



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ-SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANGELA CRISTINA BONISSONI KROTH

**O ENSINO MÉDIO COMO TEMPO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO:
AS ADOLESCÊNCIAS -JOVENS À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

CHAPECÓ-SC

2025

ANGELA CRISTINA BONISSONI KROTH

**O ENSINO MÉDIO COMO TEMPO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO:
AS ADOLESCÊNCIAS- JOVENS À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Solange Maria Alves

CHAPECÓ-SC
2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Kroth, Angela Cristina Bonissoni

O ENSINO MÉDIO COMO TEMPO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO::
AS ADOLESCÊNCIAS -JOVENS À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL / Angela Cristina Bonissoni Kroth. --
2025.
242 f.

Orientadora: Doutora em Educação Solange Maria Alves

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2025.

1. Adolescência-jovem; Desenvolvimento Humano; Teoria
Histórico-Cultural; Formação de Professores; Práxis
pedagógica no Ensino Médio. I. Alves, Solange Maria,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

ANGELA CRISTINA BONISSONI KROTH

**O ENSINO MÉDIO COMO TEMPO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO:
AS ADOLESCÊNCIAS- JOVENS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em 12/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SOLANGE MARIA ALVES**
Data: 01/09/2025 11:19:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Solange Maria Alves - UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **WILLIAN SIMOES**
Data: 03/09/2025 15:03:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profº. Dr. Willian Simões - UFFS
Avaliador Externo

Documento assinado digitalmente
 **RENILDA VICENZI**
Data: 01/09/2025 11:28:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Renilda Vicenzi - UFFS
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **ALINE CASSOL DAGA CAVALHEIRO**
Data: 01/09/2025 11:38:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª Aline Cassol Daga Cavalheiro - UFFS
Avaliadora Externa

Dedico este trabalho a todos os educadores e educadoras que, assim como eu, possuem uma inquietude constante e desafiadora. A todos aqueles que, inspirados pelos ensinamentos de tantos educadores pelo mundo afora, acreditam que a educação e a atividade docente não se realizam isoladamente, mas em uma ação coletiva e colaborativa. A todos que creem que ser educador é, acima de tudo, um ato de amorosidade, de cuidado e de esperança na transformação social.

Quanto mais eu ando, mais vejo estrada. E se não caminho, não sou nada. Se tenho a poeira como companheira, faço da poeira, o meu camarada [...] (O plantador, Geraldo Vandré e Hilton Accioly).

AGRADECIMENTOS

[...] aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente, que nunca está sozinho por mais que pense estar (Caminhos do coração, Gonzaguinha).

Este trecho da canção de Gonzaguinha é o reflexo daquilo que sinto ao concluir este trabalho. Um sentimento de que esta minha (re)construção como ser humano e educadora foi tecida pelo compartilhamento, esforço, carinho e dedicação das mãos de muitas, tantas “gentes”. A todas estas pessoas, meu mais profundo sentimento de agradecimento e gratidão. Agradeço, portanto:

À minha professora orientadora, Prof^a Dr^a Solange Maria Alves, por toda a caminhada construída sempre ao meu lado, compartilhando saberes, que a mim foram tão preciosos. Por toda atenção, carinho e paciência em me conduzir pelo caminho da pesquisa, orientando-me incansavelmente, sugerindo, motivando e apoiando. Por seu olhar atento, rigoroso, porém afetuoso e complacente. Pela mão estendida a cada momento de dúvida e insegurança, pelas inúmeras conversas e leituras sugeridas. Por permitir minha aproximação a todo e qualquer tempo. Pela descontração e risadas que sempre permearam nossa relação. Graças aos seus ensinamentos frente à pesquisa e à Teoria Histórico-Cultural, esta produção acadêmica pôde se materializar.

Aos professores da banca de qualificação e defesa desta dissertação: Renilda Vicenzi, William Simões, Aline Cassol Daga Cavalheiro, agradeço por aceitarem fazer parte desta jornada, pela atenção, apreço e disponibilidade em ler - e reler - este trabalho dissertativo. Sou grata pelas contribuições, sugestões e diálogos tão valorosos e de significância ímpar. Professores com olhar rigoroso, porém afetuoso e colaborativo.

Aos professores do Mestrado em Educação, por compartilharem seus saberes e fazeres. À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de aprofundamento acadêmico.

Aos colegas de turma do Mestrado, companheiros cotidianos de estudos, reflexões e trocas, mas também de descontração, de gargalhadas abertas e lanches deliciosos. Pessoas que permanecerão guardadas no coração.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI), pelos inúmeros momentos profícuos de leituras, estudos e trocas. Aos amigos(as) também vigotskianos,

Adelmo Pradeiczuk e Amanda de Sá Munzi, pelo compartilhamento de saberes e de buscas.

À minha família: meus pais, Felix e Catarina Bonissoni (in-memoriám), por me darem a vida, me criarem, me amarem e me conduzirem (enquanto estiveram neste mundo) pelo caminho do justo, do correto e da alegria à vida.

Ao meu esposo Roberto Luiz Kroth (companheiro desta e de outras vidas, disso tenho certeza), pelo amor, carinho e gentileza com que diariamente me acolheu nesta rigorosa trajetória acadêmica. Agradeço por sempre me apoiar, me guiar, me ouvir, pela paciência e cuidado demonstrados ao longo destes anos de estudo. Por ser muitas vezes, pai e mãe dos nossos filhos. Pelo chimarrão cevado, pela mesa farta, pelo abraço apertado ao findar do dia. Sem você, meu querido, nada disso teria sido possível.

Aos meus filhos, Roberta Catarina e Pedro Henrique, pedaços de mim. Agradeço por entenderem a minha presença ausente, por acreditarem que eu conseguiria, pelos chamegos muitas vezes dados (mesmo sem saberem) nos momentos em que eu mais precisava. Pelas xícaras de chá, água ou suco ofertadas ao longo das horas, dos dias, dos meses, dos anos. Por serem meu refúgio, meu ponto de partida e de chegada.

À minha sobrinha e afilhada Francine Klauck e seu esposo Eduardo Weber, pelo acolhimento às segundas-feiras à noite em sua residência, estada que muito me auxiliou, fortaleceu e acalentou. Pelas “jantinhas” (mesmo tarde da noite) e cafés da manhã (no raiar do dia) recheados de delícias e afetos. Pela cama aconchegante e quentinha.

Aos meus irmãos Ivan e Luiz Airton, a minha irmã Lorimar, cunhadas, cunhados, sobrinhos, sobrinhas, à minha sogra, pelas falas de motivação e incentivo, por sempre se interessarem pelo meu bem-estar. Aos meus irmãos Adilson e José Carlos (in-memoriám), pois sei que, de onde estiverem, torcem por mim e estão presentes fluidamente neste momento. À querida Maria Catarina, minha sobrinha-neta, que com seu rostinho angelical, alegrou meus dias.

Às amigas Gladis Blanger Canello e Naira Tamioso, “minhas *bests*”, criaturas abençoadas que Deus colocou em meu caminho e que considero membros da minha família. Colegas de mestrado, andantes da mesma jornada, ombros queridos de amparo, de partilha, de auxílio mútuo. Agradeço pelas conversas intermináveis, pelas risadas, amparo e carinho. A você, Gladis, pelas caronas de idas e vindas até o *campus*, pelo mate verde, impecavelmente ornamentado. Pela amizade que, com certeza, permanecerá ao longo da vida. A todos vocês, muito obrigada!!!

RESUMO

O presente trabalho dissertativo, intitulado "O Ensino Médio como tempo de desenvolvimento humano: as adolescências-jovens à luz da Teoria Histórico-Cultural", surge da seguinte problematização: como a Teoria Histórico-Cultural possibilita pensar e propor uma organização pedagógica objetivada aos adolescentes-jovens do Ensino Médio, compreendendo este nível educativo enquanto espaço e tempo de desenvolvimento humano? Tem por objetivo analisar as adolescências-jovens no contexto do Ensino Médio, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC). Essa abordagem considera o referido período do desenvolvimento humano também como uma construção social e cultural, enfatizando as oportunidades de aprimoramento proporcionadas pelo espaço-tempo desse nível de ensino para o desenvolvimento individual e coletivo ao longo da trajetória de vida de cada estudante singular. A pesquisa identifica as contribuições da THC para a organização pedagógica do Ensino Médio, interpretando-o como um momento propício ao pleno desenvolvimento humano. Fundamenta-se na filosofia e epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que sustenta a THC, apoiando-se em autores basilares como Vigotski, Luria, Leontiev, Engels e Marx, além de estudos contemporâneos de Facci, Gadotti, Ozella, Arroyo, Anjos, Duarte, Pino, Novaes, Vannuchi, Dayrell, Carrano, entre outros. A dissertação aborda o desenvolvimento do psiquismo humano durante a adolescência-jovem, tendo a atividade-guia do estudo-trabalho como elemento fundamental de mediação da relação indivíduo-sociedade neste período e, nesse sentido, persegue uma reflexão que dialogue com os fundamentos da THC em ações educativas intencionadas ao desenvolvimento humano compreendido como apropriação das objetivações humanas presentes na cultura como movimento essencial para a subjetivação consciente e autorregulada; no sentido vigotskiano dessas expressões. Resulta disso, o encontro da THC com a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade de organização de práticas pedagógicas objetivadas ao desenvolvimento humano compreendido como progressão do pensamento teórico-conceitual no âmbito do Ensino Médio, com base em organização curricular assentada na unidade dialética entre filosofia, ciência e arte. Nesses termos, a ênfase do processo de ensinar e aprender recai sobre abordagens metodológicas embasadas no método do Materialismo Histórico-Dialético de conhecimento, que toma a prática social como ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento do pensamento analítico, teórico-conceitual.

Conclui-se que a implementação de uma pedagogia baseada na THC, apoiada pelo conhecimento produzido historicamente, é viável e potencializa uma prática educativa voltada ao desenvolvimento integral do estudante nos termos de uma formação cognitivo-afetivo-volitiva e humanizadora.

Palavras-chave: desenvolvimento humano; Teoria Histórico-Cultural; adolescências-jovens. práxis pedagógica no ensino médio. formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "High School as a Period of Human Development: Adolescence and Youth in Light of Historical-Cultural Theory," emerges from the following research problem: How does Historical-Cultural Theory enable us to think about and propose a pedagogical organization aimed at adolescents and young people in High School, understanding this educational level as a spatiotemporal context of human development? It aims to analyze adolescence and youth in the context of High School, from the perspective of Historical-Cultural Theory (THC). This approach considers the aforementioned period of human development also as a social and cultural construction, emphasizing the opportunities for improvement provided by the spatiotemporal context of this educational level for individual and collective development throughout the life trajectory of each unique student. The research identifies the contributions of THC to the pedagogical organization of secondary education, interpreting it as a time conducive to the full development of human potential. It is grounded in the philosophy and epistemology of Historical-Dialectical Materialism (HDM), which underlies THC, and draws on foundational authors such as Vygotsky, Luria, Leontiev, Engels, and Marx, as well as contemporary studies by Facci, Gadotti, Ozella, Arroyo, Anjos, Duarte, Pino, Novaes, Vannuchi, Dayrell, Carrano, and others. The dissertation addresses the development of the human psyche during adolescence and youth, with the guiding study-work activity as a fundamental element of mediating the relationship between the individual and society in this period and, in this sense, pursues a reflection that dialogues with the foundations of THC in educational actions intended for human development understood as the appropriation of human objectifications present in culture as an essential movement for conscious and self-regulated subjectivity; in the Vygotskian sense of these expressions. This leads to the convergence of THC and Historical-Critical Pedagogy as a means of organizing pedagogical practices aimed at human development, understood as the progression of theoretical-conceptual thought within secondary education, based on a curricular organization grounded in the dialectical unity of philosophy, science, and art. In these terms, the emphasis in the teaching and learning process falls on methodological approaches grounded in the Historical-Dialectical Materialist method of knowledge, which takes social practice as the starting and ending point for the development of analytical, theoretical-conceptual thought. It is concluded that the implementation of a pedagogy based on THC,

supported by historically produced knowledge, is viable and enhances an educational practice aimed at the integral development of the student in terms of a cognitive, affective, and volitional development, as well as a humanizing formation.

Keywords: human development; Historical-Cultural Theory; adolescence-young people; pedagogical praxis in high school. teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Compilação das principais leis em nível federal para o Ensino Médio: período de 1996 a 2025	39
Quadro 2: Compilação das principais leis em nível estadual para o Ensino Médio: período de 1996 a 2025	41
Figura 1: Movimento do pensamento para atingir os objetivos apresentados na pesquisa.....	48
Quadro 3: A ordem dos primatas	62
Quadro 4: Mudanças ocorridas por meio da atividade-guia profissional de estudo na adolescência-jovem.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	Assistente Técnica Pedagógica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FPE	Funções Psíquicas Elementares
FPS	Funções Psíquicas Superiores
GEPEVI	Grupo de Estudos e Pesquisa Escola de Vygotsky
IT	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PERASC	Projeto de Educação Rural de São Carlos
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PL	Projeto de Lei
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O SUJEITO, O OBJETO E O CAMINHO METODOLÓGICO.....	19
2.1	O SUJEITO: AQUILO QUE ME CONSTITUI ENQUANTO INDIVÍDUO SOCIAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICO.....	20
2.2	O OBJETO: CONTEXTO E CAMINHO METODOLÓGICO.....	28
2.2.1	Contextualização histórica do Ensino Médio e suas políticas públicas.....	29
2.2.2	Trajetória metodológica.....	46
3	O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO PSIQUISMO HUMANO: ELEMENTOS PARA UMA LEITURA DOS ADOLESCENTES-JOVENS DO ENSINO MÉDIO.....	58
3.1	A ORIGEM E O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	60
3.1.1	Gênese e desenvolvimento humano.....	61
3.1.2	Encontros cruciais para o processo de humanização: a natureza e a cultura; o trabalho e a linguagem.....	71
3.2.3	O surgimento da consciência e a formação da personalidade, vivências e experiências.....	89
3.3	O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO PSIQUISMO HUMANO.....	100
3.3.1	As funções psicológicas superiores e os planos de desenvolvimento humano.....	101
3.3.2	Ritos de passagem, “transição e rupturas”: as crises do desenvolvimento dentro da adolescência-jovem.....	115
4	A ADOLESCÊNCIA-JOVEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: BASES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	120
4.1	ATIVIDADE-GUIA DE ESTUDO-TRABALHO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS ADOLESCÊNCIAS DO ENSINO MÉDIO: O PENSAMENTO CONCEITUAL EM FOCO.....	121

4.2	CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CONTEÚDOS ESCOLARES, E AS ADOLESCÊNCIAS DO ENSINO MÉDIO.....	130
4.3	ENSINAR, APRENDER E DESENVOLVER: MÉTODO E METODOLOGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS ADOLESCÊNCIAS-JOVENS.....	137
4.4	POR UMA ESCOLA HISTÓRICO-CULTURAL DAS ADOLESCÊNCIAS.....	149
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
	REFERÊNCIAS DA LEGALIDADE.....	170
	REFERÊNCIAS DE AUTORES.....	174
	APÊNDICES.....	196

1 INTRODUÇÃO

Nascemos programados para aprender porque nascemos incompletos. Está no nosso DNA. Portanto, fomos programados para nos aperfeiçoar, para sermos melhores ao longo de toda a vida. Isso é que nos diferencia de outros seres vivos. Nós podemos fazer a nossa própria história, podemos criar o novo. O inédito é viável, mas não fazemos isso sozinhos. Precisamos do outro para fazer essa caminhada. Somos seres curiosos, sensíveis, criativos. Não nascemos prontos e acabados (Gadotti, 2023, p. 18).

Conforme Charlot (2022), vivemos em uma verdadeira “aventura humana”, iniciada com nossa concepção, perpassando pelo nascimento, crescimento e amadurecimento. Essa aventura é caracterizada pelas trocas, aprendizagens, socializações, acertos, erros, vivências e experiências; uma mistura entre o natural, o social e o cultural. Esse emaranhado de relações e acontecimentos dá-se gradativamente ao longo de nossa existência, possibilitando-nos um constante desenvolvimento.

Da mesma forma, a abordagem histórico-cultural também entende o homem como um ser que está em contínuo movimento, desenvolvendo-se ao longo de sua caminhada histórica. Segundo Aguiar, Bock e Ozella (2001), esse desenvolvimento é influenciado pelas relações sociais e culturais que vivenciamos. A interação entre as pessoas e a sociedade é vista como um processo sucessivo, contraditório, e, por isso, conflituoso no qual ambos se afetam mutuamente. Neste contexto, os fenômenos psicológicos aparecem e se formam justamente a partir da relação (encontro-confronto) entre o ser humano e seu ambiente físico e social. Devido a isso, todos os aspectos internos da nossa vida mental são moldados por esse entrosamento.

Nos espaços educativos, essas interações também são essenciais, tornando-se estrutura basilar na promoção desenvolvimental de crianças e adolescentes-jovens, principalmente no momento histórico em que vivemos¹. Não é de hoje que as

¹ Cabe aqui estabelecer inicialmente que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990), entende-se por criança as pessoas de até 12 (doze) anos de idade incompletos. Por esta mesma lei, adolescentes são as pessoas que estão entre a faixa-etária dos 12 (doze) aos 18 (dezoito) anos de idade. Já de acordo com o Estatuto da Juventude (Lei Federal 12.852, de 05 de agosto de 2013), são consideradas jovens as pessoas que estão entre a faixa-etária dos 15 (quinze) aos 29 (vinte e nove) anos de idade. Em virtude disso, tratarei neste trabalho dissertativo das adolescências-jovens, por esta abranger a faixa-etária dos estudantes que estão efetivamente cursando o Ensino Médio. Faz-se essencial destacar que esta delimitação etária pode variar entre países, culturas e autores, questões que serão tratadas no decorrer desta pesquisa. A terminologia utilizada, “adolescentes-jovens”, designa o imbricamento entre adolescência e juventude,

instituições escolares vêm passando por uma forte transição, resultado de mudanças políticas, econômicas e culturais de nossa sociedade. Essas mudanças, no entanto, também atravessam as adolescências-jovens que se encontram nesses espaços, essencialmente no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, perpassando por seu desenvolvimento e dando contornos múltiplos em muitos aspectos que definem esses estudantes.

De acordo com Ramos e Frigotto (2023), os jovens do Ensino Médio vivem atualmente num mundo de transformação, em crise e em risco, em que o principal desafio da escola não está em procurar tender-se aos interesses dos jovens, mas em educar seus próprios interesses. Os jovens vindos de sua realidade, seja ela qual for, trarão consigo os interesses gerados por essa realidade e, nesse sentido, não cabe à escola retificá-los ou adequar-se a eles. Necessita, no entanto, conhecê-los, analisá-los e confrontá-los com as necessidades formativas desses jovens e com o projeto de sociedade que vislumbram. Segundo os mesmos autores, temos que pensar em construir um currículo na mesma medida dos desafios dos estudantes. Isso implica no estudo das ciências, do trabalho - em sua forma ontológica e de profissionalidade -², do conhecimento sistematizado e historicamente construído e da cultura, em todas as suas dimensões. É preciso, primeiro, promover um confronto para então construir o encontro entre o projeto educacional e os interesses dos estudantes. A partir dessa assertiva, com base em Moll e Garcia (2014, p. 09), o que se precisa é:

alicerçado na fundamentação teórica da Teoria Histórico-Cultural, e corresponde às fases do desenvolvimento humano que se verificam no Ensino Médio. A adolescência é tratada aqui como um estágio significativo do desenvolvimento humano, enquanto a juventude é entendida como o estado resultante das interações entre indivíduo, cultura, identidade e base social.

² Aqui estão presentes dois tipos de trabalho. Em primeiro lugar, o trabalho ontológico do ser social, entendido como um trabalho criador que contribui para o desenvolvimento humano dentro de um contexto contemporâneo, bem como uma atividade ontológica que sublinha a importância do ser humano como desenvolvedor das funções psíquicas superiores, com a linguagem como signo-central. Em segundo lugar, o trabalho enquanto sustento, operacionalizado em sua forma capitalista, ainda que frequentemente alienado. Segundo Simões (através de informação verbal, 2025), o trabalho insere-se em dois contextos antagônicos que, na modernidade, acabam por caminhar juntos: o trabalho ontocriativo e o trabalho histórico dentro do capitalismo, especialmente quando pensamos na profissionalização. O autor ressalta que, mesmo que a forma de trabalho dentro do sistema capitalista seja alienada, alienante e dolorosa, ela oferece aprendizados significativos para os indivíduos, possuindo um princípio formativo. A concepção de trabalho deve situar-se em seu espaço-tempo atual, que é o espaço-tempo do capitalismo, o qual agrega o âmbito industrial, o financeiro e o neoliberal. Esse enquadramento representa um aprofundamento do que se tem chamado de neosujeito, apontando para as especificidades de um sujeito que opera nesse contexto multifacetado.

[...] desvestir os jovens da farda homogeneizada que os transforma em alunos para encontrá-los na inteireza do seu ser/estar no mundo, pensar o currículo como um caminho a ser caminhado em uma lógica que pode equilibrar saberes relevantes e projeto de vida, sem desqualificar ou aligeirar a experiência escolar. [...] temos o compromisso como adultos de apresentar o mundo em que vivemos para os nossos jovens, levando-os à interlocução com o mundo do trabalho, das tecnologias, da cultura, das artes e das ciências para que possam desfrutá-lo e, a partir daí, realizar, com maior consciência, suas escolhas.

As autoras apontam ainda que essa construção/reconstrução, apesar de ser passível de equívocos, angústias e inquietações, sempre se mostrará preciosa e urgente.

Partindo desse posicionamento é que também se dá a fundamental importância da ação pedagógica dentro das unidades escolares, primando por práticas comprometidas, ancoradas no propósito de focar em uma educação crítica e formativa. Isso levará em consideração todas as áreas do conhecimento, as práticas socioculturais, a dialética, as subjetividades humanas e a educação socioemocional (trabalhando com afetos emancipadores). É uma abordagem especialmente relevante nesse momento de transição, tanto de sociedade como de ensino.

Caminhando nessa direção, meu objeto de estudo debruça-se nas adolescências-jovens do Ensino Médio, compreendidas a partir de uma perspectiva histórico-cultural. A abordagem busca enfatizar que essa fase do desenvolvimento humano não deve ser vista apenas sob uma ótica biológica, mas também como um processo social e cultural. Além disso, considera as oportunidades e possibilidades de aprimoramento que o Ensino Médio pode oferecer, demarcando-o não apenas como uma etapa de estudos, mas, sobretudo, como momento e espaço essenciais para a evolução de cada indivíduo singular, dentro de sua trajetória como ser humano.

Nesse contexto, este trabalho dissertativo apresenta sua justificativa fundamentada em diversas motivações, destacando-se, inicialmente, o impacto positivo e inovador na prática pedagógica, especialmente junto ao corpo docente, visando desmistificar a representação homogênea de adolescentes e jovens, frequentemente marcada por perspectivas naturalizantes e biologicistas, promovendo uma compreensão de sua historicidade, evolução e transformação ao longo do tempo.

Dessa forma, contribui para uma compreensão mais aprofundada de quem são esses sujeitos, auxiliando na superação de concepções distorcidas e simplificadas acerca de sua definição. Adicionalmente, o estudo busca favorecer um desenvolvimento gradual e contínuo do Ensino Médio, reconhecendo sua função

central enquanto espaço de formação humana, visto que esse período escolar acolhe uma grande diversidade de adolescentes e jovens que possuem potencial para aprender e também transmitir conhecimentos. Assim, enfatiza-se a relevância do Ensino Médio como espaço de convivência, aprendizagem e construção de subjetividades.

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão da interdependência entre desenvolvimento biológico e social-cultural dos indivíduos, demonstrando que esse processo ocorre por meio de atividades sociais, do trabalho, da linguagem e da constituição de subjetividades. A análise dessas relações fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural (THC)³, visando contribuir com estudos acerca da psique humana no contexto contemporâneo. Por fim, o trabalho propõe uma postura reflexiva que envolva questionamento, análise crítica e possível resistência ao formato vigente do Ensino Médio, objetivando-se uma renovação na prática pedagógica, para que seja mais crítica, humanizada e alinhada às demandas do desenvolvimento integral dos jovens.

A intenção deste trabalho é encontrar respostas, mas também provocar o “sentir”, o “experienciar” o “razonar” outras possibilidades de construir um Ensino Médio visto e entendido como uma etapa crucial de formação científica. Sendo assim, a problemática desta pesquisa, assim como seus objetivos, emerge da minha trajetória social, profissional e acadêmica, aliada às angústias que foram a mim se colocando, muito decorrentes da visão naturalizante e patologizante estabelecidas às adolescências-jovens que integram o Ensino Médio, como as políticas públicas deficitárias ofertadas a esse nível de ensino. Tudo isso foi se constituindo para o surgimento da seguinte problemática de pesquisa: **Como a Teoria Histórico-Cultural possibilita pensar e propor uma organização pedagógica objetivada aos adolescentes-jovens do Ensino Médio, compreendendo esse nível educativo enquanto espaço e tempo de desenvolvimento humano?** A partir dessa problemática central, foram também surgindo algumas questões-suporte de pesquisa, assim caracterizadas: 1) Como se caracteriza o desenvolvimento do psiquismo

³ A THC é uma abordagem teórica que foi desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores entre os anos de 1928 e 1931. Essa teoria entende o desenvolvimento humano como resultado da interação entre o indivíduo e seu contexto social e cultural. Destaca a importância das experiências, das práticas sociais e dos instrumentos culturais, como a linguagem, no processo de aprendizagem e crescimento, enfatizando que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação dessas interações. A THC é o alicerce teórico da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que é a área da psicologia que utiliza essa teoria para investigar como a cultura e os processos históricos afetam a mente humana.

humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural? 2) De que forma são concebidas a adolescência e a juventude em sua passagem para a vida adulta dentro da Teoria Histórico-Cultural? 3) De que modo podemos realizar uma organização pedagógica dirigida aos adolescentes-jovens do Ensino Médio e voltada a um referencial de desenvolvimento histórico-cultural?

Este trabalho dissertativo ancora-se ainda nos seguintes objetivos de pesquisa: evidenciar o entrelaçamento biológico, social e cultural na constituição do psiquismo humano; compreender o desenvolvimento humano com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, com foco nas adolescências-jovens e sua entrada na vida adulta, representada pela atividade profissional; apreender as contribuições da THC para uma organização pedagógica para as adolescências-jovens no âmbito do Ensino Médio.

O estudo divide-se em quatro capítulos, que representam a síntese produzida em torno do objeto ao longo do processo de formação no Mestrado em Educação.

O primeiro capítulo está restrito à parte introdutória em andamento, buscando apresentar o tema proposto, sua problemática central e adjacentes, além dos objetivos de pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado ***“O sujeito, o objeto e o método”***, sustenta-se nas escritas preambulares e organizatórias, pautando-me, em um primeiro momento, em apresentar minha trajetória de vida, minha origem, minha prática pedagógica e meu percurso acadêmico. Em seguida, realiza-se a discussão sobre o objeto de estudo, contextualizando-o, procurando dar-lhe materialidade, discutindo-o dentro de seu contexto histórico, trazendo para dentro dessa análise as políticas públicas destinadas ao Ensino Médio, nível de instrução no qual as adolescências-jovens se encontram. Por fim, aborda-se o caminho metodológico percorrido, demarcando-se por onde perpassa o estudo, delineando-se o olhar metodológico sobre o objeto, dentro do movimento de busca de dados de aprofundamento para construir possíveis respostas às questões de pesquisa que orientam esse trabalho.

O terceiro capítulo, ***“O desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano: elementos para uma leitura das adolescências-jovens do Ensino Médio”***, estrutura-se a partir de três seções inter-relacionadas e complementares. O primeiro aborda a gênese do ser humano, focalizando sua evolução biológica, psíquica e cognitiva, fundamental para o entendimento da origem dos seres humanos e por consequente das adolescências-jovens que decorrem desse processo evolutivo.

Evidencia-se também a periodização do desenvolvimento, abordando a atividade-guia, destacando aspectos relacionados à fase íntima-pessoal e à atividade profissional de estudo, fase e aspectos tão importantes na vida dessas adolescências-jovens que se encontram no Ensino Médio. A segunda seção discute algumas categorias de análise decorrentes do processo de aprofundamento de estudos e que são fundamentais também dentro da Teoria Histórico-Cultural, fundamentação teórica que se sustenta neste certame e que auxilia no entendimento evolutivo humano e em especial dos adolescentes-jovens. E, por fim, a terceira seção trata do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo, com ênfase nas funções psíquicas superiores e nas crises do desenvolvimento, evidenciando as adolescências-jovens. Essas três seções são essenciais para compreender o desenvolvimento integral de adolescentes-jovens enquanto unidade corpo-mente.

Já o quarto capítulo, “*A adolescência-jovem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, bases para pensar a educação escolar*”, passa a refletir sobre a atividade-guia de estudo-trabalho e a educação escolar das adolescências do Ensino Médio: o pensamento conceitual; o currículo, conhecimento e conteúdos escolares; o ensinar, aprender e desenvolver (método e metodologias para uma educação escolar das adolescências-jovens) e, por fim, salienta as adolescências-jovens, destacando sua diversidade, suas realidades dentro de uma sociedade também plural e mutável.

2 O SUJEITO, O OBJETO E O CAMINHO METODOLÓGICO

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrito na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e inter-relações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade (Charlot, 2000, p.53).

A epígrafe acima traz consigo importantes ideias que devem ser levadas em consideração quando relacionadas aos seres humanos: a de que os homens⁴, ao nascerem, adentram a condição humana, nascem dentro de uma história particular, única, mas são sujeitos de uma história maior, a do gênero e da espécie humana. Sendo assim, herdamos particularidades que nos identificam enquanto pertencentes a um mesmo grupo, mas também nos diferenciam enquanto sujeitos.

De acordo com Oliveira (1992), nascemos providos de capacidades e limitações que nos diferenciam dos animais. Entretanto, todos nós “*homo sapiens*” nascemos em um dado momento, em um determinado lugar, em uma dada inserção social, dentro de um “*corpus*” (feminino, masculino ou outros modos de ser dados pela própria dialética da natureza que habita e condiciona o humano como espécie e como gênero), lembrando que gênero é uma condição dentro de determinada raça e cultura. Esses fatores, mesmo que involuntariamente, já nos colocam em um pertencimento de classe, permeando nossas relações, circunscrevendo nossos lugares, nossa prática social e o alcance de possibilidades de nosso desenvolvimento enquanto sujeitos sócio-históricos.

Tendo em mente essa concepção sobre nosso nascimento, situado em determinada época histórica e dentro de certo grupo sociocultural, atrevo-me a iniciar minhas escritas situando-vos no tempo, no espaço e no momento histórico presente, a fim de estabelecer as devidas conexões para uma melhor compreensão do meu “eu” enquanto ser social, profissional e acadêmico, e sobre o objeto que constitui a materialidade das motivações de minha pesquisa.

⁴ A denominação “homem” é utilizada ao longo do texto referenciando-se tanto ao sexo masculino como feminino (ao fator biológico), fazendo referência a pessoas de diferentes temporalidades, lugares, gêneros e etnias.

2.1 O SUJEITO: AQUILO QUE ME CONSTITUI ENQUANTO INDIVÍDUO SOCIAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICO

Todos nós, seres humanos, somos o resultado de milhares de vidas, escolhas e sacrifícios que vieram antes de nós. Devido a isso, nossa existência é preciosa e única, um presente moldado por uma grandiosa geração de ancestrais. Cada um de nós carrega dentro de si a força e a história de milhares de vidas que nos precederam. Somos a soma evolutiva dos homens, de desafios superados, de sonhos perseguidos, de amores vividos ao longo dos séculos (Zerbieli, 2025, através de informação verbal).⁵

A árvore que não dá fruto é xingada de estéril. Quem examinou o solo?
O galho que quebra é xingado de podre, mas não haveria neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta se diz que é violento, mas ninguém diz violentas às margens que o cerceiam (Brecht, *In On Violence*, 2000, p.155).

Não é fácil nos referirmos a nós mesmos. É muito mais simples nos reportarmos ao outro, talvez porque essa imersão interna faça emergir um misto de emoções e sentimentos há muito guardados, mas jamais esquecidos: as nossas recordações. Quando nos reportamos ao nosso eu, consequentemente trazemos conosco toda uma construção histórica que nos acompanha, nos identifica, nos reproduz e nos direciona. Figurativamente, ao nascermos, somos como um pedaço de madeira intocado, mas que inevitavelmente será talhado por nossos lugares, nossos vínculos, nossas lutas, nossas escolhas, pelos outros seres humanos que compartilham conosco esta jornada, pela velocidade do tempo e pelas marcas que este deixou. Seguindo esse fluxo, para iniciar falando da minha trajetória de vida, reporto-me a mais de meio século atrás, na década de 1970, precisamente no ano de 1972, momento de meu nascimento.

O Brasil, naquele momento, era governado por militares, vivia em um sistema repressor, em que a censura e as manifestações populares eram crescentes, os protestos eram motivados pelas dores causadas pela política governamental, alinhada à ditadura militar. O cerceamento ideológico e o empobrecimento do povo em termos socioeconômicos e culturais deram início a incontáveis exteriorizações, que foram reprimidas com violência pelos militares. Os chamados “anos dourados” da década de 1960 (uma distorcida e manipulada forma de visão dada ao país na época) deram lugar aos ditos “anos de chumbo”. Nesse cenário opressor, os movimentos sociais e

⁵Camila Zerbeli: professora de yoga e meditação (autoconhecimento). Fala (audiovisual) em seu canal do Instagram “camilazenoficial”, com o tema: Você é o resultado de milhares de histórias, publicado no dia 24/01/25.

culturais ganharam força. Prova disso foi a eclosão de vários movimentos transformadores como: a organização estudantil universitária - que devido a insatisfações, problemas e adversidades no sistema de ensino superior começou a discutir o papel social da universidade e seus rumos -, o movimento dos trabalhadores e seus sindicatos - que reivindicavam melhores salários e condições de trabalho -, a união dos professores - que lutavam por uma educação pública de qualidade -, a mobilização jornalística - impulsionada pelo jornal “O Pasquim”, do Rio de Janeiro, que em seus números semanais denunciava as mais variadas formas de autoritarismo - e o movimento cultural - que no teatro e na música pautava o teor revolucionário, contrário ao sistema repressivo vigente.

Nesse contexto, a música e o teatro tornaram-se, ao mesmo tempo, fonte de resistência e de lazer, seguidos pelos filmes assistidos nos cinemas e nas televisões em preto e branco. A maneira descolada dos jovens de se vestir representava tanto uma forma de rebelião, afirmação e liberdade quanto de estilo e moda, passando a ser vista rapidamente nas telas, nas ruas, praças e discotecas; as chamadas pantalonas ditavam o vestuário do momento. Os *hits* musicais também eram tocados no rádio em alto e bom som - inclusive nas cidades interioranas. Artistas como Walter Basso - cantor nascido em Concórdia- SC, Ronnie Von, Jerry Adriani, Agnaldo Rayol, Benito Di Paula, Geraldo Vandré e Caetano Veloso lideravam as paradas de sucesso. Já os de mais idade preferiam ouvir - logo de manhãzinha, enquanto faziam fogo no fogão à lenha e preparavam o cevado chimarrão - as canções de Nalva Aguiar, Tonico e Tinoco, Zé Carreiro e Carreirinho, Teixeira e as irmãs Galvão.

Nessa ambientação é que, em uma madrugada fria do início do mês de maio, a escuridão da noite foi quebrada pelo acender das luzes de um lar que abrigava uma família de até então seis pessoas, os pais e os quatro filhos descendentes de imigrantes italianos, cujos avós e bisavós oriundos do sul da Itália vieram para o Brasil com o sonho de “fazer a América”.⁶ Esse acender de luzes era o prenúncio de que aquela não seria uma noite igual às demais, muito pelo contrário, pois o que se via, ouvia e sentia era o mexe e remexe de uma mulher de meia idade chamada Catarina, a matriarca da família, cujo nome traz em sua essência uma personalidade genuína, generosa e autêntica, mulher forte e trabalhadora, a segunda filha nascida entre onze irmãos. Desde seus oito anos de idade foi incumbida de zelar pelos

⁶ Lema da maioria dos imigrantes europeus que vieram para a América, cruzando o oceano Atlântico na segunda metade do século XIX.

menores e preparar a alimentação para toda a família, permitindo que seus pais, Francisco e Judite, pudessem trazer o sustento familiar da roça. Essa mulher, no auge de seus 46 anos, abrigava em seu ventre uma nova vida, em uma época em que uma gravidez após a idade esperada - geralmente até os 35 anos - significava apreensão e medo, simbolizando que toda a família teria que estar preparada para dolorosas surpresas ou desafios ainda maiores.

Naquela madrugada, conforme os minutos passavam, essa vida intrauterina se mostrava borbulhante, não mais permitindo que sua genetriz se aconchegasse em seu cobertor quentinho. Era a tão esperada hora, o momento de se despir do temor e da ansiedade que, naquele momento, recobria toda a família e de aguardar a chegada da chamada “raspa do tacho”. Aos primeiros raios de sol, a escuridão da ânsia e do medo dissiparam-se, e a notícia de que o bebê era uma menina saudável fez com que o exíguo ambulatório local fosse tomado pela visita de familiares e amigos. Ao já experiente casal Catarina e Félix foram ofertados inúmeros mimos, entre eles flores, doces, frutas da estação e grandes e vermelhos tomates, por este fruto significar espiritualmente, vitalidade, energia e paixão. Foi na pequena cidade de Ipumirim - cuja denominação veio do Tupi-Guarani, significando Pequeno Vale, colonizada no século XX por descendentes de italianos, porém já habitada por caboclos - que este ser humano, esta menina, iniciava sua trajetória dentro de um determinado espaço, de um determinado tempo e de um determinado grupo social, construindo, ao longo do seu decurso, relações de aprendizado que foram determinantes para suas escolhas futuras. Este ser, sou eu, a autora desta pesquisa.

Ainda jovem, por questões familiares que envolveram perdas dolorosas, demandei definir o que queria e faria da vida. Compreendi que deveria focar nos estudos para, posteriormente, ter a oportunidade de exercer uma profissão. A escolhida foi o magistério, talvez porque não tive muitas opções na época (as circunstâncias não eram propícias devido a inúmeras razões), ou porque não me sentia preparada para cortar laços familiares tão firmemente amarrados, ou ainda por essa ser realmente minha missão: viver, conviver, aprender e ensinar dentro de um espaço escolar.

Após o término do Segundo Grau (nomenclatura dada ao Ensino Médio no final dos anos 1980), tive a oportunidade de ingressar na Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), *campus* Chapecó, em 1991, no curso de Licenciatura em História, formando-me no final de 1994. Iniciei minha

carreira dentro do magistério estadual e municipal em 1995, após ser efetivada através de concurso público estadual, atuando como professora em diferentes segmentos educacionais - cito aqui a Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde lecionei no 10º Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), no município de São Carlos-SC; a Casa Familiar Rural São Luiz, localizada na comunidade de Barra da Taquarinha, no município de Águas de Chapecó; o Projeto de Educação Rural de São Carlos (PERASC), lecionando nas comunidades interioranas de Linha Navegantes e Linha São Pedro; o Ensino Fundamental na EEB Carlos Culmeyer, localizada no bairro Cristo Rei, em São Carlos. Minha experiência estendeu-se também ao Departamento Municipal de Educação, na assessoria de direção da Escola Estadual Cardeal Arcoverde e na coordenação pedagógica tanto na EEB Carlos Culmeyer, quanto na EEB Cardeal Arcoverde, função que ocupo até a presente data, sempre dentro do município de São Carlos.

Recordo-me com carinho que, no início de carreira, lecionando no interior do município de São Carlos, onde ainda resido, as salas de aula eram improvisadas dentro dos salões de baile das comunidades, nas canchas de bocha, no espaço reservado às churrasqueiras ou na sacristia das capelas. Rememorando um espaço peculiar de ensino e aprendizagem, emociono-me devido a tantas boas e singelas lembranças vividas naquele inusitado recinto, a diminuta área que ficava ao lado das churrasqueiras. No local, havia um espaço onde cabiam algumas poucas mesas de madeira - que acomodavam 4 alunos -, algumas cadeiras de palha, alguns latões vazios que serviam de acento, uma improvisada mesa para o uso do professor - feita com uma tábua mais larga e dois cavaletes - e duas folhas de papel duplex preto coladas na parede que serviam de quadro-negro. Contudo, as condições precárias não me impediram de efetivar minha função, a de ensinar. Foi neste momento que comecei a sentir o que é ser chamada de “professora”.

Mas, sentir e verdadeiramente constituir-se como tal é uma longa caminhada, cheia de desafios, de altos e baixos, de acertos e erros, de fazeres e desfazer. Mas é andando que se aprende e cair faz parte do processo de construção de todo ser profissional. E na educação não é diferente! Lidar com pessoas cotidianamente fez-me aprender a ser mais receptiva e compreensiva, e entender que todos nós somos constituídos diferentemente, que somos únicos e intransferíveis. Fez-me compreender que nossas experiências nem sempre são de valia aos outros e que nossas respostas nem sempre resolvem os problemas alheios. Senti que a escola é

viva, pulsante, mutável, é uma verdadeira fábrica de gente, gente que pensa, que opina e que sente diferente uma das outras. Essas diferenças fizeram com que eu, aos poucos, fosse me questionando quanto ao meu papel dentro deste espaço, deste tempo e desta comunidade.

Durante os anos em que atuei em sala de aula aprendi muito com meus alunos e nas situações com eles vivenciadas, lições que jamais esquecerei. O reflexo delas fez com que houvesse - de minha parte - um maior fortalecimento de vínculos com a comunidade escolar. A partir disso, meu método de ensino, para que houvesse aprendizagem, foi pautado na troca, no ouvir, no falar, no externar vivências e no respeito à trajetória e às memórias de cada aluno.

Os anos foram se passando e novas oportunidades me foram apresentadas. Essas novas experiências, aliadas ao estudo, proporcionaram-me a aprovação em um novo concurso público, no ano de 2005, desta vez para o cargo de Assistente Técnica Pedagógica (ATP)⁷. No decorrer destes 20 anos de atuação no cargo, sempre busquei o convívio próximo aos alunos e professores. A proximidade sempre me trouxe enorme satisfação. O convívio no pátio da escola, nas salas de aula, durante as oficinas e em outros tantos espaços escolares aproximou-me fortemente dos alunos. As conversas, as risadas, a escuta vigorosa (livre de rótulos, de críticas, de pareceres julgadores, de teorias e classificações), o compartilhamento de pequenas confidências e os conselhos por mim dados a eles ao pé do ouvido sempre me proporcionaram muita alegria, pois foi justamente por meio dos muitos momentos de troca que conseguimos estreitar nossos laços de confiança.

A escola como espaço de socialização, de compartilhamento de afetos, emoções, aprendizagens, alegrias e frustrações, jamais será substituída, pois é o “*locus*” onde vivenciamos a verdadeira convivência com o diferente e com as diferenças. É na escola que os adolescentes, os jovens conseguem experienciar conhecimentos e vivências, usufruindo do contato com os outros e se preparando para viver no mundo adulto.

⁷ A função de um Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) no estado de Santa Catarina é a de atuar junto aos processos de ensino e aprendizagem, no acompanhamento aos docentes e discentes, participando, propondo, auxiliando e acompanhando as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. No auxílio ao planejamento pedagógico; no apoio à gestão escolar; na promoção da qualidade do ensino; no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem; na participação em projetos especiais; no apoio à gestão de tecnologias educacionais, entre outras.

Na escola, a diversidade encontrada entre os alunos é no mínimo desafiadora. Dentro da função que desempenho, envolve acolhimento, escuta, mediação, acompanhamento, auxílio, equilíbrio e bom senso. As mudanças observadas nos adolescentes-jovens que vão chegando ao Ensino Médio também me desafiam muito, uma vez que esses estudantes são “outros”, muito diferentes a cada momento histórico, a cada movimento social; pensam, agem, vivenciam seus cotidianos de formas muito particulares. Acompanhar essas vicissitudes, essa roda viva, também se faz essencial para o processo de crescimento de minha consciência profissional.

Aprender a olhar cada aluno, cada diferença, cada momento histórico é um exercício necessário dentro da educação; observar a forma como se expressam, suas gírias, seu linguajar, suas iniciativas, suas ações; observar a forma com que se vestem, seus *piercings*, sua maquiagem, seus adereços peculiares é essencial, pois cada um deles vem encharcado de lugares e experiências únicas. Muitas vezes, é através dessas formas de se postarem frente às situações vividas que encontram maneiras de expressar sentimentos, angústias, sonhos, vontades ou até de se autoafirmarem. Olhar cada aluno com interesse e demonstrar que se importa com seu bem-estar é certamente um bom começo para se aprofundar nos estudos e pesquisas dentro do desenvolvimento humano, principalmente em se tratando da atividade de estudo⁸, fase em que, segundo Facci (2004), os adolescentes formam pontos de vista acerca da vida, dos relacionamentos e de seu próprio futuro. Seus pensamentos tornam-se convicção interna, guiando seus interesses e condutas.

Como salientam Souza e Andrada (2013), Lev Vigotski⁹ explica a importância desse olhar atento dizendo que, para entender o que o outro diz, não

⁸ A atividade de estudo divide-se em: comunicação íntima pessoal e atividade profissional/ de estudo. Ambas serão tratadas no segundo capítulo desta dissertação.

⁹ Lev Semionovitch Vigotski é um dos mais importantes pensadores soviéticos do século XX. Segundo Prestes, Tunes e Nascimento (2015), seus estudos referiam-se essencialmente no destaque a crise estabelecida dentro da chamada psicologia positivista - teoria que sustenta que o desenvolvimento humano é progressivo e que o conhecimento científico é o único válido, confiável, simplificando os comportamentos e emoções humanas, além de acreditar que o comportamento humano segue uma linearidade -, buscando saídas a partir do Materialismo Histórico-Dialético. Formou-se em direito, estudou filosofia, história, psicologia e medicina (devido à interesses clínicos). É proponente da Psicologia Histórico-Cultural - teoria a que me ancoro neste trabalho dissertativo. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual ocorre em função das interações, dos contextos históricos, culturais e sociais de onde os indivíduos estão inseridos. Segundo Puzirei (2000, p. 21), Vigotski era um “[...]pesquisador com autoridade científica impecável, rodeado de um grupo de jovens discípulos também talentosos, entusiasticamente devotados a ele, pleno de elevada consciência de sua missão no desenvolvimento da ciência[...]; estava repleto de ideias, projetos e planos, sendo que, a maior parte deles, não se realizou, em virtude de seu “passamento” prematuro.

basta entender suas palavras, mas também seu pensamento e suas motivações. Devido a isso, destaca-se a importância do acolhimento, das conversas, das trocas, pois esse importar-se pode desencadear verdadeiros milagres, acalmando corações inquietos, amenizando conflitos e proporcionando um ambiente mais humano no espaço escolar.

Devido a esses momentos de compartilhamento estabelecidos na escola, há tempos percebi que necessitaria cada vez mais entender de gente, de seu desenvolvimento, de suas transformações, de sua evolução. O desejo de entender cada vez mais sobre esses adolescentes, esses jovens que integram o Ensino Médio, a partir de um referencial de como ocorre o seu desenvolvimento histórico-cultural, e a fim de auxiliá-los nesta caminhada, tornou-se necessário e inadiável.

Gradativamente, fui inundada por um sentimento de mudança, de desafio, de inquietude, pela vontade de fazer diferente, o que se tornou cada vez mais fervilhante em mim. Comecei então, em meados de outubro de 2022, a pesquisar sobre as universidades da região do grande oeste catarinense na busca por conhecer suas propostas de formação e os docentes que a compunham. Foram incessantes horas de verificação e análise, até que me deparei com algo que muito me interessou, o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski - GEPEVI, liderado na época pela professora Dr^a Solange Maria Alves, da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), *Campus Chapecó-SC*. Em razão desse grupo desenvolver estudos e pesquisas dentro da e na área da educação tendo como base a Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento humano, muito me interessei em a ele me integrar com o intuito maior de conhecer, entender e me engajar nas discussões que vinham sendo desenvolvidas, podendo assim me subsidiar na profissão. Felizmente, meu ingresso efetivou-se no início do ano de 2023. Desde o primeiro momento, senti-me extremamente acolhida e valorizada pelo grupo, fato que me motivou e me impulsionou ao aperfeiçoamento e engajamento aos primeiros passos da pesquisa. Como o objetivo do grupo é também o de ampliar e fortalecer diálogos entre os diferentes espaços e vivências educacionais, fui me reconhecendo enquanto membro e aprendendo a valorizar minha trajetória dentro da educação.

Com o passar dos encontros, tendo a oportunidade de ouvir professores, colegas mestrando e egressos da universidade, foi-se despertando em mim o desejo de também fazer parte daquele universo de estudos, análise e discussões. Foi então

que decidi me desafiar no processo seletivo de ingresso ao Curso de Mestrado em Educação da UFFS.

Foram alguns meses de preparação, incluindo leituras, estudos, análise e sínteses, até que em julho de 2023 a grande e esperada aprovação fez-se anunciar. Como no grupo de Pesquisa e Estudos GEPEVI, senti-me imediatamente acolhida pela turma de mestrado, que era bastante eclética e comunicativa. Com a convivência, estreitamos nossos laços de amizade e companheirismo, o que foi determinante e muito contribuiu para nossas discussões de análise dos conteúdos durante as rodas de conversa. O corpo docente sempre foi muito profissional e ético. Buscou nos trazer o referencial acadêmico necessário e fundamental para que cada um de nós procurasse melhor entender o que é ser um pesquisador, um produtor de conhecimento, e como esse conhecimento por nós produzido impactaria na sociedade, e quem se beneficiaria dele. A responsabilidade social também foi algo muito debatido em nossas aulas, como a importância de não desconectarmos o pensamento da ação. Atualmente percebo-me uma educadora mais inquieta intelectualmente e sempre predisposta à busca de novos conhecimentos, de novos conceitos, podendo, a partir disso, recriar ideias e reelaborar representações.

Como anteriormente já frisado, prioritariamente desempenho minhas funções escolares com trabalhos direcionados a alunos e professores, e sempre senti a urgência em poder auxiliar cada um em suas especificidades, de forma mais efetiva. Porém, foi no Ensino Médio, no decorrer desses inúmeros anos vividos dentro da Educação Básica, onde senti a necessidade de atribuir maior atenção e colaboração. Decidi fazer parte da gama de educadores que pensam ser necessária a efetivação de mudanças nas formas como olhamos os adolescentes, os jovens do Ensino Médio, buscando entendê-los enquanto sujeitos que se desenvolvem em suas trajetórias, enquanto seres humanos, tendo o aparato teórico das áreas do conhecimento que investigam a fundo esse percurso formativo. Nasceu, assim, a vontade de fazer a diferença nos ambientes escolares através de meus estudos e pesquisas. Minha experiência vivida dentro da educação em relação cotidiana e permanente no espaço escolar foi o que fez nascer em mim a busca pelo conhecimento, pela pesquisa, alimentada pelo chamamento discente enquanto classe que busca ser entendida e, acima de tudo, vista não apenas como “massa de trabalho”, mas como seres humanos que estão em constante evolução/construção.

Meu compromisso é o de procurar produzir reflexões que possam frutificar em ações construtoras de uma educação humanizadora, que desenvolva nos adolescentes- jovens, a sua real essência como seres históricos, inacabados e conscientes desta condição, porém à procura de conhecimentos para sua constante construção. Corroborando Libâneo (2012, p.38):

[...] a educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando a mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos.

Meu propósito com esta pesquisa é o de apreender os processos de desenvolvimento pelos quais passam os adolescentes-jovens no decorrer de seu desenvolvimento histórico para, a partir deles, realizar provocações e apontamentos que reverberem em possíveis adequações nos processos pedagógicos escolares no âmbito do Ensino Médio, nível de instrução rejeitado em sua historicidade e fortemente impactado pelas mudanças legais em sua configuração curricular, estabelecidas principalmente a partir de 2016.

Em consonância com Gadotti (2024, p.18-19), o que precisamos “[...] é de uma educação que nos torne melhores para melhorar a vida de todos e não simplesmente para ter “sucesso” na nossa vida. A vida não se resume em vencer ou não vencer”. Não estamos em um campo de batalhas, estamos sim, dentro de uma sociedade, da qual somos ao mesmo tempo produtores e produto tanto da cultura como do saber, daí a importância de nossa consciência enquanto tal.

2.2 O OBJETO: CONTEXTO E CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo realiza uma contextualização do objeto de análise, situando-o no âmbito do Ensino Médio, considerado o espaço de origem das problemáticas relacionadas às adolescências-jovens. Nesse sentido, busca-se trazer as políticas públicas voltadas para essa etapa de escolarização, evidenciando as ações e diretrizes instauradas ao longo dos últimos 30 anos, e que vieram a contribuir para a configuração das experiências e desafios enfrentados pelos jovens nesse ciclo de formação.

2.2.1 Contextualização histórica do Ensino Médio e suas políticas públicas

Quero falar de uma coisa/Adivinha onde ela anda/Deve estar dentro do peito/ Ou caminha pelo ar / Pode estar aqui do lado / Bem mais perto que pensamos/ A folha da juventude/ É o nome certo desse amor/ Já podaram seus momentos/Desviaram seu destino/Seu sorriso de menino/ Quantas vezes se escondeu/Mas renova-se a esperança/Nova aurora a cada dia/ E há que se cuidar do broto/ Pra que a vida nos dê flor/Flor e fruto (Coração de estudante, Milton Nascimento)¹⁰.

Sempre que refletimos sobre o sistema educacional brasileiro, a etapa que provoca debates acalorados e controversos é o Ensino Médio (EM), historicamente preterido e rechaçado desde sua implantação¹¹ até a contemporaneidade. Enquanto nível de ensino, foi garantido a todos os estudantes brasileiros somente a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2013. Portanto, é recente seu reconhecimento enquanto essencial para a instrução de todos os jovens do país. Durante quatro séculos, segundo Frigotto e Ferreira (2023, p.32), houve “[...] a negação da universalização da educação de nível médio de qualidade pela classe burguesa brasileira a sucessivas gerações de jovens, uma classe que se forjou na “escola” do colonizador e dos escravocratas [...]”. De acordo com Moll e Garcia (2014), foi em decorrência dessa ausência histórica do EM enquanto nível basilar de formação para os jovens estudantes que se fez agravar o seu reconhecimento e a construção de sua identidade como tal. Vivemos em:

[...] um cenário de urgências, que emanam de uma sociedade que historicamente distribuiu seus bens materiais e imateriais de modo desigual, consolidando uma estrutura de classes na qual o berço e, não menos importante, o sobrenome determinaram trajetórias e destinos. A história da escola pública na sociedade brasileira seguiu essa trilha [...] (Moll; Garcia, 2014, p. 07).

¹⁰“Coração de Estudante” (Milton Nascimento e Wagner Tiso) In. Milton Nascimento: BMG/Ariola, 1983.

¹¹ O ensino secundário teve sua organização com base no modelo de seminário-escola, advinda dos padres jesuítas, nascendo como um lugar a ser frequentado por poucos e cujo objetivo principal era preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, inclusive das provas europeias, com um currículo centrado nas humanidades, tendo um papel exclusivamente propedêutico. Sua implantação ocorreu durante o governo regencial em 1837, quando foi criado oficialmente o primeiro colégio de instrução secundária do Brasil: o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. (Romanelli, 2001).

O Ensino Médio compreende os três últimos anos da Educação Básica, mas, sem dúvida, aqueles que necessitam de um olhar diferenciado e comprometido, não somente pelas inúmeras mudanças estruturais desenvolvidas pelos governos desde sua implantação no Brasil, mas também por coincidir com uma fase de inúmeras mudanças tanto sociais como biológicas do ser humano, período que contempla a adolescência, a juventude e a preparação para a entrada na idade adulta.

Ao longo de seu percurso, o Ensino Médio vem buscando sua singularidade, unidade que, de acordo com Krawczyk (2014), nunca teve. Vem sendo entendido de forma antagônica, contraditória, dualista. Inclusive, de acordo com Frigotto e Ferreira (2023, p. 42), essa dualidade escolar “[...] é uma exigência estrutural da sociedade de classes no Brasil, uma determinação histórica [...]”. Por vezes, o EM é visto como uma fase preparatória para o Ensino Superior, e, em outras, definido como uma instrução a serviço das demandas do mercado de lógica neoliberal, entendida como forma hegemônica de organização das relações de trabalho, produção e distribuição das riquezas materiais e simbólicas. Consequentemente, uma lógica alicerçada na desigualdade de toda ordem. Esse dualismo entre a formação acadêmica e a profissional, aliado às inúmeras reformas inoperantes e equivocadas realizadas até o presente momento, fez do EM, corroborando Gomes, Vasconcelos e Coelho (2018), um corpo “ambíguo”, sem uma definição clara e objetiva que, segundo os mesmos autores, é marcado por concorrências na política educativa entre diferentes correntes:

[...] isso porque cada governo estabelece suas bandeiras marcando nomes e posições, conflitando valores proclamados e valores reais, sendo que a falta de orquestração leva as reformas a serem um arremedo, ficando no papel, não raro patrocinadas por governos passageiros, em vez do Estado [...] (Gomes; Vasconcelos; Coelho, 2018, p. 47).

Tudo isso leva ao ceticismo de escolas e educadores em sua base, deflagrado pela falta de raízes, provocando e reproduzindo, assim, desalentos quanto às políticas educacionais. Em outros termos, segundo os mesmos autores, o EM tornou-se terreno em que se cruzam caminhos e, em parte, definem-se trajetórias educacionais e sociais para pessoas e grupos.

Quanto à política educacional implementada em 2017 (Lei nº 13.415), que reestruturou o Ensino Médio, observa-se que, no âmbito ideológico, prometeu aos

jovens uma autonomia que, na prática, não se realizou. A promessa de escolher a profissão e de cursar estudos voltados a este fim ampliou-se com um viés que poderíamos associar a Kosik (1995) e ao conceito de “fetichizar o real”, produzindo imagens psíquicas distorcidas da realidade objetiva. Esse discurso transformou-se em política para um Ensino Médio formador de um trabalhador alienado, desapropriado de saberes fundamentais para o seu desenvolvimento humano.

Relacionado ainda ao fetichismo vinculado às mídias sobre a reestruturação do Ensino Médio, apoio-me em Ramos e Frigotto (2023, p. 227), que explicitam:

[...] a linguagem simples, veiculada por jovens sorridentes, demonstrando satisfação por um ensino médio em que esses poderiam “escolher o que gostam de estudar” “o que lhes interessa” entra pelos lares dos brasileiros, com suas televisões ligadas, prometendo a solução para esse “grande problema” que é o ensino médio. Seriam os jovens da propaganda televisiva do governo federal os reais representantes da juventude brasileira? [...] Quais são os interesses dos jovens e qual é a relação entre esses e a educação básica? Apela-se para o interesse dos jovens como argumento, mas sem qualquer discussão com educadores, famílias ou os próprios estudantes sobre o significado da suposta falta de interesse e suas possíveis soluções. [...] a contrarreforma é a expressão de uma lógica capitalista e pragmática em um período de hegemonia neoliberal e de cultura pós-moderna, da [...] cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto.

Nesse sentido, a lógica na formação de adolescentes e jovens para o mundo do trabalho, tendo o imediato, o enxuto e o utilitário como premissa, vai ao encontro de uma visão neoliberal de sociedade que não está preocupada com a formação humana de seus estudantes, mas com a produção de uma grande massa de trabalho, vinculada ao labor exploratório e classista.

Desse modo, é crucial termos compromisso com o Ensino Médio e com a escola pública como um todo, tendo em mente que dentro de um processo de reforma educacional não se podem efetivar mudanças abruptas no sistema sem antes levar em consideração as implicações que elas podem proporcionar aos processos de ensino-aprendizagem, ao trabalho docente, pedagógico e principalmente aos adolescentes-jovens. Dessa forma, e ainda em consonância com Gomes, Vasconcelos e Coelho (2018), as reformas curriculares educacionais precisam ser integradas e coerentes. Uma nova visão de Ensino Médio não muda sozinha e, para tal, há a real necessidade da mudança do todo. Isso inclui não somente a transformação dos currículos, mas a formação dos educadores, a elaboração de novos textos, de novas

abordagens, a adequação das instalações e a implementação de equipamentos compatíveis.

Essas implicações, associadas à falta de alinhamento basilar, fazem com que a escola venha vivenciando - o que já alertava Gadotti (2013) - uma crise de pertencimento social, provocando a busca de estratégias reflexivas sobre seu papel e sobre a qualidade do ensino. Em consonância com esse pensamento, Moll e Garcia (2014, p 07) asseveram que esta crise do Ensino Médio nada mais é do que o deslinde da “[...] ausência histórica dessa etapa educativa como oportunidade para todos, acentuada por uma expressiva perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar [...]”. Os autores reverberam ainda que saídas simples não são plausíveis, pois os fazeres educativos precisam ser ligados à dimensão de tão importante tarefa formativa desses estudantes, vistos como “[...] jovens que muito têm a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes [...]”.

Apoiando-me ainda em Simões (2024, através de informação verbal)¹², quando falamos em reforma educacional, faz-se necessário dialogarmos com:

[...] as experiências que estão em andamento; com os saberes e fazeres que estão acumulados ao longo do tempo; com as pesquisas; com as práticas, porque nós estamos tratando da função social da escola na contemporaneidade, estamos falando da escolarização, que é o que acontece na escola, e ao falar da escolarização e do que acontece na escola nós estamos falando dos sonhos que muitos depositam na escola, estamos falando das utopias que os estudantes colocam na escola pública, porque acreditam que a escola pode possibilitar a melhoria em suas condições de vida.

Neste cenário controverso está o adolescente-jovem, estudante do Ensino Médio, que, na maioria das vezes, já é um trabalhador e está vivenciando sua adolescência e juventude dentro do mercado de trabalho. São jovens que vêm passando por intensas mudanças, marcadas por experiências próprias a partir de diversos conhecimentos sociais; são seres humanos historicamente situados temporalmente, que trazem consigo uma identidade singular e que, como tal, também possuem um desenvolvimento social, biológico e de maturação único, que necessita ser estudado, entendido e trabalhado. Não é concebível que o Ensino Médio seja

¹² Willian Simões: professor e pró-reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus de Chapecó- SC. Esta foi a fala do Professor Dr. na Audiência Pública sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio, realizada na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina em Florianópolis, no dia 03/12/24.

visto apenas como um findar de ciclo, um nicho promissor de mão de obra, um aglomerado de disciplinas, ou, ainda, um expressivo agrupamento de adolescentes cheios de incertezas, hesitações, indecisões, os comumente chamados “aborrecentes”, vistos como uma etapa do desenvolvimento humano basicamente biológica e natural.

Na coordenação pedagógica no âmbito do Ensino Médio, em escola pública estadual catarinense, tenho vivenciado esses processos e as contradições inerentes às políticas públicas para este tempo da escolarização. Neste contexto, testemunho as aspirações, angústias, dúvidas, desejos, medos e inseguranças de adolescentes-jovens que normalmente estão entre 15 e 18 anos de idade. Nesse contexto local, mas articulado e em reciprocidades contraditórias com contextos sociais, políticos e ideológicos mais amplos, vejo meninos e meninas querendo se encontrar, mas, ao mesmo tempo, sem saber ao certo qual é esse encontro. Se eles se revoltam, questionam, teimam, é porque são “aborrecentes”; se silenciam e se deprimem, então estão se vitimizando; se têm dúvidas sobre seu futuro ou pouca clareza de um projeto de vida a seguir, são uns “nem, nem”¹³. São posturas, comportamentos, personalidades quase sempre objetivadas pejorativamente e no escopo de visões naturalizantes do ser humano que negligenciam as condições históricas e sociais nas quais se subjetivam esses jovens. Condições que podem estar na origem e na constituição do jovem “nem, nem”, que, desde uma perspectiva histórico-cultural, é um ser que vai se objetivando como gênero humano numa lógica de sociedade que não lhe oferece condições efetivas para desenvolver-se. Ou seja, é uma sociedade “nem, nem” que gera o jovem “nem, nem”. Para ilustrar essa ideia, utilizo parte da epígrafe de Brecht mencionada anteriormente: diz-se que o galho caiu por estar podre, mas será que o gelo excessivo não foi a verdadeira causa da queda? Da mesma forma, muitas vezes temos uma visão equivocada sobre o desenvolvimento dos jovens. No entanto, talvez o questionamento mais importante a ser feito seja este: será que esse jovem, com suas ações e comportamentos, não é também produto do ambiente social em que vive? Não é o resultado do contexto histórico, dos lugares sociais que o constituem, de um entorno cultural, social, político, econômico, como

¹³ Jovem “nem, nem” é um adjetivo construído negativamente para falar de um jovem como vir a ser. É uma expressão construída pelas representações do campo empresarial, expressando uma concepção de juventude pautada pelos empresários que estão preocupados com o que denominam “bônus demográfico”, ou seja, o mal aproveitado. Do ponto de vista do capitalismo, ele não produz. Por isso, cabe à escola indicar o percurso ou caminho a ser seguido (Simões, através de informação verbal, 2025).

trama histórica? Nesses termos, parafraseando Brecht, diremos: a juventude está perdida. E a sociedade que a cerca, não! Em termos muito semelhantes, Vigotski também nos oferece alicerces para invertermos a pergunta quando sustenta que, para a análise de qualquer comportamento, é imprescindível conhecer a história desse comportamento.

Levando em consideração essa premissa, o convívio cotidiano e prolongado com esses adolescentes-jovens do Ensino Médio ao longo de minha trajetória profissional, oportunizou-me a realização de inúmeras e infindáveis conversas que inevitavelmente originaram o nascimento de um novo olhar, um olhar diferenciado sobre a escola e sobre o fazer pedagógico, o qual, sob uma nova ótica, um novo prisma, fez-me enxergar coisas que olhava, entretanto não via. Essa visão obscura talvez fosse fruto de um enfoque distorcido, desalinhado e desconexo, olhar que insiste permanecer atuante na visão de muitos legisladores que definem as normativas educacionais em nosso país.

Essa direção desarmônica, durante muito tempo - especificamente após a implantação do Novo Ensino Médio, com a Lei 13.415 de 2017 - fez com que os estudantes tecessem duras críticas ao modelo em questão, principalmente quanto ao currículo implantado, à falta de políticas públicas destinadas a esse nível de ensino e às promessas não cumpridas pelo governo nas propagandas veiculadas nas mídias daquele momento.

Conforme Marx (2006), os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, mas sim, sob circunstâncias historicamente dadas. Desse modo, também apoiando-me em Kosik (1995), observo a distorção ideológica presente numa narrativa que virou política e que, apoiando-se na ausência de clareza e de condições efetivas em termos materiais e simbólicos, gerou uma pseudoconcreticidade do real.

A reflexão de Marx, a qual corroboro, parece se materializar em falas de muitos jovens com os quais tenho convivido na condição de coordenadora pedagógica do Ensino Médio em instituição pública. Esses meninos e meninas têm, de diferentes jeitos e interpretações, demonstrado o que podemos situar como “falácias do Novo Ensino Médio”. Ou seja, esses adolescentes, esses jovens estão fazendo história, mas não em condições de sua escolha. Fazem história mediados pelas circunstâncias históricas herdadas que, entre outros “nós” importantes da rede

estadual de ensino de Santa Catarina, encontra-se a política ou as políticas para o ensino dos estudantes que estão no Ensino Médio.

Segundo Silva (2024, por meio de informação verbal)¹⁴, a reforma do Ensino Médio tem impactado negativamente o trabalho docente e consequentemente a formação dos estudantes. Essas constantes mudanças na configuração curricular nos últimos três anos no Estado de Santa Catarina - primeiro com as trilhas de aprofundamento, disciplinas eletivas e projeto de vida; depois com aprofundamento nas áreas, disciplinas eletivas, projeto de vida e a instituição do chamado ensino híbrido; e agora com essa nova configuração curricular vinda com a Lei 14.945 de 31 de julho de 2024¹⁵ - vêm repercutindo em inseguranças, na intensificação e na precarização do trabalho docente nas escolas da rede estadual, além de produzir desesperanças quanto às políticas educacionais. Essa recente reconfiguração curricular trouxe uma enxurrada de novas diretrizes, retirando do currículo o componente projeto de vida, os componentes eletivos, e, consequentemente, a suposta escolha dos itinerários formativos. Sendo apresentadas então - de forma equivocada e como parte flexível do currículo - as atividades complementares e integradas, entendidas como carga horária de aprofundamento.

Conforme Simões (2024, por meio de informação verbal)¹⁶, essa carga horária complementar será desenvolvida em tarefas não presenciais, isso quer dizer que serão 200 horas de estudo no ano que o estudante terá atividades fora da escola, não tendo o professor para realizar a mediação pedagógica.

Toda essa mudança na estrutura curricular suscita inúmeros questionamentos ao já embaraçado carretel que é o EM. Como se pretende efetivar essa carga complementar de aprofundamento sem a mediação efetiva do professor? Nessa nova matriz curricular, onde está a aproximação da formação de nível médio aos interesses dos adolescentes-jovens? E os conteúdos a serem trabalhados, terão qual objetivo? O de serem utilizados em situações práticas ou de efetivamente contribuírem para a construção do gênero humano em cada indivíduo? E quanto aos livros didáticos,

¹⁴ Filomena Lucia Gossler Rodrigues Silva é professora do Instituto Federal Catarinense, representou os participantes da XV Reunião Regional da ANPED-SUL na Audiência Pública sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio, de forma virtual, realizada na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis, no dia 03/12/24.

¹⁵ Lei que ampliou a carga horária das disciplinas que compõem a Formação Geral Básica (FGB) de 1.800 para 2.400 horas e a diminuição dos Itinerários Formativos (IF) de 1.200 para 600 horas, (salvo se o/a estudante optar pelo itinerário formação técnica-profissional, a carga horária da FGB reduz-se para 2.100h, podendo chegar a 1.800h, a depender do curso técnico que optar).

¹⁶ SIMÕES, ref. 11, p.26.

passarão por alguma reestruturação, ou continuarão sendo organizados por projetos integradores e conteúdos nem sempre conexos com a real necessidade dos estudantes? Essa estruturação curricular atenderá às diferenças e aos diferentes ou se pautará na tradicional organização curricular que se ancora na homogeneidade? E o protagonismo juvenil, imensamente divulgado e trabalhado quando da implantação da reforma do Ensino Médio, terá sustentabilidade nessa nova proposta? Essas mudanças curriculares vêm sendo acompanhadas de investimentos e melhorias nas estruturas física e didática das escolas? E como se fará a formação de professores? Essas e outras questões perpassam a mente de muitos estudantes e da maioria dos educadores.

De acordo com Silva (2024, por meio de informação verbal)¹⁷, o que se observou nas inúmeras pesquisas realizadas e apresentadas na XV reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizada em São Leopoldo-RS, no início do mês de dezembro de 2024, é que:

[...] há uma recorrente atitude de querer resolver os problemas das melhorias da qualidade da educação restrita a mudanças curriculares, o que historicamente tem demonstrado ser ineficiente e insuficiente. Então, nos preocupa que haja uma indução para a formação técnica de nível médio em instituições parceiras com transferências de recursos públicos para tais instituições em detrimento do fortalecimento das escolas públicas que oferecem cursos de educação profissional. Indução de oferta do ensino médio integrado, cuja organização e estrutura não condizem com a formação dentro de uma concepção de formação de juventude que esta forma de oferta traz consigo na sua origem, ou seja, não é possível observar nas formas como temos visto elas serem materializadas nas escolas que esteja ocorrendo uma formação omnilateral que permita tanto uma sólida formação geral básica, quanto uma formação profissional de qualidade. Isso tudo contribui para uma formação com um forte apelo ao empreendedorismo, a empregos precários, trazendo consigo uma ideia de responsabilidade e de culpabilização dos sujeitos pelos seus êxitos e fracassos independente das condições sociais, culturais, econômicas em que esta juventude está inserida, justamente por ter entre os seus pilares e suas ênfases a questão do empreendedorismo. (Silva, 2024, através de informação verbal).

Segundo Gadotti (2024), há a necessidade de esclarecer o contraponto que se dá quando falamos de educação e de sua compreensão enquanto tal, desenvolvendo o pensamento de que nem sempre aquilo que chamamos de educação o é de fato. Pelo contrário, pode ser o que o autor chama de antieducação, pois está apenas reproduzindo, perfilando o que, *a priori*, é um modelo de educação, que, por si só,

¹⁷ SILVA, ref.12, p.29.

não a efetivar. A educação enquanto ato de ensinar, de partilhar o conhecimento, de construir aprendizado está cada vez mais oculta pela crescente ascensão da “inovação”, de formas, meios, técnicas e métodos, em geral mal compreendidos e pseudo conceitualizados, assumindo uma cara nova para coisas e concepções velhas a serviço da manipulação e do controle de demandas advindas do mercado liberal e neoliberal.

Frente a isso, trago o pensamento de Arroyo (2014), que faz uma importante reflexão sobre a inovação, o currículo, a docência e a discência dentro de nosso sistema de ensino, trazendo a essencialidade da dúvida, do questionamento, da reflexão, da indagação e do não imobilismo:

O sistema educacional é uma construção histórica construída no tempo, mas também desconstruída, renovada, ao menos pautada, maquiada em cada tempo. Os currículos, a docência, o que ensinar-aprender são construções históricas. O conhecimento é uma construção-desconstrução permanente submetida a uma dúvida metódica social e política permanente. Mestres e alunos têm direito a conhecer essa história tensa de construção do conhecimento. As identidades docentes e discentes participam ou são construídas-desconstruídas nessa dinâmica do conhecimento. O ser docente, o nosso ofício não é estático, nem a condição de alunos é estática. Pensar em currículos e conhecimentos escolares permanentes é a negação da dinâmica do conhecimento e da sociedade. Imaginar identidades docentes de profissionais do conhecimento e de alunos estáticos, permanentes, é a negação da docência e do ser aluno. Se o conhecimento se afirma e enriquece em seu permanente estado de incerteza, de dúvida, de indagação, os currículos e a docência se afirmam e se enriquecem deixando-se contaminar por esse estado de incertezas, de dúvida, de indagação. (Arroyo, 2014, p. 67)

Questionar tudo aquilo que parece incoerente, abstrato, desarmônico, imposto, sem justificativa plausível, equilibrada, fora de qualquer construção histórica, sem caráter de emancipação, faz parte da construção do sujeito que busca o conhecimento, o aprendizado. Faz parte do ser humano, da consciência, da formação de nossa personalidade de seres racionais, que têm muito a evoluir, mas também a dizer, a participar, a se construir e reconstruir. Portanto, falar de educação, refletir, analisar, participar, maturar ideias, acompanhar os processos de construção e de mudanças deve fazer parte da construção dos adolescentes-jovens do Ensino Médio. A não “criação” dessa consciência juvenil dentro de uma construção mediada pelos conhecimentos historicamente construídos, pela ciência, pelas artes, pela filosofia talvez seja o grande gargalo da educação.

Segundo Gadotti (2024), a escola desempenha um papel central na formação de nossos adolescentes-jovens, ponderando que a educação, antes de tudo, precisa

fazer uma leitura histórica de mundo - a meu ver, tanto da adolescência quanto da juventude -, do meio social, econômico e político para que, através dela, possa formar nossos estudantes. Necessita tomar consciência de seu entorno, visando ultrapassar as dificuldades do mundo, suas contradições e seus elementos opressores, com a intervenção de ações que tenham como objetivo humanizá-la, intervindo assim na sociedade, tentando ultrapassar o seu inacabamento.

Mas afinal, o que dizem as legislações que vem balizando e estruturando o Ensino Médio nas últimas décadas? Será que em algum momento tivemos algum avanço? Ou pelo contrário, fomos cada vez mais encurralados para suprir as demandas do mercado capitalista?

Com o intuito de responder a essas e outras questões, e de materializar tanto minha jornada educativa - que foi um dos pilares motivacionais de sustentação desta pesquisa - quanto o movimento de verticalização desenvolvido pelas legislações ao Ensino Médio (muitas vezes concebido como um terreno de disputas políticas e ideológicas) e sobretudo, demonstrar as mudanças metodológicas, de pensamento, de organização pedagógica, de concepções, de currículo ao qual passaram as adolescências-jovens ao longo das últimas décadas dentro do Ensino Médio, que me inclinei na construção de um quadro cronológico, no qual trago as principais leis estabelecidas nas últimas três décadas. Dessa forma, venho demonstrar que as ações e diretrizes implementadas são insuficientes, secundarizando ou até omitindo, negligenciando uma discussão maior no âmbito da psicologia, da sociologia, da antropologia, sobre a adolescência e a juventude como produção social, como produto cultural, como produção do gênero humano.

Conforme Wrawczyk (2014, p. 22), há uma “hiperatividade” no campo legal que resultou “[...] num conjunto de leis, resoluções, decretos, emendas uns substituindo outros, sobrepondo o tempo político ao tempo necessário para efetivamente realizar mudanças na educação.” De acordo com a autora, a priorização dos interesses políticos e a disseminação de notícias negativas sobre o desempenho das escolas públicas acabam criando - assim como em outros momentos da nossa história - um ambiente favorável à busca por soluções rápidas e, muitas vezes, mágicas. O Ensino Médio tem se tornado cada vez mais complexo, suscita Wrawczyk, impulsionado pelos desafios ligados à sua ampliação e às mudanças culturais pelas quais estamos passando. Essas transformações trazem tanto avanços quanto dificuldades, refletindo-se em diferentes maneiras de pensar e agir no

cotidiano escolar. No entanto, elaborar políticas para esse nível de ensino não é tarefa simples, principalmente na ausência de um consenso sobre sua função.

Nesse sentido, várias foram e são as legalidades destinadas a esse nível de ensino. Tendo isso em mente, trago as principais mudanças legais, ocorridas em um recorte temporal de 30 anos, através das legislações instituídas entre 1996 - ano em que efetivamente ingressei no trabalho docente - até o presente momento.

No quadro 01, apresento Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, Emendas e Programas instituídos em nível federal. No quadro 02, trago as mesmas determinações dentro da esfera estadual. Saliento que um apanhado mais completo sobre esta coletânea encontra-se nos apêndices desta pesquisa.

Quadro 1- Compilação das principais legalidades em nível federal para o Ensino Médio de 1996 a 2025¹⁸

Ano	Legalidade/ Propostas e Programas	Dispositivo
1996	Lei 9.394 de 20 de dezembro.	Implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Ed. Nac.
1997	Decreto n. 2.208 de 17 de abril.	Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1998	Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
1998	Portaria nº 438, de 28 de maio.	Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
2001	Lei 10.172, de 09 de janeiro.	Aprova o Plano Nacional de Educação por 10 anos e dá outras providências.
2004	Decreto n. 5.154, de 23 de julho.	Permitiu a integração do EM à Ed. Profissional.
2004	Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro.	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio.
2007	Lei nº 11.494, de 20 de junho.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).
2007	Decreto n. 6.302, de 13 de dezembro.	Institui o Programa Brasil Profissionalizado.

¹⁸ Para a construção de tal ferramenta de estudo, foi necessário retroagir ao ano de 1988, quando do ensaio na câmara dos deputados do Projeto de Lei n. 1.258/88, que fixou as bases da educação nacional. Segundo Cunha (2018, p.103), o referido PL foi elaborado e apresentado pelo deputado mineiro Otávio Elisio, que se baseou em um texto do professor e filósofo Dermeval Saviani, recorrido em uma das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), realizada em Porto Alegre-RS. Após esse projeto ser: “[...] percurso de idas e vindas na Câmara, sempre cercado por inúmeros debates e emendas, finalmente foi para o senado onde foi objeto do Substitutivo Darcy Ribeiro, convertendo-se na 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]” (Vasconcellos; Frigotto, 2023).

2008	Parecer CNE/CEB Nº: 11 de 12 de junho.	Dispôs sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.
2009	Portaria INEP nº 109, de 27 de maio.	Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009).
2009	Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro.	Determina o fim gradual da incidência da desvinculação das receitas da União (DRU) sobre os recursos federais para a educação até a extinção do mecanismo, em 2011.
2009	Portaria n. 971, de 09 de outubro.	Institui, no Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).
2011	Lei nº 12.513, de 26 de outubro.	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União.
2012	Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.	Define as diretrizes nacionais para o Ensino Médio
2013	Projeto de Lei nº 6840, de 27 de novembro.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2014	Lei 13.005, de 25 de junho.	Publicação do Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos: 2014/ 2024.
2016	Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro.	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
2017	Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro.	Altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e outras leis, como a Lei nº 11.494/2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). A lei estabelece a flexibilização do currículo do Ensino Médio, aumentando a carga horária mínima para 1.000 horas anuais e “permitindo que os alunos escolham itinerários formativos de acordo com seus interesses”.
2017	Portaria 1145, de 13 de junho.	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).
2018	Portaria/ MEC nº 331, de 05 de abril.	Institui o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pro BNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a implementação.
2018	Portaria/MEC nº 649, de 10 de julho.	Institui programa de apoio ao Ensino Médio.
2018	Portaria n.º 1023, de 4 de outubro.	Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e seleção de novas unidades escolares para o Programa.
2018	Portaria nº 1.024, de 4 de outubro.	Define as Diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

2018	Portaria 03, de 21 de novembro.	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas UE na organização curricular.
2018	Portaria 04, de 17 de dezembro.	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCCEM), como etapa final da Educação Básica.
2018	20 de dezembro	Homologação da Base Nacional Comum Curricular.
2018		Disponibilizado o I Guia de Implementação do NEM. Documento do Ministério da Educação (MEC) que orienta a implementação das mudanças previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
2018	Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro .	Estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino Médio.
2019	Proposta de Flexibilização Curricular.	A PFC tem como objetivo definir os responsáveis, as estratégias e as ações para garantir a flexibilização curricular em 2019 e a implementação do Novo Ensino Médio.
2019	Portaria MEC nº756, de 3 de abril	Altera a Portaria nº 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular.
2019	Portaria 2.116, de 06 de dezembro do MEC.	Estabelece diretrizes, critérios e parâmetros para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
2024	Lei 14.934, de 25 de julho.	Estabeleceu a Política Nacional de Ensino Médio e reestruturou essa etapa de ensino no Brasil. Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e revoga parcialmente a lei anterior, que havia iniciado a reforma do ensino médio.

Fonte: Quadro elaborado pela autora/2025

Quadro 2- Compilação das principais legalidades em nível estadual para o Ensino Médio de 1996 a 2025

1998	Publicação da 2ª Proposta Curricular de Santa. Catarina.	Obs: A primeira edição da PCSS deu-se em 1991.
De 1999 a 2002	Produção dos Cadernos Tempo de Aprender.	Números 1 e 2.
2001	Elaboração do Caderno Diretrizes “3”.	Organização da Prática Escolar na Ed. Básica.
2005	Publicação da 3ª PCSS.	De 2003 a 2005 foram constituídos seis Grupos de Trabalho que produziram, a partir do eixo norteador da proposta, cadernos para cada segmento.
2009	Portaria n. 971, de 09 de outubro.	Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional.
2014	Publicação da 4ª PCSC.	Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina
2020	Resolução CEE/SC Nº 093, de 14 de dezembro.	Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências.

2021	Lançamento do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.	Segundo a SED-SC, o processo de elaboração foi iniciado em abril de 2019, através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC).
2024	Nota técnica nº 001, aprovada em 11 de novembro.	Nota Técnica acerca de orientações sobre os procedimentos a serem adotados no ano de 2025, na Etapa do Ensino Médio, em decorrência da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. (Santa Catarina, 2024)

Fonte: Quadro elaborado pela autora/2025

Pela análise desses dois quadros, juntamente com o apêndice A, é nítida a percepção de que, no decorrer destas últimas três décadas, tivemos alguns avanços e muitos retrocessos para o Ensino Médio. Constata-se uma mudança de paradigmas, dependendo das concepções dos governos e de seus governantes.

De acordo com Wrawzczyk (2014), o que se testemunha com a implementação dessas legislações é uma presença tardia, em nosso país, de um projeto de democratização da educação pública. Esse processo não está completo e continua sendo impactado pelas transformações que, a partir da segunda metade do século XX, mudaram profundamente a estrutura social, econômica e cultural do Brasil com o avanço capitalista. Essas mudanças tiveram consequências importantes para toda a educação pública, evidenciando que o avanço nesse sentido ainda está em curso.

Meu desafio neste certame é o de trazer essa questão para o campo de estudos e análise das adolescências-jovens do Ensino Médio, adotando uma visão que se afasta do foco convencional voltado para o mercado neoliberal. Minha proposta é trazer uma leitura diferente, aquela que propõe uma análise mais abrangente do processo de desenvolvimento humano, na qual trabalho e estudo são atividades essenciais e que orientam a vida desses jovens, no entanto, sem a ideia liberal de que esses processos se resumem ao desenvolvimento individual dos sujeitos. Assim, busco promover uma compreensão mais profunda e crítica das experiências desses adolescentes, levando em conta suas condições sociais e históricas, ao invés de apenas olhar para suas potencialidades para uso do mercado.

Não é de hoje que o Ensino Médio tem enfrentado dificuldades significativas, marcadas por instabilidade nas políticas públicas que, há anos, não conseguem criar uma proposta curricular sólida e consistente para esse nível de ensino. Essa fragilidade, em grande parte, vem do foco dessas políticas direcionadas às exigências mercantis, que direcionam tanto a formação técnico-profissional quanto a formação

geral - aquela que usa o ENEM como referência curricular, que segue normas da BNCC e que organiza o Ensino Médio em trilhas de aprofundamento - ao indivíduo, culpabilizando-o por seus fracassos e mazelas sociais. Essa abordagem, influenciada pelo neoliberalismo, acaba reduzindo a formação à vontade e à autonomia do estudante, como se suas preferências fossem algo natural e independente do contexto social e histórico em que estão inseridos. Por isso, é importante entender que as escolhas e as possibilidades desses jovens precisam ser analisadas dentro das condições reais de suas inserções sociais e históricas. Esses fatores estão ligados ao cenário político, à trajetória das políticas educacionais ao longo do tempo e às experiências de adolescentes e jovens no Ensino Médio, ajudando a compreender melhor as dinâmicas e os desafios enfrentados nesse nível de ensino.

Essas políticas estão lidando com o sujeito, com uma concepção de adolescente, de jovem, dentro de uma perspectiva naturalizante e reducionista. É igualmente relevante destacar nesta análise que, conforme evidenciado na compilação da legalidade apresentada anteriormente, a formação intelectual era considerada fundamental em determinados períodos, fundamentada nos valores culturais e nos referenciais materiais e simbólicos da sociedade. No entanto, essa concepção foi gradualmente sofrendo uma transformação, evoluindo para uma perspectiva de formação direcionada predominantemente ao preparo para o mercado de trabalho, de caráter utilitário e alienante.

De acordo com Rocha, Lima e Peixoto (2020, p. 03), a preocupação com uma formação sólida dentro de uma visão sócio-histórica para nossos estudantes foi deixada de lado em alguns períodos de nossa legislação:

[...] a formação sócio-histórica, consiste numa formação intelectual e cidadã por meio da transmissão dos valores da cultura e dos referenciais simbólicos da sociedade [...], promovendo, pela via do saber, a emancipação e a autonomia. [...] já a lógica neoliberal de educação, necessita [...] instrumentalizar o indivíduo, para agregar valor ao capital humano e a partir disso, ver o que tem a oferecer ao mercado.

Quanto às Propostas Curriculares de nosso estado (PC-SC), percebe-se que, até o ano de 2014, os marcos da Pedagogia Histórico-Crítica¹⁹ estavam muito

¹⁹Esta abordagem enxerga a educação como um processo de formação do ser humano, entendendo-o, ao mesmo tempo, como uma entidade social e histórica. Essa visão surge de um esforço dialético baseado na teoria do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). A Pedagogia Histórico-Crítica valoriza uma prática pedagógica que una teoria e prática, buscando não apenas o desenvolvimento do estudante, mas também uma compreensão mais profunda dos fenômenos, indo além de visões superficiais.

presentes em seus textos, ancorados por uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano. Após esse período, constata-se a entrada de um referencial pautado na pedagogia das competências, isso visto quando da reestruturação curricular e das demais políticas instituídas para a implantação do Novo Ensino Médio.

Desta forma, devido a essas profundas metamorfoses, está se transferindo os valores econômicos para a escola, e esta, mesmo sem perceber, vem categoricamente cumprindo o seu papel de capacitar os adolescentes-jovens do Ensino Médio para as exigências e o enfrentamento do mercado de trabalho voltados às demandas da exploração do capital, lugar bem diferente, portanto, daquele que ocupava quando da formação humana. Por isso, é importante entender que a história deve ser vista de forma interpretativa e dialógica, ou seja, levando em conta diferentes vozes e contextos. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o ambiente escolar e o campo da educação são espaços cheios de conflitos e contradições, como apontam autores como Cury (1979), Gadotti (1992), Ramos e Frigotto (2023).

Essas contradições, por sua vez, contribuem para a compreensão de que o objeto de estudo desta dissertação - as adolescências-jovens do Ensino Médio - ocupa uma posição central nesse campo de disputas, ao mesmo tempo em que esses sujeitos se inserem no grupo daqueles que defendem uma abordagem alternativa para a implementação do Ensino Médio, evidenciando a complexidade e as múltiplas perspectivas envolvidas nesse processo.

Assim, destaca-se a essencialidade de se trabalhar dentro da perspectiva histórico-cultural, surgindo como uma estratégia para superar ideias mercadológicas e naturalizantes que, na maioria das vezes, predominam no universo educacional, como declaram Rocha, Lima e Peixoto (2020, p. 03):

[...] as condutas dos alunos – e, aqui, chamamos a atenção, principalmente, para o público jovem, que se encontra em vias de conclusão da educação básica e, portanto, de ingresso no mercado de trabalho – tornam-se objeto de práticas educativas que visam não mais a excelência, mas ao desempenho individual. Nesse sentido, a perspectiva coletivizante do conhecimento, ou seja, a possibilidade de uma formação humana mais comprometida com os problemas gerais da sociedade, acaba por perder sua razão de ser [...].

Apoiada em Arroyo (2014), faço uma reflexão acerca das legislações até hoje implantadas no Brasil para o Ensino Médio, a de que todo o projeto de reestruturação do currículo que pretenda definir perspectivas e normas, que o autor

chama de “do alto”, não o reconstrói, tampouco inova/renova o ensino. Arroyo sustenta que a conduta mais respeitosa e pedagógica seria a ausculta às escolas, sobretudo dos seus professores e estudantes, escuta dos seus questionamentos, indagações, inseguranças, questões teóricas e práticas. O reconhecimento de que nas escolas de Educação Básica há muitas práticas inovadoras de autoria de docentes e discentes - e que poderiam contribuir de alguma forma para uma reestruturação curricular - seria o plausível a ser feito. Entretanto, cauciona a necessidade do reconhecimento de que há limites “[...] a tantas propostas inovadoras, limites esses de condições materiais e físicas das escolas, de condições de trabalho, de salários, de número de alunos-sala, de horas de trabalho docente e de adaptações pedagógicas.” (Arroyo, 2014, p. 58). O desafio da escola e do poder público, segundo Arroyo, é o de ofertar, para toda a população, uma educação que abarque uma conduta de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo; desta forma ela tornar-se-á democrática e não “simplesmente massiva”.

Essa análise vem ao encontro da fala de Krawczyk (2014), quando abordou o tema em entrevista ao Jornal da Unicamp-SP, em junho do mesmo ano. Na ocasião, a educadora manifesta a maneira crescente com que abordagens economicistas, fundamentadas em estudos de caráter superficial, vêm influenciando de forma significativa a formulação de estratégias educacionais, especialmente no âmbito do Ensino Médio. Essas abordagens, atualmente predominantes, têm como matriz experiências oriundas da gestão empresarial, nas quais conceitos de eficiência e sucesso, típicos do mercado, são transferidos para as relações entre sociedade e educação. Tal perspectiva resulta, conforme a docente, em uma atenção reduzida às dinâmicas institucionais e sociais no momento da implementação de ações e políticas governamentais. Seu livro, “Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional”, constitui uma contraposição a essa tendência.

Esse contexto constitui a gênese do objeto de estudo, embora seja reconhecido que, de modo geral, ainda requeira uma análise mais aprofundada e sistemática. Nesse sentido, autores como Gaudêncio Frigotto, Fernanda Chaves Vasconcellos, Marise Nogueira Ramos, entre outros, têm apontado para a predominância de uma perspectiva mercadológica na formação, evidenciando a necessidade de uma atenção mais rigorosa e detalhada acerca dessa temática.

Há a necessidade de se aprofundar a temática da adolescência-jovem sob outra lógica, uma lógica mais abrangente, em que se fomente um diálogo entre os

saberes produzidos pelas áreas do conhecimento e as políticas públicas ofertadas ao Ensino Médio. Como exalta Krawczyk (2014), os valores fundamentados em evidências e avaliações quantitativas, tanto nacionais quanto internacionais, não servem como mecanismos de regulação do sistema educacional. Com base nesse contexto, passo a abordar a trajetória metodológica aplicada para chegar aos resultados desta pesquisa.

2.2.2 Trajetória metodológica

O referencial teórico-metodológico constituído para tratar do objeto de investigação é o Materialismo Histórico-Dialético (MHD)²⁰, por ser o método de análise da Teoria Histórico-Cultural e permitir lidar com o fenômeno - neste caso, as adolescências-jovens do Ensino Médio - em sua complexidade, em seu movimento constante e contínuo.

Na verdade, o MHD, de acordo com Gadotti (1992), não se refere somente a um método de investigação, mas sim a uma filosofia, psicologia e teoria do conhecimento. Esse método, por assim dizer, trata da matéria em movimento, sendo esta a gênese de todas as coisas, tendo na historicidade e na dialeticidade - luta dos contrários - sua estruturação.

Segundo Mattia e Teo (2020), para o Materialismo Histórico-Dialético, a origem de tudo não se baseia em ideias, mas sim na matéria e nas relações sociais que envolvem a produção da vida humana. É a vida que molda e influencia tanto a existência quanto a história, que é construída por pessoas reais, e não por conceitos abstratos. O mundo não é apenas um objeto simples, ele é resultado da atividade humana concreta, ou seja, da prática e das ações materiais que são pensadas de forma consciente, crítica e revolucionária em relação à realidade em que vivemos. Em

²⁰Método de investigação proposto no séc. XIX por Friedrich Engels e Karl Marx que propunha a explicação da matéria pela matéria, buscando as raízes históricas e materiais das condições do aqui e do agora para entender como chegamos ao aqui e no agora. Entende também que o desenvolvimento do pensamento deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social. Sua principal característica é a de que o fenômeno estudado seja apresentado de tal modo que se permita a apreensão em sua totalidade. Estuda o movimento do pensamento e a partir dele define as leis fundamentais que apontam a organização dos homens na sociedade. (Marx, 2023). O MHD, de acordo com Triviños (2017), propõe ao ser humano a possibilidade de conhecer o mundo e, assim, a história; afirma que o conhecimento é relativo a um determinado tempo e época. Esse conceito fundamenta-se na interpretação dialética do mundo e apresenta uma visão científica da realidade, que é enriquecida pela prática social. Ele ilustra como a matéria se transforma e como ocorre a transição de formas mais simples para formas mais complexas.

virtude de a matéria estar em constante movimento, seu conhecimento torna-se relativo e, por isso, histórico. Neste sentido, é imprescindível compreender que o objeto desta pesquisa está sendo apreendido neste momento específico, podendo integrar outros elementos no decorrer de nosso processo histórico, modificando-o.

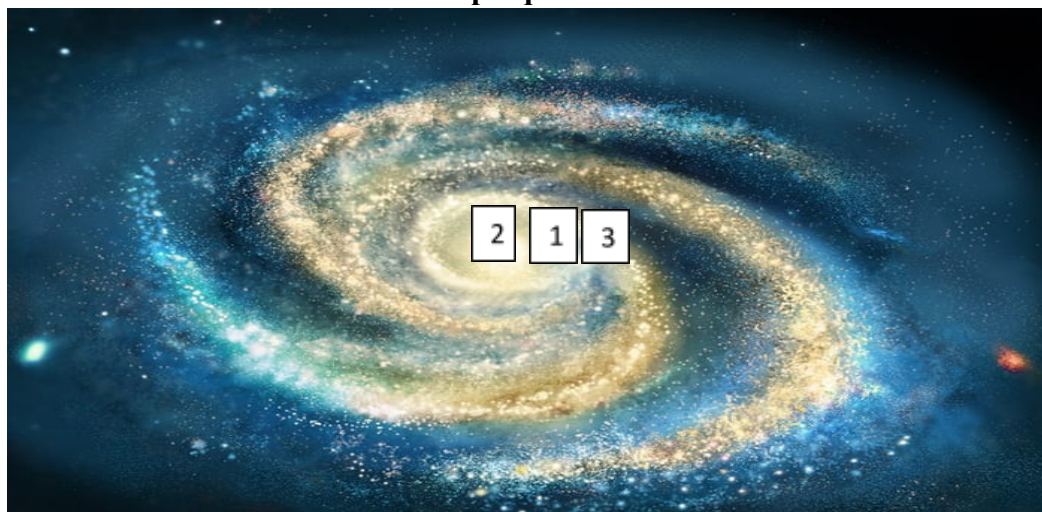
Esta pesquisa, então, orienta-se por princípios epistemológicos como: o objeto em movimento, em relação e em contradição; o pensamento analítico como resultado do movimento intelectual de apreensão do objeto - em pensamento desorganizado, caótico, sincrético -, passando pela análise - estudos, aprofundamentos, complexificações entre ponto de partida e de chegada do objeto - e chegando à síntese compreendida como a assimilação das múltiplas determinações que compõem o objeto em sua concreticidade. Como explica Palangana (1998), ao se referir ao método do MHD na produção do conhecimento:

[...] o pensamento deve tomar como ponto de partida e igualmente de chegada, a prática social de seres humanos historicamente situados. Assim, o trabalho de análise parte, necessariamente, de um todo (práxis) ainda desarticulado, incompreendido que nominamos concreto imediato, pela mediação teórica e de sucessivas aproximações, alcançar a síntese ou o concreto pensado. (Palangana, 1998, p. 104).

Nesses termos, o processo de análise começa, necessariamente, com um conjunto ainda desorganizado e pouco compreendido, que chamamos de concreto imediato. Através de uma mediação teórica e de várias aproximações, buscamos chegar à síntese ou ao concreto pensado.

Assim, apresento a figura nº1, que explicita melhor o movimento acima descrito, demarcando o caminho do pensamento dentro do método que me conduz.

Figura 1- Movimento do pensamento para atingir os objetivos da pesquisa



Fonte: Via Láctea/ Getty Images (25/03/22)

O objetivo dessa figura é demonstrar que a cinesia do pensamento passa, necessariamente, por três etapas fundamentais: a primeira (1) é a comprovação do entrelaçamento biológico e cultural na constituição do psiquismo humano, ressaltando a importância de se refletir sobre as experiências específicas da adolescência e da juventude, e investigando de que maneira suas vivências, desafios e oportunidades se manifestam no âmbito escolar, especialmente no Ensino Médio.

Tal reflexão implica na compreensão das dinâmicas sociais, culturais e emocionais que permeiam esses períodos, reconhecendo-os como elementos fundamentais na constituição do desenvolvimento desses sujeitos; a segunda (2) é a compreensão do desenvolvimento humano com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, com foco nas adolescências-jovens e sua entrada na vida adulta, representada pela atividade profissional. Efetiva-se, assim, pelo entendimento de como os acontecimentos históricos e as referências culturais podem moldar quem estes adolescentes-jovens são, como pensam e como se comportam, ajudando-os a perceber como suas atitudes e ideias são mutáveis, influenciadas pelos momentos e ambientes em que estão inseridos; a terceira (3) é depreender quais são as contribuições que a THC pode ofertar para a realização de uma organização pedagógica voltada às adolescências-jovens no âmbito do Ensino Médio, tendo em mente que seu desenvolvimento não é estático, sendo importante organizar as ações pedagógicas com o intuito de favorecer a potencialização de suas capacidades e a transição para a vida adulta. Ao analisar a estruturação pedagógica, devem-se

considerar as particularidades da adolescência-jovem, adotando práticas que dialoguem efetivamente com suas experiências e que contribuam para uma trajetória de crescimento significativa.

Nesses termos, pautei-me, para o desenvolvimento deste estudo, no preceito base do Materialismo Histórico-Dialético, que, de acordo com Triviños (1987), estrutura-se no critério de verdade, através da prática social, estando na base e no propósito findo de todo processo de conhecimento, e significa dizer que: “[...] para conhecermos o objeto de estudo, é necessário que este seja visto no conjunto de relações que se estabelece com a realidade[...] sendo assim, o objeto de pesquisa também nasce da prática social, dos diálogos e reflexões” (Mattia; Teo, 2020, p. 30).

E é exatamente isso que realizo no processo de apreensão do objeto em tela, trazendo, na síntese, elementos da vivência de processos pedagógicos e práticas sociais com os adolescentes-jovens no Ensino Médio; e, na síntese, com base na mediação da Teoria Histórico-Cultural, procurando alcançar elementos de compreensão da adolescência e das possibilidades da educação escolar com este período do desenvolvimento humano, ampliando a reflexão sobre o papel da educação escolar, observando adolescência, juventude e educação escolar como um concreto pensado.

No âmbito da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (2004) nos orienta, com base no método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que a análise de processos psicológicos de desenvolvimento humano não pode ser tomada como coisa presa, como um objeto imóvel a ser meramente decomposto, sem dinâmica. Ao contrário, requer uma exposição ativa com base nos processos históricos, não estáticos. Sendo assim, o primeiro princípio é o de o pesquisador manter uma postura crítica e radical no sentido de ir à raiz e reconstruir a origem dos elementos centrais envolvidos no objeto. O segundo princípio trata da descrição versus explicação, não bastando descrever o fenômeno, a partir de sua aparência, sendo preciso apreendê-lo, compreendê-lo. Implica também em estudar o objeto a partir do desenvolvimento, revelando sua gênese e produzindo síntese sobre ele, significando ter que explicá-lo como fenômeno histórico. Já um terceiro princípio trata do comportamento fossilizado, que, segundo Palangana (1998), são aqueles comportamentos automatizados, fixados na aparência do objeto. Neste caso, parece-me, tem a ver com as concepções sobre a adolescência-jovem e o trato pedagógico com ela.

Corroborando Kosik (2002, p. 27):

[...] como as coisas não se mostram ao homem diretamente como são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas [...]. Com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio.

Apoiada em Souza e Andrada (2013), é importante também aqui dizer que, segundo os autores, Vigotski suscita que o objeto e o método de investigação deverão estar sempre interligados. Em virtude disso, segundo Vigotski (1995, p. 47), “[...] a formulação do problema e do método acontece de forma conjunta, embora não exatamente ao mesmo tempo [...]”. Ainda de acordo com Souza e Andrada (2013), quando falamos sobre o método nas pesquisas que se baseiam na Psicologia Histórico-Cultural, enfrentamos um desafio duplo, o de que o método deva ser constituído a um só tempo - como ferramenta e como resultado -, significando que o pesquisador deve estar sempre trabalhando na sua construção. Outro aspecto essencial do método proposto por Vigotski é a abordagem que sugere iniciar a análise dos processos psicológicos a partir dos mais complexos para explicar os mais simples. Em outras palavras, ao investigar questões educativas, é importante mostrar como os problemas existentes no sistema de ensino, nas escolas e nas práticas dos docentes se refletem na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Essa reflexão deve ser compreendida, simultaneamente, como uma expressão e uma base para as condições de aprendizagem e desenvolvimento:

[...] a análise não pode deixar de considerar as relações entre as partes e o todo, visto que ambos são determinados e se determinam mutuamente. Para Vigotski (1927/1995), a tarefa fundamental da análise é ‘[...] destacar do conjunto psicológico integral, determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo’ (p.99). O que possibilita a realização desse tipo de análise é conhecer o sujeito em movimento, nas relações que estabelece em seu contexto, investigando as condicionantes dessas relações, visto serem elas que promovem a emergência do sujeito tal como se manifesta. Deste modo, sujeito e realidade se imbricam em um processo de constituição mútua. Assim, o método deve focalizar as relações, pois é nelas que o movimento entre o singular e o coletivo se expressa [...] (Souza; Andrada, 2013, p. 363).

As investigações científicas que se baseiam no Materialismo Histórico-Dialético têm como premissa, segundo o que assevera Martins e Lavoura (2018), a central necessidade de compreender e explicar os objetos e fenômenos estudados tal como realmente são na prática. Nesse contexto, é importante destacar

um pressuposto de análise: a dimensão epistemológica do conhecimento científico, que possibilita à humanidade sistematizar um conjunto de postulados sobre como é possível conhecer a realidade natural e social. “[...] Essa dimensão está interligada à dimensão ontológica da mesma realidade, que permite esclarecer o que ela realmente é, sendo constituída histórica e socialmente pela atividade prática realizada por todos os indivíduos” (Netto, 2011 *apud* Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Essa premissa, ainda de acordo com Martins e Lavoura (2018), traz consigo duas características importantes para outros autores como Marx e Engels (2007), Lukács (1967) e Pinto (1979): a primeira é a afirmação de que os objetos e fenômenos da realidade possuem uma existência objetiva, ou seja, reconhece-se a objetividade da realidade. Independentemente do conhecimento e da consciência humana a respeito, os elementos que constituem a prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna que podem ser compreendidas pela consciência humana, especialmente por meio da investigação científica. Isso evidencia a necessidade da ciência na prática humana. A partir disso, surge a segunda característica do método em questão, que se baseia na ideia de que a dimensão ontológica - a natureza da realidade - é anterior à dimensão epistemológica - a natureza do conhecimento -, em que os objetos e fenômenos da realidade concreta podem ser apreendidos gnosiologicamente - pela teoria do conhecimento. Em outras palavras, é possível entender e explicar o que as coisas realmente são em sua existência efetiva. Trata-se, conforme os mesmos autores “[...] de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta” (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

No contexto das investigações na área educacional, a atividade científica, conforme delineado por Marx e Engels (2007), é um trabalho acima de tudo teórico, sendo diferenciado pela reprodução ideal - no plano do pensamento - dos objetos e fenômenos da realidade em seu movimento real.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa assume um caráter de pesquisa bibliográfica e documental ocupada do estudo aprofundado das temáticas envolvidas no problema. A pesquisa bibliográfica é, segundo Gil (2002, p. 44):

[...] a pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes

bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas [...].

Segundo o mesmo autor, os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência, devido à forma como são utilizados, podendo sua leitura ser classificada como corrente ou de referência. A leitura corrente se realiza em obras de diferentes gêneros literários, além de obras classificadas como de divulgação, isto é, as que se destinam a proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos. Os periódicos de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações preteridas, ou então, a delimitação das obras que as contêm. Dessa maneira, temos dois tipos de livros de referência: os livros de referência informativa - dicionários, enciclopédias, anuários e almanaques -, que contêm a informação que buscamos; e livros de referência remissiva, que podem ser globalmente designados como catálogos e que remetem a outras fontes de pesquisa. Dentro dessa linha de pesquisa, temos ainda as publicações periódicas, aquelas editadas em fascículos, como os jornais e as revistas.

De acordo com Freitas (2002), a pesquisa bibliográfica compreende, além de livros, revistas, jornais e periódicos, as teses, monografias e artigos científicos, que constituem os recursos essenciais para o desenvolvimento do trabalho do pesquisador. Esses instrumentos foram utilizados como fundamentação na elaboração desta dissertação, uma vez que representam as principais fontes de consulta e referência que sustentam a análise e a argumentação apresentadas.

Conforme Andrade (2010), praticamente todas as formas de pesquisa iniciam-se e ancoram-se inicialmente em uma pesquisa bibliográfica, que se faz obrigatória na delimitação do tema, em seu desenvolvimento, em suas citações e em suas alegações finais. E qual a principal vantagem da pesquisa bibliográfica? Conforme Gil (2002, p. 45), ela permite ao investigador a cobertura de um matiz de conhecimentos e informações “[...] muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”.

Para Souza, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, por permitir conhecer melhor o fenômeno em estudo. Seu início se dá em uma revisão de literatura de obras vigentes, com a

premissa de contribuir com o pesquisador na delimitação do tema e na apresentação do objeto ou do problema. Uma pesquisa que tem como principal aparato as fontes bibliográficas para o seu desenvolvimento necessita verificar a confiabilidade dessas fontes, antes de se amparar cegamente nelas. Ainda segundo os mesmos autores, a pesquisa bibliográfica é uma importante metodologia dentro da área educativa, pois pauta-se em conhecimentos já estudados. Entretanto, para efetivá-la, o pesquisador necessitará de tempo e, acima de tudo, cuidado para examinar as obras selecionadas. Os autores defendem que a pesquisa bibliográfica levada com rigor caracteriza-se por ser ancorada em fontes concretas e confiáveis, que dão uma boa sustentação à estrutura do trabalho em curso.

Assim, para a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, suas categorias de base e sua aplicabilidade na análise do desenvolvimento de adolescentes-jovens no Ensino Médio, fundamentei esta pesquisa essencialmente nas obras de: **Leontiev** (*Atividade, Consciência de Personalidade* /2021; *O desenvolvimento do psiquismo* /1978/2004; *Teoria e Método em Psicologia* /1996; *Psicologia e pedagogia* /2003, obra escrita em parceria com Luria e Vigotski); **Luria** (*Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* /1986; *Fundamentos da neurologia* /1981; *Curso de psicologia geral* /1979 a, V. I/; *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico sociais* /1991; **Vigotski** (*A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* /1984/1996; *O Pensamento e Linguagem* /1997/2004; *A História do Desenvolvimento das Funções Mentais Superiores* /1997; *Obras Escogidas* /1991:Tomo I; *Obras escogidas* /1995: Tomo III; *A história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança* /1996; *Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade* /2010); **Engels** (*Dialética da natureza* /1979/1991/2020; *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* /1990). E de comentadores como: **Tuleski e Eidt** (*Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores* /2016); **Martins, Abrantes e Facci** (*A periodização do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice* /2016); **Facci** (*A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski* /2004); **Asbahr** (*A psicologia histórico-cultural: uma concepção de homem e de ciência* /2017); **Sirgado** (*O social e o cultural na obra de Vigotsky* /2000).

Para o entendimento do Materialismo Histórico Dialético utilizei-me de: **Marx** (*Manuscritos econômico-filosóficos* /2004/2006; *O capital: crítica da economia política* /2014); **Marx e Engels** (*A ideologia alemã* /2007).

Quanto às adolescências-jovens dentro de seu desenvolvimento, de contextos sociais, escolares e de trabalho, assim como o Ensino Médio como espaço de aprendizagens - incluindo o currículo e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do gênero humano -, utilizei-me essencialmente do arcabouço bibliográfico de: **Anjos** (*O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente* /2014); **Anjos e Duarte** (*A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescente* /2017); **Anjos e Ponce** (*Acerca da relação entre educação escolar e desenvolvimento psíquico na adolescência* /2024); **Duarte** (*A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo* /1993; *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* /2003; *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico crítica do currículo* /2021); **Arroyo** (*Repensar o Ensino Médio: Por quê?* /2014); **Dayrell e Carrano** (*Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola* /2014); **Cunha**(*Ensino médio no Brasil: evolução de ideias, propostas e perspectivas* /2018); **Martins e Rabatini** (*A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar* /2011); **Martins** (*Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências*/2004; *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar* /2021); **Ozella** (*Adolescências Construídas: A visão da psicologia sócio-histórica* /2003); **Novaes e Vannuchi** (*Juventude e sociedade: trabalho educação, cultura e participação*); além de outros autores; **Gadotti** (*A educação contra a educação* /2004); **Libâneo e Alves** (*Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*).

Essas escolhas bibliográficas refletem a necessidade de se dialogar com um conjunto representativo do universo teórico necessário para sustentar os argumentos desta dissertação. No que tange à compreensão da Teoria Histórico-Cultural (THC), selecionei obras que dialogam entre si, ampliando o recorte teórico. Inicialmente, recorri aos textos de Leontiev, Luria e Vygotski, que fornecem as categorias fundamentais da THC - tais como atividade, linguagem, consciência e formação social da mente - além de apresentarem perspectivas sobre o desenvolvimento humano no contexto histórico-social. Para fundamentar o Materialismo Histórico-Dialético, utilizei as obras de Engels e a parceria Engels/Marx, assegurando o embasamento filosófico e histórico imprescindível para a compreensão das transformações sociais e do papel do trabalho nesse processo.

Da mesma forma, para ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento psíquico na adolescência e sua relação com o ambiente escolar, foram consultados autores contemporâneos que confrontam teoria e prática pedagógica - como Anjos, Duarte, Ponce, Martins, Ozella, Novaes e Vannuchi -, abordando também aspectos do currículo no Ensino Médio, além de estudiosos que discutem educação, cultura, a adolescência e a juventude (Gadotti; Libâneo e Alves).

Conforme Severino (2007), em uma pesquisa bibliográfica o pesquisador necessita se entregar à leitura, refletir sobre ela e só então desenvolver, através da escrita, o aprendizado construído. Para o autor, este tipo de pesquisa é fundamental para todo o pesquisador, ressaltando a organização como primordial:

[...] organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas. A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico (Severino, 2007, p. 122).

Assim, também para Lakatos e Marconi (2003), o trabalho de pesquisa bibliográfico estruturado pelo pesquisador em fichamentos permitirá melhor organizar o assunto de estudo e análise, ocupando pouco espaço e permitindo ser transportado com maior facilidade, possibilitando, ainda, selecioná-lo frequentemente.

Quanto à pesquisa documental, segundo Gil (2002), esta assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. Sua diferença essencial está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Há uma classificação padrão entre os documentos, conforme Gil (2002, p. 45-46):

Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão [...] as cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, leis, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos

constituem fonte rica e estável de dados. [...] Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo, [...] além de não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. Convém lembrar ainda que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema.

Assim, este trabalho dissertativo sustenta-se na consulta do conteúdo, através da pesquisa bibliográfica que exigiu todo o cuidado e rigor, na análise documental de recortes de leis, decretos, portarias, resoluções e emendas²¹ e nos estudos e pesquisas da Teoria Histórico Cultural.

Quanto aos instrumentos, a organização da pesquisa fez-se pelo aprofundamento de estudos bibliográficos, com sua devida elaboração e exposição ao longo do “*corpus*” desta pesquisa. Debruçou-se também no aprofundamento de categorias prévias de análise consideradas centrais para a busca de dados pertinentes para a construção de respostas ao objeto, voltadas para a compreensão dos adolescentes-jovens dentro de uma visão histórico-cultural. Essas categorias foram sendo definidas a partir das leituras - dentro da já referida pesquisa bibliográfica -, sendo basilares dentro da própria teoria. Assim, categorias como: gênese humana, periodização do desenvolvimento, natureza e cultura, trabalho e linguagem, consciência e personalidade, vivências e experiências constituem grandes categorias orientadoras na busca pelos recursos cognitivos para o desenvolvimento desse estudo, além de fazerem parte dos fatores primordiais dentro do processo de

²¹ Entre as principais leis utilizadas para este estudo destacam-se: **1-** Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, abr. 2009; **2-** Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, junho de 2014; **3-** Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Instituições Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2016; **4-** Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que 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. Brasília, *Diário Oficial da União*, 17 de fevereiro de 2017; **5-** Ministério da Educação. Guia de implementação do novo ensino médio. Brasília, DF, 2018; **6-** Ministério da Educação. Portaria 1145, de 13 de junho de 2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com a Lei n. 13 415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de junho de 2017. Seção I, p. 9.

humanização. Dentro desse estudo categorial, foram construídos quadros, matrizes de referência, a partir das categorias acima descritas, os quais estão à disposição nos apêndices desta pesquisa, como forma de complementação do que já está sendo trabalhado de uma forma ou outra na composição desta dissertação. Nesses quadros foram apurados os conceitos estruturantes de cada grande categoria; excertos de obras literárias que chancelam esses conceitos, além de, ao final, justificar no que eles me auxiliaram para o entendimento da Teoria Histórico- Cultural, como no desenvolvimento desta pesquisa.²²

Deste modo, o texto a ser apresentado foi organizado em decorrência do movimento de verticalização, de aprofundamento dos conteúdos e da elaboração dessas categorias de análise, que são elementos fundamentais, a meu ver, para a compreensão das adolescências-jovens numa perspectiva histórico-cultural, consideradas a partir de implicações pedagógicas construídas no decorrer de minhas vivências como coordenadora pedagógica no âmbito do Ensino Médio.

Para atingir o desafio e o estudo aqui proposto, esta pesquisa - como já mencionado na introdução deste trabalho -, dividir-se-á em mais dois capítulos que se intitulam: “*O desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano: elementos para uma leitura das adolescências-jovens do Ensino Médio*” e “*A adolescência-jovem na perspectiva da teoria histórico-cultural, bases para pensar a educação escolar*”. Em ambos, utilizaram-se autores basilares para dar conta do que se propõe em cada capítulo.

²² Nestes quadros, encontram-se as categorias: natureza e o indivíduo; o cultural e o social; trabalho em Marx; linguagem; atividade objetiva; consciência na perspectiva marxista e vigotskiana e personalidade.

3 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO PSIQUISMO HUMANO: ELEMENTOS PARA UMA LEITURA DOS ADOLESCENTES-JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Para tornar-se homem [...] é preciso o encontro, a alteridade, o diálogo: o homem não se torna sozinho. Não terminamos jamais de nos tornarmos, mas [...] juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro (Gadotti, 2024, p. 205).

Este estudo, centrado na psique humana, parte da perspectiva de Leontiev (1978a), que entende o psiquismo como produto da atividade social e histórica dos indivíduos, resultado da apropriação da cultura humana material e simbólica produzida ao longo da história. Esse processo de construção e internalização dos bens culturais ocorre por meio de interações mediadas com outros indivíduos, configurando um movimento educativo que transforma a experiência em consciência. Nesse marco, o psiquismo apresenta-se em duas formas inter-relacionadas: uma expressão concreta, evidenciada na atividade - a forma primária e objetiva de sua existência - e uma expressão subjetiva, manifestada na construção de ideias e imagens, isto é, na consciência. A vivência psíquica, portanto, emerge da relação com o mundo objetivo externo e institui-se nesta relação, tornando as categorias atividade e consciência centrais na Abordagem Histórico-Cultural para o estudo do psiquismo. O texto ainda amplia essa base teórica ao incorporar Leontiev (1978a) e outras contribuições relevantes, como Vygótski (1909/2021), Luria (1979, 1986) e a tríade Luria, Vygótski e Leontiev (2003), além de aportes de Marx e Engels (1996, 2007) e Marx (2004, 2006), cujas ideias já foram traduzidas para o português ou espanhol, bem como comentários de Prestes e Tunes (2021) e de outros autores como Prestes (2021), Duarte (1996/2021), Frigotto (2023), Ozella (2003), Novaes e Vannuchi (2004), Krawczyk (2009, 2014, 2016, 2018) e Sapelli, Leite e Bahniuk (2019). Dessa forma, o capítulo articula uma base teórica ampla e integrada para a compreensão do psiquismo a partir da perspectiva histórico-cultural.

Conforme Martins (2011), a unidade entre ambas - atividade e consciência - implica considerar o psiquismo humano como um processo no qual a atividade determina a formação da consciência, que, por sua vez, opera a atividade. “[...]”

Marx²³, ao propor o conceito de práxis, foi pioneiro na integração entre ação e conhecimento, prática e teoria, tendo no trabalho a atividade intrinsecamente ideacionada pela qual o homem se torna humano[...]” (Martins, 2011, p.28).

Nesse sentido, segundo a autora, os estudos realizados pela *Tróika Soviética*²⁴ também vieram evidenciar o principal aspecto que distingue os seres humanos dos demais animais: o desenvolvimento de sua psique. Essa diferenciação e esse aprimoramento gritante explicam-se devido a vários aspectos, entretanto, dois foram substanciais: a apropriação da cultura e o desenvolvimento humano.

No presente capítulo, conforme especificado já na introdução desta dissertação, será abordada a evolução do ser humano e, por conseguinte, do seu psiquismo, considerando os fatores culturais e sociais que influenciaram esse desenvolvimento. Desta forma, este estudo desenvolve-se com base nas seguintes categorias: gênese humana, periodização do desenvolvimento, natureza e cultura, trabalho e linguagem, o surgimento da consciência e formação da personalidade, vivências e experiências. Ademais, será realizada uma análise detalhada dos elementos que possibilitam compreender as experiências, comportamentos e processos psíquicos de adolescentes-jovens do Ensino Médio, contextualizando suas especificidades dentro de um percurso histórico-cultural mais amplo, sempre ancorando-se na Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico.

²³ Karl Marx é um filósofo alemão, nascido em 05/05/1818 na Alemanha. Segundo Neto (2016, através de informação verbal), Marx foi um revolucionário, criador das bases da doutrina comunista, com a qual criticou ferozmente o capitalismo. Com suas obras filosóficas, deu origem a um conjunto de ideias que foram chamadas de marxismo e que se tornaram doutrina oficial dos países de regime comunista.

²⁴ Grupo de estudos e pesquisas comprometido com o seu tempo, que viveu um contexto de grandes mudanças impulsionadas pela revolução que culminou com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, um Estado socialista fundado após a Revolução Russa implantado em 1922, permanecendo ativo até 1991, quando do seu fim. No princípio, era composto por Lev Semionovitch Vigotski, Aleksander Romanovich Luria e Aleksei Nikolaevich Leontiev, jovens estudiosos e pesquisadores de seu tempo que dedicaram-se, não sem dores ou enfrentamentos, a pensar e propor uma teoria psicológica com base nos princípios filosóficos e metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Após alguns anos, novos integrantes foram sendo incorporados ao grupo.

3.1 A ORIGEM E O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

[...] Ao “chegar” ao mundo não preparamos de antemão um lugar para depois nele fixar nossa morada. Já achamos um mundo que nos é “dado”, um mundo que já está em andamento. Como um “passageiro”, nós entramos no mundo como num trem que já está andando e que não podemos mais fazer parar. E mesmo que fosse possível fazer parar o trem para descer, para tomar “outra” direção, estaríamos de qualquer maneira, mesmo parados, numa certa postura de quem está andando. O mundo está andando quando aí chegamos. Toda uma cultura, toda uma ciência, toda uma memória, já está presente nele [...]. (Gadotti, 2024, p. 189-190).

Quanto à epígrafe acima, faz-se importante enfatizar que toda essa história, essa cultura e essa ciência presentes no mundo, conforme explicitado por Gadotti (2024), é resultado da produção, da construção humana, desenvolvida ao longo de sua trajetória, de sua caminhada histórico-social. Assim também, de acordo com Luria (1979)²⁵, ocorrerá quanto ao desenvolvimento psíquico de nossa espécie, resultado da decorrência da pluralidade de experiências que se processam num contexto sócio-cultural contínuo.

Essa imagem do "chegar" ao mundo, tão bem ressaltada por Gadotti (2024), ajuda a entender que a nossa origem humana está inserida num tecido histórico e cultural. O psiquismo não surge de uma única fonte, mas das múltiplas interações sociais e históricas que se entrelaçam com a produção cultural.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural (THC), o desenvolvimento humano é entendido como um processo social e cultural. Ele acontece por meio da criação e da internalização de bens materiais e símbolos que são produzidos ao longo do tempo. Nosso psiquismo forma-se através da mediação de atividades sociais, instrumentos culturais e práticas carregadas de significados compartilhados. Isso mostra que não há uma separação entre natureza e cultura; eles estão interligados. Nosso crescimento mental ocorre à medida que absorvemos, reorganizamos e usamos práticas e signos históricos. As experiências que temos em diferentes contextos sociais e culturais influenciam diretamente a forma como pensamos e

²⁵ Aleksander Romanovich Luria: psicólogo e médico, nascido em 16 de julho de 1902, em Kazan, na Rússia, filho de médicos (seu pai gastrologista e sua mãe odontóloga), viveu a Revolução Soviética com apenas 15 anos de idade. Através de suas pesquisas, imprime na Psicologia propostas teóricas inovadoras como o desenvolvimento de funções mentais superiores, a relação essencial entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento humano. Seus estudos dirigiram-se também à atividade cerebral, especialmente ao apontar como o aprender e o estudar afetam o cérebro e o comportamento humano.

agimos. Com base nas ideias de Gadotti (2024) e Luria (1979), podemos entender que a origem do ser humano é uma espécie de genealogia mediada por instrumentos culturais, que tanto moldam quanto são moldados pela nossa história. Dessa maneira, a formação do ser humano é uma jornada contínua de internalizar práticas sociais e recursos culturais que orientam nossa percepção, nossas atitudes e nossa capacidade de transformar o mundo, enquanto também passamos por nossas próprias mudanças ao longo do caminho.

3.1.1 Gênese e desenvolvimento humano

De acordo com Engels (1990), nós, seres humanos, somos produto da cultura, sendo esta uma das fontes de nosso desenvolvimento cerebral e consequentemente cognitivo, provando, nesse sentido, que a evolução biológica e a evolução cultural são processos interligados. Segundo ele, a ciência possibilitou o reconhecimento de evidências que denunciaram a transformação do homem ao longo dos séculos. Sendo assim, a ideia criacionista - de que Deus teria criado tudo de uma só vez no ano de 4.004 a.c - foi seriamente atingida, uma vez que a terra e seus ocupantes não poderiam ter sido criados e ter permanecido inalterados ao longo do tempo. Muitas espécies foram extintas e deram lugar à evolução de tantas outras. Para explicar essa evolução constante e gradativa, Engels aponta que, há milhares de anos, em época ainda imprecisa, possivelmente no final do período terciário, em um local não exatamente identificado da zona tropical, no continente africano, vivia uma raça de macacos antropoides, já em estado elevado de desenvolvimento. Esses nossos antepassados foram descritos por Darwin (2014) como animais cobertos por pelos, com barba, orelhas pontiagudas, que viviam em árvores e em bandos.

Por viverem pulando de galho em galho, suas mãos desenvolveram funções diferentes às dos pés, sendo que, pouco a pouco, dentro de seu processo evolutivo, acabaram por serem dispensadas para o ato de caminhar, função assumida exclusivamente pelos pés, passando a movimentarem-se na posição ereta. As mãos, por sua vez, foram assumindo outras funções:

[...] Pelo fato de a postura ter sido, para os nossos ancestrais peludos, uma norma e depois uma necessidade, podemos inferir que, naquela fase, suas mãos tinham que desempenhar funções cada vez mais diferenciais. (...) havia a divisão de funções entre pés e mãos entre os macacos. (...) com as

mãos eles empunham um pedaço de pau para se defenderem dos inimigos e lançam frutas e pedras (...) a mão estava livre e, daí por diante, poderia evoluir com destreza e habilidade, qualidades que iriam se transmitir por hereditariedade e aumentar em cada geração (Engels, 1990, p. 20-21).

Conclui-se, então, que a mão não pode ser vista apenas como um órgão de trabalho, mas fruto dele. Ainda de acordo com Engels (1990), foi a utilização das mãos no desempenho de inúmeras atividades que, no decorrer do tempo, fez com que seus músculos, ossos e ligamentos se modificassem a ponto de dotá-la de habilidades tão perfeitas. A mão, entretanto, não se torna um órgão independente, mas um dos membros de um organismo cada vez mais integrado e complexo. Os benefícios alcançados por ela refletiram-se no corpo. A cada avanço do homem no domínio da natureza - que se iniciou com o desenvolvimento das mãos, decorrente do trabalho -, os humanos foram ampliando seus horizontes e descobrindo novas coisas antes desconhecidas.²⁶

Para melhor identificar algumas características basílares para o entendimento deste estudo, apresenta-se abaixo um breve quadro elucidativo sobre a ordem dos primatas. O mesmo estabelece os pontos-chave para a identificação correta dentro de nosso processo evolutivo.

Quadro 3: A ordem dos primatas

Ordem 1	Quem são	Características físicas e de vida	Espécies
Prossímios	Macacos de pequeno porte	Possuem o corpo coberto por pelos; andam com as quatro patas; possuem cauda; vivem em árvores; alimentam-se de arbustos e frutos; vivem em bandos.	Lêmures de Madagascar Lorisídeos Társios
Ordem 2	Quem são	Características físicas e de vida	Família Taxonômica
Antropóides	Incluem os Símios e os Hominídeos:	Símios: Incluem macacos de pequeno porte e de grande porte. Os de pequeno porte possuem o cérebro menos desenvolvido. São conhecidos por sua vida arbórea e hábitos sociáveis. Geralmente vivem em grupos familiares, que	<u>Dos símios menores: Família Cebidae</u> - Macacos-prego; - Macacos-aranha. - Gibão <u>Dos símios maiores:</u> Chimpanzês: formado por duas espécies (chimpanzé e bonobos);

²⁶ Conforme Engels (1990), a ciência possibilitou o reconhecimento destas evidências que denunciaram a transformação do homem ao longo dos séculos. As características próprias da espécie humana foram construídas ao longo de milhares de anos, com a evolução destes primatas.

		consistem em um casal monogâmico e seus filhotes. Já os macacos de grande porte não possuem cauda, são dotados de braços e pernas mais alongadas, possuem polegares nas mãos e dedos opostos nos pés, não vivem em árvores, alimentam-se de arbustos e frutas, são cientificamente considerados mais inteligentes do que os demais macacos, vivem em bandos ou grupos. Hominídeos: corpo formado por pele, músculos, ossos, nervos, órgãos e tecidos; postura bípede e ereta; cérebro volumoso e complexo; vivem em sociedade.	Gorilas: formada por duas espécies (o gorila ocidental (<i>Gorilla gorilla</i>) e o gorila oriental (<i>Gorilla beringei</i>); Orangotangos: formado por três espécies: o orangotango de Borneo (<i>Pongo pygmaeus</i>); o orangotango de Sumatra (<i>Pongo abelii</i>) e o orangotango de Tapa Nuli (<i>Pongo tapanuliensis</i>). Dos Homens Espécies humanas extintas: Homo sapiens idaltu; Homo neanderthalensis Espécies ancestrais: Sahelanthropus tchadensis; Ardipithecus ramidus; Australopithecus anamensis; Australopithecus africanus; Australopithecus afarensis²⁷; Homo habilis; Homo ergaster; Homo erectus. Espécie Atual Homo Sapiens
--	--	---	--

Fonte: Quadro adaptado de Medeiros (2021).

Pelo quadro apresentado, pode-se constatar que: a ordem 1, dos chamados prossímios, refere-se aos macacos de porte menor e que originaram outras espécies de macacos da atualidade. Já a ordem 2, dos denominados antropoides, é dividida em dois blocos: a dos símios - que incluem algumas espécies de macacos menores, porém é geralmente definida pela maciça presença de macacos maiores, como os chimpanzés, gorilas e orangotangos, que apresentam inteligência bem maior do que os demais macacos - e dos Hominídeos - homens.²⁸

De acordo com Engels (1990), o homem sempre se sentiu fascinado pelos macacos antropoides, cuja semelhança conosco é grande²⁹, mas as diferenças

²⁷ Lucy: fóssil mais completo de que se tem notícia (3 milhões de anos).

²⁸ Pelo presente quadro, percebe-se que, tanto os prossímios (ordem 1) como os antropoides (ordem 2) tiveram sua origem, na grande árvore da vida, através de um tronco comum, ou seja, de um mesmo prossímio primitivo (macaco), isso entre 5 e 8 milhões de anos atrás. A evidência desse fato é a grande semelhança entre os humanos e os chimpanzés, por isso ouvimos com frequência que o homem evoluiu do macaco. Entretanto, o correto seria afirmar que tanto a espécie humana quanto os macacos evoluíram de um mesmo macaco primitivo, porém com caminhadas evolutivas específicas.

²⁹ De acordo com Engels (1990), os macacos antropoides são dotados de boa memória, além de serem capazes de tirar proveito da experiência a fim de evitar certos perigos. São possuidores da faculdade de simulação em grau elevado. São apegados aos seus semelhantes e sentem separar-se de seus mortos. A fêmea pare, normalmente, apenas uma cria de cada vez e o cuidado com a prole é característico. Desde que nasce, o filhote agarra-se ao corpo da mãe, em geral, ao peito. A mãe cuida

também saltam aos olhos, fazem com que o parentesco não seja imediatamente reconhecido, indicando, desta forma, que este grau de afinidade não seja tão próximo como se pensou no século XIX; mas também nem tão distante, como muitos desejariam que fosse. Na verdade, apesar de não descenderem de nenhum dos grupos de macacos atuais, estes e o homem tiveram sim origem num mesmo grupo ancestral, como já especificado anteriormente. Ainda de acordo com Engels (1990), a evolução da espécie humana iniciou-se há cerca de seis milhões de anos, quando, nesse período, uma população de primatas do noroeste da África também se dividiu em duas linhagens, passando a evoluir independentemente. O primeiro grupo permaneceu no ambiente da floresta tropical, e o segundo adaptou-se a ambientes mais abertos, como as savanas africanas, dando origem à espécie *Homo*. Conforme o mesmo autor, esses primeiros hominídeos, então, habitaram as savanas africanas há aproximadamente dois milhões de anos, e ao contrário do que se pensava, os proto-homens caminhavam em posição ereta, produziam instrumentos e desenvolveram uma forma primitiva de linguagem. Entretanto, possuíam um cérebro rudimentar, com aproximadamente 1/3 da capacidade que temos hoje.³⁰

Ao longo da história os seres humanos passaram por inúmeras transformações, tanto em nível individual quanto coletivo. No começo, essas mudanças podem ser entendidas a partir de uma perspectiva mais filosófica, focando na própria essência da existência, em outras palavras, na evolução e nas transformações que acontecem em cada indivíduo ao longo da vida. Depois, de uma forma mais ampla, pode-se perceber que essas mudanças também envolvem toda a trajetória humana como espécie, desde os ancestrais até os humanos de hoje. Isso quer dizer que a história humana é marcada por uma evolução que inclui não só as mudanças biológicas ao longo do tempo, mas também o crescimento e o desenvolvimento de cada pessoa ao longo da vida.

para que não caia, toma-o ao colo, embala-o, exhibe-o e defende-o em todas as ocasiões. À medida que crescem, os macaquinhos tornam-se mais independentes, correndo em liberdade, mas, ao menor sinal de perigo, refugiam-se junto à mãe. Elas também costumam chamar os filhotes com um grito, como fazem diversos mamíferos.

³⁰ Outras questões sobre a origem humana e conteúdos afins poderão ser aprofundadas com a leitura das seguintes obras: “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, de Friedrich Engels, (1990); “O desenvolvimento do psiquismo”, de Leontiev (2018); “Evolução humana: a história dos processos de evolução e seleção natural que deram origem aos homens modernos”, de Charles River (2018); “A história da humanidade”, de Hendrik Willem Von Loon (2024).

Engels (1990) nos lembra que o ambiente social e cultural é fundamental na formação do ser humano, destacando que o desenvolvimento psíquico ocorre com a mediação de ferramentas culturais, como a linguagem e as interações sociais. Isso quer dizer que a origem do ser humano não é apenas uma questão biológica, mas um processo constante de construção social e cultural ao longo do tempo. Essa visão mostra que as experiências e conhecimentos transmitidos pelas diferentes culturas moldam as funções mentais superiores, influenciando diretamente quem se é, as habilidades e a identidade.

Trazendo para o contexto do objeto de estudo desta pesquisa, há a notoriedade de que os adolescentes-jovens vivem em um mundo cheio de mudanças rápidas em diferentes áreas - na tecnologia, na mídia e na sociedade. Essas transformações intensificam ainda mais a maneira como eles são influenciados culturalmente. As redes sociais, por exemplo, funcionam como instrumentos culturais que acompanham suas experiências diárias, impactando a forma como pensam, comunicam-se e relacionam-se. Assim, a origem do ser humano na atualidade está profundamente conectada a esses elementos culturais em constante movimento, que ajudam a formar identidades em um mundo cada vez mais globalizado. Compreender essas mudanças dentro de uma perspectiva histórico-cultural é essencial para entender as características das adolescências-jovens, cuja formação psíquica é moldada continuamente pelos contextos culturais em rápida mudança.

Para entender esse movimento, essas mudanças que ocorrem nas características, comportamentos e atitudes de adolescentes-jovens, Tuleski e Eidt (2016) enaltecem que a Teoria Histórico-Cultural explica o ciclo da vida humana através da demarcação de períodos, fases ou etapas de desenvolvimento, desde o nascimento dos indivíduos até a idade adulta. Essa demarcação e nomeação é denominada “periodização do desenvolvimento humano”. O estabelecimento dessa trajetória de desenvolvimento fundamenta-se em explicações tanto de ordem biológica quanto comportamental, considerando experiências, hábitos e condutas como elementos essenciais para compreender as transformações decorrentes nesse período.

Sublinhado por Abrantes e Eidt (2019), quando falamos de periodização do desenvolvimento, necessariamente a categoria “atividade” fará parte de um sistema de pensamento que auxiliará na compreensão de como o psiquismo se desenvolve de

maneira bastante geral. Embora essa abstração teórica possa parecer, à primeira vista, distante da vida cotidiana, ela tem um valor analítico importante, pois nos permite decifrar como os conteúdos históricos das diferentes formações sociais transformam-se na realidade da vida de cada indivíduo.

A categoria de atividade reflete a consciência sobre a realidade histórica da maneira humana de relacionar-se com o mundo, e torna palpável o processo de superação da configuração histórico-social da humanidade pela atividade humana consciente. Nos primeiros momentos do desenvolvimento, o agir imediato do indivíduo evolui para uma ação intencional que se integra em um conjunto de ações planejadas e que têm um significado social na atividade humana. A união entre a atividade subjetiva e a atividade objetiva no trabalho, assim como entre teoria e prática, mostra que o que fazemos de forma objetiva é influenciado pelo que pensamos e sentimos. Dessa forma, ainda de acordo com as autoras, a prática social e coletiva gera resultados em ambas as áreas, e é importante que as pessoas se apropriem dessas experiências nas suas vidas sociais. Essa relação entre a prática social e a atividade-guia³¹ - entendidas como elementos que formam a consciência em um momento específico da vida humana e que impulsionam o seu desenvolvimento -, deve sempre ser compreendida mediante a orientação da categoria “totalidade”.

Nesse sentido, conforme Elkonin (1987) e Facci (2004), os principais estágios de desenvolvimento humano delineados pela “Escola de Vigotski” foram assim classificados: a) comunicação emocional do bebê - que se estrutura nas primeiras semanas permanecendo até o primeiro ano de vida; b) atividade objetiva manipulatória - do primeiro ao terceiro ano de vida; c) jogo de papéis sociais - do terceiro ao quinto ano de vida; d) atividade de estudo - do sexto ao décimo segundo ano de vida; e) comunicação íntima pessoal - por volta do décimo terceiro ao décimo oitavo ano de vida; f) atividade profissional/estudo - aproximadamente a partir do décimo oitavo ano de vida. Todos esses estágios estão relacionados com a educação, o ensino e o desenvolvimento histórico da humanidade.

Desta forma, situa-se, por assim dizer, o processo de periodização do desenvolvimento humano dentro de uma visão histórico-cultural. A THC apresenta alguns aspectos relacionados à periodização desse desenvolvimento que, segundo

³¹ Esse conceito será explicado posteriormente.

Facci (2004, p. 65), estão estreitamente interligados às mudanças históricas na sociedade e na vida material, produzindo mudanças na consciência e no comportamento humano: “[...] existe um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos e estes mantêm uma relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social”. A autora cita Leontiev para destacar que, no desenvolvimento dessas atividades condicionadas, as mudanças mais importantes ocorrem nos processos psíquicos do indivíduo e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. Enfatiza ainda que cada estágio de desenvolvimento humano é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal - guia - que desempenha função primordial no relacionamento humano com a realidade.

De acordo com Abrantes e Eidt (2019), para entender o conceito de atividade dominante/guia e a forma como o desenvolvimento psíquico é dividido ao longo do tempo na Psicologia Histórico-Cultural, é fundamental conhecer os princípios do Materialismo Histórico-Dialético. Essa premissa envolve compreender a teoria como um sistema de ideias que surge das contradições e das mudanças significativas da realidade, destacando os contrastes característicos da atividade-guia, compreendendo as crises como momentos de ruptura imprescindíveis ao desenvolvimento psíquico, uma vez que são causadas pelos desafios socioculturais. De acordo com os mesmos autores, é importante ressaltar que o desenvolvimento psicológico acontece a partir da ideia de que a formação de uma pessoa é influenciada pelas condições sociais. A atividade que orienta esse processo é uma forma de mediação que muda ao longo da vida, levando a um maior entendimento consciente de si mesmo.

Assim, segundo Leontiev (1998), o conceito de atividade guia/dominante refere-se a uma atividade social, entre outras que a pessoa realiza, que impulsiona seu processo de transformação. É aquela que, ao se desenvolver, influencia as principais mudanças nos processos mentais, atribuindo características únicas à personalidade do indivíduo, e potencializando a criação de novas formas de conexão da pessoa com a realidade, levando em conta as demandas sociais. Assim, por meio das interações com os outros, surgem novas formações psicológicas para o indivíduo. Ou seja, a atividade-guia é uma das principais atividades da vida social, pois traz avanços significativos para o desenvolvimento mental dos sujeitos, levando em conta diferentes momentos da sua formação.

Mas como a atividade-guia interfere na vida dos adolescentes-jovens? Para responder a esse questionamento é imprescindível entendermos que esse período da

evolução humana é constituído, de acordo com Elkonin (1987), por um acentuado desenvolvimento intelectual, em que as funções psicológicas superiores assentam-se nas relações sociais e na atividade - trabalho -, com influência direta na formação da personalidade destes jovens.

Para Facci (2004), a adolescência é a fase em que o pensamento abstrato se desenvolve cada vez mais, inclinando-se para convicções internas, interesses particulares, desejos e propósitos, normas de conduta e sentido ético. Este período, segundo a autora, é marcado por mudanças de posicionamento e, muitas vezes, por tentativas de colocar-se hierarquicamente em pé de igualdade na relação com os adultos. Outras mudanças também são sentidas, como as que indicam um olhar de maior criticidade sobre a vida e seus processos. Como ressalta a autora:

Ele (o adolescente) torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social. A adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico e, nessa idade, segundo Elkonin (1987), essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas (Facci, 2004, p. 71).

Ainda, conforme Facci (2004), pela comunicação com seus iguais, o adolescente-jovem forma seus próprios pontos de vista acerca de suas relações e visões de mundo, além de dar origem a novas atividades futuras.

Na adolescência-juventude, segundo Anjos e Duarte (2016), a atividade-guia é a atividade de estudo, que irá se dividir em duas partes: a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo.

Segundo Facci (2004), à medida que as exigências para as pessoas se tornam mais complexas, devido às conquistas humanas e à participação social, os desafios para identificar a atividade principal que orienta suas ações aumentam. Entretanto, a atividade de estudo, iniciada quando da entrada do pré-adolescente no ensino fundamental, continuará a desempenhar um papel importante na organização e no direcionamento do desenvolvimento do indivíduo durante a adolescência-jovem³².

³² No entanto, ainda de acordo com Facci (2004), nem todos os estudantes do Ensino Médio têm como atividade principal a continuidade dos estudos ou a preparação para o ingresso na universidade. Muitos, na verdade, motivados pela necessidade de trabalho, priorizam cursos técnico-profissionais, que, em teoria, podem facilitar a obtenção de um emprego. O trabalho, portanto, possui grande relevância para muitos estudantes dessa fase.

Conforme a mesma autora, de acordo com os precursores da Psicologia Histórico-Cultural, no início da adolescência será a comunicação íntima-pessoal que normalmente guiará os processos formativos na relação consciente com a realidade. Porém, como nos períodos anteriores, o começo da adolescência é um momento em que o jovem inicia a sua construção com a realidade das pessoas que vivem em sociedade. É somente quando ele supera essa fase inicial da adolescência que consegue perceber melhor os objetos ao seu redor e entender os processos de trabalho, momento no qual a atividade dominante passa também a ser o trabalho. Dessa forma, o adolescente-jovem será guiado pelo estudo e pelo trabalho, caracterizando, assim, um momento de mediação para a vida adulta.

Em consonância com Abrantes e Eidt (2019), uma característica marcante dessa fase é a comunicação entre os jovens, que se organizam por meio de amizades e grupos fechados. Nesses grupos, eles trocam conhecimentos e experiências de vida. Esse fechamento aparente, na verdade, representa uma nova forma de se abrir para o mundo das relações humanas. Nessa fase, os adolescentes começam a refletir sobre as regras dos relacionamentos e a construir suas próprias motivações. É importante para eles participarem de atividades em grupo e interessarem-se por diferentes estilos de vida. Eles observam a realidade com base nas conexões que fazem, avançando na compreensão das relações sociais, suas contradições e as escolhas éticas que as pessoas ao seu redor realizam. Ainda segundo os mesmos autores, o sofrimento deste período, ou a contradição que o caracteriza, é a busca por uma vida independente e autônoma em um contexto social e histórico em que o trabalho exige um longo período de formação. Isso resulta em uma situação de dependência contínua em relação aos adultos. Nesse cenário, a adolescência-juventude marca o começo de uma consciência sobre si mesmo, estabelecendo uma conexão com o mundo por meio da intenção e da liberdade de agir. O jovem começa a entender os fatores sociais e históricos que influenciam sua vida, permitindo que se conecte com questões humanas que vão além de sua própria individualidade.

Nesse período da comunicação íntima-pessoal, ainda de acordo com Abrantes e Eidt (2019), começa o desenvolvimento da autoconsciência, que é a “consciência social” que passa a fazer parte do indivíduo. Isso possibilita a emergência de novos

motivos e objetivos para atividades em grupo, direcionando as ações do adolescente para o futuro.

Entretanto, para compreender a atividade principal na adolescência-jovem, é importante destacar, segundo Barbosa e Facci (2018), a atividade técnico-profissional, que frequentemente permeia a vida dos adolescentes no Ensino Médio. A transição entre infância e adolescência-jovem, bem como as aspirações relacionadas à vida adulta, encontram-se na escolha profissional.

Com base em Barreto e Aiello-Vaisberg (2007), pode-se entender que a escolha profissional é uma ação humana. Isso quer dizer que, assim como nossas condutas, as nossas escolhas também têm uma imensa importância. É preciso levar em conta que, por serem influenciadas por fatores pessoais e sociais, essas escolhas refletem nossas experiências e condições de vida. Para os adolescentes, especialmente, essas decisões dependem bastante do contexto concreto em que vivem.

A escolha profissional, além de moldar o futuro, influencia o estilo de vida do jovem, afetando tanto sua realização no trabalho quanto sua vida pessoal. Ela faz parte da sua relação com a sociedade na qual está inserido e é uma etapa importante na sua trajetória de vida. Porém, nesse processo, é comum que haja indecisões, angústias e oscilações. Muitos adolescentes-jovens, especialmente aqueles no Ensino Médio, ainda estão explorando diferentes caminhos e possibilidades para descobrir aquilo que mais combina com eles.

Vale destacar também que as possibilidades de carreira muitas vezes são impactadas por diversos fatores que podem dificultar a concretização dessas escolhas. Mudanças no mercado de trabalho, avanços tecnológicos e questões sociais, culturais e econômicas influenciam bastante essas opções. Essa realidade cria um cenário bastante dinâmico, que exige dos jovens uma constante adaptação e atualização para aproveitar ao máximo as oportunidades profissionais que surgem ao longo do caminho³³.

³³A adolescência-jovem configura-se como uma condição de classe que influencia sua inserção no mercado de trabalho. Nesse estágio do desenvolvimento humano, o trabalho assume também uma função educativa, devendo ser uma experiência comum a todos os indivíduos. Nesse sentido, o trabalho, sob sua perspectiva ontológica, representa uma atividade profissional que se manifesta nas condições de classe dos adolescentes e jovens (Simões, através de informação verbal, 2025).

Por fim, é importante citar Abrantes e Eidt (2019) que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), afirmam que o desenvolvimento ao longo da vida é marcado pela formação de uma relação consciente com a realidade. Essa relação se fortalece até o final da adolescência-jovem, período em que, teoricamente, o indivíduo começa a participar mais ativamente do mundo do trabalho. No entanto, é fundamental compreender que esse processo de desenvolvimento não se encerra aí; mudanças importantes continuam ocorrendo ao longo de toda a vida, até a velhice. Entretanto, para que essa evolução aconteça - tanto em nível individual quanto coletivo - é necessário que diferentes elementos se entrelacem de maneira harmônica. Assim como a formação de uma relação consciente com a realidade exige a integração de aspectos físicos, cognitivos e sociais, o crescimento humano ao longo da vida também depende de entrelaçamentos complexos entre esses processos. É justamente sobre esses entrelaçamentos que se dedica o estudo a partir deste ponto, aprofundando a compreensão de como eles se articulam e se complementam na formação do ser humano, reforçando a ideia de que o desenvolvimento é uma jornada contínua, multifacetada e marcada por constantes interações entre diferentes dimensões.

3.1.2. Encontros cruciais para o processo de humanização: a natureza e a cultura; o trabalho e a linguagem

[...] Na filosofia de Marx, a consideração de natureza está presente em uma formulação dialética. Dialética na medida em que concebe que seres humanos e natureza formam uma unidade. Uma unidade relacional. Uma unidade que não apaga as especificidades das partes que a constituem. Os seres humanos não podem ser confundidos com a natureza. E a natureza não pode ser entendida como uma dimensão totalmente moldada pelos seres humanos. (Peto; Veríssimo, 2018, p. 05).

Nós, seres humanos, somos ao mesmo tempo produto e produtores de cultura, já que grande parte do crescimento cerebral humano ocorreu sob a influência gradual das manifestações culturais. (...) a evolução biológica e a evolução cultural são processos inter-relacionados, processos que interagiram durante pelo menos dois milhões de anos no trajeto de formação do homem moderno. (Engels, 1990, p. 13).

O biológico nos funda, mas não nos limita. Nós somos uma relação social conosco mesmo. Nós somos modos de existência em transformação. Nossa humanidade só se funda pela cultura. O cultural engloba o biológico. A partir do momento em que nascemos, somente nos desenvolvemos na relação com o outro. (Pederiva, 2025, através de informação verbal).³⁴

³⁴Patrícia Lima Martins Pederiva: Professora Dr^a em Educação pela Universidade de Brasília. Fala realizada em encontro virtual, organizado pelo Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e da Universidade Federal de

Conforme Sirgado (2000), a evolução humana das espécies ocorreu em um momento de ruptura, quando a espécie *homo* desenvolveu novas capacidades que lhe permitiram transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Esse momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo, mas dá ao homem o comando da própria evolução. Isso permite a ele mudar seu próprio modo de ser. Essa evolução humana fez com que o homem transpusesse a ordem da natureza em direção à ordem da cultura, passasse a ser definido como concreto e histórico a partir do trabalho e de suas relações de produção.

Ao nascermos, de acordo com Alves (2016, p. 201), passamos a ser aspirantes à humanidade, pois não nascemos humanos, tornamo-nos na caminhada, no percurso. Nossa evolução a caminho da humanidade inicia-se em nossos primeiros segundos de vida, “[...] através dos humanos já nascidos, crescidos, constituídos pela cultura, que atribuem significado ao recém-nascido. Segundo a metáfora de Pino (2005), somos o resultado do ‘encontro das águas de dois rios: o da natureza e o da cultura’”. Ao falar de natureza, a autora explicita a nossa condição de descendentes de uma espécie, que trazem os registros dela em seu corpo, ao mesmo tempo em que somos cultura, adquirida por nossa interseção com os outros. Destaca ainda que essa cultura é resultado de uma construção histórica humana, característica do “lugar-espaco-tempo”, e da condição - contexto - social na qual cada um está inserido. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a natureza é entendida como a totalidade concreta e objetiva do mundo natural, que existe por si própria, independentemente da ação humana. Ela é a base da vida e do desenvolvimento humano, sendo considerada uma força que se manifesta através da prática humana. Segundo Peto e Veríssimo (2018), a natureza não deve ser vista como algo pré-definido, mas como uma totalidade que se revela na relação de troca com as ações humanas.

Marx (2004) destaca que a natureza é a condição fundamental para a produção, sendo a fonte de recursos e possibilidades para o trabalho humano. Para ele, o ser humano só consegue produzir e se realizar ao estabelecer uma relação com a natureza, modificando-a por meio do trabalho, o que também leva à sua própria transformação. Assim, a natureza é a condição material que sustenta a vida e o

desenvolvimento do ser humano, sendo uma força que, ao interagir com as ações humanas, transforma-se e humaniza-se. É na natureza que o trabalho acontece, e é através do trabalho que a pessoa se realiza. Isso quer dizer que o ser humano só se concretiza na relação com a natureza, mediada pelo processo de trabalho. Fora dessa conexão com o mundo natural, não há trabalho, e não há como pensar no ser humano sem reconhecer sua condição de parte da natureza.

Sendo assim, segundo Peto e Veríssimo (2018, p.05):

É impossível separar o humano do natural em Marx. Não se entrevê, outrossim, redutibilidade de um ao outro. O que ocorre é que nessa relação o ser humano se confronta com a matéria natural como potência natural (*Naturmacht*) e, a fim de se apropriar dela, age sobre ela. A partir dessa ação, o ser humano modifica a natureza e, ao mesmo tempo, se modifica. Ou seja, esse movimento tanto naturaliza o ser humano quanto humaniza a dimensão natural sem apagar as diferenças existentes entre ambos. É impossível separar o humano do natural em Marx. É nessa relação que o ser humano se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. 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 (*Leiblichkeit*): seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 1867/1962, p. 192) Nessa formulação fica clara a concepção marxiana acerca da relação entre ser humano e natureza.

Enquanto categoria, a natureza pode se apresentar de diferentes formas. Segundo Schmidt (1986), Marx destaca as nomenclaturas de matéria, substância natural, coisa natural, terra, momentos existenciais, objetivos do trabalho, condições objetivas e concretas do trabalho.

Entretanto, Saviani (2025, p. 78) aborda nossa condição humana, que não é garantida simplesmente pela existência da natureza:

[...] Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios seres humanos, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o ser humano não nasce humanizado. Ele se forma humano. Ele não nasce sabendo produzir-se como ser humano. Necessita aprender a ser humano, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do ser humano é, ao mesmo tempo, a formação do ser humano, isto é, um processo educativo [...].

De acordo ainda com o mesmo autor, os seres humanos aprenderam a produzir sua sobrevivência no próprio ato de produzi-la, aprenderam a trabalhar

trabalhando, mediando com a natureza, relacionando-se uns com os outros. Os seres humanos educaram-se e educam as novas gerações.

Duarte (1996) refere-se a Engels (1990) para alertar que, embora ao longo da história o ser humano tenha adquirido um profundo conhecimento da natureza, na nossa época, ela vem sendo explorada de forma excessiva. Essa exploração desenfreada tem levado à destruição do meio ambiente e à degradação do planeta. Engels destaca que os animais apenas usam a natureza por estarem presentes nela, já o homem consegue dominá-la e modificá-la de formas mais amplas. Contudo, essa dominação ocorre, muitas vezes, sem que se pense nas consequências sociais de tais ações.

Por outro lado, a cultura é vista como o produto das atividades humanas, resultado do trabalho, das relações sociais e das criações humanas ao longo da história. Vigotski (1995; 1997; 2007) define cultura como o conjunto de manifestações humanas, incluindo técnicas, manifestações artísticas, descobertas científicas, tradições, instituições sociais e práticas cotidianas, que surgem a partir do trabalho realizado na natureza. Ela é uma expressão do processo histórico e social, carregada da marca da participação humana na transformação do mundo natural.

Da mesma forma, Sirgado (2000) visualiza a cultura como uma construção histórica que se desenvolve a partir das relações sociais e do trabalho, sendo uma expressão das atividades humanas que modificam a natureza e criam objetos, símbolos e conhecimentos. A cultura, portanto, é uma produção social que reflete as condições históricas e culturais de uma época, moldando a identidade, os valores e as formas de pensar e agir das pessoas. Essa ideia também é defendida por Martins, Abrantes e Facci (2016, p. 343), que apregoam que: “[...] o desenvolvimento de seres humanos não acontece de modo natural, linear e espontâneo, mas tão somente por meio da apropriação da cultura”, entendida como o conjunto das produções humanas resultantes da atividade produtiva dos homens.

Para Vigotski, de acordo com Martins e Rabatini (2011), a cultura é o resultado das leis historicamente determinadas pelas condições concretas da existência humana, entendendo-se assim, nesta perspectiva, que o homem produz a cultura dependendo de suas condições históricas naquele momento específico. Segundo as mesmas autoras, na produção vigotskiana, o trabalho opera como mediador do processo dialético de transformação da natureza em cultura social,

entendendo que a cultura, como o produto do trabalho humano, é a expressão do processo histórico:

[...] na concepção vigotskiana, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem. Pautado nesse processo, ou seja, no trabalho transformador da natureza e do próprio homem, Vigotsky toma a cultura como eixo central no desenvolvimento do ser humano. (Martins; Rabatini, 2011, p. 348).

De acordo com Duarte (2021), a cultura é um processo dialético instigado pela contradição entre duas esferas: a da preservação do existente e a do aparecimento do novo. Esse movimento produzido pela cultura teve dois resultados: primeiro, a transformação da realidade para satisfazer as necessidades humanas; segundo, a transformação dos próprios seres humanos.

Dentro da Teoria Histórico-Cultural, a relação entre natureza e cultura é dialética e inseparável. Segundo Sirgado (2000, p. 51), a história dos homens é constituída pela junção da evolução biológica com a evolução cultural dos seres humanos em que: “[...] as funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência, elas são incorporadas na história humana [...]”. Isso quer dizer que não estamos seguindo o caminho da fragmentação, mas o da incorporação. O autor reitera que o desenvolvimento humano é cultural e histórico, transpassando pelo longo percurso de transição que o homem executa na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o criador dele próprio.

A natureza fornece as condições materiais para a vida e o trabalho, enquanto a cultura resulta dessas ações humanas sobre a natureza, transformando-a e carregando a marca da intervenção social. Como afirma Vigotski (1996), toda função psicológica e cultural nasce de uma relação social, e a cultura é uma continuação do trabalho humano na natureza. Assim, o desenvolvimento humano é visto como uma integração contínua entre esses dois elementos: a natureza, como base material; e a cultura, como produto das ações humanas que a modificam e a representam.

A formação da identidade na adolescência e juventude é um processo cheio de nuances, em que a interação entre quem somos por natureza e as influências culturais desempenham um papel fundamental. Nessa fase da vida, os jovens embarcam numa jornada de apropriação cultural, aprendendo valores, costumes,

línguas e tradições que são passados socialmente. Segundo Jauregui (2025, através de informação verbal)³⁵, nessa fase, os jovens questionam regras e seu papel no mundo, refletindo sobre quem são - a forma do em si - e como se relacionam com o ambiente exterior - a forma para si. A cultura, as tradições, os valores, as tecnologias e as estruturas sociais influenciam sobremaneira essa construção, oferecendo ferramentas e referências que auxiliam na autodescoberta. A cultura molda nossos pensamentos, ações e percepções do mundo, influenciando nossas escolhas e nossa personalidade. Segundo Vigotski, a cultura nasce das leis históricas e das condições concretas da vida humana, e é criada pelo trabalho humano, mediador na transformação da natureza em cultura social. Assim, a cultura é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento do ser humano, manifestando-se através de sinais, instrumentos e linguagens. As relações com familiares, amigos, escola e sociedade também são essenciais nesse processo do desenvolvimento dos adolescentes-jovens.

Ao mesmo tempo, a relação com a natureza também se manifesta na forma como os adolescentes-jovens se percebem, suas necessidades e sua conexão com o ambiente natural. Essas experiências influenciam diretamente seu desenvolvimento e suas possibilidades de crescimento. Assim, a construção da identidade nesse período aparece como um processo dialético, no qual tanto a cultura quanto a natureza contribuem para moldar quem somos, sendo influenciados tanto por fatores internos quanto pelo contexto social e cultural em que estamos inseridos. De acordo com a abordagem histórico-cultural, o processo de humanização acontece justamente por meio dessa troca constante entre natureza e cultura. É através do convívio diário, das experiências compartilhadas com o mundo social e cultural ao nosso redor que desenvolvemos habilidades e construímos nossa identidade. Essa visão mostra que o crescimento humano vai muito além do aspecto biológico, sendo também resultado das trocas culturais e das práticas sociais que ajudam a formar nossos valores e visão de mundo.

Entender isso tudo é fundamental para compreender melhor as experiências vivenciadas na adolescência-jovem, momento marcado por profundas mudanças no encontro entre o natural e o cultural. Pode-se enxergar esse período como fase de

³⁵ Ivana Jauregui: educadora uruguaia, fundadora de várias escolas livres no Brasil e no Uruguai, com foco na educação de crianças e na orientação de pais. É criadora de conteúdo, com presença nas redes sociais. Sua expertise está na área da educação parental e na promoção de uma maternidade mais leve e plena. Possui um perfil no Instagram - ivana_jauregui -, no qual falou sobre “Adolescência”, no dia 25 de abril de 2025.

reconstrução e afirmação da humanidade, influenciada pelas relações sociais, pelos contextos culturais e pelas oportunidades de crescimento que esses elementos oferecem.

Neste contexto, Sirgado (2000) traz a influência do social e do cultural conforme desenvolvido por Vigotski, manifestando a importância da “lei genética do desenvolvimento cultural” - revelada, segundo ele, por Vigotski nas obras de (1989, p. 58) e (1997, p.106). Tal lei explica-se pela ideia de que toda função psicológica foi originada por uma relação entre duas pessoas, “um acontecimento social”. Dessa forma, tanto o social como o cultural constituem duas categorias essenciais na obra de Vigotski, sendo que a definição desses termos se faz basilar.

Então, o que é social? Ainda, conforme Sirgado (2000), o termo social é uma expressão que descreve as formas de convivência e relacionamento que existem no mundo natural. No entanto, não é, por si só, suficiente para explicar organizações sociais mais complexas, especialmente aquelas relacionadas à sociabilidade humana, que vão além do que é simplesmente natural. O social pode ser entendido como um fenômeno mais antigo do que a cultura, pois faz parte de algumas formas de vida de modo mais básico. Isso nos leva a falar de uma sociabilidade que é biológica e natural, algo que já está presente na nossa natureza antes mesmo de desenvolvermos certas culturas ou costumes.

Sirgado ainda explicita que o social é, ao mesmo tempo, premissa e fruto para o aparecimento da cultura. É premissa porque sem essa sociabilidade natural a civilidade humana seria historicamente impossível e o surgimento da cultura seria inconcebível. É, porém, fruto, porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto, obras culturais. Seguindo a gênese evolutiva, a sociabilidade animal é o fundamento da sociabilidade humana, como a natureza é o fundamento e a condição de florescimento da cultura.

Entretanto, em contraponto ao que ocorre no mundo biológico, a sociabilidade humana não é meramente oferecida pela natureza, mas aderida pelo homem que examina formas variadas de materializá-la. Essas formas abrangem o que entendemos por ser organização social ou sociedade. O homem concebe seu próprio estado social da mesma forma que possibilita suas condições de existência material. Por serem realizações humanas, essas condições de existência social ou de sociabilidade - desde as mais singelas sociedades tribais às mais complexas sociedades contemporâneas - integram o que denominamos produções culturais.

De acordo com Duarte (1996), as produções culturais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano, que ocorre em duas etapas principais: a forma do em si e a forma do para si. A forma do em si refere-se à construção da nossa individualidade de maneira única, que começa logo nos primeiros momentos de vida, de forma espontânea e sem reflexão consciente. Um exemplo claro disso é uma criança que aprende a falar naturalmente, sem esforço consciente. Essa fase envolve a formação espontânea da nossa personalidade, em que o ato de nascimento do ser humano é considerado uma história que se supera ao criar condições para sua existência, transformar a natureza e apropriar-se dela, gerando novas necessidades e levando a diferentes formas de agir, num movimento contínuo de superação por meio da incorporação.

Já a forma do para si envolve a consciência e a reflexão sobre relacionamento do indivíduo com o mundo e com as outras pessoas. Essa etapa nos ajuda a entender melhor quem somos, nossa identidade e o papel que desempenhamos na sociedade. Conforme interagimos com o ambiente ao nosso redor, transformamos tanto a natureza quanto a nós mesmos, evoluindo de uma formação espontânea para uma compreensão consciente de quem somos e como nos relacionamos com o mundo. Dessa forma, ao compreender a fundamental relação existente entre o que é natural e o que é cultural na formação dos indivíduos, passamos a tratar do trabalho e da linguagem como instrumentos essenciais na mediação dessa relação, moldando nossas ações e possibilidades de desenvolvimento.

De acordo com Saviani (2025), nós, seres humanos, aprendemos a viver e a crescer enquanto trabalhamos e criamos. Ao interagir com a natureza e com as pessoas ao nosso redor, descobrimos novas maneiras de agir e compartilhamos esses conhecimentos com os outros. Esse ciclo de produção de vida é, na verdade, uma grande jornada de aprendizado, na qual cada forma e conteúdo que desenvolvemos são confirmados e aperfeiçoados pela nossa própria experiência:

[...] Os seres humanos aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os seres humanos se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem[...] (Saviani, 2025, p. 79).

Conforme Engels (1990), o trabalho possui um papel essencial no desenvolvimento humano, pois em virtude dele e da palavra articulada houve uma brutal evolução humana no decorrer de nossa caminhada histórica, sendo esses os dois principais fatores que possibilitaram a evolução gradual da espécie, incluindo seu cérebro. Esse aperfeiçoamento possibilitou a evolução de órgãos sensoriais como o nariz, os olhos, a língua e a pele. Com a evolução da língua e da laringe foi possível também a articulação de sons:

[...] os homens em um determinado momento de sua evolução tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros. Desta necessidade, nasceu o órgão vocal: pouco a pouco, mas sem interrupção, a laringe do macaco, em estágio apenas incipiente, foi se modificando através de modulações mais perfeitas e as articulações da boca evoluíram no mesmo ritmo, ampliando o número de sons articulados (Engels, 1990, p. 23).

Já a linguagem possibilitou o desenvolvimento e a evolução do ouvido. Outro ponto importante do desenvolvimento dos homens, corroborando Engels (1990), foi a introdução da carne e de uma alimentação cada vez mais variada, que exigiu uma mudança no metabolismo, na composição sanguínea e em todo corpo físico. O cérebro foi o que mais se beneficiou com a dieta carnívora, pois passou a receber maior quantidade de substâncias necessárias ao seu desenvolvimento. O consumo da carne também incentivou o domínio do fogo e a criação/domesticação de animais. De acordo com Leontiev (2004), primeiro o trabalho, depois a palavra articulada, atuaram na transmutação do cérebro do macaco em cérebro humano:

Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco em um cérebro humano, que de mau grado toda a semelhança o supera em tamanho e em perfeição. (Leontiev, 2004, p. 75-76).

Outro fator também fundamental para a evolução humana, segundo Engels (1990), foi o desenvolvimento e a transformação das mãos, o órgão principal do trabalho do homem, que foi se aperfeiçoando em sua forma no decorrer do tempo. Toda a estrutura física, anatômica e fisiológica humana, segundo Leontiev (2004), modificou-se e se fez em razão do trabalho, que surgiu devido ao fato de nós, seres humanos, vivermos em agrupamentos e em formas suficientemente desenvolvidas de vida coletiva, além de apresentarmos formas adiantadas de reflexos psíquicos da

realidade - reflexos do mundo em função das relações vitais que o indivíduo estabelece com ele.

De acordo com Martins (2011), durante esse processo de transformação impulsionado pelo trabalho, surgem novas características nos seres humanos. Isso ocorre porque, ao alterar a natureza, a maneira de viver dos indivíduos também se transforma, conferindo-lhes novas propriedades. O avanço do trabalho, aliado às conquistas relacionadas ao desenvolvimento do cérebro, das mãos e da linguagem, resultou em mudanças na constituição psíquica dos seres humanos, dando início a um processo de evolução e complexificação das funções afetivo-cognitivas.

Engels (1990) aponta o trabalho como a exigência básica e fundamental de toda a vida humana. De acordo com o autor, o trabalho se inicia com a fabricação dos instrumentos e se efetiva em condição de atividade comum com outros homens; o trabalho, então, é uma atividade originariamente social, que se dá através da cooperação.

Essa ideia frente ao trabalho também é compartilhada por Luria (1991), que afirma que a atividade consciente do homem está relacionada com o desenvolvimento do trabalho social no preparo e no emprego de seus instrumentos:

O trabalho desenvolvido na preparação de instrumentos já não é uma simples atividade, determinada por motivo biológico imediato [...] ela adquire sentido a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, exigindo o conhecimento da operação a ser executada [...]. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, primeira forma de atividade consciente. (Luria, 1991, p. 76).

Marx (2006) concebe o trabalho como “atividade vital” para o desenvolvimento humano. Dentro do marxismo, o trabalho aparece sob duas formas, levando a resultados opostos: a primeira, como atividade essencial do ser humano; a segunda, como promotor de alienação. De acordo com Santa e Baroni (2014), amparando-se em Marx (2006), o trabalho é atividade essencial do ser humano quando, através dele, o homem consegue suprir suas necessidades essenciais, produzindo, desta forma, historicidade, ou seja, o trabalho como instrumento mediador entre homem e natureza. Já o trabalho alienado desorganiza essa relação:

[...] pois o homem, ao deixar de ser dono do fruto do próprio trabalho e de sua atividade, à medida que, durante a jornada de trabalho, não é senhor

de si mesmo (alienação do processo de produção), acaba por não mais se reconhecer e nem se afirmar através daquilo que produz, deixando de ser ator da própria história. A alienação leva o ser genérico do homem a transmutar-se em instrumento da sua sobrevivência, fazendo-o perder a essência daquilo que o difere dos animais, na medida em que abandona a sua atividade vital consciente (Santa; Baroni, 2014, p. 10).

Essa observação frente à ambiguidade do trabalho também é compartilhada por Pereira (2003), que salienta que as concepções da humanidade variaram ao longo da história de acordo com o contexto político, econômico e cultural. Inicialmente, enfatiza que o trabalho era considerado uma atividade fundamental para assegurar a sobrevivência do indivíduo e da coletividade, porém, gradualmente e com o início do capitalismo, passou a desempenhar função voltada à maximização do lucro. Fato também evidenciado por Oliveira e Frigotto (2023, p. 377):

[...] aqui não se entende trabalho como emprego (forma histórica assumida na sociedade capitalista), mas sim como uma categoria fundante do ser humano, através da qual produz o mundo e a si mesmo, criando condições para sua vida. A dimensão do trabalho não deve ser entendida a partir da perspectiva da divisão do trabalho, responsável pela fragmentação e alienação do próprio homem. O que se resgata aqui é uma concepção de trabalho que humaniza e potencializa o homem no sentido de que ‘a especificidade do trabalho como agir humano que não abandona a esfera da necessidade, mas ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade.

Nesse contexto, a dimensão do trabalho não deve ser reduzida à divisão do trabalho, responsável pela fragmentação e alienação do próprio homem. Pelo contrário, Oliveira e Frigotto (2023) defendem uma concepção de trabalho que humaniza e potencializa o ser humano, entendendo-o como um agir humano que, embora não abandone a esfera da necessidade, a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade.

Complementarmente, Oliveira (2010) aponta que, desde a segunda metade do século XX até o início do século XXI, o marxismo tem sido palco de intensos debates entre seus teóricos acerca da categoria do trabalho, sua centralidade e relevância na filosofia de Marx como elemento ontológico essencial da existência humana. Para alguns desses pensadores, o trabalho é de grande importância nos escritos de Marx, pois representa a atividade que afirma a vida, molda a existência dos indivíduos e estabelece um caráter social, reforçando sua condição de elemento fundamental na constituição do ser humano. De acordo com Oliveira (2010), é

através do trabalho que se revela a superioridade humana em relação a outros seres vivos, sendo considerado a realização do ser humano e a fonte de toda riqueza e bens materiais. É também pelo trabalho que a subjetividade se constitui e se desenvolve constantemente, num processo de auto criação de si. A atividade laboral transforma a realidade natural ao seu redor e, ao fazê-lo, cria uma nova realidade que beneficia outros indivíduos, gerando, assim, um conjunto de relações sociais. É por meio dessa interação com a natureza e com os outros, mediada pelo trabalho, que o ser humano forma sociedades, reconfigura a história e, ao mesmo tempo, molda sua própria essência.

Marx (2004) argumenta que o trabalho humano se distingue da atividade produtiva dos outros seres vivos, pois envolve consciência, vontade e um comportamento específico da espécie. Sob essa ótica, ao trabalhar, o ser humano não se limita a uma atividade instintiva e animal para atender suas necessidades imediatas. Embora, como ser biológico e natural, essas necessidades influenciem e estimulem a produção humana, essa atividade vai além de uma simples determinação. O ser humano também age de maneira racional, ou seja, pensa, planeja e atribui significado a tudo o que faz, o que chamamos de capacidade.

Entretanto, essa essência humana não é dada ao indivíduo, não é um acontecimento divino ou algo que anteceda a existência do ser humano; pelo contrário, a essência humana é criada pelos próprios indivíduos, pela atividade do trabalho (Saviani, 2025). Aliás, é isso que o define como humano. Conclui-se que a natureza do homem é uma construção feita por ele mesmo, e esse trabalho evolui, aprofunda-se e torna-se mais complexo ao longo do tempo, configurando um processo histórico.

Segundo Pereira (2003), por meio do trabalho o homem não só se constrói como indivíduo, mas cria laços com outras pessoas. Nesse processo tão especial, é por meio do trabalho que eles se reconhecem como seres humanos, trabalhadores e cidadãos. Assim, o trabalho - seja como uma atividade que nos ajuda a formar quem somos ou como uma forma de produzir o que precisamos - possibilita que convivamos tanto com as realizações concretas quanto com as ideias e reflexões. Entender de que maneira os adolescentes-jovens percebem sua própria realidade no ambiente de trabalho nos ajuda a compreender como essa experiência é moldada em um momento histórico marcado por uma sociedade que constrói suas relações e experiências em meio a tantas palavras relacionadas à “globalização”. Por meio do

trabalho e das relações sociais que os jovens vivem no dia a dia, é possível perceber de que maneira o homem produz seus bens, suas ideias e também a si mesmo.

De acordo com Saviani (2025, p. 78), podemos dizer que o fundamento do ser humano é o trabalho, sendo que sua essência não é apenas dada ao indivíduo, ela necessita ser produzida pelos próprios indivíduos. Tudo o que os seres humanos são é por intermédio do trabalho. A base humana é um feito humano. “[...] É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico[...]”. Prova disso é a própria existência humana, que não é garantida pela natureza; necessita ser gerada pelos próprios seres humanos, sendo um produto do trabalho, significando que o ser humano não nasce humanizado.

Conforme sublinhado por Anjos e Duarte (2019), o avanço em relação ao trabalho possibilitou, dentro de sua evolução histórica, que na adolescência ocorressem grandes mudanças, incluindo a constituição do funcionamento do cérebro adolescente. Pesquisas recentes têm comprovado que as modificações ocorridas na fase da adolescência não decorrem da produção de hormônios, mas são resultado da maturação cerebral: “[...] os hormônios são meros executores de um programa de desenvolvimento que começa mais acima: no cérebro” (Herculano-Houzel, 2005³⁶, p.13 *apud* Anjos e Duarte, 2019, p. 624).

Nesse contexto, é comum e esperado que o adolescente apresente comportamentos muitas vezes irresponsáveis, agressivos e até desajeitados ou impulsivos, pois ainda estão com seu cérebro totalmente desenvolvido. Anjos e Duarte reportam-se ainda a Herculano-Houzel (2005) para salientar que, ao nos perguntarmos se os adolescentes realmente precisam agir assim, a neurociência responde que sim: eles precisam, porque não têm a capacidade de fazer diferente. O comportamento deles é uma consequência do estágio de maturação do cérebro naquela fase da vida. Ao mesmo tempo em que sua biologia explica seus comportamentos, os adolescentes-jovens não podem ser vistos somente como seres constituídos biologicamente, mas sim, entrelaçados ao social e ao cultural.

Ainda de acordo com Anjos e Duarte (2019), por meio de imagens obtidas por ressonância magnética, pesquisas têm mostrado que o volume de substância cinzenta no cérebro dos humanos - que é onde ficam os corpos celulares dos neurônios - cresce na infância e atinge seu ponto mais alto no começo da adolescência. Esse período é chamado de exuberância sináptica, pois é quando há o

³⁶ HERCULANO-HOUZEL, S. O cérebro em transformação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

maior número de conexões entre os neurônios no córtex cerebral. Entretanto, segundo os autores, conforme se entra na adolescência, ocorrem modificações como:

[...] um declínio da substância cinzenta e isso, à primeira vista, pode ser considerado algo ruim, mas não é. Tal declínio é denominado de poda sináptica e corresponde tanto à eliminação das sinapses excedentes, pouco utilizadas, não desejadas, que se enfraqueceram por falta de uso e, concomitantemente, ao fortalecimento das sinapses mais utilizadas, devido à aprendizagem. [...] Podemos abrir, nesse momento, outro parêntese e ressaltar a importância da atividade social não só na adolescência; pois, ao que parece, a poda sináptica fortalecerá sinapses correspondentes às atividades que precedem a adolescência. Nesse contexto, “[...] a ciência já demonstrou que os setores do cérebro que não são excitados interrompem seu desenvolvimento normal e chegam a se atrofiar. Isso ocorre, sobretudo, nas etapas precoces do desenvolvimento. (Anjos; Duarte, 2019, p. 626).

Conforme os mesmos autores, como a educação não é um processo que acontece em etapas totalmente isoladas, existe uma conexão entre o que aprendemos na infância e os desafios que enfrentamos na adolescência. Anjos e Duarte (2019) não falam de uma visão determinista ou de uma trajetória linear, o que justificaria deixar de lado a educação do adolescente. Pelo contrário, destacam que a educação, desde cedo, deve ser baseada numa compreensão de que o desenvolvimento é um processo contínuo, que deve considerar o crescimento de forma integral, em seu todo.

Conforme Zanelato (2020), à medida que o desenvolvimento do adolescente-jovem avança, passam também a ser maiores suas responsabilidades diante da sociedade. Nesse momento, seus interesses e motivos vão se voltando principalmente para o trabalho³⁷. Aos poucos, o estudo começa a ser visto como uma preparação para o trabalho presente ou futuro, como uma espécie de preparação profissional.

Nesse nível do processo de desenvolvimento, o jovem desenvolve autodeterminações; a sociedade passa a considerá-lo maduro suficiente para cumprir determinadas exigências sociais. Ele começa a se preocupar - em grande escala - com o trabalho futuro, com sua vida independente e seus desejos. Compara o conteúdo de uma e outra profissão e relaciona com os próprios interesses e capacidades e, como resultado desse período,

³⁷ O trabalho será uma das molas propulsoras da atividade-guia, assunto que será posteriormente aportado.

se desenvolve a visão de mundo e os interesses profissionais.³⁸ (Zanelato, 2020, p. 59).

Ainda de acordo com Zanelato (2020), Tolstij (1989) afirma que a escolha da profissão funciona como um verdadeiro divisor de águas, marcando a transição da infância para a juventude. Isso acontece porque essa decisão representa uma necessidade importante na vida social e também uma questão muito pessoal. Na adolescência-jovem, em particular, a capacidade de se autodeterminar no trabalho é uma característica essencial. Para a autora, próximo ao fim do Ensino Médio dá-se a fase de preparação para uma vida independente e os estudantes costumam vislumbrar uma profissão. Nos anos anteriores, eles também demonstram interesse por certas carreiras, mas de uma forma menos firme. Para Tolstij, nesta fase, os jovens passam a pensar no futuro de maneira mais séria, analisando as opções de trabalho e comparando o conteúdo de cada profissão com seus interesses mais constantes e a forma como valorizam suas próprias habilidades.

Neste sentido, Zanelato (2020) aponta para uma conexão entre a escolha da profissão e os valores sociais e morais que o sujeito já adquiriu. Explica que a atitude ativa e envolvida do jovem na vida relaciona-se e depende diretamente da formação de seus ideais sociais e morais durante a adolescência.

Quanto ao papel da linguagem no desenvolvimento dos indivíduos, Luria (1991) afirma que seu surgimento é a segunda condição que leva à formação da atividade consciente, por meio da qual os homens conversavam e transmitiam informações, além de assimilarem experiências acumuladas por gerações inteiras de outras pessoas.

De acordo com Saccomani (2018), a linguagem é uma intervenção fundamental na prática social cotidiana e sua assimilação acontece de forma essencialmente natural pela incorporação do sujeito na vida social - exceto se o indivíduo tiver alguma deficiência que o impeça. A pessoa aprenderá a falar pela exposição e contato com a fala dos outros seres humanos com os quais convive.

³⁸ Nesse sentido, conforme Simões (2025, através de informação verbal), “[...] a visão de mundo e os interesses profissionais inserem-se no tecido social capitalista. E, mais precisamente em nosso contexto, um capitalismo neoliberal financeirizado. Mas não se apresentam como necessidade para todos, porque há uma dimensão de classe no capitalismo. Digo isso porque essa formulação não é neutra e pode/vem sendo usada para justificar a entrada cada vez mais precoce das juventudes em um mercado de trabalho cada vez mais perverso, uberizado e sem direitos”.

Aguiar e Ozella (2003) asseveram que, conforme Vigotski, as palavras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento e na evolução da consciência. Seu verdadeiro significado para os adolescentes-jovens vai muito além de simples instrumentos de comunicação. Para eles, a linguagem é uma peça fundamental no desenvolvimento do pensamento, na construção da identidade e nas relações sociais. As linguagens não são apenas meios de falar, mas também formas de expressar suas experiências, emoções e valores. Nesse sentido, a linguagem funciona como uma ferramenta que ajuda os jovens a entender o mundo, criar conceitos e participar ativamente da cultura e da sociedade.

Da mesma forma, Zanelato (2020) expressa que a linguagem desempenha um papel importante no desenvolvimento do pensamento durante a adolescência. A autora cita Elkonin (1961) para enfatizar que, neste período, há uma grande assimilação da estrutura da língua materna, além de um aumento no vocabulário usado na fala e na escrita, auxiliando no desenvolvimento da linguagem e na formação das ações mentais.

Segundo Duarte (2021), a linguagem é produto do desenvolvimento das formas de comunicação necessárias ao êxito das atividades essenciais humanas, entretanto, não se limita apenas a um sistema de comunicação, mas consiste em um programa que modifica de maneira acentuada a dinâmica mental dos seres humanos. Seguindo essa premissa, e de acordo com Damasceno (2020), a mente humana possui, em sua origem, um sistema sociocultural interacional; este sistema é complexo, formado por vários componentes mentais e regiões cerebrais interconexas, que funcionam por meio de signos, principalmente a linguagem, que é o resultado da apropriação prática sociocultural externa, realizada com outras pessoas.

Todavia, como se formou a linguagem? Segundo Leontiev (2004), foi através do trabalho que os homínidos forçosamente entraram em relação, em comunicação uns com os outros, sendo que o surgimento do trabalho e da comunicação foi um processo unilateral, surgindo assim os processos de produção e de comunicação. Com o passar do tempo, a comunicação passou dos gestos para o som da voz, aparecendo, desta forma, a linguagem sonora articulada. “A produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada, na origem da atividade produtiva, à comunicação material dos homens.” (Leontiev, 2004, p. 93).

Segundo Vigotski (1987), a relação entre o pensamento e a linguagem é algo muito forte e tipicamente humano. Porém, essa relação não nasce com as pessoas, é

algo desenvolvido, como a língua, que é somente um produto humano, sendo que nenhuma outra espécie animal a possui. O ruído dos animais não é uma língua precisa, é algo generalizado. Um uivo, por exemplo, pode significar várias coisas. Para um melhor entendimento, é pertinente aqui diferenciar língua e linguagem, sendo a língua o dialeto, a forma de fala e de gestos e que possui duas funções básicas: comunicação e pensamento generalizante - que é quando a língua se encaixa ao pensamento, compreensão generalizada. A língua é algo que não nasce com a criança, que se apropria dela em conformidade com o meio onde está inserida. Já a linguagem é a capacidade de desenvolver e compreender a língua, assim como outras formas de manifestações, como a pintura, a música e a dança.

Com a utilização da linguagem, ampliou-se o mundo perceptível, permitindo conservar a informação recebida do exterior, criando um mundo de imagens interiores. Isso possibilitou o surgimento da abstração e da generalização³⁹. O indivíduo terá o total domínio do pensamento e da linguagem quando puder falar consigo mesmo - fala egocêntrica. A língua, neste sentido, será um suporte do pensamento.

Ainda para Vigotski (1987), a relação do homem com o mundo passa pela mediação simbólica, que é a ideia de intermediação, e esta poderá ser desenvolvida de duas formas: pelo uso de instrumentos e signos, que se dá pela utilização de ferramentas que auxiliarão no desenvolvimento de alguma atividade, e pelo uso da mediação de natureza semiótica ou simbólica, respectivamente.

Segundo Vygotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos. A linguagem, o principal signo e meio crucial para o desenvolvimento do pensamento e da consciência, é entendida por Marx e Vygotsky também como uma ferramenta social que vem facilitar a comunicação e a efetivação de relações entre os sujeitos.

Conforme Anjos (2014), o desenvolvimento da linguagem é primordial para o crescimento psicológico dos adolescentes-jovens. Quando eles aprendem a usar formas mais avançadas de frases, com diferentes conjunções, dá-se a possibilidade da criação de uma base para entender relações complexas entre objetos e fenômenos.

³⁹ Abstração e generalização são operações mentais. A abstração é a operação que considera uma ou várias partes de algo maior. A generalização é uma operação estendida a toda uma classe.

Essas relações incluem causas, funções, condições e outras conexões que são estudadas em áreas como matemática, história, geografia, física e outras disciplinas.

Na adolescência-jovem, de acordo com Zanelato (2020), a comunicação torna-se cada vez mais desenvolvida, auxiliando no entendimento, na participação e na análise do mundo, materializando a autorreflexão. A troca de ideias com seus pares aumenta e passa a ter um papel fundamental na formação da personalidade. Nesse período, o adolescente-jovem aprende a julgar-se e a adaptar-se às regras da convivência em grupo.

Assim como a linguagem, o trabalho foi o mediador essencial para que as interações, vivências, experiências e a própria linguagem pudessem se desenvolver plenamente. Todas estas ações mediadas e subordinadas às incitações do ambiente possibilitaram o surgimento das funções psíquicas superiores⁴⁰, capacidades que diferenciam o homem de todas as espécies animais. Essa diferenciação também se deu pela formação de nossa consciência, inteligência e personalidade, aspectos tipicamente humanos, possibilitados por este vínculo vital. Ou seja, para a concepção histórico-cultural, o desenvolvimento humano dá-se essencialmente em sua relação com o meio e com a interação com outras pessoas, em um processo dialético e ativo que tem no trabalho, na linguagem oral e escrita e nos signos os principais mediadores para esta evolução. De acordo com Longarezi e Puentes (2015), esta nova visão na constituição do indivíduo fez com que Vigotski, juntamente com seus parceiros, reestruturassem os fundamentos da psicologia enquanto ciência.

Como apontam Puentes e Longarezi (2013), o desenvolvimento da consciência como forma superior de exteriorização da psique é uma atividade concreta que conecta o indivíduo à realidade, sendo que o teor da consciência - imagem mental - é produzido dialeticamente pelo trabalho humano, por meio do qual torna-se exequível transformar o objetivo em subjetivo. Mas, como surge a consciência?

⁴⁰ Funções estas que serão trabalhadas no decorrer deste capítulo.

3.2.3 O surgimento da consciência e a formação da personalidade, vivências e experiências

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (Marx, 1967, p. 27).

A tese inicial do marxismo sobre a consciência é que ela é uma forma qualitativamente particular da psique. Embora a consciência também tenha uma longa pré-história na evolução do mundo animal, no homem ela aparece pela primeira vez no processo de estabelecimento do trabalho e das relações sociais. Desde o início, afirmam Marx e Engels na “Ideologia Alemã”, a consciência é um produto social [...] (Leontiev, 1978b, p. 26).

A consciência é, pois, um único sistema psicológico, composto pelas estruturas de conduta consciente (sinônimo de funções psíquicas superiores); verdadeiras relações sociais internalizadas como ações, representações e palavras que, encaradas em si mesmas, podem ser tidas como sistemas específicos, a consciência é, portanto, uma estrutura composta de outras estruturas. Desenvolve-se com modificações da estrutura geral e de vínculo entre seus elementos, os quais mantêm entre si uma relação dialética de parte-todo, criada pela inserção dos sujeitos nas atividades sociais. Integrando-se a novas atividades humanas, as pessoas apropriam-se das funções psíquicas superiores que as medeiam: memória, atenção, linguagem oral, sentimento, linguagem escrita etc... (Toassa, 2006, p. 78).

As epígrafes acima ressaltam que a consciência humana é algo construído ao longo da história, por meio das experiências sociais e do trabalho. Ela diferencia o ser humano dos outros animais e cresce junto com as relações estabelecidas. A consciência é composta por estruturas dinâmicas, que se transformam conforme evoluímos nas nossas atividades e formas de interação social.

Aportada em Leontiev (2021), o estabelecimento das bases para uma teoria psicológica concreta da consciência foi estabelecida por Karl Marx, que ancorou a ciência psicológica sob novas perspectivas. Até então, a psicologia estudava a consciência humana em um plano puramente descritivo, baseado em convicções pifenomenológicas⁴¹ ou paralelistas⁴². Entretanto, a posição marxista excluiu inteiramente a possibilidade de a psicologia examinar as manifestações da

⁴¹ Teoria filosófica que defende que a consciência humana é um fenômeno secundário, condicionado por processos fisiológicos, e, portanto, incapaz de determinar o comportamento dos indivíduos.

⁴² Teoria que preconiza que o psíquico e o físico - espírito e o corpo - desenvolvem-se paralelamente, sem associação direta.

consciência apenas como epifenômenos que acompanham os processos cerebrais e a atividade que eles vêm a realizar.

O marxismo acredita que sua real explicação se dá “[...] pela análise das condições sociais e dos modos de atividade que criam uma necessidade: na atividade do trabalho [...]” (Leontiev, 2021, p. 52). Assim, Leontiev (1978) assevera que a consciência surge por meio da atividade do trabalho, em que os homens começam a transformar a natureza de acordo com suas necessidades.

Essa evolução faz com que os seres humanos passem a desenvolver atividades altamente complexas, como nomear objetos, dividir responsabilidades, estabelecer metas, prever situações. A consciência é a capacidade de fazer compreensível o reflexo que emana dela mesma. É um movimento interno particular engendrado pelo movimento da atividade humana, é algo mutável, em que alguns de seus traços progridem conforme seu desenvolvimento, já outros podem desaparecer. A consciência - psiquismo -, no seu desenvolvimento, dependerá essencialmente do “[...] modo de vida que é determinado pelas relações sociais existentes e do lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações [...]” (Leontiev, 2004, p. 95).

Conforme Gonçalves (2003, p. 41-42), “[...] a consciência representa a realidade conhecida, vivida, experienciada e modificada pela atividade; por isso inclui representações e emoções, significados e sentidos, objetividade e subjetividade”. Por subjetividade, a autora entende a natureza pessoal e interna da experiência individual de cada um. Ela interfere em como uma pessoa percebe e interpreta o mundo ao seu redor. Para a THC, isso se dá em virtude das relações sociais e culturais e do trabalho.

Ainda conforme Leontiev (1978), a passagem à consciência é o início de um estágio superior do desenvolvimento psíquico humano. Neste estágio, o reflexo consciente - diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal - é o reflexo da realidade. Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com a vivência do sujeito, ou seja, com o pensamento ou sentimento que o sujeito possui acerca de determinada coisa ou situação. A consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo.

Segundo Triviños (1987), a grande particularidade da consciência é a de refletir a realidade objetiva, assim surgindo reflexões adequadas, verdadeiras, como as sensações, as percepções, representações, conceitos e juízos. De acordo com o mesmo autor, é essencial estabelecer que o cérebro, por si só, não pensa. É a

consciência que está unida à realidade material, que é a sua maior propriedade organizativa vinculada ao cérebro humano. Essa realidade atua sobre os órgãos dos sentidos que transmitem as mensagens aceitas pelos canais nervosos ao córtex dos grandes hemisférios cerebelosos⁴³, sendo que a capacidade de reflexão da consciência decorrerá das características da realidade material que deve ser refletida e das condições próprias, peculiares, inerentes à consciência mesma. Essa capacidade cerebral estará estreitamente ligada ao trabalho e à linguagem: “[...] o trabalho e a linguagem estão intimamente ligados ao desenvolvimento desta propriedade do cérebro humano, a consciência, de refletir a realidade objetiva[...]” (Triviños, 1987, p. 62).

Entretanto, como sublinhado por Gonçalves (2003), o desenvolvimento da consciência é algo individual do ser humano. Em virtude disso, cada adolescente-jovem deve ser considerado na sua singularidade dentro desse processo desenvolvimental. Portanto, é importante entender que o caráter histórico e ideológico desse processo está ligado às questões presentes em um contexto social específico, realizado por meio das trocas com o ambiente, com as pessoas ao redor e com os instrumentos culturais disponíveis. Essas questões funcionam como mediadoras, ajudando a compreender as implicações para o crescimento da consciência dos adolescentes-jovens.

A formação da consciência, então, nesta fase do desenvolvimento humano, dar-se-á à medida que sejam internalizadas práticas sociais, valores, normas e conhecimentos transmitidos por outros sujeitos; por meio das interações com colegas, principalmente nas instituições escolares, esportivas; no convívio mútuo, durante estudo, lazer e vida familiar. Tudo isso compreendido no conjunto complexo das tramas sociais e culturais mais amplas e nos modos de acesso dos sujeitos aos bens simbólicos aí produzidos. Essa internalização os auxiliará na construção de uma visão mais crítica e reflexiva sobre suas próprias ações e sobre a sociedade em que vivem.

Para Gonçalves (2003), a consciência é social e cultural ao mesmo tempo, isso porque é resultado do próprio trabalho humano - atividade -, concretizado no mundo da natureza para transformar a própria natureza e buscar a sua humanização,

⁴³ Anatomicamente, pode-se distinguir no cerebelo o vermis - região envolvida na regulação cardiovascular durante o movimento, mudança de postura e desafios emocionais - e dois hemisférios cerebelares, direito e esquerdo. Os hemisférios cerebelares são as suas massas laterais maiores (Magalhães, 2024).

em um constante embate do ser humano no processo da sua própria humanização. O humano como material está na natureza, não como um ser acabado e formado, mas para concretizar a sua humanização numa relação dialética entre a natureza e os outros homens. Assim, a consciência é um componente da matéria altamente organizada, essencial para que o ser humano estabeleça o critério de verdade absoluta na transformação das condições materiais de sua existência. É vista como o resultado de sua vivência, atuando como instrumento que orienta e controla toda a atividade prática do indivíduo.

Nesses termos, a consciência atravessa a personalidade do sujeito, permitindo a reflexão, a interação social, a tomada de decisões, o desenvolvimento moral e a possível adaptação ao ambiente. Esses processos interligados ajudam a moldar a identidade e a forma como o indivíduo se relaciona com o mundo ao seu redor. Marx, segundo a autora, determina que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Conforme Zanelato (2020), estudos revelam que na adolescência e juventude ocorre a autorreflexão; por um lado, desenrola-se o processo de conhecer-se melhor, de entender-se como indivíduo. Por outro, de perceber qual é a sua posição no mundo. A intensidade dessa reflexão varia bastante, dependendo de fatores sociais, como a origem da pessoa e seu ambiente social, o nível de instrução, além de fatores pessoais, como o grau de introversão ou extroversão. Ela também é influenciada por questões biográficas, como as condições de educação na família, as relações com os colegas e os tipos de leitura que o adolescente faz.

Nessa situação, não seria a idade ou a maturidade o motivo pelo qual os adolescentes desenvolvem uma capacidade de abstração cada vez maior. Na verdade, isso acontece pelo conjunto de experiências e conhecimentos que eles já adquiriram e continuam adquirindo. É durante a adolescência, ao assimilar aspectos da realidade concreta e formar conceitos a partir dessas experiências, que os jovens atingem um nível de desenvolvimento que lhes permite ampliar sua capacidade de autoanálise e consciência.

De acordo com Abreu e Pederiva (2023), Marx propõe que o estudo da consciência mude seu foco do indivíduo - com suas percepções subjetivas e metafísicas -, para os sistemas materiais que organizam as relações sociais e influenciam o mundo objetivo. De acordo com as mesmas autoras, Vigotski (2000) oferece uma interpretação psicológica dessa ideia e a utiliza para apoiar sua

argumentação de que a formação da consciência acontece por meio do envolvimento ativo do indivíduo nas relações sociais, ou seja, no mundo mediado pela história.

Segundo Leontiev (2004), a consciência humana é assentada na passagem a formas humanas de vida, tendo na atividade “trabalho” sua força motriz. Ela também tem papel importante na formação da personalidade dos indivíduos, entretanto, para sua formação, dependerá de uma combinação de fatores genéticos, ambientais e sociais, desenvolvendo-se ao longo da vida, desde a infância até a morte.

Já a concepção de personalidade, abordada por Martins (2004), relaciona-se, desde suas origens, com a noção de pessoa, termo decorrente do latim “*persona*”, que significa máscara caracterizadora do personagem teatral; qualifica, na dimensão do termo, o homem em suas relações com o mundo. Essa abrangência alarga-se também aos estudos sobre a personalidade, que muitas vezes se apresenta em grande correspondência com concepções idealistas, inundadas por significados abstratos e psicologizantes. Nestes termos, a personalidade representa um sistema selado sobre si mesmo, um centro regulador que desde o nascimento das pessoas dirige seus alicerces psicológicos, sendo abordada, portanto, como algo que existe dentro dos sujeitos, que se atualizarão sob dadas condições de existência.

A autora critica esses modelos teóricos, pois focam exclusivamente no sujeito, como este sendo o centro do processo de personalização, tratando-o de forma afastada do mundo ao seu redor. A premissa básica, segundo Martins, é a necessidade de compreendermos o indivíduo e o mundo como um todo, intimamente interligados, relacionados, mesmo que cada sujeito tenha características únicas e que não possam ser totalmente explicadas pelas influências sociais. Explicita, então, que esta singularidade é, na verdade, moldada por um contexto social e histórico.

De acordo com Leontiev (2021), os seres humanos constroem-se pela história que desenvolvem a partir de suas condições biológicas e sociais, produzidas por meio da atividade. O estudo dessa construção leva-nos ao plano do sujeito, da pessoa como indivíduo social real, que faz, pensa e sente, e é neste plano que nos deparamos com a personalidade, um produto relativamente tardio do desenvolvimento sócio-histórico e ontogenético do ser humano. É instrumento não apenas da psicologia, mas também da filosofia, do pensamento sócio-histórico, da antropologia, da somatologia e da genética humana - em relação às suas particularidades naturais e biológicas.

É explicitado por Martins (2004, p 85) que a personalidade de cada indivíduo “[...] não é produzida por ele isoladamente, mas é resultado da atividade social e, em

certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles [...]”. Devido a isso, a formação dos indivíduos representa um processo que reúne o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal maneira que sua construção se situa na origem de uma criação maior: a da humanidade. Desta maneira, a personalidade apresenta-se como característica da pessoa ou demonstração máxima da individualidade humana, de tal forma que o entendimento materialista da personalidade exige uma compreensão materialista da individualidade. Ainda segundo a mesma autora, concebemos a personalidade como uma autoconstrução da individualidade, possível por meio da síntese de processos biológicos e psicológicos que, em relação dialética com o meio, modifica o sujeito de forma criadora e autocriadora devido à atividade e à consciência.

Segundo Elkonin (1987), em relação à formação da personalidade na adolescência, a responsabilidade da coletividade fica mais evidente, principalmente quando o indivíduo adentra o espaço escolar, passando a ser um membro ativo dessa coletividade. Nessa fase, na maioria das vezes, esses jovens têm uma vida social e cultural bastante movimentada, participando de muitas atividades coletivamente, além de manifestarem muito interesse pelo mundo dos adultos. À medida que se aproximam dessa fase adulta, o conteúdo de suas atividades muda bastante.

Zanelato (2020) destaca que, na adolescência, as condições históricas e sociais criam um ambiente propício para o desenvolvimento de aspectos mais avançados da mente, como a consciência de si mesmo. Essa fase permite que a pessoa tenha uma compreensão mais ampla do mundo e de quem ela é. É nesse período que as características da personalidade se expandem, principalmente por meio da capacidade de conhecer-se melhor. De acordo com a autora, para Vigotski, os atos psíquicos só passam a ter um significado pessoal quando a pessoa tem consciência de si mesma e consegue controlá-se. Para ele, a autoconsciência é considerada a última e mais importante mudança que ocorre na adolescência.

Desta forma, a construção dos sujeitos, de acordo com Martins (2004), dar-se-á durante a sua jornada de vida, em que o sujeito vai apoderando-se de objetivações - como a linguagem, as produções materiais e simbólicas -, garantindo sua própria objetivação como pessoa. Desta forma, a personalidade representará uma objetivação da individualidade, do estilo pessoal de cada ser, mostrando-se continuamente entre as mudanças permanentes do processo de individualização:

Estruturar essa continuidade, esta coerência interna, significa estruturar a personalidade, que para cada indivíduo se realiza segundo as condições concretas de sua vida aliadas às suas possibilidades para uma atividade consciente. Quanto menores forem essas possibilidades, mais gerais e uniformes serão seus resultados, pois o que deveria ser continuidade e coerência internas se convertem em continuidade e coerência para com as influências externas. Apenas pela atividade e consciência a individualidade poderá destacar-se (superação da individualidade em-si em direção à individualidade para-si) e a estrutura da personalidade singularizar-se. (Martins, 2024, p. 86).

Sendo assim, o conceito de personalidade é histórico, originário das funções e conquistas do próprio indivíduo. Em outras palavras, de acordo com Leontiev (2021), a personalidade é um construto que se desenvolve a partir das mudanças nas atividades que criam as relações essenciais do indivíduo com o ambiente. Concisamente, a personalidade evidencia a essencialidade da atividade, das relações sociais e do estímulo no desenvolvimento individual. Seu pensamento enfatiza que a personalidade é uma construção social e histórica, moldada por interações e experiências ao longo da vida.

De tal forma que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a formação da nossa personalidade na adolescência e juventude acontece de maneira mais complexa, pois as nossas características estão em constante transformação, resultado da interação entre os indivíduos e o ambiente que os cerca. Essas trocas vão ajudar a construir quem o sujeito é, seus valores e a maneira como age no mundo. As relações com a família, os estudos, as amizades e toda a convivência social durante essa fase são fundamentais para formar aspectos importantes da personalidade. E o mais interessante é que esse processo nunca para de acontecer; à medida que vivenciamos novas experiências, consolidamos algumas características, mas também abrimos espaço para mudanças e novas possibilidades de crescimento.

De acordo com Pederiva (2025, através de informação verbal)⁴⁴, vivência (*pereživânie*) é tudo aquilo que se vive, é a relação pessoa-meio, é o sentido que a pessoa dá ao meio onde vive. Diz respeito aos sentidos que o indivíduo dá a uma determinada vivência ou meio.

Segundo Vigotski (2010), as vivências são ações e expressões que surgem da atividade consciente, ao mesmo tempo ativas e passivas, diretas e indiretas, representando a relação entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor. São as mais

⁴⁴ PEDERIVA, ref. 30, p.63.

variadas formas de interação realizadas pelos indivíduos no seu cotidiano. Já as experiências são mais abrangentes, incluem um conjunto de vivências que são analisadas e refletidas ao longo do tempo; é o mergulho nestas vivências, é o que fica, o que permanece e onde ocorrem as aprendizagens. Elas permitem que os sujeitos assimilem e integrem essas vivências, aprendendo com elas e ampliando seu conhecimento sobre o mundo. Assim, as experiências têm uma estrutura mais sólida e podem impactar o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo.

[...] A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (Vigotski, 2010, p. 686).

Conforme Toassa (2011), nossas vivências e experiências são moldadas por percepções que podem basear-se na realidade externa ou nas características internas de cada um de nós. Isso significa que elas são influenciadas tanto por objetos ao nosso redor quanto pelos nossos próprios corpos e processos mentais únicos. Assim, existem processos diferentes, mas que se conectam, e por meio dos quais o indivíduo torna-se mais consciente de si mesmo no mundo. Envolvem, ao mesmo tempo, a consciência e a relação afetiva, tanto com o ambiente quanto consigo mesma, permitindo, por meio da atividade consciente, que se compreendam os acontecimentos e as emoções que elas despertam. A vivência é uma unidade que integra a consciência e a interação entre a personalidade e o meio. Ela inclui o processo de conscientização como uma maneira de se relacionar com o mundo. Vigotski abandona de vez a ideia limitada que associa a irracionalidade à vivência.

[...] a vivência constitui a unidade da personalidade e do meio tal como figura no desenvolvimento. [...] A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. [...] a teoria moderna introduz a vivência como unidade na qual as propriedades básicas da consciência, isto é, como unidade na qual as propriedades básicas da consciência figuram como tais, enquanto que na atenção, no pensamento, não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, mas um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que a integridade da

consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência, é a vivência. A vivência possui uma orientação biossocial, é algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade. (Vigotski 1996, p. 383 *apud* Toassa, 2011, p. 191).

Vigotski, ainda de acordo com Toassa (2011), não detalhou as vivências das crianças/adolescentes a cada idade, mas apenas em seus marcos e facetas principais. Entretanto, adverte que em cada fase surgem manifestações advindas da relação sistêmica da consciência/personalidade com o meio, ou seja, das vivências. Uma característica interessante da ideia de vivência é que ela também é usada para descrever as relações do bebê com o ambiente antes mesmo da formação da consciência. Com o desenvolvimento desse sistema, essas relações mudam de forma significativa.

Para Vigotski, a consciência, como parte do sistema psicológico humano, torna-se internamente diferenciada nos seus vários componentes: o indivíduo, os objetos, as circunstâncias e as interpretações. Desde o início do seu desenvolvimento, o ser humano já vivencia o mundo, guiado principalmente por instintos biológicos. Somente quando se forma um sistema que podemos chamar de “consciência” é que essas vivências se tornam a unidade básica da experiência. Elas surgem do caráter rudimentar da experiência, que é ainda não descrita e anterior à linguagem, e passam a se transformar em um processo psicológico mais complexo.

Neste sentido, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a adolescência-jovem é um momento importante em que nossas experiências desempenham um papel fundamental na formação da consciência e da personalidade. Essas experiências, no entanto, não acontecem isoladamente; elas estão profundamente ligadas ao ambiente social. Desde a infância, as primeiras experiências, muitas vezes carregadas de emoções sensíveis e inconscientes, vão se desenvolvendo à medida que interagimos com o mundo. Com o tempo, esses momentos ganham significado e transformam-se em processos psicológicos mais complexos, especialmente por meio da linguagem e das atividades sociais de que participamos. Na adolescência e na juventude, essas experiências tornam-se mais conscientes. Nesse período, começa-se a refletir sobre o que se vive, as relações com os outros e sobre como se enxerga o mundo. Assim, a formação da consciência nessa fase resulta de uma troca constante entre quem se é, as vivências e o ambiente social

em que se está inserido. As experiências anteriores ajudam a moldar a forma como são interpretadas as novas situações, contribuindo para que seja desenvolvida uma identidade mais autônoma e integrada à sociedade.

Desta forma, de acordo com Pederiva (2025, através de informação verbal)⁴⁵, os adolescentes-jovens precisam ter acesso às ferramentas culturais, às atividades culturais, aos signos, pois tudo isso lhes possibilitará a sua “maior potência humana”.

Assim, diante do exposto até o momento, conclui-se que as categorias apresentadas se encontram intrinsecamente interligadas e articuladas, formando uma estrutura teórica coesa e sólida. Essa estrutura é capaz de fundamentar uma compreensão aprofundada tanto dos seus pressupostos específicos quanto do processo de desenvolvimento humano de maneira geral, contribuindo para uma análise mais abrangente e fundamentada do tema em questão. Essas categorias convergem para a compreensão de que a construção do ser humano é um processo simultaneamente social e cultural, mediado pelas interações com a natureza - o meio - e com outros sujeitos. Dessa forma, evidencia-se a importância central das práticas sociais na formação do indivíduo como ser social, destacando o papel das relações sociais e culturais na constituição da personalidade e do desenvolvimento humano como uma construção dinâmica.

Entre as diversas contribuições deste estudo, destacam-se também as concepções de Marx (2004), que afirmam que a atuação e a transformação dos seres humanos ocorrem por meio da relação com a natureza, pois, para ele, a natureza constitui o "locus" central dessa relação, o espaço onde o homem interage com o mundo e, por meio do trabalho, transforma a si e o ambiente ao seu redor. Nesse sentido, não há separação entre os seres humanos e a natureza, uma vez que ela é fundamental para a constituição da vida social e o desenvolvimento humano.

Complementarmente, as perspectivas da Escola de Vigotski reconhecem a importância do ambiente natural, porém ressaltam que a interação entre os indivíduos e a natureza é mediada pelo trabalho e pela cultura. Para Vigotski (1997), a cultura, por sua vez, é o produto das práticas sociais e do trabalho, sendo o resultado das atividades humanas que moldam e são moldadas por essas práticas. Ele acrescenta que o desenvolvimento da psique humana ocorre sob a influência da cultura, a qual fornece as ferramentas, os signos e os recursos necessários para a construção do conhecimento. Assim, o trabalho é entendido como uma atividade social que

⁴⁵ PEDERIVA, ref. 30, p.63.

promove o desenvolvimento e a aprendizagem, uma vez que aprimora habilidades e fortalece as interações sociais, contribuindo para a formação da identidade singular de cada indivíduo. É importante destacar que, segundo Vigotski, o trabalho também possibilita uma compreensão ontológica dos seres humanos, uma vez que revela a essência do homem na condição de ser social e cultural, cuja existência e desenvolvimento estão intrinsecamente ligados às atividades práticas e às relações sociais que ele estabelece. Dessa forma, Marx (2004) e Vigotski (1996) convergem na compreensão de que o trabalho e a cultura são elementos essenciais na constituição do ser humano, atuando como mediadores fundamentais na sua formação e desenvolvimento.

A adolescência-jovem, dentro desse entrelaçamento categorial, é aprendida de forma ontológica; é uma fase de crescimento e desenvolvimento. Reconhece-se que as mudanças dessa etapa estão intimamente ligadas ao ambiente social, cultural e histórico em que ocorrem. São processos de transformação que envolvem a formação da identidade, o desenvolvimento da autonomia e a conscientização social do indivíduo. O sujeito passa por transformações importantes em sua estrutura mental e psíquica, impulsionadas pelas interações com outras pessoas, pelo trabalho desenvolvido, pela cultura e pela linguagem. Assim, de certa forma, esses períodos vão sendo desenvolvidos e vistos como uma construção social, cultural e histórica.

Esta análise ora realizada vem novamente a suscitar que os seres humanos não são somente dotados de uma estrutura biológica, física, mas também da junção desta com o desenvolvimento do psiquismo. De acordo com Leontiev:

[...] 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 da sociedade humana. (Leontiev, 1978, p. 265).

Assim, a compreensão da adolescência-jovem como processo formativo inserido em um contexto histórico-social evidencia a interdependência entre o sujeito e o coletivo; o desenvolvimento humano emerge na dialética entre biologia, psiquismo e prática social, requerendo alcançar uma visão integrada e formativa.

3.3 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO PSIQUISMO HUMANO

[...] o desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos [...] mantém uma relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social. [...] a história da psique humana é a história da sua construção, portanto a psique não é imutável ou invariável no decorrer do desenvolvimento histórico. (Facci, 2004, p. 65).

Segundo Anjos e Ponce (2015), o psiquismo, para a Teoria Histórico-Cultural, é um fenômeno material que se manifesta por meio da imagem subjetiva - que se apresenta no cérebro - da realidade objetiva. Nesse sentido, o psiquismo é, ao mesmo tempo, uma parte da realidade e uma imagem, uma percepção dela. Esse psiquismo se desenvolve ao longo da história, é influenciado pela cultura e, segundo Martins, Abrantes e Facci (2016), é resultado da apropriação de signos culturais. Ainda de acordo com Martins (2013), o reflexo abstrato, no cérebro, do real concreto, essa imagem psíquica, é formada por um sistema complexo constituído de funções psíquicas - habilidades cognitivas como as sensações, a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e a imaginação - e funções afetivas - como a emoção e o sentimento.

Ainda em conformidade com Anjos e Ponce (2015, p. 200), essas funções imbricadas atuam para a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano, não havendo separação entre cognição-afeto-volição, entendidas como funções mentais humanas. A cognição é o processo de construção do conhecimento, que depende de habilidades mentais como a memória, a atenção, a linguagem, a criatividade e o planejamento. Já a cognição social é a capacidade de perceber, interpretar e responder às intenções, emoções e ações de outras pessoas.

Entendendo-se por afeto um sentimento intenso, positivo ou negativo, que pode estar associado a sensações orgânicas e dirigido a outras pessoas ou animais, a afetividade é o "combustível" para a cognição, pois é necessário um desejo que mobilize o sujeito a agir. E a volição é o processo cognitivo que leva a pessoa a decidir praticar uma determinada ação. É um esforço deliberado que pode ser aplicado conscientemente ou automatizado como um hábito.

Essa visão dialética que supera a separação mente e corpo, objetivo e subjetivo, é um dos principais aspectos que distinguem a Escola de Vigotski da

psicologia tradicional, em virtude de seu método de investigação. De acordo com Sousa e Andrada (2013), o MHD sustenta-se no estudo do psiquismo a contar da investigação dialética da atividade humana nas relações determinadas a partir das situações de trabalho e na realidade histórica em movimento. Essa percepção sobre o método também é explicitada pelo pensamento de Rubinstein (1976), que profere que uma das características de tal abordagem é justamente o estudo dos fenômenos em movimento: “[...] é o estudo dos fenômenos em seu desenvolvimento. Isso decorre do princípio fundamental do materialismo dialético, segundo o qual tudo o que existe está sujeito a constante movimento, mudança e desenvolvimento.” Rubinstein (1976, p. 29, tradução nossa).

Levando-se em consideração este movimento histórico, segundo Leontiev (2004), a Teoria Histórico-Cultural focou no estudo do cérebro como um sistema aberto e em constante mudança, reconhecendo que seu funcionamento reflete a realidade objetiva, ou seja, o mundo externo e as condições concretas em que estamos inseridos.

Entretanto, conforme Vigotski (1995), todo esse processo de desenvolvimento cerebral somente foi possível devido à evolução histórico-social e histórico-cultural dos seres humanos. Consequentemente, essa evolução consequentemente, levou ao avanço psíquico humano, resultando do surgimento das funções psicológicas superiores (FPS) que progrediram ao longo dos diferentes estágios do desenvolvimento.

3.3.1 As funções psicológicas superiores e os planos de desenvolvimento

Humano

Segundo Vigotski (2007), as funções psíquicas superiores são atividades mentais desenvolvidas a partir das relações e experiências vividas entre os seres humanos e a natureza, as quais são adquiridas ao longo da vida, formando um sistema psicológico. São compostas pela memória, percepção, fala, imaginação, consciência, atenção, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoções. Sua origem está subordinada aos estímulos do ambiente social, cultural e histórico, que medeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento. Assim, as funções psicológicas convertem-se de natural em cultural quando mediadas.

Nesse processo, o indivíduo, por intermédio da intervenção do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas que passam a operar como próprias de sua identidade. Desta forma, as funções superiores de desenvolvimento são condições conscientes, intencionais e sociais, que só existem no âmbito intersíquico, possibilitando que os indivíduos se fortaleçam por meio de seus aprendizados. Essas funções partem sempre do social para o individual; sua magnitude depende dos recursos históricos e da qualidade das relações sociais estabelecidas. Essa perspectiva reforça a ideia de que o desenvolvimento psicológico é um processo mediado socialmente e culturalmente construído ao longo da vida.

As funções psicológicas superiores, de acordo com Veronezi, Damasceno e Fernandes (2005), organizam-se em sistemas funcionais, cuja finalidade é ordenar devidamente a vida mental dos indivíduos de acordo com o meio onde vivem. Segundo os mesmos autores, a THC preconiza que a origem das alterações que ocorrem nos seres humanos ao longo do seu desenvolvimento está ligada às relações estabelecidas entre os sujeitos e a sociedade, a cultura e a história de vida de cada indivíduo, além das oportunidades e situações de aprendizagem estabelecidas ao longo da trajetória de vida de cada um.

Durante a adolescência-jovem, o desenvolvimento dessas funções psíquicas assume uma importância mais significativa, pois essa fase é marcada por mudanças intensas na vida social, cultural e emocional desses jovens, influenciando profundamente como essas funções se manifestam.

Esse processo evolutivo, segundo Souza e Andrada (2013), vai do desenvolvimento simples ao superior, não de forma paralela ou sobreposta, mas pela consequência de combinações e elos entre as funções, formando uma entrelaçada rede de sínteses entre elas:

As Funções Psicológicas Superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si. Esse processo não se esgota, pois, apesar da estrutura das FPS não mudarem, as conexões (ou nexos) mudam. Entende-se que os nexos são a própria configuração de novos significados e sentidos e isto se dá quando as FPS se cruzam no processo evolutivo, promovendo um salto no desenvolvimento do sujeito. O signo faz a conexão das FPS, pois é por meio dele que as funções se aglutinam no sujeito. Isto porque é pelos signos que se efetivam as conexões/relações entre as diferentes FPS, pois somente deste modo as informações transitam e podem ser acessadas, uma vez que o signo “é o próprio meio da união das funções em nós

mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem.” (Souza e Andrada, 2013, p. 357).

Ainda segundo Souza e Andrada (2013), esta mediação por meio dos signos - tendo na linguagem o signo mais importante -, mesmo fazendo-se necessária, carece ter um significado para o sujeito, precisa fazer sentido para ele e, desta forma, provocar relações e nexos entre as funções. Deste ponto de vista, quem faz a mediação é o próprio sujeito, e não o outro, ainda que ela só seja possível pela via do outro.

Seguindo essa mesma perspectiva, Facci (2004) também aborda que o ponto essencial para o desenvolvimento do psiquismo humano é a atividade social, a qual, por sua vez, tem como característica principal a mediação por meio de instrumentos que se inserem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores - tipicamente humanas - são produtos da atividade cerebral, que possui pilar biológico. Entretanto, são resultado da relação do sujeito com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.

As formas superiores de pensamento formaram-se por meio do desenvolvimento histórico da humanidade e advêm da coletividade das relações entre os homens, sendo que somente depois transformam-se em funções psíquicas da personalidade. Quanto a este desenvolvimento humano e consequentemente suas transformações psíquicas, há de se esclarecer que, segundo Vigotski (1988, p. 74):

O conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é mal interpretado pela maioria dos pesquisadores que estudam o desenvolvimento [...]. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento passado. Por isso, eles sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. **Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético.** Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças- do nascimento à morte- significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (Vigotsky, 1988, p.74, grifos meus).

De acordo com Zanelato (2020), na adolescência a evolução das habilidades de pensar por meio de conceitos, ou melhor dizendo, pelo desenvolvimento do

pensamento teórico, permitirá ao indivíduo fazer generalizações, que ocorrem à medida que o sujeito acumula conhecimentos e experiências necessárias para tal. No entanto, essa habilidade não surge apenas com o crescimento físico, mas com o desenvolvimento de funções psíquicas mais complexas, as FPS. Na adolescência, a formação de conceitos caracteriza-se como uma nova forma de pensamento.

Para Vigotski (1996), o pensamento baseado em conceitos representa um avanço para uma atividade intelectual mais elevada, constituindo um modo inovador de conduta e sendo fundamental para compreender o desenvolvimento do pensamento. Nesse período, a formação de conceitos ocupa uma posição central, representando, na prática, mudanças revolucionárias tanto no conteúdo quanto nas formas de pensamento. Ainda sublinhado pelo autor, as funções psicológicas superiores constituem o núcleo fundamental da personalidade em processo de formação, sendo objeto de estudo de leis específicas que regulam e estruturam seu desenvolvimento. A principal dessas leis refere-se à transição das formas e comportamentos naturais, imediatos e espontâneos para as formas mediadas e artificiais, as quais emergem no contexto do desenvolvimento cultural das funções psíquicas.

Conforme Anjos (2014), essa transição caracteriza-se por um aprimoramento das formas de pensamento, sustentado pelo uso da linguagem, que atua como instrumento mediador nesse processo de evolução psíquica. Vigotski assevera que tanto os conteúdos quanto as formas de pensamento se desenvolvem de maneira histórica e dialética. Em outras palavras, tanto na trajetória social da humanidade quanto no desenvolvimento psicológico individual emergem funções psicológicas novas e superiores, essenciais para a expansão dos horizontes culturais, tanto coletivos quanto pessoais. E é na adolescência-jovem que está o coração do desenvolvimento do pensamento, sendo que para Vigotski (1996, p. 58) “[...] trata-se de um processo que representa, na realidade, as autênticas mudanças revolucionárias tanto no conteúdo como nas formas de pensamento”. A formação de conceitos, que ocorre na adolescência, caracteriza-se como uma nova forma de pensamento. Para Vigotski, o pensamento baseado em conceitos representa um avanço para uma atividade intelectual mais elevada, constituindo um modo inovador de conduta e sendo fundamental para compreender o desenvolvimento do pensamento.

Facci (2004), ancorada em Davidov e Shuare (1987), explicita que no desenvolvimento psíquico humano há a superioridade do social sobre o

natural-biológico, reforçando que, para esses autores, o desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de apoderamento das formas históricas e sociais da cultura. Entretanto, este processo de desenvolvimento do psiquismo humano ocorre no interior do cérebro – substrato biológico do funcionamento psicológico. Seus modos de operar estão intimamente ligados aos fatores externos, ou seja, aspectos que não derivam de uma programação pré-definida geneticamente. Essa programação dá-se por meio das relações sociais e culturais. Rubinstein (1976), também reconhece a influência do mundo externo, social e da atividade sócio-histórica para o desenvolvimento do psiquismo humano, enfatizando que as condições psíquicas internas se desenvolvem a partir de processos psíquicos que se caracterizam pela unicidade entre o biológico e o social.

Para Vigotski (1991), é necessário esclarecer que há a essencialidade de uma concepção dialética de psiquismo, que parte, inicialmente, da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos em sua totalidade, sem fragmentação:

Para a psicologia dialética, a psique não é, como expressara Spinoza⁴⁶, algo que jaz além da natureza, um Estado dentro de outro, mas uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. [...] a psique não deve ser considerada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar na qualidade de complementos acima e separados dos cerebrais, mas como expressão subjetiva desses mesmos processos, como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções do cérebro. (Vygotski, 1991, p. 99-100).

Desta forma, para entender o desenvolvimento da psique humana em sua totalidade/plenitude, e especialmente no decorrer de sua extensa caminhada histórica, segundo Oliveira (1997a), necessita-se entender que Vigotski fixou as premissas da Psicologia Histórico Cultural (PHC) em três pilares: primeiro, na compreensão de que o cérebro é o alicerce biológico das funções psicológicas; segundo, que estas funções se originam nas relações sociais, essencialmente históricas e culturais; e terceiro, que a análise das funções psicológicas superiores são mediadas simbolicamente.

⁴⁶ Baruch Spinoza (1632-1677). Foi um filósofo holandês considerado um dos principais pensadores da linha racionalista. A reflexão acerca de Deus foi o ponto inicial e norteador de todo o trabalho filosófico de Spinoza. O filósofo foi um crítico da teologia, era considerado por muitos como um antiteólogo, por esse motivo chegou a ser identificado como sendo ateu (acusação feita especialmente pelos teólogos). Acreditava que tudo o que existe no mundo é Deus ou a expressão de Deus. (Funks, 2020).

Coadunando com este entendimento, Xavier e Nunes (2015) ainda apontam que, através desta estrutura sólida de estudos e pesquisas, Vigotski chegou ao cerne, à origem do desenvolvimento da psique humana, quando conseguiu precisar a definição do que são, e acima de tudo, de como operam os chamados planos genéticos de desenvolvimento. Essa abordagem enfatiza a origem social do desenvolvimento pessoal, pois entende que as vivências ou processos sociais são internalizados, isto é, apropriados pelo indivíduo através de suas funções mentais.

A Psicologia Histórico Cultural, seguindo Xavier e Nunes (2015), defende que as funções psíquicas são concebidas na relação dialética do sujeito com a cultura e a sociedade. Essa mediação ocorre tendo como mediadores os instrumentos e os signos, que são compostos culturalmente. Para Vigotski (2004), os instrumentos são todos os objetos mediadores em nossa interação - como, por exemplo, uma enxada, que permite ao indivíduo arar a terra; ou um livro, que nos aproxima do conhecimento sistematizado. Já os signos, definidos como imagens mentais que representam objetos do mundo real e que funcionam como recursos psíquicos, são componentes simbólicos que possibilitam a ampliação da capacidade de comunicação e interação com as pessoas e o mundo.

De acordo com Oliveira (1997a), para explicar a complexa teia do desenvolvimento humano, a PHC reafirma a natureza histórica e social dos seres humanos, sendo estes, autores e produtores de sua história. Neste sentido, a noção de desenvolvimento vincula-se a um *continuum* de aprimoramento/desenvolvimento ao longo do ciclo vital da existência humana.

Diante do exposto, apresentaram-se os resultados referentes à primeira questão de suporte da pesquisa, a qual foi fundamentada na seguinte indagação: **“Como se caracteriza o desenvolvimento do psiquismo humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural?”**. Embora essa questão tenha sido devidamente respondida ao longo do desenvolvimento do trabalho até o momento, será feita uma síntese de sua resposta. Para tanto, inicialmente, recorreu-se à visão de Anjos e Ponce (2015), que argumentam que o psiquismo - entendido como o funcionamento da mente e das emoções - é um fenômeno material, concretamente existente no cérebro. Esse fenômeno manifesta-se por meio de representações subjetivas, ou seja, imagens ou percepções que temos da realidade ao nosso redor. Assim, o psiquismo é, ao mesmo tempo, uma parte da realidade - pois está ligado ao que realmente acontece no mundo - e uma imagem dela - como a percebemos e a interpretamos.

O desenvolvimento do psiquismo acontece ao longo da nossa história de vida e é influenciado pelos fatores culturais que adquirimos junto à sociedade - ferramentas, signos, experiências e conhecimento. Esse processo, segundo Martins, Abrantes e Facci (2016), resulta da apropriação efetiva desses signos - linguagem, símbolos e conceitos - que aprendemos e que moldam a nossa forma de pensar e sentir.

Para enaltecer esta ideia, traz-se Martins (2013), que faz referência à neurociência para especificar que o psiquismo é como um reflexo abstrato, uma representação no córtex cerebral do mundo concreto ao nosso redor. Essa representação não é uma cópia exata, mas uma construção complexa que envolve várias funções psíquicas superiores. Estas funções estão todas interligadas em uma rede de relações e juntas formam um sistema psicológico onde se comunicam e se influenciam mutuamente. Entretanto, esse processo não se finda aí, pois mesmo que a estrutura das FPS não mude, as conexões entre elas - ou seja, os pontos de interação e comunicação - podem se transformar. Esses nexos são justamente os signos, que representam a criação de novos significados e sentidos, que acontecem quando as funções se cruzam durante o desenvolvimento do indivíduo.

Desta maneira, de acordo com Jauregui (2024, através de informação verbal)⁴⁷, é na adolescência-jovem que os signos criam renovados sentidos, pois trata-se de uma fase essencial no crescimento da mente e do “eu” - quem sou. Nesse período, os adolescentes-jovens sentem um desejo crescente de ser mais independentes, de entender quem são, de ampliar laços com o mundo ao seu redor. Nessa etapa, formam uma visão própria do mundo, das emoções, dos pensamentos, passando a organizarem-se de forma diferente, influenciados pelas experiências culturais e pelas interações sociais que possuem. Com o tempo, essas experiências consolidam-se, ajudando-os a fortalecer suas autonomias e a construir identidades mais firmadas. Seus relacionamentos sociais, culturais e emocionais ficam mais complexos e profundos, o que continua contribuindo para o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, sempre levando em conta o contexto social e cultural em que estão inseridos.

Essa troca de informações com o meio e a formação de novos sentidos impulsionam avanços no crescimento desses adolescentes. Em outras palavras, de acordo com Martins (2013), os signos são como canais que unem diferentes aspectos

⁴⁷ JAUREGUI, ref.31. p.67.

do funcionamento psicológico, permitindo que trabalhem juntos de forma harmoniosa. Isso torna possível aprender coisas novas, entender experiências diferentes e crescer como indivíduo, criando um entendimento mais profundo e significativo sobre o mundo ao redor e sobre quem são. Assim, é por meio dos signos que as funções se unem dentro do sujeito, fazendo com que as informações circulem, podendo, desta forma, serem acessadas e compreendidas. Sem os signos, o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam evoluir para relações mais complexas, e essa evolução acontece graças à linguagem.

Seguindo essa mesma premissa, Facci (2004) também destaca a importância da atividade social para o desenvolvimento do psiquismo humano, caracterizado pela mediação por meio de instrumentos. O desenvolvimento da mente e das emoções é influenciado principalmente pelas formas de cultura e pelas experiências sociais vividas, significando que o desenvolvimento da psique humana acontece através do aprendizado e da apropriação das formas e valores que a sociedade e a história humana oferecem. Esse processo acontece dentro do cérebro, substrato biológico responsável pelo funcionamento psicológico, no entanto, operado por fatores externos - experiências, relações sociais e culturais. Essa abordagem neuropsicológica auxilia no entendimento de como as funções cognitivas se desenvolvem ao longo da história abordando o desenvolvimento humano também por meio do trabalho e da educação, possibilitando o desenvolvimento da consciência e da formação da personalidade dos indivíduos, enaltecendo o crescimento das capacidades humanas.

Assim, respondendo o questionamento aqui proposto, de acordo com Vigotski (2004), a ciência psicológica histórico-cultural concebe que a evolução da psique humana ocorre por meio de transformações graduais que os indivíduos vivenciam ao longo de sua trajetória histórica.

Essa evolução, contudo, necessariamente atravessa diferentes planos ou entradas genéticas, conhecidos como planos de desenvolvimento - filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Para uma compreensão mais aprofundada do funcionamento dessas entradas, é fundamental considerá-las dentro de um processo dialético de transições, que ocorre ao longo da vida do indivíduo. Esse processo é resultado das relações sociais, das transformações dinâmicas e concomitantes que moldam a trajetória do desenvolvimento humano, evidenciando a natureza contínua e interdependente dessas mudanças. Segundo Moura *et al* (2016), em cada um dos

planos, Vigotski procurou descrever de forma geral o traço dominante do comportamento dos seres humanos, além dos aspectos essenciais do processo psicológico em seus diferentes momentos decisivos e críticos.

Xavier e Nunes (2015) destacam que esses planos de desenvolvimento estão inter-relacionados e explicitam o funcionamento do mundo psicológico (psíquico) dos sujeitos. Segundo os mesmos autores, os planos genéticos elucidam o inacabamento dos sujeitos ao nascer, salientando a necessidade de todos os indivíduos passarem por esse processo de desenvolvimento tanto biológico quanto cultural. Entretanto, os autores salientam que esses planos não são necessariamente estanques ou progressivos, podendo ocorrer idas e vindas.

Neste sentido, compreende-se por **filogênese** - a primeira entrada da evolução da psique humana, ligada ao desenvolvimento biológico dos seres humanos e que aborda as características gerais do comportamento - como sendo a história da espécie, que trabalha com as possibilidades e entraves que a capacidade do organismo humano oferta. Nesse plano, segundo Luria, Leontiev e Vigotski (1991), está o reflexo de toda uma evolução anterior, transmitida hereditariamente de geração em geração e reproduzida pelos diferentes organismos que a compõem.

Se não houvesse hereditariedade, não haveria espécie. Todos os indivíduos que colocamos numa mesma espécie pertencem a esta, precisamente porque têm em comum um certo número de propriedades que herdaram de um parente comum. [...] a natureza do indivíduo é determinada pela sua pertença à espécie e é o reflexo do estado atingido nesta época pela evolução filogenética. (Luria, Leontiev, Vigotski, 1991, p. 170).

Segundo Moura *et al.* (2016), o plano genético da filogênese evidencia a evolução por meio de adaptação progressiva desde os primórdios. Os autores citam Fonseca (2009), que enfatiza o avanço cerebral e a dimensão plástica deste órgão, descrevendo como ele oferece as bases para capacidades de raciocínio, linguagem e introspecção, viabilizando o desenvolvimento humano no plano individual e, por consequência, definindo a espécie humana. Apesar de levarem vários anos até conseguirem desenvolver essas capacidades, os seres humanos são capazes - devido às transformações, subjetivações e apropriações - de desenvolver-se ao longo do tempo, sofrendo influências e adequando-se ao meio social em que vivem.

Ainda na filogênese, de acordo com Xavier e Nunes (2015), o desenvolvimento do pensamento e da palavra estão separados. A relação do pensamento para a palavra é

um exercício *continuum* de vai e vem. O pensamento nem sempre é expressado através das palavras, mas é por meio delas que ele passa a existir para os outros.

Nesta entrada de desenvolvimento, dentro de nossa trajetória evolutiva, ocorrem as mudanças físicas, sendo que as de maior perceptividade estão nos adolescentes-jovens. Neles, o crescimento acelerado, a maturação sexual e as mudanças hormonais que afetam o comportamento são fenômenos claramente vistos. Esse tipo de desenvolvimento, ao longo da história da nossa espécie, é muito importante, pois ajuda a formar indivíduos capazes de contribuir para a sobrevivência e o avanço da humanidade.

Conforme Anjos e Duarte (2019), Vigotski parte do pressuposto de que, na filogênese, as linhas de desenvolvimento biológica e cultural são distintas e independentes, apresentando-se como processos sucessivos e contínuos. Segundo os autores, Vigotski afirma que, por um lado, o processo biológico de evolução das espécies animais conduz à emergência da espécie *Homo sapiens*; já por outro, há um processo histórico de desenvolvimento pelo qual o ser humano primitivo se transforma em um ser cultural. A particularidade do desenvolvimento das formas complexas de conduta humana e das funções psíquicas superiores reside na tese de que, na ontogênese, os processos fisiológicos e psíquicos aparecem integrados, formando um processo único, em que o “[...] desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de desenvolvimento orgânico do indivíduo, formando um todo.” (Anjos; Duarte, 2019, p. 635).

Desta forma, a **ontogênese**, segundo Moura *et al* (2016), refere-se à evolução humana, ao desenvolvimento do indivíduo de determinada espécie, sendo que esta ocorre desde sua concepção, seguindo sequencialmente a inúmeras transformações, até a sua morte. É fortemente conectada à filogênese, uma vez que o desenvolvimento de um indivíduo da espécie depende do desenvolvimento da própria espécie seguindo suas características natas. Desta forma, podemos dizer que a ontogênese é, em termos, modelada pela filogênese, uma vez que o indivíduo de determinada espécie vai se desenvolver de acordo com os padrões previstos por essa mesma espécie. Contudo, embora nos primeiros tempos de desenvolvimento de um ser da espécie humana se verifique o predomínio de aspectos biológicos, percebem-se também os significados e sentidos sociais e culturais sobre tal desenvolvimento, podendo ser verificados, inclusive, mesmo antes do nascimento do indivíduo. Após o nascimento, no entanto, ampliam-se as mediações sociais e a

influência do que está no campo da sociogênese, interpondo-se nas relações adulto cultural-bebê, adulto cultural-criança⁴⁸.

Como explica Leontiev (2004), o processo ontogênico de formação do psiquismo humano não é criado pela ação dos “excitantes verbais” em si mesmos, mas é o resultado do processo específico de apropriação das condições historicamente formadas da espécie humana, inclusive da linguagem. O autor apregoa ainda que esta apropriação histórica é fruto do meio social em que vivem os homens e que este meio social imediato é o grupo a que pertence e que “constitui o domínio de sua comunicação direta.” (Leontiev, 2004, p. 184). Segundo o mesmo autor, os homens encontram no meio social - na interação com outros homens -, no conhecimento da realidade material e no mundo modificado pelos processos sócio-históricos os recursos essenciais para desenvolverem as atividades que medeiam sua relação com a natureza. Esta entrada de desenvolvimento dos seres humanos é definida como de carácter ecológico - que depende das condições exteriores do meio -, não como um processo adaptativo, biológico do termo, mas relacionado às exigências superiores, pelo lugar que ocupam no sistema das relações sociais. Para Leontiev (2004, p. 185), “[...] este fato determina, ao mesmo tempo, a sua possibilidade de “adaptação”, isto é, a possibilidade de desenvolver a sua natureza humana, as suas aptidões e propriedades humanas.”

Deste modo, também apregoa Vigotski (2007), explicitando que é nesta entrada genética que se desenvolvem vários aspectos da vida humana, não apenas resultantes de fatores biológicos ou genéticos, mas também de fatores ambientais - onde o sujeito vive -, incluindo a cultura, a sociedade e as interações. Vigotski preconiza ainda que, desde o nascimento, os seres humanos estão imersos em uma cultura e isso naturalmente impactará em seu crescimento e desenvolvimento. Suscita também que é efetivamente na ontogênese que ocorrem os chamados rituais de passagem - observados com maior nitidez da adolescência -, pois referem-se ao desenvolvimento individual de cada sujeito social, abrangendo uma trajetória única ao longo da vida de cada um.

⁴⁸As mediações sociais atuam como uma ponte entre o adulto e o bebê ou a criança, facilitando as interações entre eles. Ao invés de uma relação direta e unilateral, essas mediações culturais auxiliam a orientar, regular e estruturar a forma como o adulto relaciona-se com o bebê, seja por meio da linguagem, rituais, cuidados ou brincadeiras, assim como com as crianças que estão em uma fase de desenvolvimento mais avançada, incorporando os valores, conhecimentos e práticas próprias da cultura em que vivem.

Na ontogênese os processos de desenvolvimento e mudança influenciam diretamente a adolescência-jovem, pois definem o ritmo e as características de cada pessoa, incluindo aspectos físicos, mentais e emocionais. Essa é uma etapa de mudança que ajuda a pessoa a se preparar para se tornar independente na fase adulta. O crescimento acontece de forma contínua e varia de acordo com influências internas e externas.

De acordo com Abreu e Pederiva (2023), para chegar a essas conclusões, Vigotski necessitou romper com teorias que consideravam os processos psicológicos humanos como sendo algo totalmente naturalizantes - que analisavam os diferentes períodos da vida como dados universais e semelhantes para todas as pessoas. Para se estabelecer esta nova abordagem, foi necessário trazer para a discussão a psicologia de fundamentos marxistas que defendiam que a essência humana não é algo abstrato que está dentro de cada pessoa de forma isolada, mas sim, manifesta-se nas relações sociais que são determinadas.

Já na terceira entrada do desenvolvimento humano, a **sociogênese**, enfatiza-se a história cultural do sujeito, essencialmente onde está inserido e com a qual interage. Esta entrada interfere na construção subjetiva do sujeito, no que aprende e na forma como coparticipa do mundo. Diz respeito ao campo das relações sociais em que, segundo Martins, Abrantes e Facci (2016), dependendo do contexto no qual o sujeito está inserido, dar-se-á o alargamento ou a diminuição de suas potencialidades humanas.

Neste domínio genético, sublinha Alves (2016, p. 199), tratar-se-á da origem e do desenvolvimento:

[...] no campo da produção da cultura, das relações sociais, dos modos de organização social desde os contextos mais amplos (modo de produção, distribuição de bens produzidos, organização das relações de trabalho, produção no âmbito social, econômico, cultural e ideológico), até os micros contextos, por assim dizer, influenciados pelos contextos maiores, mas onde as relações são mais próximas (família, comunidade, escola, etc...) [...].

Neste contexto, em relação à materialidade das ações dentro desta entrada de desenvolvimento, pode-se abordar, de acordo com Martins, Abrantes e Facci (2016), o conceito de adolescência, que - dependendo da esfera cultural - será vista e tratada de forma muito heterogênea. Mostra disso é a puberdade, fenômeno biológico, mas compreendida historicamente de formas muito peculiares. Desta maneira, o conceito

de adolescência é uma concepção cultural, embora esteja assentada sobre um conceito biológico que é a puberdade. Os seres humanos, comportam-se, agem, mediados pela cultura na qual estão inseridos e relacionados. Ainda segundo os mesmos autores, cada indivíduo terá sua experiência individual e a partir dela conceberá o mundo de sua forma, mas, mesmo assim, a cultura terá seu valor para este desenvolvimento.

Na sociogênese, o desenvolvimento do adolescente-jovem ocorre como uma construção social. Isso significa dizer que, as experiências culturais, as relações que ele mantém com o ambiente social e as mudanças na sociedade têm um impacto importante na formação da sua personalidade, nos seus valores e no papel que ele ocupa dentro do contexto social mais amplo. Nesse período, o ambiente cultural e social onde ele vive tem um papel crucial, influenciando seu acesso à educação e sua participação na comunidade. Tudo isso afeta o seu crescimento, amadurecimento e integração na sociedade.

Na quarta e última entrada está a **microgênese**, que enfatiza a história do desenvolvimento de cada fenômeno psicológico do sujeito. Para Alves (2016), esta entrada refere-se ao campo do desenvolvimento humano, mantendo uma relação dialética com os outros planos, incorporando processos subjetivos e modos específicos de funcionamento psicológico. Esse é o aspecto mais detalhado do desenvolvimento, que permite considerar cada ser humano como único, com sua própria subjetividade. Assim, mesmo pertencendo à mesma espécie e seguindo um percurso semelhante de desenvolvimento individual, imerso em relações sociais e culturais semelhantes, cada indivíduo se distingue do outro.

Este domínio é caracterizado por Martins, Abrantes e Facci (2016) pelo "não determinismo" da teoria, ou seja, o ser humano não é apenas fruto da biologia, ou do ambiente, mas se frutifica além dessas esferas. Nessa perspectiva, cada sujeito terá sua forma de significar, de dar sentido e de interagir com o mundo, constituindo-se ao longo deste percurso de forma muito singular, específica. Para os autores, cada fenômeno psicológico tem sua própria história, com foco bem definido. Essa esfera microgênica está entre não saber uma determinada coisa e, passado um curto espaço de tempo, saber fazer; aqui estão as aprendizagens. Nestes planos de desenvolvimento, analisam-se determinados fenômenos mais de perto, no micro, de forma detalhada, precisa, com foco em determinado fenômeno.

Aqui está a individualidade de cada pessoa, cada um com seu tempo, cada indivíduo formando o seu processo psicológico específico. Aqui é possível perceber a construção da singularidade de cada pessoa. Quando falamos do desenvolvimento do adolescente-jovem, a microgênese mostra como as ações diárias, as experiências e as trocas que ele tem ao longo do dia ajudam a moldar tanto suas mudanças internas quanto externas. Nesta entrada de desenvolvimento, ocorrem pequenas transformações, incluindo atitudes, comportamentos em situações específicas. As experiências do dia a dia com familiares, amigos, professores e outras pessoas ao redor têm um impacto direto no desenvolvimento do adolescente-jovem, cada contato com o potencial de fazê-los mudar a maneira de pensar, sentir ou agir. À medida que passam por desafios, conflitos ou novas experiências, também passam por mudanças na forma de pensar, sentir e se motivar. Essas mudanças geralmente acontecem de maneira mais discreta e vão acumulando-se ao longo do tempo, resultando em um crescimento gradual das habilidades e percepções.

De acordo com Leontiev (2004), esses dois últimos planos de desenvolvimento - sociogênese e microgênese - são exclusivos dos seres humanos, sendo que esse processo evolutivo vai do básico ao avançado, do elementar ao superior, e não é algo que se sobrepõe ou se correlaciona de maneira simples. Na verdade, é o produto de combinações e associações entre diferentes funções, criando uma rede complexa de interações.

Assim, quando olhamos para os planos de desenvolvimento humano sob a perspectiva da THC, fica claro o quanto esses processos estão ligados e influenciados por instrumentos culturais, sociais e históricos. Nesse contexto, a adolescência-jovem destaca-se como um período fundamental de transição, marcado por ritos de passagem que funcionam como marcos culturais de mudança e maturidade. Entender esses ritos a partir dessa perspectiva teórica ajuda na compreensão de como eles contribuem para as transformações em diferentes níveis do desenvolvimento do jovem, apoiando sua integração social e a construção de sua identidade pessoal. Desta forma, passa-se a esmiuçar essas rupturas, suas motivações e resultados.

3.3.2 Ritos de passagem, “transição e rupturas”: as crises do desenvolvimento dentro da adolescência-jovem

Segundo Vigotski (1996), os adolescentes-jovens são seres que têm sua essência influenciada pela história e pela sociedade em que estão inseridos. Essa conexão entre o desenvolvimento do psiquismo humano e os processos neurofisiológicos é fundamental para compreender essa relação. Assim, a evolução biológica não fica parada, nem a nossa espécie se petrifica apenas por viver em sociedade. O que aconteceu foi uma mudança nas forças que impulsionam o nosso crescimento: as leis biológicas e as características herdadas passaram a ter um papel menos central, dando espaço às leis sociais e históricas, que influenciam quem somos ao longo do tempo.

Conforme Anjos (2014), Vigotski sustenta que os interesses representam elemento fundamental para compreender o desenvolvimento psicológico do adolescente-jovem, uma vez que constituem, em maior grau, o conteúdo do desenvolvimento social e histórico, em contraste com o componente puramente biológico. Essa perspectiva reforça a importância do contexto cultural e histórico na formação do indivíduo. Os interesses típicos da infância tendem a desaparecer à medida que novos interesses emergem. Para Vigotski, o processo de substituição dos interesses antigos pelos novos caracteriza-se por sua duração, sensibilidade e potencial sofrimento. Na mesma direção, Facci (2004) argumenta que, para a THC, esses momentos caracterizados por períodos estáveis e críticos dentro da adolescência são chamados por Vigotski (1996) de crises. São momentos de transição, rupturas e saltos qualitativos na personalidade do indivíduo, que ocorrem durante seu processo de desenvolvimento humano. Essas crises podem ser definidas como um estado de desequilíbrio emocional ou como um enfrentamento entre as necessidades biológicas do indivíduo e as exigências do ambiente social e cultural onde vivem.

Mesmo sendo um processo subjetivo e individual, seu desenvolvimento tem uma dimensão sociocultural, devido a sua dependência em relação às interações sociais e competências concebidas durante o percurso da humanidade. Corroborando, Anjos (2014) acrescenta que os momentos de crise durante o desenvolvimento da adolescência-jovem são compreendidos como a perda de interesses que anteriormente predominavam, representando um processo que exige uma

reorientação. No entanto, essas crises também favorecem o surgimento de novas formas de pensamento e compreensão, as chamadas neoformações, contribuindo para o crescimento e a transformação do adolescente nesse período.

Ainda de acordo com Facci (2004), Abrantes e Eidt (2019), as chamadas crises são momentos em que conseguimos superar contradições específicas. Esses momentos trazem novos desafios que tornam a vida mais complexa e mudam a forma como nos relacionamos com o mundo. Podemos entender as crises como processos que geram novidades na vida de cada um, em que as contradições de uma fase anterior são deixadas para trás, dando espaço para novas contradições e desafios que são únicos para os sujeitos em seu desenvolvimento.

Ancorando-se também em Souza e Silva (2018), é possível inferir que, para Vigotski, as crises não se restringem a fatores internos do organismo em desenvolvimento, mas são também influenciadas pelo contexto social no qual o corpo se insere. Assim, durante a transição para a adolescência-jovem, há uma relação dialética contínua entre os processos de atribuição de significado ao corpo-sujeito no mundo e os elementos externos que esse corpo interpreta e, por sua vez, modifica. Dessa forma, os períodos de crise não possuem uma delimitação temporal fixa; o início e o término são variáveis e indefinidos. Cada adolescente vivencia esses períodos de forma singular, mesmo em contextos sociais semelhantes, uma vez que a síntese das experiências que constituem o sujeito nunca será idêntica entre duas pessoas. Portanto, as condições externas exercem uma influência determinante na manifestação e no desenvolvimento dessas crises. Em uma relação dialética com as transformações biológicas, encontram-se as alterações ou neoformações psíquicas, que pertencem ao domínio da cultura.

Essas mudanças estão diretamente ligadas aos processos de internalização das experiências e à complexificação das possibilidades de atuação do sujeito no mundo. A atribuição de um conteúdo negativo a esse período reflete, na verdade, uma compreensão invertida do desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores e de suas transformações qualitativas. A reconfiguração do pensamento e o desenvolvimento de uma nova forma de funcionamento psicológico constituem o princípio fundamental dessa fase da vida. Assim, a adolescência deve ser entendida enquanto um fenômeno que possui dimensões tanto sócio-culturais quanto biológicas.

Neste contexto, Vigostki (1996) assevera que o desenvolvimento psíquico na adolescência-jovem não pode ser considerado sequencial e contínuo devido a sua constituição, a qual envolve fases e mudanças que se estabelecem pelas relações acima citadas. Isso significa que o desenvolvimento humano é um processo contraditório que, por vezes, pode ser marcado por rupturas e efeitos extremistas e, em outras, caracterizado pela calma e serenidade. Entretanto, independente da forma como ocorre essa passagem, o que se observa é o estágio evolutivo do indivíduo, marcado pelas mudanças na personalidade do sujeito no interior de cada etapa.

Segundo Martins (2016), as crises são marcadas pelas mudanças de interesses, que, por consequência, desenvolvem novas atividades-guia ou dominantes. Conforme a autora, durante seus estudos e pesquisas, Vigotski elencou momentos de rupturas dentro do desenvolvimento humano, assim caracterizados: pós-natal - de 2 meses a 1 ano; crise de 1 ano; infância precoce - de 1 a 3 anos; crise dos 3 anos; idade pré-escolar - 3 a 7 anos; crise dos 07 anos; idade escolar - 8 a 12 anos; crise dos 13 anos; puberdade - 14 a 17 anos; e crise dos 17 anos. A autora afirma que Vigotski, mesmo tendo determinado idades para a divisão desses estágios, apregoa que estas não são rígidas cronologicamente, dependendo sobretudo das transformações alcançadas pelo indivíduo, gerando nele neoformações.

Vigotski (2013) exalta a importância que a Psicologia Histórico-Cultural dá ao entendimento do conceito de neoformações - novas formações -, esclarecendo, a partir desta compreensão, a dinâmica e as características do desenvolvimento humano. O autor explicita que as novas formações dizem respeito ao novo tipo de estrutura da personalidade do indivíduo, propiciando mudanças psíquicas e sociais que são produzidas pela primeira vez em cada idade, atestando o que há de mais importante neste processo, a maturação da consciência. O autor é veemente quando se refere à necessidade de continuidade do processo de desenvolvimento, que perpassa por estes momentos de crises e mudanças significativas na individualidade humana, fruto do momento histórico em curso. Vigotski (1996, p. 258) delibera que há nas crises algo de bom, pois é por meio delas que podemos evoluir, destacando que se realizam não somente por via “[...] evolutiva, mas também revolucionária[...]”. Para o autor, cada idade tem um movimento próprio, único, que orienta os processos de desenvolvimento. Nessa caminhada, há fios condutores que se entrelaçam de forma convergente e ágil e outros de forma mais lenta, porém

complementar. Quando da passagem de uma idade a outra ocorre o redimensionamento da consciência e desses fios condutores.

Sendo assim, o que Vigotski (1996) procura elucidar, de acordo com Abreu e Pederiva (2023), é o olhar dialético que devemos ter quanto à idade, assumindo que não se trata de um processo igual, estático e rigidamente demarcado, mas caracterizado por uma contínua conversão da organização geral da consciência, definindo que - para se entender a configuração da idade - é necessário compreender que as relações do indivíduo com seu meio social se modificam ao longo de seu desenvolvimento. Facci (2004) cita Shuare (1990) para enfatizar que as mudanças na sociedade e na cultura provocam mudanças na consciência e na conduta humana. De acordo com a autora, as alterações durante os chamados períodos estáveis são resultado de um acumulado de vivências e experiências que se manifestam mais adiante na vida dos indivíduos, como uma formação qualitativamente nova. Já nos períodos de crise, as transformações e rupturas são bruscas e imprescindíveis para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. A transformação de uma etapa para outra no desenvolvimento humano pode durar por vários meses, um ou dois anos no máximo. Entender esse desenvolvimento que se desencadeia nessas adversidades faz-se extremamente relevante, pois somente assim é possível compreender melhor o comportamento destes seres tão complexos e mutantes, os seres humanos.

Para Bock (2007), na adolescência e juventude não há nada de patológico, nada de natural, mas a existência pode variar de acordo com o contexto histórico e social. Ela afirma que a adolescência é social e histórica, podendo existir hoje e não existir mais amanhã, transformando-se em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade, e não tão clara em outros grupos. Além disso, a autora destaca que não se trata de uma única adolescência, mas de múltiplas adolescências e juventudes.

Ao reconhecermos que existem múltiplas adolescências e juventudes, percebemos que o desenvolvimento humano não é uma trajetória única, igual para todos. Na verdade, é uma construção complexa e cheia de nuances. Essa variedade reforça a importância de uma abordagem que valorize as experiências e contextos diferentes de cada fase, levando em consideração suas particularidades. Nessa perspectiva assenta-se, de forma fundamental, toda a contextualização acima exposta neste capítulo, levando à reflexão sobre a complexidade do processo de

desenvolvimento humano, especialmente na fase da adolescência-jovem, como a Teoria Histórico-Cultural tão bem destacou. Desde as raízes mais profundas da origem do ser humano, do seu desenvolvimento em fases, da ideia de que a atividade é uma orientação fundamental, tudo isso nos ajuda a entender as diferentes etapas e os desafios enfrentados na passagem da infância para a adolescência-jovem, uma fase tão importante da vida. Nessa caminhada, percebe-se que o percurso não segue uma linha reta; na verdade, revela-se como uma rede intrincada de experiências, vivências e funções psíquicas que se entrelaçam e se influenciam mutuamente. O surgimento da consciência e a formação da personalidade, juntamente às crises decorrentes do desenvolvimento humano, surgem como momentos essenciais que impulsionam o indivíduo a alcançar novos níveis de compreensão e ação no mundo. Ao juntar esses elementos, fica claro que o crescimento dentro das adolescências-jovens é um processo dinâmico, marcado por encontros, crises e oportunidades de transformação, contribuindo para produzir a identidade e o potencial de cada adolescente-jovem ao longo de sua jornada.

Ao analisarmos o percurso evolutivo das adolescências-jovens, surgem diversas questões de relevância que demandam uma reflexão aprofundada: Qual é a relação entre o desenvolvimento psíquico e a educação escolar? De que maneira a instituição escolar contribui para a formação da personalidade, o desenvolvimento das potencialidades e a aquisição do conhecimento científico por parte dos adolescentes-jovens? Em que aspectos o trabalho docente pode se fundamentar para enfrentar esses desafios? Qual o papel do currículo nesse processo de formação? Quais ações pedagógicas podem ser implementadas? Qual é a importância da atividade-guia na compreensão do comportamento dos adolescentes-jovens? O capítulo subsequente encontra fundamentação nessas e em outras reflexões, além da continuidade no desenvolvimento das respostas às questões desta pesquisa.

4 A ADOLESCÊNCIA-JOVEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: BASES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (Saviani, 2011, p. 201).

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (Freire, 2022, p. 77).

Para o estudo deste capítulo, que aborda a adolescência-jovem e a educação escolar, organiza-se as referências em torno de autores e orientações que dialogam com o tema. Entre esses referenciais destacam-se: Vigotski (1996, 2000; 2004; 2012) e seus comentadores como: Barbosa e Facci (2018), Duarte (1996, 2013), Saviani (1995, 2003), Martins (2021), Oliveira e Frigotto (2023), Sapeli, Leite e Bahniuk (2019), Ramos e Frigotto (2023), Freire (2022), Frigotto e Araújo (2024), Alves (2013), Ariès (1979), Anjos (2024), Kahhale (2003), Aguiar, Bock e Ozella (2001), Novaes e Vannuchi (2004), Kehl (2006), Bock e Liebesny (2003), Abreu e Pederiva (2023), Libâneo e Alves (2012) e outros. O desafio do capítulo é construir uma reflexão pautada e mediada pelos estudos tanto das obras clássicas da Escola de Vigotski quanto de seus comentaristas.

De modo muito especial, aqui, operam como âncoras, por um lado, autores do campo da THC como Duarte, Martins, Facci e Abrantes, cujas produções sustentam a relação entre desenvolvimento psíquico e educação escolar. Por outro lado, e de modo interdependente, autores de pedagogias críticas como a PHC e a Pedagogia Freiriana que oferecem elementos fundamentais para o trabalho docente orientado por ações educativas comprometidas com o desenvolvimento humano tanto no sentido dado por Saviani (2016) - ao afirmar o trabalho educativo como ato de produção da humanidade em cada indivíduo singular - quanto no argumento de Paulo Freire - quando se refere ao ato educativo como ação em favor do “Ser Mais”, afirmado que: “[...] defendo uma educação que forme e não uma educação que treine. Somos mais do que seres no mundo, somos seres com o mundo e com os outros” (Freire, 2025, através de informação verbal).⁴⁹

⁴⁹ Audiovisual original do educador Paulo Freire “Eu defendo uma educação que forme” publicado pelo Jornal Nota em sua página no Instagram “jornalnota”, no dia 04 de fevereiro de 2025.

Sob este enfoque e aportes, o esforço aqui empreendido vai na direção de colocar em evidência categorias como: 1) atividade-guia correspondente ao tempo da adolescência do Ensino Médio como atividade de estudo-trabalho, compreendida com base, principalmente, nas contribuições de Leontiev (1978b; 2004;) sobre a Teoria da Atividade que, por sua vez, está em relação conceitual visceral com o conceito de trabalho como atividade vital em Marx (2004; 2006;), além das implicações pedagógicas decorrentes, sobretudo no que se refere ao processo de desenvolvimento do pensamento conceitual; 2) currículo, conhecimento e conteúdos escolares; 3) organização pedagógica dos processos de ensinar e de aprender na educação escolar das/para/com as adolescências: questões de método e metodologias.

Para uma melhor organização didática, optou-se por fazer de cada categoria um subtítulo. Contudo, sublinha-se a importância de apreender cada uma delas em unidade dialética com todas as demais.

4.1 ATIVIDADE-GUIA DE ESTUDO-TRABALHO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS ADOLESCÊNCIAS DO ENSINO MÉDIO: O PENSAMENTO CONCEITUAL EM FOCO

O conceito de atividade principal no âmbito da psicologia do desenvolvimento fundamenta-se no conceito de atividade entendida como: 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 personalidade em relação às pessoas. Ao experimentar, por seu turno, as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade. (Petrovski⁵⁰, 1985, p.142-143 *apud* Martins; Eidt, 2010, p. 678).

A compreensão do papel da atividade-guia no desenvolvimento humano, fundamentada na psicologia do desenvolvimento, é essencial para a análise do comportamento de adolescentes-jovens. Conforme mencionado na epígrafe acima, a atividade constitui uma relação dinâmica e interativa entre o indivíduo e o mundo ao seu redor, caracterizando-se como um espaço de ação sobre objetos, pessoas e natureza, ao mesmo tempo em que promove a autodescoberta. Nesse contexto, a atividade não se limita à interação com o ambiente, mas também revela propriedades

⁵⁰ PETROVSKI, A. (1985). *Psicologia geral: manual didático para os institutos de pedagogia* (pp. 139-169). Moscou: Progresso.

intrínsecas tanto das pessoas quanto do mundo externo, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e de uma identidade mais autônoma. Considerando as atividades de estudo e trabalho na adolescência, é fundamental compreender como essa relação ativa favorece o desenvolvimento do pensamento conceitual e torna o processo de aprendizagem mais significativo, levando em conta os desafios e as necessidades específicas dessa fase do ciclo vital.

Ao refletirmos sobre a importância da atividade-guia no processo de desenvolvimento das adolescências-jovens, é imprescindível considerar o contexto histórico e social do Ensino Médio, reconhecendo o grande potencial dessa fase e desse tempo para o desenvolvimento humano na promoção de uma formação integral dos adolescentes-jovens por meio de práticas pedagógicas que valorizem a relação ativa entre o estudante, o conhecimento e sua atividade dominante, a “atividade profissional de estudo.”

Historicamente, como já mencionado na contextualização do objeto desta dissertação, a educação no Brasil, de modo geral, permaneceu nas mãos de poucos, tendo um papel ínfimo nas prioridades governamentais, em especial, o ensino secundário. Entretanto, como destaca Frigotto (2023, p.10), o Ensino Médio é, sem dúvida, uma etapa crucial para a formação humana, pois incide diretamente:

[...] na formação científica e cultural da juventude e, na possibilidade ou não da conquista da dupla cidadania: política e econômica. No primeiro caso, para que cada jovem possa se constituir como um sujeito autônomo e capaz de intervir positivamente na vida social, política e cultural e, portanto, não ser alvo de processos de manipulação e dominação. No segundo caso, para que cada jovem possa se qualificar científica e tecnologicamente para atuar nos processos de produção dentro dos atuais padrões técnicos, constituir a sua independência econômica e contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

Neste sentido, ainda conforme sublinhado por Frigotto (2023), o Ensino Médio tem como propósito principal ser uma base sólida na qual as jovens gerações possam construir suas escolhas para o futuro, seja continuando seus estudos na universidade ou entrando no mercado de trabalho. Essa compreensão foi reafirmada na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceram o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, um direito social e universal, devendo ser oferecido de forma pública, gratuita, laica e com qualidade. Assim, o Ensino Médio configura-se como um período fundamental na vida de qualquer adolescente-jovem, um momento

importante para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal, essencialmente para aqueles que, por diferentes razões, não mais seguirão em seus estudos formais.

Cada adolescente traz consigo histórias únicas e experiências especiais, e é nesse tempo que elas podem se consolidar e se transformar em possibilidades de crescimento. É este o momento em que os adolescentes-jovens compreenderão, transformarão e darão sentido ao mundo ao seu redor. No Ensino Médio, as ações se tornarão mais conscientes e carregadas de propósito, levando estes estudantes a criar sonhos e estabelecer metas pelas quais lutarão. Dessa forma, suas presenças no mundo não serão neutras, pois envolverão escolhas, decisões e valores que carregarão para suas vidas.

De acordo com Freire (2022), em sua obra “A pedagogia da indignação”, é basilar que o Ensino Médio seja visto como uma etapa que possibilite aos jovens a compreensão crítica do mundo em que vivem, pois este é o melhor momento para iniciarem-se as reflexões mais sistematizadas e fundamentadas. Refletir sobre as contradições existentes em nossa sociedade faz-se necessário e salutar, uma vez que é somente desta forma - com a reflexão - que ações são pensadas, organizadas e desenvolvidas. É o momento de embrenhar-se no conhecimento para compreender como a vida humana funciona, como o sistema econômico e social se desenvolve, como os domínios subjetivos do liberalismo e neoliberalismo se fortalecem e, essencialmente, como nós somos mediados pela lógica hegemônica deste sistema e como ele influencia diretamente na educação e na sociedade.

Seguindo nesta mesma seara, para Vigotski (2004), o desenvolvimento humano acontece por meio de trocas e interações, nas quais a educação desempenha um papel central na construção de uma identidade autônoma, essencialmente se sua prática pedagógica envolver a valorização do diálogo e do envolvimento construtivo. Neste contexto, o Ensino Médio demonstra ser um espaço de múltiplas relações e interações, local de apropriação de conhecimento, de definições e redefinições, de aprendizagem, de orientação, de escolhas, um tempo de pleno desenvolvimento humano. Por esta razão, é salutar que se fortaleçam suas bases, seus conceitos e concepções.

A este respeito, cita-se o provérbio árabe que diz: "quem planta tâmaras não colhe tâmaras", com o intuito de enfatizar a importância deste nível de ensino na essencialidade do agir, não somente para o presente, mas também para o futuro, mesmo que os resultados não sejam imediatos. Esse ditado, que refere-se ao tempo

que as tamareiras levam para produzir os primeiros frutos - de 80 a 100 anos -, é um testemunho da perseverança e da visão de longo prazo necessárias para cultivar algo verdadeiramente valioso, neste caso, a educação para as adolescências-jovens.

É importante que o Ensino Médio seja pensado como um espaço profundamente conectado ao valor ontológico do trabalho, oferecendo aos jovens a oportunidade de envolverem-se em atividades realmente desafiadoras e significativas, promovendo uma educação inclusiva, plural e capaz de transformar vidas, em vez de apostar em experiências e ensinamentos superficiais. No momento presente, no concreto real, percebe-se que o percurso do Ensino Médio tem se distanciado da ciência, prejudicando a formação de uma compreensão crítica e sólida do mundo ao nosso redor. Para mudar esse cenário, é essencial que o Ensino Médio seja um espaço no qual as subjetividades dos jovens possam ser cultivadas, promovendo uma formação rica em conhecimentos e experiências que contribuam para seu crescimento integral, capaz de acolher a diversidade, tanto de pessoas, como de lugares e culturas.

De acordo com Vigotski (1996), para que essas subjetividades possam ser efetivamente cultivadas, é fundamental compreender que, na fase da adolescência-jovem, o desenvolvimento intelectual e conceitual progride de maneira significativa. Nesse contexto, destaca-se a importância da atividade-guia/dominante/principal, que desempenha papel central no processo de desenvolvimento. Essa atividade serve como um ponto de referência para o avanço das capacidades cognitivas e subjetivas, orientando e estruturando o crescimento psicológico nessa etapa da vida.

Essa perspectiva encontra respaldo na abordagem de Davidov e Márkova (2019), que afirmam que a atividade de estudo⁵¹ constitui um elemento fundamental na compreensão do processo de aprendizagem, sendo uma das abordagens predominantes na psicologia soviética. Essa perspectiva está alinhada à teoria marxista, a qual postula que o desenvolvimento psíquico do indivíduo é condicionado pelo contexto histórico e social em que ele está inserido, fundamentando-se em um dos princípios centrais da psicologia soviética, a unidade entre a psique e a atividade realizada pelo indivíduo, como trabalhar, aprender ou resolver problemas.

⁵¹Que se divide - como já visto anteriormente - em atividade íntima pessoal e atividade de estudo profissional.

Constata-se, aqui, no entanto, a suma importância de estabelecer uma relação dialética entre a atividade predominante na adolescência - que é a atividade de estudo e preparação para o trabalho profissional - e o conceito de trabalho como atividade fundamental e vital do ser humano, reconhecendo assim a sua centralidade no processo de formação e desenvolvimento integral dos adolescentes-jovens.

Neste sentido, com base em Martins e Eidt (2010), o conceito de trabalho como atividade central da vida humana ocupa lugar importante nas reflexões de autores como Marx e Engels⁵², pois é considerado o próprio modo pelo qual o ser humano se produz e se realiza. Através do trabalho, segundo as autoras, o homem consegue libertar-se das limitações da natureza, superando obstáculos e promovendo mudanças no mundo ao redor. Conforme os instrumentos e a linguagem são usados para transformar o ambiente externo, acontece também uma troca: os símbolos e objetos criados acabam influenciando os pensamentos, as emoções e os comportamentos humanos. Dentro desse entendimento, o trabalho é considerado uma parte fundamental dessa essência, pois a existência em sociedade está intrinsecamente ligada a ele, independentemente de sua complexidade ou simplicidade. O trabalho, ainda asseveram as autoras, é sempre orientado pela atividade principal, termo introduzido por Leontiev (1988a), sendo esta a atividade responsável por influenciar o desencadeamento das mudanças mais significativas nos processos mentais e nos traços da personalidade dos indivíduos em cada fase do seu crescimento. Portanto, é crucial entender que o desenvolvimento psicológico depende da atividade principal, e não de qualquer atividade de forma geral, pois é ela que impulsiona as transformações mais relevantes ao longo da vida.

Segundo Abrantes e Eidt (2019), a compreensão do conceito de atividade dominante e da periodização do desenvolvimento psíquico é possível apenas ao se adotar a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural. Para tal, é importante ter a compreensão dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, especialmente ao enxergar a teoria como um sistema de conceitos que nasce das contradições e das mudanças qualitativas que ocorrem na realidade. Neste sentido, os autores sinalizam que, pela atividade-guia:

[...] dinamizam-se atividades inter-psicológicas e atividades intra-psicológicas, destacam-se múltiplos encontros: da pessoa com a história, do individual com o coletivo, do natural com o cultural. Na

⁵² Tema já amplamente trabalhado no terceiro capítulo desta dissertação.

dialética entre limites e possibilidades de transformação dos vínculos da pessoa com o mundo, a atividade dominante/guia representa para a formação da consciência aquela que impulsiona a pessoa aos novos desafios, demarcando situações sociais que exigem transformações na relação do indivíduo com a realidade, permitindo o avanço para um futuro mais complexo e elaborado de acordo com as possibilidades de uma determinada idade. Em síntese, a atividade-guia caracteriza-se como uma atividade dominante dentre outras atividades da vida social no sentido de imprimir avanços qualitativos ao psiquismo (Leontiev, 1998), considerando momentos distintos da formação da pessoa. (Leontiev, 1998 *apud* Abrantes e Eidt, 2019, p. 04).

Abrantes e Eidt (2019) ainda destacam que a formação de uma pessoa, especialmente o seu desenvolvimento psíquico, não ocorre de forma isolada. Ela acontece sempre em conexão com a sociedade no qual estamos inseridos. Conforme os autores, o modo de ser é resultado da troca constante entre quem se individualmente e as influências que vêm do ambiente social, cultural, histórico e econômico.

Asseveram, ainda, que o processo por meio do qual o ser humano torna-se que é, conhecido como “personalização”, é cheio de mudanças e movimentos. Ele não se dá por uma estabilidade fixa, mas principalmente em virtude dos vínculos criados com outras pessoas e das regras e atividades organizadas pela sociedade. É importante compreender que isso não significa que o indivíduo seja totalmente subjugado pelo mundo social nem que sua vida pessoal seja anulada. Pelo contrário, nossa existência individual só faz sentido dentro dessas atividades sociais e coletivas, que ajudam a definir nossos limites e possibilidades. Assim, somos seres únicos, porém também parte de um todo social que nos apoia e contribui para o nosso crescimento. De acordo ainda com os autores, a categoria atividade - mediadora na relação entre sujeito e objeto - constitui o conceito norteador da análise do desenvolvimento psíquico voltado ao movimento, mesmo ao considerar a unidade dos contrários, estabilidade e movimento. Tal categoria é reconhecida por sua dinâmica intrínseca e por sua natureza como uma relação social viva.

Dentro desse viés, Facci (2004, p. 71) também destaca a atividade profissional de estudo na adolescência-jovem, a qual “[...] passa a ser utilizada como meio para a orientação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, como uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora”. Essa etapa, entretanto, encontra seu final quando o indivíduo se torna um trabalhador, tomando seu lugar na sociedade. A autora ainda elucida que:

As atividades são dominantes em determinados períodos e, no período seguinte, não deixam de existir, mas vão perdendo sua força. Após os períodos em que tem lugar o desenvolvimento preponderante na esfera motivacional e de necessidades, seguem períodos com preponderância de formação de possibilidades operacionais técnicas. Neste aspecto, Elkonin (1987, p. 122)⁵³ formula, então, uma hipótese do caráter periódico dos processos de desenvolvimento psíquico e distribui os tipos de atividade em grupos de acordo com a sequência de atividade principal; [...] na adolescência: comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo). Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Tem início com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade e essa etapa prepara para a passagem ao segundo período, no qual ocorrem a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais. (Facci, 2004, p. 72).

Aqui estabelece-se a diferenciação entre a comunicação íntima pessoal, primeiro grupo, e a atividade profissional de estudo, segundo grupo. O primeiro corresponde à entrada na adolescência - ou adolescência inicial - como sinalizam Abrantes e Eidt (2019). Já o segundo grupo refere-se aos adolescentes e jovens em uma faixa etária mais avançada, geralmente entre quinze e dezoito anos, que estão cursando o Ensino Médio. Nesse estágio de desenvolvimento, a atividade principal direciona-se ao estudo e ao trabalho. Segundo Abrantes e Eidt (2019), nesta fase, o foco das atividades do adolescente volta-se para o futuro. Ele começa a valorizar mais os objetos sociais, compreendendo os processos de trabalho e aprofundando-se na adolescência propriamente dita. Essa etapa é organizada principalmente pelo estudo e pelo trabalho, que desempenham papéis centrais em seu desenvolvimento, intimamente ligado à sua relação com os objetos sociais da realidade e à maneira como agem socialmente a esses objetos. Um dos principais desafios nesta fase é compreender os sistemas de ação envolvidos na resolução de problemas reais do trabalho. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento de habilidades operacionais e técnicas, além de fortalecer a capacidade do jovem de pensar criticamente e entender questões cognitivas relacionadas às atividades que realiza.

Abrantes e Eidt (2019) recorrem a Abrantes (2018) para enaltecer que, durante a fase de atividade profissional de estudo, o desenvolvimento da consciência do jovem está ligado à vivência dos processos produtivos. Isso significa que ele aprende a relacionar o conhecimento com a prática do trabalho, colocando em ação o

⁵³ ELKONIN, D. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

que aprende na vida real. A conexão com os conhecimentos científicos se dá em razão da aplicação desses saberes na produção e na prática social, promovendo uma formação completa e integral. Essa abordagem valoriza a participação ativa na vida adulta, baseada na educação politécnica, que combina teoria e prática de forma equilibrada. Assim, a relação com a produção e o trabalho torna-se uma maneira de adquirir conhecimentos de forma mais profunda, ajudando a superar tanto o entendimento superficial e teórico quanto a prática sem fundamentação teórica. Atuar com processos de trabalho reais auxilia o adolescente a compreender de forma mais eficiente como solucionar problemas relacionados às questões humanas. Por fim, os aspectos cognitivos que se manifestam na atividade das pessoas se organizam em tarefas práticas e teóricas, levando em conta o contexto histórico em que vivem. Nesse processo, aspectos pessoais e até mesmo as relações interpessoais mais imediatas podem ficar em segundo plano, dando lugar a uma compreensão mais ampla e aprofundada das questões relacionadas ao trabalho e à vida.

De acordo com Rios e Rossler (2017), durante a fase de estudo profissional, os adolescentes começam a encarar o trabalho com mais seriedade. Nesse período, demonstram um interesse maior em envolver-se em atividades que sejam socialmente úteis. É comum que adquiram conhecimentos, informações voltadas para a prática profissional. À medida que acumulam esses saberes, passam a exigir uma compreensão mais ampla e abstrata das coisas, desenvolvendo seu pensamento teórico, que busca entender princípios e leis gerais da realidade. Além disso, esse interesse por transformar o mundo ao seu redor também aumenta. Os conhecimentos adquiridos, combinados com uma participação ativa na vida social, transformam-se em convicções e orientações para suas ações. Assim, as adolescências-jovens começam a buscar um propósito de vida, tentam entender os fenômenos sociais e refletir sobre sua própria posição na sociedade, passando por um amadurecimento moral, além de expressarem emoções fortes e variadas ao discutir problemas sociais.

Ainda de acordo com os autores, nesse período, é comum os adolescentes-jovens enfrentarem conflitos internos relacionados às relações com os outros e às expectativas de sucesso ou fracasso em seus planos e desejos. A adolescência marca, assim, o início da construção de uma personalidade mais consciente de si mesmo, na qual o jovem não só se reconhece na realidade ao seu redor, mas também passa a entender essa realidade dentro de si. Essa transição traz novas formas de relacionamento interpessoal e permite adquirir símbolos e

instrumentos importantes para o desenvolvimento psíquico, especialmente por meio da atividade laboral.⁵⁴ Durante a fase de estudo profissional, os adolescentes-jovens começam a encarar o trabalho como um fator primordial de ser/estar no mundo.

O quadro a seguir apresenta a adolescência-jovem nesse período guiado pela atividade profissional de estudo.

Quadro 4 – Mudanças ocorridas por meio da atividade-guia profissional de estudo na adolescência-jovem

Idade Escolar (Média entre 15 a 17/18 anos) Atividade Profissional de Estudo	
Atividades desenvolvidas	Premissa para o trabalho: apropriação de ferramentas para a prática profissional; Desenvolvem atividades socialmente úteis; Realizam estudos e aprofundamentos autonomamente.
Processos psíquicos particulares	Pensamento teórico: elevada abstração e generalização.
Mudanças na Personalidade	Desenvolvimento moral: sentimentos fortes frente a questões sociais e interesses em transformar a realidade; Busca por um sentido social na atividade cotidiana; Maior construção da identidade; Compreensão de suas próprias habilidades e interesses; Autoconhecimento e planejamento futuro (propósito de vida); Observam e questionam com maior rigor as contradições e mazelas sociais. A criticidade está em alta.

Fonte: Quadro adaptado de Rios e Rossler (2017, p.39)

Não obstante ao acima exposto, Abrantes e Eidt (2019) abordam ainda o conceito de atividade dominante na sociedade - caracterizada por desigualdades estruturais - assumindo centralidade fundamental, uma vez que essa atividade constitui a objetividade social na qual o desenvolvimento psíquico é efetivamente construído.

Quando pensamos na atividade dominante apenas na sua dimensão de humanização social, sem levar em conta as contradições que realmente existem na vida, estamos vendo só um lado da história. Essa visão acaba deixando de fora as tensões reais que as pessoas enfrentam no dia a dia. Essa postura, muitas vezes, funciona como um mecanismo ideológico conservador, que mantém as relações de

⁵⁴ Aqui a atividade laboral (o trabalho) segundo Marx (2004) é vista sob duas perspectivas: a ontológica e a alienada. A perspectiva ontológica entende o trabalho como uma atividade fundamental da natureza humana, que é essencial para nossa criação, transformação e crescimento enquanto seres sociais, além de fortalecer nossa relação com a natureza. Por outro lado, o trabalho alienado, especialmente no contexto do capitalismo, é aquele em que o trabalhador se sente distante do produto do seu esforço, do processo de produção e até de sua própria essência como ser humano. Nesse caso, ele acaba perdendo o controle sobre o resultado do que faz e também sobre sua própria força de trabalho.

dominação e exploração de classe ao ignorar as contradições e os conflitos que fazem parte do funcionamento social.

Partindo dessa compreensão, torna-se fundamental refletir sobre o papel do currículo escolar no contexto das adolescências-jovens do Ensino Médio. Dentro de uma perspectiva crítica, o currículo deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, atuando como um espaço de problematização das desigualdades e contradições sociais. Ele precisa promover uma formação que dialogue com as experiências de vida dos estudantes, reconhecendo suas culturas, trajetórias e desafios, e contribuindo para a construção de uma consciência crítica. Dessa forma, o currículo torna-se uma ferramenta essencial para potencializar as possibilidades de transformação social, favorecendo o desenvolvimento de jovens capazes de compreender e atuar frente às contradições do mundo em que vivem, promovendo uma educação emancipadora e inclusiva.

4.2. CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CONTEÚDOS ESCOLARES, E AS ADOLESCÊNCIAS DO ENSINO MÉDIO.

[...] o trabalho educativo é o ato de reproduzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 1991, p. 21).

[...] A aprendizagem escolar dos conceitos científicos é considerada por Vigotski não como ponto de chegada de um desenvolvimento psicológico precedente e independente do ensino, mas sim como um ponto de partida, ou seja, o desencadeador de um processo posterior de desenvolvimento do pensamento. (Duarte, 2021, p. 69).

[...] uma das tarefas da Pedagogia-Histórico Crítica em relação à educação escolar é a de “identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. (Saviani, 2008b, p. 09 *apud* Duarte, 2021, p. 66)⁵⁵.

Para a THC, o currículo, os conhecimentos e os conteúdos são instrumentos mediadores fundamentais para que cada indivíduo se realize como humano. São produções sociais e culturais nas quais se amalgamam, mas também se originam e se desenvolvem modos de pensamento, funções complexas de pensamento como a abstração, o planejamento, a atenção objetivada, a memória mediada, a linguagem.

⁵⁵ SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

Assim, como produções culturais do gênero humano, carregam o próprio gênero humano, cuja apropriação é condição *sine qua non* para a subjetivação de cada indivíduo como membro que é, ao mesmo tempo, constituído e constituinte do próprio gênero humano. Ou seja, faz-se humano pela apropriação das objetivações presentes no gênero humano ao qual pertence em condições sociais e culturais determinantes para este feito. É neste sentido que Vigotski (1996; 2004) irá afirmar que não nascemos humanos, tornamo-nos. Isso quer dizer que nascemos com capacidade para aprender e nos desenvolver, mas para que isso se efetive será necessário estar imerso em relações sociais que constituam caminhos, trilhas de possibilidades. Defende-se, aqui, que essas ferramentas humanas sejam, em grande medida, o currículo, o conhecimento e os conteúdos escolares.

Partindo deste princípio, Carvalho (2012) enaltece que, quando nos referimos ao currículo, deveríamos estar nos dirigindo a algo que vai muito além dos documentos oficiais emitidos pelos órgãos responsáveis pela educação. Deveríamos estar aludindo também aos registros das escolas, aos seus projetos, aos seus planos, aos livros didáticos e a tudo aquilo que permeia as teorias e práticas escolares. Pois, segundo a autora, o currículo abrange tudo aquilo que é vivido, sentido e praticado no dia a dia da escola e até fora dela. Ou seja, ele manifesta-se em ações concretas, conversas, emoções e experiências reais vividas pelos envolvidos no cotidiano escolar. Por isso, é importante salientar que, de acordo com Carvalho, o currículo formal, aquele planejado, operacional, o que realmente ocorre na prática, representa um diferente aspecto do mesmo fenômeno. Ambos - o currículo vivenciado e o formal - estão intrinsecamente ligados à realidade social, política, econômica e cultural em que a escola está inserida. A autora ainda declara que os seres humanos, assim como os currículos, organizam-se e ligam-se em redes colaborativas desde o início dos tempos. E que essas ligações, permitem que sejam capazes de transformar o mundo ao seu redor, criando conhecimento e cultura de maneira coletiva. Carvalho (2012) atesta ainda que não há sociedade se não houver redes de pessoas, amigos, famílias, conhecimento, afetos, etc. interligados por algum fator que combine os anseios, interesses e desejos das pessoas e coletivos.

Igualmente, em consonância com Carvalho (2012), defende-se, aqui, que o currículo represente as aspirações, planejamentos e procedimentos em sua relação com os conflitos e afetos vividos em sua adjacência. Em virtude disso, currículo e escola estão intrinsecamente ligados, fazendo com que a escola vá muito além de um

simples espaço físico, constituindo-se, na verdade, como uma expressão viva da história coletiva humana, ou seja, refletindo as experiências, valores e práticas compartilhadas ao longo do tempo. Essa história coletiva revela-se nas chamadas medidas do espaço-tempo, que parecem se referir às dimensões e à organização do ambiente escolar, sua geografia, a disposição dos espaços e as rotinas diárias. Sendo assim, entender o que é o currículo e como seria melhor estruturado se faz basilar.

De acordo com Libâneo (2019), em uma visão dialética histórico-cultural sobre o currículo, parte-se do entendimento de que a educação escolar é uma das principais vias para promover a democratização da sociedade e a inclusão social, sendo responsável por oferecer os meios para que os estudantes possam assimilar conhecimentos organizados socialmente, que servem como base para o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e para a formação de sua personalidade - tudo isso através de atividades de aprendizagem que acontecem em um espaço social mediado. Assim, salienta o autor, acredita-se que a escola deva acolher pessoas com diferentes origens sociais e culturais, reconhecendo essa diversidade como uma riqueza. É fundamental conectar os conteúdos ensinados às práticas culturais e institucionais em que os alunos estão inseridos, considerando as múltiplas relações que permeiam esses ambientes.

Uma das abordagens pedagógicas que reforça essa visão é justamente a Teoria Histórico-Cultural, por entender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da atividade social, histórica e coletiva dos indivíduos, que se manifesta na mediação cultural do conhecimento. Nesse sentido, ainda segundo Libâneo (2019), o papel do ensino é fundamental para estimular o crescimento humano, promovendo um processo de aprendizagem que valoriza as experiências sociais e culturais de cada estudante, neste caso específico, as adolescências-jovens. A partir dessa visão, surge um currículo que integra a formação cultural e científica com a diversidade sociocultural, promovendo uma escola de qualidade social que garante recursos para que todos os estudantes compreendam e utilizem conhecimentos históricos como base para seu desenvolvimento integral, incluindo aspectos intelectuais, emocionais e morais. Assim, o foco assenta-se em estabelecer relações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento de capacidades e a formação de caráter, com ênfase na igualdade e na redução das desigualdades sociais, já que o acesso ao

conhecimento de qualidade é fundamental para o fortalecimento do direito à educação e para a justiça social. Entretanto, conforme Libâneo (2019):

Esta visão de finalidades educativas e de currículo não dispensa, de modo algum, que na escola sejam valorizadas as práticas socioculturais, mas estas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos. A razão para isso é muito clara e óbvia: sem se apropriarem dos conteúdos escolares que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais, as crianças e jovens não terão assegurado o seu direito a se desenvolverem, a formarem novas capacidades de pensamento, a estabelecerem relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos vividos nas esferas do local, do comunitário, do global, do planetário. (Libâneo, 2019, p. 16).

Vindo nesse mesmo viés, Duarte (2021) analisa a crítica frequentemente dirigida aos currículos escolares, que é a de que seriam compostos por “conteúdos prontos e acabados”, considerados como elementos mortos, inertes e desconectados da experiência de vida dos estudantes, o que contrasta com o caráter vivo e dinâmico que a aprendizagem deveria possuir. Destarte, a educação escolar é frequentemente rotulada como “conteudista”, sendo defendida uma abordagem pedagógica fundamentada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na relação com a realidade, especialmente no que diz respeito às questões cotidianas. Essa crítica tende a estabelecer uma oposição entre conceitos como morte e vida, inércia e atividade, passado e presente, produto e processo, tratando-os como realidades isoladas e antagônicas, o que reforça uma visão dualista e simplificada acerca do funcionamento e do propósito da escola. Entretanto, de acordo com o mesmo autor, essa crítica aos currículos escolares não encontra fundamento no processo social e histórico de desenvolvimento da cultura, uma vez que a Pedagogia Histórico-Crítica define a escola como “[...] uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo de formação da individualidade “para si” [...]” (Duarte, 2013b⁵⁶ *apud* Duarte, 2021, p. 49). Segundo Duarte (2021, p. 49), esses conhecimentos são “[...] atividade humana historicamente produzida e condensada [...]”, em forma de cognição. Neste sentido, o autor aborda Saviani (2008b) para elucidar que:

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. [...] se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar que permite que se

⁵⁶ DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso da cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (Saviani, 2008b⁵⁷. p.20 *apud* Duarte, 2021, p. 58-59).

Com base ainda em Duarte (2021), a apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não implica na eliminação das demais formas, mas na realização de um processo de superação por incorporação - algo já trabalhado ao longo desta dissertação. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica evidencia que esse processo de apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais que possibilitam a elevação de sua subjetividade aos níveis mais elevados e complexos atingidos pelo gênero humano não ocorre de maneira espontânea, mas depende da mediação do trabalho educativo. Tal mediação consiste em um processo intencional e sistemático de ensino, que se insere nas tarefas fundamentais da educação escolar, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de integrar e transformar as manifestações culturais de forma crítica e criativa. Entretanto, de acordo com o autor, esse processo intencional e sistêmico de ensino deve envolver um currículo escolar que identifique as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, as quais se expressam na produção histórica do conhecimento. Esse currículo deve reconhecer as condições de sua produção, compreender suas principais manifestações e acompanhar as tendências atuais de transformação. Além disso, é fundamental que promova a conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que esse conhecimento se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. Para isso, é necessário estabelecer os meios adequados que possibilitem aos estudantes não apenas assimilar o saber objetivo como resultado final, mas também aprender sobre o processo de sua produção e as tendências de sua transformação ao longo do tempo.

Neste sentido, Duarte (2021) declara que:

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do

⁵⁷ SAVIANI, ref. 50, p. 119

professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos. (Duarte, 2021, p. 59)

Ainda de acordo com Duarte (2021), a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza a essencialidade no ensino curricular escolar das ciências, das artes e da filosofia de forma igualmente importante, sem hierarquização. Desta forma, o objetivo central desse currículo será o de promover uma mudança “[...] na projeção de mundo tanto de alunos quanto de professores, direcionando-os para a difusão de uma visão de mundo materialista, histórica e dialética” (Duarte, 2021, p. 64). Quanto à discussão acerca dos conhecimentos que devem integrar os currículos escolares, é uma das principais tarefas dos educadores e pesquisadores que atuam sob essa perspectiva. Conforme o mesmo autor, ao citar Saviani (2008c), a definição de conhecimento como a identificação das formas mais desenvolvidas, alcançadas historicamente, implica em uma abordagem que se contrapõe ao relativismo epistemológico e cultural predominante nas pedagogias hegemônicas contemporâneas. Essa perspectiva busca valorizar o desenvolvimento histórico do saber, reconhecendo suas etapas evolutivas e suas contribuições para a formação do conhecimento científico e cultural.

A pergunta que se estabelece então é: qual é o parâmetro utilizado para identificar os conhecimentos mais avançados? Duarte (2021, p. 67) responde dizendo que é “[...] a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano [...] de forma universal e livre [...]”. A par dessa assertiva, Duarte ainda assevera que o critério é, portanto, o da plena emancipação humana. No aspecto educacional, segundo o autor, é importante reconhecer quais conhecimentos podem contribuir para promover a humanização de cada pessoa ao longo de seu crescimento. Se considerarmos que a educação tem como objetivo humanizar as pessoas e que ocorre dentro do processo histórico de evolução da humanidade, então podemos entender que a educação é uma parte da prática social maior que envolve toda a sociedade.

Seguindo este mesmo viés, cita-se Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) no livro "Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola itinerante no Paraná", que traz uma abordagem sobre o currículo escolar de uma forma crítica e muito ligada ao contexto vivido. Seus escritos destacam a importância de um currículo que realmente reflita as realidades sociais, econômicas e culturais das pessoas envolvidas neste processo desenvolvimental, defendendo sua construção de maneira participativa, ouvindo as experiências e necessidades do tempo histórico e dos sujeitos que nele vivem, que neste caso são as adolescências-jovens do Ensino Médio. Os autores reforçam ainda que o currículo, além de tratar dos conhecimentos historicamente construídos, necessita servir como uma ferramenta de transformação social que ajude as pessoas a se conscientizarem, a conquistarem autonomia e a se colocarem como seres participantes no mundo, propondo um currículo que seja horizontal, baseado no diálogo e situado no contexto real apresentado. Dessa forma, teoria e prática unem-se de modo a atender às demandas concretas de todos os envolvidos na educação.

Complementando essa perspectiva, Carvalho (2012) cita Alves (2010) para pontuar que há uma relação bastante complexa entre os diferentes contextos que influenciam as práticas pedagógicas teóricas e, por consequência, as práticas curriculares. Ela destaca que esses contextos incluem as práticas teóricas presentes na formação acadêmica, nas atividades cotidianas de prática pedagógica, nas políticas governamentais, nos movimentos sociais e suas ações coletivas, nas pesquisas em educação, bem como na produção e uso de mídias. Além disso, também destaca as experiências vividas nas cidades. Essa multiplicidade de fatores evidencia a necessidade de se compreender o currículo como um espaço dinâmico e multifacetado, influenciado por diversos elementos sociais e culturais.

Libâneo e Alves (2013) oferecem uma análise crítica do currículo escolar, destacando sua natureza como uma construção social, cultural e política influenciada por interesses históricos e ideológicos. Eles vêem o currículo como um espaço de disputa em que diferentes grupos sociais lutam por suas visões de mundo, além de defendê-lo como uma ferramenta de transformação social capaz de promover a emancipação, a inclusão e a justiça. Os autores ressaltam ainda a necessidade de um currículo flexível e dinâmico, capaz de se adaptar às mudanças sociais, tecnológicas e culturais, promovendo inovação pedagógica e contextualização do ensino. Também

reforçam a importância de uma relação dialética entre teoria e prática, buscando uma formação mais significativa e conectada à realidade dos estudantes.

Entender o currículo escolar a partir de uma abordagem dialética histórico-cultural é fundamental para que se possa refletir de forma mais profunda sobre os métodos, as metodologias e a prática pedagógica usados no Ensino Médio. Essa compreensão fica ainda mais relevante quando consideramos as particularidades da adolescência-jovem. Dessa forma, ao analisarmos as práticas de ensino, conseguiremos perceber como elas dialogam com as ideias de conhecimento e desenvolvimento propostas pela visão THC. Assim, podemos oferecer uma educação mais alinhada com o universo de cada estudante, tornando o aprendizado mais significativo e realmente relevante para essa etapa do desenvolvimento humano.

4.3. ENSINAR, APRENDER E DESENVOLVER: MÉTODO E METODOLOGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS ADOLESCÊNCIAS-JOVENS

[...] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. (Freire, 2022, p. 35).

[...] a educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando a mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos. (Libâneo, 2012, p. 38).

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica [...] diferente. (Mészáros, 2005, p. 65 *apud* Sapelli, Leite, Bahniuk, 2019, p. 208).

O processo de socialização do conhecimento começa de maneira bem natural e informal, antes mesmo da criança entrar na escola. Desde o seu nascimento, ela vai estabelecendo diferentes tipos de interações com o mundo ao seu redor, aprendendo por meio dessas experiências cotidianas. Somente depois, quando passa a frequentar o ambiente escolar, essas experiências tornam-se mais estruturadas e sistematizadas. Conforme Vigotski (2000), é nas relações culturais, nas interações sociais, nas diversas formas de mediação, nos modelos culturais específicos e nas aprendizagens

mediadas por pessoas mais experientes que a criança, desde cedo, vai se desenvolvendo como ser humano.

No entanto, como aponta Martins (2011), esse desenvolvimento não é totalmente estudado pela psicologia tradicional. A autora, ao ancorar-se em Vigotski (1996), alerta para algumas limitações importantes dessa psicologia, essencialmente ao tentar entender as funções psíquicas mais elevadas - como o pensamento, a linguagem, a consciência, a regulação emocional, entre outras. Esses elementos levam aos processos de aprendizagem. Segundo ela, os métodos convencionais não conseguem captar a essência do que acontece nesse processo de formação da personalidade - e, acredita-se aqui, nem dos processos que levam à aprendizagem - que é construída desde a infância. Por isso, de acordo com a autora, Vigotski propõe uma mudança na maneira como encarar essas questões, acreditando que somente uma nova abordagem - mais alinhada ao funcionamento real dessas funções superiores - poderá ajudar a compreender melhor a complexidade da formação psíquica. Em outras palavras, é necessário repensar os métodos para enxergar toda essa riqueza do desenvolvimento psicológico, levando em consideração o papel do ambiente escolar, cultural, social e histórico nesse processo.

Essa mudança de perspectiva torna-se fundamental para o avanço tanto na compreensão do desenvolvimento humano quanto de como novas ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, especialmente no Ensino Médio, podem auxiliar neste processo tão importante. A partir desta breve reflexão, bem como de todas as considerações, análises e estudos desenvolvidos ao longo desta pesquisa, e considerando a análise que será aqui aprofundada e ampliada, busca-se responder à questão central deste estudo: **“Como a Teoria Histórico-Cultural possibilita pensar e propor uma organização pedagógica objetivada aos adolescentes-jovens do Ensino Médio, compreendendo esse nível educativo enquanto espaço e tempo de desenvolvimento humano?”** Neste viés, será desenvolvida a análise que se segue.

Quando Martins (2011) direciona-se ao papel fundamental da escola no processo de humanização, acaba pautando-se em Saviani (2003), o qual afirma que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos

culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. (Saviani, 2003, p. 13 *apud* Martins, 2011, p. 213).

De acordo com Martins (2011), quando Saviani, na citação acima, enaltece os conteúdos clássicos, estes devem ser entendidos como aqueles que permitam ao indivíduo compreender a realidade de forma objetiva, reconhecendo que ela existe independentemente de nossas percepções, e que o conhecimento é construído a partir dessa relação com o mundo real. Entretanto, a autora sinaliza que o desenvolvimento é um processo contínuo, que não acontece sozinho e que, na verdade, depende de fatores sociais e de forças externas atuando para ajudar nesse crescimento. Assim, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola tem um papel muito importante nesse cenário. Ela precisa promover a socialização do conhecimento, facilitando o compartilhamento e a transmissão dos saberes universais - aquelas grandes conquistas científicas e culturais da humanidade. Sem esse esforço de socializar o conhecimento, seria bem difícil para as pessoas entenderem as leis e os fenômenos que explicam a história e tudo ao seu redor. Por isso, a educação é vista como uma força que cria as condições ideais para que cada indivíduo possa desenvolver habilidades essenciais para compreender a realidade de maneira mais clara e objetiva.

Diante disso, estabelece-se a importância da escola nesse processo de aquisição de conhecimentos, na formação integral e na humanização, aqui destacando os processos destinados aos adolescentes-jovens do Ensino Médio, espaço compreendido como um ambiente de transmissão, assimilação e construção de saberes produzidos ao longo da história da humanidade em consonância com os princípios da Teoria Histórico-Cultural (THC). Como instituição central para o aprendizado, a escola desempenha um papel primordial na promoção do diálogo, no desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual e crítico, na tomada de consciência “para-si” e no fortalecimento de capacidades de autorregulação cognitiva-afetiva-volitiva. Esses elementos são essenciais na dialética para a constituição da personalidade.

Nesse contexto, o Ensino Médio é uma etapa fundamental do percurso educacional, marcada pelo contato com diferentes pessoas, opiniões e diversidades. Essa convivência promove o respeito à pluralidade e o desenvolvimento de

habilidades sociais e cognitivas. Desse modo, sob a perspectiva histórico-cultural, a educação escolar, especialmente no Ensino Médio, pode ser compreendida como um espaço privilegiado de relações diversas, incluindo as interações entre estudantes, professores, conhecimentos e conteúdos escolares, conforme destaca Martins (2021). Devido a isso, a escola é o principal lugar de desenvolvimento de modos complexos de pensamento - conceitual, crítico e criativo - fomentados pelo entrelaçamento da filosofia, da ciência e da arte, consideradas como dimensões imprescindíveis à tarefa de humanização. Visto que essas dimensões são tratadas como uma unidade dialética, elas sustentam o trabalho docente. Assim, a escola, e especialmente o Ensino Médio, é um espaço de conhecimento e autoconhecimento, em que aspectos afetivos, cognitivos e volitivos se amalgamam para promover uma formação integral. Essa abordagem não separa emoção de cognição, reconhecendo que o que afeta os jovens, situados historicamente, motiva-os a aprender e a se desenvolver.

À vista disso, para que a psicologia possa auxiliar em todo esse processo desenvolvimental de humanização e aprendizagem - conforme Martins (2011), ancorada em Vigotski (1996) - faz-se necessário que a análise psicológica foque no processo de desenvolvimento, e não apenas no objeto ou no resultado final. Desse modo, a autora destaca três elementos importantes para este entendimento: o primeiro é a observação do processo em si, e não do objeto. Isso significa que é fundamental compreender como funcionam as relações internas e dinâmicas que ocorrem durante o desenvolvimento, não considerando unicamente os sinais externos ou os resultados finais, conseguindo, assim, entender o que realmente impulsiona o crescimento psíquico. Segundo, há a necessidade de a psicologia assentar-se na análise explicativa e descritiva, exemplificando e descrevendo esses processos de forma clara, mostrando como eles acontecem na prática, em vez de só listar ou fazer uma descrição superficial. Terceiro, realizar uma análise genética. Essa etapa volta às origens do desenvolvimento, buscando entender onde tudo começou e como esses processos evoluíram até o estado atual. Dessa forma, podemos enxergar o desenvolvimento como uma transformação contínua, e não como uma estrutura fixa ou apenas uma soma de partes. Tudo isso está ligado à ideia de que as formas psicológicas superiores não são estruturas fixas ou simples combinações de processos básicos; pelo contrário, surgem como novas formas qualitativamente diferentes ao longo do desenvolvimento. Assim, segundo Martins (2011), Vigotski

nos convida a ver o crescimento psicológico como um processo dinâmico, complexo e sempre em mudança.

Nestes termos, compreende que esse aprendizado gera possibilidades de desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento - como o pensamento teórico-conceitual -, implicado em funções de abstração, análise, síntese, criação, planificação etc. Barbosa e Facci (2018) nos lembram que, de acordo com Vigotski (1996), aprender não é exatamente o mesmo que se desenvolver, mas, quando é bem estruturado, o aprendizado estimula o crescimento mental e impulsiona processos de evolução que, de outra forma, talvez nem fossem possíveis ocorrer. Por isso, a instrução escolar é fundamental como ação intencional, objetivada para o desenvolvimento tipicamente humano, baseando-se na articulação das múltiplas formas de atividade humana envolvidas nesse processo, conforme delineado por Duarte (2021, p. 59):

[...] o ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

Aí está a essencialidade de práticas pedagógicas assertivas na formação e preparação dos adolescentes-jovens, instruindo-os⁵⁸ para os desafios do mundo contemporâneo, fundamentando abordagens pedagógicas voltadas ao Ensino Médio sob uma perspectiva de formação emancipatória, libertadora e transformadora, que vá além das lógicas neoliberais de mercado.

É nesta lógica que Frigotto e Araújo (2018) manifestam-se, externalizando que o objetivo da educação para os jovens alunos do Ensino Médio é o de fornecer-lhes o aparato necessário para que tenham uma visão mais ampla de sociedade e de mundo. E, nesse sentido, a ação pedagógica deve ser planejada, intencional, adequada a esse nível de ensino, compatível com as várias

⁵⁸De acordo com a Teoria Histórico-Cultural (THC), o conceito de instrução é visto como algo fundamental, que está enraizado na ideia de um processo de transmissão. Mas essa transmissão vai muito além de simplesmente passar conteúdos de uma pessoa para outra. Ela também envolve a mediação de formas de pensamento, estratégias cognitivas e metacognitivas, além de práticas culturais que ajudam no crescimento e desenvolvimento das pessoas. Assim, na visão da THC, instrução não é só ensinar fatos ou informações. Também é um caminho que favorece a internalização de operações mentais mais complexas, tudo isso acontecendo por meio da interação social e das ferramentas culturais que temos à disposição.

adolescências-jovens ali presentes e comprometida com ações formativas integradoras. Porém, é fundamental, de acordo com os autores, reconhecer que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam uma integração verdadeira vai muito além de soluções meramente didáticas. Na verdade, essas ações dependem, principalmente, de uma abordagem ético-política sólida, da constituição de um ambiente material que as favoreça, da busca permanente pela integração dos envolvidos, da consideração das realidades locais específicas a serem trabalhadas, da totalidade social, da atitude docente orientada por sua práxis.

A par dessa assertiva, Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) destacam que “o embrião” para definir uma ação pedagógica concreta estrutura-se na definição de princípios filosóficos e pedagógicos. De acordo com os autores, esses princípios tornar-se-ão mais eficazes quando considerados como componentes centrais do processo de formação do ser humano, essencialmente se a educação for o elemento central deste fundamento. Logo, os autores enumeram alguns destes princípios a fim de materializarem sua fala, destacando como concepções filosóficas “[...] a educação para a transformação social; educação para o trabalho; educação voltada para as várias dimensões do ser humano; educação para com valores humanistas e educação como processo permanente de formação/transformação humana.” (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p.206-207).

Assim, esclarecem eles, a educação não ocorre de forma isolada, pois está intrinsecamente vinculada a um projeto social e a uma visão de mundo que orientam suas ações e objetivos. Já como princípios pedagógicos, os autores levantam:

[...] a relação entre teoria e prática; a combinação entre os processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos (as) educadores (as); atitude e habilidades de pesquisa. (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 208).

Segundo Sapelli, Leite e Bahniuk (2019), esses princípios representam uma tentativa de mostrar como pensamos e agimos na educação, buscando colocar em prática os fundamentos filosóficos discutidos anteriormente. Eles envolvem especialmente uma reflexão sobre os processos metodológicos utilizados na educação. Juntos, esses princípios pedagógicos trazem à tona questões delicadas e que demandam uma análise cuidadosa. Essas questões estão relacionadas à nossa

concepção de trabalho, que funciona como um método geral, um princípio educativo e uma estratégia pedagógica. E tudo isso está diretamente ligado à preocupação em manter-se uma harmonia, uma união entre a teoria e a prática, o que, segundo a THC e as pedagogias que sustentam este estudo, é fundamental.

Neste sentido, Frigotto e Araújo (2018) ressaltam que, independentemente da organização pedagógica adotada, a práxis educativa dependerá de arranjos específicos, do nível de conhecimento e maturidade profissional dos docentes, bem como do perfil dos estudantes. Contudo, o que realmente fará a diferença será o compromisso do corpo docente com uma proposta de formação integrada e com a promoção de uma transformação social por meio da educação, considerando também o conhecimento prévio que estes profissionais possuem acerca do que representam as adolescências-jovens, público alvo deste trabalho.

Como já trabalhado no capítulo anterior desta dissertação, a humanidade não nasce simplesmente dentro de cada indivíduo, mas é algo que se constrói e se manifesta por meio da cultura, do conhecimento e das condições sociais em que se vive. De acordo com Martins (2011), a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica destacam que as condições objetivas de uma sociedade de classes criam diferenças de oportunidades para que cada pessoa se torne realmente humana. Essas perspectivas apontam que, para superar essas desigualdades, é essencial promover mudanças na estrutura econômica, especialmente na propriedade privada dos meios de produção, pois ela gera diferenças na posse dos bens produzidos pelo trabalho, incluindo o conhecimento e a produção intelectual. Em virtude disso, Martins exalta que há a necessidade da construção do conhecimento para promover a consciência crítica e formativa, dependentes, em alto grau, da formação escolar:

[...] a construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o próprio desenvolvimento do pensamento, como explicitado por Vigotski, Leontiev e outros. O desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar. Não por acaso, os preceitos que embasam a pedagogia histórico-crítica demonstram os severos limites de modelos pedagógicos que, privilegiando um tipo de conhecimento utilitário e pragmático, secundarizam a transmissão dos conhecimentos clássicos. (Martins, 2011, p. 215).

Essa abordagem, ainda de acordo com Martins (2011), destaca que a Pedagogia Histórico-Crítica vai bem além de valorizar apenas os conhecimentos que

já estão organizados na história, como alguns críticos podem pensar. Na verdade, ela acredita que esses conhecimentos são essenciais porque estão conectados ao desenvolvimento de habilidades humanas mais sofisticadas, como o autodomínio, o raciocínio lógico, além dos sentimentos éticos e estéticos, aspectos fundamentais para que uma pessoa possa crescer de forma plena. Quando transmitimos esses conhecimentos, não se trata apenas de reproduzi-los de forma mecânica nas ações do dia a dia ou de deixar a vida acontecer de maneira espontânea. Pelo contrário, o objetivo é desenvolver habilidades intelectuais e operacionais mais avançadas, visando formar indivíduos capazes de pensar criticamente, agir com consciência e se desenvolverem de maneira integral como seres humanos, podendo, assim, ter possibilidades de enfrentamento às desigualdades instaladas. Por isso, de acordo com a autora, a Pedagogia Histórico-Crítica apoia-se em conhecimentos clássicos sobre a formação do ser humano, incluindo áreas como a psicologia marxista, que entende esses conhecimentos como fundamentais. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica valoriza o ensino de conhecimentos universais, reconhecendo sua importância e sua relevância ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, questiona de que forma a atividade educativa deve ocorrer, destacando a relação sempre dinâmica entre o quê se ensina e como se ensina. Essa perspectiva é inspirada em Vygotski (1996, 2001) e Leontiev (1978a, 1978b), que apontam que funções psíquicas, como raciocínio e memória, se fortalecem por meio de atividades práticas e interativas e não de forma isolada. Sendo assim, a complexidade das ações e mediações, junto com tarefas desafiadoras e bem acompanhadas, são essenciais para o desenvolvimento mental e psicológico do estudante, destacando a importância de uma prática educativa contextualizada e estimulante.

Ainda sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski (2001) revela, conforme Martins (2011), que a relação entre aprender e se desenvolver é mais complexa do que se pensava anteriormente, mostrando que aprender também contribui para o nosso crescimento, influenciando-se mutuamente numa troca contínua. De acordo com a autora, Vigotski diferencia comportamentos naturais - que são inatos e instintivos - de comportamentos aprendidos - que são socialmente adquiridos por meio da experiência e das ações humanas. Dentro dessa perspectiva, considerando a visão da Psicologia e da Pedagogia Histórico-Crítica, a escolha dos conteúdos e a maneira como organiza-se o processo de aprendizagem não são detalhes pequenos. Na verdade, são condições essenciais que garantem que o ensino

realmente contribua para o crescimento dos estudantes. Essa ideia é reforçada por Martins (2011), essencialmente ao citar Saviani (2008a), quando este destaca a importância de um planejamento intencional, com ações bem pensadas e conhecimentos que evoluem ao longo da história, destacando a diferença entre a educação escolar formal e as formas informais e cotidianas de ensinar. Para Saviani, os conteúdos são o coração da educação na escola; sem conteúdos relevantes e significativos, a aprendizagem perde seu sentido, tornando-se algo superficial, sem o impacto verdadeiro, essencialmente centrada na formação de conceitos.

[...] A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende por sua escassez. Tem, ademais, um significado teórico muito importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos *conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros*, pode nos permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral. E o surpreendente é que esse problema, no qual está contida a chave de toda história do desenvolvimento intelectual da criança e a partir do qual deveria iniciar a investigação do desenvolvimento do pensamento infantil, tem sido muito pouco estudado até agora [...]. Os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados já acabados, a generalização das conclusões obtidas no estudo dos conceitos cotidianos ao campo dos conceitos científicos carece de legitimidade. (Vigotski, 2001, p.181 *apud* Martins, 2011, p. 2818-219).

Martins (2011), ancorada em Saviani, sistematiza então o método de ensino próprio da Pedagogia Histórico-Crítica, propondo cinco momentos que possam pautar efetivamente o trabalho pedagógico.

O primeiro pauta-se na “*prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico*”. Nessa perspectiva, professor e aluno assumem papéis sociais diferentes, cada um representando, de uma forma, a prática social que ambos compartilham como parte do seu convívio. Segundo o autor, nesse momento, a compreensão do professor sobre essa prática pode ser vista como uma “síntese precária”, enquanto a do aluno é considerada “sincrética”.⁵⁹ Neste sentido, a autora ressalta que a visão sintética do professor é fundamentalmente influenciada pelos conhecimentos adquiridos, principalmente na formação acadêmica, que fornecem

⁵⁹ De acordo com Martins (2011), o professor possui uma “síntese precária”, pois sua compreensão ainda está em formação, um pouco incompleta. Por outro lado, o aluno tem uma visão “sincrética”, em virtude de combinar diferentes elementos e experiências, criando uma compreensão mais diversa e, às vezes, mais flexível. É como se o professor estivesse buscando entender a prática de uma maneira mais consolidada, enquanto o aluno mistura várias referências e vivências na sua visão de mundo.

uma base para compreender as condições sociais que orientam seu trabalho. Quando essa formação é frágil, o professor tem menor capacidade de fazer uma síntese clara e aprofundada, o que compromete sua compreensão da realidade. Essa precariedade não afeta apenas o entendimento das condições dos alunos, mas também dificulta a compreensão do contexto social em que estão inseridos. Já, a prática social do aluno é complexa e diversa, pois ele ainda não consegue estabelecer claramente conexões entre suas experiências escolares e suas vivências sociais fora da escola. Muitas vezes, o estudante não possui elementos suficientes para entender como a educação formal se relaciona com o mundo ao seu redor. Essas conexões são metas importantes na prática pedagógica, e sua efetividade depende da qualidade do desenvolvimento dessa prática.

O segundo momento “[...] compreende os principais problemas identificados pela prática social.” (Saviani, 1984, p.74 *apud* Martins, 2011, p. 227).⁶⁰ Tem como objetivo entender as condições e os elementos que contribuem para resolver questões aqui identificadas, além de trabalhar com conhecimentos úteis nesse processo. A etapa de problematização é ampla, indo além de métodos de reflexão, e consiste em reconhecer os problemas na prática educativa, considerando possíveis formas de enfrentá-los e solucioná-los. Esse segundo momento, de acordo com Martins (2011, p. 228):

[...] aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impor à problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos – dado umbilicalmente relacionado à qualidade do ensino, quiçá o verdadeiro e maior problema enfrentado pela educação escolar – especialmente, a pública.

O terceiro momento, ainda conforme Martins (2011), é a chamada “*instrumentalização*”, que se refere à aquisição das ferramentas teóricas e práticas necessárias para lidar com os problemas identificados. Nesse momento, destaca-se, de um lado, o conjunto de conhecimentos e recursos que o professor possui para orientar sua prática de ensino, incluindo os objetivos, a escolha de conteúdos, os procedimentos pedagógicos e os materiais didáticos que irá usar. Por outro lado,

⁶⁰ SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

envolve as aprendizagens que os estudantes precisam desenvolver a partir desse acervo cultural essencial para sua formação escolar, ajudando-os a avançar do entendimento fragmentado para uma compreensão mais integrada e completa.

Já o quarto momento é denominado “*catarse*”. Ele representa o ápice dos momentos anteriores, caracterizando-se pela efetiva incorporação dos instrumentos culturais, que agora se tornam elementos ativos na transformação social. A *catarse*, por sua vez, corresponde aos resultados que nos permitem dizer que houve aprendizagem. Ela promove reordenações nos processos psíquicos, que estão na base da formação dos comportamentos complexos, moldados culturalmente.

Sendo assim, o quinto e último momento estrutura-se na “*prática social no ponto de chegada*”.

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (Saviani, 1984, p.76 *apud* Martins, 2011, p. 229).

Assim, Martins (2011) acredita que essas ações vão muito além de uma simples sequência didática; elas servem como uma base metodológica para analisar as funções sociais da educação escolar, a formação de professores, a elaboração de projetos político-pedagógicos e também os aspectos didáticos da prática docente.⁶¹ Além disso, enxerga que o ponto central que conecta todas essas questões é a relação complexa existente entre aprendizagem e ensino. A autora ainda enaltece a importância de o planejamento da prática pedagógica destacar o reconhecimento da tríade conteúdo-forma-destinatário, que é pressupor o que vai ser ensinado, como será ensinado e à vista daquele a quem se irá ensinar.

Neste contexto, apresentam-se as considerações de Alves (2013), que fortalecem a fundamentação ora apresentada, trazendo uma abordagem humanizada no âmbito da prática pedagógica. A autora fundamenta sua argumentação em quatro

⁶¹ Ao apresentar as considerações de Martins (2011), o objetivo não é aprofundar as questões relativas à formação docente, mas analisar os métodos e metodologias aplicáveis ao ambiente escolar, especialmente no Ensino Médio, com o propósito de promover uma educação mais ativa e fundamentada em uma abordagem histórico-cultural. Contudo, tais propostas inevitavelmente confrontam os dilemas mencionados.

princípios essenciais que podem ser utilizados para promover uma transformação no cenário atual, transitando do concreto real - pedagogia das competências - para o concreto pensado - práticas ancoradas na THC. Para isso, Alves destaca a importância da mediação pedagógica apoiada em quatro princípios essenciais relacionados aos indivíduos envolvidos na prática educativa. Primeiramente, alerta para a importância de compreender o sujeito com quem se trabalha, levando-se em consideração que este sujeito é alguém concreto, moldado por relações sociais específicas que vão desde experiências imediatas na comunidade até elementos de ordem social, política, econômica, cultural e ideológica, que influenciam e determinam sua vivência cotidiana em larga escala. Essas relações representam a interação homem-mundo. Em segundo lugar, realça que esses sujeitos são concretos e que se manifestam em sua fala, a qual constitui uma expressão das significações construídas nas relações sociais nas quais estão inseridos. Essas expressões são influenciadas pelo contexto histórico e pelas formas de organização social presentes nos diversos aspectos da sociedade. Assim, o pensamento-linguagem do sujeito nasce dessa relação homem-mundo. Terceiro, a fala desses sujeitos situados e concretos pode funcionar como conteúdo mediador para novas construções no ambiente escolar. Essa fala, interpretada e dialogada com diferentes campos do conhecimento humano, define de maneira significativa o conteúdo linguístico que irá mediar os processos de desenvolvimento das funções mentais superiores por meio da atividade escolar, conforme a perspectiva de Vigotski. Por fim, a atividade escolar - mediação pedagógica planejada estrategicamente - pode estabelecer novas formas de compreender a relação homem-mundo - origem dos sujeitos -, direcionada às potencialidades do indivíduo. Dessa forma, segundo a autora, busca-se uma abordagem prospectiva no processo de desenvolvimento dos estudantes, permitindo-lhes apropriarem-se ativamente de novas possibilidades de análise da realidade e no desenvolvimento de funções cognitivas tipicamente humanas, contribuindo para sua participação consciente na condição de membros integrantes do gênero humano, possibilitando a ele “*gentificar-se*”, como expressa Freire (2022).

Com base em todos esses pressupostos, evidencia-se a relevância de responder ao questionamento central deste estudo, ressaltando a necessidade de desenvolver uma abordagem pedagógica que se ancore em um método e uma metodologia de ensino fundamentados na THC e dentro de um trabalho pedagógico efetivo. Tal abordagem com certeza contribuirá de maneira significativa para a

formação dos adolescentes-jovens presentes no Ensino Médio, etapa crucial de desenvolvimento humano, na qual se consolidam experiências e aprendizagens essenciais para o crescimento integral. Assim, ao olhar para o Ensino Médio através da lente da THC, consegue-se entender como esse tempo pode ser organizado de forma a potencializar o crescimento pessoal e social dos estudantes, alinhando-se às funções sociais tão amplamente discutidas pelos autores referenciados neste estudo.

Na próxima subseção, serão abordadas as adolescências-jovens como seres diversos e ecléticos, que vivem realidades e mundos diferentes dentro de uma sociedade também plural e mutável, destacando que essa fase da vida é marcada por experiências únicas, influenciadas por fatores culturais, sociais e econômicos, o que faz com que cada jovem tenha uma trajetória própria. Enaltece-se também a importância de se reconhecer que, embora a sociedade possa acolher alguns desses jovens, oferecendo oportunidades e inclusão, também pode excluí-los, marginalizando aqueles que não se encaixam nos padrões convencionais. Assim, compreender essa diversidade é fundamental para promover uma visão mais empática e inclusiva sobre as diferentes formas de viver e se expressar dentro da adolescência-jovem.

4.4 POR UMA ESCOLA HISTÓRICO-CULTURAL DAS ADOLESCÊNCIAS

Não sei porque insisto/Em querer buscar resposta pro que eu já sei
 O que sou não sei/Busco razão pra encarar os meus conflitos
 Estou pedindo ajuda vem me ajudar/Não sei porque insisto
 Em buscar respostas pro que eu já sei. Estou confusa preciso de ajuda
 Pra resolver as minhas dúvidas/Eu sei que o mundo não gira ao meu redor
 Será?/Não sou criança/Não sou adulta
 Sou apenas adolescente tentando me encontrar há, há
 Se hoje sei o que quero/Amanhã tudo é mistério
 Não sei o que se passa em minha cabeça
 Tudo é confuso/Às vezes penso que gostar é apenas convivência
 Não sei porque brigo tanto com meus pais
 Porque tento ser diferente/
 Tentando buscar razão pra explicar a minha própria razão
 Oh mãe tenha paciência/Com a sua adolescente que não sabe escutar
 Oh mãe tenha paciência/Com a sua adolescente que precisa se encontrar
 Eu sei/Não sei/Se sei, não quero saber/Preciso de ajuda pra me encontrar
 Oh mãe tenha paciência/Com a sua adolescente que não sabe escutar
 Oh mãe tenha paciência/Com a sua adolescente que precisa se encontrar.
 (Música “Conflitos de um adolescente” de Thais Serra).

A fase de desenvolvimento que abrange a adolescência/juventude, como retratada na letra da música acima⁶², nem sempre é fácil de ser entendida. Em geral, como já apontado em outros momentos deste estudo, a complexidade deste tempo de desenvolvimento humano é interpretada por quem já passou por ele como uma crise passageira, um tempo de confusão, desequilíbrio, vulnerabilidade e “chatice”, raramente como um tempo de possibilidades, de viragens das visões sobre o mundo e sobre o universo privado dos sujeitos que nele estão. Isso evidencia a hegemonia de visões ingênuas, excessivamente conservadoras e/ou demasiadamente romantizadas sobre o desenvolvimento humano, comumente assentadas em vieses místicos da vida muito próprios e apropriados ao modo de organização da sociedade vigente. Sob estas perspectivas, a adolescência ganha, por um lado, contornos de “tempos difíceis”, “coisa da idade”; por outro, de conflitos memoráveis entre adultos incapazes de compreender esse período porque também forjados em relações autoritárias, nada dialógicas, ou porque também estão imersos em condições miseráveis de existência - não apenas econômico-financeira, mas de estética da vida - herdadas das condições históricas, das existências concretas do gênero humano.

E, embora esse quadro seja o que mais se evidencia, impõe-se, pela dialética -materialista que guia este estudo, a necessidade de argumentar em favor de outros jeitos de ser/existir da adolescência que vão mediando imagens psíquicas sobre esse tempo, desenhando, numa perspectiva crítica ou histórico-cultural, um quadro ou uma fotografia rica de diversidade humana e da desigualdade social na qual vai se constituindo essa diversidade. Por esse viés, são vistas adolescências brancas ricas e pobres; pretas do quilombo, da periferia do mundo, pretas - algumas - bem-sucedidas segundo a lógica capitalista liberal. Veem-se adolescentes indígenas, imigrantes de

⁶²A música “Conflitos de um Adolescente”, de Thais Serra, trata de forma delicada e reflexiva sobre os desafios e incertezas que marcam a adolescência. A letra expressa a busca constante por respostas e a confusão interna que muitos jovens enfrentam neste período da vida. A repetição da frase: não sei porque insisto em buscar resposta pro que eu já sei, revela uma luta interna, em que a jovem tenta compreender seus próprios sentimentos e pensamentos, mesmo quando as respostas parecem claras. A canção também destaca a complexidade dos sentimentos e a transição entre a infância e a vida adulta. A protagonista se encontra em um limbo, sem se sentir completamente criança nem adulta, mas como uma adolescente que busca sua identidade. A frase “não sou criança, não sou adulta, sou apenas adolescente tentando me encontrar” resume bem essa sensação de estar entre dois mundos, sem pertencer totalmente a nenhum deles. A confusão e a incerteza são temas recorrentes, evidenciados pela linha: se hoje sei o que quero, amanhã tudo é mistério. Além disso, a música aborda questões familiares, especialmente na relação com os pais. A protagonista pede paciência e compreensão, reconhecendo que muitas vezes não consegue ouvir e que precisa de ajuda para se entender melhor. O pedido repetido: Oh mãe tenha paciência enfatiza a necessidade de apoio e empatia durante essa fase difícil. Assim, a canção retrata não apenas os conflitos internos da adolescência, mas também a importância do suporte familiar para enfrentar esses desafios. (Os dilemas da adolescência letras; significado, “*ipsis litteris*”).

muitas misérias humanas. Adolescências que trabalham, que comem três vezes ao dia. Outras obesas, por conta de uma fome insaciável de comida saudável e de afeto acolhedor. Outras tantas, no abandono de tudo, numa sociedade que as impede de “ser”, porque fecham todas as portas de possibilidades, além de criar narrativas individualistas que, em geral, isentam de culpa essa mesma sociedade que as produz e culpabilizam as vítimas: se tem sucesso, é empreendedor, tem “boa cabeça”, é “pessoa do bem”, que cresce por mérito próprio; se fracassa, é um incapaz de se adaptar à sociedade.

A maioria das pessoas têm essa fase não como um período de construção, aprendizado e preparação para a vida adulta, mas como uma etapa marcada por perdas. Os adultos, em grande proporção, sentem a perda do domínio sobre essas “pequenas grandes pessoas”, e notam que algo mudou nesse relacionamento. Mesmo sem entender exatamente quando ou como isso aconteceu, fica claro que “algo” escapou do controle, o que torna essa fase comumente ainda mais desafiadora e cheia de nuances. Essa descrição parcial revela a complexidade do tempo que compõe as adolescências reais, especialmente na fase dos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio.

Habitualmente, de acordo com Souza (2018), nos estudos relacionados à adolescência e à juventude, constata-se que a Teoria Histórico-Cultural vem sendo apontada a responder questões relacionadas a essa fase específica do desenvolvimento humano, sobretudo, por sua contribuição à educação escolar. Anjos (2014) aponta que, para Vigotski, a adolescência é um momento privilegiado tanto pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos quanto pela formação da concepção de mundo e desenvolvimento da autoconsciência. Essa concepção vem contrastar com os embasamentos biológicos, naturalizantes, abstratos e patologizantes, auxiliando significativamente o fazer pedagógico no chão das escolas.

Devido a isso, a abordagem desenvolvida pela chamada “Escola de Vigotski” tem se mostrado uma teoria muito importante para entender os seres humanos, em especial o período que contempla as adolescências-jovens, ou o “segundo nascimento”, como denominava Stanley Hall.⁶³ Porém, como se deram os primeiros

⁶³ De acordo com Anjos (2014), este termo foi utilizado no campo psicológico - por se tratar do período em que se manifestam os traços mais desenvolvidos essencialmente humanos - por Granville Stanley Hall (1844-1924). Foi psicólogo e educador americano que obteve o primeiro doutorado em psicologia concedido nos Estados Unidos em Harvard, no século XIX. Foi um dos precursores dentro

passos da adolescência-jovem? Conforme Ariès (1978/1986), os passos iniciais para a diferenciação da adolescência-jovem em relação à fase adulta remontam ao início do século XV. No entanto, foi somente no século XIX, aproximadamente na década de 1890, que essa diferenciação se consolidou de forma mais significativa, marcando um momento crucial na construção social e cultural dessa fase do ciclo vital.

Antes disso, no séc. XVIII, “[...] não havia lugar para a adolescência, esta foi confundida com a infância [...]” (Ariès, 1978, p. 41-42). Era comum um adolescente, um jovem, ser ainda chamado de criança, pois não conseguia se sustentar sozinho, necessitava da família para sobreviver. Desta forma, somente sairia da infância quando cessasse a dependência. A palavra “juventude” significava “força da idade”, porém também não era utilizada nesta época. Ainda de acordo com Ariès, a longa duração da infância vinha da indiferença que se sentia em relação às questões biológicas; naquele momento histórico “[...] ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade [...]” (Ariès, 1978, p. 41-42). Foi somente a partir do séc. XIX que a adolescência passou a ser diferenciada da infância e da idade adulta.

Mas foi especialmente durante o século XX, de acordo com Senna e Dessen (2012), que a adolescência-jovem passou a constituir um tema de crescente interesse na história da psicologia. Nesse período, caracterizado por avanços teóricos significativos nas ciências em geral impulsionados pela adoção de modelos sistêmicos para a compreensão dos fenômenos do desenvolvimento, a adolescência-jovem passou a ser concebida como um conjunto de fatores inter-relacionados de natureza individual, histórica e cultural.

Neste ponto, estabelece-se a seguinte questão suporte de pesquisa: “De que forma é concebida a adolescência-jovem em sua passagem para a vida adulta dentro da Teoria Histórico-Cultural?”

A Psicologia Histórico-Cultural sustenta que a adolescência-jovem, vista como etapa do desenvolvimento psicológico, segundo Anjos (2014), é resultado das transformações históricas pelas quais as sociedades passaram, especialmente no que diz respeito às mudanças nos modos de produção. Inicialmente, destaca-se que a emergência da adolescência-jovem está relacionada a um nível específico de complexidade social atingido ao longo da história. Suscita que a revolução industrial

da pesquisa sobre a adolescência, inclusive este termo “adolescência” foi cunhado por ele dentro de suas pesquisas. Seus interesses concentravam-se no desenvolvimento da vida humana e na teoria da evolução. “É considerado o primeiro psicólogo a pensar o problema da adolescência, definindo-a como uma fase específica do desenvolvimento humano.” (Souza, 2018, p. 02).

e o avanço tecnológico trouxeram mudanças significativas na maneira de viver das pessoas, criando a necessidade de os indivíduos se qualificarem profissionalmente para poderem entrar no mercado de trabalho. Como consequência, o tempo de formação também veio a aumentar, fazendo com que os adolescentes-jovens permanecessem na escola por mais tempo. Essa mudança fez com que se afastassem um pouco mais das famílias, formando assim um grupo próprio que vivia uma nova fase de desenvolvimento. Assim sendo, a adolescência-jovem passou a ser entendida como um período de latência social, que surgiu com a sociedade capitalista e está relacionado às questões de entrada no mercado de trabalho, ao prolongamento da vida escolar e à necessidade de preparo técnico.

Ainda de acordo com Anjos (2014), esta não foi a única razão para o afastamento dos adolescentes-jovens das famílias. Fatores relacionados a trabalhos braçais, segurança pública ou admissão religiosa também contribuíram para esse afastamento, muitas vezes permanentes. Alguns exemplos são: trabalhos rurais, aprendizado junto a um artesão distante, entrada no exército ou em conventos e seminários - que geralmente ocorriam por volta dos 12 ou 13 anos de idade.

Neste sentido, é importante salientar que a industrialização do século XIX forçou as classes mais baixas -o proletariado - a uma infância bastante curta, pois precisavam enviar seus filhos ao trabalho a partir dos oito anos de idade. Por outro lado, a burguesia oferecia estudos longos a seus rebentos, com o objetivo de prepará-los para administrar os negócios da família.

Devido a essa série de fatores, de acordo Anjos (2014), a adolescência-jovem é entendida à luz da THC como:

[...] um fenômeno produzido pela história das sociedades divididas em classes sociais, [...] portanto, não podendo ser reduzida apenas a um processo de mudanças [...] caracterizadas por consequentes síndromes devido aos “hormônios que estão à flor da pele”. Para Vygotski (1996) os cientistas biólogos se equivocam, com grande frequência, ao considerar o adolescente um ser apenas biológico, natural. (Anjos, 2014, p. 113).

Ainda segundo Anjos (2014), em cada sociedade pode haver concepções de adolescências-jovens diferenciadas. Essas determinações dependerão da época, da cultura vigente e da sociedade em que se está inserido.

Do ponto de vista da espécie, de sua construção biológica, o que ocorre com uma menina urbana é o mesmo que ocorre com uma menina indígena. Entretanto, do ponto de vista cultural e de gênero é bem diferente. Em virtude disso, a adolescência

pode ser entendida em vários contextos, estruturas e formas, existindo ou não, dependendo da sociedade em que se está inserido.

Kahhale (2003) ressalta que a sociedade contemporânea costuma identificar a adolescência por meio de certas marcas, muitas das quais estão relacionadas ao corpo. As mudanças físicas e o desenvolvimento mental são algumas dessas características que ajudam a definir essa fase da vida. No entanto, há muitos outros aspectos que ocorrem nesse período que não recebem a mesma atenção. As características fisiológicas, por exemplo, não são vistas da mesma forma por todos, elas têm significados diferentes para diversos grupos sociais e culturais, influenciando a maneira como meninos e meninas são percebidos na transição para a vida adulta. É fundamental entender que a adolescência é moldada pelas condições sociais em que estamos inseridos. Sem essas condições, a adolescência como a conhecemos não existiria. Não estamos falando apenas de fatores sociais que ajudam ou dificultam o desenvolvimento de certas características nos jovens, mas das condições sociais que definem o que é ser adolescente. Esse período de transição é influenciado pela sociedade capitalista, que traz questões como a entrada no mercado de trabalho, a prolongação dos estudos, além da necessidade de um preparo técnico adequado.

De acordo com Aguiar, Bock e Ozella (2001), a adolescência é um acontecimento típico dos jovens da classe alta, que é um modelo de identificação aos demais jovens que estão passando por essa mesma fase da vida. Para estes, a adolescência é uma forma “adaptada” à realidade social que desfrutam. Portanto, ela acontecerá a partir do momento em que as condições sociais para o seu surgimento estejam dadas e, em virtude disso, é possível que alguns jovens jamais vivenciem essa experiência.

No Brasil a adolescência tem configurações diferentes dependendo da classe social que se analisa. Nas camadas mais altas, ela é entendida como um período para experimentação sem maiores consequências emocionais, econômicas e sociais, enquanto nas classes populares não há possibilidade de ter este caráter, em função do ingresso precoce no mercado de trabalho. (Kahhale, 2003, p. 93).

Kahhale (2003) cita Desser (1993) para enaltecer que a adolescência nas classes média e alta é pautada pela dedicação aos estudos, acúmulo de vivências nos níveis intelectual e emocional, com instrumentos de acesso ao mundo adulto. Já nas

classes operárias, não há essas vivências, sendo a adolescência um período que antecede a constituição de suas famílias.⁶⁴ Ainda com base na mesma autora, a adolescência na modernidade é vista como uma espécie de “moratória”, um período prolongado de espera vivido por aqueles que já deixaram de ser crianças, mas ainda não fazem parte da vida adulta. O conceito de adolescência surge da incompatibilidade entre a maturidade sexual e o fato de a pessoa não estar preparada para o casamento. Além disso, também reflete o intervalo entre o desenvolvimento completo das capacidades físicas do adulto - como força, destreza, habilidade e coordenação - e a falta de maturidade intelectual e emocional necessária para entrar no mercado de trabalho.

Quanto à juventude, segundo Frigotto (2006), há uma enorme dificuldade em atribuir a ela um conceito único, isso por razões históricas, sociais e culturais, não podendo assim ser vista de forma rígida e definida. Conforme Kehl (2006), o conceito de jovem ou de juventude define-se como sendo um período bastante elástico, iniciando geralmente aos 18 anos, podendo estender-se até os 40 anos de idade, dependendo do lugar de referência.⁶⁵

Conforme Ribeiro (2006, p. 27):

[...] a juventude é uma possibilidade que reponta, ao longo da vida. Melhor dizendo, ela pode terminar, mas também recomeçar. Vivemos hoje a quebra de uma vida linear. Esta tinha infância, juventude, idade adulta, maturidade, velhice. Estas posições deixaram de estar equacionadas ao longo de uma sequência sem volta. Continuam sendo sentidas, todas elas, mas não mais como datas, e sim como posições, que podemos saltar, repetir ou reciclar[...].

De acordo com Novaes e Vannuchi (2004) e com inúmeros organismos internacionais, como forma de demarcação deste período, , , a faixa etária da juventude foi estabelecida entre os 15 e 24 anos de idade.⁶⁶

Com o intuito de demarcar as mudanças nos padrões estabelecidos dentro de cada tempo histórico quanto à forma de expressão da juventude, Kehl (2006)

⁶⁴ “[...] a adolescente vai identificar-se com sua mãe/esposa. Para elas, não faz parte da identidade feminina “a mulher independente”, restringindo-se a “ser mulher é ser mãe[...]” Kahhale (2003, p.94). A título de curiosidade, segundo a mesma autora, até a década de 1940, a gravidez na adolescência era algo comum, pois as meninas costumavam se casar e ter filhos algum tempo após a menarca. As que não se casavam até os 18 anos eram vistas como “tias”. (Kahhale, 2003).

⁶⁵ A autora explica que a juventude pode ser vista de várias formas: como um estado de espírito, uma característica do corpo, um indicativo de saúde e energia, um perfil de consumidor ou até uma parte do mercado onde todo mundo deseja estar presente.

⁶⁶ Aqui manifesta-se o que já foi mencionado anteriormente neste trabalho dissertativo, ou seja, a ausência de uma definição única acerca da delimitação temporal que caracteriza a adolescência-jovem.

explicita que o Brasil, em 1920, era visto como “uma paisagem de velhos”, como escreveu Nelson Rodrigues em uma crônica sobre sua infância na rua Alegre. Segundo a autora, Rodrigues reportava-se aos sinais de seriedade e responsabilidade que todo rapaz tinha ânsia em evidenciar. Segundo o renomado escritor e romancista, “[...]um homem de 25 anos já portava o bigode, a roupa escura e o guarda-chuva necessários para identificá-lo entre os homens de 50, e não entre os rapazes de 18 [...]” (Kehl, 2006, p. 90). Neste sentido, a autora destaca que homens e mulheres eram mais valorizados ao entrarem na fase em que começavam a produzir e se reproduzir, ou seja, na vida adulta, do que durante o período de transição entre a infância e a adultez, conhecido como juventude ou, mais tarde, após 1950, como adolescência. Diferentemente ocorre na atualidade, em que a grande maioria das pessoas querem permanecer jovens; isso explicita a mudança de foco, a mudança de visão de mundo e, acima de tudo, o período histórico vigente. Kehl sinaliza ainda que cada época escolhe um momento da vida para representar seus ideais de perfeição, que funcionam como leis morais. Essas ideias geralmente orientam os critérios de amadurecimento humano, os padrões de beleza, a longevidade e os limites do que podemos esperar ou aproveitar de nosso corpo físico.

Neste contexto, traz-se também a fala de Jauregui (2025, através de informação verbal)⁶⁷, que expressa que “[...] a adolescência é o fruto que plantamos na infância, entretanto, ela não é o final do produto, é apenas uma busca.”. Essa fala nos faz pensar sobre como é importante aprender a lidar com os adolescentes e com essa fase da vida, que costuma ser um grande desafio para toda a sociedade. Na maioria das vezes, esse período é visto de forma superficial, como algo que vai passar logo, assim como as dificuldades que ela traz são minimizadas ou ignoradas. Desse modo, a adolescência-jovem é pensada, de acordo com Bock (2002, p.61), como algo natural:

[...] como uma fase do desenvolvimento onde as características são universais e inevitáveis. Tomadas como fruto do desenvolvimento, são também naturalizadas. É da natureza do homem e de seu desenvolvimento passar por uma fase, como a adolescência. As características dessa fase, tanto biológicas quanto psicológicas, são naturais. Rebeldia, desenvolvimento do corpo, instabilidade emocional, tendência à bagunça, hormônios, tendência à oposição, crescimento, desenvolvimento do raciocínio lógico, busca da identidade, busca da independência, enfim todas as características são equiparadas e tratadas da mesma forma, porque são da natureza humana.

⁶⁷ JAUREGUI, ref. 31, p.67

Entretanto, para Bock e Liebesny (2003, p. 208), “[...] não há uma adolescência natural, mas sim constituída pelos homens e suas relações sociais [...] assim como suas características”.

Nesta minha longa caminhada educativa, presenciei muitos embates entre os adolescentes e seus docentes ou outros adultos da escola, alguns comigo, inclusive. Em virtude disso, é muito comum ouvir relatos que suscitam que os adultos precisam ter aulas sobre como enfrentar muitos desafios dentro da escola, chegando-se inevitavelmente à conclusão de que não entendem muito sobre essa fase.

Ainda conforme Jauregui (2025, através de informação verbal)⁶⁸, este desajuste - muitas vezes encontrado nas famílias e nas escolas - entre o mundo adulto e o mundo adolescente pode causar uma situação desconectada, caótica, que resultará certamente em confrontos, discussões, desalinhamento de ideias e ações. Essa situação turbulenta em nossa contemporaneidade é vista e sentida no espaço escolar, em que inúmeras vezes o desentendimento reina soberano. Nesse sentido, o que necessita-se urgentemente é buscar o entendimento do que seja a adolescência, como ela se constrói e se caracteriza em suas diversas formas dentro deste tempo, e como lidar com ela de uma maneira mais pacífica e construtiva. Ainda segundo a autora, se pode tratar os adolescentes do mesmo jeito que as crianças, pois são sujeitos de idades diferentes, de amadurecimento diferente. Por isso, o que a adolescência necessita é de entendimento, de escuta, de diálogo. Caso isso não ocorra, mais cedo ou mais tarde, o caos será instaurado. Jauregui ainda externaliza que a adolescência é fruto da infância, “é o florescer da infância”, é fruto de como lidamos com essas crianças no espaço familiar e escolar. É fruto da forma como estes pequenos foram preparados para adentrar na adolescência. Segundo ela, desde cedo é necessário dar pequenas responsabilidades às crianças, para que possam, gradativamente, ir se apropriando de atividades maiores, auxiliando-as a perceber como o mundo se desenvolve e fazendo com que criem a consciência de si e da sociedade que os cerca. A adolescência é a afirmação da individualidade⁶⁹, do empoderamento de si mesmo,

⁶⁸ JAUREGUI, ref. 31, p.67.

⁶⁹ De acordo com Duarte (1996, p. 27) “[...] todo ser humano é um indivíduo, isto é, cada ser humano se apropria das objetivações do gênero humano em circunstâncias singulares, constituindo, assim, sua individualidade[...]”. A formação desta, no entanto, inicia-se desde os primeiros momentos da vida e estende-se pela vida toda. Inicia-se no âmbito do que chamamos do em-si - sem que haja uma relação consciente para com essa individualidade, algo espontâneo, não acompanhado de reflexão -, com o passar do tempo, com seu amadurecimento, essa individualidade passa ao estágio para-si - em uma relação consciente com o gênero humano. (Duarte, 1996).

momento em que este sujeito se **posiciona firmemente enquanto indivíduo, enquanto pessoa que caminha para a adultez, “[...] o adolescente tem um impulso natural de liberdade, pois este é o último momento em que ele vai morar com os pais.** Ele está se preparando para a vida adulta, está reconhecendo e ao mesmo tempo afirmando sua individualidade no mundo[...]” (Jauregui, através de informação verbal, 2025).

Nesta fase, de acordo com a série “Nunca me Sonharam”⁷⁰, seus gostos e interesses mudam rapidamente. Os adolescentes-jovens sentem a necessidade de experienciar coisas novas, diferentes, vivem com intensidade e estão em constante iminência de uma ruptura, de mudanças, transformações. Vivem muitos sonhos, têm infinitas ideias, entretanto, na maioria das vezes, poucas pessoas para ouvi-los, acolhê-los, entendê-los. Sentem a ânsia de participar do agora, do presente, do momento, mas nem sempre sabem como fazê-lo. Sentem-se algumas vezes amordaçados, não podendo expressar suas angústias, suas vontades e desejos. Nestes casos, agem geralmente de forma antagônica, fecham-se, calam-se, excluem-se do processo ou se revoltam, extravasam - as vezes sem medida -, por isso são comparados, por alguns, como a tempestade e o furacão, forças da natureza que, quando surgem, não há como acalmar. Neste momento, acabam se afastando ou se colocando contra os adultos.

De acordo com Jauregui (2025, “através de informação verbal”)⁷¹, na adolescência-jovem, a forma como os jovens veem a família e a escola difere das fases anteriores; eles deixam de ter a dependência que antes tinham para resolver muitas coisas, começam a se comparar aos adultos, querendo “se virar sozinhos”. Os adolescentes-jovens, como já expresse anteriormente, querem ser “livres”, mas a grande questão é que a grande maioria não possui a maturidade, a responsabilidade para efetivar realmente essa liberdade. Aqui retorna-se à fala sobre a infância, de que tudo dependerá de como lidamos com ela, das escolhas feitas, da postura adotada, do preparo e das ferramentas disponibilizadas, dos desafios enfrentados, tudo isso será devolvido na mesma medida quando da adolescência. Por isso, muitas condutas serão

⁷⁰ A série "Nunca Me Sonharam" retrata a realidade das escolas públicas de Ensino Médio e discute o valor da educação na voz de jovens, educadores e especialistas de vários locais do Brasil. Os episódios fazem recortes em temas que disparam discussões urgentes no debate sobre educação pública, como: o direito à educação, diversidade na escola, educação inclusiva, evasão, currículo, juventudes e outros. Este material traz conteúdo inédito complementar ao documentário longa-metragem Nunca Me Sonharam. Foi escrita por Ricardo Henriques e Tiago Borba, do Instituto Unibanco, juntamente com o diretor Cacau Rhoden, produzido por Instituto Unibanco e Maria Farinha Filmes.

⁷¹ JAUREGUI, ref.31, p.67.

guiadas pelas escolhas de outrora, pelas condutas equivocadas. O adolescente-jovem, para ser livre, precisa ter a responsabilidade no mesmo patamar desta vontade. Ainda de acordo com a autora, os adolescentes-jovens percebem os erros, as fragilidades, as negligências e as contradições dos adultos, tanto dentro da família quanto da escola, e começam a apontar esses erros. Aquele olhar incondicional para o mundo adulto para de existir. Esta é a fase do despertar da consciência de adolescente, momento em que ele passa a ser um observador dos outros e de si mesmo. Neste instante, este sujeito passa a se desidentificar com os pais, com os professores, com a maioria dos adultos que estão ao seu redor. É quando os adultos necessitam ter uma maior maturidade e equilíbrio, ou entrarão em competição, em confronto direto com os adolescentes-jovens, na tentativa de demonstrar que sabem mais, que estão corretos e que possuem o domínio da situação. Esse enfrentamento somente vai agravar o já frágil relacionamento que, na maioria das vezes, já se estabeleceu. O que irá minimizar, e até resolver esta situação, é o diálogo e o exemplo.

A série “Nunca me Sonharam” ainda expõe outros olhares sobre a adolescência, como o da juventude desfavorecida, cuja infância foi encurtada e a própria relação com a aprendizagem e a educação mudou. A educação possui um valor intrínseco na vida destes adolescentes, pois passa por ela a construção dos conhecimentos científicos, o auxílio na tomada de decisões e o conhecimento que os levarão a tantas outras aprendizagens. É na escola também que passam a estudar e entender a sociedade em que vivem, o que oportuniza, inclusive, o entendimento de cada ser social. Neste sentido, a educação passa a ser ferramenta de libertação.

Essa forma de libertar-se de muitas amarras é vista na imagem, na figura que muitos adolescentes-jovens passam aos educadores através das formas de se vestir, de se adornar, de falar, de agir. É a maneira que encontram para se autoafirmarem perante os outros e perante a si mesmo. Pode ser interpretada também como a forma de se camuflarem aos olhos dos outros. Essas artimanhas são necessárias para sobreviver no mundo onde habitam. É a forma que encontram para serem aceitos, respeitados, cobiçados, colocando-se em uma posição mais segura e confortável, ao menos aparentemente.

Essa imagem, essa camuflagem, vai mudando gradativamente ou afirmando-se cada vez mais. Isso dependerá de como esse adolescente vai se posicionando no mundo e, acima de tudo, de como vai se formando sua personalidade.

O adolescente, ainda de acordo com Jauregui (2025, através de informação verbal)⁷², é normalmente motivado pelo que lhe interessa, pelo que faz sentido a ele, caso contrário, é tomado por uma grande preguiça e falta de entusiasmo. Nesta fase, utilizam sua energia, sua disposição para aquilo que lhes desperta deleite, curiosidade, proveito, importância. Nestes momentos, o diálogo e a demonstração da importância do se propõe são imprescindíveis, e é preciso firmeza para auxiliá-los neste processo de desenvolvimento.

Infelizmente, a adolescência é, na maioria das vezes, mal vista pelos adultos, mas isso ocorre também por falta de conhecimento e preparo de como lidar com esse período de desenvolvimento humano dentro de seu tempo histórico. O que não se pode é exigir que os adolescentes-jovens de hoje se comportem da mesma forma que os de ontem. Cada tempo possui suas características e desafios. Conhecê-los é imprescindível.

Caminhando por essa mesma seara, Abreu e Pederiva (2023) apontam que o estudo da adolescência dentro de uma visão histórico-cultural dá a real possibilidade de conhecê-la de forma abrangente, tendo a associação dos aspectos biológicos e culturais, utilizando-se das bases do Materialismo Histórico-Dialético, que preconiza o estudo da totalidade e da essência dos fenômenos. Segundo os mesmos autores, porém, o que se presencia é o estudo desta etapa do desenvolvimento de forma fragmentada, dando-se somente ênfase à esfera biológica, em que se analisam somente as peculiaridades sazonais e não o contexto social no qual os adolescentes-jovens se encontram. De acordo com os autores, o plausível é mudarmos esta conjuntura que se apresenta, partindo para o estudo da adolescência dentro de uma ótica histórico-cultural, sendo que, para tal propósito, necessitaríamos de um deslocamento epistemológico capaz de romper com a base naturacionista ainda presente na ciência psicológica moderna. Por essas vias, há a separação entre o cultural e o biológico, o que leva à interpretação equivocada de que a adolescência é um processo independente, autossuficiente e regido unicamente por forças internas.

Neste sentido, é sublinhado por Gonçalves (2003) que, em uma visão naturalizante, nega-se a dimensão histórica dos fenômenos sociais e humanos, e o papel do jovem na sociedade é visto como algo natural e universal. Isso significa que, independentemente da classe social, do período em que vivem ou das circunstâncias sociais específicas, esse lugar do jovem é considerado dado, quase

⁷² JAUREGUI, ref. 31, p.67.

como algo orgânico. Além disso, os significados atribuídos a esse papel na sociedade reforçam essa ideia, conferindo uma sensação de naturalidade às atividades e comportamentos associados a ele.

Segundo Abreu e Pederiva (2023), essas concepções estudam a adolescência em abstrato, à margem do seu meio social e de forma idealizada. Para se construir uma nova compreensão sobre esse fenômeno, torna-se fundamental introduzir a perspectiva histórica do desenvolvimento psicológico, afinal, ainda é urgente forjar uma ciência que, de acordo com Vigotski (2012, p. 132) “[...] permita sair do cativeiro biológico de psicologia e passar ao terreno da psicologia histórica humana [...]”, e que assuma a adolescência como um produto do desenvolvimento histórico da humanidade. Esse produto histórico, que são os seres humanos, mesmo que inacabados, continuam em construção, inclusive na vida adulta. Devemos enxergar o humano em formação em cada adolescente-jovem, já que a escola tem papel fundamental nesse processo. Esses jovens são o nosso resultado enquanto família, escola e sociedade, e o mais adequado é aparar as arestas para aperfeiçoar a compreensão e a forma de comunicação com eles. Os educadores precisam cultivar uma escuta atenta, sensível e, sobretudo, identificarem-se com as pessoas, com a coletividade, com a mudança e com os propósitos.

Assim, as adolescências-jovens podem ser concebidas, como as demais fases do desenvolvimento humano, como a síntese de múltiplas determinações, cuja subjetividade é constituída material e historicamente, conforme nos mostra Vigotski (1996). Trata-se, então, de ir além da noção de mera influência dos aspectos biológicos no processo psicológico de cada ser humano, mas de conceber a construção do sujeito sempre sob determinadas condições sociais e materiais, portanto, sempre como resultado da atividade de gerações anteriores, ou seja, de um processo histórico.

Tomando essa premissa, para se conhecer o indivíduo - pessoa/grupo ou categoria - em sua concreticidade, e de acordo com Duarte (1996), é necessária a mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta como decorrência imediata do fato de se estar em contato com quem se deseja melhor conhecer. No caso da educação especificamente, conhecer o aluno, o adolescente-jovem, não se limita ao conhecimento do que ele é, mas das relações que proporcionaram esta construção, assim como do conhecimento do que ele pode vir a ser.

Neste sentido, a abordagem sócio-histórica, de acordo com Bock (2007), ao analisar a adolescência em suas várias demandas, não busca somente questionar o que ela é, mas compreender como esse período de desenvolvimento foi constituído historicamente. Tal perspectiva sustenta que o entendimento de qualquer fenômeno só é possível considerando sua inserção na totalidade em que foi produzido, a qual o constitui e lhe atribui sentido. Assim, responde-se o questionamento sobre a concepção de adolescência-jovem em sua passagem para a vida adulta dentro da Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento humano.

Entretanto, considerando o conteúdo apresentado até o momento, estabelece-se a terceira e última questão-suporte de pesquisa: **“De que modo pode ser organizada uma prática pedagógica direcionada aos adolescentes-jovens do Ensino Médio, fundamentada em um referencial de desenvolvimento histórico-cultural”?** Para abordar essa problemática - que, em grande medida, já foi respondida junto ao questionamento central deste trabalho dissertativo, quando foi abordado o método e as metodologias para uma educação escolar das adolescências-jovens - recorre-se às reflexões de Novaes e Vannuchi (2004), os quais indicam que, em diferentes períodos, culturas e contextos históricos, encontram-se diversas configurações de adolescência-jovem. Entre essas, destaca-se um espaço de resistência que necessita ser compreendido e aprofundado.

Assim, torna-se imprescindível promover reflexões no âmbito escolar por meio de uma organização pedagógica também diferenciada, capaz de discutir esses dilemas e outros desafios enfrentados pela juventude na contemporaneidade. A construção de um referencial baseado no desenvolvimento histórico-cultural demanda a análise de temas como a modernidade avançada, a sociedade de mercado, a sociedade do conhecimento, os processos de globalização e as crescentes desigualdades sociais. Essas questões, segundo os mesmos autores, relacionam-se tanto a sentimentos históricos quanto a emoções e percepções emergentes na sociedade atual.

Desta forma, para se propor uma organização pedagógica diferenciada e dirigida a essas adolescências-jovens, é preciso remontar alguns elementos trabalhados nesta dissertação. É primordial compreender, primeiramente, que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações culturais, das interações sociais e das diversas formas de mediação historicamente estabelecidas. Essas ações realizam-se dentro de modelos culturais e processos de aprendizagem mediados por

indivíduos socialmente constituídos. Em segundo lugar, a escola representa uma ameaça à ordem vigente, ao oferecer possibilidades de desenvolvimento intelectual para os adolescentes-jovens, possibilitando a construção de pensamentos e conceitos, fomentando a proliferação do conhecimento sistematizado, promovendo o aprimoramento das capacidades humanas em suas formas mais diversas. Em terceiro lugar, é imprescindível trabalhar conteúdos que abordem questões sociais, políticas e culturais, estimulando o pensamento crítico e a reflexão acerca de injustiças, opressões e desigualdades. Tal abordagem pode fortalecer movimentos estudantis ao incentivar os jovens a participarem de debates públicos e ações comunitárias, promovendo uma cultura fundamentada na solidariedade e na cidadania. Assim, a escola passa a desempenhar também um papel de espaço de participação social para adolescentes-jovens. Nesse processo, valores, crenças e comportamentos são trocados de forma singular, criando experiências que não se replicam em outros contextos.

De acordo com Arroyo (2014), outra possibilidade para uma organização pedagógica dirigida aos adolescentes-jovens do Ensino Médio consiste na ideia de explorar as particularidades e a riqueza de cada fase do desenvolvimento humano - infância, adolescência-jovem, além da fase adulta -, tendo como foco oferecer aos estudantes a oportunidade de se conhecerem melhor, promovendo o autoconhecimento. Para isso, é fundamental que eles entendam de que forma diferentes áreas do conhecimento, como as artes, a música, o cinema, a pintura, o grafite e a publicidade, interpretam e representam as suas próprias experiências. O autor ressalta ainda que o primeiro direito dos seres humanos é o de saber-se no mundo, por meio das letras, das ciências e das artes, e que esse conhecimento somente será garantido aos jovens aproximando-os das diversas áreas que os estudam. Integrar a riqueza desses estudos aos adolescentes-jovens, na sociologia, na história, na antropologia, faz-se essencial. Arroyo exemplifica este argumento quando diz que não visualiza a possibilidade de trabalhar com os estudantes do EM a história antiga, média ou contemporânea, sem antes estudar a história da juventude, das mulheres, do trabalho entre outras tantas histórias cruciais, reverberando que reconhecer o direito a esses conhecimentos dará a oportunidade da construção de um currículo que respeite o caráter formador do tempo da juventude e do caráter humano em cada indivíduo singular.

Desta forma, a ação pedagógica adquire papel fundamental para adolescentes-jovens, essencialmente nesse período, marcado por mudanças rápidas nos gostos, interesses e na vontade de experimentar coisas novas. Assim, a prática educativa deve estar alinhada de tal forma que esse fluxo de mudanças acabe criando um ambiente de valorização, experimentação, criatividade e capacidade de se adaptar às novas demandas de cada sujeito em crescimento.

Ao acompanhar esse processo de perto, a ação pedagógica não só ajuda na construção do conhecimento, mas fortalece a identidade, a autonomia e a resiliência dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos em constante transformação. O processo de ensinar e aprender constitui-se como uma das ações mais relevantes no âmbito escolar e pedagógico, envolvendo intervenções intencionais que promovem alterações internas nos adolescentes-jovens. Essas ações facilitam o crescimento pessoal e estimulam a apropriação coletiva e histórica dos conhecimentos.

Nesse processo dinâmico, as pessoas formam-se e transformam-se, criando uma espécie de troca contínua em que cada um influencia e é influenciado pelo outro, originando uma rede de vínculos que conecta todos os protagonistas dessa troca, ou seja, quem participa dessas interações. Desta forma, a formação e a metamorfose das pessoas ocorre de forma coletiva em um movimento constante de troca e aprendizado mútuos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] nos tornamos humanos com os outros, em interação, nos constituímos através dessa relação com nossos semelhantes, aprendendo na convivência com os demais seres. Nascemos humanos como seres inconclusos, mas nascemos programados para aprender e enfrentar nossa

inconclusão. Esse processo de constituição do sujeito é sempre um processo educativo, destacando-se nele o papel da docência como um que fazer estritamente humano. (Gadotti, 2023, p. 42).

Escrevo essas considerações finais na posição de pesquisadora em início de caminhada e de coordenadora pedagógica - em fase mais avançada de atuação - de uma escola pública estadual, situada em Santa Catarina. A elaboração dessa escrita, no entanto, decorre da construção efetivada a partir dos estudos que me sustentam e que são fundamentais para minha reconstrução como pessoa e educadora. Entretanto, todo esse processo de “edificação” foi sendo construído tijolo a tijolo, dia após dia, com muito empenho e dedicação. No decorrer dessa caminhada, procurei manter-me fiel ao foco central deste estudo; porém, devo confessar, em muitos momentos - mesmo sem perceber - embrenhei-me em caminhos diversos, em trilhas adjacentes ao foco desta proposta. Nesses momentos, fui novamente conduzida ao caminho principal por aquela que me orientou, me conduziu a este resultado. Segundo ela, inclusive, essas saídas de rota são normais para aqueles que submergem em seu objeto, pois estão de modo tão absortos em seus estudos que, às vezes, não percebem a necessidade de dar um passo atrás e olhar seu feito “do alto, de cima”, podendo perceber as imperfeições do caminho aberto. Contudo, após “aparadas as arestas” e refeito o caminho, o produto desse esforço apresenta-se nesta dissertação, cujo objetivo é o de explorar as adolescências-jovens presentes no Ensino Médio - espaço que tenho conhecimento, que frequento, onde me construo como profissional, onde me encontro e dedico meu compromisso como tal.

Assim, escrevo estas últimas linhas também na perspectiva de ter atingido os objetivos aqui propostos, como o de ter conseguido responder à problemática central e às questões norteadoras da presente pesquisa. Reconheço que estas considerações finais são conclusivas apenas para este estudo. Então, são provisórias, se observado o quão grandioso é o conhecimento ainda a ser construído.

Compreender e analisar o Ensino Médio como tempo de desenvolvimento humano e suas adolescências-jovens é um processo gradativo, contínuo e que estará, de certa forma, sempre inacabado. Pesquisar dentro de um referencial pautado na Teoria Histórico-Cultural é um processo que exige tempo, esforço, rigor, comprometimento e a busca incessante do conhecimento dentro de tão vasto e denso referencial, o que não é possível atingir em tão exíguo espaço temporal. Da mesma forma, é o fenômeno ora estudado, objeto em construção, em movimento constante,

aberto a novas interpretações, deliberações, perspectivas, aprendizados, contendo detalhes a serem aprofundados, examinados, avaliados, ponderados, direcionados, pois, no final das contas, a busca pelo conhecimento é incessante, frequente, perseverante, refletindo tanto a evolução da educação quanto da pesquisa acadêmica.

Utilizaram-se as aprendizagens decorrentes da compreensão preliminar dos fundamentos essenciais da Teoria Histórico-Cultural como referencial para evidenciar o progresso na consecução dos objetivos inicialmente estabelecidos nesta pesquisa. Primeiramente, constatou-se que a Teoria Histórico-Cultural oferece uma fundamentação relevante para a elaboração de uma organização pedagógica voltada às adolescências-jovens do Ensino Médio, uma vez que reconhece esse período como uma fase de elevado potencial e desenvolvimento humano. Essa perspectiva é fundamental para o aprimoramento das aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais, ao mesmo tempo em que evita visualizar tal período como naturalizante ou patologizante.

Comprovou-se também que elementos como a cultura, a linguagem, o trabalho em sua dimensão ontológica⁷³, a consciência, o pensamento, as experiências, as vivências e o ambiente natural atuam como mediadores no processo de formação da personalidade, da aprendizagem e do crescimento intelectual. Ressalta-se que esse desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas por meio das interligações com outras pessoas, bem como com o ambiente cultural e social. Diante disso, a aprendizagem é compreendida como um produto das interações entre indivíduos e objetos culturais, possibilitando a construção de subjetividades, valores e identidades dos seres humanos. Em outras palavras, a aquisição do conhecimento é influenciada pelo ambiente e pelo contexto histórico em que o adolescente-jovem está inserido.

Constatou-se ainda que, dentro da perspectiva histórico-cultural, a escola deve ser concebida como um espaço acolhedor e receptivo à inovação nos métodos de ensino e aprendizagem. Nesse ambiente, os estudantes devem ter a oportunidade de dialogar, explorar diferentes pontos de vista e propor soluções, sempre levando em consideração as opiniões e singularidades de cada indivíduo. Desse modo, as implicações pedagógicas propostas a este âmbito de ensino necessitam ancorar-se em elementos que possam mediar a construção da autorregulação, da ampliação do desenvolvimento das funções superiores de pensamento e dos processos mentais

⁷³ Mas também histórica. O trabalho alienado também ensina - até mesmo pela dor.

complexos que emergem por meio da interação social e cultural. As aprendizagens manifestam-se, assim, como resultado das interações com outros indivíduos e objetos culturais, possibilitando a construção de nossas subjetividades, valores e identidades como seres humanos. **Dessa forma, atinge-se um dos objetivos desta pesquisa, que é “depreender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma organização pedagógica voltada às adolescências e juventudes no âmbito do Ensino Médio”.**

Para avançar nessa breve narrativa conclusiva retorna-se a Xavier e Nunes (2015) para reviver os três pilares essenciais da Teoria do Desenvolvimento Humano, com o objetivo de explicar como nosso crescimento psíquico ocorre. Assim, é importante relembrar que: a) o cérebro é a base biológica que possibilita a realização das funções mentais; b) essas funções desenvolvem-se principalmente por meio das interações sociais que temos ao longo da vida; c) é necessário reconhecer o importante papel da mediação simbólica na formação de habilidades cognitivas mais complexas.

Esses elementos mostraram como fatores biológicos, sociais e culturais estão entrelaçados no processo de amadurecimento da nossa mente. Dessa forma, ficou claro que nossas funções naturais são influenciadas por experiências sociais que vão sendo internalizadas ao longo do crescimento, tornando-se parte da nossa estrutura mental. **Essa vinculação vem ao encontro do primeiro objetivo deste trabalho dissertativo que é justamente o de “evidenciar o entrelaçamento biológico, social e cultural na constituição do psiquismo humano”.**

Quanto à adolescência-jovem, esta representa a categoria de construção social de complexa natureza, a qual é influenciada pelos processos de constituição e compreensão societais. Esse período de desenvolvimento encontra-se em um estado de contradição, refletido tanto na percepção social quanto na autoimagem dos indivíduos. Dessa forma, a adolescência-jovem não constitui construto homogêneo ou universal; sua ocorrência e significado variam segundo contextos culturais, sociais e geográficos, períodos e contextos históricos. Evidencia-se, desta forma, sua natureza altamente variável, sujeita a transformações ao longo do tempo. É, conseqüentemente, um período que vai além das mudanças físicas da puberdade, carregando significados culturais, influências sociais e fatores históricos.

No contexto de um processo mais amplo de desenvolvimento humano, a transição da adolescência-jovem para a fase adulta caracteriza-se como um período

de profundas transformações e descobertas. Nesse estágio, os indivíduos adquirem competências e valores que orientam suas relações com o mundo do trabalho e com a sociedade. Nesse sentido, destaca-se o papel central da escola na formação do adolescente-jovem, ao criar condições que possibilitem a integração das experiências humanas às demandas sociais e profissionais relacionadas à atividade laboral. **Diante do contexto ora apresentado, atinge-se o terceiro e último objetivo de pesquisa “compreender o desenvolvimento humano fundamentado na Teoria Histórico-Cultural com ênfase nas adolescências-jovens e sua entrada na vida adulta por meio da atividade profissional”,** buscando contribuir para uma compreensão singularizada desse processo.

Encerro minhas escritas pautando-me em dois pontos centrais: primeiro, no enaltecimento da THC por sua busca em evidenciar o processo de humanização do ser humano, não limitando-se a explicar fenômenos sociais ou pedagógicos, mas buscando compreender e promover o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, levando o indivíduo a se tornar verdadeiramente humano em sua essência. Provocando, segundo Mendonça (2019), uma reflexão de fundo sobre "como o ser humano se torna humano", destacando a importância de entender os processos e condições que possibilitam essa humanização.

Segundo, na valorização das adolescências-jovens, querendo imensamente que sejam compreendidas em suas formas mais plenas, mais ricas, mais inventivas, dentro de suas capacidades múltiplas como seres em desenvolvimento, mas que têm muito a contribuir para um melhor desenvolvimento social. Que sejam vistos e entendidos como indivíduos proativos e capazes. Da mesma forma, torço imensamente que o Ensino Médio seja visto com um novo olhar por todos aqueles que, de uma forma ou outra, fazem a educação acontecer. Pois, é na relação com o outro, é no olho no olho que a educação acontece, é no espaço da escola, em seus vários ambientes, que o encontro, a construção e a reconstrução como indivíduos, como humanos, se faz.

“andar com fé eu vou, que a fé não costuma faiá”
(Gilberto Gil, Andar com fé, 1982) ⁷⁴

⁷⁴ Verso da Música “Andar com fé” de Gilberto Gil, do álbum “Um Banda Um”, WEA (Warner Music), 1982.

REFERÊNCIAS DA LEGALIDADE

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14/01/2025

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamento do § 2º do art.36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto n. 5.154, de 2004).

Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 de abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12/01/25.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 de agosto de 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras exceções. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 jun. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12/01/25.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01 de 21 de janeiro de 2004. Estabelece diretrizes nacionais para a organização e realização de estágio. Esta resolução aplica-se aos alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional, incluindo as modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_04.pdf. Acesso em: 10/01/2025.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revogação dos dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº Ensino médio no Brasil: evolução de ideias, propostas e perspectivas|11110.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 29/01/25

BRASIL. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Instituição do Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 14/01/25

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11 de 12 de junho de 2008. Instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Junho, 2008.

BRASIL. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 2009.

BRASIL. Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009).

Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13 de outubro de 2009. Disponível em: [https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657#:~:text=Estabelece%20a%20sistema%20C3%A1tica%20para%20a,2009%20\(Enem%2F2009\).](https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657#:~:text=Estabelece%20a%20sistema%20C3%A1tica%20para%20a,2009%20(Enem%2F2009).) Acesso em 17/02/25.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 13 de out. de 2009.

BRASIL. O Ministério de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais que lhe foram conferidas pelo inciso II do parágrafo único do artigo 87 da Constituição Federal, resolve: Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 13 de out. de 2009.

BRASIL. Emenda constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC). Altera as leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o programa do seguro-desemprego, o abono salarial e institui o fundo de amparo ao trabalhador (fat.), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da seguridade social e institui plano de custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o programa nacional de inclusão de jovens (projuvem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, outubro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. [Estatuto da Juventude (2013)]. **Estatuto da juventude:** atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições técnicas, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 6840, de 2013.** Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 11/02/25.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Instituições Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 09/02/2025

BRASIL. Lei 13.415, de 16 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1145, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei n. 13 415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2017b. Seção I, p. 9.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul.2017.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11, nov. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 11/02/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 01/02/25.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1023, de 4 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 out. 2018d. Seção I, p. 17.

BRASIL. Lei 14.934 de 25 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 08/02/2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 ag. 2024.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de aprender: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola.** Florianópolis: DIEF, 1999.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica.** Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC Nº 093, de 14 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1-** disposições gerais/Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2-** formação geral básica /Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Educação Básica. **Nota Técnica nº 001, aprovada em 11 de nov. de 2024.** Orienta sobre os procedimentos a serem adotados no ano de 2025, na Etapa do Ensino Médio, em decorrência da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Florianópolis-SC, 2024.

REFERÊNCIAS DE AUTORES

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Educação, escola e o lugar do saber: por que os jovens frequentam a escola?**

Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.346 p. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf . Acesso: 24/04/2024

ABRANTES, A.A. Adolescência adulterada: a (contra) reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs.). **As (contra)reformas na educação hoje**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2018. v. 1, p.125-148.

ABRANTES, Ângelo Antônio; EIDT, Nádia Mara. **Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico**. Obutchénie [recurso eletrônico]: revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. Vol. 3, n.3. Uberlândia: Edufu, 2019. Disponível em: Vista do Número completo. Acesso em: 26/06/25.

ABREU, Fabrício Santos Dias de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano: a adolescência em questão**. Trabalho realizado no Centro Universitário Estácio de Brasília e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Rev. Psicopedagogia, Brasília-DF, 2023.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A Orientação Profissional com Adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez. p.163-178

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. O sujeito subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In: OZELLA, Sérgio. (org.). **Adolescências Construídas: A visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação dos professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66

ALVES, Solange Maria. **A pedagogia libertadora e a psicologia histórico-cultural: dialogando educação e desenvolvimento humano**. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano -17 - n. 30 vol. 01 - jan./jun. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/admin,+artigo+14%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/admin,+artigo+14%20(1).pdf). Acesso em: 18/02/2025.

ALVES, Solange Maria. **Desenvolvimento humano, cognição e educação escolar: reflexões sob o enfoque histórico-cultural**. Revista Reflexão e Ação, v.24, n.2,p.197-214, mai./ago. Santa Cruz do Sul- RG, 2016. Disponível em: *Texto 1- Desenvolvimento humano, cognição e educação escolar.pdf. Acesso: 18/02/25.

AKHUTINA, Tatiana. A.R. Luria: uma trajetória de vida. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 123-147.

https://teoriadaaprendizagemdesenvolvimental.com/wp-content/uploads/2023/01/Ensino-Desenvolvimental_final.pdf#page=57. Acesso em: 27/02/25.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A psicologia histórico-cultural: uma concepção de homem e de ciência. In: **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural** [online]. São Paulo: UNESP, 2017, p. 19-32. ISBN: 978-85-9546 177-2.

<https://doi.org/10.7476/9788595461772.0002>. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/5zs3s/pdf/asbahr-9788595461772-02.pdf>. Acesso em 25/02/25.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANJOS, R. E. **O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 228-246, jan./abr. 2014.

ANJOS, R. E. **Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes**. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME issn 1809-0354 v. 9, n. 1, p. 106-126, jan./abr. 2014. Disponível em:

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/julianapedrosobrunns,+APORTES+TE%C3%93RICOS+DA+PSICOLOGIA+HIST%C3%93RICO-CULTURAL+PARA+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESCOLAR+DE+ADOLESCENTES%20(1).pdf. Acesso em: 13/05/2025.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; PONCE, Rosiane de Fátima. **Acerca da relação entre educação escolar e desenvolvimento psíquico na adolescência**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente- SP, v. 26, n. 1, p. 196-213, jan./abr. 2015. Disponível em: 3826-Texto do Artigo-12480-12287-10-20160927.pdf. Acesso em: 14/05/2024.

ANJOS, R. E; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p.195-220. Disponível em:

<https://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/683/522>. Acesso em: 18/01/2025.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. **A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente- SP, v. 28, n. 3, p. 115-132, Set/Dez, 2017. Disponível em: *4183-Texto do Artigo-20400-20409-10-20180424.pdf. Acesso em: 14/05-2024.

ANJOS, R. E; DUARTE, N. **O cérebro adolescente e o processo biológico historicamente condicionado: contribuições da teoria histórico-cultural à educação escolar**. Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v.14, n.2, supl.1, p., out./nov. 2019. Disponível em:

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/julianapedrosobrunns,+7171+pronto%20(2).pdf. Acesso em: 20/02/25.

- ARROYO, Miguel González. **Repensar o Ensino Médio: Por quê? Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCIA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **O papel da interação social na formação da inteligência e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Aprendizaje dialógico el la sociedad de la información. Ut. Revista de Ciències de l'Educació. Barcelona: Hipàtia, p. 125-128, 2008.
- BALDISSIN, Maurício Martins. **As funções psicológicas superiores, sua origem sociocultural (interacional) e sua natureza mediada (semântica).** Departamento de Neurologia, Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP- São Paulo, junho de 2005. Disponível em: <https://neurodiagnose.com.br/wp-content/uploads/2022/04/funcoes-psicologicas-superiores-jun-2005-1.pdf>. Acesso em: 31/07/2024.
- BARBOSA, Luciana Mara Tachini; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência.** Psic. da Ed., São Paulo, 47, 2º sem. de 2018, pp. 47-55. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n47/n47a06.pdf>. Acesso em: 12/03/2025.
- BARRETO, Maria Auxiliadora; AIELLO-VAISBERG, Tânia. **Escolha profissional e dramática do viver adolescente.** Psicologia & Sociedade; 19 (1): 107-114, jan./abr. 2007
- BOMFIM, Alexandre Maia do *et al.* **Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde.** Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 27-52, jan./abr. 2013.
- BRECHT, Bertolt. **Poema “Sobre a violência”**, no livro – Poemas 1913-1956. Editora 34; 1ª ed. São Paulo -SP, 2000.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Adolescência: uma construção social - um olhar crítico sobre o conceito em livros destinados a pais e professores.** Pesquisa realizada em 2002 com Bolsa Pesquisa Cepe/PUC-SP- mimeo.,2002.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; LIEBESNY, Brônia. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, Sérgio (org.). **Adolescências Construídas: A visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-222.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 11, Número 1. Janeiro/Junho 2007. Pág. 63-76.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBÂNEO, José; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- CHARLOT, Bernard. Palestra “**Educação ou Barbárie: o ensino entre a aventura humana e a prática quotidiana**”. Promovido pelo Grupo de estudos e pesquisas em

educação, subjetividades e cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos-SP (UFSCAR). Transmisso em 27/06/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wPruKjOvdFg>. Acesso em: 15/03/2025.

CHARLOT, Bernard. **O ser humano é uma aventura**. Orador Bernard Charlot. Colóquio Educon. Canal do YouTube, postado em 15 de julho de 2023.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie: Qual o futuro para a aventura humana?** Ciclo de Conferências: Educação na Cidade. Orador Bernard Charlot: ISEC Lisboa-UNESCO, 24 de abril de 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos de Marilena Chauí: o que é cultura**. Canal do YouTube, Grupo Autêntica, postado em 21 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-YQcFNoiDMw>. Acesso em: 17/12/24.

CHAGAS, Eduardo F. **O indivíduo na teoria de Marx**. Revista Dialectus. Ano 1 n. 1, Julho-Dezembro, p. 1-16, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21936/1/2012_art_efchagas.pdf. Acesso em: 12/01/25.

COLE, Michael *et al.* VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

CUNHA, Célio da. Ensino médio no Brasil: evolução de ideias, propostas e perspectivas. In: GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; COELHO, Silvia Regina dos Santos (Orgs.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica, 2018. p. 240.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo, PUC, 1979.189p. (Tese de doutorado).

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v40n4/1678-4634-ep-40-4-01093.pdf>. Acesso em: 23/03/25.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAMASCENO, Benito Pereira. **Contribuições dos estudos de autores soviéticos para a psicologia e a neurociência cognitiva contemporâneas**. Revista Cadernos Cedes, vol: 40, n 111, UNICAMP, 2020. Disponível em: SciELO - Cadernos CEDES, Volume: 40, Número: 111, Publicado: 2020. Acesso em: 15/04/2024.

DARWIN, Charles Robert. **A origem das espécies por meio da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela vida**. Tradução de Carlos Duarte, Ed. Martin Claret, São Paulo, 2014.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 173-193.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. A concepção de atividade de estudo dos alunos. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral. **Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349 p.: II. (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental; v. 8).

DESSER, N. A. **Adolescência, sexualidade e culpa**. Rio de Janeiro, Rosa dos Ventos, 1993.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar (Hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural). In: DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 75- 106. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, p. 79-115, Julho/2000.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001b.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas, SP: autores Associados, 2007.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013a.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico crítica do currículo**. - 2. ed.- Campinas, SP: autores Associados, 2021.

ELKONIN, D. B. Desarrollo Psíquico de los Escolares. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicologia**. Havana, Cuba: Imprensa Nacional de Cuba, 1961. p. 553-559.

- ELKONIN, D. B. Desenvolvimento psíquico do niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969b. p. 504- 522.
- ELKONIN, D. B. Desenvolvimento psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969c. p. 523 – 560.
- ELKONIN, D. B. Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. In: ILIASOV I. I; LIAUDIS V. Y. (Orgs.). **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986. p. 34-41.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscú: Progreso, 1987. pp. 125-142.
- ENGELS, F. **Dialética da Natureza**. Tradução: Nélio Schneider. 4.ed. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1979.
- ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 ed. Coleção: Universidade Popular. São Paulo: ed. Global, 1990.
- ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1991.
- ENGELS, F. **Dialética da Natureza**. Tradução: Nélio Schneider e Ricardo Musse-1.ed.-São Paulo: Ed. Boitempo, 2020.
- ESTEVES, Diego Winck; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Escrita e poética na pesquisa em educação: autoficção e performance**. ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.22 n.2 p. 354-368 abr./jun. 2020.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654564>. Acesso em: 06/04/24
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. **O caráter histórico da pesquisa em educação**. Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. v. 4, 2019, p. 1-14. Disponível em:
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 11/04/2024.
- EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. 2005. Disponível em:
<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos-lugares-de-nascimento-de-minha-escrita/>. Acesso em: 03/04/24.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. 64. Disponível em
<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06/01/2024.
- FAGUNDES, Adriana Saraiva Gomes; SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos; SILVA, José Moisés Nunes da. **O ensino médio brasileiro a partir da lei nº 9.394/1996: entre avanços e retrocessos**. Revista Epistemologia e Práxis Educativa -EPEduc, v. 6 N.2, Piauí, 2023. Disponível em :
<https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/4678/3815>. Acesso em: 15-02-2025.
- FILHO, Manuel Alves. **“Livro traz críticas ao economicismo presente nas políticas educacionais.”** Jornal da Unicamp, Campinas, São Paulo, 26 de maio a 01 de junho de 2024. Disponível em:

file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Jornal%20artigo%20Nora%20Krawczyk.pdf.
Acesso em: 23/05/25.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, V. Gerontopsicomotricidade: uma abordagem ao conceito da retrogênese psicomotora. In FONSECA, V. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009. p. 343-381.

FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. Introdução: juventude, para além dos mitos. In: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 19-37.

FREIRE, P. (1983): **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 7ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Audiovisual: “Eu defendo uma educação que forme”**. Publicado pelo Jornal Nota em sua página do Instagram “jornalnota”, no dia 04 de fevereiro de 2025. (linktr.ee/jornalnota).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Caderno de Pesquisas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, n 116, p 21 à 39, Julho 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvq/#>. Acesso em: 15/04/24.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Características pedagógicas e ensino integrado. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 249-265.

FRIGOTTO, G. **Apresentação. Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023. p.484.

FRIGOTTO, G; FERREIRA, S. M. Cultura colonizadora e escravocrata, autoritarismo e ultraconservadorismo: o DNA da classe burguesa brasileira. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Trad. Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FUNKS, Rebeca. **Baruch de Espinosa**. E Biografia. 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/baruch_de_espinosa/. Acesso em: 03 de agosto, 2024.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem (COEB). Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Programados para aprender**. 1ªed. Global Editora, São Paulo, SP, 2023.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 6ª ed. Global Editora, São Paulo, SP, 2024.

GETTY IMAGENS: **Via Láctea**. Disponível em:

<https://www.metropoles.com/brasil/ciencia-e-tecnologia-br/via-lactea-estudo-revela-que-nossa-galaxia-tem-13-bilhoes-de-anos>. Acesso em: 15/02/2025.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: OZELLA, Sérgio (org.). **Adolescências Construídas: A visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-62.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**- São Carlos- SP: UFSCar, 2016. p 225.

GOMES, Cândido Alberto; VASCONCELOS, Ivan César Oliveira de; COELHO, Sílvia Regina dos Santos. Ensino médio: nem patinho feio, nem cisne? In: GOMES, Cândido Alberto; VASCONCELOS, Ivan César Oliveira de; COELHO, Sílvia Regina dos Santos (orgs.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica, 2018.

GOMES, Cândido Alberto; VASCONCELOS, Ivan César Oliveira de; COELHO, Sílvia Regina dos Santos (Orgs.). **Ensino médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

GIL, Gilberto. **Andar com Fé**. Warner Music Brasil. Rio de Janeiro, 1982.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do Espírito**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**. Tradução de Álvaro Cabral; Revista Técnica; Ed. Schwarcz- Companhia das Letras. São Paulo, 1997. INSTITUTO ESPAÑOL DE FORMADORES EM SALUD (IEFS). Efemérides. <https://iefs.es/14-de-agosto-luria/>. Acesso em: 03/03/25.

JAUREGUI, Ivana. **Adolescência**. Instagram pag. “ivana_jauregui”. 2025.

JUNIOR, Luiz Gonzaga do Nascimento. **Caminhos do coração**. In. Gonzaguinha: EMI-Odeon, 1982.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo, Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora. **Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, Nora. **Livro traz crítica ao economicismo presente nas políticas educacionais**. Entrevistador Manuel Alves Filho. Jornal da Unicamp. Campinas-SP, Maio-Junho, nº 598, 2014. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/598/livro-traz-critica-ao-economicismo-presente-nas-politicas-educacionais>. Acesso em:

KRAWCZYK, Nora. **Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/abstract/?lang=pt>

KRAWCZYK, Nora. Brasil – Estados Unidos. A trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In: KRAWCZYK, N. **Escola Pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/Unicamp; Uberlândia: Navegando, 2018.

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Monica Ribeiro. **Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio**. Monica e Nora “entrevistam” o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcisio (Org). Ensino Médio: políticas e práticas.

KRAWCZYK, Nora. **Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/abstract/?lang=pt>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **DANIIL BORISOVICH ELKONIN: um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil**. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, SP, 2008.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo.

LEONTIEV, A. N. **Atividade e Consciência**. Tradução do inglês: Marcelo José de Souza e Silva. 20p. Publicado em russo na revista Voprosy filosofii, n. 12, p. 129-140 (1972) e em inglês no livro Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético, Moscou, 1977, p. 180-202.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre. 1978b.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Progreso, 1987.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988a. p. 59-84.

LEONTIEV, Aleksei N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988. p. 59- 83b.

LEONTIEV, Aleksei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988c. p. 119-143

LEONTIEV, A. N. Apêndice. In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 425-470.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

LEONTIEV, Aleksei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Farias; 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 234.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch, **Atividade, consciência, personalidade**; tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. Conversas sobre didática e currículos: a que vem este livro. In: LIBÂNEO, José; ALVES, Nilda. (Orgs.) **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José; ALVES, Nilda. (Orgs.) **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Endipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 56 p.

LINDBERG, Christian; PEREIRA, Taís. **O ensino de Filosofia diante do 'novíssimo' Ensino Médio**. Portal de periódicos da ANPOF- Associação de Pós-Graduação em Filosofia Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/o-ensino-de-filosofia-diante-do-novissimo-ensino-medio>. Acesso em: 19-08-24.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélcio Schneider. E-books da Editora Boitempo, 2010. Disponível em: <https://gpect.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/12/ff130318ae9d9b74571de73bdc7d1509.pdf>. Acesso em: 02/03/25.
- LUKÁCS, G. **Para a ontologia do ser social**. Tradução Sérgio Lessa. 1ª edição. Vol. 14. Ed. Coletivo Veredas. Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lukacs/ano/mes/Ontologia-Volume-14.pdf>. Acesso em 13/03/25.
- LURIA, Aleksandr Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. vol. I.
- LURIA, Aleksandr Romanovich. **Curso de psicologia geral**. vol. III. Tradução de Paulo Bezerra. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1979b.
- LURIA, Aleksandr Romanovich, 1903-1978. L988f. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Trad. de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.
- LURIA, Aleksandr Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**.; trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; supervisão de trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LURIA, Aleksandr Romanovich, **A Atividade Consciente do Homem e Suas Raízes Histórico Sociais**. Curso de Psicologia Geral. Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Vol. I; 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LURIA, A.R; LEONTIEV, A; VYGOTSKY, L.S. **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991
- LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1998. p. 21-37.
- LURIA, Aleksandr Romanovich; LEONTIEV, Aleksei N; VIGOTSKI, L. S et al. **Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2003.
- LONGAREZI, Andréa Matunaro; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Matunaro; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.p. 79-122.
https://teoriadaaprendizagemdesenvolvimental.com/wp-content/uploads/2023/01/Ensino-Desenvolvimental_final.pdf#page=57. Acesso em: 27/02/25.
- LOUREIRO, Carine Bueira; VEIGA-NETO, Alfredo. **Viver no mundo conectado: formação para além do conteudismo produtivista**. Pro-Posições. Vol 33, Campinas-SP, 2022.
- MAGALHÃES, Lana. **Cerebelo. Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cerebelo/>. Acesso em: 26 out. 2024.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. In: FROMM, Erich. Conceito marxista de homem. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

- MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. (I – Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Tradução Alex Marins. Ed. Martin Claret, 2006a.
- MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006b.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846**, São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enberle. Ed. Boitempo, São Paulo. 2023. Disponível em:
<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 16/05/2024
- MARTINS, Lígia Márcia. **A Natureza Histórico-Social da Personalidade**. Cad.Cedes, Campinas, SP. Vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril de 2004a. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/01/2025.
- MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p. 53-74
- MARTINS, L.M; EIDT, N.M. **Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. (Tese). Departamento de Psicologia; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru- SP, 2011.
- MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar**. Revista Psicologia Política, vol. 11, n. 22, São Paulo, 2011. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: 22/04/24.
- MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia**. Comunicação saúde e educação v.16, n.40, p.283, jan./mar. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/icse/a/zCtGJQTJ3d8NFrXfCfR3XHM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12/12/24.
- 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, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio, FACC, Marilda Gonçalves Dias (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. Coleção educação contemporânea.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA; Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt>. Acesso em: 28/12/24.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. Coleção educação contemporânea. ePub. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=KT1NEAAQBAJ&lpg=PT8&ots=mguUHGxvZy&dq=O%20DESENVOLVIMENTO%20HISTÓRICO-CULTURAL%20DO%20PSIQUISMO%20HUMANO&lr&hl=pt-BR&pg=PT13#v=onepage&q=O%20DESENVOLVIMENTO%20HISTÓRICO-CULTURAL%20DO%20PSIQUISMO%20HUMANO&f=false>. Acesso em: 21/12/24.

MARTINS, João Batista. A psicologia da União Soviética no início do século XX: a visão de Vigotski e de Luria. In: TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila Nascimento (orgs.); MORAES, Eduardo Carli de et al (aut.) **Novas perspectivas em Vigotski: história, filosofia, arte e ciência**. Bauru, SP: Mireveja, 2024.

MARTINS, João Batista; ISHIBASHI, Wagner Luiz Schmit. Localizando Vigotski no contexto da história da psicologia soviética. Novas Perspectivas em Vigotski: história, filosofia, arte, ciência. In: TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila Nascimento (orgs.); MORAES, Eduardo Carli de et al (aut.) **Novas perspectivas em Vigotski: história, filosofia, arte e ciência**. Bauru, SP: Mireveja, 2024.

MATTIA, Bianca Joana; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. O materialismo histórico-dialético como corrente teórico-filosófica das pesquisas na área da saúde. In: STUMPF, Alexsandro; CORRALO, Vanessa da Silva (orgs). **Inovação e ação social: empreender para o bem da vida**. Chapecó: Argos, 2020. V.1, p.161-181.

MAXI EDUCA. Veja o que você aprendeu sempre errado a respeito da evolução humana. <https://www.maxieduca.com.br/blog/biologia/evolucao-humana/>. Acesso em: 05/03/25.

MEDEIROS, Rozélia. **Dicionário Ambiental Primata**. Portal de Educação Ambiental. Secretaria do Meio Ambiente, Infraestrutura e Logística do Estado de São Paulo. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/primata/>. Acesso em 21/04/24.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Prefácio. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral. **Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349p.:II. Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental; v. 8.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Prefácio. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares(org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

- MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Universidade do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.
- MORAES, Rodrigo Ferreira de; PINTO, Jaqueline do Nascimento Rodrigues; MAGALHÃES, Benedita Alcidema C.S. **Estado neoliberal e juventudes**. Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 6, n. 7, p.45633-45642, jul. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13042/10954>. Acesso em: 08/05/24.
- MOURA, E. A. et al. **Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski**. 2016.
- NASCIMENTO, Milton; TISO, Wagner. **Coração de Estudante**. In. Milton Nascimento: BMG/Ariola, 1983.
- NETO, José Cipolla; BARRETO, Luís Silveira Menna; CASTRO, Solange. **Psicologia e Pedagogia**. 7 ed. São Paulo: Martins Fonseca, 2007.
- NETO, José Paulo. **Curso: Método em Marx**. UFPE, Serviço Social, 2002. Canal do Youtube. Exibido em 22/09/2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g. Acesso em: 06/10/ 2024.
- NETO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. UFRJ, Serviço Social, 2002. Canal do Youtube. Exibido em 19.04.2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7PyOmL6cqzs>. Acesso em: 04/05/24.
- NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- NUNCA me sonharam. Dirigido por Cacau Rhoden. Patrocinado pelo Instituto Unibanco. Produção Maria Farinha Filmes, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLggyRMb5eNeK7Oq2NA-lRr2FWrdTeBl1->. Acesso em: 18/03/2025.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Tema em debate - Vigotski: Alguns equívocos na interpretação de seu pensamento**. Caderno de Pesquisa, nº81, p.67-74, São Paulo-SP, maio,1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/992/1001>. Acesso em: 14/11/2024.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997a.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, Júlio Groppa (coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997b. p. 45- 50.
- OLIVEIRA, Renato Almeida. **A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações**. Revista Kínesis, Vol. II, nº 03, Abril de 2010, p. 72 – 88. Disponível

em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidaOliveira.pdf. Acesso em: 23/02/25.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da educação profissional e tecnológica em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023. p.484.

OZELLA, Sérgio. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, Sérgio (Org.) **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

ONOFRI, Kelly Cristina; RIPA, Roselaine. **Concepções de metodologia ativa relacionadas às tecnologias presentes na educação básica brasileira**. Congresso internacional de educação e tecnologia. Encontro de pesquisadores à Distância: Ressignificando a presencialidade. De 24 à 28/08/20, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo, 2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Contribuições de Angel Pino para pensar o homem novo em Vigotski**. Campinas: Cad. Cedes, v. 35, n. Especial, out, 2015. p. 391-404

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Projeto: Arte, consciência de classe e subjetividades**. Fala realizada em encontro virtual (via google. Meet), organizado pelos grupos de estudos e pesquisas GEPEL (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística) e GEPEVI (Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski), ambos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no dia 08/05/2025.

PEREIRA, Maria Gabriela dos Santos. Adolescentes trabalhadores: a construção de sentido nas relações de trabalho. In: OZELLA, Sérgio. **Adolescências Construídas: A visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PETROVSKI, A. **Psicologia geral: manual didático para os institutos de pedagogia**. Moscou: Progresso, 1985. p. 139-169.

PETO, Lucas Carvalho e VERISSIMO, Danilo Saretta. **natureza e processo de trabalho em Marx**. Revista Psicologia e Sociedade, Universidade Estadual Paulista. n. 30; São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hpxGgHT7rQVdKRChNjNgnjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/03/25.

PINO, Angel. A escola e a construção da cidadania. In: Coletânea CBE. **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papirus, 1992, p.15-25.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. **As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 39, nº. 142, p.227-236, jan. - mar, 2018.

PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil e repercussões no campo educacional. Universidade de Brasília, Brasília, 2010. (Tese de Doutorado). Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Disciplinas%20%202023/Prof%20Solange-%20segundas/Aula-%2023-10/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf. Acesso em: 18 de abril de 2024.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski.** Universitas: Ciências da Saúde, Brasília, v. 9, n. 1, jan./jun de 2011. p. 101-135. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1303-7520-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1303-7520-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 28/02/25.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **A trajetória de obras de Vigotski:** um longo percurso até os originais. Estudos de psicologia; Campinas, julho de 2012. p. 327-340.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p.57-77. Disponível em: https://teoriadaaprendizagemdesenvolvimental.com/wp-content/uploads/2023/01/Ensino-Desenvolvimental_final.pdf#page=57. Acesso em: 27/02/25.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Escola e didática desenvolvimental:** seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29. n. 01. p. 247-271. mar, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dvk4NkTkgnNb4hL8Jrbtz4q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13/12/24.

PUZIREI, A.A (tradutor) **Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho, 2000. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, n.1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30/11/24.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora Rut. **Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado.** Educação em Revista, v.40 e34470, Belo Horizonte, 2024.

QUIROGA, A. M. Prefácio. In: ALVIM, R; QUEIROZ, T; JÚNIOR, E. F. (Orgs.). **Jovens & juventudes** João Pessoa: Editora Universitária – PPGS/ UFPB, 2005. p. 15-20.

RAMIREZ, Paulo Niccoli. **Afinal, porque Marx criticou Hegel?** Clube_de_aforismos. Aforismos, aula 2. Disponível em: <https://app.clubedeaforismos.com.br/g/af01-conceitos-do-jovem-marx-que-voce-nao->

pode-deixar-de-compreender-copy/classwork/af01-jovem-marx-conceitos-que-voce-nao-pode-deixar-de-compreender-copy/2-afinal-por-que-marx-criticou-hegel1-copy. Acesso em: 12/02/2025.

RAMOS, Marise Nogueira Ramos; FRIGOTTO, Gaudêncio. A contrarreforma do ensino médio: dupla traição aos jovens da escola pública. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **O ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023. p.484.

RIOS, Camila Fernanda Moro; ROSSLER João Henrique. **Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico**: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. Perspectivas em Psicologia: Revista de Psicología y Ciencias Afines, Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina. vol. 14, n. 2, diciembre, 2017, p. 30-41.

REIS, Alice Casanova dos. Resenha: As Marcas do Humano de Pino, A (2005): **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005. Psicologia & Sociedade; 19 (1), jan/abr, 2007. p.115-116

RUBINSTEIN, S. L. Objeto, problemas y métodos de la psicología. In: SMIRNOV, A. A. (Org.). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1976. 16ª ed. cap. I. p. 13-36.

RUBINSTEIN, S. L. **El Desarrollo de la Psicología: principios y métodos**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.

ROCHA, Lorena Pinheiro; LIMA, Maria Celina Peixoto; PINHEIRO, Clara Virgínia de Queiroz. **Neoliberalismo escolar: a educação de jovens na atualidade e seus efeitos subjetivos**. Revista Subjetividades, 20 (especial 2): 10544, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v20nspe2/15.pdf>. Acesso em: 27/12/25.

ROMANELLI, Otaíza. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp. Araraquara-SP, 2018.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus; BAUNIUK, Caroline. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola itinerante no Paraná**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C.J; ZIBAS, D.M.L; MADEIRA, F.R & FRANCO, M.L.P.B (orgs.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40ª ed. Campinas: Autores Associados, (edição comemorativa), 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008 b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, p. 197-225, 2011b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE Newton (Orgs). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (SED) sc.gov.br. home page. Disponível em: [https://www.inicia-se um movimento de discussão educacional com relação às questões curriculares, introduzindo textos ligados a um pensamento sociológico, provocando um repensar nas concepções da](https://www.inicia-se um movimento de discussão educacional com relação às questões curriculares, introduzindo textos ligados a um pensamento sociológico, provocando um repensar nas concepções da. Acesso em: 14/12/24). Acesso em: 14/12/24.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO do Rio de Janeiro. Empresa Municipal de Multimeios Ltda. **A Criação do Colégio D. Pedro II**. Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.html. Acesso em: 04/04/2004.

SENA, Sylvia Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Jan-Mar 2012, Vol. 28. n. 1, p. 101-108

SERRA, Thais. **Conflito de um Adolescente** (música). Interprete: Thais Serra. Os dilemas da adolescência, letras; significado. Disponível em: [https://www.letras.mus.br/thais-serra/1416710/significado.html#:~:text=A%20m%C3%BAsica%20'Conflitos%20de%20Um,caracteriza%20essa%20fase%20da%20vida](https://www.letras.mus.br/thais-serra/1416710/significado.html#:~:text=A%20m%C3%BAsica%20'Conflitos%20de%20Um,caracteriza%20essa%20fase%20da%20vida. Acesso em: 08-03-25). Acesso em: 08-03-25.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHAF, Adam. **O Marxismo e o Indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. Trad. Heidrun Mendes da Silva.

SCHMIDT, A. (1986). **El concepto de naturaleza en Marx Madrid: Siglo Veintiuno**. (Original publicado em 1962).

SIRGADO, Angel. P. (2000). **O social e o cultural na obra de Vigotsky**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio?** UFPR. Ensaio: aval. pol. pbl. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020 .

SILVA, Roberto Aguiar Machado Santos; VIÑAS, Suzana Portuguese. **Pavlov, Leontiev, Luria, Vigotsky: Cognição e Neuropsicopedagogia**. Santo Ângelo-RS, 2018.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. **Audiência Pública: Matriz Curricular do Ensino Médio**. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=rRkYgwq2lZI>. Acesso em: 03/12/24.

SILVA, Marcos: **Educação Escolar na época do império brasileiro**. aula n. 06.

História da Educação Brasileira. Universidade Federal de Sergipe. CESAD, 2009. Disponível em:

https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalago/17001014122012Historia_da_Educao_Brasileira_Aula_6.pdf Acesso em: 20/12/23.

SIMÕES, William. Audiência Pública: **Matriz Curricular do Ensino Médio**.

Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rRkYgwq2lZI>. Acesso em: 03/12/24.

SIMÕES, William. **O ensino médio como tempo de desenvolvimento humano: as adolescências-jovens à luz da teoria histórico-cultural**. Professor componente da banca de defesa da dissertação. 12 de agosto de 2025.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83; Uberlândia, MG, 2021. Disponível em:

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308.pdf>. Acesso em : 31/01/25.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; ANDRADA, Paula Costa de. **As contribuições de Vigotski para a formação do psiquismo**. Estudos de Psicologia I Campinas I 30(3) I 355-365 I julho - setembro 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/?format=pdf&lang=p>t Acesso em: 14/05/2024.

SOUZA, Cândida de; PAIVA, Ilana Lemos de. **Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real**. Estudos de Psicologia, 17(3), setembro-dezembro de 2012, p. 353-360. Disponível em *Artigo- Souza e Paiva- Faces da Juventude Brasileira.pdf. Acesso em: 03/05/2024.

SOUZA, Cândida de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Adolescência em debate: construções teóricas à luz da Perspectiva histórico-cultural**. In: Psicol. estud., v.23, e 35751, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/jKmy5CvDmf7p987ycXnVHPx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22/10/24

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

SHUARE, M. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Editora Terracota, 2017

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **A pesquisa em educação: aproximações iniciais**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. v.12, n.3, p. 1839-1853, jul-set/2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/319869720_A_pesquisa_em_educacao_aproximacoes_iniciais

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (1928). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Manual de Trabalhos Acadêmicos**. In: MONTEIRO, Daniele Rosa; BILHAR, Suelen Spindola; ROHR, Daniele (Orgs). Sistema de Bibliotecas. Universidade Federal da Fronteira Sul. Revisão de Gabriel Nagatani. 3ª ed. rev., atual. e ampl. Chapecó, 2020.
- TROTSKI, Leon. **O que foi a Revolução de Outubro?** Revista Civilização Brasileira, Caderno Especial. A Revolução Russa: cinquenta anos de história, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, ano III. p.133-156. nov, 1967.
- TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nádia Mara. Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACC, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **A periodização do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2016.
- TOASSA, Gisele. **Conceito de consciência em Vigotski**. Psicologia USP. v. 17. n. 2, p. 59-83. 1 jun, 2006.
- TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Coleção Papyrus Educação. Campinas: Papyrus, 2011.
- TOASSA, Gisele; MORAES, Eduardo Carli. Do baixo aos cumes: fundamentos filosóficos do materialismo psicológico de Vigotski no processo de constituição da nova pessoa socialista. In: TOASSA, Giseli; MARQUES, Priscila Nascimento. (Orgs.). **Novas perspectivas em Vigotski: história, filosofia, arte, ciência**. 1ª ed. Bauru: Mireveja Editora, 2024.
- TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscú: Progreso, 1989.
- VASCONCELOS, Fernanda Chaves; FRIGOTTO, Gaudêncio. A legislação educacional: a materialização da reiteração da modernização conservadora e do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- VANDRÉ, Geraldo; ACCIOLY, Hilton. **O plantador**. In. Geraldo Vandr : RGE, 1968.
- VERÍSSIMO, Mara Rúbia Alves Marques. **O materialismo histórico-dialético nas abordagens de Vigotsky e Wallon acerca do pensamento e da linguagem**. Educação e Filosofia, 10 (19) 129-143, jan./jun.1996. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Leituras%20Obrigat%C3%B3rias/Artigo%20-%20Vigotski.pdf. Acesso em : 06/01/24.
- VERONEZI, R. J. B., DAMASCENO, B. P.; FERNANDES, Y. B. **Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada**. Revista De Ciências Médicas, 14(6), 2005. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/cienciasmedicas/article/view/1147>. Acesso em: 01/09/24.
- VYGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984a, p. 89-103.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **O Pensamento e a Linguagens**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

- VIGOTSKI, L.S. **Concrete Human Psychology**. Soviet Psychology. 1989, XXII, vol. 2. p. 53-77.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madri: A. Machado Libros, 1991.
- VYGOTSKI, Lev S. Problemas de Psicologia Geral. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor. 1995. (Originalmente publicado em 1927).
- VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v.4.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **A história do comportamento**: O macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKI, L. S. **A História do Desenvolvimento das Funções Mentais Superiores**. The Collected Works. N. York: Plenun Press, vol. 4, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKI, L. S. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 2000a. p. 97-120.
- VYGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 2000b. p.11- 46.
- VYGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 2000c. p. 47-96.
- VYGOTSKI, L. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, n. 71, Julho, 2000d, p. 21-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 30/11/23.
- VIGOSTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Ed. Eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org) 2002. Disponível: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 15/07/2024.
- VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: COLI, Michael et al. (Orgs.). **Psicologia e Pedagogia**. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**; Trad. de Maria da Pena Villalobos. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).
- VYGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Psicol. USP, SP. Vol. 21, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas IV. **Paidologia del adolescente: Problemas de la psicología infantil**. Machado Libros, 2012.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas IV. **Paidologia del adolescente: Problemas de la psicología infantil**. Trad. Lydia Kuper. A. Machado Libros, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L.S.Vigotsky. In: Prestes, Zoia; TUNES, Elizabeth (Org. e Trad.). 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288p.:il.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém. **Psicologia do desenvolvimento**. 4ª ed. rev. e ampl. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf.

ZAMONER, Ângela. **Educação escolar e desenvolvimento de funções mentais superiores na criança**: atenção voluntária. Dissertação. 143 f. UFFS, 2015.

ZAMONER, Ângela. **Modificabilidade cognitiva e aprendizagem escolar**. Monografia. UFFS, 2012.

ZANELATO, Eliete. **As possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico**: sentidos e significados produzidos pelos adolescentes e jovens do ensino médio. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação (FAED). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Campo Grande, 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4397/1/ELI%C3%89TE%20ZANELATO.pdf>. Acesso em: 19-05-25

ZERBIELI, Camila. **Você é o resultado de milhares de histórias**. Publicado em seu canal do INSTAGRAM: camilazenoficial; com o tema: “Você é o resultado de milhares de histórias”. 24/01/25. Disponível em: <https://www.instagram.com/camilazenoficial/reel/DFOV-ajhxgL/>. Acesso em: 12/02/25.

APÊNDICES

Apêndice A: Compilação das principais leis, propostas e programas instituídos em nível federal para o Ensino Médio a partir da LDB de 1996 até o ano de 2025.....	197
Apêndice B: Compilação das principais leis, propostas e programas instituídos em nível estadual para o Ensino Médio a partir da LDB de 1996 até o ano de 2025.....	216
Apêndice C: O comportamento humano em sua gênese: o encontro entre a natureza, a cultura, o trabalho e a linguagem como fatores primordiais no processo de humanização.....	220
Apêndice D: O surgimento da consciência e formação da personalidade por meio da atividade: a construção do gênero humano.....	233

APÊNDICE A - Compilação das principais leis, propostas e programas instituídos em nível federal para o Ensino Médio a partir da LDB de 1996 até o ano de 2025

Ano	Legalidade/Propostas e Programas	Dispositivo	Destaques
1996	Lei 9.394, de 20 de dezembro	Implantação da LDB “[...] Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina [...]” (Brasil, 1996).	Para o Ensino Médio, a LDB deu vazão a inovações importantes como a determinação de sua duração em três anos, com a principal incumbência de aprimorar os conhecimentos oriundos no ensino fundamental, dando, assim, condições para a ampliação dos estudos. Também organizou a educação escolar em dois níveis: Educação Básica, constituída de três etapas: educação infantil (de 0 aos 5 anos de idade), ensino fundamental (dos 6 aos 14 anos) e ensino médio (dos 15 aos 17 anos); e Educação Superior.
1997	Decreto n. 2.208, de 17 de abril.	Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Entretanto, segundo Fagundes, Silveira e Silva (2023, p. 03), “[...] particularmente, no que diz respeito ao Ensino Médio pós LDB/1996, constata-se que essa etapa da Educação Básica se alinhou às recomendações dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial, que, em decorrência do processo de modernização do sistema produtivo capitalista, das novas tecnologias e da modernização da organização do trabalho, passou a orientar a formação/qualificação de jovens trabalhadores[...]”.

			Desse modo, de acordo com Cunha (2018), a educação técnica de nível médio passou a ter uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio, sendo oferecida de modo concomitante ou sequencial a ele. Isso significou que o Ensino Médio “[...] passou a ser ofertado apenas no formato propedêutico, desvinculado do mundo do trabalho, enquanto a educação profissional e tecnológica tinha o objetivo de capacitar jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas. Essa medida representou o maior retrocesso imposto à formação da juventude brasileira, pois, enquanto o Ensino Médio propedêutico visava à verticalização da formação em cursos de nível superior, excluindo a possibilidade da inserção mais bem qualificada dos jovens da classe trabalhadora no mundo do trabalho, a educação profissional e tecnológica, passou a fortalecer essa inserção, mais de forma precária, uma vez que os jovens passaram a ter uma formação tecnicista, desprovida dos fundamentos científico-tecnológicos[...]” (Fagundes, Silveira e Silva (2023, p. 06).
1998	Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e quesitos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação.	Segundo Moehlecke (2012, p. 39), “[...] as críticas feitas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, teve sua ênfase excessiva na flexibilização, autonomia e descentralização do currículo, subordinando a educação às demandas do mundo do trabalho [...]”. De acordo com a mesma autora, “[...] predominaram, nesse momento, estudos que privilegiavam abordagens teóricas macroeconômicas e análises estruturais que buscavam revelar a sintonia existente entre as medidas adotadas pelo governo no país e as orientações de organismos multilaterais, como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros. Nesse cenário, as DCNEM e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, são identificados como parte dessa reforma do ensino médio e criticados, principalmente, por seguirem a mesma direção e pressupostos da reforma da educação e do Estado realizadas no Brasil nos anos 1990, fortemente marcados pelo ideário neoliberal [...]” (Moehlecke, 2012, p. 47).
1998	Portaria nº 438, de 28 de maio.	Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso da atribuição que lhe confere o	Implantou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sua justificativa foi a de avaliar o desempenho dos alunos do Ensino Médio do Brasil, mapeando desta

		artigo 87, parágrafo único, da Constituição Federal, e considerando o disposto no artigo 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, resolve: Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos: I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (Brasil, 1998).	forma a real situação em que se encontrava a educação no país, para após poder planejar políticas públicas.
2001	Lei 10.172, de 09 de janeiro	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos.	Objetivos e Metas para o EM: 1. Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infraestrutura física na educação básica pública; 2. Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação; 3. Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados. 4. Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível. 5. Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem. 6. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais. 7. Não autorizar o funcionamento de novas escolas fora dos padrões de "a" a "g". 8. Adaptar, em cinco anos, as escolas existentes, de forma a atender aos padrões mínimos estabelecidos.

			9. Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas estejam equipadas, pelo menos, com biblioteca, telefone e reproduutor de textos. 10. Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50%, e, em 10 anos, a totalidade das escolas disponham de equipamento de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem. 11. Adotar medidas para a universalização progressiva das redes de comunicação, para melhoria do ensino e da aprendizagem. 12. Adotar medidas para a universalização progressiva de todos os padrões mínimos durante a década, incentivando a criação de instalações próprias para esse nível de ensino. 13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas. 14. Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar. 15. Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham. 16. Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino. 17. Estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática. 18. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania. 19. A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99. 20. Observar, no que diz respeito ao ensino médio, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à formação de professores, financiamento e gestão e ensino a distância. (Brasil, 2001)
2004	Decreto n. 5.154, de 23 de julho.	Permitiu a integração do EM à Educação Profissional. “[...] I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação	“[...]Permitiu novamente a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional, numa perspectiva que não se confundia totalmente com educação politécnica, mas que apontava em sua direção devido aos seus princípios norteadores[...]” (Cunha, 2018, p.104).

		profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio[...]” (Brasil, 2004)	[...] instituiu uma nova reforma para a educação profissional no país, restaurando a possibilidade de os cursos técnicos de nível médio serem integrados ao ensino médio, em um mesmo currículo, fato este que se coaduna com as finalidades da educação escolar preceituada pela LDB/1996. (Fagundes, Silveira e Silva, 2023. p. 08)
2004	Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro.	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. (Brasil, 2004)	
2007	Lei nº 11.494, de 20 de junho.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. (Brasil, 2007).	Até então, o Ensino Médio estava sem recursos definidos pela União, fazendo com que sua expansão somente ocorresse nas instituições de ensino fundamental. (Cunha, 2018)

2007	Decreto n. 6.302, de 13 de dezembro.	Institui o Programa Brasil Profissionalizado, tendo como objetivos: “[...]I - Expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; II - Desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; III - Propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; IV - Fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância; V - Contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; VI - Incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; VII - Fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e VIII - Fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio[...]”. (Brasil, 2007)	“[...]O Programa Brasil Profissionalizado para incentivar o Ensino Médio integrado à educação profissional, configurando-se, portanto, como mais uma tentativa de superar o histórico dualismo. Conforme documento oficial, o ensino médio integral “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos[...]” (Cunha, 2018, p.105)
2008	Parecer CNE/CEB nº 11, de 12 de junho	“[...]Dispôs sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, sendo que seu art. 3º determina que os cursos constantes desse Catálogo sejam organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da	

		Educação Profissional Técnica de Nível Médio [...]” (CNE, 2013, p.203)	
2009	Portaria INEP nº 109, de 27 de maio.	O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no exercício de suas atribuições, conforme estabelece o inciso VI, do art. 16, do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista o disposto na Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), complementada pela Portaria MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, e Portaria MEC nº 391, de 7 de fevereiro de 2002, e alterada pela Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009. Art. 1º Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Art. 2º Constituem objetivos do Enem: I - Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; II - Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; III - Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; IV - Possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;	“[...]O ENEM converteu-se em exame de acesso à educação superior, consolidando ainda mais o currículo extenso e único do ensino médio. Esse modelo vinha sendo severamente criticado por educadores liberais, chegando mesmo a ser objeto de um seminário internacional realizado pela Câmara dos Deputados, em 2008. [...]” (Cunha, 2018, p. 105). O ENEM passou a ser oficializado como “[...]“vestibular” de acesso à educação superior, completando assim, o modelo único de ensino médio que passou a ser objeto de inúmeras críticas, sobretudo a partir de comparação com a solução dada por outros países[...]” (Cunha, 2018, p. 104) Segundo Moehlecke (2012, p. 46), “[...] O ENEM assume, desse modo, as funções de: a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas; b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola; c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao ensino superior, ao difundir-se como mecanismo de seleção entre as instituições de ensino superior, articulado agora também ao Sistema Unificado de Seleção (SISU). Diante dessa reconfiguração do exame e da expansão do número de inscritos, cabe observar o impacto dessa política da definição do currículo efetivamente em vigência nas escolas de ensino médio no país[...]”.

		V - Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); VI - Promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; VII - Promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (Brasil, 2009).	
2009	Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro.	Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. (Brasil, 2009).	Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. “[...] Dentre suas determinações, restou estabelecido que todas as pessoas entre 15 e 17 anos deveriam estar matriculadas em uma das etapas educacionais até 2016. Em vista disso, este artigo propõe-se a fazer um balanço do movimento em direção à ampliação do acesso ao sistema escolar, considerando a particularidade do Ensino Médio, haja vista que a mudança constitucional sinaliza para o seu reconhecimento como direito [...]” (Silva, 2020. p. 274). “[...] No Brasil, a inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica e sua progressiva obrigatoriedade demonstram o reconhecimento pela sociedade de sua importância. E aqui estamos falando de importância política (é inaceitável um país com tamanha desigualdade educacional), social (a demanda por cada vez maior grau de certificação para os mesmos trabalhos) e econômica (novas demandas no mercado de trabalho e necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional) [...]” (Krawczyk, 2014. p. 77).
2009	Portaria n. 971, de 09 de outubro.	O MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe foram conferidas pelo inciso II do parágrafo único do artigo 87 da Constituição Federal, resolve: Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares	Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi) de apoio técnico e financeiro aos estados. De acordo com Moehlecke (2012, p. 45), “[...]Seu objetivo central foi superar a dualidade do ensino médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho. Quer-se estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do

		inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (Brasil, 2009).	currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens[...]”.
2011	Lei nº 12.513, de 26 de outubro.	Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. (Brasil, 2011).	O programa possuiu os seguintes objetivos, entre outros: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de qualificação profissional; fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional (Brasil, 2011). “[...] Essa ação representou um avanço para o ensino médio brasileiro, pois o Programa visava atender, prioritariamente, estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos, ou seja, contribuiu para a valorização da educação pública. (Fagundes, Silveira e Silva, 2023. p. 10)
2012	Resolução nº 2, de 30 de janeiro.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Principais Apontamentos: Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos; Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos	Segundo Moehlecke (2012, p.39), o “[...] A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao ensino médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio[...]”. Como se depreende, as DCNEM de 2012 representam um avanço imensurável em relação às DCNEM de 1998 e à formação da juventude brasileira, uma vez que, de acordo com Fagundes, Silveira e Silva (2023, p.10), “[...] mira a integração da totalidade dos componentes curriculares que alicerçam o currículo do ensino médio e a formação integral dos estudantes, em uma perspectiva para além das restritas competências e habilidades previstas

		fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. § 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Art. 12. O currículo do Ensino Médio deve: I - garantir ações que promovam: a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a	nas de 1998, beneficiando, sobretudo, a formação dos jovens pertencentes à classe trabalhadora[...]"
--	--	---	---

		iniciativa dos estudantes; III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre: a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente: I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo; II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos; III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. IV - Os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana. (Brasil, 2012).	
2013	Projeto de Lei nº 6840, de 27 de novembro.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013 tinham como principais pontos: • Organização curricular baseada em eixos temáticos; • Abordagem integrada dos assuntos;	“[...] Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade

		● Fomento da interdisciplinaridade; ● Promoção de uma compreensão mais ampla dos conceitos aprendidos; ● Educação mais contextualizada e significativa para os estudantes; ● Possibilidade de construção de conhecimentos mais profundos e duradouros; ● Relação entre os conhecimentos escolares e as práticas sociais; ● Práticas educativas que abrangem as modalidades da educação básica.	– deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área[...]” (DCN, 2013. p.04).
2014	Lei 13.005, de 25 de junho	Publicação do Plano Nacional de Educação com vigência para 10 anos: 2014/2024 Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Meta 6: promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: Ensino Médio: 2015- 4,3/ 2017- 4,7/2019 -5,0/2021-5,2	“[...] as referidas metas do PNE representam, em tese, mais um avanço para o ensino médio brasileiro. Não obstante, de acordo com o último relatório referente ao 4º Ciclo de Monitoramento do PNE, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as metas instituídas para o ensino médio não serão alcançadas. (Fagundes, Silveira e Silva, 2023. p. 11).

		Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (Brasil, 2014).	
2016	Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro.	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (Brasil, 2016).	Esta Medida Provisória antecedeu a Lei 13.415, que instituiu o Novo Ensino Médio no Brasil.
2017	Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro	Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Brasil, 2017).	“[...] Que determinou uma nova reforma do ensino médio, acolhendo, via de regra, as concepções pedagógicas liberais[...]”. (Cunha, 2018. p. 106) “[...]A proposição de reforma do ensino médio do governo Michel Temer se assenta, no dizer de Silva e Scheibe (2017)⁷⁵, na perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação nos sistemas públicos de ensino [...]”. (Fagundes, Silveira e Silva, 2023. p. 12). “[...]a reforma do ensino médio consubstanciada na Lei n.º 13.415/2017, se apresenta como um grande retrocesso à formação da juventude brasileira, porque fomenta um currículo em que exacerba a desigualdade social entre os jovens; busca instrumentalizar o jovem da classe trabalhadora para atuação em condições precárias no mundo do trabalho; promove a desregulamentação e desvalorização da carreira docente ao admitir a atuação de profissionais com notório saber como professores no itinerário da formação técnica e profissional; e, ainda, desqualifica a educação pública promovida pelo Estado, ao entregar a gestão da escola pública à iniciativa privada, por meio das parcerias público-privadas, colocando abaixo a educação laica, gratuidade e de qualidade preconizada pela Constituição Federal de 1988. Vale ressaltar que esses aspectos trazidos pela Lei n.º 13.415/2017 não é novidade na trajetória educacional brasileira, historicamente marcada pela dualidade na última etapa da Educação

⁷⁵ SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. A Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.11, n. 20, p. 19-31, 2017.

			Básica, onde se configuram diferentes percursos formativos para indivíduos de diferentes classes sociais: para os filhos da burguesia, que frequentam as escolas privadas, uma educação propedêutica de melhor qualidade com vistas ao prosseguimento de estudos no ensino superior, e, para os da classe trabalhadora, uma educação pragmática, instrumental, para ingresso no mundo do trabalho. É bem verdade que a atual reforma do ensino médio prevê a implementação do ensino integral com aumento da carga horária diária em sala de aula, porém, não leva em consideração as insuficientes condições materiais das escolas, demandando investimentos (ampliação do número de salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, professores etc.), que certamente não possuem [...]’ (Fagundes, Silveira e Silva, 2023. p. 17-18).
2017	Portaria 1145, de 13 de junho.	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com a Lei n. 13 415, de 16 de fevereiro de 2017.	
2018	Portaria/ MEC nº 331, de 05 de abril.	Institui o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pro BNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a implementação.	
2018	Portaria/MEC nº 649, de 10 de julho.	Institui o programa de apoio do EM “[...]É instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais[...]”. (Brasil, 2018).	Em seu Art. 9º, institui a implantação de escolas piloto no NEM pelas secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal.
2018	Portaria n.º 1023, de 4 de outubro.	Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e seleção de novas unidades escolares para o Programa.	Art. 1º Esta Portaria estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para o processo de adesão de Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE e respectiva seleção de novas unidades escolares, com vistas à realização de avaliação de impacto da implantação do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017. Parágrafo único. As disposições desta Portaria apenas

			se aplicam às novas adesões de escolas, não tendo efeito sobre as adesões anteriores realizadas sob a égide da Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017, que permanecem por ela regidas. Art. 2º Parte das escolas selecionadas nesta Portaria para recebimento do EMTI serão indicadas pelas Unidades da Federação e parte será selecionada por sorteio, a fim de que seja viabilizada tecnicamente a realização de uma avaliação de impacto do Programa, com o objetivo de fortalecer e qualificar o processo de produção de políticas públicas educacionais baseadas em evidências no Brasil. (Brasil, 2018).
2018	Portaria nº 1.024, de 4 de outubro.	Define as Diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral- EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.	
2018	Portaria 03, de 21 de novembro.	Art. 1º A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017. Parágrafo único. Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de ensino médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias. Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas	

		curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio. (Brasil, 2018a).	
2018	Portaria 04, de 17 de dezembro.	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCCEM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (Brasil, 2018c).	Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais dos adolescentes, jovens e adultos no ensino médio, além de orientar sua implementação pelos sistemas de ensino e redes escolares (Brasil, 2018). De acordo Fagundes, Silveira e Silva (2023, p.15), o currículo do ensino médio centra-se na formação de competências, justificado e proposto pela via unidimensional do mercado, reforçando, assim, a possibilidade de uma educação de caráter utilista e sujeita a controle. Os mesmos autores salientam, ainda, que a sociedade pede por mudanças [...] nos currículos do ensino médio, que evidentemente não tem atendido aos filhos da classe trabalhadora, na medida em que negligência uma concepção humana integral, com a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos norteadores do currículo. Mas não a mudança proposta pela Lei nº 13.415/2017, que é, literalmente, um imenso retrocesso à formação da juventude brasileira e, sim, a que conduz, de fato, à qualificação para o trabalho e à cidadania plena de adolescentes, jovens adultos, onde a educação de qualidade seja regra e não exceção a poucos[...].”
2018	Homologada a BNCC, etapa Ensino Médio, em 20 de dezembro de 2018.	Norteia a construção dos currículos dos estados e será a referência para a construção das matrizes e dos Projetos Pedagógicos das escolas.	
2018	Guia de implementação do novo ensino médio	O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio é um documento do Ministério da Educação (MEC), que orienta a implementação das mudanças previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	1º Passo: Governança de planejamento: O principal objetivo desta etapa é preparar a rede para a (re)elaboração de seu currículo de Ensino Médio. Essa ação envolve a organização de uma estrutura de governança, a definição de um cronograma de implementação e a composição das equipes que realizarão esse processo, além da mobilização dos sujeitos a serem envolvidos na discussão e elaboração de um currículo de referência do estado. 2º Passo: Definição da estrutura curricular: Considerando as estruturas já definidas para os currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a oferta de diferentes itinerários formativos, as redes devem pensar nas adequações necessárias para um novo currículo de Ensino Médio. 3º Passo: (Re)Elaboração dos currículos: Esta etapa coloca em prática o que foi planejado até o momento e tem como resultado um novo documento curricular que deverá garantir as aprendizagens previstas na BNCC e trazer itinerários

			formativos que permitam o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos jovens. 4º Passo: Implementação da nova estrutura do EM: Após a construção dos currículos, cabe às redes implementá-los em suas escolas. essa arquitetura perpassa a organização da oferta dos currículos, em especial dos itinerários formativos, nas escolas da rede e a revisão de aspectos normativos necessários em um contexto de flexibilização. (Brasil, 2018 b).
2018	Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro.	Estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.	
2019	Proposta de Flexibilização Curricular.	A PFC tem como objetivo definir os responsáveis, as estratégias e as ações para garantir a flexibilização curricular em 2019 e a implementação do Novo Ensino Médio.	
2019	Portaria MEC nº756, de 3 de abril.	Altera a Portaria nº 5, de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC).	
2019	Portaria 2.116, de 06 de dezembro do MEC.	Estabelece diretrizes, critérios e parâmetros para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). (Brasil, 2019).	
2021	Lançamento do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.	Segundo a SED-SC, o processo de elaboração foi iniciado em abril de 2019, através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). “Nessa perspectiva, acredita-se que este documento sirva para romper com anos de desinteresse de grande parte dos estudantes, fator que contribui significativamente para os altos índices de abandono escolar e a baixa proficiência, que demarcam, historicamente, a realidade do Ensino Médio no Brasil” (Sta. Catarina, 2020, p. 20).	O Currículo Base do Ensino Médio é composto por 4 cadernos: Caderno 1 – Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 2 – Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 3 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. Caderno 4 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. (Santa Catarina, 2021)

2024	Lei 14.934, de 25 de julho.	Prorroga , até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (Brasil, 2024).	Motivos da prorrogação: Evitar um período sem o PNE, como ocorreu entre as primeiras e segundas edições; O PNE em vigor venceu em 25 de junho de 2024 .
2024	Lei n. 14.945, de 31 de julho.	Reestrutura o Ensino Médio no Brasil. A nova lei altera a Lei nº 9.394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Altera a <u>Lei nº 9.394</u>, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as <u>Leis nºs 14.818</u>, de 16 de janeiro de 2024, <u>12.711</u>, de 29 de agosto de 2012, <u>11.096</u>, de 13 de janeiro de 2005, e <u>14.640</u>, de 31 de julho de 2023. Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos. Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o <i>caput</i> do art. 26 desta Lei. Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. § 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o <i>caput</i> deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica.	Nesta reestruturação, aumenta a carga horária das disciplinas obrigatórias, passando de 1.800 h para 2.400 h. Já a parte optativa do currículo passa das atuais 1.200 h para 600 h. No ensino técnico, as 3.000 h se dividem assim: 2.100 h para a formação básica e 900 h para formação profissional.

	Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o <i>caput</i> do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases: V - Formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) referido no § 3º do art. 42-A e o disposto nos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D desta Lei. (Brasil,2004).	
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora em 2025

APÊNDICE B - Compilação das principais leis, propostas e programas instituídos em nível estadual para o Ensino Médio a partir da LDB de 1996 até o ano de 2025

Ano	Legalidade/Propostas e Programas	Dispositivo	Destaques
1998	Publicação da 2ª Proposta Curricular de Santa Catarina. Obs: A primeira edição da PCSS deu-se em 1991.	“[...]Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é entendido como social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares. Ilustrativo dessa concepção é a afirmação de que os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 1978) [...]” (Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998, p. 120).	Houve a incorporação de temáticas multidisciplinares, com o intuito de contribuir para a prática pedagógica do professor. De 1995 a 1998, ocorreu o aprofundamento e a consolidação do marco teórico da PCSC (teoria histórico-cultural, implantado já na primeira publicação em 1991), como também sua ampliação, agora para três volumes: - Disciplinas curriculares; - Temas multidisciplinares; - Formação docente. (Santa Catarina, 1998)
De 1999 a 2002	Produção dos Cadernos Tempo de Aprender 1 e 2.	“[...]Nesse período foram produzidos os cadernos “Tempo de Aprender 1”, os “Cadernos do aluno 1 e 2”, bem como o “Tempo de Aprender 2”. “Esses documentos tinham como objetivo aprofundar um dos aspectos da concepção Histórico-Cultural de Aprendizagem (a Teoria da Atividade) a partir dos	Trata-se, portanto, do aprofundamento de um dos aspectos da Proposta Curricular, não de uma nova teoria de aprendizagem nem de uma nova proposta.” (Santa Catarina, 2000. p. 7).

		estudos de Leontiev, como sequência da contribuição intelectual de Vygotsky [...]”. (Santa Catarina, 2002).	
2001	Elaboração do Caderno Diretrizes “3” Organização da Prática Escolar na Ed. Básica.	Com o objetivo de subsidiar a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das Unidades Escolares e apresentar os mapas conceituais e os conceitos essenciais de cada disciplina. (Santa Catarina, 2001)	É formulado por meio de uma concepção sócio-histórica do ser humano.
2005	Publicação da 3ª PCSS	De 2003 a 2005 foram constituídos seis Grupos de Trabalho, que produziram, a partir do eixo norteador da proposta, cadernos para cada segmento. (Santa Catarina, 2005). A proposta curricular de Santa Catarina (PCSC) tem como fundamento teórico e metodológico uma psicologia de base histórico-cultural, de acordo com Vygotsky. Concretiza o ensino através da seleção dos conteúdos considerados imprescindíveis à formação dos estudantes. Norteia-se pelas teorias de base do materialismo histórico dialético, tendo a teoria de Antônio Gramsci como um de seus fundamentos.	• Educação e Infância; • Alfabetização com Letramento; • Educação de Jovens; • Educação de Trabalhadores; • Educação e Trabalho; • Ensino Noturno.
2009	Portaria n. 971, de 09 de outubro.	O MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe foram conferidas pelo inciso II do parágrafo único do artigo 87 da Constituição Federal, resolve: Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a	Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi) de apoio técnico e financeiro aos estados. De acordo com Moehlecke (2012, p. 45), “[...]Seu objetivo central foi superar a dualidade do ensino médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho. Quer-se estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens[...]”.

		valorização da leitura, cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (Brasil, 2009).	
2014	Publicação da 4ª PCSC	Segundo a SED-SC, devido às novas demandas educacionais e curriculares, fez-se imprescindível a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, com o objetivo de agregar ao currículo as novas demandas oriundas da Rede Estadual e das Diretrizes Curriculares Nacionais. (Santa Catarina, 2014).	Essa atualização foi desenvolvida através de três aspectos: Perspectiva de formação integral do sujeito; Concepção de percurso formativo, visando superar o etapismo escolar; Concepção de diversidade como princípio formativo. A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014 estava baseada na perspectiva histórico-cultural, que tem como principal representante teórico Lev Vygotsky. A PCSC foi atualizada em 2014, após um movimento de atualização que considerou as seguintes concepções: • Formação integral; • Sujeito multidimensional; • Percurso formativo; • Diversidade; • Reconhecimento das diferentes configurações identitárias. Novas modalidades da educação básica
2020	Resolução CEE/SC nº 093, de 14 de dezembro.	Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências.	Art. 1º O cronograma de implementação dos novos currículos do Ensino Médio, adequados às alterações realizadas pela Lei nº 13.415/2017 na LDB e ao disposto na Resolução CNE/CP nº 4/2018, na Resolução CNE/CEB nº 3/2018 e demais normativos exarados pelo CEE/SC, consta do Anexo I desta Resolução. Art. 2º As instituições ou redes de ensino que, até a data de publicação desta Resolução, tenham obtido autorização do CEE/SC para oferta de Ensino Médio deverão realizar a adequação de seus currículos, das propostas pedagógicas e dos regimentos em conformidade com o disposto na Lei nº 13.415/2017, na Resolução CNE/CP nº 4/2018, na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, nesta norma e demais normativos exarados pelo CEE/SC até o início da oferta do novo currículo de acordo com o cronograma do Anexo I. Parágrafo único. As instituições ou redes de ensino indicadas no caput deste artigo que não aderirem ao Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense deverão encaminhar ao CEE/SC termo de compromisso com a oferta de currículo próprio adequado ao disposto na Lei nº 13.415/2017, na Resolução CNE/CP nº 4/2018, na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, nesta norma e demais normativos exarados pelo CEE/SC. Art. 3º As instituições de ensino que solicitarem autorização para oferta do

			Ensino Médio após a data de publicação desta Resolução deverão apresentar, além dos demais itens solicitados nas normas do CEE/SC que tratam de autorização de curso, seus projetos de curso de Ensino Médio alinhados à Lei nº 13.415/2017, à Resolução CNE/CP nº 4/2018, à Resolução CNE/CEB nº 3/2018 e aos demais normativos exarados pelo CEE/SC. (Santa Catarina, 2020).
2021	Lançamento do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.	Segundo a SED-SC, o processo de elaboração foi iniciado em abril de 2019, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). “Nessa perspectiva, acredita-se que este documento sirva para romper com anos de desinteresse de grande parte dos estudantes, fator que contribui significativamente para os altos índices de abandono escolar e a baixa proficiência, que demarcam, historicamente, a realidade do Ensino Médio no Brasil” (Santa Catarina, 2020. p. 20).	O Currículo Base do Ensino Médio é composto por 4 cadernos: <u>Caderno 1</u> – Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. <u>Caderno 2</u> – Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. <u>Caderno 3</u> – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. <u>Caderno 4</u> – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. (Santa Catarina, 2021).
2024	Nota técnica nº 001, aprovada em 11 de novembro.	Comissão De Educação Básica Procedência - Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) – Florianópolis - SC. Objeto - Nota Técnica acerca de Orientações sobre os procedimentos a serem adotados no ano de 2025, na Etapa do Ensino Médio, em decorrência da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. (Santa Catarina, 2024).	

Fonte: Quadro elaborado pela autora em 2025

**APÊNDICE C - O comportamento humano em sua gênese: o encontro entre a natureza, a cultura, o trabalho e a linguagem
como fatores primordiais no processo de humanização**

Categoria	Subcategoria	Conceitos e excertos da categoria	Conceitos e excertos da subcategoria
Natureza	Indivíduo	Natureza Excertos “[...] o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. E essa é a diferencia essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença [...]”. (Engels, F., 1991, p. 223). “[...] O ser humano apropria-se da natureza e nela objetiva-se, transformando-a e ao mesmo tempo transformando a si mesmo e aos outros indivíduos que com ele convivem. Mas o processo de apropriação-objetivação da natureza por indivíduos pertencentes ao gênero humano, representada pela categoria trabalho, não é realizada de maneira direta, e necessita de um elemento mediador. Assim, os seres humanos desenvolveram, ao longo da história da humanidade, instrumentos que possibilitaram, facilitaram, complexificaram e refinaram as mediações entre a relação dialética homem-natureza. (Vasconcelos, 2018, p.48).	Indivíduo “[...] o indivíduo é o homem na sua singularidade, singularidade essa que, na sociedade capitalista, aparece como “átomo”, como “unidade monádica”, fechado em si mesmo, solitário, como um mundo à parte, que se basta a si mesmo, independente, isto é, como singularidade negativa, isolada; e a individualidade são os traços essenciais físicos, espirituais e psíquicos, as qualidades distintivas, de cada indivíduo, que diferenciam um indivíduo de outros, traços esses que, na sociedade moderna capitalista, são apagados, anulados, na medida em que os indivíduos são reduzidos apenas a mercadorias indistintas [...]”. (Chagas, 2012, p. 01). De acordo com Chagas (2012), Marx trabalhava com quatro conceitos de indivíduos: 1º O indivíduo como ente singular: representado por um indivíduo natural (corpóreo, concreto, sensível), natural consciente, como elemento da natureza. 2º O indivíduo humano histórico: resultado do desenvolvimento histórico, portanto não é uma substância perene, eterna, a-histórico, como um pressuposto dado naturalmente, o que seria limitado e unilateral; 3º O indivíduo humano social: (um produto social), como parte da sociedade; não é, então, um indivíduo a priori, antes da sociedade, isolado, atomístico, como um organismo simples, fora da sociedade, pois a concepção de indivíduos autônomos, independentes, autossuficientes, são “robinsonadas”⁷⁶, pois ocultam as relações sociais que explicam os próprios indivíduos; 4º O indivíduo humano: é um indivíduo ativo, dinâmico, que se autoforma; criação de si mesmo, não dado imediatamente pela natureza, nem criado por

⁷⁶ Refere-se ao indivíduo isolado, representado na imagem de Robinson Crusoe - personagem que sobrevive a um naufrágio e fica abandonado em uma ilha deserta. O termo deriva do nome do personagem principal do romance Robinson Crusoe, de Daniel Defoe.

			forças externas ao indivíduo, míticas e sobrenaturais; o indivíduo humano é autocriação, auto- constituição de si, pelo trabalho. (Chagas, 2012, p. 02). “Nós, seres humanos, somos resultado de uma aventura, de uma experiência única, de encontros, de relações. Sobreviver é nosso maior imperativo.” (Charlot, 2000). Excertos “[...]Para Marx, o indivíduo é, em primeira instância, um ser real, natural vivente, um ser orgânico, possuidor não só de necessidades naturais, mas também de potencialidades, capazes de autofabricar o próprio indivíduo, de produzir as condições de sua própria vida material, os meios para satisfazer as suas necessidades vitais[...].” (Chagas, 2012, p. 04). “[...] Nas condições objetivas da sociedade moderna capitalista, o indivíduo aparece, todavia, como singularidade negativa (inimigo, estranho, hostil, competidor), como unidade negativa, como mera unidade ou parte deslocada do conjunto, desarticulada dentro de um todo formal, ou seja, como indivíduo segregado, apartado, divorciado da comunidade, dos outros indivíduos e das condições de sua existência, da produção, ou seja, dos meios necessários à produção e reprodução de si mesmo[...].”(Chagas, 2012, p. 02). “[...] na sociabilidade capitalista, o indivíduo surge como egoísta, relacionado apenas consigo mesmo, puramente exterior, indiferente, autônomo, independente, como unidade singular negativa, preocupado apenas consigo mesmo, com seus interesses privados imediatos; assim, o indivíduo aparece como simples trabalhador, como capitalista, como proprietário fundiário [...] ou seja, como mero meio externo para a realização isolada de cada um[...].” (Chagas, 2012, p. 02). O capitalismo exacerbado, “[...] gera a ruptura com a comunidade e se estende ao rompimento do indivíduo com outros indivíduos [...] dando-se o isolamento, a indiferença mútua, a indistinção, a desconexão e a exterioridade entre os indivíduos. (Chagas, 2012, p. 03)
Categoria	Subcategoria	Conceitos e excertos da categoria	Conceitos e excertos da subcategoria
Cultura	Social	Conceito de cultura	Conceito de social - excertos

	A cultura é o produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana. (Martins e Rabatini, 2011). Para Pino (2005), cultura é o conjunto das obras humanas. É, ao mesmo tempo, atividade e produto da vida social dos homens. É tudo que não está dado pela natureza, “é a totalidade das produções humanas”. A cultura, segundo Gonzáles e Melo (2014, p. 26) é o resultado da totalidade da ação do ser humano sobre a natureza, é uma produção humana, na qual os objetos da natureza tornam-se capacidades humanas, forças essenciais humanas. Dito de outra forma, a cultura é resultado da atividade mediada realizada na natureza, onde os objetos dados são agora objetos trabalhados, impregnados com a marca do ser humano, que se transmitirá para outras gerações e serão modificados ao longo da história humana. Para Chauí (2018), cultura é a capacidade dos seres humanos de se relacionarem com o ausente, ou seja, através de símbolos como a linguagem e o trabalho, que são os principais elementos que formam a cultura. A linguagem, por meio da qual eu tomo presente o que estava ausente. O trabalho, por meio do qual eu faço surgir no mundo o que não existia. Excertos De acordo com Sirgado (2000, p.51) “[...]A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da <i>ordem da natureza</i> à <i>ordem da cultura</i>. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou <i>biológicas</i> e funções superiores ou <i>culturais</i>, Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções <i>biológicas</i> não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na <i>história</i> humana. [grifos do autor].	“[...] Segundo Vygotsky (1956), o desenvolvimento da psique no indivíduo é de natureza social e tem lugar por intermédio do processo de interiorização, de transformação do intersíquico (atividade coletiva) em intrapsíquico (atividades individuais)”. (Puentes e Longarezi, 2013, p. 249). “[...] O indivíduo é o ser social. A manifestação de sua vida – mesmo se ela não aparecesse na forma imediata de uma manifestação vital comunitária, realizada conjuntamente com outros homens – é, portanto, uma expressão e uma confirmação da vida social[...]”. (Marx, 1990 <i>apud</i> Chagas, 2012, p. 04). “[...] o indivíduo é sempre social, quer dizer, se é produto da sociedade que cria, então encontra-se, em certo sentido, dialeticamente envolvido na sociedade; e se o problema da sua felicidade e desenvolvimento houver de interpretar-se como a libertação da infelicidade e das barreiras para o desenvolvimento, então, o problema do indivíduo e da sua felicidade e pleno desenvolvimento surge-nos como um problema social.” (Shaff, 1967, p. 155). “[...] a vida social é um fenômeno que antecede a existência da cultura, dado que permite a afirmação, inclusive, de uma socialidade natural. Por ser anterior à cultura, a vida social adquire historicamente novas formas de existência, ou seja, sob a ação do homem a socialidade biológica adquire formas humanas. O universo social é condição e resultado do aparecimento da cultura, por ser, em suma, uma produção humana e uma obra coletiva.” (Sirgado, 2000, p. 53). “[...] Vigotski considera também social um signo ou símbolo independente do organismo, como no caso do instrumento [...]” (Sirgado, 2000, p. 54). “[...]o movimento das forças sociais são as únicas que tem a capacidade de conseguir remover as barreiras sociais para a felicidade individual[...]” (Schaf, 1967, p. 155). “[...] Especificar bem este termo, social, é fundamental para precisar o outro, uma vez que a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural. Discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna constitutivo de um ser cultural é, sem dúvida alguma, um detalhe muito importante da obra de Vigotski, o qual merece uma atenção especial [...]” (Sirgado, 2000, p. 47).
--	---	--

	Segundo Martins e Rabatini (2011, p. 348), “[...] para Vigotski, a cultura é um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem. Permeado por essa concepção histórica de cultura, o autor analisa o desenvolvimento cultural da conduta humana, à luz da qual postula a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, que se desdobra na grande importância conferida à internalização de signos. O autor, ao propor a referida lei, segundo a qual: “[...] toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (Vigotski, 1995:150) descortinou novos horizontes ao estudo da gênese social do referido desenvolvimento [...]”. “[...] Quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas se enriquece com o que está fora dela. A própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta, dando uma orientação completamente nova a todo curso do desenvolvimento. [...] Na concepção vigotskiana, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem. Pautado nesse processo, ou seja, no trabalho transformador da natureza e do próprio homem, Vigotski toma a cultura como eixo central no desenvolvimento do ser humano.” (Martins e Rabatini, 2011, p. 347-348). “[...] O homem que produz cultura produz a própria vida e a modifica conforme suas necessidades e possibilidades. As condições de existência, de onde origina sua consciência, são transformadas pelo homem que, para isso, inventa e utiliza instrumentos e signos – objetivações de seu trabalho[...]” (Padilha, 2015, p. 394). “[...] O homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que	“[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais [...]” (Marx, Engels, 1996, p. 13). “[...] Para Marx, tanto as relações sociais são relações entre indivíduos humanos, quanto a própria sociedade é produto dos indivíduos humanos. Há, portanto, uma ação recíproca entre a sociedade e o indivíduo, entre o todo e a parte, ou seja, há uma conexão necessária entre indivíduo e sociedade, a saber: o indivíduo está vinculado às relações sociais, à sociedade, que o produz, mas, ao mesmo, ele também a produz. O indivíduo não é só produto da sociedade (das relações sociais), mas é produto e produtor da mesma. Marx não vê, portanto, o indivíduo como indivíduo em geral, fora da sociedade, mas no seu elo com o social, dentro das relações sociais, como uma determinação social.” (Chagas, 2012, p. 07). “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.” (Leontiev, 2004, p. 279).
--	--	--

		se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real[...]” (Oliveira, 1993, p. 24). “[...] somos cultura, na medida em que, pelas mediações alheias, forjadas na história social construída pelo ser humano e suas relações, apropriamo-nos de um jeito de ser, de compreender, de viver, de crer ou não crer, característico do lugar, do espaço e tempo, do contexto social no qual nos inserimos. (Alves, 2016, p. 201). “[...] para sermos do jeito humano, precisamos mais que nascer. Precisamos tomar parte do gênero humano, nascer como ser cultural. O que só acontece pela inserção social e pela mediação semiótica que se realiza pela principal objetivação humana: a linguagem[...]” (Alves, 2016, p. 201). “[...] Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.” (Sirgado, 2000, p. 51). “[...] O símbolo é uma criação do homem, como o instrumento, e, como tal, faz parte da ordem da cultura e não da natureza, tendo assim uma existência independente do organismo. Dessa forma aplica-se a ele o caráter social[...]” (Sirgado, 2000, p. 55). Para Martins e Rabatini (2011), para sermos humanos, necessitamos mais do que simplesmente nascer. Precisamos nos tornar seres culturais, e isso somente se dará através de nossa interação social, através da mediação semiótica realizada pela linguagem, a principal objetivação humana.	
Categoria	Subcategoria	Conceitos da categoria	Excertos da categoria
Trabalho em Marx		[...]O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem	“Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o

	espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência a sua própria autoridade. Não estamos lidando agora com aquelas formas primitivas de trabalho que nos recordam apenas o mero animal. [...] Pressupomos o trabalho em uma forma que o caracteriza como exclusivamente humano. (Marx, 1968, p. 202). [...] A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. (Marx, 2023, p.326). De acordo com Luckás (2010, p.35), para Marx, o trabalho é “[...] criador de valores de uso, [...] é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza [...]”. Para Marx, o trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. (Leontiev, 2004, p. 80). [...] Marx empresta à categoria trabalho (<i>Arbeit</i>) uma centralidade ontológica e, por isso, a mesma é discutida como categoria universal. O processo de trabalho (<i>der Arbeitsprozeß</i>), enquanto categoria ontológica, ultrapassa os limites de qualquer modo de produção. Esse tratamento dispensado à categoria trabalho	cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano que, malgrado toda a semelhança, o supera de longe em tamanho e em perfeição”. (Leontiev, 2004, p. 76). “[...] Assim, no trabalho e na linguagem encontramos a gênese da teia social que nos inventa e reinventa continuamente, num movimento dialético permanente [...]” (Alves, 2016, p. 202). “[...] No trabalho, os homens entram forçadamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originalmente, as suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único. Agindo sobre a natureza, os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes na produção. “Isto significa que, as ações dos homens têm nestas condições uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação.” (Leontiev, 2004, p. 92). [...] No trabalho estão contidas “<i>in nuce</i>”⁷⁸ todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social; parece, pois, metodologicamente vantajoso iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social. (Luckács, 2010, p. 35). Segundo Peto e Veríssimo (2018 p. 07), para Marx o trabalho é a atividade vital humana. Porém a atividade humana é diferente da atividade vital do animal. “[...] A atividade humana não coincide, estritamente, com a satisfação das necessidades biológicas. Ela é “um meio para a satisfação” (Marx, 1932/1968, p. 516) dessas necessidades, mas não se confunde com elas. A atividade humana é um meio para a manutenção da existência, mas não se limita a isso. A atividade vital do animal determina o que é ser animal porque ela está diretamente ligada à dimensão biológica. A atividade vital do ser humano não é determinada pela necessidade. Ela é um processo consciente. E esse processo se dá no pôr teleológico inerente ao processo de trabalho”. [Grifos dos autores].
--	--	--

⁷⁸ Algo muito conciso.

	(<i>Arbeit</i>) é um dos pontos de inflexão na filosofia marxiana [...] (Peto e Verissimo, 2018). “[...] o trabalho em geral, educa para formar a consciência das pessoas, porque provoca necessidades humanas superiores[...]” (Sapelli, Leite, Bahniuk, 2019). “[...]” o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos sob o nome de trabalho[...]” (Saviani, 2015, p.77). Processo, produtor mediado pelo reflexo psíquico da realidade, responsável por concretizar as relações de caráter objetivo/subjetivo do homem com o mundo e com o gênero humano e satisfazendo suas necessidades, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral e garantindo a produção e reprodução de sua vida material. (Leontiev, 1978; 2004; 2010). [...] A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais restrito, quer dizer, a nível psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma ocorrência nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento. (Leontiev, 1978, p. 66-67). “[...] Trabalho, atividade vital⁷⁷ do ser humano, categoria ontológica fundamental da existência humana, a partir do qual ele se diferencia dos animais e se constitui física e psiquicamente.” (Marx, 2004).	“[...] o trabalho em geral, educa para formar a consciência das pessoas, porque provoca necessidades humanas superiores[...]” (Sapelli, Leite, Bahniuk, 2019). “O trabalho é, desde sua origem, mediatizado simultaneamente pelo instrumento e pela sociedade.” (Leontiev 2004). [...] O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, neste século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória pois essas possibilidades têm sido geradas às custas da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos [...] (Duarte, 1996, p. 23-24). De acordo com Engels (2020), o trabalho gerou o próprio homem; criando também a consciência humana. “[...]Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa[...]” (Saviani, 2015, p. 74). “[...]Pelo trabalho, o indivíduo se afasta das barreiras naturais e se mostra como um ser ativo e consciente [...]” (Chagas, 2012, p. 5). [...] O animal forma apenas segundo a medida e a carência das espécies à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de quaisquer espécies, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (Marx, 2004, p. 85). “[...] o desenvolvimento do trabalho exigiu, e continua a exigir, profundas transformações nas características humanas, determinando que seus executores conquistem graus cada vez mais elevados de autocontrole do comportamento[...]” (Martins e Rabatini, 2011, p. 350).
--	---	---

⁷⁷ O conceito de atividade vital como categoria é fundamental para compreender a situação social do desenvolvimento. Esse conceito nos ajuda a compreender que o que produz cultura é a atividade vital, por meio da qual o sujeito se relaciona com o meio social, onde produz formas de ser e viver. Isso nos ajuda a compreender que a adolescência, do ponto de vista biológico, acontece para os jovens, as pessoas, os seres humanos, mais ou menos em uma mesma faixa-etária, nos ajudando a compreender que, dependendo do lugar social em que esse sujeito está, o mesmo irá vivenciar, significar seu desenvolvimento de modos diferentes. A atividade vital é, segundo Marx (2004), aquela pela qual garantimos a reprodução do gênero humano, ultrapassando a condição da espécie.

		“[...] o ato de produzir as condições da existência humana é expresso pelo conceito de trabalho[...]” (Marx, 1968, p.208 <i>apud</i> Saviani, 2012, p.173).	[...] Marx (1968) apresenta o trabalho como uma categoria, não só econômica, mas, o mais importante, como categoria ontológica e cognitiva (desenvolvimento da consciência humana). O trabalho é imanente só ao ser humano, e isso significa que ele é resultado de suas faculdades psíquicas e físicas. Pelo trabalho o ser humano desenvolve o seu psiquismo, a sua consciência em si para uma consciência para si, como forma de humanizar-se. Também, o trabalho caracteriza-se como a funcionalidade dos membros do corpo humano. Na atividade genuinamente humana, o ser humano dá uma função especial a seus próprios membros, como sendo a significação expressiva do uso da própria energia humana. A essência do trabalho não está configurada como um meio para um fim, uma vez que ele é um fim em si mesmo. O trabalho é um processo dialético que se realiza entre o ser humano e a natureza material. Processo, porque por meio de seu trabalho o ser humano vai humanizando o seu lado biológico, as suas funções biológicas. É um processo com a natureza, porque o ser humano vai transformando a matéria bruta em elementos humanizantes, como forma de expressão de sua influência, ao transformar a natureza material para a satisfação de suas necessidades[...] (González e Melo, 2014, p. 26). “O surgimento da consciência no ser humano não foi por acaso, mas está relacionado diretamente com o trabalho que ele começa a realizar. O trabalho é o elemento diferenciador e motivador do surgimento da consciência no ser humano.” (González e Melo, 2014). [...] para os seres humanos sua atividade vital é o trabalho, que se distingue das outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que possam ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. (Saviani e Duarte, 2012, p. 20-21). Quanto ao trabalho, Marx expressa a seguinte concepção: “[...] ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [<i>Naturmacht</i>]. 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 e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas
--	--	--	---

		instintivas, animalescas [<i>tierartig</i>], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva [...]” (Marx, 2023 p. 326-327). [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. 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. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. 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, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais[...] (Marx, 2023 p. 327). [...] O uso e a criação de meios de trabalho, embora já existam em germe em certas espécies de animais, é uma característica específica do processo de trabalho humano, razão pela qual Franklin define o homem como “a <i>toolmaking animal</i>”, um animal que faz ferramentas. A mesma importância que as relíquias de ossos têm para o conhecimento da organização das espécies de animais extintas têm também as relíquias de meios de trabalho para a compreensão de formações socioeconômicas extintas. O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, “com que meios de trabalho [...]” (Marx, 2013, p. 329). [...]A concepção de atividade mediada por instrumentos representa a retomada da ideia marxista clássica de que a especialização das ações realizadas tendo as mãos como “ferramentas”, trouxe ao homem a possibilidade do exercício de atividades especificamente humanas, pois “foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem[...]” (Engels, 1990, p. 05).
--	--	---

		O trabalho, para Engels, começa com a fabricação dos instrumentos, efetivando-se em atividades comuns coletivas, de modo que “[...] o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza.” (Leontiev, 2004, p. 80). [...] O trabalho, primeiro, depois a palavra articulada, constituíram-se nos dois principais fatores que atuaram na transformação gradual do cérebro do macaco em cérebro humano que, não obstante sua semelhança, é consideravelmente superior a ele quanto ao tamanho e a perfeição [...] (Engels, 1986, p. 25). “[...] Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.” (Marx; Engels, 1974, p. 19 <i>apud</i> Saviani, 2015, p.77). Para Marx, “[...]o homem não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. Com isso, é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através do trabalho é realizada uma posição teleológica no interior do ser material como o nascimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na medida em que nesta — mesmo se através de mediações muito extensas — sempre são realizadas posições teleológicas, por último materiais [...]” (Luckács, 2018, p. 12). “[...] A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social, e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares [...]” (Luria, 1986, p. 21). [...] O homem como ser que trabalha e que é capaz de pensar sobre a sua ação é também o homem que se constitui como tal, como humano, na medida em que desenvolve uma atividade vital, como propõe Marx. A atividade vital humana é aquela atividade através da qual se criam e recriam os instrumentos
--	--	--

			pelos quais a humanidade se constrói como gênero, ou seja, para além da mera condição biológica. A atividade vital é o trabalho, elemento de transformação do macaco em homem. (Alves, 2013, p. 430-431). “[...] Outra categoria central do marxismo. Tudo o que o homem é, é pelo trabalho[...]” (Marx 1968, p. 208 <i>apud</i> Saviani, 2012, p.173).
Categoria	Subcategoria	Conceito da categoria	Excertos da categoria
Linguagem		“[...] a linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento. É por meio dela que cada indivíduo se apropria da experiência social. [...]” (Leontiev, Luria, Vigotski <i>et al.</i>, 2003, p. 80). Para Vygotsky (1995), a linguagem é o mediador existente mais poderoso. Lev considerava que o uso da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores da criança. Para Vigotski (1995), a linguagem é a mediação do indivíduo com a cultura. É também a ferramenta social de contato. Para Vigotski, Luria e Leontiev (2010), a linguagem é a ferramenta que torna o animal homem verdadeiramente humano. É a organizadora da ação. “[...] A produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens.” (Leontiev, 2004, p. 93).	Segundo Leontiev (2004), no princípio, a comunicação entre os hominídeos se dava primordialmente em função do trabalho coletivo, onde eram empregados gestos e sons vocais para estabelecer uma comunicação. Posteriormente, eles se separam da tarefa de agir sobre o objeto, separando-se da ação do trabalho e somente conservam a função que consiste em agir sobre os homens, a função de comunicação verbal. Desta forma, a comunicação passou dos gestos e sons vocais para a linguagem sonora articulada. “[...] Na maioria das vezes, para os investigadores, o principal fator que ‘humaniza’ o comportamento é constituído pela palavra [...]” (Leontiev, 2004, p. 157, grifos do autor). [...] Quando Vigotski destaca a linguagem como instrumento de relações interpessoais, está fazendo uma crítica às teorias de seu tempo que colocavam linguagem e pensamento como processos fundidos, adjetivando pensamento como linguagem interior, tal como se pensar fosse falar consigo próprio. Para Vigotski, tratar pensamento e linguagem como processos idênticos é perder de vista as especificidades de ambas as funções [...] (Saccomani, 2018 p.110). [...] A linguagem é produzida no processo de desenvolvimento das formas de comunicação necessárias ao êxito das atividades vitais humanas, mas a linguagem não se limita a um sistema de códigos de exteriorização do pensamento, ela torna-se igualmente um sistema de instrumentos psicológicos que modifica de maneira profunda a dinâmica mental humana [...] (Duarte, 2021, p. 04). [...] para sermos do jeito humano, precisamos mais que nascer. Precisamos tomar parte do gênero humano, nascer como ser cultural. O que só acontece pela inserção social e pela mediação semiótica que se realiza pela principal objetivação humana: a linguagem[...] (Alves, 2016, p. 201).

		[...] As raízes pré-intelectuais da linguagem no desenvolvimento da criança, há muito que são conhecidas. O papaguear das crianças, o seu choro e inclusivamente as suas primeiras palavras são, muito claramente, estágios do desenvolvimento da linguagem. (Vigotski, 2002, p. 33). [...] O desenvolvimento da linguagem é provavelmente o fenómeno mais conveniente para traçar o mecanismo de formação do comportamento e para comparar o modo como este é abordado, típico do estudo dos reflexos condicionados, com a abordagem psicológica. Em primeiro lugar, o desenvolvimento da linguagem consiste na história de uma das mais importantes funções do comportamento cultural infantil e que é a base de sua experiência cultural acumulada [...] (Vigotski, 2021, p. 227). “[...] a palavra é o elemento fundamental da linguagem, [...] sendo que a unidade básica da língua não é a palavra isolada, mas sim a locução verbal ou sua forma mais simples, a oração.” (Luria, 1986, p.119). “[...] a palavra isolada designa o objeto (a ação ou a qualidade) e a generaliza (o introduz em uma determinada categoria), a frase é a expressão de um pensamento, de um julgamento determinado.” (Luria, 1986, p.120). Quanto às emoções humanas, estas “[...] vão muito além dos limites das reações afetivas imediatas e são inseparáveis de seu pensamento, que se processa com a participação imediata da linguagem.” (Luria, 1979a, p. 83). “[...] O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história[...].” (Leontiev, Luria, Vigotski, <i>et al.</i>, 2003, p. 79). [...] A linguagem reorganiza a percepção sobre a realidade objetiva, pois ao utilizar palavras, os sujeitos selecionam os traços essenciais e generalizam os diferentes objetos, formas e cores perceptíveis em grupos ou categorias. [...] por meio da linguagem, tornaram-se possíveis “[...] as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado. Essa é uma das conquistas mais importantes do gênero humano[...].” (Luria, 1979a, p. 83, grifo do autor). Conforme Martins (2013a, p. 168) “[...] ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em
--	--	---

		direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade de pensar[...]" "[...] O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história[...]" (Luria, Leontiev, Vygotski <i>et al.</i>, 2003, p. 79). Além do trabalho, "[...] o segundo fator decisivo que determina a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem é a linguagem. [...] Nas primeiras etapas, esta linguagem esteve estreitamente ligada aos gestos, os sons inarticulados podiam significar tanto "cuidado" como "esforça-te", etc., ou seja, o significado do som dependia da situação prática, das ações, dos gestos e da entonação com que era pronunciado [...]" (Luria, 1986, p.22). "[...] Pelo termo linguagem humana, entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas [...]" (Luria, 1986, 25). "[...] A origem da função reguladora da linguagem é a capacidade da criança de se subordinar à linguagem de um adulto [...]" (Luria, 1986, p.96). "[...]Também para Vigotski a linguagem é fruto da concreticidade das relações sociais. E mais, a linguagem é elemento constitutivo da atividade intelectual e, portanto, do humano enquanto gênero humano." (Alves, 2013, p.435).
--	--	---

Fonte: Elaborada pela autora em 2025

APÊNDICE D - O surgimento da consciência e da personalidade por meio da atividade: a construção do gênero humano

Categoria	Conceito	Excertos	Observações
Atividade Objetal	“É a mediação entre o sujeito e o objeto.” (Moura, 2021, p.21). [...] a atividade é uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais restrito, ou seja, no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é a reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio. (Leontiev, 2021, p. 104).	[...] A psicologia humana trata de indivíduos concretos, que ocorre em condições de uma coletividade aberta (entre as pessoas que estão ao redor umas das outras). [...] Quaisquer que sejam as condições e formas sob as quais a atividade humana ocorra, ela não pode ser examinada descolada das relações sociais, da vida da sociedade. A despeito de toda a singularidade, a atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana simplesmente não existe. [...] (Leontiev, 2021, p. 104). [...] É evidente que a atividade de cada pessoa individualmente depende de seu lugar na sociedade, das condições que lhe cabem, de como isso se organiza em circunstâncias individuais únicas. É preciso proteger-se especialmente contra a compreensão da atividade humana como relação existente entre a pessoa e o mundo que se lhe contrapõe. [...] (Leontiev, 2021, p.104-105). [...] a pré-história da atividade humana começa no momento em que os processos vitais adquirem caráter objetal. Isso inclui também o aparecimento de formas elementares de reflexo psíquico, a transformação da irritabilidade em sensibilidade, em capacidade de sensação. [...] (Leontiev, 2021, p. 107). [...] A atividade necessariamente entra em contato prático com os objetos que se contrapõe à pessoa, os quais desviam, alteram e enriquecem-na. [...] Trata-se da função de colocar o sujeito na realidade objetiva e sua transformação em subjetividade[...] (Leontiev, 2021, p. 113).	A atividade objetal refere-se ao modo como os sujeitos atuam com objetos e ferramentas no meio. Essa interação na visão vigotskiana não é apenas física, mas é mediada também pela cultura. É fundamental para nossa construção, pois possibilita que os sujeitos transformem a realidade ao seu redor, ao mesmo tempo em que adquirem conhecimentos. Essa categoria auxilia no entendimento de como as práticas sociais e culturais influenciam na maneira como as pessoas utilizam os objetos e instrumentos para o seu desenvolvimento mental e social.

		[...] o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não existe atividade sem motivo; atividade “não motivada” não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto [...] (Leontiev, 2021, p. 123). [...]Suponhamos que a atividade da pessoa seja despertada pelo alimento; este é o seu motivo. Contudo, para satisfazer a necessidade de alimentar-se, a pessoa deve executar ações que são não diretamente orientadas para conseguir alimento. Por exemplo, o objetivo de determinada pessoa pode ser a construção de instrumentos para pesca; quer ela empregue posteriormente os instrumentos produzidos ou repasse-os para outros e receba parte do total conseguido, em ambos os casos, o que despertou a sua atividade e em que sentido suas ações foram orientadas não são coisas que coincidem entre si [...] (Leontiev, 2021, p. 124-125). [...] A atividade está longe de ser apenas algo que expressa e carrega a imagem psíquica, que se objetiva em seu produto. No produto está impressa não a imagem, mas justamente a atividade, o conteúdo objetual que ela carrega objetivamente em si. (Leontiev, 2021, p. 149). “[...] A atividade do sujeito - externa e interna – é mediada e regulada pelo reflexo psíquico da realidade [...]” (Leontiev, 2021, p. 145).	
Categoria	Conceito	Excertos	Observações
Consciência na perspectiva Marxista e Vigotskiana	[...] é o reflexo da realidade pelo sujeito, de sua atividade, de si mesmo. É co-conhecimento, [...] existente mediante a existência da consciência social e da língua, que são seu substrato real [...] (Leontiev, 2021, p. 119). [...] A consciência é compreendida como [...] um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as	“[...] a consciência é o grande objeto da psicologia vigotskiana.” (Leontiev, 1996). “[...] Os significados são os mais importantes “formadores” da consciência humana [...]” (Leontiev, 2021, p. 160). “[...] o trabalho é responsável pela elaboração da consciência [...]” (Marx, 1967). [...] é a consciência nos processos de humanização, que muito demonstra que cada sujeito é singular, forjado em determinada	A consciência, na visão vigotskiana, é resultado das interações sociais e culturais. Para Vigotski, ela se desenvolve em razão do trabalho e da linguagem, possibilitando que os indivíduos compreendam o mundo ao seu redor. É moldada pelas interações com outros indivíduos e pela ação da cultura. Isso significa que a evolução cognitiva está ligada ao contexto social e

	suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isto é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos. (Martins, 2015, p. 59). [...] é um sistema particular de relações, de conexões psicofísicas que organiza afeto, vontade e intelecto na figura determinada, singular, concreta de pessoas que nunca podem ser dissociadas de seu meio social imediato [...] (Toassa e Moraes, 2024, p. 165). Para Vigotski, conforme Toassa (2006, p. 64), [...] a consciência seria a “vivência das vivências”, sendo conectada do interno para o externo pela unidade básica dos reflexos da consciência, que é a palavra. O conhecimento e o reconhecimento são funções da palavra, sendo que uma outra pessoa está sempre presente na sua formulação. Aparece já aqui a idéia de desdobramento de funções entre pessoas e sua síntese numa só, uma das leis fundamentais de desenvolvimento das funções psíquicas superiores [...] Para Toassa (2011, p. 186), a consciência possui os seguintes conceitos: [...] 1) é um processo e seu produto: a tomada de consciência; 2) um atributo: qualificando diversas funções ou conteúdos psíquicos com o termo consciente; e 3) um sistema psicológico do sujeito em relação com o meio e consigo próprio; um tipo de mecanismo que se desenvolve e resulta em graus variáveis de tomada de consciência.	sociedade. O lugar que ocupa nas atividades que realiza, é o que nos dá a dimensão do quanto devemos considerar a dinâmica da atividade humana levando em conta a indissociável relação sujeito-atividade-objeto[...] (Moura, 2021, p.21). “[...]o método de análise científica da origem e funcionamento da consciência humana, social e individual, foi primeiramente revelado por Marx [...]” (Leontiev, 2021, p.147). “[...] a natureza da consciência reside nas particularidades da atividade humana que criam sua necessidade, isto é, em seu caráter objetivo-objetual, produtivo.” (Leontiev, 2021, p.148). “[...] Segundo Shuare (1990), a psicologia de Vigotski trata da consciência como função, que se desenvolve principalmente no processo de realização da atividade produtiva (o trabalho).” (Toassa, 2011, p.90). [...] A consciência imprime, ao menos parcialmente, seus vestígios nos produtos concretos das ações nas quais se implica. Os objetos construídos pelo ser consciente expressam, em parte, os sentidos previamente estabelecidos pela compreensão humana[...] (Toassa e Marques, 2024, p.155). [...] A humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal. (Duarte, 1996, p. 23). [...] A partir do surgimento da consciência, “a realidade – e tudo que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói “ou seja, o psiquismo se manifesta enquanto reflexo psíquico da realidade. (Martins, 2011, p. 27). [...] a consciência é uma forma elevada do psiquismo, especificamente humana, que surge no processo de trabalho social e pressupõe o funcionamento da linguagem, é o mais	histórico em que o indivíduo se insere. Essa categoria é essencial para compreender que o desenvolvimento humano é social e não individual.
--	--	--	--

		importante pré-requisito da psicologia[...] (Leontiev, 2021, p.35). [...] a consciência precisa ser analisada não como campo de contemplação subjetiva no qual são projetadas imagens e conceitos, mas como movimento interno especial, engendrado pelo movimento da atividade humana[...] (Leontiev, 2021, p.35). “[...] a consciência em seu caráter imediato é um quadro do mundo que se revela ao sujeito no qual estão incluídos ele próprio, suas ações e estados[...]” (Leontiev, 2021, p.146). A consciência, enquanto forma qualitativamente nova e superior do psiquismo, surge no homem a partir do trabalho e das relações sociais, sendo, desta forma, um produto social, cujo processo representa um salto qualitativo em relação ao psiquismo dos animais. (Leontiev, 2021, 2004). “[...] ser consciente não é uma fórmula ou “slogan”, mas a forma de estar sendo dos seres humanos, enquanto seres que não apenas conhecem, mas sabem que conhecem.” (Gadotti, 2024, p. 24). [...] A consciência (individual) apresenta-se como mediação por meio da qual a vida se autodetermina, confundindo-se, pois, com uma forma de existência percebida como ação e movimento, pois se desenvolve a partir dela e forma um de seus aspectos. [...] a propriedade mais importante da consciência é justamente “determinar o estilo de vida e o comportamento, o agir, o influenciar. (Toassa e Moraes, 2024, p. 142-143). [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos e se considera a consciência apenas como sua consciência. (Marx e Engels, 2007, p. 94).	
--	--	--	--

		[...] a consciência é parte da natureza, trajeto no qual o psiquismo transforma-se a partir de uma existência puramente biológica pela matéria social, passando a organizar-se como ser consciente, apto a criar conexões ao seu redor, a compreender e atribuir sentido. (Toassa e Moraes, 2024, p. 155).	
Categoria	Conceito	Excertos	Observações
Personalidade	É a ciência da vida real dos indivíduos, pela qual se constrói uma maneira particular de funcionamento. O indivíduo, por sua vez, constitui-se em unidade com a sociedade e sua existência como tal reside exatamente em sua autodiferenciação para com aquela, o que lhe confere, inclusive, papel de sujeito no processo de construção dessa sociedade [...] (Martins, 2004, p. 85). “É uma qualidade especial que o sujeito naturalmente adquire no sistema de relações sociais.” (Marx, 2004). [...] o conceito de personalidade, assim como o conceito de indivíduo, expressa a totalidade da vida do sujeito; a personalidade não é composta de pedaços, não são “pólipos”. A personalidade representa uma formação integral de tipo especial. Ela não é uma totalidade condicionada genotipicamente: não nascemos com uma personalidade, tornamo-nos uma. (Leontiev, 2021, p.195). [...] a personalidade é uma formação humana especial [...] produzida, criada por relações sociais nas quais o indivíduo toma parte em sua atividade. (Leontiev, 2021, p.196).	[...] a base da personalidade é composta pela estrutura especial das atividades integrais do sujeito, que surge em determinada etapa do desenvolvimento de suas ligações humanas com o mundo. (Leontiev, 2021, p. 227). [...] A formação da personalidade pressupõe o desenvolvimento do processo de formação de objetivos e, de forma correspondente, o desenvolvimento das ações do sujeito. (Leontiev, 2021, p.227-228). [...] a formação da personalidade [...] é um processo contínuo, composto por uma série de estágios que se alteram sequencialmente, cujas peculiaridades qualitativas dependem das condições e circunstâncias concretas. (Leontiev, 2021, p.230). [...] O processo de desenvolvimento da personalidade permanece profundamente individual e único. Ele produz fortes deslocamentos na abscissa da idade e às vezes desperta uma degradação social da personalidade. O mais importante é que ele ocorre de forma totalmente distintas a depender das condições históricas concretas, do pertencimento do indivíduo a determinado meio social. Ele é especialmente dramático no contexto da sociedade de classes com sua inevitável alienação e parcialização da personalidade, com suas alternativas entre submissão e dominação. (Leontiev, 2021, p.231). A personalidade é criada por circunstâncias objetivas, mas não de outra forma senão por meio da totalidade de sua atividade, que realiza suas relações com o mundo. São suas	Marx, de acordo com Leontiev (2021, p. 196) [...] fala da produção da consciência, produção de necessidades, a personalidade de uma pessoa também é “produzida”, criada por relações sociais nas quais o indivíduo toma parte em sua atividade. O fato de que, nesse processo ela se transforma, alteram-se algumas de suas características como indivíduo, não é causa, mas consequência da formação da personalidade[...]. A personalidade é entendida como a externalização de cada sujeito com o mundo que o cerca. Esta por sua vez, será formada através de suas vivências, experiências, interações com outros indivíduos e pelo contato com a cultura. A personalidade é mutável, podendo transformar-se. Isso dependerá das experiências e relações estabelecidas com o ambiente social. Ela refletirá o nível das influências sociais e culturais da vida do sujeito.

	[...] A personalidade [...] é produto da integração de processos que se realizam nas relações de vida do sujeito. [...] Ela se define pela natureza das relações que a engendram, isto é, as relações sociais específicas para a pessoa nas quais ela toma parte em sua atividade objetual. (Leontiev, 2021, p.197).	peculiaridades que formam o tipo de personalidade. [...] Seu primeiro fundamento é a riqueza das relações do indivíduo com o mundo. (Leontiev, 2021, p.235). A personalidade é produto da integração de processos que se realizam nas relações de vida do sujeito. [...] Ela se define pela natureza das relações que se engendram, isto é, as relações sociais específicas para a pessoa, nas quais ela toma parte em sua atividade objetual. (Leontiev, 2021, p. 197).	
--	---	--	--

Fonte: Elaborada pela autora em 2025

As categorias previamente apresentadas visam contribuir para uma compreensão aprofundada da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico humano. Essas categorias estão interligadas e articuladas de modo a fornecer uma estrutura teórica robusta, facilitando a análise dos processos de desenvolvimento. A noção de natureza refere-se aos aspectos biológicos e físicos do ser humano, constituindo a base para o seu crescimento. A cultura, por sua vez, compreende práticas, conhecimentos, valores e símbolos compartilhados pela sociedade, exercendo uma influência significativa na formação dos modos de pensar e agir. O trabalho é considerado uma atividade fundamental para o ser humano, pois não apenas transforma o ambiente de acordo com as necessidades, mas também contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais, atuando ainda como uma forma de interação social. A linguagem é vista como a principal ferramenta de comunicação, por meio da qual se aprende, se troca ideias e se constrói conhecimento. A atividade objetual refere-se às ações concretas realizadas no cotidiano, que modificam o ambiente ao redor. Essa categoria evidencia a importância da prática e do fazer para o crescimento humano, uma vez que é por meio dessas ações que adquirem-se e desenvolvem-se conhecimentos. A consciência diz respeito à compreensão que cada indivíduo possui de si mesmo e do mundo ao seu redor, aprofundando-se à medida que participa de atividades e experiências, auxiliando na compreensão da própria existência e do contexto em que está inserido. Por fim, a personalidade é entendida como o resultado dessas ações e reflexões ao longo do tempo, sendo moldada pelas experiências, esforços e reflexões, influenciando a maneira como os indivíduos se relacionam com os outros e com o mundo. Essas categorias demonstram que o desenvolvimento humano não depende exclusivamente de fatores biológicos,

mas constitui-se em um processo dinâmico que envolve prática, reflexão consciente e formação da personalidade, tudo isso inserido em um contexto cultural e histórico. Assim, é possível compreender de forma mais aprofundada como as pessoas evoluem em diferentes épocas e culturas, sendo constituídas por suas ações, pensamentos e relações sociais. A interconexão entre essas categorias influencia o crescimento do indivíduo, suas interações sociais e as transformações ao longo do tempo. Em síntese, o desenvolvimento humano não ocorre apenas por fatores biológicos, mas resulta do entrelaçamento desses fatores com os processos históricos e culturais, mediados pelas atividades sociais e linguísticas. Essa perspectiva evidencia a complexidade do processo de crescimento humano, ressaltando a importância das ações práticas, da reflexão consciente e da formação da personalidade no contexto de uma trajetória histórica e cultural.