepância entre a autovaloração e a valoração exterior, ou seja, entre a autovaloração e a representação real de si e o que o sujeito almeja. Portanto, o grau da divergência entre as reais possibilidades do adolescente, a ideia que tem de si e o ideal que aspira podem formar uma autovaloração inadequa-

da, conduzindo-o a vivências psíquicas penosas. Isso ocorre porque a organização social tem acentuado cada vez mais a divergência entre as possibilidades, que podem ser materiais, de acesso ao que a sociedade produz e acumula, e as reais aspirações do sujeito. Ou seja, em muitas circunstâncias os adolescentes podem ter algumas aspirações que dificilmente serão alcançadas porque existem entraves das possibilidades materiais e econômicas impostas pela sociedade, e isso irá lhes causar vivências psíquicas agudas (Bozhovich, 1976; Dragunova, 1988).

A autoavaliação, da mesma forma que os demais elementos novos que surgem no desenvolvimento no período da adolescência, é fruto da relação com o meio social e cultural, bem como das relações recíprocas de valoração que são estabelecidas com as pessoas com quem se sociabiliza. Ademais, é preciso contextualizá-la como uma síntese superior do processo de desenvolvimento, sendo possível apenas com o salto qualitativo da intelectualização das funções psíquicas superiores (FPS), proporcionado pela aquisição do pensamento em conceitos, a partir do qual ocorre a mudança no conteúdo e na forma do pensamento do adolescente, caracterizando um salto qualitativo em seu desenvolvimento, possibilitando conhecer a realidade interna e externa para além da mera aparência dos fenômenos, entendendo suas múltiplas determinações. Essa nova forma de pensamento abre a possibilidade e condições psíquicas para o desenvolvimento de sínteses superiores, entre elas a autoavaliação.

Como aponta Vigotski (1996), o sujeito só consegue dominar os processos psíquicos mais complexos por intermédio do pensamento por conceitos, uma vez que é a partir da apropriação dos conceitos que chega à compreensão dos nexos e das leis que regem a realidade. É somente com o pensamento conceitual que o adolescente apreende a sua realidade interna e a dos demais, o mundo social ao seu redor e suas próprias vivências, sendo em seu cerne constituído socialmente por meio das objetivações genéricas mais elaboradas pelo gênero humano.

O pensamento por conceitos constitui a neoformação central da etapa da adolescência, sendo fundamental para a constituição da autoavaliação. A sociedade capitalista, com sua divisão em classes

sociais, dificulta o acesso a bens e serviços e, havendo o cerceamento da apropriação de conteúdos e atividades que impulsionem o desenvolvimento do pensamento conceitual, como a dificuldade no acesso de conteúdos escolares sistematizados científicos e artísticos, isso pode acarretar que o domínio das FPS, da conduta e da autoavaliação manifestem-se de modo involuntário, espontâneo, sem o real domínio das emoções. Isso faria com que o sujeito se orientasse fundamentalmente pela valorização exterior, não dando o salto qualitativo para a autoavaliação (Anjos, 2013, 2017; Bozhovich, 1976; Dragunova, 1988).

A estrutura de desenvolvimento da autoavaliação do adolescente se inicia por meio das avaliações externas que os adultos e seus coetâneos imputam a ele, que gradualmente passam a interiorizá-las e a elaborar as suas próprias, realizando uma superação por incorporação da orientação pela avaliação e desenvolvendo a orientação para a autoavaliação. Como pontua Vigotski (1996), as funções psíquicas e as sínteses superiores do psiquismo se desenvolvem em dois planos; organizam-se primeiramente de forma intersíquica (de forma externa), no meio social, em colaboração e na coletividade com outros membros da sociedade e apenas a posteriori convertem-se em uma função intrapsíquica, como comportamento individual. Nesse movimento, inicialmente o adolescente é guiado pelas avaliações exteriores e somente depois da internalização e estruturação dessas avaliações do meio é que sua conduta passa a ser regida pela autoavaliação, sendo, portanto, uma reprodução das relações sociais coletivas entre os membros da sociedade. Dessa forma, sua constituição não pode ser analisada de maneira descolada da realidade social na qual se desenvolve.

Outra via importante para que o adolescente desenvolva sua autoavaliação é a atribuição de sentido a suas próprias vivências, possibilidade essa que ocorre apenas a partir do pensamento conceitual. As vivências caracterizam-se por uma expressão da atividade humana, abrangem as experiências significativas pelas quais os sujeitos passam e, por isso, possuem um local privilegiado em sua memória. São fundamentais ao desenvolvimento do psiquismo, uma vez que mediam a constituição e a operação das FPS, afetivas e cog-

nitivas (Oliveira, 2012). Para Vigotski (2018), a partir do estudo das vivências é possível compreender as leis do desenvolvimento, pois elas são concebidas como a unidade de análise entre o meio e a personalidade do sujeito.

É importante salientar que a autoavaliação se desenvolve progressivamente e, para que ela seja estável e se constitua positivamente, é necessário que alguns pontos – como as normas morais, as avaliações externas, os modelos de referência que foram interiorizados – sejam, em sua maioria, positivos, que suas vivências sejam compreendidas positivamente. A constituição da autoavaliação adequada é essencial para o desenvolvimento do adolescente, pois somente assim será possível que ele oriente sua conduta corretamente e tenha condições de enfrentar a influência negativa do meio, adquirindo liberdade moral (Savonko, 1978).

Cabe apontar que, caso sejam orientados apenas pelas avaliações externas sem desenvolver uma autoavaliação adequada, os indivíduos podem formar traços de caráter e qualidades da personalidade que favoreçam a adaptação a qualquer circunstância do meio social e a qualquer preço, o que pode deturpar e empobrecer a sua personalidade, visto que não vai seguir as próprias exigências e aspirações, mas sim, as do meio social, buscando satisfazer as pessoas em seu entorno (Savonko, 1978).

A partir dos pontos abordados, é possível perceber que o desenvolvimento do pensamento conceitual, a capacidade de atribuição de sentido às vivências e a autoavaliação estão dialeticamente relacionados no processo de constituição psíquica, tanto afetiva como cognitivamente, sendo fundamental para o desenvolvimento da personalidade. Ademais, a autoavaliação constitui-se como uma síntese superior do desenvolvimento psíquico do adolescente, sendo influenciada pelo meio social, cultural e tempo histórico em que o adolescente está inserido. Dessa forma, para compreender como os adolescentes contemporâneos a desenvolvem, é necessário entender como está organizada a sociedade moderna e quais as características fundamentais que influenciam o desenvolvimento das particularidades dos adolescentes desse período.

Desenvolvimento da adolescência na sociedade contemporânea

São inegáveis as transformações que as novas tecnologias digitais da informação e comunicação acarretam para a sociedade contemporânea, gerando impactos para o sistema econômico e social, estabelecendo uma nova forma de produção, consumo e interação social. A atual configuração de sociedade engendra consequências para a vida social e para o psiquismo das pessoas que vivenciam esse momento histórico, fundamentalmente para os adolescentes. Para compreender a sociedade contemporânea e as pessoas que nela constituem-se, é necessário perceber as bases econômicas que a estruturam e as relações sociais e de produção envolvidas.

Apesar das grandes mudanças sociais e relacionais da contemporaneidade, impulsionadas pela revolução tecnológica, continua-se com uma sociedade organizada pelas premissas do capitalismo, uma vez que ainda impera a divisão social em classes antagônicas, sendo elas classe trabalhadora e a classe detentora dos meios de produção. Isso proporciona a exploração e exclusão de uma classe pela outra, prevalecendo também a mercantilização da força de trabalho, acarretando em condições desumanas no processo de produção, além da alienação em diversas esferas da vida do sujeito.

A teoria marxista defende que há um processo histórico de construção da cultura humana, compreendida como a riqueza material e intelectual de todo o gênero humano. Essa riqueza humana traz consigo as marcas das contradições da luta de classes, disputada ao longo da história da sociedade capitalista. A partir dos moldes sociais do capitalismo, o enriquecimento do gênero humano se dá de forma alienada, com o enriquecimento do capital pela classe trabalhadora (Duarte, 2006). Para compreender o funcionamento da sociedade capitalista, é fundamental fazer uma análise das inovações tecnológicas, pois elas atravessaram a sociedade em seus diversos períodos. Além disso, compreender os interesses da classe dominante é igualmente importante para análise dos efeitos sociais das tecnologias.

A sociedade contemporânea passou por uma Revolução Tec-

nológica, a qual modificou o mundo do trabalho e todas as esferas da vida humana, alastrando-se do meio social ao individual. A tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano social, promovendo o movimento de distanciamento físico das pessoas, alterando seus hábitos e atitudes, ditando tendências e novas necessidades, conduzindo os sujeitos para o consumo exacerbado e impondo ao indivíduo uma constante atualização e aquisição de novas habilidades para o seu uso (Oliveira, 2020; Gasparotto; Kliemann, 2016).

O ambiente tecnológico digital caracteriza-se como uma engrenagem fundamental que impulsiona o capitalismo do século XXI, ocasionando uma reorganização no modo de produzir e gerir a vida. Nessa produção, parte-se do princípio de que as tecnologias da comunicação – entre elas as mídias sociais – são artefatos produzidos pelo homem dentro de uma organização societária capitalista com interesses de dominação, extração de mais valor, acúmulo de riquezas e exploração de uma classe pela outra, sendo objetivadas com vistas a atender aos interesses da sociedade em que estão inseridas. Portanto, a internet e as redes sociais não são neutras, mas pensadas e desenvolvidas com o objetivo final de gerar lucros e retroalimentar a sociedade capitalista (Oliveira, 2020; Gasparotto; Kliemann, 2016).

Percebe-se que toda aquisição e aprendizagem que o homem adquire ao longo da história de desenvolvimento da humanidade é mediada pelas tecnologias disponíveis em cada período histórico. O avanço tecnológico conduzido pela lógica capitalista, pela virtualização e flexibilização da vida tem gerado mudanças cada vez mais velozes, causando alterações nas relações cotidianas e nas esferas psíquicas e biológicas dos sujeitos. A sociedade pós-revolução Industrial tem sofrido um processo de virtualização, fundamentalmente impulsionada pelo crescimento da internet e das redes sociais (Oliveira, 2020). Influenciado por Lévy (1996), Oliveira (2020) afirma que “[...] a virtualização afeta muito mais que a informação e a comunicação, mas a vida social como um todo, desde a economia, passando pelas relações interpessoais até a constituição humana” (p. 16, grifos do autor).

Diante da virtualização da vida, as novas tecnologias de mídias sociais tornaram-se uma ferramenta poderosa de dissemina-

ção de conteúdos em larga escala em um período extremamente curto de tempo. Nesse sentido, faz-se importante ressaltar que em virtude de sua especificidade e materialidade, os recursos de comunicação em massa – como jornais, revistas, televisão, redes sociais – são ferramentas que representam a ideologia capitalista. Como pontuam Portilho e Sousa (s/d), o desenvolvimento tecnológico não é neutro, ele apropria-se da tendência estabelecida pelas forças econômicas e sociais em um processo de relação dialética. Indo ao encontro dessa perspectiva, Postman (1994) afirma que “(...) toda ferramenta está impregnada de um viés ideológico” (p. 23).

Com a virtualização das relações sociais e a debilidade dos vínculos humanos, a constituição da personalidade também foi alterada. Como escreve Vigotski (2004), é a transformação nas relações sociais que impulsiona a mudança no sujeito, “(...) se as relações entre as pessoas sofrem uma mudança então, junto com elas, as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos, também irão mudar” (p. 6). Segundo ele, a personalidade humana é constituída primordialmente por meio da influência das relações sociais e da sociedade em que o indivíduo está inserido, então “(...) uma mudança fundamental do sistema global dessas relações, das quais o homem é parte, também irá conduzir inevitavelmente a uma mudança na consciência, uma mudança totalizante do comportamento humano” (p. 6).

Dentro desse encadeamento social, a personalidade humana sofreu um movimento de mutilação. É nesse sentido que Vigotski (2004) expõe que a organização social capitalista, por meio da exploração humana, tem conduzido o sujeito à degradação de sua personalidade e de seu potencial de desenvolvimento, uma vez que o coloca no lugar de produto, um instrumento com o objetivo de obter lucro, desumanizando-o à medida em que tira o foco do humano e coloca-o no processo produtivo.

Dessa forma, inseridos nesse universo de grandes e rápidas transformações socioeconômicas, culturais, tecnológicas, além da virtualização da vida, a geração atual de adolescentes desenvolve características evidentemente distintas das gerações pregressas, dos seus pais e avós. Cotidianamente os jovens têm sua rotina transpassada

pelas tecnologias e todo um conjunto de materiais midiáticos, como redes sociais. Esses recursos tecnológicos formatam a maneira com a qual o adolescente percebe e pensa a sociedade e as pessoas com as quais se relaciona (Barros, 2016; Bortolazzo, 2012; Oliveira, 2020).

Bortolazzo (2012) ressalta que vivemos em uma época na qual as relações humanas são, em sua maioria, mediadas por artefatos digitais, resultando em uma geração de adolescentes que não compreendem a si mesmos e a sociedade sem os recursos tecnológicos e a virtualização social. Diante dessa realidade, gradativamente estes acabam deixando de lado inúmeras atividades sociais concretas e as relações sociais diretas, “físicas”, “presenciais” tão fundamentais para a formação humana. A relação estabelecida pelos jovens com as tecnologias digitais influencia a construção de sua cultura, a orientação de sua conduta e, até mesmo, a sua personalidade.

Expondo um recorte específico sobre a realidade encontrada nas redes sociais, Spizzirri (2008) aborda que é possível observar o imperativo social de que todos devem apresentarem-se sempre felizes e bem sucedidos, não havendo espaço para o fracasso e para sentimentos categorizados como negativos, como tristeza e frustração. Esses sentimentos comuns a todos seres humanos são rechaçados e quem ousa demonstrá-los assume o risco de lidar com a culpa e o sentimento de inadequação.

Esse discurso oculta as contradições sociais e exclui da análise os determinantes sociais que atravessam a vida dos sujeitos. Diante dessa demanda social, os jovens diariamente exibem em seus espaços virtuais conteúdos que representam grande satisfação e felicidade, ou seja, realizam um recorte de sua vida mostrando apenas os aspectos atrativos e invejáveis, excluindo as partes que socialmente são consideradas negativas ou desinteressantes. Assim, os conteúdos expostos nas redes sociais representam uma realidade ilusória, uma tentativa de adequar-se às imposições de uma sociedade opressiva. A luta constante pela adequação tem promovido novas formas de subjetivação nos adolescentes. Além disso, o modo de vida moderno tem sido fonte de grande sofrimento devido às exigências sociais que são imputadas.

Ainda sem condições de perceber a alienação em massa que o capital produz com as novas ferramentas tecnológicas, o adolescente se encontra em um lugar de vulnerabilidade, enfrentando grande sofrimento em virtude das contradições sociais com as quais se depara, entre seu desejo e suas reais possibilidades. Nesse processo de atrelar a felicidade ao consumo e a busca pelo recorte de vida perfeita exposta nas redes, a sociedade vai moldando cada vez mais adolescentes frustrados e em sofrimento por se sentirem incapazes de atingir o ideal almejado.

Em suma, a juventude moderna tem diversos desafios a serem enfrentados. Em razão da instabilidade e das contradições sociais, devem estar sempre aptos e prontos para a reinvenção, expor seu melhor lado na vitrine das redes virtuais, enaltecendo sempre seus aspectos superficiais e mostrando uma individualidade comum a todos, para que não fujam das normas estabelecidas. Perante essas circunstâncias, originam-se novos hábitos de consumo, comunicação e sociabilidade entre os jovens. Esses distintos arranjos sociais vêm implicando em um maior descontentamento e um consequente aumento do adoecimento psíquico desse grupo social. Analisando a constituição da adolescência dentro de uma sociedade capitalista tecnológica, é possível perceber que os estranhamentos potencializados pelas redes sociais distanciam-se do controle social e coletivo do uso das mídias para a emancipação humana (Souza, 2020).

Implicações dos fenômenos das redes sociais para o desenvolvimento da autovaloração dos adolescentes

As tecnologias da informação e comunicação, quando aliadas às transformações provocadas pelo capitalismo pós-industrial, resultam em grandes contradições sociais e cerceamento do acesso aos conteúdos superiores produzidos pelas gerações precedentes. Os resultados são as mudanças e rearranjos na constituição das FPS dos adolescentes, entre elas o pensamento conceitual, uma vez que seu desenvolvimento se dá a partir da apropriação da cultura objetivada

ao longo do desenvolvimento da história da humanidade, ampliando a possibilidade da complexificação do pensamento. É esse tipo de pensamento que permite ao sujeito acessar as riquezas culturais e materiais elaboradas por meio da atividade social, compreendendo as suas relações complexas, seus nexos, para além da sua aparência, mas penetrando em suas raízes. (Oliveira, 2020; Vigotski, 1996).

Inserido em uma sociedade capitalista os jovens, muitas vezes, não têm as reais condições de alcançar os bens culturais e os conteúdos sistematizados oportunizados pelo acesso a uma educação de qualidade que possibilitará o desenvolvimento intelectual. Com a restrição do acesso às riquezas intelectuais, culturais e materiais da sociedade, os processos psíquicos desenvolvem-se de forma rudimentar, dificultando ou, até mesmo, impedindo que os adolescentes deem um salto qualitativo rumo ao desenvolvimento do pensamento conceitual.

As dificuldades para a passagem ao pensamento em conceitos influenciam diretamente o desenvolvimento da autoavaliação, uma vez que é somente a partir dos conceitos que o adolescente terá a possibilidade de realizar as sínteses superiores para a construção de sua própria avaliação. Caso não sejam dadas as reais possibilidades de o adolescente sair da totalidade de uma vida cotidiana alienada e guiar suas atividades fundamentais a partir das sínteses superiores não-cotidianas, dificilmente ele conseguirá superar o direcionamento pela avaliação e guiar-se pela autoavaliação, ou ainda poderá desenvolver uma autoavaliação inadequada.

As avaliações e exigências que o adolescente imputa para si são as do meio social e da coletividade que passa a ser interiorizada por eles. Diante disso, dada à realidade social à qual está sujeito, parece que, para uma grande parcela dos jovens, não são proporcionadas as possibilidades para que desenvolva uma autoavaliação adequada que rompa com a necessidade principal de avaliações exteriores, adotando uma postura em que o direcionamento são suas próprias avaliações e exigências. A grande problemática, como salienta Savonko (1978), é que, caso seja orientado fundamentalmente pelas avaliações externas, sem a construção de uma autoavaliação adequada, podem

desenvolver traços de caráter e qualidades da personalidade que façam com que o adolescente busque a adequação ao meio social a qualquer custo. Isso pode resultar em jovens com personalidades deturpadas e empobrecidas, uma vez que não vão seguir suas próprias aspirações e interesses, mas sim as do meio social, priorizando atender às exigências sociais.

Cabe salientar que as contradições da organização social capitalista, sobretudo a alienação da vida cotidiana, atravessada pelo recurso tecnológico das redes sociais, produzem influências majoritariamente negativas para o desenvolvimento psíquico do adolescente e para a passagem à orientação da autovaloração positiva. Posto isso, surge o questionamento: seria possível que o adolescente desenvolvesse sua autovaloração descolada dessa realidade social e se desvinculasse dessas influências do meio externo? Para essa questão, tem-se apenas uma resposta: não há possibilidade de um desenvolvimento humano descolado da realidade social, uma vez que o sujeito se humaniza e se desenvolve apenas em sociedade e em contato com outros representantes do gênero humano, apropriando-se dos usos e costumes sociais. Nesse sentido, influencia e é influenciado por ela. Da mesma forma, seu desenvolvimento psíquico, suas sínteses superiores só ocorrem em contato com a sociedade e com as produções materiais, culturais, científicas e sociais produzidas e acumuladas ao longo da história social da humanidade (Leontiev, 2004).

Dessa forma, surge outro questionamento: Diante desse panorama social, não será possibilitado aos jovens da sociedade contemporânea desenvolverem uma autovaloração positiva? Todos eles serão orientados apenas pelas valorações exteriores ou por uma autovaloração negativa? O que podemos apontar é que, apesar das tentativas do capital de dificultar o real desenvolvimento dos jovens e produzir sujeitos alienados de sua realidade social e de suas atividades, é possível que estes construam uma valoração positiva de si. Na sequência, discute-se a possibilidade de romper com a cristalização dos comportamentos da vida cotidiana, os quais produzem apenas objetivações

em-si², para a vida não-cotidiana, a qual possibilita as objetivações para-si³ e o desenvolvimento de uma personalidade para-si.

A adolescência é uma etapa com amplo potencial de desenvolvimento, sendo o período em que há a possibilidade da constituição da personalidade para-si, tida como a representante das máximas possibilidades de desenvolvimento que cada sujeito pode alcançar por meio das objetivações da capacidade humana materializada nos produtos e na atividade social, bem como da apropriação das riquezas culturais resultantes. A adolescência é o período no qual pode ocorrer o salto qualitativo na apropriação das objetivações genéricas para-si, sendo decisivo para as relações conscientes entre o sujeito e as esferas mais elevadas de objetivações do gênero humano (Duarte, 2013; Martins, 2011).

Levando em consideração os estudos de Heller (2016) e Martins (2011), é fundamental apontar que a personalidade para-si possui uma particularidade, ou seja, não é descolada da vida cotidiana, mas difere da personalidade em-si (esfera da vida cotidiana) porque estabelece uma relação consciente com a genericidade. Isso significa que, a partir das mediações das objetivações para-si, como a arte, a filosofia e a ciência, a personalidade para-si consegue distanciar-se de forma momentânea da vida cotidiana para então voltar-se para ela, mas com uma relação consciente por meio das apropriações das objetivações para-si que realizou. Esse processo abre caminhos para a condução de forma consciente da vida em sua totalidade.

Portanto, mesmo que o adolescente esteja inserido em uma sociedade alienante que mina constantemente seu desenvolvimento, existe a possibilidade de desenvolver-se e orientar-se a partir da

2 Por meio das objetivações em-si do gênero humano, constituem-se as formas espontâneas de pensar, sentir e agir, ou seja, a personalidade do indivíduo desenvolvida de modo espontâneo e sem uma reflexão sistematizada (Heller, 2016).

3 As objetivações para-si, que representam as esferas não-cotidianas da vida social, revelam o grau máximo de desenvolvimento que a humanidade conquistou em um determinado período histórico. Demonstram o que há de mais desenvolvido em termos de produção sociocultural na sociedade, significando o grau máximo que os sujeitos podem alcançar dentro daquela sociedade (Heller, 2016).

autovaloração. Isso porque é a partir da personalidade para-si que o adolescente conduzirá realmente sua vida. Assim, ao utilizar e receber influências dos conteúdos dos quais se apropria nas redes sociais, terá a possibilidade de significá-los de uma forma sistematizada e crítica, pois conduzirá sua vida cotidiana de forma consciente. Mesmo utilizando corriqueiramente as redes sociais, o adolescente conseguirá fazer um uso adequado delas, pois saberá hierarquizar suas atividades e terá a possibilidade de refletir sobre os conteúdos que acessa. Vale ressaltar que isso só é possível se o adolescente tiver as reais condições de acesso a uma educação escolar de qualidade, recebendo conteúdos científicos, sistematizados e transmitidos de forma intencional, ou seja, uma educação enriquecedora, libertadora e que produza a humanização.

Considerações finais

A partir das discussões apresentadas, considerando que os adolescentes da geração atual já nascem em uma realidade social tecnológica, tendo acesso a uma diversidade de estímulos, informações, novidades, e desenvolvendo-se em uma sociedade virtualizada, sua constituição e desenvolvimento ocorrerão de forma qualitativamente distinta das gerações anteriores, que, por sua vez não experienciaram esse mesmo momento social. Cabe reiterar o caráter enviesado das redes sociais enquanto ferramenta desenvolvida segundo os princípios e interesses de dominação econômica e social do sistema capitalista, sob os quais produz uma infinidade de conteúdos acríticos e alienantes, com vistas a um falseamento da realidade material e social.

Essas questões levam-nos a pensar que o conteúdo falseado das redes sociais chega diariamente aos adolescentes em forma de postagens ideais, de hábitos de vida, de hábitos de consumo de bens, de modelos de aparência física, de formas de relacionar-se afetivamente e vivenciar sua sexualidade, além de conteúdos políticos, culturais e artísticos enviesados. A maioria dos conteúdos produzidos e entregues aos jovens têm o objetivo de retroalimentar os ideais ca-

pitalistas. Assim, quando os adolescentes acessam as mídias sociais, existe uma variedade de posts ideais que não estão de acordo com a realidade social e material da grande maioria deles, mas essa idealização travestida de realidade é um dos fatores em que eles se espelham e tecem comparações para formar sua autovaloração. Como pontuamos, a partir das influências negativas das redes sociais há a possibilidade de desenvolvimento de uma autovaloração inadequada, devido às comparações com uma realidade falseada.

Diante dessa problemática, a alternativa apontada para que, mesmo inserido em uma realidade social capitalista, o adolescente desenvolva uma autovaloração adequada é possibilitada pelo pensamento em conceitos, a partir da apropriação de conteúdos sistematizados e científicos. As apropriações genéricas para-si permitem ao adolescente dar um salto qualitativo, desenvolvendo uma relação consciente com a realidade que o cerca, podendo afastar-se, mesmo que brevemente, da cotidianidade, a fim de tecer reflexões sobre os conteúdos que acessa nas redes sociais. Assim, em um movimento dialético, vai ser capaz de conduzir a própria vida em relação ao meio social e desenvolver, de forma conjunta com a sua personalidade, uma autovaloração positiva.

Nesse sentido, salientamos que o elemento fundamental para a formação da personalidade para-si, aquela capaz de conduzir sua vida de forma consciente, é a educação escolar, com vistas à transmissão dos conteúdos clássicos, não cotidianos, dos conceitos científicos. É somente a partir dos conceitos científicos que o adolescente terá a possibilidade de compreender a essência real dos fenômenos sociais que o cercam. A educação escolar, portanto, sendo intencionalmente dirigida para esse fim, possibilitará o desenvolvimento psíquico do adolescente em suas máximas possibilidades.

Por meio dos conteúdos sistematizados, o adolescente tem a possibilidade de hierarquizar de forma consciente suas atividades cotidianas, sendo possível perceber quando sua vida está sendo conduzida de forma alienada, passando a buscar a condução consciente por meio da relação com as esferas não cotidianas e as objetivações genéricas para-si (Heller, 1991; 2016). Ou seja, o adolescente será capaz

de conduzir de forma consciente os conteúdos que recebe das redes sociais, mas isso não significa dizer que não sofrerá influência dos conteúdos nem da realidade social, mas terá a possibilidade de analisar conscientemente aquilo que chegar até ele.

Dada à percepção da importância da educação escolar para a constituição psíquica do adolescente, pontua-se o papel social da pesquisa em psicologia, no sentido de promover discussões que objetivem romper com as teorias educacionais hegemônicas que conduzem uma educação alienante, tolhendo as possibilidades de desenvolvimento de uma personalidade para-si.

Referências

ANJOS, Ricardo Eleutério. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2013.

ANJOS, Ricardo Eleutério. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2017.

ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton. A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Abrantes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016, p. 195-220.

BARROS, Patrícia Marcondes. Os conflitos geracionais e os desafios contemporâneos na formação docente no Brasil. In **VI Simpósio de**

Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2016.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Nascidos na era digital: outros sujeitos, outra geração. In **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2012.

BOZHOVICH, Lúdia Ilinitchna. Formación de la personalidad del niño en la edad escolar media. In L. I. Bozhovich, **La personalidad su formación en la edad infantil** (Trad. T. M. Concepción,). Havana: Pueblo y Educación, 1976, p. 195-244.

DRAGUNOVA, Tatyana V. (1988). Particularidades psicológicas del adolescente. In A. V. Pretrovsky, **Psicología pedagógica y de las edades**. Moscou: Pueblo Y Educación.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e pesquisa**, 32(3), 2006, p. 607-618.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

FERREIRA, Thaís Carolina. **A Construção da Autoavaliação dos Adolescentes em Tempos de Mídias Sociais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2022.

HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GASPAROTTO, Nadir Teresinha Gatelli; KLIEMANN, Marciana Pelin. O Uso pedagógico da informática instrumental: premissas do professor imigrante digital. **Cadernos PDE** (Paraná), 1, 2016.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. Ed. Lisboa: Centauro, 2004, p. 277-302.

KON, Igor Semyonovich. Psicología de la primera juventud. In Petrovsky, A. V. **Psicología pedagógica y de las edades**. Moscou: Pueblo y Educación, 1988.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Flávio Augusto Ferreira. **O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2012.

OLIVEIRA, Flávio Augusto Ferreira. **“Em que mundo eles vivem?” Capitalismo, educação e construção da adolescência na era virtual**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2020.

PORTILHO, Raphaela Magnino Rosa; SOUSA, Ricardo José Leite. A Tecnologia, o Capitalismo e as Novas Morfologias do Trabalho em Perspectiva. In CONPED & UFPB. (Orgs.). **Direito do Trabalho I**, 1, (s/d), p. 162-183.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

SAVONKO, E. Correlacion entre la orientacion de los niños a la autovvaloracion y la orientacion a la valoracion hecha por otras personas: peculiaridades de las edades. In BOZHOVICH, Lída; BLAGONADIEZHINA, L. **Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes**. Moscou: Editorial Progreso, 1978, p. 79-109.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. A comunicação contra-hegemônica no capitalismo digital: limites e contradições. **Liinc em Revista**, 16(1), 2020.

SPIZZIRRI, Rosane Cristina Pereira. **O uso da internet na adolescência: aspectos relativos às relações familiares na pós-modernidade**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A transformação socialista do homem**. (Trad. N. Dória) URSS: Varnitso, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

A ATIVIDADE DE ESTUDO NA ADOLESCÊNCIA NO ENSINO REMOTO **EMERGENCIAL:** ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Leda Leite Ferreira
Vítor de Lima Fantin
Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Introdução

Neste capítulo, apresentamos os principais resultados da pesquisa intitulada “Implicações do ensino remoto emergencial: sentido pessoal atribuído à atividade de estudo de alunos do ensino fundamental”¹ que teve como objetivo investigar a atribuição de sentido

1 A pesquisa de iniciação científica foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo no período de julho de 2021 a junho de 2022 com número de processo 2021/02490-1. Ademais, foi realizada em conjunto com a pesquisa “A requalificação do sentido pessoal atribuído à atividade docente em contexto de pandemia e suas implicações” e, de forma compartilhada, tinham por objetivo

peçoal ao estudo nos anos finais do ensino fundamental durante o ensino remoto emergencial.

Podemos iniciar a discussão com as seguintes perguntas: qual a relevância de compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo durante o ensino remoto emergencial? Como os resultados dessa investigação auxiliam-nos no cotidiano da escola? A compreensão do sentido pessoal não diria respeito apenas a processos individuais que pouco explicam a totalidade da realidade escolar? No intuito de responder a essas indagações, apresentaremos elementos teóricos que fundamentam nossa escolha no estudo dessa categoria.

A atividade como motor do desenvolvimento humano

Iniciaremos a exposição com a apresentação de uma categoria fundamental para a compreensão do psiquismo humano: a atividade. Diante da necessidade de formação de uma nova sociabilidade para um novo tempo histórico, pesquisadores de toda a União Soviética empreenderam esforços em direção à elaboração de uma psicologia geral verdadeiramente científica. Fundamentados no materialismo histórico-dialético, com o objetivo de superar concepções a-históricas e biologizantes do desenvolvimento humano, passaram a compreender esse fenômeno como determinado pela *atividade social*. Mas o que isso significa?

Ao alçar a atividade ao posto de *motor* do desenvolvimento humano, os autores soviéticos tornaram-se capazes de compreendê-lo a partir de uma perspectiva materialista, histórica e dialética, conforme aponta Pasqualini (2020, p. 68):

Ao eleger a atividade como categoria nuclear para a explicação do psiquismo - e para o problema específico dos períodos do desenvolvimento-, os autores soviéticos garantem a perspectiva da *totalidade*

compreender a atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica durante o ensino no ensino remoto emergencial.

na explicação do *psiquismo individual*. Isso porque a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do *psiquismo individual* em sua singularidade.

Isso significa superar explicações maturacionistas de desenvolvimento, expressas pela concepção de um “ciclo vital” natural e universal (Pasqualini, 2009), em direção à compreensão de sua determinação social e histórica. Com isso, os autores da escola de Vygotski elaboram uma nova abordagem teórico-metodológica desse problema, apontando que o desenvolvimento é determinado pela possibilidade de relação do sujeito com o mundo, isso é, pelo conjunto de *atividades possíveis* que dependem do momento histórico e das condições objetivas a que tenha acesso.

Ao tratarmos da atividade especificamente humana, não podemos perder de vista que ela se concretiza enquanto atividade *consciente*. Sua dimensão teleológica é atributo fundamental para a ação, pois somente o ser humano possui a possibilidade de projetar-se para o futuro, desenvolvendo uma relação mediada com a natureza e apresentando possibilidade de transformá-la ativamente² (Carvalho; Martins, 2020).

A partir disso, compreendemos que a qualidade das atividades que podem ser realizadas ao longo da vida do sujeito determina a qualidade de seu desenvolvimento e do processo de formação de sua personalidade. Essa perspectiva supera, ao mesmo tempo, o idealismo de um desenvolvimento descolado da materialidade da vida e a perspectiva materialista mecânica de que o ambiente seria determinístico nesse processo, sem que o sujeito pudesse desempenhar papel ativo em sua própria vida.

Dentre o conjunto de atividades sociais possíveis, compreendemos que algumas produzem mudanças mais importantes no desenvolvimento do *psiquismo*, conforme aponta Leontiev (2006, p. 63):

2 Isso destaca um pressuposto teórico essencial, pois a possibilidade da inteligibilidade da realidade demarca uma posição política orientada para a superação da sociedade de classes, por meio da transformação ativa da realidade pelo conjunto das ações humanas coletivamente organizadas (Martins; Lavoura, 2019).

A vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividade. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à *atividade principal* e não à atividade em geral (grifos nossos).

Assim, as atividades-guia (ou atividades principais) governam o desenvolvimento, pois promovem as mudanças mais essenciais nesse processo. Para isso, três características são importantes: 1) em seu interior surgem outros tipos de atividade, 2) nela os processos psíquicos são reorganizados e 3) ela produz as principais mudanças na personalidade (Leontiev, 2006). Essa compreensão é fundamental para a psicologia, pois permite superar uma concepção de desenvolvimento pautada na descrição de sintomas e características externas do comportamento humano, buscando as leis gerais capazes de explicar seu movimento interno (Pasqualini, 2020).

No entanto, esse conjunto de atividades capazes de provocar as mudanças mais importantes no psiquismo precisam ser organizadas de maneira lógica, pois “os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança” (Leontiev, 2006, p. 65). Com isso, Elkonin sistematizou a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico pautado nas atividades capazes de promover as máximas possibilidades de transformação no psiquismo em cada período da vida.

Nessa direção, Leontiev (2021) teve o intuito de formular uma teoria geral para sua compreensão, sistematizando a Teoria da Atividade. Para isso, formulou um conjunto de elementos estruturantes do desenvolvimento da atividade humana, capazes de auxiliar na compreensão científica de sua lógica interna. A atividade passa, assim, a ser compreendida como “um conjunto de ações encadeadas e articuladas entre si, mobilizadas pelo motivo da atividade e que visam a responder a finalidades específicas” (Santos; Asbahr, 2020, p. 10-11).

Desse modo, verifica-se que sua estrutura é composta por uma cadeia de ações que se dirigem a finalidades específicas tendo como horizonte o motivo³ que caracteriza a própria atividade. No entanto, devido ao seu caráter fundamentalmente teleológico, torna-se preciso compreender, para além de sua estrutura geral, os elementos componentes da consciência que se encontram intimamente vinculados ao seu desenvolvimento. Esse aspecto é importante, sobretudo, porque o autor buscou elaborar uma explicação da consciência enquanto forma concreta de psiquismo humano (Asbahr, 2011), isto é, enquanto fenômeno materialmente determinado que pode ser compreendido de maneira científica. Por isso, Leontiev (2021) compreende que os conteúdos sensíveis, os significados sociais e o sentido pessoal são elementos fundamentais nesse processo.

Os conteúdos sensíveis constituem a base elementar da consciência e caracterizam-se pelas informações imediatas captadas por meio de sensações, imagens de percepção e representações. Apesar de conferirem caráter material e concreto ao reflexo psíquico da realidade, são insuficientes para explicar a complexidade do comportamento humano (Leontiev, 2021). Por outro lado, os significados sociais são responsáveis por refratar o mundo na consciência dos seres humanos, requalificando o conteúdo sensível por meio da apropriação dos signos. Eles cristalizam os conteúdos desenvolvidos historicamente que se acumulam na consciência social e, justamente por refletirem as condições objetivas responsáveis por sua gênese, refletem a realidade por meio de generalizações (Asbahr, 2011).

As significações mediatizam as relações do homem com o mundo. Ou seja, são o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes, modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabelecem com ela. O sistema de significações, embora em eterna transformação, está “pronto” quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele. (Asbahr, 2011, p. 88).

3 Para superar uma postura idealista sobre o desenvolvimento das necessidades humanas, torna-se importante compreender que estas sempre se encontram dirigidas a um objeto (material ou ideal) capaz de satisfazê-las (Leontiev, 2021). É justamente nesse encontro que surge o motivo, elemento fundamental para o desenvolvimento da atividade.

Apesar de comporem o conteúdo da consciência social, proporcionando um sistema historicamente elaborado ao longo da humanidade, os significados sociais são apropriados e internalizados na consciência de cada pessoa, provocando afetos, emoções e sentimentos. Por isso, o sentido pessoal desponta como categoria imprescindível para essa explicação, pois articula dialeticamente a unidade material, histórica e social da consciência, sem desconsiderar a individualidade do psiquismo humano, mediada pela unidade afetiva.

Isso posto, a categoria sentido pessoal estabelece a unidade afetivo-cognitiva no estudo do desenvolvimento humano, pois é responsável pelo tom subjetivo e parcial no psiquismo. Segundo Leontiev (2021), o sentido é criado na relação entre os motivos da atividade e as finalidades das ações, sendo responsável pela orientação consciente da atividade em coerência com os afetos despertados no sujeito. Por isso, para compreender o sentido pessoal é sempre necessário entender os motivos aos quais corresponde. Os sentidos, porém, não se desvinculam da cristalização de experiências sociais acumuladas ao longo da história, isto é, das significações sociais e, por isso, sempre são atribuídos a determinadas significações coletivas (Mendonça; Asbahr, 2018).

Compreendemos que “os sentidos pessoais estabelecidos nessa relação reorientam as ações, visto que são eles que criam o vínculo do indivíduo com o seu próprio mundo e produzem a ‘parcialidade da consciência humana’, o que, de certa forma, está diretamente ligado com o desenvolvimento da personalidade” (Marino Filho, 2011, p. 60). Com isso, é possível notabilizar o movimento dialético entre atividade, consciência e personalidade e compreender a importância do sentido pessoal para o envolvimento do sujeito na sua atividade, possibilitando seu desenvolvimento nas máximas possibilidades.

Tendo isso em vista, o estudo da categoria sentido pessoal é relevante, pois nos permite compreender a *qualidade* da relação que se desenvolve entre *atividade* e *consciência*, isto é, ela aponta-nos o nível de desenvolvimento do caráter teleológico responsável pela orientação da atividade do sujeito, que é determinante para a formação de sua personalidade. Assim, em uma sociedade pautada

na propriedade privada dos meios de produção, na qual a alienação distancia o ser humano do produto de seu trabalho, de si mesmo e do próprio gênero humano, a defesa pelo estudo dessa categoria propicia condições para a defesa de um projeto de formação humana direcionado a uma nova sociabilidade humana, livre e universal, capaz de orientar-se a um outro vir a ser.

A atividade de estudo na adolescência

Nesse momento do texto, buscaremos compreender as atividades mais importantes para a promoção do desenvolvimento ao longo da vida escolar da criança até a sua adolescência. O estudo tem sua gênese ainda na brincadeira de papéis sociais, emergindo da contradição entre a necessidade de compreender mais profundamente o mundo dos adultos e a falta de instrumentos psicológicos para isso. A brincadeira que, aos poucos, torna-se insuficiente para que a criança seja capaz de apropriar-se das leis gerais responsáveis por tornar a realidade inteligível, gesta a necessidade do estudo como nova possibilidade de entendimento do mundo.

Em nossa sociedade, a escola é o local onde a criança terá acesso aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se firmam como fundamentais ao longo do desenvolvimento histórico (Saviani, 2013). Sua entrada nessa instituição proporciona um período de mudanças decisivas em seu desenvolvimento, transformando a posição que ocupa no sistema de relações sociais. As exigências para essa nova atividade como a necessidade de manter-se sentada, de controlar seu próprio comportamento, de cumprir os acordos com o professor e de realizar as tarefas exigidas são fundamentais para a formação de uma postura de estudante (Oliveira, 2023) que a torne capaz de engajar-se voluntariamente nas ações de estudo, compreendendo o mundo a partir de leis científicas.

Para isso, o conteúdo dessa nova atividade consiste, justamente, no conhecimento científico e, por meio do ensino do professor, o estudante poderá apropriar-se de um sistema conceitual capaz de

proporcionar as transformações mais essenciais em seu psiquismo, permitindo a superação da dimensão empírica e aparente da realidade. A apropriação dos conhecimentos escolares é responsável pela principal neoformação desse período, tornando possível o desenvolvimento do *pensamento teórico* (Davidov; Markova, 2019).

O pensamento torna-se, assim, a função psíquica norteadora da reorganização do sistema psíquico, sendo responsável por sua intelectualização. Segundo Vigotski (apud Martins, 2013), os conceitos científicos, ao contrário dos conceitos cotidianos, são capazes de tensionar a relação com o mundo, complexificando as atividades que se colocam em curso ao longo do desenvolvimento, de modo que a apropriação do conhecimento científico contém a possibilidade de requalificação da consciência. De acordo com Martins (2013), a superação do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico, mediado por conceitos, eleva a mera vivência cotidiana à condição do *saber sobre o vivido*.

A formação de conceitos, portanto, ultrapassa a esfera do pensamento, condicionando as transformações mais essenciais de todo sistema psíquico: em última instância, o pensamento teórico incide sobre a personalidade, na medida em que possibilita a consciência de si e da realidade (Martins, 2013). Uma educação que se coloca, portanto, em direção ao desenvolvimento do pensamento teórico é aquela que pretende, intencionalmente, formar nos indivíduos a capacidade de superar a aparência sensorial dos fenômenos apreendendo-os em sua dimensão materialista, histórica e dialética (Abrantes, 2013).

Para que o estudo promova as mudanças mais fundamentais no psiquismo da criança e do adolescente, é necessária a formação de motivos geradores de sentido para essa atividade. Segundo Asbahr (2020), os educadores devem trabalhar de maneira intencional e mediada para transformar motivações relacionadas majoritariamente à dimensão afetiva em motivos capazes de requalificar o papel do estudo e da apropriação dos conhecimentos científicos na vida da criança. Dessa forma, desenvolve-se uma nova relação entre afeto e intelecto, pois, segundo Martins (2023), o conceito científico constitui a unidade mínima de análise entre o pensamento e a emoção, e

a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos é capaz de requalificar o psiquismo em sua totalidade.

Isso posto, apesar de ter início nos anos iniciais do ensino fundamental, a atividade de estudo acompanha toda a vida escolar da criança e do adolescente, complexificando-se nesse processo. Inicialmente, o trabalho pedagógico volta-se à formação das bases psicológicas para o estudo, a partir da mudança de lugar social ocupado pela criança no seu ingresso na escola. Ao passar dos anos, é esperado que a criança seja capaz de dominar “sua estrutura geral, formar o caráter voluntário, reconhecer as características individuais de seu trabalho de estudo e utilizar essa atividade como meio para organizar as interações sociais que estabelece com outras crianças de sua idade” (Davidov; Markova apud Oliveira, 2023, p. 31).

A partir disso, o estudo enquanto guia do desenvolvimento infantil propiciará as condições necessárias para a formação de novas atividades, dentre elas, a comunicação íntima pessoal na adolescência. Ao promover a autotransformação da criança e a requalificação de seu psiquismo, o estudo fornece as bases para uma nova “maneira de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos” (Anjos; Duarte, 2020, p. 198).

Nesse novo período, o adolescente passa a desenvolver pontos de vista sobre si, sua relação com o mundo e com as pessoas à sua volta, buscando a constituição de um sentido pessoal de vida e a formação de uma concepção de mundo. O estudo, embora realocado enquanto atividade acessória, continua promovendo mudanças fundamentais no psiquismo do adolescente, pois somente nesse momento da vida, o pensamento conceitual pode vir a se formar enquanto possibilidade de conhecimento científico da realidade, reorganizando a imagem subjetiva da realidade objetiva (Anjos; Duarte, 2020).

Ao apreender a inteligibilidade do real, o adolescente poderá compreender seu movimento e tendências, desenvolvendo instrumentos que permitam a elaboração de um projeto de vida e futuro capazes de superar a imediatividade da vida cotidiana. Em uma juventude tão marcada pela ausência de direitos, a violência, a falta de lugar social e a ausência de planos (Pandita-Pereira, 2019), o pensamento

conceitual configura instrumento de luta pelo resgate do caráter teológico da atividade humana, dirigida a sentidos mais conscientes, complexos e humanizadores. Assim, a busca pela constituição de sentidos pessoais humanizadores para a atividade de estudo é uma disputa pela possibilidade de novos modos de vir a ser da juventude.

Método

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de uma cidade do centro-oeste paulista, que atende em média 900 alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A seleção da instituição deu-se por conta da facilidade de acesso ao seu corpo gestor pelos pesquisadores. A princípio, em razão das normativas de biossegurança para contenção do contágio de coronavírus, a realização da pesquisa se daria de maneira remota, com aplicação de um questionário adaptado na plataforma Formulários Google e a realização de entrevistas por videoconferência. Contudo, com o avanço da vacinação e o retorno gradativo às atividades presenciais, foi possível a realização presencial da coleta de dados⁴. Assim, foram realizadas observações participantes do cotidiano escolar (Ezpeleta; Rockwell, 1989) e aplicado um questionário em três salas do 9º ano e uma sala do 8º ano do ensino fundamental II com o objetivo de levantar informações sobre as condições objetivas de vida e de estudo dos alunos durante o ensino remoto emergencial.

Com o intuito de aprofundar as informações coletadas nas observações participantes e no questionário, que obteve onze respostas, foram realizadas duas entrevistas coletivas semiestruturadas com seis alunos que demonstraram interesse em participar dessa etapa da pesquisa, divididos em dois grupos. O roteiro da entrevista

4 A participação dos estudantes foi sujeita à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por seus responsáveis e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos menores em questão, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

foi elaborado de acordo com a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, abordando questões referentes às ações de estudo dos alunos, aos significados da educação, aos motivos da atividade discente, à sua rotina durante o ensino remoto e à sua relação com os professores durante esse período.

A partir disso, os dados obtidos com os questionários foram analisados por meio de estatística descritiva e forneceram uma caracterização dos participantes do estudo fundamental para a elaboração do roteiro de entrevista. Em continuidade, as entrevistas coletivas⁵ foram gravadas, transcritas e lidas repetidamente, fornecendo um primeiro agrupamento das informações, ainda pouco sistematizadas e insuficientes para explicar a complexidade do fenômeno.

Com o objetivo de superar a aparência da realidade em direção às leis gerais capazes de explicá-la, retomamos as elaborações de Leontiev (2021) e Asbahr (2011), compreendendo que os sentidos pessoais só poderão ser entendidos de maneira materialista, histórica e dialética a partir da atividade do sujeito no mundo, que é determinada pelas condições objetivas de vida. Assim, ao retomar os dados a partir dessa mediação teórica requalificada, pudemos elaborar três centros de análise⁶ que unificam os elementos mais determinantes para a compreensão da atribuição de sentido pessoal ao estudo durante o ensino remoto emergencial: as condições concretas de vida e de estudo; a formação da atividade; e os indicativos de formação da consciência.

Análise de dados

Durante o movimento de elaboração da pesquisa, tentamos

5 Os estudantes escolheram nomes fictícios de maneira a assegurar o sigilo de suas participações na pesquisa.

6 A escolha pelos “centros” de análise deve-se ao intuito de preservar o movimento dialético da análise, pois, segundo Fantin, Ferreira e Asbahr (2024, p. 142), “em torno deles centralizamos os principais aspectos que determinam o fenômeno estudado em nossa pesquisa, os quais, embora se especifiquem, são comuns a todos os centros uma vez que estão em unidade”.

compreender, a partir da totalidade, a especificidade do movimento de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo de alunos de uma escola pública estadual. Apresentaremos, agora, o conjunto de elementos explicativos que consideramos mais determinantes para entendermos o desenvolvimento desse fenômeno.

Primeiro centro: as condições concretas de vida e de estudo

Ao pautarmo-nos no materialismo histórico-dialético, torna-se fundamental para a compreensão da totalidade o conhecimento das condições concretas de existência que materializam o desenvolvimento da atividade. Na pesquisa em questão, viver uma pandemia no Brasil apresentou-se como elemento imprescindível para o entendimento da concretude que determinou a vida dos brasileiros.

A partir de 2020, o coronavírus afetou a vida de todo o globo com uma proporção não antes vista neste século⁷. Foram milhões de mortes, medidas de isolamento, normativas de biossegurança, protocolos sanitários. Contudo, vivenciá-la em um país da periferia do capitalismo com um governo de extrema direita⁸ culminou em um desfecho ainda mais nefasto. Vivenciamos o aumento expressivo da miséria, o retorno do país ao mapa da fome, o aumento da evasão escolar de crianças e adolescentes, os altos índices de desemprego, a expressiva precarização dos vínculos de trabalho. Além de tudo isso, vivemos todos os dias precisando lutar contra a barbárie e o obscurantismo bolsonarista (Duarte; Duarte, 2020), combater as notícias falsas e a desinformação que matou e ainda mata tantos brasileiros descrentes na vacina e na ciência. Ou seja, a alienação tira a vida e

7 No Brasil, a pandemia de COVID-19 teve início em 26 de fevereiro de 2020 com a confirmação do primeiro caso na cidade de São Paulo. Apenas em 05 de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19.

8 Durante o período mais grave da pandemia, o Brasil foi governado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022), com alinhamento político de extrema-direita e com postura bastante negacionista frente à pandemia.

distancia cada vez mais o homem de seu próprio gênero.

Na especificidade de nossa pesquisa, compreender as condições que materializam o desenvolvimento da atividade de estudo significa também evidenciar as décadas de gestão responsáveis pelo avanço do neoliberalismo, do aumento da precarização do trabalho e da expressiva presença dos reformadores empresariais no campo da educação. É nesse cenário que podemos, finalmente, nos debruçar sobre o entendimento de uma plataforma central para a organização de todo o ensino na rede estadual paulista: o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP).

Essa plataforma era acessada de forma online e gratuita por meio de aplicativo em smartphone, tablet, computador e televisão aberta, realizando a transmissão das aulas em formato de *live* e disponibilizando atividades avaliativas para os alunos matriculados nas escolas da rede estadual. Os estudantes foram segmentados nas séries em que se encontravam e as aulas foram ministradas por professores em estúdios, inviabilizando o contato com seus respectivos docentes. As dúvidas poderiam ser enviadas por meio do chat da plataforma, porém devido ao grande número de alunos assistindo a mesma aula, tornava-se difícil a interação com o corpo reduzido de professores.

K: E essa foi uma questão, tipo, que foi o que mais me incomodou, pelo menos. Que tipo, é, “ah tira dúvida com o professor”, cara o professor tá ali tirando a dúvida de mais de mil alunos de escolas diferentes do estado de São Paulo.

M: Se eu mandava uma pergunta, geralmente eles liam outras perguntas, mas a sua não, mas porque tinha muitas perguntas. (E1)

Para entendermos a proposta que alicerça a implementação do CMSP, é necessário compreender que sua criação não foi condicionada ao avanço da pandemia, mas já se apresentava como estratégia prevista no planejamento para a educação do estado desde 2019. Dentre os objetivos de aumentar o uso de tecnologias nos processos de aprendizagem da rede, o CMSP teve “sua implementação acelerada pela janela de oportunidade aberta em virtude da pandemia causada pelo novo coronavírus” (Mendonça; Fávero, 2020, p.41).

O CMSP, contudo, não se apresenta como estratégia isolada no território paulista, mas expressa neotecnicismo presente nos principais documentos curriculares do país. Apoiada no discurso de que a escola precisaria acompanhar as rápidas mudanças da era da tecnologia, a plataforma respondeu aos interesses de reformadores empresariais da educação, que buscam reduzir os processos de ensino-aprendizagem às questões pragmáticas e mecânicas, como podemos observar em Mafra da Silva (2018, p. 11):

o neotecnicismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais, a partir de dois eixos centrais: (1) o reducionismo tecnicista – em que a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos; (2) a sofisticação tecnológica – a configuração do neotecnicismo centrado nos modos de incorporação educacional das TIC.

É notório como o CMSP materializa interesses empresariais no campo da educação. Não à toa, provocou um hiato no elemento mais imprescindível no fazer pedagógico da escola: a relação professor-aluno. É de interesse da classe dominante privar os estudantes da classe trabalhadora do acesso a conteúdos não cotidianos, pois todo processo educativo pauta-se num projeto de formação humana.

Ao refletirmos sobre a forma como o ensino na rede estadual foi organizado é necessário compreender como essas práticas efetivaram-se ao esbarrarem no *aluno concreto*. No caso dos participantes de nossa pesquisa, jovens pardos de quinze anos que residem em um bairro da periferia marcado pela relação conflituosa com a polícia, com empregos marcados pela informalidade dos pequenos comércios e com renda abaixo de quinhentos reais por pessoa na família.

Segundo Leontiev (2006, p. 63), “ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é constituída nas condições concretas de vida”. Pautando-nos nisso, consideramos que a apresentação das condições objetivas de vida e estudo dos alunos é elemento fundamental para a compreensão do conjunto de *ativi-*

dades possíveis a serem desenvolvidas nesse período de sua vida e a partir da posição social que ocupam, conforme abordaremos no próximo centro de análise.

Segundo centro: a formação da atividade

A tarefa de estudo é considerada por Davidov e Markova (2019) como unidade mínima de análise, pois configura “a união do objetivo com a ação e das condições para seu alcance” (p. 170). É no envolvimento com a tarefa de estudo que o aluno apropria-se dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, aprendendo os modos de ação na esfera desses conceitos. Oliveira (2023, p. 37), ao abordar as elaborações do autor soviético, explica:

Davidov (2019d, p. 237) sublinha que o aluno não participará de uma Atividade de Estudo se a assimilação do material didático pelo aluno ocorrer “[...] pela via da apresentação pronta pelo professor e cujo conteúdo não contém aspectos sobre a origem e desenvolvimento de um dado objeto”. Os conhecimentos, haja vista a sua natureza teórica, no processo de organização das tarefas, são compreendidos a partir do movimento lógico e histórico de seu surgimento”.

Nessa direção, para que a atividade de estudo promova a intelectualização do psiquismo infantil, tendo como horizonte a formação do pensamento conceitual, é necessária a intencionalidade pedagógica de exposição lógica e didática dos conteúdos, pautando-se na tríade forma-conteúdo-destinatário (Martins, 2013). Para isso, o professor é protagonista nesse processo, pois na qualidade de seu trabalho reside a qualidade do desenvolvimento a ser promovido nos estudantes (Martins, 2021).

Tendo em vista a imprescindibilidade da relação professor-aluno para um projeto de formação humana omnilateral⁹, explicita-se a

⁹ Segundo Duarte (2017, p. 121), o desenvolvimento omnilateral refere-se à “transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal”.

necessidade dos reformadores empresariais da educação em torná-la fragmentada e desarticulada. Não foi ao acaso que o Centro de Mídias de São Paulo inviabilizou o contato dos estudantes com seus respectivos professores, afogando os docentes em trabalho burocrático e desarticulado das ações de ensino (Fantin; Ferreira; Asbahr, 2024). Em um momento em que o contato presencial configurava perigo à saúde coletiva, a alternativa proposta pela secretaria estadual de educação foi de impossibilitar o contato de professores com seus próprios estudantes até mesmo em vias remotas, descaracterizando a escola de sua relação mais essencial.

M: Eu achava assim, que seria bem legal [o ensino remoto], que seria igual os filmes que na aula online os professores teriam aula no Google Meet, aonde iriam revisar a aula, teriam todos os alunos lá, a gente teria que acordar de manhã, mas com o próprio professor nosso, do que com um professor que a gente nem conhece, que nem tem tempo de explicar, como no CMSP. (E1)

K: Tipo assim, eu acho que esse foi um dos motivos de eu ter faltado das aulas online terem sido desnecessárias. Eu acho que pelo menos aqui nós quatro [entrevistados], a gente teria se sentido muito mais confortável tendo uma aula pessoal, com um professor que tá ali disposto a tirar as suas dúvidas, do que distanciado dele. Porque nem foi com ele, inclusive, que a gente aprendeu. Foi com uma pessoa totalmente diferente! (E1)

Ao longo das entrevistas, os alunos apontaram que a ausência da relação professor-aluno foi prejudicial para seu processo de aprendizagem, pois os docentes da plataforma apresentavam os conteúdos nas *lives* para milhares de estudantes simultaneamente, sem considerar as especificidades e necessidades do conjunto de estudantes. Nessa forma de organização do ensino, a sala de aula, síntese da educação escolar, foi substituída por um modelo de aulas e atividades individuais, que fragmentaram também os vínculos entre os próprios estudantes. Mesmo em momentos de retorno às atividades presenciais na escola, por conta de novos protocolos sanitários, os alunos eram orientados a realizar as atividades na plataforma:

M: E eu lembro quando você vinha aqui [na escola], quando vinha aqui na aula remota, você achava que você ia aprender, mas eles levavam

you na aula de informática pra fazer todas as atividades do CMSP e ver se tinha alguma prova ou sequência digital. (E1)

Tendo em vista a centralidade do Centro de Mídias de São Paulo nos processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia, buscamos compreender como se deu a relação entre os motivos para atividade de estudo e as ações realizadas, devido à sua importância para a compreensão da atribuição de sentido pessoal. Conforme os alunos apontaram nas entrevistas, os motivos para realizarem as atividades vinculadas ao estudo, antes da pandemia, relacionam-se a questões imediatas como o incentivo de alguns professores e a cobrança por notas nos boletins.

K: Acho que nem os professores, tipo assim, vários professores eles te incentivam, sabe?

M: Uhum, principalmente o professor J. O J. vai fazer uma redação que quem ganhar os três primeiros lugares vai ganhar um chocolate.

K: Vai ganhar uma caixa de bis.

M: É um belo de um incentivo. (E1)

De acordo com as formulações de Leontiev (2021) acerca dos motivos da atividade, as falas dos estudantes indicam-nos a formação de *motivos meramente compreensíveis*, isto é, motivos capazes de engajar momentaneamente os alunos nas atividades escolares, mas insuficientes para requalificar o papel do estudo na vida da criança e torná-lo guia de seu desenvolvimento. Contudo, apesar de serem insuficientes para o desenvolvimento do pensamento teórico e das máximas transformações na personalidade do estudante, configuram ponto de partida para o desenvolvimento de motivos geradores de sentido mais humanizadores e desenvolvedores.

No entanto, foi possível observar na fala dos estudantes que a organização do ensino remoto emergencial por meio do CMSP parece ter dificuldade até mesmo a formação dos motivos-estímulos, como aponta a seguinte fala:

M: Eles não deram aquele incentivo pra gente não ter preguiça, sabe? Porque na escola, na escola eles ficam em cima, então se você não fizer você

vai ficar sem ponto, aí você já fica com mais vontade de copiar. Agora você já tá em casa, não tem uma pessoa, tipo, em cima de você, “vai, faz se não você vai ficar sem nota” ou “faz, se não você vai ficar sem ponto”. (E1)

Isso posto, ao focarmos as ações desenvolvidas durante o ensino remoto, tendo em vista a relação entre motivos e ações para a atribuição de sentido pessoal à atividade, foi possível observar que, inicialmente, alguns alunos assistiram as aulas do CMSP e realizavam as atividades propostas da plataforma. Porém, como as finalidades dessas ações perderam a vinculação com os motivos relacionados ao estudo, mesmo que meramente compreensível, gradativamente a adesão ao modelo remoto foi diminuindo.

M: No começo, eu entrava no CMSP, fazia tudo lá, fazia tudo, e aí teve uma vez que eu vim pra escola com o caderno todo bonitinho, porque eu tava fazendo organizado e eu falava assim pro meu irmão: “oh, você vai se dar mal, você não faz nada”. E eu vim na escola nesse dia que, não sei que época que foi, acho que foi 2020, que eu vim pra escola porque tava voltando, mas ainda tava meio reprimido. Ai eu vim um dia e ai eu falei assim: “olha, eu tô fazendo tudo do CMSP”, só que eu não ganhei ponto, nenhum e ai eles falaram assim que não tinha muita importância copiar as coisa lá. Não sei que professor que era, não lembro.

K: Foi mal valorizado.

M: Isso! Aí me deu preguiça de fazer, não quis mais fazer (E1)

À vista das questões apresentadas, compreendemos que o ensino remoto foi organizado a partir da cisão na relação professor-aluno, desarticulando as ações dos discentes dos motivos de sua atividade enquanto estudantes. Ao considerarmos o papel imprescindível da atividade de estudo no desenvolvimento da criança e do adolescente, o CMSP descaracteriza a educação escolar de seus elementos mais essenciais, inviabilizando a própria sala de aula enquanto espaço de promoção de ensino-aprendizagem.

É evidente que a realidade da escola pública paulista não estava isenta de contradições no período pré-pandemia. Conforme já mencionado, o CMSP foi síntese de anos de gestão neoliberal, pautada num modelo administrativo de organização da escola pública. Conforme apontam Asbahr (2011) e Marino Filho (2011), há tempos

a escola não tem sido capaz de tornar a atividade de estudo guia do desenvolvimento infantil de maneira singular, promovendo as mudanças mais fundamentais na personalidade dos estudantes. Apesar disso, a organização intencional e sistemática do ensino pelos professores e, principalmente, a liberdade para fazerem isso, é fundamento para outras possibilidades de futuro e desenvolvimento humano.

Gostaríamos de evidenciar que em um cenário no qual o contato presencial apresentava perigo à saúde coletiva, não defendemos o retorno das atividades presenciais de ensino, muito menos nos posicionamos contra as tecnologias da informação e comunicação e o desenvolvimento tecnológico¹⁰. Pontuamos, contudo, que a forma como o ensino remoto foi organizado na rede estadual paulista respondeu (ainda responde) a interesses muito claros de reformadores empresariais que possuem um projeto de formação humana voltado à adaptação dos sujeitos às demandas do mercado de trabalho.

Tendo isso em vista, as condições de organização do ensino pela rede estadual dificultaram o desenvolvimento da atividade de estudo ao fragmentar a relação mais essencial para o trabalho educativo da escola: a unidade professor-aluno. Assim, os estudantes eram orientados a realizar um conjunto de ações descoladas de uma intencionalidade pedagógica, pouco se apropriando dos conteúdos escolares fundamentais para a reorganização de seu psiquismo e para o desenvolvimento de uma compreensão científica da realidade. Em um período tão difícil para a classe trabalhadora, marcado pela explicitação das desigualdades e pela minimização dos direitos, a escola pública que deveria ser um lugar de proteção da infância e juventude, distanciou-se cada vez mais da vida de seus estudantes.

10 Devemos apontar que o desenvolvimento científico das tecnologias de informação e comunicação (TICs) é fundamental para o avanço da própria educação escolar, no entanto, não podemos desconsiderar que sua utilização nunca é neutra e desprendida de determinados interesses de classe.

Terceiro centro: indicativos de formação da consciência

Nesse último centro, buscamos compreender os indicativos de formação de consciência e de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo durante o ensino remoto emergencial. Partindo das elaborações de Leontiev (2021) acerca da relação entre significados sociais e sentidos pessoais, buscamos compreender qual a relevância social do estudo para os participantes de nossa pesquisa, isto é, qual o significado social que alicerça a atribuição de sentido a sua atividade.

K: Eu acho que a educação tanto escolar, como a Meggie disse, para ajudar a gente a ter um emprego bom para a gente poder sustentar, a educação não serve muito para gente assim pra a gente saber que nós somos na nossa sociedade né? K: Tipo, será que eu sou o Koccho? Será que amanhã eu vou ser a Maria ou amanhã eu vou ser o Alex, por exemplo? Então tipo, eu acho que a educação ela vem muito para gente se descobrir quem somos como pessoas na sociedade, além de nos informar de coisas que nós nem estávamos vivos, que vem muito a parte da história.

Notamos que a fala sintetiza a unidade entre o estudo preparatório para o trabalho, que na sociedade capitalista materializa-se na formação para o *mercado de trabalho*, e seu papel imprescindível na compreensão da posição ocupada no sistema de relações sociais e na formação da personalidade. Com isso, tem-se a disputa entre uma concepção adaptacionista para o mercado de trabalho e a relevância do processo educativo para o conhecimento científico sobre o mundo e sobre si. Apesar de concepções contraditórias, todos os estudantes apontaram a importância da apropriação dos conteúdos escolares para seu futuro.

No entanto, conforme discurremos, nos centros anteriores, as ações realizadas pelos estudantes no Centro de Mídias de São Paulo eram descoladas dos motivos da atividade de estudo durante o ensino remoto. Ao serem questionados sobre sua relação com os estudos ao longo desse período, apontaram:

L: Vocês se sentiram alunos durante a pandemia, durante o ensino remoto?

K: Não! Eu me senti uma pessoa que tava assistindo um negócio

V: Aluno, assim né, porque não presta atenção, mas estudante não

K: É, vamo lá, um ser que vive, que tá ali, ele existe

V: É você só tá ali por obrigação, pra não fazer nada

A: Você entra lá, responde e sai sem entender (E1)

Com isso, avaliamos que a não identificação com o “sentir-se aluno” demonstra uma cisão entre as ações realizadas durante o ensino na pandemia e os significados que sustentam a atribuição de sentido a essa atividade. Apesar do termo “sentido” ser empregado de maneira distinta de nossa compreensão teórica, consideramos que esse trecho fornece-nos indícios importantes sobre como o CMSP prejudicou a qualidade do desenvolvimento da atividade de estudo dos adolescentes em questão.

Entendemos que a posição social que o estudante ocupa no sistema de relações, é elemento fundamental para que seja capaz de apropriar-se dos conteúdos socializados pelo professor, envolvendo-se nas tarefas de estudo. No entanto, para que ocupem a posição de aprendizes é sempre necessária uma outra pessoa dirigindo o processo, conforme apontam os próprios estudantes:

L: O que vocês acham que faz vocês se sentirem alunos agora e antes não fazia?

A: A explicação. Porque, tipo assim, antigamente a gente ia lá, assistia, não entendia nada. Hoje em dia não, tipo assim, chega lá no professor e fala não entendi, ele explica com detalhes, sabe? [...] Antigamente, lá nas aulas online, você não tinha um professor pra tirar suas dúvidas. Cara, você tá na sua aula, a A. é um exemplo, ela vai te explicar até você entender. E se você entender ela vai perguntar: “Você consegue fazer aqui na lousa pra mim pra ver se você realmente entendeu?”. Aí você vai, ela te ajuda e é assim que eu gosto de estudar, com o professor te proporcionando uma ajuda, um apoio.

Novamente, o professor figura com centralidade no fazer escolar. Assim, consideramos que o sentido humanizador do estudo para a criança e o adolescente depende não somente dos significados sociais dessa atividade, mas, em grande (e talvez maior) medida, da intencionalidade do trabalho pedagógico responsável pela

unidade entre as ações dos estudantes e os motivos existentes e futuros. Isso porque o professor, enquanto adulto mais desenvolvido, precisa sempre reafirmar o caráter consciente e teleológico da atividade para o estudante, assegurando uma outra qualidade ao seu desenvolvimento psíquico.

Durante o ensino remoto mediado pelo CMSP, pudemos observar, entretanto, o hiato entre as ações realizadas pelos estudantes e os motivos mobilizadores de sua atividade:

M: Se é uma chave para o futuro [o estudo], se é aprendizado para a vida, esse não aprendizado que vocês falaram que em algum momento sentiram, como impacta isso para vocês?

B: Nossa, vai nos prejudicar muito [...] Vai nos prejudicar muito, muito, porque nós passamos de um ano que nós não aprendemos nada. Mas provavelmente vai passar para esse ano agora, sem aprender nada também. Imagina a falta que vai fazer para nós! Tipo assim, nossa vai nos prejudicar demais, demais. (E2)

Anteriormente apontamos que já havia uma fragmentação entre ações e motivos de estudo mesmo antes do início da pandemia, contudo o Centro de Mídias de São Paulo parece ter sido responsável por sua máxima fragmentação, deixando pouquíssimo espaço (para não dizermos nenhum) para o enfrentamento ativo de professores e estudantes. Ao referirmo-nos às implicações dessa situação para o desenvolvimento dos adolescentes, devemos refletir sobre como o pensamento orientado por conceitos cotidianos e aparentes torna difícil a compreensão da realidade e de si (Anjos; Duarte, 2020), dificultando o estabelecimento de relações saudáveis entre os estudantes e prejudicando a própria compreensão que o adolescente elabora sobre si. Não por acaso, temos nos deparado com diversos problemas de saúde mental nas escolas de todo país e com uma juventude marcada pela dificuldade na elaboração de um projeto de vida e futuro humanizadores e desenvolvedores.

Tendo isso em vista, compreendemos que a forma como o ensino foi organizado durante a pandemia reforçou o hiato já existente entre as ações dos estudantes e os motivos de sua atividade, contribuindo para a fragmentação de sua consciência e para ações

esvaziadas de sentido (ou cheias de um sentido alienado). No entanto, por mais difíceis e complexas que essas consequências sejam, elas não são irreversíveis e eternas, ao menos não precisam ser. Reafirmamos a necessidade histórica de luta por ensino público de qualidade construído pelo trabalho educativo de professores e professoras de forma intencional, sistemática e politicamente orientada para a formação humana integral. Para que isso aconteça, porém, são necessárias condições objetivas de vida e trabalho que contrariam os interesses do mercado e do capital. Por isso, defendemos que a luta por uma educação humanizadora deve coincidir com a luta pela construção de sociedade socialista.

Considerações finais

Ao longo de toda nossa exposição, buscamos evidenciar como a apreensão do sentido pessoal auxilia-nos a compreender a qualidade da atividade consciente que se forma em determinadas condições objetivas de vida. Na especificidade do ensino remoto emergencial paulista, entendemos que a organização do ensino foi responsável pelo distanciamento entre as ações dos alunos e os motivos para a atividade de estudo, cindindo a relação professor-aluno e inviabilizando a formação de uma sala de aula. Dessa maneira, os sentidos pessoais atribuídos a essa atividade parecem ter se distanciado radicalmente de conteúdos humanizadores, indicando a possibilidade de uma fragmentação no desenvolvimento de sua consciência.

Diante dessa situação, preocupam-nos o avanço das tendências neotecnicistas na educação escolar e a implementação de diversas plataformas para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem que não se limitam ao estado de São Paulo. Insistimos em dizer que a centralidade do problema não se encontra na utilização desse tipo de tecnologia na escola, mas à função a ela atribuída, a qual substitui e/ou secundariza o trabalho docente.

Isso posto, há muito tempo reconhecemos que o capitalismo tem provocado a alienação da classe trabalhadora, fragmentando

a unidade entre significados sociais e sentidos pessoais (Leontiev, 2021) e inviabilizando o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades. No entanto, ao entendermos a psicologia histórico-cultural enquanto projeto de formação humana, defendemos que a compreensão científica da realidade é ponto de partida para sua transformação. Por isso, compreender como o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade dos estudantes em foco fornece instrumentos teóricos importantes para a atuação de maneira consciente e intencional na realidade, buscando a promoção da atividade de estudo no interior da escola e o desenvolvimento dos estudantes tendo em vista a formação de um pensamento materialista, histórico e dialético que requalifique suas possibilidades de vir a ser.

Portanto, concordamos com Martins e Lavoura (2019) ao afirmarem que a inteligibilidade do real é o que possibilita a superação de uma postura contemplativa da vida, em direção à sua transformação por um projeto político conscientemente elaborado. Por esse motivo, gostaríamos de encerrar a exposição com esse trecho de Pasqualini (2020, p. 88), que muito auxilia-nos na construção da escola e do mundo que queremos.

O que significa, em última instância, essa compreensão da teoria como projeto? Temos clareza de que nem todas as crianças em idade pré-escolar nas atuais condições sociais e educacionais brasileiras alcançam os níveis mais desenvolvidos do jogo protagonizado. Arriscamo-nos a afirmar que a atividade de estudo, tal como concebida por Davidov, forma-se em parcela ínfima de nossas crianças em idade escolar. Mas cabe à ciência não apenas identificar ou retratar o existente, mas apontar as (diversas) possibilidades de seu devir, indicando caminhos para instrumentalizar aqueles que lutam pela transformação das condições que impedem o pleno desenvolvimento humano de todas as pessoas. A teoria cumpre, assim, papel de mediação teórica (instrumento) na captação e análise do real tendo em vista subsidiar a intervenção transformadora.

Referências

ABRANTES, Ângelo Abrantes. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: Ana Carolina Galvão Marsiglia. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-crítica**. 1 ed. Campinas: Autores associados, 2013, v. 1, p. 145-195.

ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton. A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Abrantes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2. ed., 2020, p. 195-219.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Abrantes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2. ed., 2020, p. 171-192.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. ***“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural***. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, Saulo Rodrigues; MARTINS, Lígia Márcia. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Abrantes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2. ed., p. 267-292.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich; MARKOVA, A. A concepção da atividade de estudo dos escolares. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suelly

Amaral (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo (Livro II): contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349.p.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a formação humana omni-lateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia: Navegando publicações, 2017, p. 101-122.

DUARTE, Newton; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. **Revista Eletrônica de Educação, Educação**, v.14, p. 1-18, jan./dez. 2020.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Trad. Francisco Barbosa. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FANTIN, Vitor de Lima; FERREIRA, Leda Leite; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Atribuição de sentido pessoal à atividade docente em contexto de pandemia e suas implicações. In: LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez et al. **Psicologia brasileira: pesquisas e pautas para as políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2024, 1. ed. 131-156.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitchi. **Atividade, consciência e personalidade**. Trad. de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitchi. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitchi. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 10. ed, 2006, p. 59-83.

MAFRA DA SILVA, Andréa Villela. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 19, n. 1, 2018, p. 10-16.

MARINO FILHO, Armando. **A atividade de estudo no ensino funda-**

mental: necessidade e motivação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

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

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores associados, 2. ed; 2021, 201 p.

MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem consciência para ter coragem.** Mesa realizada no Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar: Primavera nos dentes. São Carlos, SP, 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UGq01Obq9FU&list=PLUZXHPr-QNjmrZYBOzBGAE-GCXpvUAljMP&index=1>. Acesso em 12 set. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v.34, n.71, p. 223-239, 2018.

MENDONÇA, Ana Bárbara Joaquim; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Atividade de estudo e sentido pessoal: uma revisão teórica. **Obutchenie: R. de Didat. e Psíc. Pedag**, Uberlândia, v.2, n.3, p.780-800, set./dez. 2018.

MENDONÇA, Gustavo Blanco; FÁVERO, Raquel Fernanda. **Centro de mídias SP: uma ferramenta para educar os estudantes da rede pública para o século XXI.** Dissertação (Mestrado Profissionalizante) - Fundação Getúlio Vargas: Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Raquel Elisabete. **O estudo na idade escolar - contribuições da psicologia histórico-cultural à prática pedagógica histó-**

rico-crítica. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara, 2023.

PANDITA-PEREIRA, Angelina. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, v.3, n.3, p.1-25, set./dez. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, pp. 31-40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYJCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Abrantes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2. ed., 2020, p. 63-90.

SANTOS, Marília Alves; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A teoria da atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2020.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, a luta de classes e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador: UFBA, v.5, n.2, p. 25-46, dez. 2013.

SILVA, Márcio Magalhães. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora.** Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

O “NOVO” ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A CISÃO SENTIDO PESSOAL E SIGNIFICADO SOCIAL DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA ADOLESCÊNCIA

Camila Trindade
Camila Turati Pessoa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Introdução

O Ensino Médio brasileiro, historicamente, vem sendo alvo de diversos interesses e olhares – em especial no que se refere à forma como ele se organiza e está inserido na nossa sociedade. O modelo curricular, anterior à Reforma do Ensino Médio, parecia não corresponder mais aos anseios da lógica capitalista, ao mesmo tempo em que se constituía muito aquém de possibilitar o pleno desenvolvimento dos estudantes, isto é, sua emancipação enquanto sujeitos singulares e enquanto coletividade.

Nesse contexto concreto de disputa acerca do direcionamento do processo educativo, coadunado com um cenário econômico e político brasileiro marcado pelo liberalismo e, portanto, o conservadoris-

mo, tivemos o alinhamento da Reforma do Ensino Médio e, consequentemente, a constituição do Novo Ensino Médio, via Lei nº 13.415/2017. Assim, até mesmo antes de sua aprovação e implementação, diversos setores da sociedade, especialmente os relacionados à Educação e à Psicologia, se questionavam sobre os impactos futuros dessa proposta no cotidiano escolar e na constituição dos sujeitos.

Com isso, vale pontuar que, de acordo com Vigotsky (1995), as conquistas históricas da humanidade não são inerentes ao ser humano em suas características naturais, mas estão presentes no mundo ao seu redor, isto é, nas grandes realizações culturais. Por isso, é essencial que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, garantindo que o conhecimento sistematizado não se torne uma propriedade privada utilizada apenas pela elite dominante.

Assim, podemos afirmar que a possibilidade de participação efetiva na sociedade está diretamente relacionada às oportunidades proporcionadas aos indivíduos em suas vivências, tanto na educação escolar quanto no trabalho, ao suprir suas necessidades de humanização e, consequentemente, em relação à sociedade econômico-cultural na qual estão inseridos. É por meio dessas oportunidades que os indivíduos podem desenvolver plenamente suas capacidades e contribuir para o avanço coletivo, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao considerar esses aspectos, a Psicologia, enquanto ciência e profissão, por meio de suas entidades representativas expressava (e expressa) diversos questionamentos e inquietações frente ao novo contexto do Ensino Médio brasileiro. Esse movimento é possível também devido ao desenvolvimento histórico da relação Psicologia e Educação, o qual, apesar de ter sido constituído por diversos “(des)encontros” (Meira, 2000, p. 37), atualmente é marcado pelo compromisso social e pela ênfase da dimensão ético-política na atuação do psicólogo na educação básica (CFP, 2019).

Nessa perspectiva, Meira (2000) pondera a relevância de conhecer a realidade educacional como um dos principais processos para a constituição das ações em Psicologia Escolar. Além disso, esse conhecimento fornece subsídios para desvelar as dinâmicas relacionais es-

tabelecidas nesse contexto. Por isso, se queremos compreender as condições de possibilidade de humanização dos adolescentes frente ao contexto do novo Ensino Médio, precisamos discutir seus determinantes e desdobramentos teóricos e práticos.

Como perspectiva teórico-metodológica, a Teoria Histórico-Cultural fornece os fundamentos para entendermos as relações aprendizagem e desenvolvimento humano segundo a dialética singular-particular-universal. Especialmente, a Teoria da Atividade com suas contribuições para pensarmos a intrínseca articulação da constituição da atividade, formação da consciência e o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos.

Assim, este texto tem como objetivo, a partir do contexto do novo Ensino Médio, discutir os limites impostos ao desenvolvimento humano na adolescência, considerando a cisão entre sentido pessoal e significado social na atividade de estudo dos estudantes. Para tanto, estruturamos nossas análises no levantamento dos aspectos organizativos desse nível de ensino; na discussão sobre a atividade de estudo na adolescência; em apontamentos sobre a respectiva cisão; e, por fim, nas considerações finais.

Novo Ensino Médio? Condições e impossibilidades ao desenvolvimento estudantil

Instituído via Lei Nº 13.415, de fevereiro de 2017, ano posterior ao golpe de Estado em que vivenciamos ao impeachment de uma presidenta eleita democraticamente, o Novo Ensino Médio configurou-se dentro de um projeto de sociedade neoliberal, entre outras finalidades, como necessidade de reorganização desse período educativo, alegando insuficiência da forma como se estabelecia e como distanciado das “novas necessidades” do jovem contemporâneo. Conforme a respectiva Lei, tal reorganização visa, a partir da associação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da oferta dos itinerários formativos, a criação de uma nova dinâmica curricular de tempo integral no Ensino Médio. Entretanto, tal dispo-

sição curricular deverá ser sistematizada “por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Art. 36, Lei Nº 13.415, de fevereiro de 2017).

Nesse contexto, menciona-se enquanto inovação educativa, o suposto fato de que os estudantes poderiam escolher, via itinerários formativos, os assuntos e/ou práticas que poderiam compor as suas atividades escolares no Ensino Médio. Porém, o que já pode ser observado é que a “liberdade de escolha” dos estudantes acaba esbarrando na atual realidade educacional, que oferta muito mais condições de possibilidades às elites do que à grande massa da população brasileira. Ademais, essa escolha mascara o não estabelecimento de uma base consolidada comum formativa a todos que cursam esse nível de ensino.

Assim, visando inclusive as “novas” demandas do mercado de trabalho, os estudantes teriam a possibilidade de alinhar o seu cotidiano educativo com possíveis perspectivas profissionais futuras. Sobre esse aspecto, Silva e Moraes (2022) revelam que as próprias coleções didáticas que compõem os itinerários formativos dos Projetos de Vida do Ensino Médio fundamentam-se em concepções da livre concorrência e da flexibilidade, isto é, de valores intrínsecos à lógica neoliberal.

Junto disso, contraditoriamente, a reorganização curricular ao expressar a constituição do Ensino Médio em tempo integral, revelou na prática a “exclusão/redução de disciplinas (como Educação Física, Filosofia, Sociologia e Espanhol)” (Hissa; Brasil, 2023, p. 11). Assim, por um lado temos a defesa de uma escola de Ensino Médio de tempo integral, por outro, essa se realiza, entre outros aspectos, via o cerceamento do acesso a importantes e necessários conteúdos produzidos historicamente pela humanidade.

Do ponto de vista de uma análise crítica da Psicologia Escolar, parece que essa “obsolescência” do conhecimento científico reverte-se na intensificação da alienação e exploração de grande parte da população brasileira, visto que, na medida em que se limita o acesso ao conhecimento científico, tornam-se limitadas também as possibilidades de compreensão crítica da realidade e, do mesmo modo, da própria

intervenção nesta. Constitui-se, assim, um ciclo de opressão, que parece ser reforçado pelo atual Ensino Médio.

Ademais, sobre essa dinâmica de reorganização curricular, vale lembrar, segundo Silva e Boutin (2018, p. 524), que o “conceito de educação integral está diretamente atrelado à ideia de tempo escolar ampliado, tanto ao que diz respeito à quantidade de dias letivos, como também, e principalmente, ao aumento da carga horária diária que um mesmo aluno passa na escola”.

Em outras palavras, a lógica da educação integral do Novo Ensino Médio articula-se com o fato de os adolescentes passarem um maior período temporal dentro dos muros da escola, e não necessariamente no fato de que esse tempo seja voltado aos seus respectivos plenos desenvolvimentos. Esse processo se evidencia na própria exclusão/redução de conhecimentos científicos que poderiam produzir análises críticas da realidade, ou até mesmo, dos próprios sujeitos e do contexto educativo, como mencionado anteriormente.

Ao analisar os itinerários formativos, Hissa e Brasil (2023, p. 12) revelam que muitas dessas “escolhas” acabam por “alicerçar a base social de uma estrutura de dominação em prol de um projeto pedagógico que uniformiza, padroniza e seleciona os alunos pelos resultados apresentados nas avaliações de larga escala”. Ademais, Cássio e Goulart (2022, p. 511) sinalizam que, de fato, a “solução para todos os problemas seria flexibilizar as trajetórias escolares em um currículo mais prático e atrativo, que aproximasse a escola de Ensino Médio das demandas dos empregadores, somando-se a isso a ampliação da jornada escolar”.

Contudo, vale pontuarmos que o Ensino Médio, mesmo antes desta reforma, já vinha apresentando dificuldades na concretização de um ensino de qualidade e, de fato, emancipatório – desafio este já inerente à maneira como o ensino se presentifica em uma sociedade capitalista. O estudo desenvolvido por Melo e Leonardo (2019) mostra a fragilidade e a inconsistência deste nível de ensino, antes da respectiva reforma, pois, segundo as autoras, apesar de o Ensino Médio historicamente ter passado por várias reformas educacionais, continua apresentando muitos problemas, como, por exemplo, “a definição de seu currículo, recursos para sua manutenção e ampliação,

formação de professores, qualidade do ensino, níveis de aprovação, distorção série/ idade e evasão” (p. 1).

Ademais, a autora enfatiza que em relação à sua função, existe um grande dilema, no qual coexistem duas grandes concepções, isto é, a ideia de preparação para o mercado de trabalho e de preparação para a continuidade dos estudos. Nesse sentido, Melo (2021, p. 208), chama atenção para outro aspecto muito relevante quando o assunto é o Ensino Médio, qual seja:

na sociedade de classes, embora o processo de escolarização promova diversas aprendizagens e consequente desenvolvimento dos estudantes, a escola não tem conseguido garantir, por ela mesma, a constituição de sentidos acerca da educação, sendo estes matizados pelos significados familiares. Dito de outra maneira, as relações familiares têm maior impacto na formação dos sentidos sobre a educação do que as situações vividas pelo sujeito e as relações que ele estabelece dentro do espaço escolar, de forma que o sentido da escola se constitui, principalmente, pelo valor atribuído pela família à educação, o qual se articula ao significado social, que é, por sua vez, síntese das relações histórico-sociais humanas.

Assim, o sentido do Ensino Médio para os estudantes que participaram do estudo desenvolvido por Melo e Leonardo (2019) está ligado à sua respectiva aprovação, pois isso lhes permitirá obter um diploma, o que pode levar a conseguir um emprego ou à continuidade dos estudos. Segundo as autoras “Suas motivações se relacionam à promessa de uma vida melhor no futuro, conquistada por meio dos estudos, bem como à convivência com seus colegas, no presente” (Melo; Leonardo, 2019, p. 9).

Dessa forma, passado quase cinco anos após a última reforma do Ensino Médio, é possível observar que sua fragilidade e inconsistência intensificaram-se. Ao invés de serem ofertadas aos adolescentes condições para apropriação dos diversos conhecimentos científicos, o contexto do Ensino Médio tem se voltado muito mais para uma formação rasa e pouco qualificada, favorecendo o cenário para uma mão de obra barata, no futuro. Com isso, é interessante pensar quais os objetivos e caminhos essa nova configuração de ensino tem proporcionado à sociedade em geral, e especialmente aos adolescentes.

Nesse percurso de questionamentos, atualmente, intensificam-se as exigências para a anulação desse modelo educativo. A partir da justificativa de que essa conjuntura escolar tem produzido muito mais desigualdades do que avanços sociais, entidades como, por exemplo, o próprio Conselho Federal de Psicologia (CFP)¹ e a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)² já se posicionaram a favor da revogação do novo Ensino Médio.

Diante disso, também entendemos como necessária a revogação do novo Ensino Médio. Obviamente, isso não quer dizer um retorno às condições educativas anteriores, visto que, como apontam estudos de Melo (2021) e Melo e Leonardo (2019), o Ensino Médio antes da última reforma já era precarizado, ou seja, não cumpria sua real função de socializar o conhecimento de maneira:

que todos tenham acesso à riqueza cultural e possam alcançar o máximo desenvolvimento de suas potencialidades humanas, para, munidos de uma nova consciência e de uma nova visão acerca do mundo serem capazes de promover mudanças na estrutura social (Melo; Leonardo, 2019, p. 19).

É preciso, portanto, (re)pensarmos as condições e as possibilidades de ensino que estejam alinhadas ao pleno desenvolvimento humano dos adolescentes; portanto, ao desenvolvimento de sujeitos que possam compreender e intervir na realidade, visando a superação das atuais contradições sociais.

1 CFP e entidades da Psicologia e do Serviço Social defendem revogação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/cfp-e-entidades-da-psicologia-e-do-servico-social-defendem-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 14 de abril de 2024.

2 Entidades da Psicologia e do Serviço Social se posicionam para reivindicar a imediata revogação no Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/2023/05/05/entidades-da-psicologia-e-do-servico-social-se-posicionam-para-reivindicar-a-imediata-revogacao-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 14 de abril de 2024.

Aprendizagem e Desenvolvimento Humano no Ensino Médio: a atividade de estudo em questão

O processo educativo é fundamental para o desenvolvimento humano, ou seja, é uma apropriação essencial que impulsiona a constituição da humanidade nos sujeitos. Dado que, primordialmente, a partir da transformação da natureza, via processo de trabalho, o ser humano também desenvolveu tanto a necessidade de comunicação, quanto a necessidade de transmissão dos conhecimentos acumulados, frente a respectiva transformação (Leontiev, 1975/2004).

Essa dinâmica, ao ser concebida também enquanto ato educativo, revela a própria constituição da humanidade nos seres humanos. O processo no qual os sujeitos se apropriam e compartilham os conhecimentos produzidos pelas gerações passadas é também um movimento de aprendizagem. Assim, segundo Vigotski (1934/2009), ocorre a estruturação do psiquismo humano, posto que a educação se torna uma importante mediação constituída socialmente que possibilita com que os sujeitos internalizem os diferentes significados sociais.

Ao longo do curso de desenvolvimento da humanidade surgiram diferentes formas e meios que possibilitaram a apropriação desses conhecimentos, dentre esses, destacamos a Educação Escolar. Tal forma de educação ocorre nas instituições escolares, as quais historicamente, a partir de diversos interesses, assumiram diferentes finalidades. De acordo com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2003, p. 14).

Contudo, é relevante ressaltar que segundo Martins (2013), nem toda aprendizagem promove desenvolvimento, pois a Psicologia Histórico-Cultural alerta para a importância de não secundarizar “a seleção de conteúdos e a forma organizada da aprendizagem” (p. 278). Da mesma forma, a Pedagogia Histórico-Crítica, enfatiza a necessidade de “identificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos” (p. 278).

Assim, quando falamos em educação escolar pensamos na apropriação do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, isto é, o conhecimento científico. Especificamente sobre a Educação Escolar no período da adolescência, Anjos e Duarte (2016, p. 201) lembram que nesse momento “o adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e, conseqüentemente, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos”. Em outras palavras, é nesse período do processo educativo que os sujeitos começam a apropriarem-se das possíveis relações entre o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade e suas condições de possibilidades sociais.

Não obstante, esse caráter universal da educação escolar e, portanto, emancipatório, com o advento da sociedade moderna, mais precisamente, com o modo de produção capitalista, a Educação Escolar pautou-se em uma formação precarizada do ser humano para o trabalho alienado. Nessa perspectiva, Leontiev (1975/2004, p. 291) pondera que a “relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo”.

Por isso, ao olharmos para atual realidade e, portanto, seu sistema educativo, revelam-se mais limitações na educação imposta à população brasileira do que possibilidades. Particularmente, quando falamos do contexto educativo dos adolescentes, com a Reforma do Ensino Médio parece que o conhecimento científico se tornou obsoleto em função da falácia da necessidade de inovação da educação. Em seus estudos sobre o ensino de Sociologia no atual Ensino Médio, Teixeira *et al.* (2023, p. 2) ponderam que, de fato, ocorre uma secundarização da “socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos”.

Nesse contexto, surge o questionamento sobre como estão sendo organizadas e concretizadas as atividades educativas de docentes e estudantes, isto é, a atividade de ensino e a atividade de estudo que constituem o processo educativo. Tendo em vista que, conforme Leontiev (1975/2021), elas se articulam com as ações, os

motivos e, o próprio, sentido do processo educativo produzido pelos sujeitos.

Quanto a primeira – atividade de ensino – Pessoa e Leonardo (2000, p. 4) lembram que a atividade de ensino não deve ocorrer de modo aleatório, ao contrário, ela deve ser intencional e sistematizada, pois cabe ao “professor mediar conhecimentos historicamente produzidos”. Posto que, segundo as autoras, as condições de possibilidade para a aprendizagem dos estudantes devem pressupor que a atividade docente, envolvendo, por exemplo, as ações de ensino desenvolvidas, o significado social da profissão e o seu sentido pessoal, estejam voltadas à apropriação por parte dos estudantes desses conhecimentos.

Porém, ao consideramos as atuais condições particulares de existência, sabemos que a sistematização da atividade de ensino muitas vezes está aquém exclusivamente do fazer docente. Isso fica evidente quando, por exemplo, compreendemos as políticas públicas educacionais que atravessam o contexto escolar; neste caso, a própria Reforma do Ensino Médio, que acaba relativizando a função docente em prol do notório saber de outros sujeitos.

Sobre isso, Saviani (2003, p. 16) já alertava sobre o fato de que em prol de ações diversas estava se perdendo de “vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. Atualmente, quando discutimos o contexto do Ensino Médio, percebe-se que esse processo intensificou-se, pois está ocorrendo tanto uma relativização da função docente, quanto um esvaziamento dos conteúdos. Exemplo emblemático disso são os itinerários formativos apresentados nas “coleções didáticas de Projeto de Vida, do PNLD 2021”, que além de poderem ser trabalhados por qualquer pessoa, geram significativas dúvidas quanto aos conteúdos que os fundamentam (Silva; Morais, 2022, p. 313).

Esse cenário contraditório que permeia a atividade de ensino também parece constituir a outra atividade essencial ao processo educativo, isto é, como mencionado anteriormente, a atividade de estudo. O desenvolvimento de tal atividade, ao envolver as ações, motivos, significados sociais e o sentido pessoal, é uma importante

mediação que possibilita com que os estudantes se apropriem do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade.

Conforme Asbahr e Mendonça (2022), apenas a entrada do sujeito no ambiente escolar não garante a formação da atividade de estudo, isso porque sua constituição não ocorre de modo automático, isto é, natural. Assim, apenas pelo fato de o adolescente estar inserido no contexto do novo Ensino Médio, não necessariamente irá ocorrer a formação da atividade de estudo.

Segundo as autoras, ao ter como objeto a aprendizagem, a atividade de estudo promove a transformação do psiquismo dos sujeitos na medida em que seu resultado é a apropriação dos conhecimentos teóricos. Desse modo, é na e pela apropriação sistematizada dos conhecimentos historicamente produzidos que os sujeitos têm alçadas as condições de possibilidade do seu próprio desenvolvimento humano.

Ademais, tão essencial quanto esse resultado da apropriação do conhecimento, o próprio movimento interno de constituição dessa atividade é fundamentalmente necessário à formação do sujeito, dado que, por exemplo, a formação dos motivos relacionados ao processo de estudo também viabiliza a própria formação da respectiva atividade (Asbahr; Mendonça, 2022).

Assim, segundo Leontiev (1975/2021), para a constituição plena de determinada atividade é fundamental que ocorra uma relação entre os fins das ações e os motivos constituídos. Considerando a educação dos adolescentes, são essas relações que possibilitam a formação plena da atividade de estudo e, portanto, as condições de apropriação do conhecimento científico.

Vale ressaltar, conforme Anjos e Duarte (2016, p. 202), que cabe à escola "fazer o seu papel para o desenvolvimento psíquico do adolescente, produzindo necessidades de conhecimento sistematizado nos alunos, considerando-se até mesmo o importante papel das etapas de escolarização na criação de tais necessidades". Em outras palavras, tanto a forma quanto o conteúdo do processo educativo são essenciais para a apropriação do conhecimento científico e para o próprio desenvolvimento humano na adolescência.

Nessa dinâmica, o significado social adquire grande relevância, pois é também a partir dele que os sujeitos irão produzir suas próprias interpretações e, portanto, desenvolver suas ações. Conforme Leontiev (1975/2021), os significados sociais, ao se expressarem em palavras, dizem respeito as generalizações elaboradas histórica e socialmente.

A articulação desses significados possibilita que os seres humanos apropriem-se das noções, concepções, conceitos, entre outros aspectos, produzidos na e pela coletividade. Da mesma forma, possibilita que os sujeitos tenham suas intervenções na realidade. Cabe ressaltar que esse movimento de compreensão e intervenção no contexto, é um processo dialético, que tanto transforma o sujeito quanto a própria realidade. Desse modo, conforme o autor, junto com o sentido pessoal, as ações, operações e motivos, eles – os significados sociais – são constituintes da consciência humana.

Por isso, é essencial falar sobre as significações que envolvem o processo educativo, especialmente neste caso sobre o Ensino Médio, pois elas também fazem parte dos conteúdos que compõem a consciência dos estudantes desse nível de ensino. Não porque as significações são “entidades” abstratas, mas porque elas são estruturadas na e pela própria atividade educativa do estudante. Assim, como afirma Martins (2013, p. 271):

Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo das objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outro indivíduo, ou seja, por meio de processos educativos.

Ademais, nas palavras de Pessoa e Leonardo (2020, p. 4), os “significados sociais serão apropriados de forma diferente dependendo do modo como se estrutura a atividade de ensino”. À vista disso, torna-se cada vez mais relevante desvelarmos a concretude da atividade de estudo dos adolescentes no Ensino Médio, para compreendermos suas possibilidades de desenvolvimento humano.

Junto disso, o sentido pessoal é outra categoria importante que

constitui a atividade humana, isso porque, de acordo com Leontiev (1975/2021), ele diz respeito às compreensões singulares sobre os processos da realidade. Lembrando que o singular é também concebido a partir do social, o sentido pessoal é sempre articulado a algum elemento da realidade, também, por isso, não é um processo natural.

Por exemplo, Asbahr e Souza (2014) enfatizam que o sentido pessoal é uma categoria imprescindível para compreendermos as articulações que os estudantes estabelecem com o processo educativo. Conforme as autoras, é por meio dele – sentido pessoal – que podem ser desveladas as relações subjetivas produzidas pelos estudantes em suas respectivas atividades de estudo.

Ademais, conforme Leontiev (1975/2021), o sentido pessoal encontra-se em articulação com o significado social, isto é, com as generalizações produzidas pela humanidade, não obstante nem sempre ambos os processos irão coincidir. É importante salientar esse aspecto, pois a questão cerne da discussão sobre o processo significado e sentido e, portanto, da própria consciência humana, segundo Leontiev (1975/2021), não reside especificamente na sua ausência de coincidência, mas sim quando eles entram em condição de oposição.

Essa dinâmica é instaurada a partir da atividade alienada desenvolvida no modo de produção capitalista, isto é, a partir do processo de alienação constituído nas diversas atividades forjadas no modo de produção capitalista, passa a ocorrer uma divergência entre os conteúdos objetivos e subjetivos da atividade humana. Com isso, segundo o autor, os significados sociais passam a não dar conta de incorporar de forma eficaz os sentidos pessoais produzidos pelos sujeitos.

Esse processo de degradação da relação significado social e sentido pessoal implica em uma contradição fundamental à atual existência humana, isto porque, como mencionado, esses processos fazem parte da consciência e, por isso, indicam que a própria consciência humana está se constituindo de maneira fragmentada (Leontiev, 1975/2021). Junto disso, vale lembrar que esses processos são articulados à atividade humana, por isso, também podemos inferir que esta pode estar sendo constituída de forma degradada.

No caso das presentes discussões, quando concebemos uma condição de oposição entre o significado social e o sentido pessoal da atividade de estudo, podemos inferir que esta está permeada mais por limitações do que por potencialidades para sua plena formação. Tendo em vista que não se trata apenas de um movimento subjetivo ou objetivo do estudante no processo de aprendizagem, ou seja, existe uma articulação entre as ações de aprendizagem desenvolvidas na realidade e a forma como os estudantes as significam.

A partir dessas reflexões, podemos concluir que o atual Ensino Médio, ao ser alinhado com possibilidades de mudanças educativas, tais como flexibilidade dos conteúdos e inclusão de reflexões sobre os projetos de vida, revela-se como promissor, não para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, mas para a própria perpetuação da educação capitalista. Nesse sentido, por exemplo, Silva e Boutin (2018) já pontuavam que essa educação volta-se muito mais para uma permanência esvaziada do sujeito no ambiente escolar.

Assim, torna-se contraditório esse movimento, posto que a permanência do estudante por mais tempo no ambiente escolar, como vimos, não é sinônimo da formação de uma plena atividade de estudo e, portanto, da apropriação do conhecimento científico. Nesse caminho, concordamos com Anjos e Duarte (2016, p. 202) quando os autores mencionam que “o maior desafio da educação escolar de adolescente é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado”.

Diante disso, torna-se cada vez mais necessário discutir e, sobretudo, desenvolver investigações que partam das condições reais de aprendizagem no atual Ensino Médio. É fundamental compreendermos tanto seus aspectos objetivos quanto a constituição dos sujeitos nesse contexto; sobretudo, no que tange analisarmos quais são as condições de desenvolvimento humano ofertadas aos estudantes.

Promoção ou degradação da articulação sentido pessoal e significado social?

Identificar a promoção ou a degradação da articulação entre sentido pessoal e significado social na atividade de estudo requer um olhar sobre as condições de possibilidade do processo educativo, isto é, para a atual realidade que dá forma e conteúdo à educação no Ensino Médio. Dessa forma, é essencial observar e compreender o movimento real que constitui esse processo de ensino.

Assim, diante das múltiplas determinações que fazem parte desse contexto, a questão dos itinerários formativos é importante de ser analisada. Como já mencionado anteriormente, partindo do dito pressuposto de autonomia e liberdade de escolha dos estudantes frente aos conteúdos educativos, entendemos que tal disposição curricular impõe diretamente os limites e contornos da atividade de estudo dos adolescentes. Dado que, conforme a perspectiva histórico-cultural, a atividade de estudo é gestada na materialidade das condições educativas.

Nesse sentido, ao investigarem a materialidade que dá forma e conteúdo aos itinerários formativos do novo Ensino Médio, Cássio e Goulart (2022) sinalizam e questionam a noção colocada no atual Ensino Médio sobre a "escolha" por parte dos alunos dos conteúdos e assuntos que serão trabalhados. Conforme os autores, esse processo é uma falácia, uma vez que, "em pelo menos metade dos municípios do país" os estudantes não podem escolher seus itinerários formativos em virtude da ausência de oferta desses (Cássio; Goulart, 2022, p. 516).

Essa dinâmica é a própria lógica da sociedade capitalista, na qual é repassado que temos liberdade de escolha, porém ela esbarra na própria realidade na qual são ofertadas as condições materiais para que, de fato, se possa escolher. Assim, questionamos se frente a esse contexto de esvaziamento dos conteúdos científicos e precarização do processo educativo no Ensino Médio, poderíamos realmente falar em possibilidade de escolha?

Essa discussão sobre os itinerários formativos pode ser o ponto

de partida para começarmos a pensar a questão da promoção ou a degradação da articulação entre sentido pessoal e significado social na atividade de estudo. Dado que, se já existe uma limitação real nesse sentido, como podemos pensar na promoção da articulação sentido pessoal e significado social na respectiva atividade?

É importante destacar, como mencionado anteriormente, que a questão da relação entre esses processos não diz respeito ao fato da não correspondência entre eles, mas sim o fato de eles, em dadas condições materiais entrarem em oposição. Nesse caso, temos a formação de uma dinâmica que não proporciona efetivamente o processo de aprendizagem, pois ocorre uma cisão entre os motivos que constituem a atividade de estudo e as ações desenvolvidas pelos estudantes.

Tanto é isso que, Asbahr e Souza (2014, p. 175) mencionam que “ações tornam-se esvaziadas de sentido”, ou seja, o estudante passa a apenas buscar concluir sua atividade e não se apropriar do respectivo conteúdo. Por sua vez, Trindade (2021) sinaliza que esse movimento também está ocorrendo no ensino superior, uma vez que as ações desenvolvidas pelos estudantes estão voltadas aos aspectos formais e imediatos de sua formação, e não necessariamente à apropriação do conhecimento científico de dada profissão.

Esse cenário se intensifica no contexto do Ensino Médio, se considerarmos que, conforme pesquisa realizada por Hissa e Brasil (2023), na verdade ocorreu a sistematização de um modelo de Ensino Médio voltado não à formação de sujeitos que tem a possibilidade de questionar e intervir na realidade de maneira crítica, mas sim essencialmente na formação de sujeitos de mão de obra.

Sobre esse aspecto, recorreremos ao estudo desenvolvido por Melo (2021) com jovens egressos do Ensino Médio. O objetivo da pesquisa foi averiguar as vivências que compõem a história escolar desses jovens, buscando compreender a construção dos sentidos pessoais sobre a educação. O estudo revelou que:

[...] as vivências no processo de escolarização não produzem sentidos pessoais capazes de colocar os estudantes em verdadeira atividade de estudo, visto que a própria organização do ensino e a maneira como ele se materializa não promove a transformação das necessida-

des em motivos que os impulsionem em direção à apropriação dos conhecimentos científicos e à objetivação destes em seu desenvolvimento. Sendo assim, notamos que a repercussão da escolarização na formação dos jovens participantes deste estudo, no início de sua vida adulta, corresponde ao que é possível dentro da sociedade capitalista, isto é, à constituição de sujeitos que estão prontos a atender a demanda desse sistema de produção, fazendo-o perpetuar. Portanto, como já dito, há um impacto da escolarização em sua formação, mas ele não visa à humanização dos sujeitos em suas máximas possibilidades, tampouco à transformação social. (Melo, 2021, p. 214).

Assim, revela-se a necessidade de repensar o modelo educacional vigente, desde a educação básica até o ensino superior, buscando a promoção de um ensino de qualidade que não tenha como meta apenas a preparação para o trabalho, mas também a formação integral dos estudantes como cidadãos críticos e participativos.

Acrescente-se que o movimento de constituição de sujeitos capazes de intervir na realidade de maneira crítica, conforme a perspectiva histórico-cultural, não ocorre de modo espontâneo, mas requer a construção de mediações que possibilitam compreender os aspectos da realidade para além da sua aparência imediata, buscando o desvelamento de sua essência e suas múltiplas determinações.

Nesse caminho, a consciência, enquanto imagem subjetiva da realidade objetiva, adquire destaque; mais precisamente, segundo Martins (2013, p. 28):

A consciência é a expressão *ideal* do psiquismo, desenvolve-se graças a complexificação evolutiva do sistema nervoso central e pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que dela se constrói.

Desse modo, a consciência é a mediação que possibilita aos seres humanos produzirem compreensão sobre a realidade e, obviamente, com isso também transformar o seu próprio psiquismo. Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, a consciência, enquanto produto social, constitui-se na e pela atividade humana e, do mesmo modo, possui como conteúdo o sentido pessoal e o significado social

(Leontiev, 1975/1978)³.

Nessa relação, desvelar os referidos processos – sentido pessoal e significado social – articulados à atividade de estudo no Ensino Médio diz respeito a pensar a formação da própria consciência dos estudantes. Como mencionado anteriormente, na atual particularidade, a contradição colocada à relação sentido pessoal e significado social revela-se na perspectiva de oposição entre esses processos. Dado que, também como apresentado anteriormente, esse próprio contexto educativo apresenta-se limitado aos estudantes.

Por sua vez, Anjos e Duarte (2016, p. 216) são enfáticos em apontar que:

[...] os conceitos cotidianos não incidem no desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos. É de suma importância que o trabalho educativo promova a inteligibilidade do real por meio da transmissão não dos pseudoconceitos, mas sim dos conceitos científicos [...].

Dito de outro modo, a superação da consciência alienada, portanto, o avanço do próprio processo de humanização pressupõe a superação dos conhecimentos imediatos postos na realidade rumo à apropriação dos conhecimentos científicos. Porém, esse parece não ser o caminho traçado pela proposta do novo Ensino Médio, uma vez que, por exemplo, ela parte das próprias “escolhas” dos estudantes, as quais, majoritariamente, são produzidas a partir de suas vivências imediatas na realidade, isto é, não necessariamente a partir de uma análise mediada da realidade, por meio dos conhecimentos científicos.

A partir desses apontamentos, parece que temos mais indícios para identificar a degradação da relação sentido pessoal e significado social na atividade de estudo dos adolescentes, do que sua plena promoção. Essa guisa de conclusão é tecida não por uma ideia a priori da realidade, mas porque a própria proposta curricular do novo Ensino Médio, a qual é implementada na realidade, revela-se permeada por impossibilidades ao desenvolvimento dos estudantes.

3 Sobre a formação e o conteúdo da consciência também indicamos a leitura do item “2. Trama sensorial de la consciencia” (Leontiev, 1978, p.105).

Ademais, destaca-se, de acordo com Leontiev (1975/1978), que é tão e somente com a superação da atual particularidade que temos a possibilidade de romper com a “oposição entre os significados e os sentidos na consciência dos indivíduos” (p. 119). Assim, suplantar a degradação da relação sentido pessoal e significado social é uma necessidade histórica de reflexão e ação frente não somente ao presente contexto educativo do novo Ensino Médio, mas também a toda e qualquer relação gestada à luz da sociedade capitalista.

Nesse caminho, isto é, de superação das condições de alienação, concordamos com a afirmação de Martins (2013, p. 272), sobre o fato de que:

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo no qual compete 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 mediações meramente empíricas dos fenômenos.

Por isso, torna-se especialmente relevante identificarmos e compreendermos a proposta e a materialidade do novo Ensino Médio imposta ao contexto educativo brasileiro; isto é, entendemos que é também na e pela educação que temos a possibilidade de superar a alienação que perpassa a existência humana.

Considerações Finais

As análises apresentadas ao longo deste capítulo tiveram como objetivo, a partir do contexto do novo Ensino Médio, discutir os limites e desafios impostos ao desenvolvimento humano na adolescência, considerando a cisão entre sentido pessoal e significado social na atividade de estudo dos estudantes. Salientamos o caráter teórico desse trabalho, que se baseia na Psicologia Histórico-Cultural, em pesquisas desenvolvidas sobre o novo Ensino Médio e, também, da análise da composição dessa forma de ensino.

Esses elementos permitem-nos afirmar que, desde sua concepção, a proposta de ensino revela-se contraditória. Assim, concluímos essas discussões apontando que o novo Ensino Médio impõe muito mais limites ao desenvolvimento humano na adolescência, visto que existe uma cisão entre o sentido pessoal e o significado social na atividade de estudo dos estudantes.

Diante disso, é fundamental que novos estudos sejam desenvolvidos voltados a investigar a materialização dessa proposta no cotidiano escolar, sobretudo com foco específico em estudantes e docentes. Embora as análises realizadas tenham suas limitações, elas fornecem uma base para gerar mais questionamentos do que certezas sobre a realidade do novo Ensino Médio. Assim, é necessário considerar que sua prática, pode mais limitar o processo educativo em vez de promover seu pleno desenvolvimento.

Essa observação é tecida a partir da análise da fragmentação da própria estrutura do ensino expressa, por exemplo, na ausência de determinados conteúdos científicos e lógica estrutural e material da proposta dos itinerários formativos. Nesse caminho, discutir a relação sentido pessoal e significado social nessa proposta do novo Ensino Médio, é também um convite à reflexão sobre a dita liberdade que está sendo vendida aos sujeitos. Isto é, no limite da liberdade de escolha dos conteúdos formativos parece muito mais que, enquanto sociedade, estamos sendo colocados em condições de liberdade para desagregação da plena relação sentido pessoal e significado social da atividade de estudo. Assim, a dita autonomia e liberdade dos sujeitos encaminha muito mais à fragmentação do próprio sujeito do que às possibilidades de sua plena constituição humana.

Referências

ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton. A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: Martins, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do**

desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2016, v. 1, p. 195-220.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 19, p. 169-178, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022.

SILVA, Francisco Vieira da; DE MORAIS, Edvânia Batista. Reflexos Neoliberais: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 298-315, 2022.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldirmara Catarina. Novo Ensino Médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação** (Santa Maria. Online), v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

HISSA, Débora Liberato Arruda; BRASIL, Jaclara de Barros. Novo Ensino Médio e os itinerários formativos: possibilidades para os multile-

tramentos? **Travessias Interativas**, n. 28, p. 7-26, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica. **Conselho Federal de Psicologia**. Brasília: CFP, 2019.

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

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

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

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rici; ROCHA, Marisa L.; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 35-72.

MELO, Letícia Cavalieri Beiser de. **Vivência e constituição de sentidos sobre a educação: um estudo com jovens egressos do ensino médio** (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2021.

MELO, Letícia Cavalieri Beiser de; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e177542, 2019.

PESSOA, Camila Turati; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Sentido pessoal e atividade docente pela Psicologia Histórico-Cultural. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, 2020.

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

TEIXEIRA, Lucas André; AZEVEDO, Vinícius; OLIVEIRA, Sarah Arantes de Paula; TRINDADE, Caio Azevedo. O conhecimento científico na formação da concepção de mundo dos estudantes: análise histórico-crítica da pesquisa em ensino de Sociologia no Brasil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, 2023.

TRINDADE, Camila. **Fracasso Escolar? O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas** [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Maringá. 2021.

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

VYGOTSKI, Lev Semionovitch Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madri: Visor/MEC, 1995.

ADOLESCÊNCIA NO CONTEXTO DAS MEDIDAS **SOCIOEDUCATIVAS**: CONTRIBUIÇÕES E PROPOSIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Flávia Caroline Santos Cardoso Pereira
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Introdução

O presente capítulo é fruto de uma pesquisa de doutorado, intitulada “Adolescência no Contexto das Medidas Socioeducativas: contribuições e proposições da psicologia histórico-cultural”(Pereira, 2020), que objetivou analisar o impacto das medidas socioeducativas na vida dos adolescentes e as possibilidades de desenvolvimento ofertadas a eles no contexto dessas medidas, visando compreender de que maneira a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para análise da adolescência nesse contexto.

Assim, torna-se necessário discutir o contexto das medidas socioeducativas, seu histórico, sua aplicação, bem como suas consequências e possibilidades. O conceito de socioeducação e das medidas socioeducativas origina-se com o Estatuto da Criança e do Adoles-

cente (ECA) – Lei n. 8.069/1990, de 13 de julho de 1990 –, recebendo maior delimitação com a Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – Lei n. 12.594/2012. As medidas socioeducativas, embora sejam formuladas a partir de um objetivo pedagógico, em virtude de condições sociais e históricas, ainda sofrem influência das normativas anteriores, que possuíam uma visão menorista e punitiva.

Nesse sentido, ressalta-se a premência em investigar a relação entre desenvolvimento do adolescente e o contexto de efetivação das medidas socioeducativas, que objetivam enfocar o aspecto pedagógico, garantia de direitos e desenvolvimento. Suscitamos, nessa perspectiva, a indagação: os objetivos propostos na socioeducação materializam-se na prática da aplicação das medidas e no desenvolvimento do adolescente? Ou apenas cumprem um aspecto punitivo? Qual o impacto das medidas socioeducativas na vida dos adolescentes e que possibilidades de desenvolvimento lhes são ofertadas no contexto dessas medidas?

Buscando responder a essas indagações, pretendemos discurrir não sobre o adolescente empírico, descrito pelos manuais de psicologia tradicional, mas sobre o adolescente real e seu desenvolvimento, compreendendo-o como sujeito social e histórico, a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, há que se discutir um pouco essa perspectiva teórica.

O projeto de Psicologia elaborado por Vigotski, Leontiev, Luria e demais autores da Psicologia Histórico-Cultural estava imerso no projeto social da constituição de uma nova sociedade e no entendimento de que o indivíduo é um ser ativo na produção da história. Nesse processo destacam-se a escola e a apropriação do conteúdo científico como uma das possibilidades de contribuir para a revolução social e para a emancipação do indivíduo, por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade. Esse esquema explicativo foi transferido também para análise de vários fenômenos do desenvolvimento da criança, como o problema da ‘delinquência’, que hoje nomeamos como adolescente em conflito com a lei, em que Vigotski vai buscar aprofundar a compreensão desse fe-

nômeno valendo-se das pesquisas já realizadas e, com isso, formular sua proposição, assim vamos explorar essas contribuições.

Socioeducação: fundamentos históricos e a busca da compreensão sobre o que as medidas trazem de social e educacional

As medidas socioeducativas são disciplinadas pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069/1990, de 13 de julho de 1990 –, e pela recente Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – Lei n. 12.594/2012. O ordenamento jurídico atual estabelece que o tratamento aos adolescentes deve ser orientado pela doutrina de proteção integral, que representa uma ruptura com o pensamento anterior do Código de Menores, que tinha como princípio a doutrina jurídica da situação irregular, praticada de 1927 a 1990 pelo Sistema de Justiça Brasileiro, refletindo um velho modo de pensar a condição da criança e do adolescente, mediante uma categoria sociologicamente indefinida: menores em situação irregular.

As mudanças relacionadas às legislações em torno da questão das crianças e adolescentes, sobretudo daquelas em situação de vulnerabilidade, foram garantidas, a princípio, pela Constituição, no art. 227, pautada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança e que se torna, no Brasil, a base do ECA.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Com a promulgação do ECA, em 1990, que regulamenta o disposto na Constituição de 1988, inaugura-se uma nova fase, após diversas variações na concepção e no trato da infância e da adolescência. Anteriormente, havia uma perspectiva correccional e repres-

siva no intuito de proteger a sociedade das crianças e adolescentes que se encontravam em situação irregular, havendo uma institucionalização em grande escala que, de forma discriminativa, servia para esconder dos olhos da sociedade aqueles que ela não assumia como seus. No decorrer desse percurso histórico, caminhamos para a concepção de garantia de direitos e proteção integral à infância e adolescência, considerada em situação peculiar de desenvolvimento. De um atendimento diferenciado para a infância pobre e a infância das camadas superiores da população, o ECA, com a Doutrina da Proteção Integral, passa a atender a todas as crianças e adolescentes e preocupa-se com a garantia dos direitos de todos e sua proteção, sempre que esses direitos sejam ou possam ser violados.

De acordo com o art. 103 do ECA, “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (Lei n. 8.069, 1990). E o art. 104 dispõe que: “são penalmente imputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta lei” (Lei n. 8.069, 1990). Nesse contexto, o art. 112 do ECA estabelece que:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I. advertência; II. obrigação de reparar o dano; III. prestação de serviço à comunidade; IV. liberdade assistida; V. semi-liberdade; VI. internação em estabelecimento educacional. (Lei n. 8.069, 1990).

Como apresentado no ECA (Lei n. 8.069, 1990), essas medidas podem ser divididas em categorias, segundo a forma de sua execução: 1) as não privativas da liberdade ou então chamadas de medidas em meio aberto (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida); 2) e as privativas de liberdade (semiliberdade e internação).

Sobre as características das medidas socioeducativas em meio aberto, o ECA prevê inicialmente a Advertência, medida que será aplicada em plano verbal e registrada e assinada em termo. A medida de Obrigação de reparar o dano, como previsto na lei, poderá ser aplicada quando houver a prática de ato infracional com danos patrimoniais, com objetivo de ressarcimento do dano à vítima, considerando que antes deva ser aferida a capacidade de cumprimento

da medida pelo adolescente. A medida de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) consiste em atividades realizadas na comunidade, de interesse geral e sem remuneração, ocupando no máximo oito horas semanais e com duração máxima de seis meses, sem prejuízo da frequência à escola e ao trabalho. A Liberdade Assistida (LA) prevê acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente, medida essa que tem seu prazo mínimo de seis meses, podendo ser prorrogada (Lei n. 8.069, 1990).

No âmbito do Estatuto, no que diz respeito às medidas privativas de liberdade, são previstas as de semiliberdade e internação. A Semiliberdade pode ser determinada desde o início ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitando que o adolescente em conflito com a lei desenvolva atividades externas como escolarização, cursos de aprendizagem ou profissionalização, independentemente de autorização judicial, contudo determina o recolhimento do adolescente na instituição ao longo do dia e no período noturno. A medida não comporta prazo determinado, aplicando-se, no que couberem, as disposições relativas à internação. A Internação consiste em medida privativa de liberdade que deve ser norteadas pelos princípios da brevidade, da excepcionalidade e do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ela não comporta prazo determinado, porém determina que o período máximo de internação seja de três anos. Conforme a lei, esta medida é somente aplicável diante de circunstâncias excepcionais, levando em consideração a gravidade e violência do ato, e a decisão pelo internamento deverá ocorrer como última alternativa (Lei n. 8.069, 1990).

As medidas socioeducativas devem ser aplicadas e operadas de acordo com as características da infração, circunstâncias sociofamiliares e disponibilidade de programas e serviços em nível municipal, regional e estadual. Dessa forma, não pode ser apenas uma punição em relação ao ato infracional cometido pelo adolescente, mas precisa contribuir para o seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão (Volpi, 2006). Dessa forma, o ECA determina que, para a aplicação das medidas, sejam observadas as capacidades do adolescente para cumpri-las, as circunstâncias e a gravidade da infração (Lei n. 8.069, 1990).

Como definido pelo SINASE (Brasil, 2006) e pelo conjunto das normatizações garantidas ao longo dos anos, o sistema socioeducativo é executado tanto diretamente sob a responsabilidade do Poder Judiciário (Medidas socioeducativas em meio aberto de Advertência e Reparação de Danos), quanto pelos governos dos respectivos Estados (Medidas socioeducativas de privação de liberdade: Internação e Semiliberdade), e pelos respectivos Municípios (Medidas em meio aberto de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida). Essa distribuição respeita o princípio da municipalização do atendimento, que exige que as práticas de atendimento devam ser prestadas dentro dos limites geográficos dos municípios de residência dos socioeducandos (Brasil, 2006). Essa exigência é particularmente importante nas medidas de semiliberdade e nas medidas em meio aberto, a fim de permitir que sejam acessados os equipamentos sociais do município, favorecendo a participação do adolescente na comunidade, coerentemente com o exercício da cidadania. Dessa forma, as medidas em meio aberto executadas pelo Município devem ser realizadas em Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), o que é tipificado na Resolução n. 109, de 11/11/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (Resolução n. 109, 2009).

De acordo com Sales (2003), na arena das medidas socioeducativas, cerca de dez anos após a promulgação do ECA havia ainda pouco comprometimento dos governos locais na implementação da política de Proteção Integral, submetendo as questões relacionadas à infração juvenil à lógica das políticas de Segurança Pública e Justiça. A violência era ostensiva dentro do sistema socioeducativo e as irregularidades eram, muitas vezes, negligenciadas pela gestão no funcionamento das unidades de internação, o que resultava em frequentes rebeliões que, midiaticizadas, chocavam o país.

A realidade nacional era de déficit de vagas e superlotação, espaços físicos inadequados, o que orientava a necessidade de reordenamento institucional das unidades de internação, ampliação e municipalização da execução das medidas socioeducativas em meio aberto, capacitação dos atores sociais, ampliação de varas especializadas no

Judiciário, entre diversas outras mudanças necessárias. Portanto, ainda se tinha a manutenção da internação em condições que impediam atender o adolescente de forma a apoiar seu retorno para sua família e comunidade e, como prevê a doutrina de proteção integral, é preciso investir e ter como prioridade as medidas em meio aberto para que estes adolescentes possam manter suas relações familiares e sociais.

Segundo o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda (Brasil, 2006), a adoção da doutrina de proteção integral em substituição ao velho paradigma da situação irregular (Código de menores – Lei n. 6.697, 10 de outubro de 1979) acarretou mudanças com reflexos até mesmo no trato da questão infracional, que representou uma opção pela inclusão social do adolescente em conflito com a lei e não mais um mero objeto de intervenção, como era no passado. Porém, mesmo após a mudança na legislação e conquistas em relação ao conteúdo, ao método e à gestão, verificavam-se impasses, pois as mudanças ficaram mais nos planos jurídico e político conceitual, e conseqüentemente não chegavam de maneira efetiva aos seus destinatários.

Assim, pela primeira vez, o Sinase era minuciosamente descrito, com a apresentação dos seus princípios legais, a organização de competências e atribuições das respectivas esferas de governo, os órgãos institucionais responsáveis pela execução de medidas socioeducativas, assim como suas definições técnicas, diretrizes pedagógicas, parâmetros arquitetônicos e recursos humanos mínimos. O Sinase apresenta como premissa básica a necessidade de se constituírem parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos, reafirmando a diretriz do ECA sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa.

O Sinase foi apresentado no ano de 2006, por meio da Resolução n. 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), como um documento teórico-operacional que buscava constituir parâmetros e procedimentos na aplicação e execução da política pública específica ao atendimento socioeducativo de adolescentes em conflito com a lei. Resultado de um processo que envolveu diversas entidades e atores institucionais diretamente relacionados com o tema, impunha-se como um avan-

ço importante na materialização dos princípios previstos na Lei n. 8.069/90, o ECA (Brasil, 2006).

A principal diretriz levantada pelo Sinase trata-se da necessidade de criar condições possíveis para que o adolescente em conflito com a lei deixe de ser considerado um problema para ser compreendido como uma prioridade social em nosso país, visando o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Dessa forma, defende a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturado, sobretudo, em bases éticas e pedagógicas (Brasil, 2006). A proposta, portanto, é trazer avanços na discussão sobre a temática e na efetivação de uma política que contemple os direitos humanos, no intuito de transformar a problemática realidade atual em oportunidade de mudança. O Sinase é compreendido como uma política social de inclusão do adolescente autor de ato infracional, que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais para que se materializem (Brasil, 2006b).

Na condição de sistema integrado, o Sinase procura articular os três níveis do governo para o melhor desenvolvimento do atendimento socioeducativo ao adolescente, levando em consideração a intersetorialidade e a corresponsabilidade entre a família, o Estado e a Sociedade. Para tanto, o Sinase orienta-se pelas normativas nacionais (Constituição Federal e ECA) e internacionais, das quais o Brasil é signatário (Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade). Dessa forma, é considerado um documento que normatiza como devem atuar as entidades de atendimento que trabalham com os adolescentes autores de ato infracional. O manual compreende desde a forma política de traçar as diretrizes pedagógicas de cada programa de atendimento, como também enumera o quadro de profissionais que devem atuar em conjunto nos programas específicos. Como apresentado no Sinase, os princípios do atendimento socioeducativo devem atingir indiscri-

minadamente todas as medidas socioeducativas.

A partir da resolução de 2006, foram necessários mais seis anos para que o Sinase fosse regulamentado pela Lei n. 12.594/2012, objetivando superar diversas lacunas normativas presentes desde a promulgação do ECA. A referida lei confere legitimidade ao Sinase e define princípios e diretrizes gerais, responsabilidades e competências das respectivas esferas governamentais, orientações e definições sobre a execução das medidas socioeducativas, tanto em sua dimensão processual, quanto na condução do atendimento socioeducativo.

Um dos aspectos importantes inaugurados pela Lei n. 12.594/2012 foi a exigência da elaboração de Planos Decenais (nacional, estaduais e municipais) que contivessem objetivos, metas, prioridades e formas de financiamento e gestão, tendo em vista não apenas o atendimento direto das entidades aos adolescentes, mas ações intersetoriais articuladas com as diversas políticas públicas, conforme o previsto no ECA. Como apresentado, entre as diretrizes do Sinase, propõe-se a efetiva implementação de uma política pública especificamente destinada ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional e suas respectivas famílias, que ofereça alternativas de abordagem e atendimento junto aos mais diversos órgãos e equipamentos públicos. Neste sentido, deve constituir-se em uma política pública em interface com os sistemas estaduais, distritais e municipais e com as políticas de educação, saúde, trabalho, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública e outras, e, ainda, com programas destinados a concretizar a proteção integral dos adolescentes em conflito com a lei (Brasil, 2006).

Há, portanto, o reconhecimento da complexidade do fenômeno, estendendo o campo de atuação socioeducativa e prevendo a necessidade de políticas públicas nas diversas áreas. O que se verifica, entretanto, é que há um déficit nesse sentido, podendo se entender, dessa maneira, que o Sinase depende do funcionamento de outras políticas públicas para assegurar a proteção integral, garantia dos direitos e desenvolvimento ao adolescente, que só poderá ser efetivada em sua integralidade se essa articulação intersetorial ocorrer, para que seja possível oferecer alternativas de atendimento em

vários órgãos. A lei não possui o poder de operar como instrumento solitário e soberano, devendo interagir com diversas instituições, com as práticas sociais e com conjuntos de fatos postos na sociedade.

Observamos que o impasse apresentado pelo Sinase, é a falha em sua aplicação, em especial pela não observação da mediação necessária para sua efetivação, isto é: há a necessidade da garantia de políticas públicas básicas que assegurem direitos dessa população, assim como a implicação, em cada esfera de governo, dos órgãos gerenciais competentes na construção e execução dos planos socioeducativos, bem como a dedicação dos operadores técnicos do Sinase e das demais políticas. É necessário apreender o alcance que o Sinase vem proporcionando, o que significa examinar os efeitos no plano legal e formal, considerando o que a lei vem assumindo no plano das práticas.

Nessa perspectiva, um relatório com dados elaborados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (2012), originário de um trabalho de campo que mapeou o funcionamento dos centros de internação e das Varas da Infância e da Juventude de todo País, revelou que o modelo de responsabilização de adolescentes previsto no Sinase não estava sendo implementado de forma efetiva e que persistiam irregularidades como: unidades superlotadas e sem condições de higiene e salubridade; falta de projeto pedagógico; uso de internação como medida padrão para casos em que seria mais adequado o cumprimento de medidas em meio aberto.

Nessa direção, o texto do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013) defende que:

As causas da violência, como as desigualdades sociais, o racismo, a concentração de renda e a dificuldade ao acesso a políticas públicas, não se resolvem com a adoção de leis penais mais severas e sim através de medidas capazes de romper com a banalização da violência e seu ciclo perverso. São as políticas sociais, em particular na área da Educação, que diminuem o envolvimento dos adolescentes com a violência. Por isso é fundamental reconhecer e reverter a discriminação e as violências (física, psicológica e institucional) a que são submetidos os adolescentes em toda a rede de atendimento, do sistema de justiça até às unidades de internação dos que cumprem medidas socioeducativas (p. 15).

Os elementos destacados no excerto acima apontam a necessidade de aperfeiçoamento no Sistema Socioeducativo e a urgência de implementar de forma integral o modelo previsto na Lei do Sinase, pois tem sido possível verificar que tanto o ECA como o Sinase não produziram os efeitos pretendidos, como diversos dados anunciam, uma vez que muitas crianças e adolescentes ainda vivem com muitos dos seus direitos violados, o que implica mudanças maiores a serem realizadas no campo social.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2015), ao traçar um panorama do cenário brasileiro atual em relação às medidas socioeducativas, aponta para a ameaça de retrocessos ocorrerem com as discussões sobre a redução da maioridade penal, defendendo que o ECA inaugura um sistema de garantias e responsabilização, se contrapondo à legislação anterior, que pregava o arbítrio e um sistema tutelar. Nesse relatório, a UNICEF elenca fatores que necessitam ser consolidados, como: o fortalecimento do Sinase e sua efetiva implementação; ampliação da oferta de medidas socioeducativas em meio aberto em detrimento das medidas de privação de liberdade que ainda ocorrem em grande número no Brasil; o fortalecimento das defensorias públicas; a universalização de políticas de inclusão social, garantindo efetivamente a todas as crianças e jovens o direito à educação, saúde, proteção contra violência e negligência, assim como todos os direitos básicos para seu desenvolvimento; e, por fim, o investimento em políticas públicas de prevenção. Isso evidencia que o desenvolvimento do adolescente depende da garantia de seus direitos e da possibilidade que é ofertada de apropriação dos bens culturais e das possibilidades máximas do desenvolvimento humano.

É necessário que as políticas públicas se apresentem como democráticas, garantindo os direitos sociais, promovendo a cidadania, com a participação dos sujeitos a quem se destinam, devendo assim as políticas públicas “[...]criar condições para experiências de contatos, relações e vivências diversas, mas que suponham um sujeito capaz de atuar na direção de construir novas alternativas de vida, sempre emancipadoras de sua condição individual e social” (Gonçalves, 2010, p. 23).

A análise de pesquisas atuais permite observar que as políticas públicas para as crianças e adolescentes, bem como aquelas destinadas ao adolescente em conflito com a lei, tiveram alguns avanços legais e conceituais, porém é importante avaliar os seus reais progressos, no intuito de verificar o seu alcance no campo das práticas e na vida dos adolescentes e, no caso das medidas socioeducativas, se estas vêm sendo efetivamente socioeducativas e pedagógicas, como o proposto no texto da lei.

A atual conjuntura das políticas públicas dirigidas aos adolescentes em conflito com a lei, conforme retratam os dados atuais publicados, evidencia contradições postas pela sociedade que ainda precisam ser superadas. Tanto o ECA, decorridos 34 anos de sua promulgação, como o Sinase (2006/2012) não produziram, em sua totalidade, os efeitos esperados, pois muitas crianças e adolescentes ainda vivem com seus direitos violados e, no que se refere às medidas socioeducativas, não houve a superação do modelo punitivo, devendo se buscar alcançar o caráter pedagógico e socioeducativo delas.

Ressaltamos que ocorreram avanços, porém insuficientes. As instituições de atendimento à infância e à adolescência têm perpetuado práticas repressivas e excludentes, as quais ainda não foram superadas, o que tem dificultado uma real transição do paradigma baseado na repressão e punição para a política de garantia de direitos, proposta pelo ECA que, implementada no campo das medidas socioeducativas, seria uma proposta de caráter pedagógico. É fundamental criar mecanismos que possibilitem a transformação desse modelo, a fim de garantir que crianças e jovens marginalizados possam ser vistos e incluídos como cidadãos brasileiros, especialmente os adolescentes em conflito com a lei, os quais carecem ainda mais de políticas voltadas para a sua formação integral.

O Sinase apresenta-se como um sistema transversal, que propõe estratégias socioeducativas desde o atendimento do adolescente até a construção de políticas públicas intersetoriais, colocando a juventude no centro das prioridades. Para isso, é fundamental que os Planos Decenais sejam cumpridos, investidos, financiados e aplicados de forma efetiva pelos operadores do Sinase e do Sistema de

Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), caso contrário, ficarão como cartilhas de sonhos. Acreditamos que este é um campo contínuo de estudo e análise, o qual demanda avaliar como as políticas públicas e ações vêm sendo postas em prática, pois é evidente a exigência de superação do plano legal para a efetivação e o alcance do campo social, de maneira adequada e necessária.

Na aproximação histórica empreendida, evidencia-se uma realidade complexa, cheia de contradições acerca do lugar que a criança e o adolescente ocupam na conjuntura das políticas públicas no Brasil. As dificuldades vivenciadas por muitas crianças e adolescentes ocorrem em razão de pertencerem a um espaço marcado por uma ampla desigualdade social e econômica que, ao longo da história do Brasil, tem sido olhada apenas em sua aparência, com fins de mascarar a concretização de outros interesses. Partindo da leitura da violência e da sociedade, podemos entender o movimento em que o ato infracional não pode ser compreendido como algo individual e isolado, mas tem outras causas, relacionadas com os problemas sociais vividos por estes adolescentes. Verificamos que as medidas socioeducativas são amparadas pelos preceitos estabelecidos no ECA e no Sinase, porém tais legislações não trazem a fundo uma base teórica para compreensão da adolescência e seu processo de desenvolvimento, bem como dos aspectos pedagógicos.

Mais um questionamento que está diretamente relacionado ao nosso objeto de análise em específico refere-se à possibilidade de desenvolvimento dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas: Até que ponto se olha para o aspecto do desenvolvimento e do processo educativo destes adolescentes? Partindo de uma concepção de que o humano constitui-se por meio das relações sociais e que a educação e as práticas junto a esses adolescentes devem ser organizadas de forma intencional, contribuindo para o desenvolvimento das máximas possibilidades no desenvolvimento, defendemos que é preciso refletir sobre essa questão e sua relação com a ação socioeducativa, pois elas devem orientar e propor ações que promovam tal desenvolvimento e a transformação da realidade social, sendo preciso partir de uma visão crítica e emancipatória do de-

envolvimento, tendo consciência, como afirma Oliveira *et al* (2015), de que as práticas podem ir em direção à “manutenção do status quo ou para a transformação da sua realidade social”(p. 579).

No tocante à compreensão do atendimento socioeducativo como contexto de desenvolvimento, mencionamos anteriormente que a partir da promulgação do ECA, todas as crianças e adolescentes passaram a se caracterizar como dignos de proteção da sociedade, sendo necessário que sejam oferecidos plenos meio de desenvolvimento integral. Conforme Oliveira (2014), esse paradigma de proteção é interdependente do compromisso com os direitos humanos, não sendo possível se efetivar com medidas isoladas, mas de forma integrada em um sistema de garantia de direitos. Assim, proteger e garantir direitos são processos interligados, e as legislações objetivam, por meio da intervenção do Estado, garantir a proteção à vida e oferecer condições plenas de desenvolvimento humano. Esses são aspectos e mudanças que destacamos como importantes e que estão relacionados aos direitos humanos, assim, quando discutimos sobre desenvolvimento neste campo das medidas é preciso estar em relação com a garantia de direitos.

Adolescência e desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Consideramos que a Psicologia Histórico-Cultural, em especial, tomando-se por base as obras de L. S. Vigotski (1896-1934) e dos conhecimentos produzidos por ele e seus colaboradores, lança as bases psicológicas para a compreensão do desenvolvimento humano e da adolescência como fase importante no desenvolvimento, fornecendo elementos para a constituição de uma proposta pedagógica crítica e historicizadora para compreender e trabalhar com a adolescência, e consideramos que a análise por meio desse aporte teórico faz-se importante no campo das políticas públicas para infância e adolescência, bem como a adolescência em contexto de medidas socioeducativas.

Nesta perspectiva, o eixo de análise se dará pela Psicologia Histórico-Cultural, pois essa linha traz fundamentos sobre a adolescência como um período importante no desenvolvimento do indivíduo e de seu psiquismo, enfatizando os processos formativos que se dão nesse período.

A temática sobre a adolescência é tratada na sociedade de modo a destacar os elementos negativos e de forma naturalizada, o que reflete na maneira de abordar esses sujeitos e também na criação das políticas públicas, sendo a adolescência considerada, muitas vezes, como uma fase marcada por rebeldias, conflitos, críticas, crise de identidade e como um período natural e inerente ao desenvolvimento humano, independente do momento histórico social. A própria Psicologia historicamente contribuiu para esta visão da adolescência, elaborando teorias universalizantes e naturalizantes acerca do desenvolvimento na adolescência.

Contrariamente, na ótica da Psicologia Histórico-Cultural, a adolescência é um período importante, em que há a possibilidade de mudanças no desenvolvimento psíquico, trazendo elementos novos, o que pode permitir a análise em uma perspectiva que possibilite o desenvolvimento das potencialidades, levando em conta os saltos qualitativos do período. A adolescência não é compreendida como uma etapa natural, como apresentado pelas teorias universalizantes e naturalizantes, mas como fenômeno construído com base em aspectos sociais, históricos e culturais.

Para Vygotski (1995), o desenvolvimento psíquico, sendo um processo histórico social do ser humano, está ligado à evolução que ocorre na conduta e nos interesses do sujeito, produzindo mudanças no comportamento do adolescente ao longo do tempo. Vygotski destaca que o meio é fonte de desenvolvimento, pois nele encontram-se os momentos de experiências e aprendizagens resultantes da interação da criança e do adolescente com a cultura, com os adultos e com a apropriação dos signos e símbolos. Essa relação amplia-se ao longo do processo de construção e reconstrução das funções psicológicas superiores, estabelecendo modificações no desenvolvimento sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa.

Nesse sentido, as funções psicológicas superiores irão se desenvolver pautadas em um complexo sistema hierárquico de novas formações psíquicas que se constitui entre os processos elementares e superiores. Na etapa em questão, a função principal dessas novas formações é o desenvolvimento do pensamento em conceitos. Com isso, as outras funções já desenvolvidas unem-se a esta nova formação e integram-se a ela em uma síntese complexa, reorganizando-se sobre a base do pensamento em conceitos (Vygotski, 1996).

A interação com o meio, do ponto de vista do desenvolvimento da criança e do adolescente, é um processo fundamental cujos sistemas e funções psicológicas superiores encontram-se em desenvolvimento, necessitando de mediações que favoreçam esse processo. Sendo assim, a criança e o adolescente, como organismos ativos, são constituídos e constituintes pelo e por meio do ambiente sócio-histórico-cultural (Vygotski, 1995). Diante do aporte teórico apresentado, é importante compreender que o adolescente deveria ter acesso a atividades específicas importantes no desenvolvimento psíquico, pois a atividade não é natural de cada idade. As necessidades e os interesses precisam ser produzidos nas relações sociais para que o adolescente tenha tais atividades. E as práticas precisam instrumentalizar-se para transportar essa compreensão de adolescência e promover a mediação necessária para o desenvolvimento.

Tomando-se por base este aporte teórico, é possível compreender que o adolescente é um ser ativo, social e histórico, que se constitui em movimento pelas relações sociais. Vigotski compreende a fase da adolescência como uma etapa de transição, fundamental para o desenvolvimento humano, não como uma etapa natural entre a infância e a idade adulta, mas como um processo sócio-histórico-cultural de transição para vida adulta. Tal processo é constituído por intermédio dos significados e sentidos que o adolescente vai constituindo na relação com o meio, bem como seu desenvolvimento e suas vivências, que serão apropriadas e poderão ser superadas pelo sujeito. A relação que o adolescente terá com o meio será dialética, pois se constrói e modifica o meio. Faz-se, portanto, necessário compreender como a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para

esta análise da adolescência e seu desenvolvimento em contexto de medidas socioeducativas

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a análise da adolescência em contexto de medidas socioeducativas

Vigotski, no processo de constituição da Psicologia com o objetivo de sustentar uma concepção do novo homem comunista, estava envolto em um contexto em que se fazia presente o problema da 'delinquência' (termo utilizado na época e atualmente em desuso) e, buscando analisar esta problemática, o autor deparou-se com algumas explicações sobre a origem do fenômeno, que o destacavam como inato ou uma herança dos pais.

Contrariamente, a 'delinquência' era compreendida por Vigotski (1997a) como constituída histórica e socialmente e, conforme tal perspectiva, era preciso considerar e analisar as condições objetivas e materiais que atuavam na formação e desenvolvimento da conduta do homem dentro de uma determinada sociedade e contexto histórico, para pensar até mesmo o que essa sociedade, nesse momento, definia como 'crime'.

Vigotski (1997a) contribuiu para ampliar esse tipo de compreensão, considerando que a criminalidade ou 'delinquência' não era resultado de condições subjetivas ou biológicas, mas sim reflexo de uma organização social que impede o desenvolvimento pleno dos indivíduos e, portanto, não é resultado de uma única causa. Salientamos que, no trabalho com crianças em situação de rua e marginalizadas, adolescentes em conflito com a lei, e de forma geral neste contexto, precisamos pensar na temática em relação com o contexto social, considerando que são muitos os fatores que influenciam nesse processo. Somente assim, podemos propor ações que sejam empreendidas envolvendo a sociedade, a comunidade e a família, a fim de alcançar um impacto social no sentido de transformação da problemática vivenciada.

Quanto ao trabalho dos profissionais e, sobretudo, do psicólogo no contexto das medidas socioeducativas e políticas públicas, defendemos que a psicologia histórico-cultural e o método materialista histórico-dialético são ferramentas para desvelar o real, pensar na totalidade, nas múltiplas determinações dos fenômenos, permitindo enfatizar os aspectos educativos e a elaboração de um trabalho intencional e organizado nesse campo de atuação, que se volte para a transformação da realidade e superação da condição marginal dos adolescentes que compõem o sistema socioeducativo. Com isso, se possibilita que os processos de mediação e de atividade reflitam na constituição desses sujeitos, de maneira a promover o desenvolvimento e a busca por um “novo caminho”, e não apenas para a adaptação, como vimos frequentemente no campo das políticas públicas.

Muitos adolescentes que cometem um ato infracional têm, nessa ação, sua forma de se relacionar com a sociedade, mas esta pode ser transformada caso se propiciem condições para que estabeleçam outras formas de relação e contato com outros processos educativos, proporcionando condições para que eles não precisem recorrer ao ato infracional e transgredir à norma. É importante destacar que a maioria desses adolescentes vivem em situação de vulnerabilidade e sofrem constantemente violações de direitos e violência. Portanto, defendemos que o caminho ideal para o trabalho com eles seja pelo viés educativo e não punitivo, com investimento no processo de ensino formal e com atividades culturais e coletivas que os coloquem em relação com os companheiros, com o meio social e que apresentem possibilidades de transformação das suas condições de vida, com novas formas de atuar, favorecendo a apropriação das riquezas produzidas pela humanidade e também da sua ação crítica sobre a realidade.

Bochkariova (1978), referenciando-se nas investigações realizadas por Bozhovich e seu grupo de pesquisa, demonstrou que qualidades e costumes negativos muitas vezes se originam por uma ou outra necessidade da criança, sendo necessário analisar o processo da conduta que está vinculada a essa necessidade. Assim, defende que as investigações sobre as necessidades têm papel importante no estudo de fatores relacionados com a conduta delitiva.

Neste sentido, podemos trazer como um contraponto que, até então, muitas teorias estudavam a 'delinquência' como fator biológico, psíquico e inato ao indivíduo. Essas teorias biologizantes podem ser combatidas, pois as particularidades psicológicas do indivíduo que comete infrações não são congênitas, mas se formam pela influência das condições sociais. Bochkariova (1978) salienta que, para refletir e contribuir com esta temática, é preciso ter uma compreensão adequada sobre a psicologia da personalidade, considerando, no processo de formação da personalidade, o papel das necessidades e dos motivos.

A autora cita os psicólogos soviéticos A. Leontiev, L. Bozhovich, G. Kostiuk e outros, que destacam o papel das necessidades na conduta do homem, e defende que o caminho possível para compreender a formação da personalidade e da conduta do indivíduo deve tomar como fundamental a análise da função que as necessidades, os motivos e as aspirações exercem sobre o desenvolvimento. A autora faz referência à tese de Bozhovich, que destaca a importância do estudo das necessidades, sua formação e a influência na conduta do indivíduo, defendendo também que, para analisar o processo de formação da personalidade, é preciso considerar que:

As necessidades, as aspirações e os desejos impulsionam o homem a ações e atos em cujo processo se forma a personalidade. As necessidades insatisfeitas, particularmente são significativas para a personalidade, originam as emoções negativas correspondentes e influenciam a conduta do indivíduo e a formação de sua personalidade (Bochkariova, 1978, p. 115).

Bochkariova (1978) destaca que, para o estudo com as crianças e adolescentes que cometem atos infracionais (ou, em sua época, 'delinquentes'), deve-se partir de que as necessidades são fontes da atividade e da personalidade e que, conseqüentemente, se o adolescente continua a cometer atos infracionais ou se se torna um homem íntegro, isto está na dependência de oportunidades de intervenção educacional e da existência de uma intervenção com intencionalidade, tanto no aspecto social como individual, dependendo também das condições materiais de vida do sujeito. É importante salientar que o caminho para a análise e intervenção não pode considerar so-

mente o aspecto individual e a autora também pontua que não existem adolescentes irremediáveis e não se pode considerá-los assim, mas que o destino deles é decidido por adultos e pelo meio social que os constitui.

Bochkariova (1978), contextualizando a situação social do sistema soviético relacionado à ‘delinquência’, destaca que esse era baseado no princípio de não só castigar, mas também educar, pon-do em destaque a necessidade de estudar a personalidade e conhecer os motivos da infração. Conforme a autora, a psicologia soviética conta com grande número de investigações da esfera motivacional das crianças e adolescentes, incluindo as denominadas crianças ‘difíceis’. Seguindo os referenciais vigotskianos sobre a temática, temos no Tomo V, que trata da defectologia (1997b), a base para pensarmos sobre esses aspectos, ampliando com estudos realizados posteriormente, em continuidade aos pressupostos de Vigotski.

Vygotski (1997b), em seus fundamentos sobre a ‘defectologia’, apresentou como tese central que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido, o que tem especial importância no caso das crianças com deficiência e das crianças e adolescentes denominados ‘difíceis’, ou o caso específico de adolescentes em conflito com a lei, que na época eram denominados ‘delinquentes’.

O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar as dificuldades e limitações encontradas no curso de seu desenvolvimento. Dessa forma, trazemos aqui alguns aspectos destacados por Vigotski ao tratar das ‘crianças difíceis’, ‘delinquentes’ e das crianças com ‘insuficiência de caráter’.

Concordamos com Shuare (2016) quando a pesquisadora menciona o caráter otimista e humanista presente na obra de Vigotski, a respeito da defectologia, pois o mesmo nos fornece a possibilidade de compreender que uma limitação ou incapacidade pode ser geradora de novas possibilidades, quando concebemos o homem a partir do seu desenvolvimento social e cultural: “Em nenhuma outra área, como a Defectologia, na clínica das afecções cerebrais e na Psicopatologia, talvez, se descubra o caráter profundamente humanista

da concepção de Vigotski” (Shuare, 2016, p. 70). É preciso compreender que o sujeito é também criador de sua história e do seu desenvolvimento, sendo importante considerar as suas necessidades e ação, como destaca Vygotski (1997b):

Há ainda um ponto extremamente importante, que pode ser assim formulado: o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar. Se as dificuldades organizadas por nós obrigam a criança a corrigir seu comportamento, a pensar antes de agir, a tomar consciência em palavras, como diz Claparède, então acontece a situação mencionada (p. 183).

A psicologia, em muitos momentos, explica o desenvolvimento cultural da criança de forma unilateral, considerando apenas as funções naturais que podem possibilitar o desenvolvimento como forma de introduzir a criança na esfera cultural, partindo da análise das funções naturais. A superação desse ponto de vista começa a ser vislumbrada a partir do momento em que se passa a compreender que a criança, ao entrar na cultura, “[...] não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (Vygotski, 1997b, p.184). Daí a importância da educação, como forma de garantir essa apropriação da cultura e de novas formas de comportamento, com o desenvolvimento do psiquismo.

Com a distinção de dois planos de desenvolvimento no comportamento – o natural e o cultural – se constitui uma nova compreensão e teoria para a psicologia e para a educação, introduzindo a concepção dialética do desenvolvimento da criança, e que pensamos ser de importância primordial a transposição para compreendermos o adolescente em conflito com a lei:

[...] onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; onde parecia existir um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos. Simplificando, as novas pesquisas indicaram pontos de viragem no desenvolvimento, em que os antigos supunham haver um movimento em linha reta... Onde a antiga teoria podia falar em colaboração, a nova fala em luta.

No primeiro caso, a teoria ensinava à criança a dar passos lentos e tranquilos; a nova deve ensiná-la a saltar (Vygotski, 1997b, p. 184).

A transformação do olhar sobre os aspectos naturais para uma compreensão calcada na historicidade e no desenvolvimento cultural da criança, gera uma mudança radical e uma verdadeira revolução nos princípios da educação, saindo da compreensão linear para a compreensão dos saltos qualitativos no desenvolvimento.

Tal compreensão pode ser transposta para a realidade dos adolescentes em conflito com a lei e com dificuldade no desenvolvimento, ao pensar que a dificuldade vivenciada leva à busca de caminhos alternativos para superar tal dificuldade, analisando as necessidades não atendidas e a busca de conduzir um processo de desenvolvimento e um equilíbrio antes não conquistado. Mas, para isso, a análise e as intervenções devem ser contextualizadas para além do indivíduo, levando em conta seu contexto social e histórico e as condições ofertadas para seu desenvolvimento.

O Sinase, como um dos eixos do Sistema de Garantia de Direitos, deve interagir de forma efetiva pois, em termos de política pública para o adolescente em conflito com a Lei, tal legislação é um avanço, mas que ainda precisa ser efetivado. Observamos que, mesmo com as legislações atuais, em relação ao adolescente existe um olhar conforme a concepção menorista que, de acordo com Campos e Cavalcante (2014), é um modo violento de tratar o adolescente em conflito com a lei, desconsiderando a concepção de sujeito de direitos e em desenvolvimento. Isso associa-se frequentemente a uma baixa qualificação dos operadores do direito no acompanhamento e na execução das medidas socioeducativas, evidenciando o distanciamento em relação a uma prática congruente com a orientação legal, que afirma o princípio de prioridade absoluta para criança e adolescente como sujeitos em desenvolvimento e, para isso, é preciso um novo olhar.

Nesse trabalho, uma de nossas preocupações primordiais foi estudar as bases científicas da socioeducação e acreditamos que, mesmo sendo um campo em que existem várias contradições e estigmas, é preciso que haja o investimento, por parte da psicologia

e da educação, na elaboração de bases sólidas para trabalhar com estes adolescentes, visando à sua emancipação e ao desenvolvimento integral de suas máximas possibilidades. Há que se considerar o desenvolvimento como um todo e não somente focar nos aspectos novos que advém na adolescência, é preciso olhar o desenvolvimento, sua história e as relações sociais, compreendendo a situação social de desenvolvimento.

Segundo Bozhovich (1976), diante de pesquisas sobre os aspectos da esfera afetiva das crianças e adolescentes com condutas agressivas ou, como por ela denominado na época, crianças “delinquentes”, ou de escolares indisciplinados, confirmou-se “a ideia de que o caráter das vivências (sua força e conteúdo) dependerá, em primeiro lugar, das necessidades (ou sua combinação) que tal vivência reflete; e, em segundo lugar, do grau de satisfação dessas necessidades” (p. 104, tradução nossa).

As vivências complexas e variadas, as internamente contraditórias, ambivalentes, ocultam atrás de si a complexa estrutura das necessidades e aspirações das diversas tendências motivacionais. Desta forma, pelo caráter das vivências se pode julgar acerca da estrutura da esfera motivacional das crianças e, pelo contrário, conhecendo as necessidades e aspirações da criança, assim como as possibilidades de sua satisfação, se pode prever, com grande probabilidade, o caráter de suas vivências (Bozhovich, 1976, p. 104-105, tradução nossa).

A referida autora adverte que é necessário fazer uma análise detalhada, em que se considere a relação das vivências e da esfera motivacional dos adolescentes que cometem infração ou que sofreram prejuízos em suas necessidades, pois há um vínculo, refletindo-se na vivência o sistema de necessidades e motivos. Com exemplos dados e resultados das pesquisas, faz importantes considerações:

Desta forma, as investigações realizadas confirmam a ideia de que a vivência reflete realmente o estado de satisfação do sujeito em suas relações mútuas com o meio social e cumpre assim na vida do mesmo uma função extremamente importante: “o informa” em que relação se encontra com esse meio, e em correspondência com isto orienta sua conduta, estimulando-o a atuar naquela direção que diminua ou liquide totalmente o desacordo surgido. [...] partindo das vivências, pode-

mos colocar a olhos nus as necessidades e aspirações do sujeito, que determinaram esta vivência e, por conseguinte, toda a complexidade das condições internas e externas que determinam a formação da personalidade (Bozhovich, 1976, p. 107, tradução nossa).

Conforme Bozhovich (1976), a interpretação da natureza psicológica da vivência abre caminho para uma análise propriamente psicológica dos sentimentos e das emoções, e para a compreensão da relação com o meio, pois as vivências são também produtos das inter-relações com a realidade, pois como defendemos nesta perspectiva, o homem é constituído socialmente e historicamente.

A autora salienta que para compreender as vivências, a periodização do desenvolvimento e as características de determinada idade, é preciso analisar as necessidades e aspirações da criança considerando a possibilidade de satisfação. Mas para realizar tal análise é necessária a compreensão do conceito sobre a “posição que a criança ocupa no sistema de relações sociais” (Bozhovich, 1976, p. 108) e de sua “posição interna”, em conformidade com uma das teses marxistas que defende que a vida social do homem determina a sua consciência e seu desenvolvimento. Em relação aos conceitos acerca do lugar que a criança ocupa nas relações e sua posição interna, pode-se compreender a origem das particularidades individuais, suas necessidades, aspirações e sua relação afetiva, buscando definir a sua relação e quais condições influenciaram em sua formação (Bozhovich, 1976).

Deve-se compreender e identificar a situação social do desenvolvimento no sistema de relações sociais que os indivíduos de uma determinada idade ocupam, bem como as demandas, direitos e responsabilidades que a sociedade deposita sobre eles. Mas, para entender a situação social do desenvolvimento, também é necessário ter em mente o que as crianças têm como aporte, quais as possibilidades e necessidades que trazem do período anterior e que são relevantes para a etapa atual. Consequentemente, devemos analisar fatores externos e internos de desenvolvimento em sua unidade e interdependência, pois somente levando em consideração essa unidade podemos entender a estrutura dos impulsos e necessidades das crianças, uma estrutura que deve ser entendida, porque o processo

de satisfação desses impulsos e necessidades determina o desenvolvimento das crianças durante um período específico de desenvolvimento. Foi neste contexto que Vygotsky identificou o conceito de “vivência” como uma “unidade” de análise psicológica, unidade esta que só pode ser compreendida pela contradição entre as particularidades do meio e as da personalidade.

Podemos, assim, analisar que aspectos da conduta estão ligados ao ato infracional dos adolescentes e podem ser compreendidos também como um comportamento compensatório, sendo preciso considerar as suas relações sociais, situação social de desenvolvimento e a vivência do indivíduo, para compreender como se formam os mecanismos de compensação. Pois, como vimos, sua conduta está relacionada a dificuldades vivenciadas no percurso do seu desenvolvimento, em que suas necessidades não foram atendidas e por situações contraditórias e estigmas nas suas relações diretas e indiretas – macrossocial – na sociedade capitalista. Assim, o ato infracional é compreendido de forma contextualizada ao lugar que esse adolescente ocupa nas relações sociais e às condições ofertadas e limitações na particularidade para que o sujeito se aproprie e se objete.

No contexto das medidas socioeducativas, existem condições limitantes, estigmatizantes e excludentes - impossibilitando que se torne um espaço emancipatório em sua totalidade. Pois, em sua essência, o próprio ato infracional já vem denunciar tais circunstâncias e aspectos materiais, revelando processos que precedem o ato, e tais adolescentes, em sua grande maioria vivem em condições materiais miseráveis, evidenciando as condições desiguais impostas pelo capitalismo e pela sociedade de classes. Assim, é urgente superar tais aspectos para que se torne possível conceber e efetivar uma condição real e material de desenvolvimento pleno a todos os seres humanos. Nesta concepção, defendemos que a educação poderia ser uma via para mudar as condições vividas por tais adolescentes. Portanto, a concepção adotada aqui contraria a ideia de que o desenvolvimento se dá de forma inata.

Consideramos o desenvolvimento humano como resultado da apropriação da cultura produzida historicamente e socialmente

pelos homens, como defende Vigotski e seus colaboradores. A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural permite a superação da concepção tradicional da Psicologia que considerava o indivíduo possuidor de características humanas inatas e que amadurecem com o passar do tempo. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento não é um simples amadurecimento de características inatas e biológicas, mas se constitui por meio da mediação e do contato com outros indivíduos e pela aprendizagem, em um desenvolvimento engendrado fundamentalmente por aspectos culturais e históricos que ocorrem em contextos concretos.

Considerações finais

Na aproximação histórica empreendida sobre a socioeducação, evidenciou-se uma realidade complexa, cheia de contradições acerca do lugar que ocupam a criança e o adolescente na conjuntura das políticas públicas no Estado brasileiro. As dificuldades vivenciadas por muitas crianças e adolescentes ocorrem pelo fato de pertencerem a um espaço marcado por uma ampla desigualdade social e econômica que, ao longo da história do Brasil, tem sido olhada apenas em sua aparência, com fins de mascarar a concretização de outros interesses.

É possível compreender que, historicamente, as políticas públicas no Brasil não foram criadas com o verdadeiro propósito de emancipar esses adolescentes. Contudo, a 'letra da lei', com o ECA e o Sinase, tem princípios que respeitam tal desenvolvimento e a necessidade de formação integral das crianças e dos adolescentes. Para responder aos questionamentos iniciais, partimos do objeto de análise que seria verificar a possibilidade de desenvolvimento do adolescente em conflito com a lei e até que ponto as medidas socioeducativas consideram o aspecto do desenvolvimento e o processo educativo desses adolescentes, bem como sua materialização em ações que estejam condizentes com estes aspectos, buscando, assim, as contribuições e proposições que a Psicologia Histórico-Cultural pode trazer para análise neste contexto.

Consideramos imprescindível entender qual a concepção de humano e a relação com a socioeducação e que ações promovem para tal desenvolvimento. Defendemos que, para compreender esse objeto, é preciso analisar a situação social de desenvolvimento e a vivência de tais adolescentes neste contexto, e compreendemos que o desenvolvimento depende da garantia de direitos para que haja possibilidade de formação integral e apropriação e objetivação humana, para que o adolescente possa se desenvolver plenamente e superar a condição que o levou a cometer um ato infracional, e possa tornar-se ativo na transformação do contexto.

Partindo dessa delimitação de análise em questão e de aspectos da Psicologia Histórico-Cultural, o adolescente em contexto das medidas socioeducativas precisa ser pensado na relação com as circunstâncias e condições ofertadas e a mediação que é possibilitada com essa relação com o sujeito singular e seu processo de desenvolvimento. Portanto, defendemos que para esse desenvolvimento ocorrer em suas máximas possibilidades e de forma emancipadora – que, no caso da adolescência, seria por meio do pensamento por conceitos, é preciso que seja oferecida a possibilidade de apropriação de objetivações que são concretizadas historicamente pelo homem pelas gerações, ao longo da humanidade.

Para que o indivíduo possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e objetivar-se como sujeito ativo e participante desse contexto, é preciso que sejam ofertadas condições e mediações necessárias na particularidade para que ocorram apropriação e objetivação que permitam a formação de um sujeito ativo, com uma formação integral.

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural oferece-nos subsídios para entender a adolescência compreendendo esse sujeito singular com suas vivências, necessidades e motivos, em relação com a sua constituição social e cultural, que nos leva ao entendimento também da violência e do ato infracional e da constituição social desse adolescente em determinado contexto e a relação com seu ato posto em uma determinada circunstância.

A sociedade e as políticas públicas precisam comprometerem-

-se com a satisfação das necessidades básicas e o desenvolvimento pleno, permitindo ao indivíduo ter acesso às elaborações humanas mais desenvolvidas e complexas, bem como ter garantidas as suas necessidades básicas e seus direitos fundamentais. Muitas das crianças e adolescentes que infringem a lei foram marginalizadas socialmente, o que não se deve apenas a aspectos interiores individuais do adolescente, mas aos fatores socioeconômicos, culturais e pedagógicos. O desenvolvimento do adolescente depende da garantia de seus direitos para formação integral e apropriação das objetivações humanas, portanto é preciso realizar uma análise das condições de desenvolvimento ofertadas, por meio da relação entre singular, particular e universal, para compreender esse processo.

Para a socioeducação materializar ações condizentes com o aspecto pedagógico e que promovam desenvolvimento, primeiramente, é preciso rever seus fundamentos pedagógicos. No aspecto do desenvolvimento, urge que se assuma uma concepção de desenvolvimento e constituição humana que traga inúmeras possibilidades aos indivíduos. Dessa forma, defende-se a importância da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural com propósito de sustentar algumas proposições para a atuação no campo das medidas socioeducativas.

Referências

BOCHKARIOVA, G. Característica psicológica de la esfera motivacional de los adolescentes delincuentes. In BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHINA, L. V. **Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes**. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1978, p. 111-189.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm]. Acesso em: 10 de Maio de 2024.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de Maio de 2024

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos** – Brasília-DF: CONANDA, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 02 de Maio de 2024.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**, Brasília, DF, 18/01/2012. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em : 10 de Maio de 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o Sinase**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

CAMPOS, Herculano Ricardo; CAVALCANTE, Carmen Plácida Souza. O adolescente e o estatuto jurídico: transgressão e lei no Brasil. In PAIVA, Ilana Lemos; SOUZA, Cândida; RODRIGUES, Daniela Bezerra. (Orgs.). **Justiça Juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo**. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 33-48.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação. Programa Justiça ao Jovem**. Brasília, DF: CNJ, 2012.

Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, 2015. Disponível em: <https://www.>

unicef.org/brazil/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente. Acesso em 20 abril de 2020.

GONÇALVES, Maria da Graça M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Beth. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sue-li Terezinha Ferreira. **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Vozes, 2005, p. 25-51.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes. Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. In PAIVA, Ilana Lemos; SOUZA, Cândida; RODRIGUES, Daniela Bezerra. (Orgs.). **Justiça Juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo**. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 79-99.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; OLIVA, Olga Brigitte; ARRAES, Juliana; GALLI, Carolina Yoshii; AMORIM, Gustavo; SOUZA, Luana Alves. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 575-585, 25 maio 2016. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456>. Acesso em:

PEREIRA, Flávia Caroline Santos Cardoso. **Adolescência no Contexto das Medidas Socioeducativas: contribuições e proposições da psicologia histórico-cultural** (Tese de Doutorado). Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2020.

SALES, Mione Apolinário. Juventude Extraviada de Direitos: uma crônica das rebeliões na Febem-SP. In FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. (Orgs.). **Jovens em Tempo**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003, p. 188-220.

SHUARE, Martha. **A Psicologia Soviética: meu olhar** (L. M. C. Calejon, trad.). São Paulo, SP: Terracota, 2016.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid, Espanha: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid, Espanha: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid, Espanha: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid, Espanha: Visor, 1997b.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A RELAÇÃO ENTRE ADOLESCÊNCIA, **MIGRAÇÃO E ESCOLA**

Rafaela França da Silva Della Santa
Luciane Pinho de Almeida

Introdução

Pensar a realidade a partir do materialismo histórico e dialético implica no impreterível distanciamento das correntes positivistas do conhecimento, que inundaram as ciências sociais buscando chancelar uma inexistente e equivocada possibilidade de isonomia entre o desenvolvimento da natureza e o movimento da realidade social. Quando debruçamo-nos sobre os processos migratórios pelo viés materialista, entendendo ser esse o caminho do conhecimento que desvela de maneira fidedigna o movimento do real, significa pensá-lo como um fenômeno concreto, situado em determinado momento histórico, social e político, dentro de uma totalidade marcada, na contemporaneidade, pelas relações inerentes à sociedade capitalista em um movimento dialético em que sujeito e objetos são irreduzíveis.

Apreender um fenômeno pelo materialismo histórico e dialético significa promover uma profunda ruptura com teorias e vertentes das ciências sociais e humanas que buscam extrair da realidade leis universais do desenvolvimento histórico, premissa essencial dos positivistas. Para isso, alicerçados no método materialista histórico e dialético, lançamos mão das categorias historicidade, totalidade e dialética, com a finalidade de compreender a migração na contemporaneidade, afunilando para a particularidade dos adolescentes migrantes internacionais e a garantia do direito à educação escolar.

Sabe-se que os deslocamentos humanos sempre fizeram parte da história da humanidade, entretanto, embora aparentemente esse fenômeno reduza-se ao conceito de migração, para compreendê-lo, de maneira fidedigna, é importante pontuar que cada sociedade vai produzir as determinações que impulsionam pessoas a saírem de seus territórios de origem em busca de outros espaços para a sobrevivência e convivência social.

Dessa forma, partindo do trabalho como categoria fundante do ser social, as diversas formas que os homens criam para organizar sua sobrevivência, por meio da transformação da natureza adaptando-a às suas necessidades, marca singularmente o funcionamento de cada sociedade, formando a totalidade sobre a qual emerge as determinações particulares que incidem sobre o objeto analisado, no caso, a migração internacional.

Isso significa dizer que, mesmo que os processos migratórios não tenham tido origem na sociedade capitalista, é essa forma de organização hegemônica que subsidia os fenômenos sociais contemporâneos. Silva e Vendramini (2023) explicam que nas sociedades pré-capitalistas, os deslocamentos humanos estavam condicionados às questões naturais inerentes à diversidade climática, bem como às invasões territoriais resultantes de conflitos armados e tomadas de poder, ao crescimento populacional e à escassez de suprimentos básicos para a sobrevivência.

Na sociedade capitalista essas determinações, embora possam manter sua aparente semelhança com as causas identificadas nas sociedades pré-capitalistas, modificam-se e as migrações passam

a ser determinadas como movimentos de deslocamentos humanos que têm sua gênese na propriedade privada e no trabalho assalariado, duas categorias essenciais do capitalismo, que nos levam a compreender uma terceira, sobre a qual Karl Marx debruçou-se sistematicamente na sua mais famosa obra, *O Capital*, em 1866 - a mercadoria.

Para compreender o que é a mercadoria na teoria marxista e sua relação com a propriedade privada e o trabalho assalariado, é imprescindível que retomemos a vida pré-capitalista marcada, predominantemente, pela produção de valores de uso voltados para a satisfação das necessidades de subsistência das comunidades. A transformação da natureza empreendida pelos servos, camponeses e artesãos, naquele momento do desenvolvimento histórico, tinha como finalidade sanar necessidades subjacentes à vida. Nas feiras de trocas, típicas da Idade Média, quem produzia um quilo de batata, trocava por dois quilos de arroz, quem produzia uma sandália de couro trocava por um casaco de linho e, assim, a produção e a reprodução da vida iam desenrolando-se.

Com o advento e consolidação capitalista, que implicou necessariamente na generalização da propriedade privada dos meios de produção, especialmente a terra, com a expulsão dos camponeses das propriedades comunais, transformou-se esses produtores em trabalhadores expropriados, levando-os à condição de vendedores da sua força de trabalho, a única propriedade que lhes restou. Expropriados da terra e as oficinas familiares sendo absorvidas pela produção industrial, a única alternativa de sobrevivência que sobrou aos camponeses e artesãos foi a venda de sua força de trabalho em troca de salário.

Nesse sentido, o objetivo dessa nova forma de organização que alicerçava uma nova sociedade, não era mais a produção de valores de uso condicionados às necessidades de sobrevivência, mas de excedentes que pudessem ser comercializados a partir de seus valores de troca, a mercadoria, produzida por sujeitos livres que trabalham em troca de um salário. Esse salário, que não corresponde ao valor produzido pelo trabalhador, é de onde deriva a extração de mais-valia, condição essencial da acumulação capitalista.

O objetivo de extrair cada vez mais a mais-valia por meio da

exploração do trabalhador, leva o capital a fazer movimentos que, por vezes, implica em buscar regiões onde a mão de obra é barata e a superexploração torna-se possível. O barateamento da força de trabalho está intrinsecamente relacionado ao volume do exército de reserva de cada sociedade, formado por desempregados e subempregados que, ao disputarem vagas no trabalho formal, forçam redução dos salários, partindo da lógica que, quanto mais trabalhadores desocupados e disponíveis, maior é a taxa de exploração dos capitalistas por meio do arrocho salarial.

Para uma análise das migrações que pretende se calcar na teoria marxista, essas premissas são necessariamente levadas em consideração por serem compreendidas como a base material de qualquer fenômeno social moderno. O aumento do fluxo migratório está atrelado ao aumento dessa superpopulação relativa, desempregada e desocupada (Silva; Vendramin, 2023) que, em busca de salário, única forma de sobreviver na sociedade contemporânea, desloca-se para outras regiões, mesmo que isso signifique, como colocado por Silva e Vendramini (2023), desestruturação social, familiar e psíquica.

Dentre as especificidades dessa população de autonomia limitada e condicionada às exigências do capital, que força seus movimentos e deslocamentos involuntários, temos as crianças e os adolescentes, que além de migrantes, carregam consigo demais particularidades subjacentes à fase da vida. No Brasil, a população infantojuvenil é considerada em condição peculiar de desenvolvimento, devendo ter seus direitos assegurados e garantidos pela família, comunidade e Estado, com absoluta prioridade. Um desses direitos refere-se à educação escolar.

A educação formal, sistematizada e institucionalizada é compreendida pela Psicologia Histórico-Cultural como potencialmente promotora de desenvolvimento humano, especialmente pela sua função de transmitir conhecimentos científicos em contraposição aos conhecimentos da vida cotidiana, provocando o surgimento de uma nova estruturação psíquica mais desenvolvida. Na adolescência, a escola assume importância impreterível, uma vez que é nesse momento que se inaugura e se consolida o pensamento por con-

ceitos (Vigotski, 2009), estágio mais elevado do desenvolvimento do pensamento.

Nesse sentido, pensar a garantia do direito à educação aos adolescentes migrantes internacionais no Brasil implica em compreender as particularidades que mediam essa fase do desenvolvimento diante da condição específica de vida que é ser migrante em um novo país com novos costumes, cultura e idioma. Assim, esse capítulo, a partir da pesquisa bibliográfica, visa elucidar questões que emergem da correlação entre migração, adolescência e escola, apontando os desafios que as instituições da educação básica têm enfrentado diante do fluxo migratório e como essa realidade implica em uma situação particular que media o desenvolvimento psicológico desses sujeitos.

A adolescência como construção histórica e sua interface com a educação

Para a Psicologia Histórico-Cultural o ser é compreendido como síntese de múltiplas determinações mediadas pelas particularidades derivadas da totalidade sobre a qual está posto, no nosso caso, a sociedade burguesa, ou seja, de classe, voltada para acumulação de capital. Tendo como categoria fundante do ser social o trabalho, a vertente marxista atribui à forma de organização objetiva de vida e as relações sociais derivadas delas, o ponto explicativo sobre os fenômenos sociais, como é o caso da adolescência.

Rejeitando concepções subjetivistas, biologizantes e individualistas, que compreendem o homem como um ser dotado de natureza e essência interior alheias à totalidade e as condições sociais postas para sua mediação e desenvolvimento, bem como de compreensões mecanicistas que identificam a subjetividade humana como reflexo mecânico da objetividade, Vigotski, Luria e Leontiev desenvolveram uma nova psicologia materialista, a Psicologia Histórico-Cultural.

Tendo como premissa básica a compreensão do sujeito como ser histórico e concreto, forjado pelas relações sociais que marcam

determinado período do desenvolvimento da humanidade, para a Psicologia Histórico-Cultural é extinguível a dicotomia entre sujeito e mundo externo, forjando uma concepção de homem como um emaranhado de determinações “biológica, psicológica, antropológica, histórica e essencialmente cultural” (Zanella, 2004, p.128). Nesse sentido, pensar o ser social e os fenômenos derivados das relações humanas implica, necessariamente, na apropriação de categoriais essenciais para seu desvelamento, como é o caso da historicidade e da totalidade, que a partir de uma compreensão dialética, atribuem ao objeto de análise seu caráter processual e histórico, como é o caso do psiquismo humano.

Nesse viés, elencar qualquer objeto de estudo que deva ser desvelado pelo materialismo histórico e dialético, envolve sua compreensão histórica. No caso da adolescência, a obra de Philippe Ariès “História Social da Criança e da Família”, de 1960, contribui significativamente para o entendimento, quando traz a iconografia de obras de arte que elucidam o caminho para o desenvolvimento do conceito e do sentimento de infância e adolescência.

De acordo com o autor, a adolescência como fase de transição entre a criança e o adulto, só começa a fazer parte das expressões artísticas no século XVIII com a obra literária “Querubim”, cujo enredo desenrolava-se sob a aparência efeminada de um menino vivenciando a puberdade. Essa aparência é compreendida como fruto das transformações fisiológicas típicas desse momento natural do desenvolvimento biológico, e seus traços cheios e redondos eram em “Querubim” remetidos à feminilidade.

Segundo Ariès (1981), essa obra literária tratou da passagem da infância para a vida adulta, entretanto, foi apenas no final do século XIX, com a ópera Siegfried de Wagner, que o adolescente típico do século XX foi retratado de forma inédita. “A música Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX” (Ariès, 1981, p. 46). Essa nova forma de colocar-se no mundo, expressa como autêntica e polêmica, segundo Ariès (1981), também passou a ser objeto de preocupação

dos moralistas e políticos.

A pesquisa de Ariès (1981) é de inexorável valor quando evidencia o caráter histórico das idades da vida, demarcando, sistematicamente, uma visão opositora àquelas concepções naturalizantes e desenvolvimentistas do sujeito, que marcaram a psicologia de Stanley Hall, por exemplo, em 1904 nos Estados Unidos, que “inaugurou o campo da psicologia da adolescência, até então não explorado, definindo esse período como conturbado e problemático” (Leal, 2016, p. 15). De acordo com Leal (2016), Hall definia a adolescência como um período de turbulência e, em 1981, Knobel e Aberatury, seguindo a mesma tendência, definem a adolescência a partir de uma perspectiva biológica, em que seriam impensáveis a estabilidade e o equilíbrio mental. Nota-se a predominância científica do entendimento negativo sobre a adolescência e a tendência à patologização desses sujeitos, inclusive quando “Knobel introduziu a noção de ‘síndrome normal da adolescência’” (Bock, 2007, p. 64).

Na contramão da tendência dominante de compreensão dos sujeitos como detentores de uma essência ou natureza humana universal e imutável, a Psicologia Histórico-Cultural, a partir de seu fundamento filosófico materialista dialético, fez indagações necessárias quanto à naturalização de fenômenos que, como explicitados por Ariès (1981), são históricos e sociais, como é o caso da adolescência. Seguindo esse paradigma, Bock (2007) afirma que o objetivo da psicologia que compreende o homem como sócio-histórico é desvelar a historicidade dos períodos de desenvolvimento.

Compartilhando os mesmos questionamentos de Bock (2007), Leal (2016, p. 19) na busca pela desmistificação da adolescência indaga, com sagacidade, “o que o século XX traz com ele para que o adolescente torne-se um indivíduo normalmente patológico?”.

Bem, primeiramente, temos que ressaltar que embora o adolescente típico tenha sido retratado nas artes apenas no século XIX, no século XVIII esse fenômeno já estava sendo gerido como resultado das mudanças de vida trazidas pelas Revoluções Industriais e as novas tecnologias, que exigiram dos trabalhadores melhor qualificação para o manejo das máquinas, implicando em maior tempo dentro das

instituições escolares (Bock, 2007). Essa necessidade, somada ao desemprego crônico das cidades inchadas pelo êxodo rural e ao aumento da expectativa de vida, dava “as condições para que se mantivesse a criança mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho”. (Bock, 2007, p. 68). É nesse limbo social que meninos e meninas até então possuidores das características necessárias para a vida adulta, são barrados do mundo do trabalho, permanecendo em situação de dependência com suas famílias e instituições, forjando, sócio-historicamente, o que conhecemos como adolescência, que mais tarde, no século XX, é disseminada como um fenômeno a-histórico, que marca os sujeitos de maneira majoritariamente negativa.

Essa negatividade expressava-se porque, embora trouxesse a ideia de transformação e revolução, a grosso modo e, cotidianamente nas relações sociais, institucionais e familiares, os adolescentes são compreendidos como sujeitos de temperamento difícil, questionadores, rebeldes, insubordinados, qualidades que formam a base que a psicologia hegemônica encontra para a patologização deles. Partindo dos conhecimentos teóricos e científicos de Vigotski e da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, essa representação da adolescência carece de cientificidade, uma vez que não chega à gênese histórica do fenômeno e não explica seu desenvolvimento singular.

Essas características compreendidas como negativas são, na realidade, a expressão de um processo de desenvolvimento psíquico revolucionário que marca a adolescência. Contrapondo-se à tendência naturalizante e biologizante, “Vigotski entende que é nessa fase de desenvolvimento que ocorre um desenvolvimento máximo das potencialidades dos jovens e se formam os verdadeiros conceitos” (Mascagna; Facci, 2014, p. 49).

Uma vez que a adolescência está posta como fato histórico contemporâneo, traz consigo particularidades derivadas da relação entre o homem e a realidade. Isto é, é nessa fase do desenvolvimento que novas e específicas relações sociais são colocadas ao sujeito, a partir de novas atividades e aspirações, isso porque a sociedade projeta no adolescente expectativas distintas daquelas destinadas às crianças,

derivando em uma situação social diversa da antiga.

Dessa forma, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento advém dessa nova situação social, envolvendo uma relação interdependente e dialética entre sujeito e sociedade.

A realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, que possibilita a transformação do conteúdo social em individual. Assim, na transição de uma idade para outra, a estrutura geral da consciência se modifica. Em cada idade, essa estrutura vai se distinguir por um sistema determinado de relações e dependências entre seus aspectos isolados e entre as diferentes formas de atividade (Leal, 2016, p. 27).

Facci (2004) corrobora com o debate ao analisar a periodização do desenvolvimento, a partir das contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin e, afirma que a realidade social é mediada para as crianças e adolescentes, a partir do que teóricos denominam de atividade principal, “que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade” (Facci, 2004, p. 66). Cada estágio do desenvolvimento é marcado por uma atividade principal distinta, sendo elas: comunicação emocional do bebê; atividade objetiva manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. Na adolescência são essas duas últimas atividades que preponderam, pois

Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e as suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos, e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares (Facci, 2004, p. 70).

Facci (2004), citando Elkonin, explica que a comunicação íntima que os adolescentes estabelecem entre si é uma forma de reproduzir as relações adultas, envolvendo a incorporação de regras e normas semelhantes àquelas produzidas pelos mais velhos. Facci (2004) salienta que, para Vigotski, essa nova fase do desenvolvimento é marcada objetivamente por novas relações interpessoais derivadas de um novo lugar social ocupado pelo sujeito, realidade que subsidia o surgimento do pensamento organizado por conceitos, responsável por instrumentalizar o adolescente para uma compre-

ensão mais fidedigna da realidade. Vigostki (2009, p. 171) afirma que “com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento”.

Por meio do pensamento organizado por conceitos, o adolescente é capaz de realizar nexos e correlações, que trazem a possibilidade de entendimento da realidade, da arte, da filosofia, da ciência e tudo que exige capacidade abstrativa (Facci, 2004), existindo uma superação do pensamento concreto imediato típico da infância. Além disso, o pensamento por conceitos também subsidia a capacidade de controle sobre a própria conduta, a voluntariedade. “Para Vigotski (2005), a formação dos conceitos surge devido a uma complexidade de atividade em que todas as funções psíquicas participam ativamente do processo” (Mascagna; Facci, 2014, p. 50).

Vale a ressalva de que, embora seja na adolescência que o pensamento organizado por conceitos alcança seu auge no desenvolvimento, Vigotski (2009) deixa claro que o processo de surgimento desse tipo de pensamento tem início ainda na infância, ao afirmar como lei geral de sua pesquisa sobre a formação dos conceitos que,

o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade (Vigotski, 2009, p. 167).

Sobre isso, Vigotski (2009) ainda acrescenta, ao concordar com os pesquisadores experimentais da adolescência como Ach, Buhler e Muller, que a puberdade em si não apresenta nada de essencialmente novo no sentido das funções psicológicas que já não pudesse ser encontrado nas crianças, entretanto, supera seus colegas quando não se reduz à maturação dessas funções, ao afirmar que o novo coloca-se como nova síntese, nova combinação das funções elementares que marcam a adolescência e subsidiam o pensamento por conceitos.

Essa nova estrutura é possível pela mediação semiótica orientada para a resolução de um problema. Vigotski (2009, p. 170) é enfático ao afirmar que todos os processos de desenvolvimento das funções elementares fazem parte do fundamento do modo de pensar em conceito, mas que o determinante é a capacidade do “emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos”.

Nesse sentido, Vigotski (2009) esclarece que seria um grande equívoco ignorar o meio social como propulsor do desenvolvimento ao ser o responsável pelas atribuições de novas tarefas e exigências aos adolescentes, entretanto, o ponto principal do pensamento por conceito não está na realização das novas tarefas, mas na capacidade de empregar significativa e efetivamente as palavras.

De maneira geral, para a Psicologia Histórico-Cultural, todo desenvolvimento é fruto de um processo educativo que transporta para o ser individual toda uma cultura já consolidada ao longo da história da humanidade. É essa apropriação, mediada pelos signos, que promove o desenvolvimento psicológico. Esse processo acontece de maneira formal e informal, sistematizada e espontaneamente na vida cotidiana prática e dentro de instituições escolares.

Sobre isso, a Pedagogia Histórico-Crítica, também de base materialista histórico-dialética, defende que a educação formal é determinada pela sociedade, porém participa do movimento de transformação societária, se orientada de maneira crítica para tal finalidade. Dermeval Saviani (2014), maior expoente dessa vertente pedagógica, afirma que é coerente a luta por uma educação que instrumentalize os sujeitos para a compreensão do movimento real da história, que desvele e desmistifique a realidade.

Nesse sentido ela concorre para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação porque, para que a transformação ocorra, não bastam as condições objetivas; são necessárias também as condições subjetivas. As condições objetivas podem estar maduras para a transformação, mas se não houver o desenvolvimento da consciência dessa necessidade, a mudança não vai ocorrer; e, vice-versa, o desenvolvimento da consciência pode

ter amadurecido, mas, faltando as condições objetivas, também a transformação não vai ocorrer. Então a articulação desses dois elementos é fundamental; e a educação aí desempenha um papel importante. E não só a educação em geral, mas também e principalmente a escola (Saviani, 2014, p. 24).

O entendimento da educação como componente de luta pela superação da sociedade capitalista, perpassa a compreensão de que ela possui papel preponderante no desenvolvimento de funções psicológicas que subsidiam a compreensão real dos movimentos e contradições que marcam a sociedade contemporânea. Sem essa compreensão, a sociedade seria assimilada como o equivalente ao que se propõe as explicações positivistas: aglomerado de leis naturais, estáveis e imutáveis.

Nesse sentido, propiciando elementos para a superação da consciência alienada, que entende a realidade como um fenômeno dado e não constituído pelos próprios homens em um processo histórico e dialético dentro de uma totalidade das relações sociais típicas da sociedade burguesa, a educação tem a potencialidade de produzir desenvolvimento humano. Para Vigotski (2009), a escola é o local de transmissão de conceitos científicos que se contrapõem aos espontâneos, não apenas em seus sentidos essenciais, mas no impacto sobre o desenvolvimento humano.

Schroeder (2007, p. 299) explica que “os conceitos científicos não são assimilados em sua forma já pronta, mas por um processo de desenvolvimento relacionado à capacidade geral de formar conceitos, existente no sujeito”. Isto é, a consolidação conceitual científica exige do sujeito funções psicológicas complexas, como “atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação” (Vigotski, 2009, p. 246), fato que distingue esse processo daquele relacionado aos conceitos espontâneos. Nesse sentido, Schroeder (2007) lembra que os dois tipos de conceitos seguem linhas inversas de desenvolvimento, pois enquanto os espontâneos traçam uma linha ascendente partindo das condições concretas de vida rumo à abstração, os científicos fazem o caminho inverso tendo como ponto de partida a abstração em direção à concretude. O autor acrescenta que

Neste sentido, a escola tem a função de possibilitar o acesso às formas de conceituação que são próprias da ciência, não no sentido de acumulação de informações, mas sim como elementos participantes na reestruturação das funções mentais dos estudantes para que possam exercer o controle sobre as suas operações intelectuais – um processo da internalização com origem na intersubjetividade e nos contextos partilhados específicos e regulados socialmente (Schoeder, 2007, p. 302).

Dessa forma, pensar a adolescência como momento marcado pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos, exige uma compreensão histórica e dialética do processo, fazendo a necessária ruptura com visões biologizantes do desenvolvimento. Primeiro, a categoria historicidade elucida que a própria adolescência, diferente do que a psicologia tradicional do século XX postulava, é um fenômeno social construído historicamente, a partir das necessidades e exigência materiais do início do século XX e consolidação do capitalismo. Segundo, dado a esse fato e a adolescência, tendo sido consolidada como período de preparação para o mundo profissional adulto, significa expectativas e exigências sociais para com os sujeitos que a vivem, diversas daquelas destinadas às crianças pré e escolares, o que promove uma situação social peculiar e mediada por condições específicas.

Para Vigotski (2009), o principal ponto de compreensão dessa condição específica da adolescência é o pensamento por conceitos, que só acontece subsidiado por funções psicológicas complexas já desenvolvidas anteriormente, e que significa, a grosso modo, a utilização correta dos significados das palavras, ato de generalização, que envolve necessariamente compreensão de conceitos e signos postos culturalmente. Nesse ponto, a educação escolar sistematizada, que tem como objetivo a transmissão dos conhecimentos científicos, corrobora para a revolução psíquica típica da adolescência, sendo compreendida, inclusive, como imprescindível para tal transformação, uma vez que é a escola, por meio dos conhecimentos científicos, que exigem de maneira sistemática a utilização de funções complexas do psiquismo, que marcam o salto qualitativo do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, pensar sobre os adolescentes que migram internacionalmente e abandonam sua cultura, costumes, relações

afetivas de pares e com suas famílias, língua e escola, é pensar em um processo de desenvolvimento atravessado por essas mudanças que mediam diversas determinações. Ciente da vasta complexidade sobre a temática, esse capítulo objetiva recortar a realidade desses adolescentes, a partir do acesso à educação formal que, como sinalizado anteriormente, é ponto fulcral do desenvolvimento psicológico desses sujeitos. Para isso, devemos compreender os marcos legais que subsidiam a educação como um direito universal e como isso se realiza na vida dos adolescentes migrantes em solo brasileiro.

Educação como direito universal e a garantia de seu acesso aos adolescentes migrantes no Brasil

O processo de redemocratização brasileira, que marcou a década de 1980, envolveu a participação popular na construção do novo instrumento jurídico máximo da nação: a Constituição Federal outorgada em 1988. Dentre os movimentos sociais participativos desse processo, marcou presença de maneira significativa, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Para Nicodemos (2020), esse movimento é derivado do processo de urbanização que marcou as décadas de 1960 e 1970 no Brasil e aconteceu sem a garantia das mínimas condições para a sobrevivência dessa população que passou a viver nas grandes cidades. Dentre os mais impactados por essa nova realidade societal, estavam meninos e meninas que se encontravam nas ruas, junto com suas famílias, único espaço para subsistirem.

Durante esse período do então vigente Regime Militar, as políticas sociais voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes encontravam subsídio na Doutrina da Situação Irregular, marcada muito mais pela desproteção do que pela proteção infantojuvenil. De acordo com Nicodemos (2020, p. 174), “segundo esse ideário, as crianças e os adolescentes de origem pobre, por estarem em situação de abandono ou delinquência, deveriam ser afastadas do convívio”. Internadas de maneira indiscriminada, como previa a Política Nacional de Bem-Estar do Menor, essas crianças e adolescentes eram compreendidas

como objeto de controle, afinal, representavam potencial perigo para a sociedade, tendo seu processo de desenvolvimento limitado às intervenções higienistas e disciplinadoras. Passetti (2007) explica que o ideário da política era servir de contraponto à violência dos subúrbios, formando jovens para a vida em sociedade, entretanto, de acordo com o autor, “não conseguiu nem uma coisa nem outra, a não ser estigmatizar crianças e jovens da periferia como menores perigosos” (Passetti, 2007, p. 358). Além de exercer o controle social sobre essas crianças e adolescentes, Nicodemos (2020) pontua que a disciplina inculcada nesses sujeitos também servia às necessidades de formação de trabalhadores dóceis para a exploração capitalista.

Com o advento do processo de reabertura política brasileira, que antecedeu a redemocratização do país, as organizações não governamentais passaram, de acordo com Nicodemos (2020, p. 176), a assumir uma posição contra-hegemônica importante com vistas à transformação social, “nesse quadro, os movimentos sociais reestruturaram-se como materialização de sujeitos políticos coletivos disputando politicamente um projeto de sociedade para o Brasil”.

Dessa forma, com participação significativa dos movimentos sociais e suas pautas voltadas para a garantia de direitos fundamentais e sociais, a nova Constituição Social, que marca a redemocratização brasileira, é elaborada, sendo considerada como “Constituição Cidadã”, por sua construção ter se dado de maneira coletiva com a sociedade civil e suas pautas reivindicatórias, como é caso da instituição da assistência social como política pública.

Nesse ínterim, as pautas defendidas pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, considerado um dos mais atuantes naquele momento de consolidação da nova realidade política brasileira (Nicodemos, 2020), concretizaram-se no Art. 227 da Constituição Federal de 1988, que abandonou a Doutrina da Situação Irregular e inaugurou no Brasil a Doutrina da Proteção Integral, compreendendo todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que devem ser garantidos pela família, sociedade e Estado, coadunando com o movimento internacional dos direitos infantojuvenis.

No plano internacional, já em 1989 havia sido adotada pela

Organização das Nações Unidas (ONU) a Convenção Sobre os Direitos da Criança, cujo documento previa a garantia dos direitos humanos a todas as crianças, sem distinção de cor, origem, idioma ou qualquer que seja a especificidade. Essa convenção foi ratificada por 196 países, incluindo Brasil em 1990, ano de sancionamento da Lei Federal 8.069, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Se a Doutrina da Proteção Integral foi inaugurada no ordenamento brasileiro em 1988 com o Art. 227 da vigente Constituição Federal, em 1990 essa doutrina consolida-se no ECA, que corrobora para o entendimento de todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e não mais objetos de tutela estatal como postulava a Doutrina da Situação Irregular.

Dentre os direitos proclamados como inerentes à população infantojuvenil, encontra-se o direito à educação. Já em 1989 a Convenção Sobre os Direitos da Criança, determinava a educação um direito universal que deveria ser garantido pelas famílias e pelo Estado. Na Constituição Federal de 1988 a educação também aparece como um direito social no Art. 6º. No ECA, a educação é compreendida como direito de todas as crianças e adolescentes, que deve ser garantido a partir do princípio da prioridade absoluta, que envolve, dentre outros pontos, a primazia no atendimento público e a prioridade na destinação de recursos orçamentários para implementação de políticas públicas.

A educação, assim como os demais direitos sociais, exige políticas públicas para sua garantia, com ações estratégicas para o alcance da população mais vulnerável que precisa da intervenção estatal pró-ativa para o exercício de sua cidadania, como é o caso das crianças e adolescentes que chegam ao Brasil. De acordo com Relatório Anual 2023: Obmigra 10 anos: Pesquisas, Dados e Contribuições para Políticas Públicas, elaborado pelo Observatório de Migração e o Ministério da Justiça do Brasil, em 2023 o país registrou 1.2 milhões de solicitações de residências, número que em 2013 chegava a 105.094. Ou seja, o número de migrantes internacionais que querem residir no país aumentou, em 10 anos, cerca de 10 vezes mais, indicando que o Brasil tem sido um país pensado como destino e não apenas rota da

população em deslocamento (Oliveira, 2023).

Oliveira (2023) salienta que nos últimos anos o processo migratório no Brasil tem sido marcado pela presença intensiva de mulheres, constituindo o que se tem denominado de “feminização da migração”. Um maior número de mulheres em situação de migração, implica em maior presença de crianças e adolescentes migrantes, realidade que se expressa empiricamente, pois, de acordo com o autor, entre os anos de 2013 a 2022 o número de crianças e adolescentes menores de 15 anos dobrou, passando de 6,5% a 12,2% do total da população de migrantes solicitantes de residência no Brasil. Só no ano de 2023, os menores de 15 anos representaram 22,6% das solicitações de residência interpostas ao Estado brasileiro. Nesse sentido, pensar como a educação tem sido garantida a essa população é uma tarefa urgente do poder público e da ciência.

O atendimento aos migrantes internacionais no Brasil, até 2017, estava fundamentado legalmente pelo revogado Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815 de 1980, que de acordo com Amaral e Costa (2017) conflui com a Doutrina da Segurança Nacional do General Golbery do Couto e Silva. Os autores explicam que durante o período da Guerra Fria, conflito entre Estados Unidos e União Soviética pelo domínio tecnológico mundial e os posicionamentos antagônicos entre capitalismo e comunismo, o Governo Militar brasileiro, vigente na época, utilizou-se da Doutrina da Segurança Nacional para manter o país alinhado com o bloco capitalista, fomentando o sentimento de nacionalidade e a lógica do Estado policial.

Nesse contexto, Amaral e Costa (2017) afirmam que a referida Doutrina teve seu auge na legislação migratória, por meio de dispositivos segregacionistas, arbitrários e com o estabelecimento de uma série de crimes possíveis de serem praticados por pessoas migrantes internacionais, que futuramente se contrapôs com o proposto, oito anos depois, com a Constituição Federal de 1988.

Pelo Estatuto do Estrangeiro, o migrante internacional era considerado inimido em potencial, uma vez que o perfil de pessoa pobre, vulnerável e desempregada é o que marca preponderantemente o processo migratório, assumindo estereótipos e estigmas de potencial

subversivo, exigindo constante controle e vigilância por parte do Estado, que condicionava a permanência no país à fixação domiciliar.

Como resultado do processo de redemocratização do Brasil, a outorga da Constituição Federal de 1988 evidencia o compromisso do Estado brasileiro com a garantia dos direitos humanos e no seu Art. 5º estabelece direitos sociais a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país. Os migrantes internacionais passam a ser compreendidos no ordenamento jurídico brasileiro como sujeitos de direitos, iniciando a ruptura com a Doutrina da Segurança Nacional que subsidiava a relação do Estado com a população migrante no Brasil.

Em um atraso de quase vinte anos, o Governo de Michel Temer sanciona Lei. nº 13.455 que, coadunando com os dispositivos constitucionais, estabelece um novo paradigma jurídico no atendimento aos migrantes no Brasil. Amaral e Costa (2017) afirmam que, em uma postura na contramão da tendência mundial marcada pelos Estados Unidos e Europa, o Brasil consolida seu distanciamento com perspectivas que visavam criminalização da migração, assumindo o Estado a responsabilidade de proteção aos direitos dos migrantes.

Dentre os princípios e diretrizes trazidos pela Lei, a política de migração tem-se a universalidade dos direitos humanos, acesso aos bens e serviços públicos, como saúde, assistência social e educação. De maneira específica, Art. 3º inciso X, a Lei garante “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017, s/p).

Considerando o arcabouço legal brasileiro constituído, dentre outros, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB), ECA e Convenção sobre os Direitos das Crianças, em novembro de 2020 foi aprovada a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas nas instituições públicas de ensino do Brasil.

De acordo com essa resolução, a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados ou apátridas deve ser concedida de imediato e facilitada pela instituição de ensino, com vistas à situação de vulnerabilidade socioeconômica dessa população. Estabelece-se

como desnecessária documentação comprobatória de escolaridade anterior, devendo a criança e adolescentes, a partir do segundo nível do Ensino Fundamental, realizar um processo de avaliação classificatório para determinar a série correspondente ao seu desenvolvimento escolar, frisa-se, em língua materna. Além disso, o documento sinaliza que a escola deve oferecer acolhimento aos novos alunos, visando a não segregação, discriminação, prevenção à violência dentro da escola, racismo, xenofobia, bullying e capacitar o corpo docente e administrativo para inclusão dos alunos migrantes internacionais, valorizando a cultura deles.

A resolução não dá mais diretrizes para o atendimento de crianças e adolescentes migrantes nas instituições escolares do Brasil e nem outro documento norteia essa demanda de maneira satisfatória e que contemple as especificidades dos casos e a pergunta que surge é: e depois da matrícula? Como adolescentes migrantes internacionais têm vivido o processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras?

Inserção e permanência de adolescentes migrantes nas escolas brasileiras

A adolescência como uma construção social no final do século XIX e início do século XX tem sido vivida pelos sujeitos contemporâneos como fase de preparação para a vida profissional, que implica em uma situação social nova com relação àquela experienciada pelas crianças, resultando em um processo de desenvolvimento psicológico que a teoria vygotskyana afirma desembocar no pensamento por conceitos, o ápice do desenvolvimento psicológico. É com a capacidade de pensar por conceitos que os sujeitos podem entender a realidade por intermédio da abstração, dando um salto qualitativo com relação ao pensamento imediato elementar. Tudo isso envolve significativamente o papel da escola e sua função central de transmissão do conhecimento científico. Sobre isso, Vigotski (2009, p. 245) afirma que

A essa colaboração original entre a criança e o adulto - momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos às crianças em um sistema - deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento.

Vigotski, nesse excerto, enfatiza a relação aluno e professor, sendo o segundo responsável por transmitir os conhecimentos já acumulados pela humanidade, que apreendidos por meio da linguagem e dos signos, provoca o salto qualitativo na estrutura psíquica da criança e a aquisição de novas funções psicológicas, que subsidiavam o desenvolvimento humano.

Uma vez retomados de maneira breve os pressupostos da teoria vigotskiana do desenvolvimento na adolescência junto ao fato desta ser uma construção social, o que implica determinações sócio-históricas na sua vivência, pensar a adolescência de sujeitos migrantes que chegam ao Brasil e a sua relação com as instituições escolares é um desafio.

O subsídio legal dado pelo ordenamento jurídico nacional e internacional com relação à educação como um direito de todas as crianças e adolescentes em solo brasileiro, independentemente de sua origem, etnia, cultura etc., balizam as normas e resoluções específicas sobre a matéria, mas será que são suficientes para efetivar a aprendizagem desses sujeitos e real permanência na escola? É possível afirmar que a escola é para todos?

Dados levantados por Custódio, Cabral e Cabral (2023) afirmam que durante os anos de 2011 a 2020 houve aumento considerável de alunos migrantes matriculados nas instituições de educação básica brasileira, tendo maior concentração nas capitais e sendo as escolas periféricas em territórios de baixa renda, as principais unidades receptoras dessa população. De acordo com os pesquisadores, em 2010 tivemos um total de 41.916 matrículas de alunos migrantes nas escolas brasileiras, em 2020 esse número aproximadamente triplicou, chegando a 122.900, sendo as nacionalidades venezuelanas,

haitianas e bolivianas as mais expressivas.

Pesquisa realizada por Kahatsu, Ramos e Ramos (2020), que teve como objetivo investigar o processo de acolhimento dos alunos migrantes em uma escola de São Paulo capital, trouxe uma importante conclusão após o cruzamentos de dados levantados em entrevistas com pais e professores e dinâmicas de grupo com o alunos, a informação é de que existe uma correlação entre o bom desempenho dos alunos e a qualidade de sua interação social com o ambiente escolar, destacando a importância de projetos e o engajamento de todo o corpo docente para minimizar os impactos sociais e psíquicos vivenciados pelos alunos migrantes na educação básica. Um ponto importante levantado pelos pais, foi o fato de alguns professores falarem espanhol, o que os aproxima dos seus filhos e fortalece o processo de acolhimento e integração, bem como a aprendizagem.

Com objetivos semelhantes, mas com foco nos sentidos e significados que os professores atribuem à vivência com alunos migrantes, Aranda e Silva (2020) realizaram uma pesquisa em uma escola pública de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul e chegaram a conclusões relevantes. Uma das cinco professoras participantes da pesquisa afirmou que não foi avisada com antecedência sobre a presença de aluna migrante em uma das suas turmas, não tendo sido orientada ou pedagogicamente preparada para o processo de ensino-aprendizagem diante de tamanha peculiaridade.

Aranda e Silva (2020) destacam que a escola tende às concepções fixas de identidade e uma prática institucional monocultural, ideia que vai ao encontro do que a Pedagogia Histórico-Crítica postula quando afirma que a escola como reprodutora da cultura hegemônica calcada em uma sociedade de classes é exploradora. As autoras destacam que nessa toada, o bullying denunciado durante as entrevistas, praticado pelos alunos brasileiros contra os alunos migrantes, também é resultado da transmissão de uma única cultura, que não proporciona aos alunos discussões interculturais que os preparem criticamente para a convivência com pessoas de nacionalidade diferentes, restando exclusivamente ao professor lidar com essas demandas.

Na pesquisa de Aranda e Silva (2020), o bilinguismo na escola também foi apresentado como possível solução para a garantia de direitos. Levando em consideração que a integração social é parte fundamental da escolarização, o que envolve o compartilhamento de repertórios, experiências, opiniões e vivências, a comunicação em línguas diferentes se coloca como barreira para o efetivo acolhimento dos alunos migrantes e reconhecimento das diferenças culturais nas escolas brasileiras.

Os professores entrevistados afirmaram não existir política consolidada de acolhimento ou metodologia pedagógica como diretriz para o atendimento dessas crianças e adolescentes na escola. No geral, as pesquisas denunciam que desde o acolhimento até as práticas pedagógicas especializadas voltadas para o processo de ensino, os alunos migrantes ficam a cargo da escola ou dos próprios professores, uma vez que não há diretrizes e nem política nacional de inserção escolar das crianças e adolescentes migrantes no Brasil. Os resultados alcançados também sugestionam a relevância da integração social e da necessidade de uma escola preparada para promovê-la enquanto um ato intencional e não espontaneista, uma vez que exige, por exemplo, a implosão da barreira linguística e valorização intercultural.

É importante destacar que, como explicado anteriormente, quando falamos do desenvolvimento psíquico dos adolescentes, temos como uma das atividades guia desse processo a comunicação íntima entre os pares.

Esta comunicação se constitui, segundo Davidov (1988), em uma forma peculiar de ação dos adolescentes no coletivo, dirigida à autoafirmação neste, realizando aí as normas que regem as relações entre os adultos. Surge neste período um sentimento de maturidade como forma da consciência se manifestar, permitindo aos adolescentes a comparação e a identificação com os adultos e companheiros, encontrando modelos para imitação e construção de suas relações com as pessoas (Leal, 2016, p. 29).

É por meio da comunicação íntima pessoal que os adolescentes forjam suas personalidades e identidades, concepções de mundo,

de pessoas e da vida no sentido mais amplo. Nesse sentido, pensar que a escola é um local de trocas e experiências interpessoais, pensar a integração do aluno migrante, é pensar no subsídio do seu potencial desenvolvimento.

Como exposto na seção anterior, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural indicam que a aprendizagem antecede o desenvolvimento humano, pois é a partir da transmissão do arcabouço cultural acumulado pela humanidade que os seres humanos interiorizam signos culturais capazes de fomentar um funcionamento psíquico propriamente dito do gênero humano. Essa forma de transmissão pode se estabelecer de diversas maneiras, sendo em todo caso, conceituada como educação, que pode ser organizada de maneira formal, em escolas e instituições de ensino, informal, aformal e demais configurações.

Aqui nos interessa a escola e esse interesse não é arbitrário, ao contrário, encontra subsídio teórico especialmente na teoria vygotskyana, que afirma que a educação sistematizada e metodologicamente organizada e transmitida, a partir das contribuições da didática, significa provocar o desenvolvimento e fundamentar a formação de novas funções psicológicas superiores. Na adolescência, o acesso à educação escolar sistemática possui um caráter peculiar, pois

Do ponto de vista da consciência, a transição para a adolescência é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica em face das exigências, do comportamento e das qualidades pessoais dos adultos, pelo surgimento de novos interesses, verdadeiramente teóricos, surgindo a necessidade de conhecer a realidade que o cerca e também o que é conhecido sobre essa realidade (Leal, 2016, p. 30).

Essas novas necessidades, que condicionam e orientam o desenvolvimento do adolescente, têm sua existência dependente do ambiente concreto de vida dos sujeitos. Afirma Vigotski (2009, p. 173) que, “onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades”. Esse ambiente com capacidade

de provocar novas tarefas e exigência capaz de levar o sujeito ao desenvolvimento, é a escola, que por meio da transmissão dos conceitos científicos, exige a reestruturação hierárquica das funções psicológicas superiores, formando uma nova estrutura, uma nova formação que é o pensamento por conceitos, capaz de criar generalizações e abstrações necessárias para a compreensão da complexidade da realidade. Importante ressaltar que, por isso, além da comunicação íntima com seus pares, a atividade de estudo/preparação escolar continua também como atividade guia do desenvolvimento na adolescência.

Nesse sentido, quando a integração social escolar dos adolescentes migrantes encontra barreiras linguísticas ou discriminatórias e preconceituosas do ponto de vista da diversidade cultural, temos uma realidade que limita exponencialmente o desenvolvimento psíquico desses sujeitos, que provavelmente não encontraram na escola local de pertencimento e sentido congruentes com sua função.

Como exposto nas pesquisas apresentadas, a falta de uma política que norteie o acolhimento, atendimento e subsidie pedagógica e metodologicamente o trabalho do professor e da escola de maneira geral diante do desafio trazido pelo estudante migrante, é uma lacuna da garantia de direitos. Assegurar a matrícula de maneira facilitada, como estabelece a Resolução nº 1 do CNE é um passo inexorável e essencial, entretanto, não é garantia de que a permanência e a aprendizagem no âmbito escolar aconteçam.

Considerações finais

Em 2017, com o sancionamento da nova Lei da Migração, o ordenamento jurídico brasileiro promoveu um importante salto no que se refere ao tratamento dispensado pelo Estado aos migrantes internacionais e todas suas variações – refugiados e apátridas. Indo ao encontro dos tratados internacionais que versam sobre os direitos humanos como essenciais a todos os seres humanos, independentemente de sua origem, etnia, raça ou qualquer outra especificidade, com a Lei. Nº 13.455, o país rompe, no plano teórico, com o para-

digma da segurança nacional como fundamento no trato com a população migrante, assumindo a garantia dos direitos humanos como base dessa relação intercultural.

Um dos direitos estabelecidos pela vigente legislação é a educação, que deve ser ofertada gratuitamente a todas as crianças e adolescentes brasileiros ou em solo brasileiro, sendo assegurada como um direito social que deve ser garantido pela família, sociedade e poder público.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentação teórica que subsidiou essa pesquisa, o acesso à educação vai muito além da aquisição de habilidades e competências ligadas unicamente aos conteúdos curriculares e à profissionalização. Para essa vertente psicológica congruente com a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar sistematizada é mola propulsora do desenvolvimento, uma mediação de inegável qualidade, que transmite às novas gerações acesso a todo o conhecimento científico desenvolvido pela humanidade, fazendo o contraponto necessário com os conhecimentos espontâneos da vida cotidiana e provocando nos sujeitos novos interesses e necessidades, novas estruturas e formação psicológicas.

Nesse ínterim, buscando demonstrar que a adolescência é uma construção social moderna, que satisfaz às necessidades da sociedade capitalista de maior qualificação para a entrada no mercado de trabalho, fazendo com que crianças permaneçam mais tempo nas instituições escolares retardando a vida adulta. Nessa nova situação social, duas atividades são consideradas como guia para o desenvolvimento desses sujeitos: a comunicação íntima entre os pares e o estudo/preparação profissional, ambas reivindicam a escola como local para a satisfação dessas novas necessidades.

No caso da realidade do adolescente migrante, esses sujeitos trazem consigo quando adentram a escola, outras especificidades que atravessam seu desenvolvimento, como a bagagem cultural distinta, que envolve seus costumes e tradições e a língua materna como forma predominante de comunicação. Como demonstrado pelas pesquisas apresentadas, as escolas brasileiras não se encontram devidamente preparadas para o acolhimento, atendimento e

garantia de aprendizagem desses alunos. A dificuldade de integração social, a barreira linguística e a falta de capacitação pedagógica e metodológica para o ensino científico a esses sujeitos, se mostram como lacunas para a garantia dos direitos, realidade que se contrapõe às legislações pertinentes, evidenciando as contradições inerentes a essa sociedade.

Os adolescentes migrantes que chegam ao Brasil são filhos da classe trabalhadora que, expropriada dos meios de produzir, encontra na venda de sua força de trabalho a única alternativa para sua sobrevivência, por isso, seu movimento diante da realidade depende dos movimentos do capital. Marcados pelas situações de risco e dinâmicas de vida instáveis e inseguras, esses sujeitos encontram-se em plena disposição para o capital, mesmo que isso implique em condições de vida marcadas pela vulnerabilidade e a não garantia de seus direitos.

Infelizmente a migração como expressão da questão social é uma realidade contemporânea que tem crescido significativamente nos últimos anos, forçando as políticas públicas na busca por serviços, ações e planejamentos para minimização dos impactos da acumulação capitalista na vida desses sujeitos.

Destarte, pensar na correlação entre adolescência e escola, a partir das mediações derivadas pela particularidade da migração em solo brasileiro, é concluir que lacunas expõem feridas e falhas do sistema de garantias dos direitos infatojuvenis. A falta de normativas, diretrizes e políticas que possam organizar a efetividade dos direitos de crianças e adolescentes é uma realidade que, de maneira indelével, marca a trajetória e as indiossincracias desses alunos, que diante desse contexto, têm seu desenvolvimento limitado diante de suas potencialidades e possibilidades, reproduzindo o ciclo necessário para a manutenção da divisão de classes em detrimento de uma organização societal voltada para a construção de uma sociedade substancialmente igualitária.

Referências

AMARAL, Ana Paula Martins; COSTA, Luiz Rosado. A (não) criminalização das migrações e políticas migratórias no Brasil: do Estatuto do Estrangeiro à nova Lei de Migração| Migration policy and migrations'(non) criminalization in Brazil: from the Foreigners Statute to the new Migration Law. **Revista Justiça do Direito**, v. 31, n. 2, p. 208-228, 2017.

ARANDA, Pâmella Silva; SILVA, Ana Maria de Vasconcelos. Interculturalidade e educação: Migrantes de uma escola pública da capital de Mato Grosso do Sul. **Trayectorias Humanas Trascontinentales**, n. 6, 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Libros tecnicos e científicos editora, 1981.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, p. 63-76, 2007.

BRASIL. Lei no 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 ago. 1980. Seção 1.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei no 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 maio 2017b. Seção 1.

CUSTÓDIO, André Viana; DA SILVA CABRAL, Gladir; CABRAL, Johana.

Violação Ao Direito À Educação: inclusão escolar e demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 32, n. 03, p. 85-109, 2023.

DA SILVA, Marcos Antônio; VENDRAMINI, Célia Regina. Para além da aparência: a migração sob a lente do materialismo histórico. **Ideias**, v. 14, p. e023025-e023025, 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 64-81, 2004.

KOHATSU, Lineu Norio; RAMOS, Maria da Conceição Pereira; RAMOS, Natalia. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e213834, 2020.

LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. **Adolescência, educação escolar e constituição da consciência: um estudo sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Maringá. Eduem, 2016.

MASCAGNA, Gisele Cristina; FACCI, Marilda Gonsalves Dias. A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na Psicologia Histórico-Cultural. **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação**. Maringá: EDUEM, p. 45-70, 2014.

NICODEMOS, Alessandra. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: aspectos históricos e conceituais na defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 12, n. 24, p. 170-197, 2020.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacio-**

nal Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SCHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n. 2, p. 293-318, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em estudo**, v. 9, p. 127-135, 2004.

A JUVENTUDE NO CAPITALISMO **DEPENDENTE:**

CONTRADIÇÕES ENTRE TRABALHO, DESENVOLVIMENTO E ALIENAÇÃO

Kayo Rodrigo Vicente¹
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Introdução

O desenvolvimento humano é um fenômeno complexo que precisa ser entendido em todas as suas nuances. Isso implica que, como objeto de estudo, é essencial apreender o que o define em sua essência, reconhecendo-o como resultado de diversas determinações. Assim, as idades e/ou períodos do desenvolvimento também são fenômenos complexos. Nosso objeto neste capítulo, é o período da juventude e, mais especificamente, o jovem proveniente da classe trabalhadora brasileira. Partindo desse objeto, entendemos que

¹ Mestre em Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é Professor no Centro Universitário Integrado.

a Psicologia Histórico-Cultural, enquanto um arcabouço teórico-metodológico voltado a compreender a gênese e o desenvolvimento do psiquismo humano, apresenta-se como uma totalidade de teses que consegue apreender de forma adequada e coerente as nuances e movimento do nosso objeto.

Entendemos que o objetivo de toda pesquisa é ir para além das aparências do fenômeno estudado e, na questão do desenvolvimento, “a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por trás desses indícios, aquilo que os determina, isto é, o próprio processo de desenvolvimento infantil e suas leis internas” (Vygotski, 1934/2006, p. 253²). Após o período da adolescência temos, segundo Abrantes e Bulhões (2016, p. 247), “[...] a faixa etária dos 18 aos 24 anos [que] corresponde ao período da juventude, momento em que tem início a vida autônoma do sujeito, que é demarcada por sua entrada no mundo do trabalho”. No referido período temos uma *“unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva*, destacando 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. 247, grifo nosso). É justamente, aqui, que se encontra o nosso ponto de partida. Ao tratarmos como nosso recorte, o jovem proveniente da classe trabalhadora brasileira, partimos da constatação que este se encontra alienado dos meios de produção e que, desde muito cedo, precisa buscar no chamado mercado de trabalho, a tentativa de garantir o seu sustento e, em alguns casos, o de sua família.

Neste sentido, recorremos a Vygotski (1934/2006) para entender que o processo de desenvolvimento do sujeito não se dá em uma relação meramente contextual e estática com o meio, mas a partir da *situação social de desenvolvimento*³, por meio da qual se engendram as novas estruturas da consciência. Como veremos, a relação do jo-

2 As traduções aqui apresentadas são todas de nossa autoria e responsabilidade.

3 Vamos explorar esse conceito com mais detalhes adiante, mas, por ora, é importante compreender que a situação social de desenvolvimento diz respeito à interação entre o sujeito e o contexto social em que está inserido, sendo o ponto de partida para todas as transformações no desenvolvimento da personalidade consciente.

vem com o mundo do trabalho, um dos polos da unidade contraditória que define sua atividade dominante, não pode ser dissociado do modo de produção vigente. Assim, podemos entender que seu desenvolvimento, como será mais detalhadamente explorado, enfrenta uma série de cisões e obstáculos que impedem seu pleno desenvolvimento omnilateral.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a natureza e a qualidade do psiquismo humano são sociais. Isso significa que o social não é apenas mais uma dimensão do psiquismo, como se fosse algo adicional ao que poderia ser considerado propriamente psíquico, mas a sua essência (Shuare, 2017). Portanto, ao analisar as contradições, os nexos, as multideterminações e as possibilidades do processo de desenvolvimento dos jovens brasileiros, é fundamental entender a particularidade da trama social em que esse desenvolvimento ocorre. Em outras palavras, é necessário revelar a concretude das relações materiais de produção que substanciam a situação social de desenvolvimento do sujeito.

Para tal empreitada, também entendemos a importância de fundamentar, pelo menos preliminarmente, as complexas determinações que influem sobre as relações materiais de produção no contexto brasileiro. A despeito da forma como se apresenta o capitalismo nos países que compõem o centro do capital, ou seja, os países desenvolvidos, na América Latina, temos um desenvolvimento peculiar, chamado de *capitalismo dependente*. Com relação às economias capitalistas chamadas de avançadas, tem-se, aqui, algo diferente, não um pré-capitalismo, imaturo, mas um capitalismo particular que só pode ser entendido se analisarmos o sistema como um conjunto, tanto em nível nacional como internacional (Marini, 1973/2017).

Somente levando em consideração as particularidades do desenvolvimento capitalista brasileiro, podemos compreender, mesmo que de forma inicial, como as mediações entre a complexa lógica de produção e reprodução do capital global podem impactar a organização do trabalho da classe trabalhadora brasileira e, situada nela, a situação social de desenvolvimento do jovem. Com esse intuito, começaremos falando daquilo que constitui a gênese e essência do ser social, o trabalho.

Trabalho: a categoria fundante do ser social

Enquanto no animal a relação entre este e a natureza determina-se sob uma adaptação passiva, o ser humano cria e transforma ativamente a natureza de acordo com as suas necessidades. Nessa relação metabólica entre homem e natureza, ao transformar o seu objeto, transforma a si mesmo nesse processo. Em cada etapa do desenvolvimento da atividade de trabalho, a humanidade dá um passo a mais no distanciamento da natureza e adentra no reino da cultura. Nas palavras de Marx (1844/2004, p. 114) “[...] *toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano [...]*”. Neste sentido,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. . . . *A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida*, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços, pernas, cabeça e mãos (Marx, 1867/2017, p. 255, grifo nossos).

Entendemos que é pelo trabalho que o homem salta do que era meramente biológico e passa a se autorreproduzir como Ser social. Mas isso de forma alguma significa a negação total da esfera biológica do Ser, mas que aquilo que é especificamente humano, é engendrado nas relações de produção e reprodução da vida, mediante o trabalho e sob as potencialidades biológicas herdadas da evolução da espécie, sem as quais o que é ontologicamente social jamais poderia surgir (Leontiev, 1959/2004; Lukács, 1973/2013; Pino, 2005).

É justamente no trabalho que encontramos o processo no qual o homem produz e acumula os bens necessários para a sua existência e, à medida que esse processo se complexifica ao longo da história humana, novas ferramentas e técnicas aparecem sob o acúmulo histórico dos produtos das gerações anteriores. Da descoberta do fogo à criação de telescópios capazes de observar a imensidão do cosmo, temos, nada mais que a história da atividade de trabalho,

da relação entre homem e natureza. Também é lógico pensar que no *continuum* de desenvolvimento das relações produtivas, a complexificação, aqui observada, foi demandando, cada vez mais, formas mais complexas de comunicação. Quanto mais sofisticados os instrumentos empregados e as técnicas desenvolvidas, maiores eram as necessidades práticas de que essas informações fossem objetivadas e apropriadas pelo ser social. Eis a necessidade objetiva da gênese e desenvolvimento da linguagem (Leontiev, 1959/2004). Em comparação com as formas de comunicação dos outros animais, o aparecimento da linguagem se dá com o trabalho.

Em uma célebre passagem d'A ideologia alemã, Marx e Engels discorrem sobre a relação entre linguagem e consciência:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens (Marx; Engels, 1932/2007, p. 34-35, grifos nossos).

Também, como afirma Marx (1867/2017, p. 255), “[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. Por extensão, podemos afirmar sem maiores problemas, que é pelo trabalho que ocorre a gênese da consciência na história do desenvolvimento do homem.

Antes de adentrarmos na discussão sobre a unidade entre trabalho e consciência, é essencial delinear o que entendemos por consciência. Marx e Engels (1932/2007, p. 34) nos ajudam a afastar a noção de consciência como algo “puro”, desprovido da “contaminação” pela matéria. A consciência deve ser entendida como produto da atividade humana em metabolismo com o ambiente, não podendo ser separada desse contexto. Ela reflete a realidade do ser humano em seu processo de vida real. Nas palavras dos autores, “[...] a consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (p. 94).

A atividade consciente do homem distingue-se do comportamento dos outros animais em três aspectos fundamentais. Primeiro, a atividade humana não está necessariamente ligada a motivos biológicos. Grande parte das atividades humanas é motivada por necessidades “superiores” ou “intelectuais”, como a busca por novos conhecimentos, a necessidade de comunicação e o desejo de ser útil à sociedade (Luria, 1979). Em segundo lugar, a atividade consciente não é determinada apenas por impressões imediatas do ambiente ou pela experiência individual imediata, pois o ser humano é capaz de refletir sobre seus atos, ponderar suas decisões e ir além da impressão imediata, abstraindo fenômenos e explorando seus nexos internos. Por fim, a terceira característica distintiva da atividade humana é a fonte de seus comportamentos. Enquanto os animais baseiam-se em programas hereditários e na experiência individual, o comportamento humano é influenciado pela experiência acumulada de toda a humanidade, transmitida de geração em geração por meio da cultura, da história e da educação.

Nas formas superiores de vida, as características que destacam o ser humano se encontram em sua forma histórico-social de atividade, especialmente no trabalho social, na linguagem e no uso de instrumentos (Luria, 1979). O trabalho humano é essencialmente uma atividade social, mediada pela cooperação entre indivíduos e pela divisão técnica das funções laborais. A linguagem, como dito, surge do e com o trabalho, reforçando a interdependência entre atividade social e comunicação. Para a psicologia, essa compreensão é crucial, pois as raízes da atividade consciente do homem devem ser buscadas nas condições sociais de vida historicamente formadas, e não nas peculiaridades da “alma” ou no organismo humano (Luria, 1979).

Para Marx e Engels, os homens distinguem-se dos animais ao começarem a produzir seus meios de existência, o que, indiretamente, cria suas condições sociais de vida.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução

da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem *como também com o modo como produzem*⁴. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 1932/2007, p. 87, grifos nossos).

Vigotski (1934/2009) adverte-nos que o trabalho não pode ser explicado apenas como uma atividade orientada por objetivos ou tarefas, mas pelo *emprego de ferramentas*, “[...] da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, [...] dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento” (p. 161). Embora o uso de instrumentos seja observado em outras espécies, como os chimpanzés, a criação e o uso de ferramentas são características fundamentais do trabalho humano (Marx, 1867/2017; Leontiev, 1959/2004).

Leontiev (1959/2004) especifica que os instrumentos humanos são qualitativamente diferentes dos instrumentos rudimentares usados por animais, pois assumem o papel de instrumentos de trabalho. A atividade instrumental dos animais nunca assume a forma de um processo social que determina as relações de comunicação e organização da atividade entre os indivíduos. No trabalho humano, “[...] assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica [...] das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação” (Leontiev, 1959/2004, p. 81).

Além disso, para os animais, os instrumentos não possuem uma dimensão social, e o uso de ferramentas não está vinculado à sua manufatura. Os primeiros artefatos líticos datam de milhões de anos e in-

4 Sobre o “[...] como produzem”, Marx dá grande importância a este aspecto da atividade humana, chegando a afirmar que “[...] o que diferencia as épocas econômicas não é o que é produzido, mas ‘como’, ‘com que meios de trabalho’. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha” (Marx, 2017, p. 257-258).

dicam uma revolução na atividade do homem primitivo. A preparação desses instrumentos já refletia uma mudança significativa na atividade humana em relação aos espécimes mais primitivos, pois adquirem “[...] sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento” (Luria, 1979, p. 76).

Essa separação da ação, ou seja, de um processo no qual o motivo não coincide diretamente com o objeto da atividade, só pode ocorrer dentro de um processo coletivo (social) de agir sobre a natureza. A atividade humana liberta-se do determinismo biológico, sendo direcionada por objetivos conscientes que só adquirem sentido evidente na comparação das ações com os resultados. Essas comparações têm um caráter processual e permitem ajustes nos procedimentos, instrumentos e métodos empregados. O produto de um processo global corresponde à necessidade da coletividade, cuja satisfação também atende à necessidade individual do sujeito, seja ele parte direta ou indireta da atividade que resultou no produto final. Sendo assim, a atividade complexa dos homens não é submetida à pura relação entre coisas, mas às relações sociais mediadas pela consciência, fazendo que o seu psiquismo não reflita, como nos outros animais, a realidade natural, *mas sim a realidade coletiva do mundo dos homens* (Leontiev, 1959/2004; Luria, 1979).

Nesse sentido, abordaremos agora um conceito central nessa discussão, que é o processo de trabalho. Começamos com uma citação de Marx (1867/2017, p. 255-256), amplamente conhecida, que é fundamental para o entendimento que buscamos transmitir aqui.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera.

Nessa passagem, Marx destaca que, ao final do processo de trabalho, o resultado da atividade humana é a materialização do que foi previamente idealizado pela consciência. A atividade produtiva do

homem não é apenas um movimento físico ou mecânico; ela envolve um momento ideal, no qual a finalidade do trabalho é concebida antes mesmo de ser executada. Esse resultado que o trabalhador busca inscrever no elemento natural, não se limita à modificação de sua forma física, mas também envolve a regulação consciente de sua conduta em relação ao resultado esperado. Esse ato de trabalho, portanto, não pode ser considerado de forma isolada, pois, como Marx (1867/2017, p. 256) aponta, “[...] além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa [...]”.

Marx (1867/2017, p. 256) também identifica os elementos simples do trabalho como “em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”. A terra, que economicamente inclui a água, serve como fonte primária de provisões e meios de subsistência prontos, existindo independentemente da intervenção humana como o objeto universal do trabalho. Qualquer material que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com a totalidade da terra, como o peixe retirado da água, a madeira derrubada na floresta, ou o minério extraído de uma mina, são exemplos de objetos de trabalho que preexistem como elementos naturais (Marx, 1867/2017).

A considerar os meios de trabalho, Marx (1867/2017, p. 256) define que:

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito.

Em um sentido mais amplo, os meios de trabalho incluem não apenas os instrumentos interpostos entre o trabalhador e o objeto de trabalho, mas também as condições necessárias para que o processo se realize. Essas condições não participam diretamente do processo, mas sem elas, ele não poderia ocorrer ou seria incompleto (Marx, 1867/2017).

O processo de trabalho, portanto, é a operação pela qual a atividade humana, mediada pelos meios de trabalho, atua sobre o objeto de trabalho, levando ao resultado previamente idealizado pela consciência. Esse processo só se completa com a criação do produto final, ou seja, um valor de uso, que é a adaptação de algo natural para atender às necessidades humanas. No fim, “o trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado” (Marx, 1867/2017, p. 258).

Contudo, para que nossa análise sobre a categoria de trabalho atinja seu máximo grau de concretude, é necessário abordar os desdobramentos engendrados no trabalho pelo advento do capitalismo e sua total subsunção ao capital na contemporaneidade. A fim de explorar a totalidade do modo de produção do capital, devemos partir dessa análise para alcançar níveis mais elevados de abstração, especialmente ao considerar as particularidades do capitalismo dependente na América Latina. Esse enfoque é fundamental para a compreensão sobre as possíveis implicações do capitalismo dependente na constituição do jovem trabalhador brasileiro, objetivo deste capítulo.

Ao compreender os vínculos entre o capital, seus padrões de acumulação e sua relação direta com o trabalho, e, consequentemente, com o psiquismo dos indivíduos, poderemos abordar as questões levantadas em nossa pesquisa. Já podemos adiantar que, nas sociedades dependentes, ocorre uma divisão clara na orientação do desenvolvimento dos jovens provenientes da classe trabalhadora. Esses jovens ingressam no mercado de trabalho de forma precarizada, executando atividades similares às dos adultos, mas recebendo salários mais baixos. Isso também resulta em um afastamento dos jovens de seu processo de desenvolvimento intelectual e de sua formação profissional mais complexa, limitando-os a atividades meramente produtivas (Abrantes; Bulhões, 2016).

É importante ressaltar que essa condição não é exclusiva das sociedades dependentes, mas é acentuada nas regiões periféricas, onde a exploração do trabalho atinge níveis de *superexploração*, um elemento crucial da dependência, como argumenta Marini (2017). Esses aspectos serão examinados com maior profundidade nos tópicos

seguintes, à medida que exploramos a relação entre o capitalismo dependente e suas implicações para o jovem trabalhador brasileiro.

As condições histórico-sociais do capitalismo dependente brasileiro e a uberização do trabalho

A análise do desenvolvimento humano, conforme discutido, é complexa e deve ser considerada no contexto da realidade concreta que o molda. Neste tópico, o foco será o caráter dependente da economia brasileira, um tema essencial para entender as transformações no mundo do trabalho e sua nova morfologia. O objetivo é situar o psiquismo do jovem trabalhador nas relações sociais que o constituem, considerando a realidade brasileira e seus múltiplos níveis de abstração. Entretanto, é necessário ter cautela ao relacionar a esfera econômica com o psiquismo, evitando reducionismos economicistas. Para tanto, o Materialismo Histórico-Dialético será utilizado como método para compreender a complexa interação entre os elementos discutidos.

Marini e outros teóricos da Teoria Marxista da Dependência (TMD) buscaram na teoria do imperialismo de Lenin uma compreensão mais profunda da dinâmica da dependência. Para Lenin (1917/2012), o imperialismo surgiu como uma evolução natural das características do capitalismo, transformando-se qualitativamente à medida que o capitalismo atingiu um grau elevado, resultando no surgimento de monopólios. Lenin identifica o imperialismo como o estágio monopolista do capitalismo, e aponta cinco características fundamentais desse fenômeno: 1) concentração de produção e capital, 2) fusão do capital bancário com o industrial, 3) exportação de capitais, 4) formação de associações monopolistas internacionais e 5) partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas.

Esse capital financeiro é tão poderoso que pode subordinar Estados politicamente independentes. A transformação do capitalismo em seu estágio monopolista está relacionada ao aumento da luta pela partilha do mundo, com a corrida entre os principais

países capitalistas pela divisão do mundo em zonas de influência (Lenin, 1917/2012).

Para entender essa subordinação no contexto do imperialismo, é necessário analisar como ela se manifesta nos países dependentes. No Brasil e em outros países periféricos, o capitalismo desenvolveu-se de maneira peculiar, uma constatação que emerge de uma análise histórica. Com a Revolução Industrial e a independência das colônias latino-americanas, iniciou-se uma nova divisão internacional do trabalho, estabelecendo a dependência da América Latina em relação às nações centrais. Essa subordinação evidencia-se na modificação das relações de produção dos países subordinados para assegurar a reprodução ampliada da dependência (Marini, 1973/2017).

Para Luce (2018) a perspectiva de dependência é crucial para entender o capitalismo global. Embora o capitalismo seja um modo de produção integrado mundialmente, as particularidades de cada nação e seu papel na totalidade explicam os processos de realização do capital. Assim, é fundamental reconhecer que a totalidade capitalista é integrada, mas diferenciada entre economias industriais e não industriais.

Para compreender o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, especialmente na América Latina, é necessário situá-los no contexto do desenvolvimento do capitalismo europeu. Esse capitalismo transformou drasticamente a vida nas regiões colonizadas, impondo mudanças inconcebíveis para o desenvolvimento natural⁵ das sociedades nativas. Na América Latina, as leis gerais do capitalismo reproduziram-se, mas com especificidades que as acentuaram ao extremo (Santos, 2021).

A dependência na América Latina manifesta-se na sua função de prover matérias-primas e alimentos aos países centrais, que, por sua vez, se especializam na atividade industrial. Essa divisão internacional

5 O termo “natural” é aqui utilizado no sentido de que cada sociedade possui suas particularidades e seu desenvolvimento tende a seguir tendências internas idiossincráticas. No contexto em questão, o modo de produção capitalista foi empregado nessas sociedades nativas à força, mediante o extermínio, a escravidão e a dominação desses povos.

do trabalho configura a dependência como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em que as relações de produção das nações subordinadas são modificadas para assegurar a reprodução da dependência (Marini, 1973/2017).

A produção na Europa e nos Estados Unidos é voltada para o mercado interno, enquanto na América Latina o capitalismo desenvolve-se para atender às necessidades dos países centrais. Essa inserção no capitalismo global permite uma mudança nos países centrais de uma acumulação baseada na mais-valia absoluta para uma baseada na mais-valia relativa⁶, enquanto nos países periféricos, essa mudança implica uma exploração mais intensa do trabalhador, que seja, a *superexploração* do trabalho (Luce, 2018; Marini, 1973/2017).

Essa categoria é fundamental para a compreensão da dependência econômica, desempenhando um papel crucial na análise das implicações dessa condição sobre o psiquismo do jovem trabalhador em seu contexto social de desenvolvimento. Conforme destacado por Luce (2018), é na superexploração do trabalho que se manifesta o desgaste prematuro da corporeidade, ou seja, da vitalidade inerente ao trabalhador, elemento central da sua força de trabalho.

Nas formações econômico-sociais industrializadas, o eixo de acumulação baseia-se na produção de mais-valia relativa, enquanto nas nações dependentes, como as da América Latina, é a superexploração que desempenha esse papel central. Esse processo não deve ser entendido como uma simples taxa superior de mais-valia ou

6 Em síntese, a mais-valia absoluta e a mais-valia relativa são categorias essenciais na análise marxista da economia (Marx, 1867/2017), utilizadas para elucidar os mecanismos pelos quais o capitalista apropria-se do valor gerado pelo trabalho. A mais-valia absoluta é obtida mediante a ampliação da jornada de trabalho sem a correspondente elevação salarial, prolongando o tempo de trabalho, além do necessário para que o trabalhador reproduza o valor de sua força de trabalho, resultando em um excedente maior apropriado pelo capitalista. Em contraste, a mais-valia relativa emerge da redução do tempo requerido para a produção do valor correspondente ao salário, sem modificar a duração da jornada de trabalho. Esse processo é viabilizado por meio de avanços na produtividade, como inovações tecnológicas, reorganização dos processos laborais ou intensificação do trabalho. Assim, enquanto a mais-valia absoluta fundamenta-se na extensão do tempo de trabalho, a mais-valia relativa deriva da elevação da eficiência produtiva.

como sinônimo de mais-valia absoluta, mas como uma superexploração específica, caracterizada pela exploração intensificada da força de trabalho física, em vez do aumento da produtividade (Marini, 1973/2017; Luce, 2018).

Os autores Marini (1973/2017) e Luce (2018) destacam que, na integração dependente dos países latino-americanos com o centro do capital global, há o desenvolvimento de mecanismos internos que intensificam a exploração da força de trabalho. Esses mecanismos incluem: a) o pagamento da força de trabalho abaixo do seu valor; b) a prolongação das jornadas de trabalho; c) o aumento da intensidade do trabalho; e d) a desvalorização histórica e moral do valor da força de trabalho. Essas estratégias não visam ao desenvolvimento das capacidades produtivas, mas sim à maximização dos lucros por meio de uma exploração exacerbada do trabalhador, levando a um desgaste prematuro de sua força de trabalho e à impossibilidade de sua plena recuperação. Isso resulta em um desgaste acelerado da força de trabalho, impedindo a restauração adequada de sua “substância viva” em condições normais, o que compromete a saúde e a longevidade do trabalhador (Marini, 1973/2017; Luce, 2018).

Luce (2018) afirma que ao analisar cada modalidade de superexploração, fica evidente como a dependência econômica impacta diretamente a vida do trabalhador. O pagamento da força de trabalho abaixo do seu valor, é um dos principais mecanismos de superexploração, especialmente nas economias periféricas. Enquanto nas economias centrais a força de trabalho tende a ser paga próxima ao seu valor, nas nações dependentes essa realidade é bem diferente. A avaliação do pagamento da força de trabalho em relação ao seu valor pode ser feita com base no Salário Mínimo Necessário (SMN), que reflete o mínimo para que o trabalhador possa cobrir seus gastos básicos e reproduzir sua força de trabalho (DIEESE⁷, 2010). Para nível de comparação, segundo o DIEESE (2024) o SMN encontra-se, no momento da escrita deste trabalho, no valor de R\$ 6.802,88 enquanto o salário mínimo está em R\$ 1.412,00.

7 Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos.

Outro mecanismo de superexploração, é o prolongamento da jornada de trabalho além dos limites normais. Embora o pagamento de horas extras não configure, por si só, superexploração,

[...] quando ultrapassa determinados limites, aí sim temos condições que violam o fundo de vida do trabalhador [...]. Isto pode ser observado em dados concretos quando estamos diante da prática sistemática de horas extras, alterando, inclusive, a jornada semanal de trabalho de forma permanente (Luce, 2018, p. 183).

No Brasil, dados do DIEESE indicam que cerca de 40% dos trabalhadores cumprem jornadas superiores a 44 horas semanais, chegando a 60% em setores como o comércio (DIEESE, 2009). Esse prolongamento contínuo da jornada contribui para o esgotamento físico e psíquico do trabalhador e aumenta a incidência de acidentes de trabalho.

A intensificação do trabalho também é uma forma de superexploração, na qual se exige do trabalhador um maior esforço físico e mental no mesmo período de tempo, resultando em um desgaste acelerado de sua força vital (Luce, 2012; 2018). Essa intensificação, assim como o prolongamento da jornada, contribui para o desgaste prematuro da força de trabalho e a degradação das condições de vida dos trabalhadores.

A defasagem entre o valor histórico-social da força de trabalho e sua remuneração caracteriza a quarta modalidade de superexploração. No contexto latino-americano, o aumento do valor da força de trabalho não acompanha o progresso tecnológico, refletindo uma contradição específica das economias dependentes (Luce, 2018). Essa modalidade de superexploração evidencia-se quando a elevação do valor histórico-social da força de trabalho, impulsionada pela introdução de novas necessidades sociais, não é acompanhada pelo correspondente aumento salarial (Luce, 2012). A descompensação força o trabalhador a recorrer a mecanismos como endividamento ou jornadas de trabalho mais longas para suprir as novas necessidades sociais (Luce, 2018).

Assim, a superexploração é agravada quando, mesmo com o aumento do valor necessário para a reprodução da força de trabalho,

o salário não acompanha essa evolução. Isso leva à intensificação das jornadas de trabalho ou ao comprometimento do fundo de consumo futuro dos trabalhadores, “ou seja, consumir menos alimento para ter um smartphone ou uma televisão, ou por meio do seu fundo de vida, trabalhando redobrado, para além da duração e da intensidade normal” (Vicente, 2023, p. 53), gerando desgaste físico e psíquico (Luce, 2018).

É precisamente a juventude que mais sofre com as consequências da superexploração do trabalho. Incapaz de ingressar formalmente no mercado de trabalho mediante o desemprego estrutural e de usufruir dos limitados benefícios proporcionados pelo emprego com carteira assinada, a juventude recorre à informalidade e à precarização como sua única forma de subsistência. Diariamente, jovens lançam-se ao trabalho informal, sobretudo no setor de serviços, como meio de sobrevivência. Paralelamente, com a revolução tecnológica promovida pelas multinacionais de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), esses trabalhadores tornaram-se a forma ideal para que essas empresas maximizem seus lucros e expandam seus negócios em países já em crise. Quanto mais a dependência econômica extrai o valor produzido pelos trabalhadores e arrasa a classe trabalhadora em determinados setores, mais ela cria um terreno fértil para que outras multinacionais intensifiquem a exploração sobre os desalentados (Vicente, 2023).

Nossa unidade de análise é precisamente a reorganização do trabalho, pois é nela que se articulam tanto as determinações do psiquismo do jovem trabalhador quanto o ambiente marcado pela superexploração do trabalho. A organização do trabalho no Brasil reflete, de maneira peculiar, as transformações do capitalismo global, especialmente sob a influência do neoliberalismo. Essas mudanças na estrutura do trabalho afetam profundamente o desenvolvimento social dos jovens trabalhadores. Dado que o ambiente social é fundamental para compreender essas transformações, investigamos como a dinâmica do trabalho molda as determinações psíquicas desses jovens. Partimos do pressuposto de que, para o jovem da classe trabalhadora, o trabalho configura-se como a atividade predominante durante esse período de sua vida. A partir da segunda metade do século XX, o capitalismo

global começou a enfrentar uma crise estrutural, visível pela redução das taxas de lucro e o esgotamento dos modelos taylorista e fordista (Antunes, 2009). As ditaduras militares na América Latina, incluindo a brasileira, tiveram abordagens distintas: enquanto na Argentina e no Chile o neoliberalismo foi imposto, no Brasil houve uma expansão industrial acompanhada por repressão violenta contra a classe trabalhadora e políticas privatistas (Antunes, 2011; Santos, 2021). A repressão e os cortes em investimentos públicos durante a ditadura militar visavam controlar a crescente miséria e garantir a acumulação de riqueza para uma parcela da sociedade, refletindo a complexa relação entre desenvolvimento econômico e opressão política.

A reestruturação produtiva na América Latina, impulsionada pelo Consenso de Washington⁸ e pela reorganização da produção, resultou em mudanças profundas no mundo do trabalho. A flexibilização das relações de produção, a desregulamentação comercial e financeira, e a privatização de ativos estatais foram exigências do grande capital (Antunes, 2011). Essas políticas reduziram drasticamente a capacidade industrial, transferindo riquezas públicas para o capital privado e enfraquecendo as proteções comerciais e financeiras dos países periféricos, expondo-os a especulações financeiras (Netto, 2022; Antunes; Alves, 2004).

A luta de classes também ganhou contornos dramáticos em função da expansão do capital, que também utilizou forças armadas nos países dependentes para controlar “inimigos internos” (Antunes, 2011). A redução do proletariado industrial tradicional deu lugar a formas de trabalho mais desregulamentadas e precárias, acentuadas pela superexploração da força de trabalho nos países dependentes (Antunes; Alves, 2004; Vicente, 2023). Antunes (2011) destaca que a reestruturação produtiva, aliada a baixos salários e à introdução de novas tec-

8 A partir de uma reunião de avaliação das reformas econômicas empreendidas na América Latina a proposta neoliberal foi recomendada pelo governo norte-americano aos países subdesenvolvidos, como uma condição para a continuidade da concessão de cooperação financeira externa. As recomendações e conclusões dessa reunião passaram a ser conhecidas como Consenso de Washington (Raposo, 2020, p. 518).

nologias, intensificou a superexploração do trabalho e o crescimento da força de trabalho excedente, ou seja, a produção de desemprego.

A globalização e a política neoliberal, influenciadas por corporações monopolistas, exacerbam essa precarização e desqualificação do papel do Estado (Netto, 2022). No Brasil, as reformas pós- ditadura militar, especialmente durante os governos de Fernando Collor de Mello [1990-1992] e Fernando Henrique Cardoso [1995-2003], ampliaram a privatização e a dependência econômica, desestruturando o parque industrial estatal e aprofundando a desigualdade. A privatização de setores chave e a desproletarização resultaram em altos índices de desemprego e precarização, exemplificados pela indústria automobilística (Antunes, 2011).

A reforma trabalhista de 2017 no Brasil, implementada durante o governo de Michel Temer [2016-2018], marcou um profundo ataque aos direitos dos trabalhadores, com alterações significativas na CLT, como a prevalência do negociado sobre o legislado e a flexibilização do trabalho (Praun; Antunes, 2020). Apesar das previsões de que a era digital eliminaria postos de trabalho, observou-se o surgimento de um novo proletariado digital, caracterizado pela expansão do trabalho intermitente e pela intensificação das condições precárias (Antunes, 2018).

Com a disseminação da ideologia neoliberal no tecido social, emerge uma massa de “empreendedores” submetidos à ideologia da autogestão, da meritocracia e da individualização extrema do trabalho. Esse fenômeno é amplamente denominado como *uberização*. Entendemos por *uberização* do trabalho os processos que, partindo da nova morfologia do trabalho que começa a aparecer após as reformas, “[...] resultam de *autogestão subordinada*, em que o trabalhador se submete a uma longa jornada de trabalho, e às formas de assalariamento disfarçado (bonificações e remuneração por produção), passando também a assumir os riscos e os custos do seu trabalho” (Raposo, 2020, p. 514). Antunes (2020, p. 11) também pontua que esse fenômeno “[...] é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”.

Esses instrumentos não apenas obscurecem a realidade dos vínculos empregatícios entre empresas e trabalhadores, mas também facilitam o controle das primeiras sobre os segundos. A conectividade proporcionada pela internet confere à disponibilidade de horários um caráter irrestrito e intrusivo. No modelo de trabalho prevalente, conhecido como “*zero hour contract*” (contrato de zero horas), trabalhadores e trabalhadoras ficam à mercê das necessidades de plataformas específicas. Eles são remunerados exclusivamente pelo tempo em que recebem uma notificação, sem compensação pelo tempo ocioso aguardando demanda. Assim, os trabalhadores desses aplicativos são forçados a cumprir jornadas extenuantes para assegurar um pagamento mínimo, sujeitando-se às exigências incessantes do capital. Em outras palavras, a expansão do trabalho digital e online está demolindo a fronteira entre o tempo de vida dedicado ao trabalho e o tempo de vida pessoal, configurando-se, portanto, como uma forma de escravidão digital (Antunes, 2020). A uberização também enfatiza a meritocracia, transferindo a responsabilidade pelo sucesso pessoal aos trabalhadores e obscurecendo a precariedade estrutural (Abílio, 2020).

Dados de 2018 mostram que 78 milhões de brasileiros estavam desempregados ou subempregados e 23% dos jovens entre 15 e 29 anos não trabalhavam nem estudavam (IBGE, 2019). A pandemia exacerbou o desemprego juvenil, que atingiu 30,7% no final de 2020 (Chade, 2022). A ideologia do empreendedorismo, promovida como solução para o desemprego, frequentemente não reflete a realidade dos trabalhadores informais, que enfrentam condições precárias e baixa remuneração (SEBRAE, 2022a; SEBRAE, 2022b).

Em síntese, o neoliberalismo e a uberização têm contribuído para a precarização do trabalho e a intensificação das desigualdades, afetando especialmente os jovens trabalhadores que enfrentam uma realidade marcada pela instabilidade e pela falta de garantias sociais (Antunes; Alves, 2004; Abrantes; Bulhões, 2016). Ademais, essas “reformas” intensificaram ao extremo as tendências aqui analisadas, relegando milhões de brasileiros a condições de trabalho insalubres. Ao relacionarmos a hipótese levantada com os resultados de nosso trabalho, constatamos, à luz de Vigotski (1930/2023), que a divisão

do trabalho e a exploração implacável da mais-valia são fatores determinantes que inibem o pleno e livre desenvolvimento do potencial humano. Esse processo culmina na alienação dos indivíduos em relação ao que produzem enquanto seres humanos, impedindo-os de apropriarem-se das riquezas acumuladas ao longo da história e condenando-os à alienação psíquica e à mutilação de sua personalidade. Esse modo de produção, junto com as relações sociais que ele perpetua, acarreta consequências devastadoras não apenas para o desgaste físico e mental dos trabalhadores.

Desenvolvimento, Juventude e as consequências da dependência

A Psicologia Histórico-Cultural concebe que o desenvolvimento humano se dá por períodos, cada um marcado por uma atividade dominante que desempenha um papel central na formação da personalidade e na transformação da consciência. A compreensão desses períodos é essencial, pois permite analisar como as interações sociais, culturais e históricas influenciam os processos de desenvolvimento ao longo da vida. Neste tópico, serão discutidas as mudanças qualitativas nas atividades que direcionam o desenvolvimento no período da juventude, em consonância com a proposta de analisar o papel das atividades e relações sociais no desenvolvimento humano. Elkonin (2012) destaca que a psicologia soviética dos anos 1930 introduziu a categoria de atividade para compreender o psiquismo humano. A vida é concebida como um sistema de atividades interligadas, com a transformação do objeto em imagem subjetiva e a obtenção de resultados positivos através dessas atividades (Leontiev, 2021). Por atividade, entendemos uma

[...] forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como perso-

nalidade em relação às pessoas. Por seu turno, ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade (Petrovski, 1985, p. 142-143).

Em cada período do desenvolvimento há uma atividade que se configura como o centro das atividades, desempenhando um papel crucial nas mudanças psíquicas e sociais mais significativas que ocorrem nesse período, conhecida como atividade principal ou atividade guia (Elkonin, 2012; Leontiev, 2017). Essa atividade não é estática, mas evolui à medida que a criança adquire novas capacidades e adapta-se às exigências de sua situação social de desenvolvimento. A atividade dominante mantém uma relação dialética com outras atividades, formando um todo dinâmico em que a predominância de algumas não exclui as mediações exercidas pelas demais. A compreensão dialética do sistema de atividades torna-se cada vez mais essencial para a análise psicológica, especialmente à medida que a situação social de desenvolvimento torna-se mais complexa no contexto das relações sociais amplas (Leontiev, 2017; Elkonin, 2012; Tuleski, Eidt, 2016; Tolstij, 1989).

Nesse sentido, Tuleski e Eidt (2016) destacam que as neoformações, ou as mudanças psíquicas e sociais emergentes em cada idade, conforme discutido por Vygotski (1934/2006), são diretamente influenciadas pela situação social de desenvolvimento e pela atividade dominante em cada estágio. Essas transformações reconfiguram as funções psíquicas e a consciência da criança, exigindo uma adaptação constante das atividades e relações sociais. Vygotski enfatiza que a situação social de desenvolvimento

[...] é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. *Ela determina plena e completamente as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, pois a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de o social tornar-se individual.* Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de qualquer idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento. (Vygotski, 1934/2006, p. 264, grifo nosso).

Ao avançarmos para o período do desenvolvimento humano chamado juventude, que corresponde ao início da idade adulta, observamos novas complexidades. Abrantes e Bulhões (2016, p. 242) afirmam que devido “[...] às multideterminações e ao intrincado de experiências de que participam os indivíduos, fica cada vez mais fugidia e problemática a identificação de uma atividade dominante que oriente o desenvolvimento psíquico” nessa fase da vida.

Se pretendemos realmente apreender a atitude da juventude perante o mundo, devemos ater-nos em sua relação com o trabalho, ou seja, “[...] sua luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva” (Abrantes; Bulhões, 2016, p. 242). Assim, para identificarmos a atividade dominante que possibilite ao jovem uma práxis consciente, devemos “pressupor a unidade contraditória entre a *atividade de estudo profissionalizante* e a *atividade produtiva*, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção” (p. 242).

Abrantes e Bulhões (2016) baseiam-se na hipótese de Elkonin (2012) para delimitar a juventude entre 18 e 24 anos, período em que o indivíduo inicia sua formação profissional, seja por meio do trabalho produtivo ou de estudos em instituições educacionais, dependendo de sua situação concreta. Tolstij (1989) ressalta que, nessa fase, a estrutura da atividade humana torna-se mais complexa, com múltiplos níveis e aspectos, variando conforme a situação social de desenvolvimento e a constituição da personalidade.

A autonomia do jovem nas classes populares é diretamente impactada por sua necessidade de entrar no mercado de trabalho, em que o emprego torna-se sua principal fonte de subsistência e uma via para sua profissionalização. Em muitos casos, o jovem contribui significativamente para a renda familiar ou é sua única fonte de sustento. Para outros, há a possibilidade de investir em estudos profissionalizantes, com vistas a ocupar vagas mais qualificadas em setores específicos da economia. Dessa forma, a atividade dominante na juventude configura-se em uma tensão entre a atividade de estudo e a atividade produtiva, cuja predominância depende da posição do

jovem em relação aos meios de produção (Abrantes; Bulhões, 2016).

O trabalho é uma forma de atividade, mas nem toda atividade humana intenciona a produção de valores de uso, como o trabalho. As atividades dominantes em fases anteriores do desenvolvimento, como a escolar, não são equivalentes ao trabalho de um adulto, como o de um mineiro. Ambos envolvem uma relação ativa com a realidade e contribuem para o desenvolvimento da personalidade, mas não são fenômenos idênticos. Segundo Martins e Eidt (2010), trabalho e atividade humana, embora distintos, estabelecem uma unidade interna essencial: “A atividade humana engendra o trabalho que, por sua vez, transforma-a historicamente” (p. 681). Essa distinção é crucial, especialmente na juventude, em que ambas as categorias se interseccionam.

Tomando como base Tolstij (1989), o período da juventude pode ser estendido até cerca de 30 anos, fase em que o indivíduo costuma se estabilizar na vida adulta⁹, estabelecendo uma profissão, organizando a vida familiar e definindo sua posição social. É nesse momento que a personalidade adquire estabilidade, permitindo ao indivíduo reconhecer e afirmar seu “eu” diante do mundo.

A complexidade crescente das atividades na juventude continua a ser o principal fator no desenvolvimento do psiquismo. No entanto, as diferentes esferas da vida demandam uma análise específica de suas particularidades sociais. Se o trabalho como atividade dominante da juventude, não se apresenta como uma fonte de desenvolvimento pleno do psiquismo, mas como

⁹ Cumpre reiterar a imprescindibilidade de uma abordagem histórica para a compreensão do desenvolvimento ontogenético humano. Nesse viés, compreende-se que o processo de transição da juventude à adultez constitui fenômeno singular, no qual o aparecimento e concretização a nível geral da humanidade pressupõe estágios específicos de maturação das forças produtivas materiais inerentes à modernidade industrial. Portanto, sua aplicabilidade analítica mostra-se epistemologicamente restrita ao contexto societário que lhe é matricial, não podendo - sob o risco de incorrer em uma perspectiva reducionista e anacrônica - ser transposto analogicamente para distintas formas de organização societária. Dessa forma, impõe-se reconhecer a historicidade radical dessa da transição dos períodos de desenvolvimento rejeitando projeções universalizantes que desconsiderem as particularidades estruturais de cada formação social.

um ambiente hostil e de superexploração, é essencial investigar suas implicações para os jovens.

Aqui, finalizamos a exposição dos subsídios centrais para a realização das discussões, buscando sintetizar os elementos apresentados. Partimos da historicidade para entender tanto a gênese dos fenômenos sociais quanto dos psicológicos, e, agora, em nossa síntese, buscaremos estabelecer associações entre as categorias levantadas, capturando a dialética desse movimento. A juventude sob a dependência econômica que se realiza na vida desse sujeito mediante a nova morfologia do trabalho não deve ser vista como um ponto final, mas como um processo em constante transformação. Vigotski (1931/2021a, p. 83) nos ensina que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em movimento”, destacando a importância do método dialético.

A dialética singular-particular-universal¹⁰ permite observar que o trabalho, como gênese da humanização na filogênese, abarca todas as suas possibilidades de ser em sua universalidade. Contudo, ao ser mediado pela sociedade capitalista, o trabalho perde parte de sua capacidade emancipadora, assumindo um caráter alienado e degenerado. Marx (2004, p. 83) diz que:

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste.

10 O universal realiza-se no singular, mediado pela particularidade. Quanto mais categorias forem apreendidas, mais fiel será a reprodução ideal do movimento do real. O objetivo deste capítulo é compreender como a universalidade se expressa na singularidade, superando visões dualistas entre indivíduo e sociedade. Assim, a particularidade é vista como a chave para elucidar a manifestação do universal no singular, sendo que, quanto mais aspectos específicos forem revelados, mais profunda será a compreensão do objeto (Vicente, 2023).

No contexto da juventude inserida no mercado de trabalho, Rios (2015) argumenta que a configuração temporal e o conteúdo da periodização dependem das condições concretas de vida e do momento histórico. Nas sociedades dependentes, os jovens da classe trabalhadora enfrentam uma cisão entre a atividade produtiva precarizada e a atividade dominante de estudo, limitando-se a um papel subordinado no mercado de trabalho (Abrantes; Bulhões, 2016). A reestruturação produtiva pós-crise de 1970 agravou a qualidade de vida dos trabalhadores, especialmente na América Latina, onde os direitos conquistados foram mais severamente atacados.

A questão do exército industrial de reserva¹¹ é central na economia dependente, em que a burguesia nivela os salários abaixo do valor normal. Marx (2004) observou que o excesso de oferta de trabalhadores resulta em miséria e fome, com os trabalhadores lutando não apenas por sua subsistência, mas também pela oportunidade de trabalhar. Marx (2004) afirma que, sob o capital, o trabalhador se empobrece à medida que produz riquezas, sendo compelido a vender sua força de trabalho como mercadoria. Sem qualquer controle sobre os meios de produção, o trabalhador é compelido a vender sua força de trabalho em troca de um salário, o qual apenas assegura sua subsistência. O trabalho subsumido ao capital, “não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria” (p. 80). No mesmo sentido,

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*)

11 O exército industrial de reserva, um conceito desenvolvido por Marx (1867/2017), refere-se ao contingente de trabalhadores desempregados ou subempregados que, em uma economia capitalista, serve para pressionar os salários para baixo e aumentar a exploração da força de trabalho. Este grupo de trabalhadores disponíveis exerce uma função disciplinadora sobre a classe trabalhadora empregada, assegurando a manutenção das condições de exploração e reforçando as dinâmicas de acumulação de capital através da constante renovação e ampliação do exército de reserva em períodos de crise ou recessão.

do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwicklung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (Marx, 2004, p. 80).

No bojo do exposto, Mészáros (2016) complementa que a alienação é uma consequência da mercantilização de tudo no processo de produção capitalista, fragmentando o tecido social e promovendo o individualismo.

Nosso trabalho defende a tese da centralidade do trabalho na constituição do psiquismo humano, especialmente para jovens em sociedades dependentes. O trabalho, sob o capital, torna-se alienado, afastando-se de sua função original de produção de valores de uso. A formação da consciência é impactada por essa alienação, pois a apropriação da riqueza produzida pela humanidade é essencial para a objetivação da personalidade (Martins, 2004).

Leontiev (2004) afirma que, sob a sociedade de classes, a relação entre significado e sentido não coincide, resultando em uma cisão na estrutura da consciência. Essa ruptura psicológica manifesta-se na desintegração da unidade da consciência, gerando alienação entre significados sociais e sentido pessoal (Martins, 2004). A falsa consciência, fruto da ilusão ideológica, dificulta a resistência dos indivíduos à dominação capitalista, fragmentando a personalidade e limitando o desenvolvimento da consciência de classe.

Martins (2004) argumenta que, sob relações sociais de dominação burguesa, os processos de apropriação e objetivação são alienantes, embotando a possibilidade de desenvolvimento pleno da consciência. A alienação empobrece a individualidade humana, tanto no trabalho quanto na vida pessoal, subordinando o desenvolvimento psíquico às relações econômicas e políticas.

A superexploração do trabalho no século XXI é uma faceta dessa realidade, especialmente para os jovens. Marx (2011) sugere que a classe trabalhadora só buscará a emancipação universal quando forçada por suas condições materiais. No entanto, em sociedades dependentes, os jovens têm suas experiências limitadas,

dificultando a elevação de sua consciência de classe (Abrantes; Bulhões, 2016).

A reestruturação produtiva não eliminou o trabalho vivo, mas intensificou a extração de mais-valor. Mészáros (2016) também observa que a concorrência capitalista racionaliza a produção, decompondo processos complexos em tarefas simples, independentemente das consequências humanas. Já Antunes (2018) destaca que a precarização do trabalho aumentou as modalidades informais, como terceirização e trabalho intermitente, sendo os jovens as principais vítimas dessa dinâmica.

Finalmente, podemos entender que os jovens proletários, mesmo os ultraqualificados, enfrentam a realidade do desemprego ou subemprego. O mercado de serviços digitais apresenta-se como uma alternativa, mas é marcado pela precarização e pela superexploração. A realidade dos trabalhadores de aplicativos, como os do Ifood, exemplifica essa dinâmica, em que a intensificação e prolongamento da jornada de trabalho, combinados com a baixa remuneração, caracterizam a superexploração (Antunes, 2018).

Raposo (2020) corrobora essa visão ao afirmar que a expansão dos serviços precarizados na era digital revela a superexploração da força de trabalho, evidenciada pelo aumento da jornada e da intensidade do trabalho, garantindo a extensão do trabalho excedente sobre o necessário. A nova morfologia do trabalho, marcada pela superexploração, manifesta-se de forma particularmente aguda entre os jovens trabalhadores em nações dependentes.

A síntese dos dados apresentados revela de forma clara a manifestação da precarização do trabalho como superexploração em nações dependentes. Por exemplo, um trabalhador do Ifood, sob a pressão dos juros e do sistema financeiro, financia sua moto para desempenhar suas funções. Para cobrir os custos associados ao veículo – como depreciação, combustível e manutenção – e garantir sua subsistência, ele é forçado a realizar um número crescente de entregas em menos tempo, expondo-se a riscos de acidentes e infrações de trânsito (*aumento da intensidade do trabalho*). Para maximizar seus ganhos, ele estende suas jornadas de trabalho ao máximo (*prolon-*

gamento da jornada de trabalho). Devido às baixas taxas pagas aos entregadores e ao descompasso entre essas taxas e as flutuações dos custos de outros insumos (como gasolina), a remuneração final não cobre adequadamente o custo de sua reprodução como trabalhador (*pagamento da força de trabalho abaixo do seu valor*). Ao final do mês, com todas as despesas para manutenção de sua vida e do financiamento de sua moto ou celular, ele encontra-se endividado e não pode se permitir reduzir seus ganhos (*hiato entre o pagamento da força de trabalho e o elemento histórico-moral da força de trabalho*) (Vicente, 2023). Assim, observamos como a superexploração do trabalho concretiza-se na nova morfologia do trabalho e engendra uma atividade alienada no jovem trabalhador brasileiro.

A correlação entre a apropriação das objetivações humano-genéricas e o desenvolvimento da consciência é essencial para compreendermos a formação do sujeito e suas formas de agir no mundo. O acesso limitado da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade contribui para a corrupção e distorção da personalidade humana, assim como para um desenvolvimento inadequado e unilateral, mesmo dentro das diversas variantes tipológicas da humanidade (Vigotski, 1930/2023). Leontiev (2004) reforça que a classe dominante tem acesso às possibilidades infinitas de desenvolvimento histórico, permitindo-lhe avançar no progresso. Em contraste, à classe subordinada são impostas concepções cognitivas que visam perpetuar a dominação, criando obstáculos para sua luta por liberdade, justiça e igualdade.

Vigotski (1930/2023) argumenta que a divisão do trabalho e a exploração implacável da mais-valia são fatores determinantes para a impossibilidade do livre e abrangente desenvolvimento do potencial humano. Os trabalhadores, alienados dos produtos de seu trabalho e incapazes de se apropriar das riquezas historicamente acumuladas, enfrentam um embotamento psíquico e uma mutilação de sua personalidade. Esse modo de produção e as relações sociais que o sustentam não só desgastam física e psicologicamente o trabalhador, mas também prejudicam sua capacidade crítica em relação à realidade. Esse cenário dificulta a mobilização dos tra-

balhadores como sujeitos revolucionários e, conseqüentemente, como classe revolucionária.

Considerações finais

Com base no exposto, constatamos que o trabalho é essencial para a transição do ser natural para o ser social e para o desenvolvimento da personalidade por meio da apropriação das objetivações humano-genéricas historicamente construídas. O trabalho é fundamental na formação do ser social e na construção da história humana. Para a juventude, o trabalho, seja através de estudo profissionalizante ou da atividade produtiva, é crucial para o desenvolvimento do psiquismo. Buscamos demonstrar como o capitalismo dependente afeta o desenvolvimento psíquico do jovem da classe trabalhadora, considerando sua situação social de desenvolvimento e a nova morfologia do trabalho.

Observa-se que a realidade dependente representa um obstáculo significativo para a autonomia e a prática consciente do jovem. No Brasil, as particularidades da organização social, em contraste com países desenvolvidos, influenciam o processo de desenvolvimento humano, resultando em uma juventude marcada pela precariedade, desemprego e educação degenerada. A falta de políticas estatais para melhorar as condições materiais dos jovens e a superexploração de seu trabalho agravam essas questões.

A Psicologia Histórico-Cultural oferece uma compreensão social e histórica do psiquismo, revelando a dinâmica entre o social e o subjetivo e possibilitando a transformação dos processos. A Teoria Marxista da Dependência, ao adotar o materialismo histórico-dialético, complementa essa visão ao analisar o impacto do capitalismo na realidade dependente. Também queremos destacar a importância da mediação científica, artística e filosófica para a radicalização da luta de classes e a necessidade de uma educação que possa servir como instrumento de transformação, apesar de suas contradições.

Para superar a exploração capitalista, é crucial uma autoconsciência elevada da classe trabalhadora e um conhecimento profundo

das relações sociais e da realidade que a circunda. O trabalho, quando não controlado pela propriedade privada, pode manifestar a essência humana, mas atualmente, a divisão do trabalho aliena as condições e energias da vida do ser humano (Mészáros, 2016). O desenvolvimento pleno da personalidade humana exige uma transformação radical das relações sociais determinadas pela alienação (Martins, 2004). A práxis revolucionária exige unidade da classe trabalhadora em diversos campos de luta para destruir o capital e alcançar a emancipação.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Colapso ou atualidade do empreendimento colonial. **Le monde diplomatique Brasil**, 2020. Recuperado de <https://diplomatique.org.br/colapso-ou-atualidade-do-empreendimento-colonial/>.

ABRANTES, Ângelo Antônio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores associados, 2016, p. 241-265.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização**,

trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo, SP: Boitempo, 2020, p. 11-22.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & sociedade**, 25(87), p. 335-351, 2004.

CHADE, Jamil. **Um em cada quatro jovens brasileiros não trabalha nem estuda**, UOL, 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/08/11/um-a-cada-quarto-jovens-brasileiros-nao-trabalha-e-nem-estuda-diz-oit.htm>. Acesso em: 02 de setembro de 2024.

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos). **As razões para a jornada de trabalho ser de 40 horas.** [versão digital], 2009. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2009/notatec85ArgumentosReduzirJornada.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2024.

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos). **Salário mínimo: instrumento de combate à desigualdade** [versão digital], 2010. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/livro/2010/SMinstrumentoCombateDesigualdade.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2024.

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos). **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos: Salário mínimo nominal e necessário**, 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 02 de setembro de 2024.

ELKONIN, Daniil. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças (M. L. Bissoto, trad.). **Educar em Revista**, 43, p. 149-172, 2012.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Fora da escola e longe do mercado de trabalho. **Retratos**, 18, p. 22-25, 2019.

LENIN, Vladímir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo, SP: Expressão popular, 2012.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitchi. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitchi. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, 16a ed. São Paulo, SP: Ícone, 2017, p. 59-83.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitchi. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LUCE, Mathias Seibel. A superexploração da força de trabalho no Brasil. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, 1(32), p. 119-141, 2012.

LUCE, Mathias Seibel. **Teoria marxista da dependência: problemas e categorias**: uma visão crítica. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social**, 2. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

LURIA, Alexander. **Curso de Psicologia geral**. Volume I. Introdução evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira S.A, 1979.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 9(3), p. 325-356, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**, 24(62), p. 82-99, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em estudo**, 15(4), p. 675-683, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo, SP: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo, SP: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da barbárie. **Revista Novos Rumos**, 50(1), 2022.

PETROVSKI, Arthur Vladimirovich. **Psicología general**: manual didático para los institutos de pedagogia. Moscou: Editora progresso, 1985.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PRAUN, Luci; ANTUNES, Ricardo. A demolição dos direitos do traba-

lho na era do capitalismo informacional-digital. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**, São Paulo, SP: Boitempo, 2020, p. 179-192.

RAPOSO, Clarissa Tenório Maranhão. A Escravidão Digital e a superexploração do trabalho: consequências para a classe trabalhadora. **Revista Katálysis**, 23(3), p. 510-518, 2020.

RIOS, Camila Fernanda Moro. **O trabalho como atividade principal na vida adulta: contribuições ao estudo da periodização sob o enfoque da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/41850>. Acesso em: 02 de setembro de 2024.

SANTOS, Theotonio. **Evolução histórica do Brasil: Da Colônia à crise da “Nova República”**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021.

SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). **Atlas dos Pequenos - Versão resumida** [versão digital], 2022a. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Sebrae%2050+50/Not%c3%adcias/PRESSKIT%2050%20ANOS.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2024.

SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) **Atlas dos Pequenos – Infográfico** [versão digital], 2022b. Disponível em: [https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Sebrae%2050+50/Not%c3%adcias/atlas-sebrae-jun-2022%20\(3\).pdf](https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Sebrae%2050+50/Not%c3%adcias/atlas-sebrae-jun-2022%20(3).pdf). Acesso em: 02 de setembro de 2024.

SHUARE, Marta. **A Psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo, SP: Terracota, 2017.

TOLSTIJ, Alexander. La juventud. In: Tolstij, Alexander. **El hombre y la**

edad. Moscou: Editorial Progreso, 1989, p. 151-174.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nária Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: L. M. MARTINS, A. A. ABRANTES & M. G. D. FACCI (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores associados, 2016, Pp. 35-61)

VICENTE, K. R. **Trabalho, desenvolvimento e superexploração: juventude em um país de economia dependente.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, PR, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2a ed. São Paulo, SP: Martins fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. O refazimento socialista do ser humano. In: L. S. Vigotski, **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo.** São Paulo, SP: Hogrefe, 2023, Pp. 161-175.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A questão do desenvolvimento das funções mentais superiores. In: L. S. Vigotski, **História do desenvolvimento das funções mentais superiores.** São Paulo, SP: WMF Martins fontes, 2021a, Pp 1-51.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas IV: Psicologia Infantil.** 2a. ed. ed. Madrid: Machado Libros, 2006.

ADOLESCÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE:

CONTEXTOS SOCIAIS EM DEBATE

Solange Pereira Marques Rossato
Eduarda Henrique
Nicoly Pelegrini Santos
Letícia Ereno Colombo
Gabriel Takashi Watanabe

Introdução

Ao direcionar o olhar e compreensão sobre a adolescência, como afirmam Leal e Facci (2014, p.19), é preciso fazê-lo enquanto um “fenômeno histórico e social, como construção cultural”, que se inscreve, constitui e reconstitui-se dinamicamente em um contexto temporal e histórico determinados. Portanto, tal explicativa não se embasa pela ótica de uma fase natural de desenvolvimento, composta por características universalizadas. Para as autoras, as características da adolescência e suas transformações, podem ser reconhecidas, valorizadas e compreendidas de modos distintos, significadas na cultura e, compõem-se no conjunto das possibilidades

de constituírem a adolescência, um processo dinâmico.

Toda essa dinamicidade pode ser observada em cada fase do desenvolvimento, sendo essencial para a formação do ser humano, desde o primeiro ano de vida até a idade adulta. Nesse contexto, ao debruçar-se sobre a adolescência, encontramos uma intensa atividade psíquica, que em conexão com as transformações sociais, de maneira dialética, afetam os interesses do(a) adolescente e impactam significativamente em suas possibilidades de existência, enquanto tal (Anjos; Duarte, 2016). São, portanto, mediados e impactados no seu cotidiano pelas referências e relações estabelecidas com os adultos, com a comunidade, sendo que os processos educativos contribuem significativamente, no aspecto dessas relações, para o desenvolvimento da subjetividade.

A adolescência, suas características, são, em suma, tecidas na sociedade pela forma com que os seres humanos “[...] se relacionam na produção da vida” (Leal; Facci, p. 22). Nessa perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural reporta a adolescência como um período do desenvolvimento, assentado pelas múltiplas relações, especialmente no que se refere à sua necessidade social e transformações ao longo da história da humanidade. Para compreender a complexidade desse processo de desenvolvimento, torna-se relevante vislumbrar e acenar com destaque para suas diversas determinações sociais, a partir do conceito de interseccionalidade, que nos permite aprofundar tais atravessamentos e desvelar nexos essenciais de produção “das adolescências”.

A interseccionalidade é uma vertente originada a partir do feminismo negro, com militantes como Patricia Hill Collins e Bell Hooks. Tal movimento percebeu que apenas o feminismo do discurso vigente da época não abarcava questões sociais para o marcador social de raça, já que entendia todas as mulheres como iguais (Silva; Menezes, 2020). Com isso, o estudo acerca da interseccionalidade permite o olhar diferenciado aos sistemas de poder que operam em grupos minoritários. Briolo e Miguel (2015) destacam que tal teoria tensiona o marxismo tradicional, ao passo que aponta como relações raciais, de gênero e sexualidade possuem uma exposição diferente com as dominações da sociedade capitalista.

A partir dessas considerações iniciais, encontram-se os indicadores do objetivo central do capítulo, ou seja, de abordar a adolescência enquanto período do desenvolvimento histórico-cultural, na contrapartida de uma compreensão biológica e naturalista e em conexão com alguns marcadores/determinantes sociais, tais como os de classe, gênero, raça e deficiência. A adolescência em suas múltiplas possibilidades de existência, requer ser compreendida na sociedade em que se consolida, nas marcas de vulnerabilidades e potencialidades que dinamizam seu contexto e análises prospectivas de desenvolvimento. Para tanto, iniciaremos com a discussão de conceitos essenciais da Psicologia Histórico-Cultural, em sua abrangência à definição de adolescência. A partir dessa fundamentação teórica, abordaremos a adolescência em articulação com as relações de gênero-sexualidade, a fim de compreender seus impactos sobre a formação da subjetividade. Adiante, problematizamos a constituição da adolescência em suas relações com a importante categoria de classe, além das vinculações e deslocamentos com a raça-etnia. Por fim, apontamos a articulação entre a deficiência e a adolescência e suas implicações engendradas.

Nesse sentido, reitera-se que uma psicologia que seja, de fato, atenta e comprometida com a humanização dos indivíduos precisa formar questionamentos acerca de concepções biologizantes e estigmatizantes de adolescência, veiculadas nas relações de dominação na sociedade de classes antagônicas. Defende-se, pois, uma psicologia que ao considerar o interjogo das opressões, a interseccionalidade, pode refletir acerca de (des)caminhos, perspectivas críticas e reivindicar lutas e enfrentamentos, para que múltiplos processos de emancipação humana sejam construídos.

A adolescência como período do desenvolvimento humano: uma compreensão histórico-cultural

A partir de uma concepção histórico-cultural do desenvolvimento, faz-se necessário, para compreensão da constituição da subjetividade e dos atravessamentos e determinações sociais na adoles-

cência, identificar o desenvolvimento desse período na sociedade capitalista. Em outras palavras, é essencial considerar a Adolescência, reconhecendo-a enquanto parte do desenvolvimento humano e permeada por suas contradições e movimentos dialéticos, situados em determinados contextos.

Como ponto de partida, é fundamental afirmar que o conceito e a própria vivência do que significa a adolescência foi construída historicamente, compondo uma representação social da figura adolescente, sendo crivada pelos significados culturais embargados de suas necessidades. Isso significa que esse período vem à tona justamente para legitimar um espaço ocupado na diferença entre a criança e o adulto, com o advento da Revolução Industrial. Com o decorrer do desenvolvimento da sociedade capitalista, houve, assim, a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho informal como mão de obra barata, que passaram a ser vistos como adultos em miniatura, sobretudo durante os períodos da Revolução Industrial (sec. XVIII). As crianças com mais avançada idade, que ocupavam as posições marginais, inseridas nas atividades adultas desde muito cedo sem direitos e liberdade, passaram a constituir um período específico que, por muito tempo (com resquícios na atualidade), foi considerado um momento de preparação para o mercado de trabalho, ocupando postos com tarefas destinadas ao público juvenil. Por outro lado, aqueles que eram providos de riqueza e suporte material valorizado, compunham a possibilidade de adentrar à vida acadêmica, ao ócio e também ao fortalecimento dos vínculos políticos e econômicos. É relevante mencionar, ainda, que os estudos acerca de medidas de proteção de crianças e adolescentes começaram a ser pautadas somente por volta do século XX, por meio de Declarações e Tratados Internacionais, como a Declaração dos Direitos das Crianças (Mariano; Rosenberg, 2010).

Essa retomada histórica inicial é importante porque enfatiza que a adolescência não é um período constituído naturalmente, tampouco universal, uma vez que é determinada pelas condições sociais do desenvolvimento e dependente do modo de produção da vida, sendo, portanto, fruto de uma organização social construída ao lon-

go da história. Esse posicionamento coincide com o rompimento de concepções tradicionais e biopsíquicas da adolescência, conforme afirmam Ozella e Aguiar (2008, p. 100), “a manutenção das concepções de adolescência como um período naturalmente de crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno”. Anjos e Duarte (2020) também apontam que estudos contemporâneos ainda consideram o período cruzado por manifestações inconscientes e instabilidades dos elementos biológicos, mobilizando uma certa crise adolescente universal. Perspectivas essas que vão na contrapartida dos estudos de Vygotski (2004), ao apontar que há um regimento das leis sócio-históricas que prevalecem diante do processo biológico, o que indica que a conformação orgânica do adolescente é mediada pelas suas vivências, enquanto um ser social, que são distintas em cada cultura e modo de vida.

Defendemos aqui, portanto, a adolescência, como uma etapa da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, atravessada especialmente pelas atividades de comunicação íntima pessoal e a relação educação e trabalho (atividade profissional de estudo). O desenvolvimento do adolescente é perpassado pela mudança de posição social diante do outro, o que determina que o adulto passe a concebê-lo a partir de outras exigências sociais e expectativas e o veja como digno de novas responsabilidades e atividades, que o diferem de uma criança. Contribuem para esse desenvolvimento, ainda, as necessidades impostas pelos próprios pares da juventude, a partir de transformações das relações, geridas também pelo vínculo íntimo e pessoal, para além das especificidades orgânicas (Tuleski; Eidt, 2016).

Para Vigotski (1996), a transição de um período do desenvolvimento para outro mobiliza as neoformações específicas de cada idade, ou seja, novas possibilidades, habilidades e características passam a construir o repertório de desenvolvimento do sujeito de acordo com a necessidade social desse período. As novas atividades que surgem a partir dessas necessidades constituem neoformações, produzindo, por sua vez, novos processos psíquicos, cada vez mais

complexos e elaborados (Tuleski; Eidt, 2016). Na adolescência inicial, portanto, a situação social do período anterior passa a ser superada pelas novas potencialidades do sujeito, percebidas em suas relações, dando vazão às novas formas de pensar e de se comportar, bem como de se relacionar com o outro, engendradas tanto pela comunicação íntima pessoal, a priori, quanto pela atividade de estudo (Anjos; Duarte, 2016).

Acerca do desenvolvimento dessas atividades, das transformações e consequências envolvidas, percebe-se que o adolescente é questionado pelo adulto acerca do seu futuro, seus objetivos, seu desenvolvimento escolar e, também, sobre a sua concepção de mundo. O olhar do outro, dialeticamente, recai sobre como o próprio adolescente compreende-se diante da sua realidade, o que favorece o desenvolvimento de valores, coesão grupal e inter-relações pautadas em normas. Esse processo, de acordo com Anjos e Duarte (2020), refere-se ao autoconhecimento, momento em que o adolescente busca encontrar-se diante das referências adultas, enquanto gênero humano, mas, também, em suas experiências singulares. Diante disso, o posicionamento do adolescente será direcionado também pelos seus próprios interesses, para além das necessidades do seu referencial, ao passo que é inserido em coletivos que compactuam e buscam trocas para construção da sua própria identidade. Essa gradativa formação de uma consciência singular sobre o mundo que, como evidenciado, é imbricada pelas relações sociais, transforma a relação que ele tem consigo mesmo e com seus pares, mobilizando novos modos de interação social e referência, novos interesses de acordo com o desenvolvimento de suas outras atividades e responsabilidades.

No que tange à atividade de estudo, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a mudança refere-se aos objetivos e motivações que levam o adolescente a conceber a aprendizagem e as relações escolares de uma forma diferente. Isso ocorre, pois compreende, com maior autonomia, a conexão entre o conhecimento científico e o fazer profissional, o que pode ainda levá-lo a entender o espaço escolar como viabilidade de preparação profissional e atuação no mercado de trabalho, a partir da apropriação dos conhecimentos e

a formação de conceitos com o enriquecimento da abstração (Tuleski; Eidt, 2016).

Nesse ínterim, Anjos e Duarte (2020) chamam atenção para a necessidade da organização de um ensino que não se limite a entrada do adolescente no mercado de trabalho, mas uma educação que crie e provoque nos alunos o interesse cognitivo pelas produções históricas da humanidade. Defende-se, assim, que o ensino seja organizado em sistemas de conceitos, pois estes, “quando transmitidos pelo professor e apropriados pelos alunos, contribuem decisivamente para uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada por essas produções humanas” (p. 202). Temos, dessa forma, uma mudança na atividade cognoscitiva do adolescente, que é determinada pela reorganização do psiquismo, a partir de novos entrecruzamentos e das funções psicológicas superiores. Essa mudança cognoscitiva dá-se justamente pela formação do pensamento conceitual, propiciando a criticidade, uma vez que passa a ter maior capacidade de abstração da realidade e, por sua vez, consegue operar nessa realidade de forma diferente, com hierarquização dos interesses e vontades, com distinção daquilo que era previamente definido pelo grupo familiar ou referências pedagógicas.

Podemos afirmar que o pensamento por conceitos permite ao sujeito ampliar a sua consciência sobre o funcionamento da sociedade, as relações estabelecidas entre as classes, as desigualdades de raça e gênero e outras determinações sociais relevantes para a posição do adolescente. Nesse sentido, torna-se necessário reforçar a importância de uma educação escolar voltada a um ensino propiciador de mediações de conceitos, ao passo que sejam balizados por perspectivas críticas e ampliadas da realidade. Isso porque, como supracitado, pensar por conceitos na adolescência não é algo natural, mas constituído nas relações potencializadoras de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ainda sobre o pensamento em conceitos, para Leal (2016, p. 34) há uma “elaboração racional das representações, resultado da descoberta dos nexos e relações do objeto com outros”. E essa tomada de consciência também se dá na vivência interna, uma vez que o

adolescente começa a planejar e idealizar o futuro, balizar suas possibilidades, ponderar decisões voltadas à introspecção e a visão de si enquanto ser humano. Ao pensar nas possibilidades de consolidação desse processo de autoconsciência e formação da personalidade e identidade, não é realizável isentar-se da correlação do contexto de constituição desse período, com as categorias de classe, raça, gênero e deficiência, dentre outros, que impulsionam ou obstaculizam os adolescentes nas distintas probabilidades de existência, de compreensão de si e do mundo.

Por fim, vale reiterar que uma concepção Histórico-Cultural da adolescência vai ao encontro da necessidade da construção de uma fundamentação que supere as concepções tradicionais, pautadas no olhar hegemônico acerca das crises, instabilidades e na primazia da puberdade vinculada a uma dificuldade do período adolescente. É importante reforçar que sim, o período é atravessado por suas mudanças orgânicas e transformações nas relações corporais, no entanto, essas são significadas e vivenciadas a partir das relações sociais, que são compreendidas a partir dos elementos da vida humana em sociedade, como as relações de gênero-sexualidade, as relações de classe, relações de raça-etnia e a deficiência, que serão exploradas ao longo do capítulo.

Adolescência e as relações de gênero-sexualidade: impactos sobre a constituição da subjetividade

Na busca por melhor compreender a adolescência e a constituição da subjetividade dos que vivenciam esse período, conduziremos as reflexões tecendo articulações, de modo a incorporar a intersecção de gênero como marcador social em foco, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Isso porque, como visto anteriormente, a adolescência é um período construído historicamente, ou seja, nem sempre existiu como etapa do desenvolvimento entre a infância e vida adulta, de forma natural. É possível destacá-la, como um fenômeno psicossocial, com especificidades históricas, econômicas, sociais e culturais, que demar-

cam o processo do indivíduo de tornar-se humano, que promovem seu desenvolvimento e reconhecimento enquanto tal.

Neste sentido, entende-se que é essencial consolidar um olhar para os diferentes marcadores sociais, sob a ótica da interseccionalidade, com a qual pode-se apreender a interação dos sistemas de poder e como estes perpetuam como forma de opressão em determinados grupos sociais, os considerados minoritários na sociedade (Akotirene, 2019).

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico pela sociedade humana (Leontiev, 1978, p. 267).

As considerações de Leontiev encaminham para a compreensão fundamental da adolescência enquanto categoria sócio-histórica e oferece subsídios para que sejam tecidas as devidas críticas e questionamentos aos estereótipos e visões naturalistas presentes na concepção de tal etapa da vida. No trecho acima de “O Desenvolvimento do psiquismo” (1978), percebe-se a concepção do autor de que não há aptidões humanas transmitidas pela hereditariedade, sendo tudo adquirido por meio de apropriações culturais decorrentes da relação constante com o mundo em movimentação e transformação ativa, juntamente com o deixado pelas gerações precedentes.

Neste sentido, compreendendo que, como afirmado por Leontiev (1978, p. 102), a subjetividade diz respeito à constituição e particularidades dos sujeitos, em que “influências externas” produzem a “imagem subjetiva” e, com isso, “[...] surge a questão de como essa imagem parece existir fora de nós, fora de nossa subjetividade, ou seja, nas coordenadas do mundo exterior”. Portanto, a relação entre o mundo interno e externo é o que permite o desenvolvimento das particularidades do indivíduo.

Dessa forma, pelo sustentáculo da Psicologia Histórico-Cultural acerca da constituição da subjetividade, bem como as noções sobre a construção histórica do desenvolvimento da adolescência, é possível discutir como os atravessamentos de gênero influenciam no ser

adolescente, a partir da ótica de que o desenvolvimento é primeiro externo e de que estão postos na sociedade conceitos, perspectivas, relações que demarcam corpos e lugares sociais.

Com isso, é essencial compreender as relações de gênero como uma categoria construída socialmente que está em contínua transformação de maneira paralela com as mudanças socioculturais. Dessa maneira, Judith Butler (2006) propõe que o gênero é uma construção social e, conseqüentemente, diz respeito a uma norma. O gênero é, portanto, um instrumento de regulação das normas sociais, ou seja, ele dita o que é considerado feminino e/ou masculino e o que deve ser performado por estes, sendo um dispositivo que pode naturalizar tais valores, mas, paradoxalmente, é capaz de desconstruir. Com isso, a autora aponta que tal conceito pode atuar como um mecanismo de normatização assim como de resistência e transformação.

Por meio dessas afirmativas, nota-se que o conceito de gênero extrapola a anatomia sexual, ao passo que este diz respeito à significação da vida social do sujeito e, assim, também compõe com a compreensão da própria adolescência. Vaitsman (1994) assinala que “homens e mulheres distinguem-se enquanto sexos, pois dotados de corpos físicos diferentes, e enquanto gêneros, uma vez que incorporam normas e valores sócio-culturais que dizem como um homem ou uma mulher devem se comportar” (p. 15). Logo, entende-se que a feminilidade e a masculinidade são estruturadas, inventadas e naturalizadas, podendo ter diferentes significados em cada cultura, fator dissemelhante à concepção de sexo. Essas evidências do autor conduzem-nos para a reflexão de que adolescentes agregam tais valores, na medida em que participam da sociedade e são também levados a ocuparem determinados papéis e a corresponderem a uma performance específica.

Saffioti (2004) contribui com tal discussão ao elencar que o patriarcado hierarquiza os gêneros em um movimento cultural que perpassa todas as relações sociais. A autora também afirma que tal sistema estrutura-se por meio do controle e do medo, em que o patriarcado é uma especificidade de gênero, sendo este um conceito mais amplo, como já apontado acima.

Em correspondência com os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, é possível entender que as experiências em uma sociedade regida pelo patriarcado pressupõem determinadas normas de consolidação do gênero, sendo esta instituição um processo histórico (Cisne, 2014). Além disso, torna-se claro que a sexualidade faz parte da constituição do sujeito, o ser social, e sofre influências da sociedade e de um processo histórico.

Nesse sentido, é necessário questionar qual seria o peso das normativas de gênero e do controle patriarcal para o desenvolvimento da adolescência? Como as implicações de gênero influenciam no processo de constituição da subjetividade? Conforme o apresentado, o gênero, consolidado nas relações de gênero, em uma sociedade regulada pelo patriarcado-racismo-capitalismo assinala normas e valores, com isso, ao entender que a adolescência é uma fase do desenvolvimento essencial na constituição da subjetividade, as concepções do que é masculino e feminino reforçam desigualdades entre os adolescentes e como eles devem agir na sociedade, seus papéis na família, escola e relacionamentos.

Ao entender que os padrões construídos socialmente na sociedade patriarcal fazem parte do estabelecimento da subjetividade do ser humano, os estereótipos atribuídos à masculinidade e feminilidade, como a ideia de que o homem é o provedor e a mulher deve ser submissa e ter o lugar de cuidado dos filhos e da casa, conjectura-se que a identidade dos adolescentes constitui-se dentro dessa sociedade de disparidade de poderes. Ademais, agrega-se o estudo de Taquette, Vilhena e Campos de Paula (2004), com o alerta de que a saúde dos indivíduos pode ser afetada, quando estes assumem fielmente padrões de gênero, já que é custoso performar papéis sociais tão engessados, que afirmam que existe um jeito único de se viver em sociedade. Pode, portanto, corroborar para processos de adoecimento na adolescência, na tentativa de se “enquadrar” ou mesmo de ser aceito por seus pares, nas relações valorizadas pela comunicação íntima pessoal.

Dessa forma, os processos educativos possuem importância significativa nesta discussão. Frente ao patriarcado e a desigualdade entre gêneros, a escola tende a homogeneização (Bassedas et al,

1996), por conseguinte ainda é um espaço que reproduz desigualdades e pode contribuir para o aumento da disparidade entre gêneros, bem como construir e reforçar estereótipos para os adolescentes, como, por exemplo, de meninas serem mais caladas, delicadas e educadas, enquanto meninos são mais racionais e agressivos (Reis, 2011). Saffioti (1987) contribui para a discussão apontando que em sociedades reguladas pelo patriarcado-racismo-capitalismo, as escolas transmitem, com o respaldo do Estado, o que é interessante para as classes dominantes, ou seja, a manutenção desse sistema.

A partir do exposto, torna-se evidente a urgência de um espaço para aprendizagem e elaboração de conceitos e questionamentos acerca das normativas de gênero, de uma forma abrangente e que permitam compreender as diferentes e históricas facetas desse marcador social em colaboração à constituição da adolescência. Nesse sentido, a escola e os profissionais da educação, dentre eles destacamos o(a) psicólogo(a) escolar, devem buscar refletir e desnaturalizar certos comportamentos e papéis sociais de gênero, a fim de diminuir a diferença das relações entre os gêneros, as violências e opressões produzidas e seus impactos no estabelecimento e formação das adolescências, bem como do lugar ocupado na sociedade por estas, isto é, possibilitar problematizações que ampliem as potencialidades de compreensão da realidade, de sua transformação.

Adolescência e as relações de classe: consolidando perspectivas de inferioridade

Viver a adolescência numa sociedade de modo de produção capitalista produz diferentes possibilidades de existência e de formação da subjetividade, alicerçadas pela classe social e pelas mazelas ou bonanças em que o indivíduo é amalgamado, ao pertencer a ela. Nesse sentido, as desigualdades sociais contribuem para a composição de diferentes adolescências, por vezes, corroborando negativamente, limitando potencialidades de desenvolvimento, de apropriação do gênero humano. Para entender melhor esse pressuposto,

situamos inicialmente o contexto das desigualdades em nosso país.

O Brasil é marcado historicamente por apresentar uma contraposição na distribuição de renda e riqueza, sendo a concentração desta última, como os dados têm mostrado, na mão de poucos. De acordo com a Oxfam, que discute a relação das desigualdades e a influência corporativa global, 63% da riqueza do Brasil está nas mãos de 1% da população (CNN, 2024). Diversos estudos tentam ainda compreender a permanência por séculos desse padrão excludente de distribuição de renda e riquezas no Brasil, como o trazido por Souza (2006), o que explica essa persistência devido à naturalização da desigualdade social decorrente de um processo de modernização de grandes proporções no Brasil, a partir do início do século XIX. Isso denota ênfase na valorização da “impessoalidade”, típico das instituições modernas, acarretando na dificuldade de percepção coletiva das pessoas em relação às desigualdades. Bock (2019) ao discutir essa questão, ampara-se em Therborn (2010) que, ao explicar sobre o conceito de desigualdade, define como diferenças de poder, evitáveis e injustificadas. Dessa maneira, são construídas pela história e expressam dominação de um determinado grupo ou classe sobre o outro.

Essa diferença, no entanto, não é só restrita ao critério de renda, mas envolve outras dimensões e aspectos da vida e sociedade, como citam Melsert e Bock (2015):

A nosso ver, reúne muitos aspectos que a constituem, como a distribuição desigual no espaço da cidade, a desigualdade de acesso a bens culturais, as diferentes escolas frequentadas pelos sujeitos de diferentes estratos, as diferentes experiências vividas por grupos desiguais. [...] Existem sujeitos de diferentes classes sociais, que sentem/ significam e que, estando em relação com outros sujeitos no mundo, constituem a realidade social da desigualdade, ao mesmo tempo em que se constituem subjetivamente nessa sociedade desigual. O que se deseja afirmar é que o fenômeno da desigualdade social é multideterminado, ou seja, está caracterizado por diversos elementos que o constituem (p. 775).

Nesse prisma, adolescentes são lançados em experiências as quais depõem contra o acesso da riqueza dos bens culturais e simbólicos, da ciência, da arte, da cultura interferindo na formação de

seu psiquismo. Utilizando de um referencial teórico sócio-histórico, Melsert e Bock (2015) partem do pressuposto de que o fenômeno da desigualdade social não é constituído apenas por uma dimensão objetiva, a divisão de classes na nossa sociedade, mas também por uma dimensão subjetiva – as significações dos sujeitos que vivem nessas relações divididas – não sendo mera consequência desse fenômeno e sim sua condição.

Os estudos que partem da dimensão subjetiva das desigualdades são escassos, há, porém, alguns autores que destacam elementos importantes para compreendermos como as desigualdades sociais são significadas pelos brasileiros. O primeiro elemento é a legitimação das desigualdades sociais por meio da lógica meritocrática, um discurso liberal que explica sucessos e fracassos, a partir de esforços individuais, desconsiderando a sua produção social. E, nesse bojo, consolidar papéis de sucesso e conquistar determinados patamares projetados para a adolescência, como o de entrar para uma universidade, reivindica condições sociais, materiais e objetivas que produzem contextos de mediações e apropriações que deem suporte a isso. Mas, contraditoriamente, a não concretização de tais conquistas ou correspondência dessa expressão do ser adolescente, em conexão à carreira escolar/profissional, facilmente são balizadas por explicações superficialmente tomadas pelo esforço individual e de subjetividades fracas, de uma inferior capacidade.

O segundo elemento que se destaca, a partir da ótica de Melsert e Bock (2015), é a descrição da escola como instituição salvadora, como a solução das desigualdades sociais, em conexão com uma naturalização da má qualidade do ensino público. Nesse levante, a constituição da adolescência também pode ser afetada, haja vista o apartheid reconhecido em nossa sociedade, da educação propiciada aos ricos e pobres, em que esses são apontados como naturalmente violentos, faltosos, preguiçosos, fracassados nos estudos, delinquentes na escola, dentre outros, em que essa instituição desigual, a formação de professores, a estrutura, para não citar os inúmeros elementos constitutivos da escola pública, são negligenciados e validados para a manutenção do status quo da sociedade.

Vale destacar ainda que os adolescentes mais pobres participam mais cedo no mercado de trabalho, sob condições geralmente precarizadas, como também abandonam os estudos mais cedo quando comparado aos adolescentes das camadas mais ricas. Esses dedicam-se apenas ao estudo durante um período maior, regularmente acessando o ensino superior, e ocupando cargos de maior qualificação no mercado de trabalho (Melsert; Bock, 2015). Essa realidade diz muito sobre as possibilidades no presente do que é e pode ser um adolescente e de um futuro trabalhador, ou de um 'sem futuro' trabalhador adulto.

O terceiro fato é a desresponsabilização das elites no quadro de desigualdade na sociedade, culpabilizando ou o Estado como negligente ou a uma natureza humana egoísta. Por fim, o quarto elemento apontado por esses estudos, é a reflexão de que a dominação que as elites exercem sobre as classes pobres não é proposital e que as camadas ricas também não percebem ou não entendem o que produz e mantém essa estrutura social desigual (Melsert; Bock, 2015).

Reis (2004, p. 49 *apud* Bock, 2019, p. 57) destaca o valor instrumental que a elite atribui à educação:

[...] ela é notada predominantemente como ferramenta de capacitação para o mercado, como meio de mobilidade social via ocupação. Diferentemente de outras elites nacionais, as nossas não destacam o papel da educação como mecanismo de conscientização política ou de empowerment, que tornaria os excluídos mais aptos para reivindicar a inclusão no sistema. Ela é vista como um recurso de mobilidade individual e de formação de capital humano.

A visão da educação como caminho para superar a desigualdade social, vista pela população, é evidenciada por esses estudos. Porém o que as pesquisas têm mostrado é que existe, expresso no âmbito da escolarização, um cenário de desigualdade. A escola para os pobres, caracterizada por suas missões assistenciais e de acolhimento, faz-se em uma imagem de "inclusão" no sentido de que "as políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino [...] agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores

intraescolares na aprendizagem” (Bock, 2019, p. 57). Agravante esse que não está descolado das disparidades de acesso aos diferentes bens materiais e culturais na sociedade.

Assim, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as limitações e obstáculos do desenvolvimento de qualquer adolescente não estariam meramente vinculados às suas condições biológicas e/ou à métricas universais não alcançadas por uma particularidade própria, mas, antes, enraízam-se nas restrições que a sociedade de classes e a propriedade privada impõe a eles. Isso, de maneira a constituir um cenário em que a elaboração e a apropriação de ferramentas e instrumentos que promovem a realização das necessidades e capacidades humanas, comprometem o desenvolvimento humano daqueles que assentam o marcador da classe social tida como inferiorizada e que “não possuem” as condições idiossincráticas ideais para tal. E, como salienta Vygotsky (2004), isso tudo resulta, dentre outros, na subjugação de um desenvolvimento inadequado, fragmentado, limitado em todas as variantes do ser humano que mal consegue alcançar a mera sobrevivência.

A psicologia, nesse sentido, numa perspectiva crítica de compreensão do desenvolvimento, em suas múltiplas determinações e das diferentes adolescências, precisa reconhecer o quanto são impactadas diretamente pelas contradições do modo de organização da sociedade capitalista, bem como pela ameaça do desfigurar da educação, enquanto potencializadora do ser humano, repelindo ainda sobre as possibilidades de universalidade da emancipação humana.

Adolescência e as relações de raça-etnia: um legado de desigualdades de desenvolvimento

Discutir o desenvolvimento histórico-social do indivíduo em um país como o Brasil exige reconhecer a complexa teia de relações moldada por uma história de colonialismo, escravidão e exploração. O legado desses processos deixou marcas profundas na sociedade brasileira, especialmente em termos de segregação racial e cultural.

Compreender esse fato torna-se ainda mais importante quando se considera que 55,5% da população brasileira se declara parda ou negra (IBGE, 2022).

Desse modo, partindo da Psicologia Histórico-Cultural como alicerce para a compreensão da formação da subjetividade com foco nos atravessamentos das relações etnico-raciais no período da adolescência, devemos, primeiramente, retomar o referencial de que essa teoria compreende o sujeito como um ser social. Nela é afirmado que as características humanas não são transmitidas por meio de hereditariedade biológica, mas por um processo de apropriação da cultura socialmente produzida e acumulada ao longo do tempo (Leontiev, 2004). Assim, embora cada indivíduo tenha uma base biológica, terá possibilidade de desenvolver-se como sujeito humano, desde que mergulhado em processos de mediação na/com a sociedade e cultura, que deveriam oferecer as mesmas oportunidades independentemente de sua raça e etnia.

Anjos e Duarte (2016) destacam a importância do conhecimento aprofundado sobre os fenômenos da realidade para o desenvolvimento da consciência de si perante o mundo, o que abarca uma multiplicidade de áreas de conhecimento. Essa responsabilidade está direcionada à escola, que deveria, nesse estágio, proporcionar o acesso à apropriação de conhecimentos científicos diversificados nesse período. Entretanto, assim como Leontiev (2004) ressalta, em uma sociedade capitalista nem todos têm acesso a uma educação de qualidade, e essa discrepância é determinada pela posição econômica ocupada pelo indivíduo.

Todavia, numa sociedade capitalista, o acesso aos bens culturais e materiais reproduzem as desigualdades existentes na sua base de organização. Nesse sentido, diante do legado da exploração de corpos negros durante o período de mais de 300 anos, culminando em uma “libertação” em 1888 que os deixou à própria sorte em uma sociedade racista e discriminatória, torna-se evidente a existência de uma convergência entre a desigualdade social e desigualdade racial (Silverio, 2002). A escravidão não apenas despojou as pessoas de sua dignidade, mas também lançou as bases para uma estrutura social profundamen-

te marcada pelo preconceito e exclusão. Isso culminou na ausência de oportunidades, que se expressa em números, sendo que em relação ao acesso à educação, mercado de trabalho, moradia, saneamento básico, segurança e saúde, a população branca sempre estará em suprema vantagem com relação à população negra (IPEA, 2009).

Perante este cenário cerceado por lacunas e dificuldades e, considerando a singularidade na formação social humana diante do contexto social, devemos nos questionar: como se manifesta o desenvolvimento do adolescente negro como sujeito? Para compreender isso, é interessante trazer a autora Smolka (2000) que, baseando-se em Marx e Engels, reflete a respeito do termo “apropriação”, muito utilizado dentro da Psicologia Histórico-Cultural. Essa palavra significa tornar próprio/tornar seu, mas em uma perspectiva concebida pelos autores alemães, também significa “fazer e usar instrumentos”, em um movimento dialético de transformação, em que se constrói modos particulares de produzir-se. Nesse raciocínio, a autora cita Vygotsky e sua ideia de que não é o que o indivíduo é a priori que explica seus modos de relacionar-se, mas as relações sociais nas quais ele está envolvido que explicam a forma dele ser. Ou seja, cada indivíduo relaciona-se consigo mesmo do modo que as pessoas relacionam-se com ele, internalizando essas relações. E, nesse movimento dialético de “fora para dentro”, constitui-se o significado individual das práticas humanas, que varia de acordo com o modo de pertencimento e participação do sujeito, constituindo sua ideologia e identidade (Souza Filho; Martins, 2022).

Diante desse enquadramento, é possível refletir sobre a identidade do adolescente negro em uma sociedade branca. Assim como Duarte (2004) discute, a imposição de barreiras de apropriação cultural, é uma das maneiras pelas quais a alienação pode restringir o desenvolvimento pleno da personalidade humana. No Brasil, isso se manifesta de diversas formas, especialmente por meio de uma narrativa dominante que associa a identidade branca-europeia a uma suposta superioridade étnica, ao mesmo tempo em que desvaloriza e inferioriza o negro e tudo o que está associado à cultura afro-brasileira (Ferreira; Camargo, 2011). Esse tipo de pensamento racista, na maioria dos casos, cria obstáculos para a autoidentificação positiva das pessoas

negras, levando-as a rejeitar suas próprias raízes em busca de um ideal branco, que é inalcançável. O impacto dessa alienação cultural começa a manifestar-se desde a infância, quando as crianças apropriam-se de valores, crenças e padrões de comportamento que a sociedade estigmatiza, sob influência de uma educação eurocêntrica e de uma mídia que marginaliza representações negras (Ferreira; Camargo, 2011).

A escola, que tem o potencial de ser um agente transformador de consciências, tem dificuldades de cumprir essa função, perpetuando a violência, o fracasso escolar, por meio de processos de exclusão de alunos/adolescentes negros com explicações e discursos racistas, negligenciando uma série de vulnerabilidades a que estes estão submetidos historicamente, numa sociedade de classes antagônicas e todo o contexto de precarização da própria educação. Tal cenário alimenta a alienação e colabora para formar indivíduos com uma compreensão fragmentada da realidade, o que contribui para a manutenção do *status quo* da sociedade. Com menor nível de escolaridade, as pessoas negras ficam mais suscetíveis a empregos precários e a condições sociais inferiores. Em um contexto capitalista, onde o valor social do indivíduo é frequentemente medido pelo seu trabalho e poder aquisitivo, isso perpetua perspectivas de inferioridade, o racismo e a marginalização, fortalecendo a ideia de que a população negra está inevitavelmente associada à pobreza (Ferreira; Camargo, 2011).

Nesse contexto, adolescentes que são rotulados desde o nascimento como inferiores, desprovidos de beleza, pobres e incapazes, tendem a crescer com autoestima, autoimagem e identidade fragilizadas, corroborando para subjetividades constituídas em que o adolescer também passa a ser visto como um problema. É importante destacar que adolescentes negros que vivem em áreas marginalizadas, como periferias e comunidades, enfrentam, de modo mais frequente, um estigma adicional: a associação do preto com a criminalidade. Esse estereótipo alimenta um sentimento constante de medo e insegurança, pois eles são alvo de um tratamento repressivo e punitivo desproporcional. São manifestações do preconceito que, muitas vezes, se traduzem em ações violentas, como ataques a territórios, invasões domiciliares, agressões e assassinatos, reforçando a

sensação de vulnerabilidade e injustiça (Souza, 2017).

E, mesmo diante de todo o cenário aqui apontado, ainda é presente, fruto da política de branqueamento dos anos XX, o mito da Democracia Racial. Essa corrente produz a ideia de que todos são livres e iguais perante a lei, contribuindo para a propagação da ideia de que não existe racismo no país. Na prática, essa narrativa está longe da realidade (Souza, 2017).

Em suma, destaca-se que, para o adolescente negro, que está em um estágio crucial de desenvolvimento da identidade, crescer em um contexto/sociedade que rejeita sua presença, enquanto simultaneamente nega a existência do racismo, cria uma carga esmagadora. A constante mensagem de que qualquer dificuldade que enfrente é resultado de falhas individuais e não de um sistema estruturalmente racista leva muitos adolescentes/jovens negros a tentar adaptar-se à branquitude. Em busca de aceitação e segurança, renunciam a aspectos importantes de sua cultura e identidade. E, assim como a Psicologia Histórico-Cultural afirma, isso está diretamente associado com o modo com que as relações são produzidas com o indivíduo, pois ocorre uma apropriação do modo de ser. Essa realidade leva à formação de sujeitos sem consciência de si perante a realidade, pois sendo frutos do processo de alienação, não conseguem se libertar das amarras estruturais do racismo que permeiam as veias da sociedade brasileira.

Pessoas com deficiência: (des)construindo adolescências

Como discutido no texto, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento na adolescência confirma-se a partir de condições objetivas e não por explicações simplistas, reducionistas, inatistas ou mesmo de maturação biológica natural. Diante dessa consideração, pergunta-se como é compreendido ou mesmo concretizado, o desenvolvimento da adolescência da pessoa com deficiência, ela seria anulada ou mesmo desconsiderada em seu processo de desenvolvimento histórico-cultural?

Ao longo da história de constituição de nossa sociedade e de

formação da humanidade, as pessoas com deficiência foram acopladas a diferentes concepções e ações em consonância ao contexto histórico, social e cultural aos quais pertenciam. A própria compreensão e expectativas de infância e adolescência atreladas a essas pessoas também foram sendo balizadas, a partir da ótica e definição de aprendizagem, de padrões de desenvolvimento e do que se pautou por dissonantes das expectativas dominantes da sociedade.

O modo de pensar, de se agir como diferente, depende da organização social como em sua totalidade, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica (Jannuzzi, 2004, p. 2).

Assim, a posição que cada indivíduo ocupa na sociedade, em um espaço social, é histórica e não natural, “ninguém se faz sozinho e nem tem sua participação e importância por si mesmo” (Barroco, 2012, p. 62). Nesse bojo, a deficiência e as pessoas que a possuíam foram historicamente e em diferentes sociedades, predominantemente compreendidas como incapazes, vestidas por uma falha, um déficit, uma disfunção biológica, em que os aspectos da negatividade e da impossibilidade de desenvolvimento, eram explicadas centradas nessas pessoas, tomando-as numa perspectiva de categoria única e homogênea e em negação à individualidade/subjetividade. Compreensões essas que são carregadas da “[...] ideia de falta, ou ainda, a de que essas pessoas sejam consideradas sujeitos de segunda ordem [...]” (Leite, 2017, p. 36).

Vigotski (2022), em seus estudos sobre a deficiência, não negou a existência do comprometimento biológico, todavia, afirmou que as relações sociais estabelecidas com as pessoas que as possuem trazem muito mais danos ao seu desenvolvimento. Ou seja, a deficiência não retiraria do ser a possibilidade de humanização, de inserção na cultura, os prejuízos seriam refletidos pelos limites interpostos numa sociedade em resposta às necessidades dessas pessoas. Pode-se destacar, pois, que a deficiência é produzida pelas exigências mantidas na sociedade em consonância e na contramão das

aviltadas desigualdades de acesso do que se têm constituído de mais elevado nas diferentes áreas de conhecimento e pelas instrumentalizações disponibilizadas na apropriação e usufruto das produções humanas “[...] tanto quanto lhe for permitido em uma sociedade de classes antagônicas” (Klein; Silva, 2012, p. 23).

Diante do exposto, pensar o desenvolvimento, nas características e nas vivências da adolescência das pessoas com deficiência exige olhar para as condições materiais em que são constituídas, as mediações que legitimam ou não suas possibilidades de desenvolvimento e, até mesmo, de ser conceituado enquanto um adolescente. Considerar tais elementos encaminham-nos para a contextualização social de produção da vida.

Moreira e Mouro (2021) contribuem com sua pesquisa para o debate, ao discutir acerca das vulnerabilidades e exclusões vivenciadas por crianças e adolescentes com deficiência e ainda com precárias condições socioeconômicas. Na pesquisa, os autores puderam verificar que elas experimentam taxas mais altas de violência, se comparadas com seus pares sem deficiência. Ressaltam a necessidade de maiores estudos envolvendo a deficiência e violência em relação a outros conectores sociais, bem como, sobre a importante ampliação da rede de apoio às famílias e da formação qualificada de profissionais da saúde e da educação, enquanto política pública.

Retratam ainda que o conjunto de vulnerabilidades que envolve crianças e adolescentes com deficiência e suas famílias, são intensificadas na medida em que vivem em situação de isolamento e de restrição à vida social, contribuindo para o processo histórico de exclusão. Assim, as possibilidades de desenvolvimento da adolescência e da infância dessas pessoas são ameaçadas pelo conjunto de violências sofridas e precisam ser entendidas em conexão, dentre outros, com a classe social, a raça, o gênero e, na medida em que podem ser potencializadores de “processos de opressão, vulnerabilidade, desigualdade social e exclusão a esse coletivo” (Moreira; Moura, 2021, p. 5).

Todos esses contextos e marcadores sociais delimitam e são significativos para a constituição do adolescente com deficiência e devem ser consideradas suas especificidades ao discutir sobre, na

proposição de políticas públicas, de educação escolar, isso na contra-mão de perspectivas individualizantes e centradas na deficiência em negação à totalidade de formação do sujeito.

Não raramente encontramos a propagação e entendimento da sociedade, permeados por mitos, de que as pessoas com deficiência são assexuadas, infantis, incapazes de manter um relacionamento amoroso e sexual, são indesejáveis, não tem desejos ou mesmo desenvolvem afetos e, ainda ao contrário, paira a visão de que são hipersexualizadas (Gesser; Nuermberg, 2014). Com a propagação e naturalização desses significados sociais, também são negligenciadas as experiências com outros adolescentes, a própria educação sexual e organização de mediações propiciadoras da expressão de si, de aquisição de conceitos científicos, limitando ainda o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Os adolescentes constroem os sentidos de si, nas relações sociais, tornam intrapsíquico o que está posto nas relações interpósíquicas, constituem um desenvolvimento cultural, mediados por uma série de recursos, instrumentos, técnicas diferenciadas e voltadas às suas necessidades e provocadoras de outras e novas necessidades.

Nesse diapasão de possíveis desigualdades, negligências e negação de oportunidades, indaga-se: como serão ampliadas as possibilidades de compreensão da realidade, a formação da concepção de si e do mundo, em relação ao desenvolvimento do pensamento por conceitos, próprios desse período, como entende Vygotski (1996)? Como compreenderão as transformações vivenciadas pelo próprio corpo? Como se refletirão essas relações de indeferimento da sexualidade pelo mundo circundante, na formação do psiquismo desses adolescentes?

Mendes e Denari (2019) acrescentam ainda em sua pesquisa, as diferenças de vivências em consideração também ao tipo de deficiência. Assim, revelam que existem muitas pesquisas sobre a sexualidade e pessoas com deficiência intelectual, todavia, essas não têm lugar de fala, são deslegitimadas, os relatos e compreensões são a partir do olhar dos outros (professores, responsáveis). Em relação às pessoas com deficiência física, estas expõem que há

um espaço maior de fala. Todavia, os mitos da assexualidade das PcD aparecem em todos os casos e exigem constantes processos de desconstrução de preconceitos.

A adolescência, portanto, ao ser constituída por uma pessoa com deficiência pode sofrer suas nuances, como todos os demais adolescentes, todavia podem ser muito mais impactados negativamente, no contexto de nossa sociedade capitalista, quando a sua diferença for usada, essencialmente, para justificar e explicar o (não) adolecer, próprio de um corpo deficiente, abjeto, sem, contudo, levar em conta as vulnerabilidades, a lógica predominante de produção deliberada da miséria, em que são lançados.

Debruçar-se sobre a adolescência em sua correlação com a categoria deficiência, conecta-nos ao compromisso, enquanto profissionais e sujeitos da história, em fazer movimentar as relações e as determinações que ainda engendram a negação das pessoas, no sentido de considerar os processos pelos quais são formados em uma sociedade de classes. É preciso, pois, descortinar a realidade de explicações erguidas sobre os indivíduos:

A formação social da mente pensante sobre o real não se constitui somente com o olhar sobre si mesmo, sobre sua deficiência ou para o coletivo de pessoas com dada deficiência. Antes requer que se entenda por que elas assumem dados posicionamentos e desempenham certos papéis sociais (Barroco, 2012, p. 63).

As discussões trazidas (ainda que brevemente) necessitam chegar até aqueles que trabalham com a educação escolar (das pessoas com deficiência ou não) e somar esforços na busca por reflexões e ações coletivas que, mais do que descrever ou explicar, possam agir na contramão de sua continuidade.

Considerações finais

As discussões apresentadas encaminham-nos à compreensão de que a adolescência constitui-se num período plural, dessa forma,

marcadores sociais da diferença, como os de gênero, classe, raça e deficiência, dentre outros, imprimem lugares de pertencimento dos adolescentes, em colaboração com a construção ou aprofundamento de desigualdades no processo de sua formação.

Com isso, a necessidade de considerar e capturar os diferentes marcadores sociais na formação da subjetividade, da adolescência, demandam a ótica da interseccionalidade, articulando-os, numa busca por entender a complexidade das relações de poder e dominação que se imbricam nos diversos grupos minoritários e que não ocorrem de forma a-histórica e descontextualizada. Nesse sentido, a psicologia precisa tensionar estereótipos e naturalizações vinculados à constituição da adolescência e ser agente de transformação e luta, frente às dominações presentes na sociedade, num abraço ao entendimento da constituição da personalidade, síntese de múltiplas determinações, em um meio regulado pelo patriarcado-racismo-capitalismo.

E ainda, como explica Vygotsky (2004), numa sociedade dividida em classes distintas, as personalidades produzidas nela estão distantes de sua homogeneidade e as várias contradições encontradas na sociedade colaboram para a constituição da personalidade naquele momento histórico. Uma psicologia implicada com as possibilidades de transformação social, com o processo de humanização do indivíduo, incisivamente precisa delinear questionamentos acerca dos ideais de criança, adolescência, de aprendizagem, de desenvolvimento e de sociedade que estão circunscritos nas políticas sociais, nas relações de dominação na sociedade de classes antagônicas. As contribuições da Psicologia, nesse sentido, poderiam convergir na colaboração não apenas das críticas e desmantelamento de diferentes opressões e segregações da nossa realidade social, mas também aos processos de desenvolvimento e apropriação do gênero humano, a partir de mediações qualitativas, de práticas que se aliam à justiça social.

Com isso, entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural, com a historicidade aplicada ao desvendamento do desenvolvimento humano, no caso em específico, da adolescência, o faz para além da limitação de apenas expor, descrever o fenômeno. Isso decorre da apreensão em movimento dos processos de transformações que vão sendo geridos

e em consideração de que os sujeitos/adolescentes, são tanto produto como produtores de sua história pessoal e social, mas que, para tanto, precisam das mediações essenciais e de forma crítica, com os elementos constituintes da humanidade.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton. A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Abrantes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020, p. 195-220.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Contexto e texto de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania S. A. (Orgs.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012, p. 41-65.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; MARRODÁN, Maite; OLIVÁN; Marta; PLANAS, Mireia; ROSSEL, Montserrat; SEGUER, Manuel; VILELLA, Maria. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, Londrina, 20(2), 27-55, julho-dezembro, 2015.

BUTLER, Judith. **Défaire le Genre**. Paris, Éditions Amsterdam, 2006.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra. Universidade Federal do Maranhão. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2011, 31 (2), 374-389.

GARCIA, Gabriel. **Desigualdade: 63% da riqueza do Brasil está nas mãos de 1% da população, diz relatório da Oxfam**. Brasília. 2024. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/desigualdade-63-da-riqueza-do-brasil-esta-nas-maos-de-1-da-populacao-diz-relatorio-da-oxfam/#:~:text=Dados%20do%20relatório%20da%20Oxfam,2%25%20do%20patrimônio%20do%20país>. Acesso em 15 jun. de 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022: Cor ou Raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em 20 maio de 2024.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retratos das desigualdades de gênero e raça**. Brasília, DF: IPEA, 2009.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania S. A. (Orgs.). **Educação especial e Teoria Histó-**

rico-Cultural: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012, p. 23-40.

LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebelo de. (Orgs.) **Adolescência em foco: contribuições da Psicologia Histórico- Cultural.** Maringá: Eduem, 2014, p. 15-44.

LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. **Adolescência, educação escolar e constituição da consciência: um estudo sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural.** Maringá-PR: EDUEM, 2016.

LEITE, Lucia Pereira. Relativizando o conceito de deficiência. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia M. Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: contribuições para o desenvolvimento humano.** Curitiba: Appris, 2017, p. 35-46.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2ªed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel; ROSEMBERG, Fúlvia. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 40, p. 693-728, 2010.

MENDES, Marlon Jose Gavlik; DENARI, Fatima Elisabeth. Deficiência e sexualidade: Uma análise bibliográfica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 2, p. 1357-1354, jul., 2019.

MOREIRA, Laura Ceretta; MOURO, Fabiola Rodrigues Del. Crianças e

adolescentes com deficiência em situação de violência: cruzamento de conectores sociais. **Revista Educação Especial**, vol. 34, 2021, janeiro-dezembro, p. 1-19. Universidade Federal de Santa Maria/RS.

REIS, Cássia Barbosa; SANTOS, Nayana Rosa dos. Relações desiguais de gênero no discurso de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva** 16 (10). Out 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011001100002> Acesso em: 12 fev. de 2025.

OZELLA, Sérgio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan-abr 2008.

SAFFIOTI, Heleieth, I. B. **O poder do macho**. São Paulo. Editora Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2004.

SILVA, Roseane Amorim da; MENEZES, Jaileira de Araújo. A interseccionalidade na produção científica brasileira. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 1–16, 2020. Disponível em: https://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3252. Acesso em: 25 fev. 2025.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/00.

SOUZA, Candida. **“A gente nasceu bandido e vai morrer bandido?”** Trajetórias de descriminalização e escolarização de adolescentes pri-

vados de liberdade. Tese de Doutorado (Desenvolvimento humano e educação) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA FILHO, Edmundo Fernandes; MARTINS, Edna. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. Universidade Federal de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e239195, 2022.

TAQUETTE, Stella. R.; VILHENA, Marília Mello; CAMPOS DE PAULA, Mariana. Doenças sexualmente transmissíveis e gênero: Um estudo transversal com adolescentes no Rio de Janeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, 20(1), 282-290, 2004.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nádia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Abrantes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016, p. 35-62.

VAITSMAN, Jeni. Hierarquia de gênero e iniquidade em saúde. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, p. 7-22, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo V: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A transformação socialista do homem**. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 20 jun de 2024.

O PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL COMO EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA DO REAL: COMO OS ADOLESCENTES ESTÃO SENDO FORMADOS?

Daniella Fernanda Moreira Santos
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Introdução

Escolher uma profissão pode ser um processo bastante desafiador, que envolve diversas questões, dentre elas aspectos objetivos como a condição financeira, o lugar onde mora, a formação educacional; os aspectos subjetivos como seus desejos, os sentidos que atribui aos elementos envolvidos, suas emoções e sentimentos, as preferências e gostos; e ainda, os aspectos sociais como a política vigente, a configuração do mercado de trabalho, além de questões familiares, por exemplo. Por abarcar instâncias tão diversas, a escolha da profissão constitui-se como um intrincado processo que afeta a

vida do indivíduo em sua totalidade, caracterizando a vida adulta. Nessa direção, esse momento ganhou notoriedade e, conforme Tols-tij (1989) expõe, a profissão é uma das primeiras escolhas socialmen-te significativas da vida de alguém, podendo mobilizá-lo positiva ou negativamente, isto é, promovendo desenvolvimento ou causando sofrimento àquele que o vivencia.

Essa escolha torna-se especialmente significativa quando ocorre na adolescência, pois essa fase do desenvolvimento é caracterizada por uma grande complexificação do psiquismo, por meio da qual o su-jeito passa a entender elementos da realidade que não são acessíveis à infância, ampliando sua compreensão e atuação no mundo. Portanto, a despeito de a escolha profissional ser extremamente significativa na vida dos indivíduos, é esperado que eles tenham condições de com-preender esse fenômeno em sua totalidade, considerando e analisando os aspectos envolvidos nesse processo e, nesse sentido, realizando uma escolha consciente e livre.

No entanto, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, aporte teórico e metodológico que embasa essa pesquisa, defende-se que o homem é um ser cultural, que se desenvolve por meio de sua atuação no meio social (Vygotski, 2000). Assim, para que o desenvolvimento psíquico ocorra, é necessário que haja um par superior estimulando esse processo, criando no indivíduo a necessidade desse desenvolvimento. Ou seja, para que a relação supracitada seja verdadeira, isto é, para que o adolescente seja capaz de compreender a escolha profissional em sua totalidade, é necessário que o pensamen-to conceitual esteja, minimamente, em processo de desenvolvimento, estimulado pelo meio social no qual o indivíduo está inserido.

Considerando que a adolescência é a fase do desenvolvimen-to em que o pensamento conceitual começa a se desenvolver e o indivíduo torna-se capaz de compreender a realidade interna e ex-terna de modo mais aprofundado e empregar esse pensamento, a fim de realizar uma escolha profissional, caracterizada pela tomada de consciência do real, esse capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo verificar como a escolha profissional é vivenciada e compreendida pelos adolescentes, a fim de constatar

se há o emprego da reflexão e análise característicos dessa fase do desenvolvimento. Essa pesquisa torna-se significativa à medida que busca contribuir para o arcabouço teórico que concebe a orientação profissional, a partir de uma perspectiva crítica, atuando para que esse processo se configure como uma tomada de consciência para os adolescentes que estão adentrando ao mundo do trabalho e sobre suas intrincadas relações.

As transformações da adolescência e suas implicações na escolha profissional

Difundiu-se, tanto no meio científico quanto no senso comum, a ideia de que a adolescência é uma fase universal do desenvolvimento, caracterizada pelo fenômeno da puberdade e pelos comportamentos impulsivos, agressivos e de difícil controle. No entanto, a partir da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotski, 2006; Dragunova, 1985; Leal e Facci, 2014) essa concepção é errônea, pois isola uma única característica e a generaliza, como se esta representasse a adolescência em sua totalidade. Leal (2016) explica ainda que dar ênfase apenas aos aspectos negativos da adolescência, além de camuflar uma série de outros elementos dessa fase, ainda gera uma forma de pré-conceito e, comumente, a sociedade já espera que os adolescentes sejam rebeldes e os trata, de antemão, como indivíduos problemáticos.

Em suas produções teóricas, Vygotski (2006), precursor da Psicologia Histórico-Cultural, busca desmistificar a ideia de que a adolescência é composta apenas pelos elementos oriundos da puberdade. Para ele, nessa fase também se desenvolvem necessidades culturais mais complexas, sendo a principal delas a capacidade de assimilação dos conceitos, que se caracteriza como “(...) uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual” (Vygotski, 2006, p. 60). O pensamento por conceitos permite que o indivíduo amplie sua compreensão da realidade e passe a atuar nela de modo mais intenso, como Anjos (2017) ressalta:

Pensar por conceitos é dominar os atributos dos objetos e fenômenos refletidos no cérebro. Não podemos dizer que conhecemos o conceito de animal, por exemplo, sem conhecer as distintas espécies de animais. Pensar em conceitos significa dominar um conjunto de conhecimentos sobre os objetos a que o conceito se refere. Conceito, portanto, é o reflexo ativo da realidade objetiva no pensamento, é o mediador do processo de apropriação do concreto pelo pensamento (p. 111-112).

Conforme se apropria dessa forma de pensamento o adolescente vai adquirindo condições de assimilar questões abstratas e mais complexas, que em períodos anteriores do desenvolvimento não lhe era passível de entendimento, tais como a política, a filosofia, a ciência, a ética etc. Esses elementos, por sua vez, possibilitam a apreensão da realidade para além do imediatamente dado, da aparência, daí a afirmação de Vygotski (2006) de que o adolescente é um ser pensante. Nessa fase, não apenas surgem novos aspectos no pensamento, como também se reestruturam as bases já existentes. Essa nova forma de atividade intelectual, mais elaborada, torna-se extremamente importante à medida que orienta as demais funções psicológicas como a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio lógico e a imaginação (Vygotski, 2006). Nas palavras do autor:

No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou diretora é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as demais funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento por conceitos (Vygotski, 2006, p. 119).

Nessa direção, o pensamento conceitual também possibilita o desenvolvimento da autoconsciência, que se caracteriza, conforme Anjos (2017), pela capacidade de conhecimento dos próprios traços individuais e pela capacidade em reconhecer-se enquanto partícipe de um sistema de relações sociais, um ser que estabelece interconexões e, por meio das quais, influencia e é influenciado. É por meio dessa aquisição que o indivíduo entra em contato com sua realidade interna e pode autoavaliar-se, compreender suas necessidades, vontades, motivos que o orientam, e, assim, passa a ser capaz de estabelecer um projeto de futuro para si. Dessa forma, o pensamento conceitual possi-

bilita que o adolescente reconheça o contexto político-social, ao mesmo tempo em que as relações interpessoais ganham novas características e tornam-se mais significativas, o indivíduo pode entender com mais clareza como a cultura interfere e influencia sua vida, sendo uma fase em que, com frequência, o adolescente questiona muitas dessas influências e tradições, a fim de construir sua própria ideia de futuro.

Dessa maneira, todo esse processo apresentado, que inclui maior compreensão da realidade externa e da realidade interna, é extremamente importante para que o adolescente possa pensar a escolha profissional, apreender uma situação de escolha em sua totalidade, isto é, quais as suas aspirações para o futuro, como a profissão se relaciona com elas, quais as possibilidades e caminhos existentes, quais as consequências de eleger uma ou outra opção, como essas opções são compreendidas socialmente e como ele se coloca diante das avaliações sociais. Somente dessa forma é que se pode pensar em uma escolha consciente e livre, pois para Vygotski (2000) a liberdade não consta em fazer qualquer coisa, descolado da realidade, mas em ter compreensão sobre todos os aspectos que lhe cerca. Baseado em Marx e Engels, o autor assevera:

A liberdade não consiste em uma independência imaginária com respeito às leis da natureza, e sim no conhecimento dessas leis e na possibilidade, baseada em tal conhecimento, de exigir sistematicamente que essas leis da natureza atuem para determinados fins. Isso se refere tanto às leis da natureza exterior quanto às leis que regem a existência física e espiritual do próprio homem. São duas classes de leis que só mentalmente podemos dissociar, mas não na realidade. O livre arbítrio, não significa mais que a capacidade de tomar decisões com conhecimento do assunto (Marx e Engels, tomo 20, p. 116; apud Vygotski, 2000, p. 300).

Portanto, o que se pretende demonstrar aqui é que, na adolescência, o psiquismo sofre uma significativa transformação, da qual resulta a ampliação da compreensão humana, que habilita o indivíduo a atuar em suas relações de forma mais significativa, a ponderar questões que antes aceitava sem qualquer crítica, a valer-se de fundamentos efetivos para questionar determinadas coisas. Características essenciais para que o adolescente torne-se um adulto crítico,

que não irá apenas reproduzir o que lhe é socialmente dado, mas terá condições para refletir e construir suas próprias concepções acerca da realidade. No entanto, é necessário observar que essa apreensão da realidade interna e externa não ocorre naturalmente, mas experimenta um longo e árduo processo de desenvolvimento.

A tomada de consciência do adolescente e a relação com o meio

Quando atenta-se para essa revolução do pensamento que se inicia na adolescência, é necessário destacar que esse processo não se dá espontaneamente, mas é determinado pelas mediações que o indivíduo recebe e a atividade que ele desempenha, ou seja, está diretamente relacionado ao seu meio social e material. Vygotski (2000) defende que o desenvolvimento humano não ocorre de “dentro para fora”, mas trata-se de um processo que ocorre de “fora para dentro”, em que o indivíduo internaliza as mediações que são disponibilizadas a ele pelo meio social. Nisso consiste a lei genética geral do desenvolvimento cultural, isto é, “(...) toda função do desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (Vygotski, 2000, p. 150). Ou seja, o processo de desenvolvimento humano constitui-se em um processo de aprendizagem e a criança ou o adolescente só internalizará aquilo que de uma forma ou de outra lhe for apresentado.

Nesse cenário, os pais e demais adultos que convivem com o adolescente constituem-se como par superior, isto é, são responsáveis por estimular o desenvolvimento dele. Vygotski (2001) aponta e trabalha com a formação de dois tipos de conceitos e das relações entre eles, a saber, os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são aqueles formados na educação não-escolar, que ocorrem na prática cotidiana, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem a partir do ensino escolar. A principal diferença entre eles está no fato de que, ao ope-

rar com os conceitos espontâneos, o indivíduo não tem consciência deles, pois "(...) sua atenção está sempre centrada no objeto a que o conceito se refere e não no próprio ato de pensamento" (Anjos, 2013, p. 18). De outro modo, a partir dos conceitos científicos, o indivíduo opera sobre o objeto ao qual o conceito se refere e sobre o próprio conceito, isto é, sobre o ato de pensamento. Nesse sentido, a educação escolar tem um papel fundamental na mediação entre ambos os conceitos, pois o trabalho educativo possibilita ao indivíduo ir além dos limites dos conceitos cotidianos, que devem ser superados por incorporação pelos conceitos científicos.

Essa ideia corrobora com o que defendem as teorias pedagógicas críticas não-reprodutivistas, como a pedagogia histórico-crítica, isto é, que a escola é responsável por garantir que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas científicas e sistematizadas, pois ainda que o conhecimento cotidiano permita que o indivíduo tenha certa apreensão da realidade, ela é limitada no sentido de desenvolver as máximas potencialidades humanas (Saviani, 2011). A escola deve promover nos indivíduos a necessidade de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, disponibilizar conteúdos, materiais e meios para que ele se aproprie das máximas objetivações humanas, superando os limites da esfera cotidiana. Mais especificamente, é por meio da educação formal que ocorre o desenvolvimento do pensamento conceitual que, por sua vez, permite a compreensão da realidade para além do imediato, da aparência.

Nesse cenário, a escola é uma das principais, se não a principal responsável por proporcionar condições para que os adolescentes realizem uma escolha profissional consistente, apresentando-lhes discussões ricas e fundamentadas a respeito da sociedade e do trabalho e como essas instâncias interferem diretamente na vida do sujeito singular. É responsável ainda por apresentar aos adolescentes a realidade, os prováveis obstáculos e possibilidades para superá-los. Assim, considerando que as mediações apresentadas aos estudantes, sobretudo, pela escola, são responsáveis por promover o pensamento conceitual e, portanto, maior compreensão da realidade, de modo que a escolha profissional se configure como um processo de tomada de consciên-

cia, realizou-se uma pesquisa de campo, com estudantes concluintes do Ensino Médio, a fim de verificar como eles vivenciam o processo de escolha profissional e se a escola – e demais mediações – têm sido eficazes em desenvolver o pensamento conceitual e, consequentemente, uma capacidade de crítica que lhes permita reconhecer todos os aspectos implícitos no exercício de uma profissão.

Sobre procedimentos e métodos

Para a realização da pesquisa, foi dada prioridade aos adolescentes concluintes do Ensino Médio, pois comumente, nessa fase, concluem a atividade de estudo e buscam a atividade profissional, seja por meio do curso superior ou do trabalho. Portanto, é a fase em que, necessariamente, estão voltados à questão da atividade profissional e mobilizados por ela. Sendo assim, participaram desta pesquisa doze adolescentes concluintes do Ensino Médio, sendo seis deles estudantes de um colégio da rede privada e seis estudantes da rede pública de ensino, ambos localizados em uma cidade no interior do Estado do Paraná. Em cada uma das instituições foram selecionados três adolescentes do sexo feminino e três do sexo masculino, com média de idade de dezesseis anos entre os participantes.

Para a realização da pesquisa, foi necessária a aprovação na Comissão Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade a qual a pesquisa estava vinculada (CAAE: 83225818.0.0000.0104); a autorização da Secretaria de Estado da Educação; a autorização das escolas e dos responsáveis pelos adolescentes, bem como dos próprios entrevistados.

A fim de saber como os adolescentes estão vivenciando o processo de escolha profissional e quais os aspectos que os mobilizam nesse momento, foi realizada uma entrevista individual, semiestruturada, em que as respostas foram gravadas e posteriormente transcritas, a fim de facilitar o acesso aos dados.

As informações oferecidas pelos adolescentes foram analisadas a partir do viés materialista histórico-dialético que embasa a Psicolo-

gia Histórico-Cultural e que busca compreender os fenômenos humanos a partir do modo como os homens produzem e reproduzem suas condições de existência em uma relação dialética com o meio. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético apreende o mundo material enquanto transformado pela atividade humana, o que os homens produzem e como produzem determina quem eles são, do seu desenvolvimento físico ao intercâmbio entre eles (Marx e Engels, 2001).

Resultados e Discussões

A partir das considerações feitas pelos adolescentes nas entrevistas foi possível atentar para quais são os aspectos mais importantes para eles quando se referiam a seu futuro profissional, a fim de verificar se o meio social tem sido eficaz em levar os adolescentes a pensarem para além do imediatamente dado, das aparências, isto é, se o pensamento conceitual está sendo exercitado nesse processo.

A escolha profissional é um momento que assume grande importância na vida dos estudantes, corroborando com o que expõe Tolstij (1989) sobre o fato de que ela é uma das primeiras escolhas socialmente significativa, que o adolescente precisa realizar. Para eles, conforme evidenciam nas entrevistas, escolher a profissão e ingressar na faculdade, isto é, dar o primeiro passo em direção ao exercício profissional, é uma comprovação de que são capazes de gerir a própria vida e estão “aptos” para o mundo adulto. A princípio, indicam que tal processo foi relativamente fácil, mesmo que alguns não tenham uma escolha definitiva. No quadro que segue são apresentados os dois grupos de entrevistados, indicando quais são seus objetivos após o fim do Ensino Médio:

E1: Escola Pública

Nome	Objetivo	Curso (s)
Bianca ¹	Ensino Superior	Artes visuais; comunicação e multimeios; publicidade e propaganda; jornalismo.
Olívia	Ensino Superior	Serviço social; administração; ciências contábeis.
Antônio	Ensino Superior	Engenharia mecatrônica.
Ana	Ensino Superior	Enfermagem.
Ícaro	Ensino Superior	Educação física; bombeiro civil; técnico em enfermagem.
André	Ensino Técnico/ Trabalho	Mecânica automotiva.

E2: Escola Privada

Nome	Objetivo	Curso (s)
Estela	Ensino Superior	Biomedicina; farmácia.
Mariana	Ensino Superior	Engenharia química.
Iago	Ensino Superior	Biologia
Otávio	Ensino Superior	Agronomia
Andressa	Ensino Superior	Biologia
Emanuel	Ensino Superior	Ciência da computação

Dos doze entrevistados, nove apontam que já escolheram uma profissão, incluindo Ícaro que mencionou três cursos, mas conforme explicou, seu objetivo principal é carreira de bombeiro e os outros dois cursos são pretendidos como aperfeiçoamento para esta profissão. E, três indivíduos citam mais de um curso como possibilidade, sem uma escolha única.

Explicam que tal escolha foi realizada com base unicamente em si mesmos, seus gostos, desejos e objetivos, em um pro-

¹ Os nomes utilizados nesse estudo são fictícios.

cesso bastante individual. No entanto, partindo do que discute Vygotski (2000), isto é, que os indivíduos se formam a partir da relação dialética que estabelecem com o meio, não é possível pensar em um fenômeno isolado da realidade social. Ainda que tal escolha seja um processo particular, definitivamente há uma série de influências diretas e indiretas que incidem sobre os adolescentes. Conforme Aguiar (2007), a quantidade e, principalmente, a qualidade das informações e influências recebidas no processo da escolha profissional são elementos que contribuem para a forma como este processo é vivido, isto é, o sofrimento, as dúvidas, a tensão entre outros sentimentos e emoções que podem ser aplacados ou intensificados a depender do contexto em que o adolescente está inserido e das informações que recebe etc.

Nessa direção, o primeiro elemento a ser destacado, é que ao serem questionados sobre o motivo de suas escolhas, as respostas são bastante genéricas – “porque sim”, “não sei dizer”, “sempre gostei disso”. Ou seja, os adolescentes não têm clareza sobre o que os impulsiona, como é constituída sua história e, por meio dela, seus gostos e preferências. De acordo com Aguiar (2007), para compreender suas motivações, é necessário pensar sobre si próprio, o que significa, no limite, responder aos seus “porquês”. Bock (2010) também explicita que, para que o indivíduo compreenda seu processo de escolha, é preciso atentar-se para seu movimento pessoal, seus sentidos e o conjunto de significações e condições objetivas e sociais no qual está inserido. Portanto, para que o indivíduo tenha clareza sobre o que o impulsiona em determinada direção, deve reconhecer a si próprio enquanto uma singularidade inserida em um contexto social a qual influencia e pelo qual é influenciado, ou seja, é necessário que a autoconsciência esteja em desenvolvimento. A inconsistência sobre si mesmo é característica típica da adolescência, fase em que, como explicitam Vygotski (2006) e Anjos (2017), o indivíduo está em transformação, transitando da personalidade infantil à adulta e construindo uma nova perspectiva de vida. No entanto, também se verifica que a autoconsciência, nesses indivíduos, ainda apresenta um desenvolvimento primário, que não os habilita a responder de modo mais contundente sobre seus próprios aspectos subjetivos no que se refere à

escolha de uma atividade profissional.

Outro elemento que ganha destaque na fala dos alunos é a forma como compreendem as condições concretas de existência. Tendo em vista o fato de que a pesquisa foi realizada com estudantes de duas escolas, uma pública e outra privada, é necessário destacar que há significativas diferenças entre elas, tais como, o ensino, os instrumentos e materiais disponíveis, a estrutura física, as atividades desenvolvidas. Também há uma diferença na postura dos professores, pois na escola privada, os alunos relatam grande envolvimento destes profissionais, que indicam profissões que estão “em alta” no mercado, orientam a respeito de vestibulares e trazem informações sobre as universidades. Exemplos da participação positiva dos professores na escolha profissional dos adolescentes constam nos relatos de Emanuel, que optou por ciência da computação após determinado professor apresentar-lhe o curso e lhe oferecer informações a respeito da profissão. Iago também indica que optou por biologia após o professor desta matéria lhe explicar sobre esta profissão, incluindo a diferença entre licenciatura e bacharelado, as possíveis áreas de atuação em cada um desses casos, os requisitos básicos, o caminho universitário etc. Andressa também fala da importância do mesmo professor de biologia em sua escolha, não apenas por se mostrar um “profissional realizado no que faz”, mas por dar os direcionamentos e tirar as dúvidas que a adolescente lhe dirigia. Por sua vez, entre os alunos da escola pública não houve menção direta aos professores nesse processo e, quando questionados, a fala dos entrevistados é semelhante, isto é, de que os professores não costumam se envolver nesse processo para não lhes influenciar.

Diante da disparidade no respaldo que esses alunos recebem de suas respectivas escolas, para os entrevistados, essa diferença na formação não é importante a ponto de ser considerada no processo de eleição da profissão. Alinhados ao discurso meritocrático, defendem que o importante é a determinação do sujeito, seu esforço individual em detrimento da instrumentalização ofertada. Pouco ou nada sabem, por exemplo, sobre os programas de incentivo ao ingresso no ensino superior oferecidos pelo governo federal, a concor-

rência do vestibular para ingresso nos cursos desejados e a influência de suas formações nessa concorrência etc. Estão focados na forma tradicional de ingresso nas instituições de ensino superior. Os alunos da escola privada não se interessam em obter maiores informações, porque entendem que não precisam de tais recursos, pois recebem um bom ensino e terão condições de acessar a universidade sem recorrer a nenhum deles. Enquanto os estudantes da escola pública, de fato, os maiores beneficiários, não recebem informação suficiente para entender como funcionam tais programas, em geral, reproduzem o discurso do senso comum de que recorrer a eles seria admitir quem têm “menor capacidade”, logo, preferem não os utilizar.

Nessa postura dos alunos, é possível verificar a expressão do pensamento neoliberal vigente na sociedade atual. Eidt e Cambaúva (2012) explicam que o neoliberalismo, corrente ideológica predominante atualmente, surge a partir das mesmas bases no liberalismo, em que o mercado é o elemento central da sociedade e a livre concorrência o *modus operandi* em termos sociais e individuais. A livre concorrência é sustentada pela ideia de que os homens são todos iguais, têm as mesmas possibilidades e oportunidades e, portanto, cada um pode realizar aquilo que deseja. Essa concepção permeia todos os níveis da sociedade, desde as relações internacionais até a vida singular dos indivíduos, que são entendidos como apartados da realidade em que vivem, dessa forma, o sucesso e fracasso são considerados produtos unicamente da dedicação e do esforço do sujeito.

Essa concepção, predominante na sociedade capitalista, vai na direção contrária do que propõe o materialismo histórico-dialético, isto é, de que o esforço e a dedicação individuais são fundamentais para alcançar objetivos, contudo, o meio social e material possuem grande influência e não podem ser ignorados, sobretudo, porque são essas influências que facilitam ou dificultam o processo a ser percorrido pelo sujeito. Dessa maneira, ao falar de escolha, deve-se primeiramente considerar o lugar em que “o indivíduo que escolhe” se encontra e quais as suas condições concretas de existência e de escolha, pois os indivíduos não partem do mesmo lugar de existência, e esse ponto de partida faz toda a diferença sobre seu caminho.

Como explicita Leal (2016), a educação não é igual para todos, caracterizando-se como educação para as classes dominantes e educação para as classes subalternas que, atualmente, expressam-se pela divisão entre ensino público e ensino privado. O que ocorre, é que, enquanto os estudantes das escolas particulares são melhor preparados, os estudantes da rede pública possuem defasagens no ensino, que poderiam ser diminuídas por esses incentivos e recursos. Todavia, como mencionado anteriormente, os estudantes não reconhecem essas diferenças e adotam o discurso sobre esforço, ignorando as condições concretas de existência, postura que tem como consequência o fato de que os adolescentes deixam de reconhecer os obstáculos que devem enfrentar e, sobretudo, os recursos e instrumentos que poderiam ser empregados a seu favor, na superação dos obstáculos.

Outro elemento que reforça a tese de que os adolescentes estão completamente alinhados ao discurso neoliberal, de modo alienado, é verificado na ideia de sucesso na qual se pautam. Quando questionados sobre isso, as respostas referem-se ao acúmulo de bens e a conquista de uma posição de prestígio na sociedade. Não são citados aspectos como conquistas profissionais, desenvolvimento pessoal em termos psíquicos e/ou cognitivos. Ainda que a maioria dos entrevistados defendam que o dinheiro não é elemento de primeira importância e escolheram a profissão de acordo com suas afinidades, ao longo das entrevistas fica evidente que essa satisfação não é atribuída ao exercício da profissão, mas, ao que o salário pode proporcionar, como casa, carro, viagens, a própria empresa etc.

Nesse sentido, os adolescentes deixam de lado atividades pelas quais têm grande interesse, porém são consideradas pouco rentáveis ou instáveis. Por exemplo, Bianca e Antônio desejam se dedicar à música; Ícaro à carreira de bombeiro civil; Estela demonstra interesse por profissões relacionadas à estética. No entanto, todos eles optam por profissões que consideram mais “seguras”, tradicionais, sobretudo, a partir da formação em nível superior.

Além disso, os entrevistados vislumbram os objetivos a serem atingidos, mas não o processo para alcançá-los, conhecem muito pouco da profissão que desejam e, em geral, consideram um único

âmbito de atuação. Os adolescentes não buscam outras possibilidades, pautados na ideia de que, necessariamente, atuarão naquele segmento desejado e que, portanto, não haveria motivos para conhecer outras formas de atuação que não a pretendida. Assim, a ideia de futuro está mais apoiada na fantasia a respeito de uma profissão do que, de fato na construção de um projeto de futuro propriamente dito. Não é intuito defender que o adolescente não pode sonhar com a profissão pretendida ou ter como meta determinada área dessa profissão, entretanto, considerando as neoformações dessa fase do desenvolvimento (Vygotski, 2006), o esperado seria que comesçassem a substituir a fantasia pelo planejamento, isto é, pensar o futuro a partir dos seus desejos e necessidades, mas atentando, sobretudo, para a realidade existente, para os obstáculos e suas formas de superação. Refletindo de modo mais aprofundado as questões que se relacionam à escolha e exercício das profissões pretendidas e que, necessariamente, irão se deparar na atuação profissional.

A partir dessas discussões, é possível destacar alguns pontos, primeiramente, o fato de que apesar de considerarem a escolha profissional um momento importante, os adolescentes a vivenciam a partir dos ideais neoliberais de meritocracia e individualidade. Isso faz com que eles se atentem apenas para uma parte dos aspectos que englobam esse processo, não fazem considerações mais amplas e/ou profundas. Escolher a profissão e exercê-la é, para esses adolescentes, um processo estritamente individual que não tem nenhum tipo de relação com o meio social. Em segundo lugar, é imperativo observar que diante da alienação dos adolescentes, o meio social, sobretudo, a escola não está sendo efetiva em provocar nos adolescentes capacidade de compreensão e crítica da realidade, características do pensamento conceitual. Pautando-se em Vygotski (2006), a grande revolução da adolescência está na possibilidade de começar a empreender o pensamento conceitual, atentar para a realidade e compreendê-la é uma das grandes aquisições dessa etapa e, no entanto, não está sendo efetivada.

A fim de compreender esse fenômeno, isto é, porque os adolescentes estão sendo formados de modo tão raso, mesmo diante de

suas possibilidades, retomamos as premissas de Vygotski (2000) de que o homem se desenvolve a partir de seu meio, internaliza aquilo que lhe é disponibilizado em termos de instrumentos psíquicos, bem como as afirmações de Anjos (2013), que aponta a escola como grande responsável por levar os indivíduos a compreensão dos fenômenos para além do imediatamente dado, além do cotidiano. Assim, é possível afirmar que essas escolas, tanto a pública quanto a privada, não estão sendo efetivas em promover o desenvolvimento do pensamento conceitual nos adolescentes, de criar a necessidade de que exercitem esse pensamento no processo de escolha profissional. Portanto, não cumprem a função fundamental de capacitar os indivíduos a pensarem de modo crítico e não apenas reproduzirem o que lhes é incutido; conforme Leal (2016), trata-se de uma educação que não gera necessidade de questionar, duvidar e conhecer, mas ao contrário, visa adaptar. Como consequência, os adolescentes estão sendo limitados em todo o seu potencial, formados de modo precário e aligeirado, sem capacidade de reconhecer as ideologias que afetam diretamente suas vidas.

O processo de escolha profissional é, em sua máxima expressão, um processo de tomada de consciência de si, da realidade concreta e social, de tudo que envolve o indivíduo. Por esse motivo, o pensamento conceitual é fundamental e o momento da escolha profissional é uma oportunidade para que ele seja colocado em exercício de modo mais expressivo. Nesse sentido, é necessário que o indivíduo tenha clareza sobre esses elementos e como eles influenciam sua vida para que de fato haja uma escolha profissional livre. Assim, o livre arbítrio significa, nessa perspectiva, compreender, primeiramente, a necessidade de escolher e, em seguida, compreender os fatores e as possibilidades presentes, para realizar uma escolha consciente; no limite, significa compreender a totalidade do contexto, incluindo as relações macrosociais: a política, a economia, as relações de trabalho, o âmbito da moral e da ética e como todos esses fatores estabelecem relação com a vida cotidiana do indivíduo singular.

Para garantir sua liberdade, é necessário que o indivíduo compreenda quais são as relações que incidem sobre ele, as influências,

as consequências reais de sua conduta. De acordo com o autor, “A liberdade humana consiste precisamente em que pensa, quer dizer, em que toma consciência da situação criada” (Vygotski, 2000, p. 288). Condição que tem sido negada aos adolescentes, pois uma escolha profissional consciente requer que o indivíduo conheça suas necessidades e seus motivos, reconheça o lugar que ocupa no meio social, seus obstáculos e instrumentos dos quais dispõe, bem como compreenda a própria sociedade como um sistema no qual está inserido, para que seja capaz de traçar o percurso necessário para atingir seu objetivo de forma realista.

Com base nessas considerações e na ideia de liberdade defendida por Vygotski (2000), afirma-se, novamente, que o adolescente escolhe, mas essa escolha não é livre no sentido de que trata esse autor, isto é, pautada na compreensão do contexto em que está inserido, pois os indivíduos estão baseados em concepções, ainda que predominantes, não abarcam a totalidade da realidade.

Por meio das entrevistas foi possível considerar que o processo de escolha profissional está sendo vivenciado pelos adolescentes de modo alienado, sem compreensão da totalidade do fenômeno. Nesse sentido, o potencial característico da adolescência destacado por Vygotski (2000; 2006) não tem sido aproveitado nessa forma de organização social, uma vez que as funções, capacidades e possibilidades pouco têm sido estimuladas nessa fase.

Como consequência, quando os adolescentes se encontram frente à uma escolha significativa, não têm condições de atentar para além do imediatamente dado, de fazer análises mais complexas que culminem em uma escolha profissional consciente. Mas, para além disso, resulte também em um desenvolvimento do indivíduo de modo geral, que se delineie um pensamento crítico, que permita ao **adolescente** ir além do senso comum, questionar as informações e ideias que são oferecidas prontas para serem consumidas, geralmente, impostas pelas classes mais altas da sociedade.

Considerações finais

A escolha profissional, em suas máximas possibilidades, constitui-se como um processo de tomada de consciência do real, isto é, aprofundar aquilo que se sabe sobre si, sobre a realidade e sobre a relação estabelecida entre ambos, movimento que só é possível a partir do pensamento conceitual que proporciona a compreensão dos conceitos abstratos envolvidos nesta relação. Em condições adequadas de desenvolvimento, a adolescência é justamente o período em que os indivíduos são capazes de começar a traçar planos de forma contundente e exercer o domínio da conduta no sentido de realizá-los. Também é a fase em que estão instrumentalizados cognitivamente para compreender as relações sociais nas quais estão inseridos e quais as implicações em suas vidas.

No entanto, o que se verificou nesta pesquisa é que os adolescentes não compreendem a totalidade de elementos contidos na escolha profissional, como eles afetam sua trajetória singular. Compreendem a escolha profissional de modo unilateral e alienado, reproduzindo as ideologias neoliberais, a partir das quais a escolha profissional – assim como os demais fenômenos humanos – é um processo estritamente individual. Essa configuração evidencia uma grande necessidade em estimular os jovens a serem curiosos, duvidar, indagar, verificar, a serem ativos, exercitarem suas funções cognitivas, ao invés de aceitar o que lhes é imposto. No limite, é necessário que haja intencionalidade em desenvolver o pensamento conceitual, em formar indivíduos conscientes e livres, função na qual a escola tem falhado.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 23, p. 11-25, dez. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_art-

text&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 13 janeiro de 2025.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. La Orientación Profesional y los Procesos de Elección: una Reflexión desde la Perspectiva Sociohistórica. **Rev. Mex. Orient. Educ.**, México, v. 4, n. 10, p. 02-09, 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1665-75272007000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 janeiro de 2025.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 94, n. 26, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZ-MXBrNJkq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 janeiro de 2025.

ANJOS, Ricardo Eleutério. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2017.

ANJOS, Ricardo Eleutério. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2013.

BOCK, Sílvio Duarte. **Orientação profissional para as classes pobres**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

DRAGUNOVA, T. V. Características psicológicas del adolescente. In: PETROVSKI, A. **Psicologia evolutiva y pedagogica**. Moscou: Editorial Progreso, 1985, p. 120-175.

LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal. **Adolescência, educação escolar e constituição da consciência: um estudo sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2016.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitchi. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Buenos Aires: Edição ciências do homem, 1978.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. [trad. Rubens Eduardo Frias]. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad: Costa, L. C. C. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIZZO, Catarina Barbosa da Silva; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 3, p. 407-417, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000300004>. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Psicologia General**. México: Editorial Grijaldo, S. A, 1978.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, 2005, p. 57-66. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/qBqcryfLqbvsnf7y6HkXNrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de novembro de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA; Luiz Gustavo Silva; TRINDADE, Zeidi Araújo; COUTINHO, Sabrina Mantuan dos Santos; MENANDRO, Maria Cristina Smith. Sentidos atribuídos ao sucesso pessoal e profissional em estudantes do ensino médio. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 8, n. 1,

2007, p. 1-12. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317467432_Sentidos_atribuidos_ao_sucesso_pessoal_e_profissional_em_estudantes_do_ensino_medio. Acesso em 20 de outubro de 2024.

TOLSTIJ, Alexander. **El hombre y la edad**. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores I. Visor, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo IV: Psicología Infantil. Madrid: Machado Libros, 2006.

Autores

Camila Trindade

Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI – UEM). Docente em instituição de ensino superior. trindadecami@gmail.com

Camila Turati Pessoa

Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI – UEM). Professora Adjunta na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). camila.pessoa@ufu.br

Daniella Fernanda Moreira Santos

Doutora em Psicologia (2025) pela Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM). Atua como psicóloga social e clínica com ênfase em temas relacionados à infância e adolescência, sofrimento psíquico e vulnerabilidades sociais. dfmoreira.psico@gmail.com

Eduarda Henrique

Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM). Pós graduada em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Atua como psicóloga

escolar e educacional e docente no ensino superior. psieduardahenrique@gmail.com

Flávia Caroline Santos Cardoso Pereira

Pós-Graduada em Psicologia Jurídica - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM). Experiência nas áreas de Psicologia Social, Clínica, Psicologia Jurídica e Políticas Públicas. Atua principalmente com temas: infância, adolescência, desenvolvimento humano, direitos da criança e do adolescente, prática clínica na Psicologia Histórico- Cultural e políticas públicas da infância e adolescência. flavia-caroline20@gmail.com

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Psicóloga, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Bauru.flavia.asbahr@unesp.br

Gabriel Takashi Watanabe

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Psicólogo na área clínica. gabrielwatanabe1172@gmail.com

Kayo Rodrigo

Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Integrado de Campo Mourão e Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua como psicólogo na Atenção Básica do município de Peabiru e como professor no Centro Universitário Integrado. kayorodrigov@gmail.com

Leda Leite Ferreira

Graduada em psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Bauru, e mestranda do programa

de Pós-graduação em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) campus de Araraquara.leda.ferreira@unesp.br

Letícia Cavalieri Beiser de Melo

Graduada em Psicologia (2003), Mestre (2017) e Doutora (2021) em Psicologia, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Departamento de Psicologia (UEM), além de atuar como psicóloga escolar. Estudos sobre psicologia escolar e educacional, desenvolvimento e processos educativos, adolescência e ensino médio. lcbmelo2@uem.br

Letícia Ereno Colombo

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós graduanda em Psicoterapia Psicanalítica Contemporânea pela Escola de Psicoterapia Psicanalítica de Maringá (EPPM). Estudos em gênero, sexualidade e adolescência. leticiaerenopsi@gmail.com

Luciane Pinho de Almeida

Graduada em Serviço Social (1989), Pedagogia (1996), Filosofia (2021), Mestrado (2000) e Doutorado (2004) em Serviço Social pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – SP) e Pós-Doutorado em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca/Espanha. Docente da Universidade Católica Dom Bosco, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Sócio-Histórica, Migrações e Políticas Sociais (GEPEMPS) e do Laboratório de Estudos Psicossociais em saúde frente a contextos de desigualdade social (LEPDS). Membro dos grupos de pesquisa: GT ANPEPP – A Psicologia Sócio-Histórica e o Contexto Brasileiro de Desigualdade Social, Red ALEC – Reséau Internacional América Latina, Europa e Caraíbes - Territórios, Populações Vulneráveis, Políticas Públicas, com sede em Limoges/França. Membro da Rede de Acolhimento ao Migrante e Refugiado de Campo Grande/MS. luciane@ucdb.br

Nicolý Pelegrini Santos

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em sua jornada acadêmica, desenvolveu estudos sobre Neuropsicologia Luriana, educação e desenvolvimento infantil. Atualmente é pós graduanda em Psicoterapia Psicanalítica Contemporânea pela Escola de Psicoterapia Psicanalítica de Maringá (EPPM), atua como psicóloga clínica e também na área da assistência social. nicolypelegrinipsi@gmail.com

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente na Universidade Estadual de Maringá – UEM. ns-tessaro@uem.br

Rafaela França da Silva Della Santa

Graduada em Psicologia (2014) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em Psicologia (2017) pela Universidade Estadual de Maringá. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Católica Dom Bosco. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Sócio-Histórica, Migrações e Políticas Sociais (GEPEMPS) e do Laboratório de Estudos Psicossociais em saúde frente a contextos de desigualdade social (LEPDS). Psicóloga da Secretaria Municipal de Assistência Social de Campo Grande, lotada na Escola Municipal do Sistema Único de Assistência Social. rafadellasanta@gmail.com

Solange Pereira Marques Rossato

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/ Assis-SP. Professora do Departamento de Psicologia (UEM). Estudos em Psicologia escolar e Educacional, desenvolvimento humano e na área de Educação Especial e inclusiva. solangemrossato@gmail.com

Thais Carolina Ferreira

Psicóloga, Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Especialista em Avaliação Psicológica pelo Centro Universitário Integrado (CEI), atualmente é docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Integrado de Campo Mourão.thhais.carolina@gmail.com

Vítor de Lima Fantin

Psicólogo. Doutorando e mestre em Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) campus de Bauru. v.fantin@unesp.br

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (aposentada), Professora voluntária no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. zairaleal@yahoo.com.br



Contemplando resultados de estudos e pesquisas pautados na Psicologia Histórico-Cultural, este livro intenciona reforçar a compreensão acerca do desenvolvimento humano na adolescência articulado à concretude da vida. Nesse sentido, os diferentes capítulos apresentam reflexões sobre as possibilidades de desenvolvimento psíquico dos sujeitos em sua intersecção com aspectos históricos e marcadores sociais, evidenciando a não existência de características universais da adolescência. Cada capítulo coloca em destaque um elemento presente na organização social na contemporaneidade, como o fenômeno das redes sociais, o ensino remoto durante a pandemia, o novo ensino médio, as medidas socioeducativas, o fenômeno da migração, o trabalho no capitalismo dependente, as aceleradas transformações sociais e o processo de escolha profissional no cenário atual. Em todos eles, as reflexões caminham no sentido de elucidar as perspectivas de desenvolvimento dos adolescentes e os desafios a serem enfrentados, quando se objetiva a formação humana em sua totalidade.



+55 (44) 3045 9898
Rodovia BR 376, Km 102, nº 1.000
CEP 87.720-140 - Paranavaí-PR
<https://editora-edufatecie.unifatecie.edu.br/>
edufatecie@fatecie.edu.br

