

# CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO MÉDIO: CONHECENDO A ADOLESCÊNCIA

*The contributions of historical and cultural psychology for high school: knowledge on adolescence*

*Contribuciones de la psicología histórico-cultural para la enseñanza secundaria: conociendo la adolescencia*

Luciana Mara Tachini Barbosa  
Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Estadual de Maringá

---

## Resumo

Os embates presentes na realidade educacional brasileira pela legitimação de uma educação de qualidade associados à crescente necessidade de se pensar a educação escolar dos adolescentes, no ensino médio, motivaram o desenvolvimento deste trabalho. O objetivo foi identificar a concepção de adolescência expressa no projeto político pedagógico (PPP) de escolas de educação básica, analisando em que medida essa concepção pode contribuir para o desenvolvimento psicológico destes estudantes. Foram estudados sete projetos político-pedagógicos de escolas estaduais do noroeste do Paraná. Dentre os resultados, constatou-se que 40% das escolas pesquisadas não abordaram a adolescência. Naquelas que tratam dessa fase de desenvolvimento ainda se evidenciou que nem todas têm clareza da importância de estudar esta fase da vida do sujeito como um caminho para fortalecer as práticas pedagógicas e, sobretudo, dos professores no processo ensino-aprendizagem dos adolescentes. Tomando-se como base o aporte teórico da psicologia histórico-cultural, ao se focalizar a relação trabalho, educação e ensino médio, o processo ensino-aprendizagem e a adolescência, conclui-se pela necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a adolescência no universo educacional. Considera-se importante, ainda, a ampliação do acesso dos educadores às produções da psicologia histórico-cultural, por se defender uma educação que priorize a mediação dos conteúdos sistematizados pela humanidade e que favoreça a formação omnilateral do sujeito no ensino médio.

*Palavras-chave:* adolescência, educação, ensino médio, psicologia histórico-cultural.

## Abstract

The present study was triggered by the struggles, current in Brazilian education, to ensure quality education, associated with the growing need of discussing adolescents' schooling in high school. The concept of adolescence expressed in the pedagogical political project (PPP) of basic education schools is identified through an analysis on how the concept may contribute towards the students' psychological development. Seven PPPs of state schools in the northwestern region of the state of Paraná, Brazil, were analyzed. Results reveal that 40% of schools under analysis failed to take an approach towards adolescence. Not all schools that deal with this development phase have a clear idea of the importance of studying this particular life phase of the subject to strengthen pedagogical practices and, especially, teachers within the adolescents' teaching-learning process. Foregrounded on the theoretical approach of the historical and cultural psychology within the relation involving labor, education and high school, the teaching-learning process and adolescence, there is a need for in-depth studies on adolescence within overall education. Broadening of educators' access to the productions of the historical and cultural psychology is highly relevant because it highlights education that prioritizes the mediation of contents and favors the subject's multi-lateral formation in high school.

*Keywords:* adolescence, education, high school, historical and cultural psychology.

## Resumen

Los enfrentamientos presentes en la realidad educacional brasileña por la legitimación de una educación de calidad asociados a la creciente necesidad de pensarse la educación escolar de los adolescentes, en la enseñanza secundaria, han motivado el desarrollo de este estudio. El objetivo fue identificar la concepción de adolescência expresada en el proyecto político pedagógico (PPP) de escuelas de educación primaria, analizando en qué medida esa concepción puede contribuir para el desarrollo psicológico de estos estudiantes. Se estudió siete proyectos político-pedagógicos de escuelas estatales del noroeste de Paraná. Entre los resultados, se constató que el 40% de las escuelas investigadas no abordaron la adolescencia. En aquellas que tratan de esa etapa de

desarrollo aún se evidenció que no todas tienen claridad sobre la importancia de estudiarse esta fase de la vida del sujeto como un camino para fortalecer las prácticas pedagógicas y, especialmente, de los profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje de los adolescentes. Tomándose como base el aporte teórico de la psicología histórico-cultural, al focalizar la relación trabajo, educación y enseñanza secundaria, el proceso enseñanza-aprendizaje y la adolescencia, se concluye por la necesidad de profundizarse los estudios sobre la adolescencia en el universo educacional. Se considera importante, aún, la expansión del acceso de los educadores a las producciones de la psicología histórico-cultural, por defenderse una educación que priorice la mediación de los contenidos sistematizados por la humanidad y que favorezca la formación unilateral del sujeto en la enseñanza secundaria.

*Palabras clave:* adolescencia, educación, enseñanza secundaria, psicología histórico-cultural.

Atualmente, a educação escolar recebe alunos adolescentes os quais se encontram matriculados nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, são considerados adolescentes os sujeitos que têm entre 12 a 18 anos, conforme o art. 2º, no qual consta: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (Brasil, 1990, grifo nosso)”.

Nem todos os adolescentes, na atualidade, estão na escola. Dados do documento *Síntese de Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira*, publicado em 2010 e utilizado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), demonstra que naquele ano tínhamos mais de 40% dos jovens brasileiros dessa faixa etária fora da escola. De acordo com a Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015 / IBGE (2016), em 2015 somente 26,4% da população tinha o ensino médio completo. O documento, ao comparar os resultados de 2014 e 2015, constata que o grupo que concluiu o ensino médio ou equivalente, passou de 35,5% para 26,4%. Esses dados demonstram como ainda está longe de garantir que a população tenha acesso a educação neste nível de ensino.

Os embates presentes na realidade educacional brasileira pela legitimação de uma educação de qualidade, associados à crescente necessidade de se pensar a educação escolar dos adolescentes e do ensino médio, motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa cujos resultados serão apresentados neste artigo. O objetivo consiste em discorrer sobre a concepção que algumas escolas de educação básica têm sobre adolescência, presentes em sete projetos políticos-pedagógicos de escolas estaduais de uma cidade do norte do Paraná.

## Trabalho, educação e ensino médio

Em cada etapa histórica da formação e de desenvolvimento dos homens, a educação ocupa papel de fazer com que cada homem se aproprie das objetivações produzidas pela humanidade. Ela deve socializar os conhecimentos produzidos nas várias ciências. Tal socialização se faz pelo processo educativo, inicialmente informal, por meio das várias mediações a que o sujeito está envolto, e, posteriormente, em situações especificamente organizadas para este fim, como o que ocorre na educação escolar.

Para Saviani (2012, p.7), com o surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista – e que ainda não se esgotou – a educação escolar passa a ser compreendida como a principal forma de educação. Essa fase “(...) coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza (...)”.

No Brasil, a educação escolar voltada para o ensino médio como responsabilidade do Estado, iniciou-se em 1909 com a criação das escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação. Como demonstra Moehleiche (2012, p. 40): “[...] o ensino médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, cujo principal objetivo é preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais”. No entanto, até 1932, após o curso primário, os que conseguiam manter-se na escola, entre os filhos dos trabalhadores e o povo em geral, tinham acesso a curso rural e curso profissional, de nível ginásial: normal, técnico comercial e técnico agrícola todos voltados para o processo produtivo. Por meio do decreto n. 19.890/31, teve início uma reestruturação

do ensino secundário, que se consolidou com o decreto/lei 4.244/42, que, como demonstra Moehleiche “[...] dividiu este nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos – mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino” (2012, p. 40). Essa seletividade refere-se à possibilidade e oportunidade que os jovens de camadas populares ou da elite tinham para acessar os níveis mais elevados de ensino.

Outra categoria explicativa para a compreensão do ensino médio está no trabalho, já que as várias mudanças na legislação educacional foram impulsionadas pela mudança nas características do trabalho necessário na nação. Pode-se tomar como exemplo a lei 4.024/61 que, em função dos avanços nos setores secundário e terciário da produção, impulsiona a equivalência entre cursos profissionalizantes e propedêuticos. Tal equivalência não supera a dualidade estrutural, ou seja, a oferta de duas “modalidades” de ensino médio bem definido quer seja a formação dos trabalhadores instrumentais, quer seja a formação dos intelectuais, por meio de diferentes propostas pedagógicas.

Ainda neste período, o denominado “Milagre Econômico” não se concretizou nos patamares esperados a tentativa de mudança na proposta do ensino médio, generalizando uma formação profissional para atender à demanda da industrialização e do desenvolvimento pretendido; também não se efetivou, impulsionando a organização da educação geral, normatizada pela lei 7.044/1982 e propondo um novo arranjo para este nível de ensino.

A massa de alunos que historicamente estava excluída da possibilidade de acesso à universidade tentou, pela educação geral, atingir o ensino propedêutico oferecido às elites, já que era este o conhecimento que permitiria o ingresso na universidade. Porém, a qualidade da escola para as massas não atingiu os frutos esperados e a dualidade na formação continuou se perpetuando. Tal contradição apresenta-se ainda hoje na sociedade de classes, na qual ainda existe a luta por uma escola democrática e igualitária.

Como está explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, o ensino médio passou a ter uma configuração própria, como etapa final da educação básica. Isto pode ser avaliado como um avanço significativo, já que, até então, não possuía um espaço definido na organização educacional vigente, inclusive no que tange ao

financiamento deste nível de ensino. Fazendo parte da educação básica e expandindo o atendimento obrigatório até os 17 anos pela emenda constitucional nº 59/2013, o ensino médio poderá, ao seu tempo, ampliar o atendimento efetivo à maioria dos jovens dentro da idade escolar determinada.

## **A psicologia histórico-cultural e adolescência**

A escola de Lev Semionóvich Vigotski tem se tornado, na sociedade contemporânea, “(...) um dos referenciais teóricos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e do Ministério da Educação e tem encontrado entre os educadores amplo espaço de divulgação e aceitação tornando-se um dos principais aportes teóricos para educação atual” (Tuleski, 2008, p. 25). Sua produção teórica vem ocupando espaço nas propostas pedagógicas das escolas brasileiras como um referencial necessário para os educadores na efetivação do processo ensino-aprendizagem.

A psicologia histórico-cultural, como propõe o Materialismo Histórico e Dialético, estabelece que o homem “[...] modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho” (Engels, 1876/2004, p. 10). Sob esta perspectiva, o homem tem o domínio sobre a natureza, pode transformá-la e, desta forma, transformar a si próprio.

De acordo com tais fundamentos, não há existência humana acabada e abstrata; o homem é o resultado de sua relação com o mundo que o rodeia durante toda sua vida. Portanto, a construção da consciência humana é histórica, sem tempo ou data para terminar, é constituída nas relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos, com os objetos, com a natureza; ela é cultural e histórica e é mediada.

Esta psicologia apresenta um aspecto coletivo da produção do conhecimento (externo) e sua apropriação individual (interna), que ocorrem pela mediação de ações, atitudes, conhecimentos já presentes na cultura deste sujeito e objetivados na sua organização psicológica. Como explicita Leal (2016), por meio da mediação dos conhecimentos científicos os alunos têm maior possibilidade de ampliar a consciência do mundo e da realidade em que vivem. Por conseguinte, o professor é o mediador, “transmitindo” o conhecimento científico aos alunos. Esta aproximação exige uma

dinâmica de relações organizadas, capazes de pôr em movimento os processos internos de aprendizagem, ou seja, relacionando o que o aluno já sabe com o que ele irá se apropriar.

Para o autor russo, todo comportamento humano é aprendido primeiro em nível interpsicológico, a partir das interações sociais, e depois passa a ser internalizado. O mesmo ocorre com as funções psicológicas superiores tais como a memória lógica, raciocínio abstrato, atenção concentrada entre outras funções. Essas funções, com a apropriação da cultura, deixam de ser biológicas e passam a ser culturais. Tal desenvolvimento ocorre por meio da mediação de instrumentos e signos – os instrumentos físicos são aqueles que potencializam as ações materiais dos homens, enquanto os instrumentos simbólicos (signos) permitem sua ação mental. Vygotsky (2000a, p. 86) teoriza: “Vemos, portanto, que a ferramenta está orientada para o exterior e o signo está orientado para o interior, cumprem tecnicamente distintas funções psicológicas”. Deste modo, entende-se que a formação das funções psicológicas superiores não pode ser compreendida separadamente do processo de desenvolvimento do sujeito e de seu meio social e cultural, uma vez que elas são o próprio desenvolvimento das capacidades especificamente humanas.

A psicologia histórico-cultural lança um novo olhar para a constituição do sujeito quando acrescenta ao processo de desenvolvimento o primado da aprendizagem, ao estudar a história do desenvolvimento cultural dos sujeitos. Admite-se que é nas relações culturais, ou seja, de convívio, de mediações variadas, de modelos específicos de cada cultura, de aprendizagens com sujeitos mais experientes que a criança, desde o nascimento, se humaniza. Daí algumas afirmações que o sujeito primeiro aprende e conseqüentemente se desenvolve. Segundo Vygotsky (1934/2000, p. 322), a “aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento”.

Compreendendo a relação entre aprendizado e desenvolvimento, pode-se afirmar, considerando os postulados de Vygotsky (1935/1989, p. 101), que “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. A psicologia histórico-cultural avança para além das questões biológicas, de amadurecimento sexual e analisa as determinações culturais, em que todos os seres humanos estão

submetidos, como determinantes para a constituição da consciência dos sujeitos, e, neste artigo, interessa compreender o desenvolvimento do adolescente.

Dragunova (1979) escreve sobre a reestruturação anatômica e fisiológica do organismo do adolescente, afirmando que acontecem transformações radicais no organismo da criança em função do amadurecimento biológico e se desenvolve o processo de amadurecimento sexual. Contudo, o desenvolvimento cultural é que provoca a complexificação das funções psicológicas superiores. A referida autora compreende que “[...] no homem o natural não pode ser contraposto ao social porque o natural nos seres humanos é ser social” (p. 128).

Vygotsky analisa que as características principais dos adolescentes referem-se ao desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores e a capacidade de formar conceitos mais complexos; tais fatos possibilitam aos indivíduos maior compreensão do mundo e também do próprio comportamento. Vygotsky, (1931/2000b, p. 58) entende que o pensamento em conceitos “[...] é a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento”.

Vygotsky (1931/2000b) demonstra especial atenção a esta fase da vida e destaca como o meio cultural tem determinante função no desenvolvimento.

(...) onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, nem motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso. (p. 171)

O desenvolvimento cultural do adolescente se deve à vida social e à atividade cultural e de trabalho em que está envolto. Sendo assim, a apropriação dos bens materiais e culturais é determinante de seu processo de desenvolvimento psíquico. As oportunidades ou a ausência destas se refletem diretamente no desenvolvimento cognitivo a ser alcançado.

Na adolescência, denominada idade de transição, as funções psicológicas se desenvolvem mediante a apropriação dos conceitos científicos com saltos quantitativos em meio às crises que compõem o processo de desenvolvimento do ser humano. A memória, por exemplo: “na criança o pensamento é função da memória, na idade de transição a memória é função do pensamento” (Vygotsky, 1935/1989, p. 57). Isto

acontece, explica o autor, porque, na idade de transição, a “memória está tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas, o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado” (p. 58).

No que se refere às características psicológicas dos adolescentes, pode-se explicitar, ainda de acordo com Dragunova (1979, p. 120), que “o primeiro fator de desenvolvimento da personalidade adolescente é a própria atividade social intensa, orientada a assimilar determinados valores e modelos, a construir relações satisfatórias com os adultos, com seus pares, e por último consigo mesmo”.

Para a psicologia histórico-cultural, o processo de desenvolvimento é marcadamente impulsionado por atividade própria de cada fase da existência do sujeito, tal como ocorre na adolescência, ocorre nas demais fases de formação do psiquismo. A esta atividade Leontiev (1959/1978) denomina atividade dominante. Para Leontiev, “A atividade dominante é, portanto, aquela, cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (1959/1978, p. 293).

Segundo Elkonin (1987), as primeiras atividades dominantes nos estágios de desenvolvimento do homem são a comunicação emocional do bebê; a atividade objetual manipulatória; o jogo de papéis; a atividade de estudo; a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional, todas relacionadas com a educação, o ensino e o desenvolvimento histórico da humanidade. No caso do adolescente, a atividade principal é a comunicação com os pares. Elkonin (1987) afirma que se pode supor que esta seja a atividade principal, que “(...) consiste no estabelecimento de relações com companheiros sobre a base de determinadas normas morais e éticas que mediam os atos dos adolescentes” (p. 121). No entanto, segundo o autor, os êxitos e fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo os critérios fundamentais com que os adultos valorizam os adolescentes. Portanto, embora o estudo não seja a atividade principal nesta fase do desenvolvimento, ele continua influenciando a relação que os estudantes estabelecem com o entorno social.

Com o intuito de caracterizar a atividade principal da adolescência, cabe destacar com maior rigor a atividade técnico-profissional que com frequência

permeia a vida dos adolescentes no ensino médio. Como constatou Tolstij (1989), a divisão das águas entre a infância e a juventude e as aspirações da vida adulta encontra-se na escolha profissional. Com o advento da adolescência e a ampliação significativa das relações de comunicação pessoal, o sujeito constrói pontos de vista sobre o mundo, seu futuro, estruturando seu sentido pessoal da vida. Como Facci (2004b) explicou: “este comportamento em grupo ainda dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro, e adquire o caráter de *atividade profissional de estudo*” (p. 71, grifo do original).

Nem todos os estudantes do ensino médio têm a atividade de estudo e sua continuidade, a ida para a universidade, como a atividade principal desta fase de suas vidas. Pelo contrário, muitos têm como motivação a necessidade do trabalho e, por conta desta necessidade, priorizam cursos técnico-profissionais, que, em tese, podem favorecer um emprego. O trabalho tem grande relevância para muitos estudantes que frequentam o ensino médio, como destacam Abrantes e Bulhoes (2016).

Na construção da consciência, ou seja, do humano, os indivíduos são levados a desenvolver atividades características de cada período de nossa vida. É importante lembrar, contudo, do que salientado por Vygotsky (1931/2000b, p. 229) “(...) a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à formação superior do pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os seus sentidos”.

Esses estudos brasileiros realizados nesta perspectiva vigotskiana, como Facci e Mascagna (2014) e Duarte e Anjos (2016), por exemplo, tem dado destaque a essas características da adolescência no que se refere ao pensamento em conceitos e ao desenvolvimento máximos das funções psicológicas superiores, superando uma visão biológica que impera na compreensão da adolescência. No entanto, não foi localizado estudo visando a identificar a concepção de adolescência expressa no projeto político-pedagógico (PPP) de escolas de educação básica, objetivo do presente trabalho.

## MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa documental em sete projetos político-pedagógicos de escolas estaduais. Para a seleção das escolas, foram utilizados os seguintes

critérios: a escola deveria pertencer ao Núcleo Regional de Ensino, localizado no noroeste do Paraná; possuir um *site* institucional, disponibilizando o projeto político-pedagógico em domínio público, e ofertar ensino médio. O documento sobre o projeto político-pedagógico – PPP é uma produção coletiva de cada escola de cidades diferentes da região Noroeste do Paraná e os documentos pesquisados foram produzidos nos anos de 2010, 2011 e 2012. A denominação das escolas será feita por números de 1 a 7 de modo a não identificá-las.

## RESULTADOS

As diferentes concepções expressas nos PPPs das escolas pesquisadas serão apresentadas a seguir:

O PPP da Escola 2, apesar de citar esta fase como aquela cheia de conflitos, expressa o adolescente como um sujeito que sofre influência da sociedade onde está inserido e que esta fase é um “produto da cultura”.

Várias teorias que estudam o adolescente buscam explicá-lo através de características psíquicas e somáticas, colocando a adolescência como uma fase de “crise”, por causa de mudanças corporais e conflitos familiares. Porém o que precisamos é compreender que o adolescente é um produto da cultura, dos valores preestabelecidos. (Escola 2)

Essa escola faz referência que é nesta fase que o sujeito entra em contato com os dilemas da sociedade, sendo o período de construção de sua identidade para atingir a vida adulta. Neste aspecto, pode-se lembrar que a constituição da personalidade, segundo os autores da psicologia histórico-cultural, ocorre durante toda a vida do sujeito, engendrada pelos seus motivos, interesses que estimularão ou não suas ações.

O PPP da Escola 3 apresenta o termo adolescente quando relata as ações que a escola deve desenvolver, as quais foram elencadas durante a elaboração do PPP:

Quanto ao trabalho escolar: Realizar atividades para a conscientização do papel social do adolescente. Realizar palestra sobre sexualidade, drogas, DST, gravidez na adolescência, segurança no trabalho, orientação profissional, mercado de trabalho, paternidade responsável, etc. (Escola 3)

No PPP da Escola 3, não foi encontrado seu conceito de adolescência ou mesmo um debate sobre esta etapa da vida, mas verificou-se que havia preocupação com seus alunos ao pensar ações para eles.

A Escola 4 inicia sua abordagem sobre adolescência destacando que, para a organização do trabalho pedagógico, é necessário compreender as potencialidades e limites deste adolescente para uma formação voltada para a cidadania, liberdade e autonomia, a fim de aprender e transformar a sociedade.

Assim, o trabalho de reorganização da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, equipes pedagógicas, de apoio e de diretores. Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade, com a responsabilidade de aprender e transformar a realidade. Para tanto, é preciso entender que o conceito de infância, ao longo da história da humanidade, passa por várias reconfigurações, tendo ao longo do tempo adquirido importância em consequência da crescente preocupação em relação ao seu futuro, em face de evolução dos conceitos. (Escola 4)

Neste contexto apresentado pela Escola 4, pode-se lembrar que a compreensão de como está organizada e funciona a sociedade é uma necessidade e uma das funções da escola, por intermédio das mediações do conhecimento científico produzido pela humanidade, sendo que constituição da sociedade e de seu processo de transformação dependem de condições materiais.

Outro aspecto revelado pela Escola 4 em seu PPP é a compreensão de que o conceito de infância mudou historicamente, passando por várias configurações, possibilidade que permite pensar no futuro desse sujeito. O entendimento histórico do conceito de infância e de adolescência “deveria gerar” um novo posicionamento diante da ideia naturalizada que permeia a adolescência, entendida como uma fase difícil de trabalhar, propondo um ensino que refletisse sobre a realidade à sua volta; que permitisse a atividade em grupo como uma oportunidade de aprendizagem para o adolescente.

O PPP da Escola 5 afirma ser a adolescência uma categoria construída socialmente para atender aos interesses historicamente postos das necessidades sociais.

A adolescência também ganha novo olhar. Hoje, entende-se essa fase da vida para além das mudanças fisiológicas ligadas à maturação sexual. “[...] a adolescência deve ser vista e compreendida como uma categoria construída socialmente, a partir das

necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais, que se constituem como pessoas, enquanto são constituídas por elas” (Frota, 2007, p. 157). A criança e o adolescente, neste contexto social, merecem um cuidado todo especial, pois as desigualdades existentes em nossa sociedade são muitas e desfavorecem a grande massa populacional que, na maioria das vezes, não consegue proporcionar um desenvolvimento integral de suas habilidades. E, como todo ser humano, a criança e o adolescente são sujeitos sociais e históricos e fazem parte de uma organização familiar que está inserida na sociedade com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. (Escola 5)

Os autores desse PPP evidenciam compreender que as crianças e adolescentes estão inseridos em uma família que está constituída em uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico. E, por conta de tal concepção, alertam que a escola precisa estar atenta às necessidades destes sujeitos que estão envolvidos em relações sociais, devendo conhecer tais relações para poder mediá-las.

Quanto ao posicionamento da Escola 6, o PPP traz um retrato da sociedade atual do ponto de vista da crise política e socioeconômica e como esta gera o desemprego, apresentando o exemplo de jovens recém-saídos da universidade que não têm condições de lutar por um lugar no mundo.

Nosso país vive uma das mais sérias crises de nossa história, crise que permeia o cenário político, palco de grandes escândalos, crise que deixa também clara a fragilidade da política socioeconômica, uma vez que vemos *jovens recém-saídos* das universidades e pais de família na mesma situação: desempregados e lutando por um lugar no mundo do trabalho. (Escola 6)

Não se observou, nesse projeto, a compreensão deste jovem em uma sociedade que não tem emprego para todos, e como este desemprego tem sido justificado pela incompetência individual de cada sujeito para conquistar um “lugar ao sol”. Aparentemente, a escola concebe o jovem na sua individualidade, apesar de mencionar a sociedade no momento de explicar as condições de vida do jovem.

No caso das Escolas 1 e 7, verificou-se que o termo adolescente não aparece no texto do PPP, assim como não foram apresentadas explicações sobre esta fase.

## DISCUSSÃO

À luz das proposições desta pesquisa –identificar a concepção de adolescência expressa no projeto político-pedagógico (PPP) de escolas de educação básica – percebe-se que pouca referência se faz à adolescência nesse documento, o que permite inferir que há pouco conhecimento ou debate no interior da escola sobre o alunado adolescente e, em especial, como se dá sua aprendizagem. Ficou evidenciado que nem todas as escolas têm clareza da importância de estudar esta fase da vida do sujeito como um caminho para fortalecer as práticas pedagógicas das escolas e, sobretudo, dos professores no processo ensino-aprendizagem dos adolescentes.

Esta constatação leva à reflexão sobre se a ausência teórica a respeito da adolescência nos PPPs explicaria um possível “esquecimento” por parte das escolas, uma “desatenção” com esta fase da vida, um “conformismo” para com as explicações já existentes ou ainda a constatação de que já se conhece o suficiente desta fase da vida pela experiência já conquistada pela escola e educadores sobre este alunado.

Entende-se que, se a escola não compreender o potencial existente no aluno adolescente, poderá deixar de aproveitar as características positivas dos adolescentes, no que se refere à formação das funções psicológicas superiores que, durante a adolescência, atinge um nível mais elevado, assim como o desenvolvimento de sua capacidade em formar os conceitos científicos.

Outro aspecto que é importante destacar encontra-se nas possibilidades que a escola tem em proporcionar o desenvolvimento do adolescente, investindo em seu potencial cognitivo. A preocupação é com a forma como as escolas podem estar utilizando seus conhecimentos acerca da adolescência e de seu desenvolvimento. Contribuir com os adolescentes, ajudando-os a superar formas de alienação a que foram subjugados pela organização social e pelos interesses da economia, deveria ser uma prioridade da escola diante do alunado adolescente. Facci e Mascagna (2014, p. 65), sobre este assunto afirmam:

A alienação não é um engano, como um programa que transmite informações erradas e, ao descobrir a verdade, o sujeito deixa de ser alienado. A alienação está centrada nas produções da vida humana e sua superação depende da abolição da propriedade privada. Contudo tal fato também está relacionado com a consciência teórico-prática que poderá contribuir

para que o homem alcance sua individualidade genuína. A sociedade atual alcançou estágios estrondosos de produção e, ao mesmo tempo, de opressão, mas o mesmo processo que oprime é o que pode libertar. Portanto as possibilidades estão dadas, mas está longe a caminhada de eximir o sujeito da alienação, devido à desumanização do processo do trabalho atual. O adolescente, como expressão de uma época, está tão alienado como qualquer outro sujeito, e suas potencialidades, como a da humanidade em geral, estão podadas em sua plenitude. No entanto, podem ser desenvolvidas com a tomada de consciência da realidade que o cerca e, para isso, como dito anteriormente a escola deveria realizar sua função principal que é a de transmitir os conhecimentos científicos.

Ainda que o sujeito inicie seu processo de aprendizagem e desenvolvimento desde o nascimento, é na educação escolar que se pode vislumbrar a aprendizagem dos conceitos científicos e desenvolver plenamente as funções psicológicas superiores na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Outro aspecto importante a destacar refere-se ao seguinte questionamento: “As escolas levam em conta as características desta fase para desenvolverem sua prática pedagógica?”. Sobre tal questão, é importante lembrar, como já explicitado anteriormente, que a atividade principal do adolescente se localiza nas atividades de comunicação íntima pessoal entre os jovens. Isso remete ao entendimento de que a adolescência não é um período de conclusão do desenvolvimento, mas de crise e amadurecimento do pensamento (Vygotsky, 1931/2000b).

Este postulado apresentado, de que a atividade principal do adolescente está nas atividades de comunicação pessoal e que vive um momento de avanço no desenvolvimento e amadurecimento do pensamento, “pode” ser utilizado e desencadear mudanças ou adequações na prática pedagógica. Pode-se tomar como exemplo as mediações e explicações acerca de um determinado conteúdo em qualquer disciplina.

Partindo-se do entendimento de que estes alunos estão em sua fase de desenvolvimento e amadurecimento de seu pensamento, a qualidade e quantidade de explicações, exemplos, modelos deveriam ser intensificados, e não diminuídos como tem acontecido em muitas escolas, fato justificado pela explicação de que estes alunos adolescentes já estão na escola há muitos anos e deveriam saber tais conhecimentos.

No ensino médio, a quantidade e a qualidade das mediações se elevam, já que os adolescentes encontram um número maior de conteúdos científicos, em um número maior de áreas de conhecimento, tais como sociologia, filosofia, química, biologia, física e se intensifica o grau de dificuldade dos conteúdos nas demais disciplinas, como língua portuguesa, matemática, história, geografia, inglês, educação física, arte. Desta forma, as possibilidades de se apropriar do significado da realidade à sua volta, utilizando os conceitos para fazer generalizações, se enriquecem.

É pertinente a necessidade de superar o discurso da sociedade neoliberal que insiste em explicar o comportamento dos adolescentes como decorrente de amadurecimento sexual ou como consequência de mudanças fisiológicas, numa tentativa de deixar de considerar que essa espera para entrar na vida adulta está relacionada à forma como a sociedade está organizada. Ideologicamente, tenta-se desvalorizar a potencialidade dos jovens para que não haja questionamentos.

O ensino de adolescentes e jovens deve possibilitar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, garantindo o acesso e a permanência do jovem na escola, de forma que as mediações ali oferecidas se concretizem em aprendizagem e desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A., & Bulhões, L. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp.241-266). Campinas/SP: Autores Associados.
- Anjos, R. E., & Duarte, N. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. (2016). In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp.241-266). Campinas/SP: Autores Associados.
- Brasil (1990). *Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente*. Brasília: DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)

- Brasil (1996) *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)
- Brasil (2011). Parecer 05 de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Recuperado de [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005\\_11.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf)
- Dragunova, T. V. (1979). Características psicológicas del adolescente. In A. V. Petrovski (Ed.). *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Moscou: Progreso.
- Engels, F. (2004). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>-Acesso em: 3 jul.2014. (Trabalho originalmente publicado em 1876)
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. (M. Shuare, Trad.). In V. Davidov & M. Shuare. *La Psicología Evolutiva y Pedagogía en la URSS: Antología*. URSS:Progreso. (Trabalho originalmente publicado s/i)
- Facci, M. G. D. (2004b). A periodização do desenvolvimento psicológico individual da perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81.
- Facci, M. G. D. & Mascagna, G. C. (2014). A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na Psicologia Histórico-Cultural. In Z. F. de R. G. Leal, M. G. D. Facci, & M. P. R. de Souza (Orgs.). *Adolescência em foco: Contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp. 45-70). Maringá, EDUEM.
- Gomes, C. L., & Lima, L. C. A. (2013). Ensino Médio para todos: oportunidades e desafios. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (238), 745-769. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext & pid=S21766812013000300006 & lng=pt & nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S21766812013000300006 & lng=pt & nrm=iso)
- IBGE (2016). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015, Coordenação de Trabalho e Rendimento*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Leal, Z. F de R. G. (2016). *Adolescência, educação escolar e constituição da consciência: um estudo sob a perspectiva da psicologia histórico cultural*. Maringá: EDUEM.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. (M. D. Duarte, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte. (Trabalho originalmente publicado em 1959)
- Moehlecke, S. (2012). O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 17(49). Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext & pid=S1413-24782012000100003 & lng=pt & nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1413-24782012000100003 & lng=pt & nrm=iso)
- Saviani D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (11ª. ed. Ver.) Campinas, SP: Autores Associados.
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. (M. Shuare, Trad.).Moscou: Editorial Progreso. (Trabalho originalmente publicado em s/i)
- Tulescki, S. C. (2008). *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. (2. ed.) Maringá: Eduem.
- Vygotsky, L. S.(1989). *A formação social da mente*. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1935)
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1934)
- Vygotsky, L. S. (2000a). *Obras escogidas III*. (L. Kuper, Trad.). Madri: Visor. (Trabalho originalmente publicado em s/i)
- Vygotsky, L. S. (2000b). *Obras escogidas IV*. (L. Kuper, Trad.). Madri: Visor. (Trabalho originalmente publicado em 1931)

Luciana Mara Tachini Barbosa

Egressa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
ORCID: 0000-0002-6837-3773

Marilda Gonçalves Dias Facci

Departamento de Psicologia  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
ORCID: 0000-0001-7443-490X

Universidade Estadual de Maringá

marildafacci@gmail.com