

# Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira

Adolescence and youth: contributions and challenges of Soviet writings for the analysis of the Brazilian reality

*Angelina Pandita Pereira<sup>1</sup>*

## RESUMO

Este texto se constitui como um ensaio teórico que tem por objetivo realizar, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, uma reflexão sobre a periodização do desenvolvimento na adolescência e na juventude na realidade brasileira. Parte de uma crítica às concepções naturalizantes de adolescência, entendendo este período do desenvolvimento como historicamente constituído. Apresenta as compreensões de adolescência e juventude de autores soviéticos de base marxista, focando-se principalmente nas compreensões sobre situação social de desenvolvimento e atividade-guia. Contextualiza o desenvolvimento na sociedade brasileira, dando destaque às desigualdades de classe, raça e gênero que a constituem, e levanta questões sobre como tais desigualdades podem condicionar o processo de desenvolvimento na adolescência e na juventude. Por fim, reflete sobre como os princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, e seus conceitos explicativos acerca da periodização do desenvolvimento, podem contribuir para a compreensão do desenvolvimento no Brasil. Ao mesmo tempo, levanta um possível desafio para a explicação, a partir destes princípios e conceitos, da particularidade da periodização do desenvolvimento em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais.

**Palavras-chave:** Periodização. Adolescência. Juventude. Desigualdade. Psicologia Histórico-Cultural.

## 1 Introdução

## ABSTRACT

This text consists on a theoretical essay that aims to carry out, from the Historical-Cultural Psychology, a reflection on the periodization of development in adolescence and youth in the Brazilian reality. It starts with a critique of the naturalizing conceptions of adolescence, understanding this period of development as historically constituted. It presents the understandings of adolescence and youth of Soviet Marxist authors, focusing mainly on the understandings on social situation of development and guiding activity. It contextualizes development in Brazilian society, highlighting the class, race and gender inequalities that constitute it, and raises questions on how such inequalities can condition the development process in adolescence and youth. Finally, it reflects on how the theoretical-methodological principles of the Historical-Cultural Psychology and its explanatory concepts about the periodization of development can contribute to the understanding of development in Brazil. At the same time, it indicates a possible challenge for the explanation, from these principles and concepts, of the particularity of the periodization of development in a society marked by structural inequalities.

**Keywords:** Periodization. Adolescence. Youth. Inequality. Historical-Cultural Psychology.

<sup>1</sup> Professora adjunta na Universidade Federal da Bahia. Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Brasil. E-mail: [angelina.pandita@ufba.br](mailto:angelina.pandita@ufba.br).

Quando falamos em períodos do desenvolvimento tais como infância, adolescência, fase adulta, o fazemos assumindo que haja uma certa regularidade de processos e características que são partilhadas por pessoas em determinada faixa etária. Por vezes tais características são tomadas como naturais, próprias do desenvolvimento na espécie humana, universalmente dadas e desencadeadas por fatores orgânicos. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de autores como Vigotski (2012), Leontiev (1978), Bozhovich, (1981), Davidov (1981) e Elkonin (1987), esta naturalização do desenvolvimento será questionada. Para esses autores existem sim algumas regularidades no processo de desenvolvimento humano, que constituem uma dada *situação social de desenvolvimento*. No entanto, esta é produto do encontro entre aquilo que é desenvolvido e internalizado pelo sujeito na sua história de vida e as demandas sociais que são postas pela sociedade para ele, em cada período de seu desenvolvimento.

Então, como os escritos dos autores soviéticos sobre periodização nos ajudam a compreender o processo de desenvolvimento da adolescência e juventude, na realidade brasileira? O presente ensaio tem por objetivo refletir, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, acerca da periodização do desenvolvimento da adolescência e juventude no contexto brasileiro atual, marcado por desigualdades de classe, raça e gênero que impactam diferencialmente as condições sociais de desenvolvimento da população.

Para tal, começamos desnaturalizando algumas compreensões sobre adolescência e juventude. Seguimos apresentando a compreensão de desenvolvimento em geral e da adolescência em particular pelos autores soviéticos, dando especial destaque aos conceitos de *situação social de desenvolvimento* e *atividade-guia*, que visam explicitar as forças motrizes do desenvolvimento ontogenético. Então, expomos as compreensões de adolescência e juventude na realidade brasileira nos valendo de um conjunto de dados estatísticos e produzimos, a partir destes, perguntas que tensionam uma possibilidade de apropriação descontextualizada dos escritos soviéticos. Por fim, propomos alguns caminhos para a produção de uma periodização do desenvolvimento na adolescência e juventude na realidade brasileira, que considere as desigualdades de classe, raça e gênero, destacando as contribuições e

o desafio do uso dos escritos soviéticos nessa atividade.

## **2 Da concepção naturalizante à concepção histórico-cultural da adolescência e juventude**

Adolescência e juventude são dois termos utilizados cotidianamente para se referir a uma etapa da vida “intermediária” entre a infância e a idade adulta. Como veremos, as distinções e aproximações entre os termos adolescência e juventude têm marcas históricas na realidade brasileira. Conforme afirma León (2005), na literatura psicológica o uso predominante é do termo adolescência, e, assim, ao nos referirmos aos autores utilizaremos os termos por eles utilizados.

Adolescência, uma fase de mudanças, conflitos, rebeldia, com constante flutuação de humor e mudança de opinião. Estas percepções cotidianas encontram ressonâncias em algumas teorias psicológicas que entendem a adolescência como uma etapa de transição da infância para a idade adulta. Em Erikson (1976), a adolescência é tida como um período de moratória, um intervalo necessário para que o sujeito possa internamente processar a crise da identidade infantil frente às exigências da vida adulta. Em Hall (1904, apud Delval, 1998), encontramos uma concepção similar de adolescência, enquanto um período de luta e luto pela criança que não se é mais e pelo adulto que não se chegou a ser. E em Knobel (1981) há uma adolescência descrita em termos de traços patológicos, sendo significada como uma *Síndrome da Adolescência Normal*.

Neste autor, a adolescência é descrita como um período tumultuado, de muitos conflitos, com traços disruptivos, entendendo-se que, ao vivenciar o luto da infância que se encerra, o adolescente atua com características defensivas, de caráter psicopático, fóbico ou contrafóbico, maníaco ou esquizoparanóide. A adolescência enquanto um período de crise é entendida por Hall e Knobel como determinada pelas mudanças no corpo, desencadeadas por fatores hormonais. No entender de Knobel (1981), para atenuar os efeitos dessa crise a recomendação é que o mundo adulto suporte a conduta adolescente e suas identidades ocasionais, transitórias, circunstanciais. Assim, os conflitos da adolescência poderiam ser evitados com atitudes mais compreensivas de pais e autoridades.

Essas concepções predominantemente naturalizantes da adolescência, que inclusive chegam a patologizar esse período do desenvolvimento, são duramente criticadas pela Psicologia Histórico-Cultural. Um primeiro elemento dessa crítica é de localizar historicamente o surgimento da adolescência enquanto etapa distinta no desenvolvimento humano.

Segundo Àries (1981), a adolescência enquanto fenômeno social surge entre o século XIX e XX. Até então não havia palavras que marcassem uma distinção explícita entre infância e adolescência. Até o século XVII, sujeitos de cinco ou sete anos de idade participavam de todas as atividades características do mundo adulto. Segundo o autor, isso começa a mudar paulatinamente graças à difusão dos processos de escolarização e ao progressivo afastamento das crianças do mundo do trabalho. Nesse momento, cria-se culturalmente uma lacuna entre as possibilidades de ação já desenvolvidas no sujeito e suas efetivas possibilidades de realização, estendendo-se seu período de formação junto a postergação do seu ingresso no mundo do trabalho. Bock (2007, p. 41) diz sobre isso:

A adolescência refere-se assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade de preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades nas relações com os adultos, vão sendo pinçadas para a construção de significações.

Esta explicação opõe-se às leituras que consideram que o desencadeador da adolescência sejam os marcadores orgânicos da puberdade. Entende que as marcas no corpo que ocorrem na adolescência é que passam a ser significadas e valoradas de maneira diferenciada na medida em que a reorganização do mundo produtivo cria este período do desenvolvimento enquanto fenômeno social. A partir dessa chave de leitura, Bock (2007) entende que fenômenos tidos como característicos da adolescência, como as crises de identidade, a busca por si, a rebeldia, a necessidade de intelectualização, a onipotência, a tendência grupal, são características que emergem justamente por esse lugar social pouco definido, de espera e decisão quanto ao futuro. E, uma vez que são tomados como

características da adolescência, orientam tanto a conduta da sociedade para com os adolescentes, quanto servem de referência comportamental para eles. Embora, é importante salientar, este distanciamento da infância para a vida adulta é correspondente a uma visão burguesa de sociedade, que se aplica somente a uma parcela privilegiada da população, enquanto é ideologicamente apresentada como universal. Como veremos a seguir, a concretude da vivência da adolescência na realidade brasileira é permeada por desigualdades.

### **3 A adolescência como compreendida por autores soviéticos**

Uma vez entendida a adolescência enquanto um constructo histórico cujas características são predominantemente descritas a partir de um modelo burguês, e detectando os problemas de como essa fase é predominantemente entendida a partir de um determinismo biológico, nos dedicaremos a conhecer como a adolescência foi estudada por autores soviéticos no contexto da revolução russa.

No entanto, antes de falar propriamente da adolescência, é importante situar como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano em geral. Não tendo a pretensão de esgotar a rica formulação desta teoria, destacamos aqui duas de suas leis sobre desenvolvimento humano que entendemos serem centrais para o objetivo deste artigo. Primeira, o desenvolvimento do sujeito é entendido como constituído a partir da combinação das influências filogenéticas (aparato orgânico constituído ao longo do desenvolvimento da espécie), ontogenéticas (específicas do processo de desenvolvimento ao longo da vida dos sujeitos) e culturais (constituídas ao longo da história humana e que se cristalizam em objetos materiais ou imateriais), as quais não exercem influência em um sujeito passivo, moldado pelas mesmas, mas sim, servem de fundamento e são transformadas a partir da atividade que o sujeito exerce no mundo, transformando-o e transformando a si mesmo (Leontiev, 1983). Segunda, no processo de desenvolvimento a atividade é primeiramente social, interpsicológica, realizada em um contexto de colaboração e comunicação humana, e ao realizá-la o sujeito se apropria da atividade social e passa a utilizá-la para si, transformando-a em intrapsicológica (Vigotsky, 2000). Assim, a partir da sua atividade, o sujeito se apropria das formas de pensar e das significações

compartilhadas socialmente e em uma síntese criativa constitui suas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Na exposição destas leis já se coloca que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano tem características universais (as influências às quais está sujeito, o caminho do interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, as leis que regem um determinado fenômeno na sua expressão atual e no seu vir a ser) e singulares (a atividade do próprio sujeito e o que nele vai se cristalizando ao longo do processo, ou seja, a manifestação única da apropriação e objetivação do universal pela atividade). E, conforme nos coloca Oliveira (2005) a partir dos escritos de Marx, para a apreensão da concretude do fenômeno é preciso compreendermos como a relação entre universal e singular é mediada pelo particular, que diz respeito às circunstâncias presentes na forma de organização da sociedade atual, aquilo que se concretiza, em uma determinada conjuntura, da relação singular-universal.

Entendemos que os estudos sobre periodização dizem respeito a esta particularidade do fenômeno do desenvolvimento humano, uma vez que se voltam a explicar as regularidades do desenvolvimento em uma dada faixa etária, em um determinado contexto social. É importante situar que o estabelecimento de uma periodização do desenvolvimento foi entendido como necessário pela Psicologia Histórico-Cultural por uma necessidade concreta de uma sociedade em transformação, que investia na educação escolar como um elemento importante na realização dessa mudança e que tinha um projeto emancipatório quanto ao desenvolvimento humano desejável. Esse projeto tinha um desafio pois, conforme afirma Bozhovich (1981), é insuficiente que os objetivos da educação sejam apenas postos em termos de ideais gerais, como o tipo de homem ou cidadão ao qual a educação deve aspirar. Diz a autora:

Para que os objetivos da educação sejam colocados como pedagógicos, quer dizer, para que possam dirigir a ação prática pedagógica, é imprescindível sua elaboração especial, sua concretude, tendo em conta as particularidades das idades das crianças e aqueles meios capazes de conduzir ao resultado pedagógico desejado em uma ou outra etapa do desenvolvimento da criança. (Bozhovich, 1981, p. 5)

Emerge daí a necessidade de elaborar uma periodização, ou seja, uma explicação do processo de desenvolvimento humano que identifique os traços essenciais e a sua estrutura a cada período. Segundo a autora, naquele contexto da União Soviética havia regularidades no processo de desenvolvimento ontogenético e que, ainda que estas não esgotassem as singularidades do processo de desenvolvimento de cada sujeito, podiam auxiliar na sua compreensão e na possibilidade de intervir de forma a promover saltos qualitativos no desenvolvimento em determinadas faixas etárias.

Nesse olhar para as regularidades Elkonin (1987) sistematiza uma compreensão de que o desenvolvimento está marcado por três épocas (primeira infância, infância e adolescência), cada qual composta por dois períodos, quais sejam: *primeira infância*, composta pelo *primeiro ano* e *primeira infância*; a *infância*, composta pela *idade pré-escolar* e *idade escolar*; e a *adolescência*, composta pela *adolescência inicial* e *adolescência*. Estas não são naturais, e a mudança de um período a outro é marcada pela mudança na atividade-guia, que explicaremos a seguir.

Ao falar da dinâmica no interior do processo de desenvolvimento ontogenético, Vygotski (2012) se utiliza do conceito de *situação social de desenvolvimento* para se referir a uma combinação especial entre os processos internos de desenvolvimento já gestadas pelos sujeitos em seu desenvolvimento anterior e as demandas sociais típicas feitas a eles em cada período da vida. Estes processos, em conjunto, condicionam a dinâmica de desenvolvimento psíquico durante o período correspondente e as novas formações psicológicas, que surgirão ao seu final.

No interior da situação social do desenvolvimento, ao estudar vivências singulares, Vigotski (2018) destaca como as diferenças no desenvolvimento cognitivo impactarão a forma como cada sujeito lidará com a mesma circunstância, dando assim lugar a vivências distintas. Entende vivência como “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia (...) e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência” (p. 78). E acrescenta que “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto

com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece”. (p. 79).

Para Bozhovich (1981), a vivência diria mais respeito às necessidades das crianças em diferentes faixas etárias e às possibilidades ou não de satisfazê-las. Tal possibilidade de satisfação estaria vinculada à posição objetiva (aquela que a criança ocupa no sistema de relações sociais, frente aos familiares, ao coletivo de pares, aos profissionais da escola, aqueles de quem depende diretamente o seu bem-estar emocional) e a posição interna (seu sistema de necessidades e aspirações, ou como a criança internaliza e significa as influências do meio) (Bozhovich, 1981, p. 133-137). Entendemos que os conceitos de vivência, posição objetiva e posição subjetiva são usados para explicitar a singularidade do processo de desenvolvimento de cada sujeito no caminho de se tornarem expressões únicas do desenvolvimento universal almejado. Ao mesmo tempo, tais conceitos evidenciam que essa singularidade não está desvinculada da particularidade, no caso, da situação social de desenvolvimento característica de dadas faixas etárias.

Como vimos, os períodos da *adolescência inicial* e *adolescência* são compreendidos pela Psicologia Histórico-Cultural enquanto momentos do desenvolvimento que surgem historicamente e que adquirem dadas características por conta de um encontro entre as demandas que são forjadas pela sociedade para pessoas de faixas etárias distintas com as características do sujeito que foram constituídas no processo de desenvolvimento anterior. Analisemos agora que características são destacadas pelos autores como próprias desses períodos do desenvolvimento humano e como as explicam.

Para Vigotski (2012), a transição para a adolescência se dá a partir do marcador orgânico de maturação sexual, embora este não aja isoladamente, mas sim na relação com a cultura, em um processo no qual os interesses infantis vão dando lugar aos interesses que são socialmente esperados dos adultos. Segundo Elkonin (1987), o adolescente passa a se comparar com o adulto e com outros adolescentes e é com base no que se produz nestas relações que têm lugar as mudanças observadas na adolescência. Para Bozhovich (2004), o que desencadeia a passagem da infância à adolescência, que tem por característica esse processo

de autorreflexão, são as demandas feitas aos adolescentes pelos adultos e pares, que se voltam menos ao sucesso escolar e mais sobre outros traços de sua personalidade, opiniões, capacidades e sua habilidade de atender o código de comportamento aceito entre seus pares.

Conforme anunciado anteriormente, para Elkonin (1987) a adolescência, assim como todas as épocas da vida, é formada por dois períodos, cuja transição é marcada pela mudança na atividade-guia do sujeito. O autor não explicita marcos etários precisos para cada um destes períodos; quem o faz é Davidov (1988), que alerta que tais marcos são aproximados. Os períodos postulados são: adolescência inicial (próximo aos 10 anos) e adolescência (dos 14 aos 17 anos).

Segundo Leontiev (1978), o que caracteriza a atividade-guia não é sua presença quantitativa nas ações dos sujeitos de determinadas faixas etárias, mas sim aquela que ao ser realizada em um determinado período do desenvolvimento possibilita: a) o surgimento de outros tipos de atividade; b) que processos psíquicos tomem forma ou sejam reorganizados; c) as principais mudanças psicológicas na personalidade. Para Bozhovich (1981), as forças que mobilizam a mudança de uma atividade-guia à outra são as necessidades que são geradas a partir da realização da atividade-guia anterior e as demandas sociais que são postas aos sujeitos em cada período de seu desenvolvimento.

Elkonin (1987), Bozhovich (1981) e Davydov (1988) concordam que é desafiador definir qual a atividade-guia no primeiro período da adolescência, isto porque: a) a escola continua a ocupar um lugar central na vida dos adolescentes, b) nela não se veem mudanças substanciais para este período, e c) sucesso e fracasso na escola continuam a ser um fator decisivo para a avaliação que pais/responsáveis e sociedade fazem dos adolescentes.

A adolescência inicial seria marcada, segundo Elkonin (1987), pela transição da atividade-guia *atividade de estudo* (discutida no capítulo de Portilho e Sekkel neste dossiê) para a *comunicação íntima pessoal*. Segundo Bozhovich (1981), a partir da atividade comum partilhada anteriormente (o estudo), emergiria a necessidade e o desejo dos adolescentes estarem juntos, e ao fazê-lo a opinião dos pares se tornaria hierarquicamente mais importante que a dos

adultos, o que se converteria no motivo fundamental desse período, daí o estabelecimento da *comunicação íntima pessoal* como sua atividade-guia.

Para Davidov (1988), por sua vez, esse vínculo com os pares só pode ser compreendido no interior de outras atividades que passariam a estar acessíveis aos adolescentes dados os conhecimentos, força física e habilidades desenvolvidas anteriormente e que lhes aproximam dos adultos. Entende que a atividade-guia nesse período seria então a *atividade socialmente útil*, que congregaria suas experiências iniciais em atividades produtivas, socio-organizacionais, artísticas e esportivas, que são avaliadas no coletivo tendo por referência o significado social de sua participação na realização destas atividades. Elas possibilitariam o conhecimento das normas de relação com pares e adultos no contexto de suas responsabilidades para com o coletivo. E, embora Davidov (1988) assuma que seria essa a atividade-guia na adolescência inicial, diz que ela dificilmente se concretiza dada a organização escolar, que dissocia escola, vida e prática social. Essa afirmação de Davidov nos reafirma que a atividade-guia não necessariamente ocorre com regularidade na vivência dos sujeitos em uma determinada faixa etária, mas que o conceito diz de uma atividade possível para que se possa propulsionar o desenvolvimento naquela faixa etária, sendo então necessário que socialmente se possibilitasse as condições para que esta emergisse.

Seja pelo predomínio da relação com os pares, seja pela não efetivação da atividade socialmente útil, Bozhovich (1981) identifica na adolescência soviética uma frágil relação com o estudo, em que este é visto como uma obrigação desagradável da qual desejam libertar-se, mas que não o fazem pela posição social que lhes é conferida por aqueles que os rodeiam ao frequentar a escola. Ao mesmo tempo, na escola, o estudo que estava mais vinculado à experiência diária passa a exigir abstração, reflexão, uso de conceitos, a explicação dos nexos dinâmico-causais que explicam os fenômenos, ou seja, passa-se a demandar dos estudantes um processo maior de abstração. Bozhovich (1981), relata ainda uma modificação nos valores que guiam as ações dos adolescentes nos conselhos escolares, que se deslocam de questões mais imediatas para demandas mais institucionais da escola e de fora dela. No que se refere ao desenvolvimento

cognitivo, de acordo com a autora, este se torna mais independente da percepção e ação imediatas, e, de acordo com Rubstov (1996), coloca-se a necessidade de superação do saber empírico (limitado às propriedades apreensíveis por meio da experiência sensorial comparada) para a apropriação do saber teórico, o qual desvenda as funções e relações entre os objetos, bem como suas ligações internas, superando as representações sensoriais.

Para Vigotski (1996), na adolescência é que se possibilitaria o desenvolvimento do pensamento por conceitos, em que com base nos conceitos científicos o sujeito opera não só sobre o objeto, mas sobre o ato de pensar sobre o objeto, podendo compreender os nexos que se ocultam por trás da aparência externa dos fenômenos, conhecendo as complexas interrelações que explicam sua gênese. É importante marcar que, ainda que se vejam estas mudanças nas necessidades dos estudantes e estas possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico, Bozhovich (1981) coloca que a efetiva apropriação dos conteúdos não vinha ocorrendo frente aos conteúdos e procedimentos predominantes naquele contexto. Assim, esse traço de desenvolvimento do pensamento teórico que é tido como característico da adolescência é um traço de potencialidade que vinha sendo investigado a partir do que se vislumbrava intencionalmente possibilitar, e não como fenômeno natural, que ocorria de maneira predominante naquela realidade.

Em relação a características da personalidade, Bozhovich (1981) aponta uma ênfase no mundo interno, no processo de reflexão sobre si. Elkonin (1987) coloca este período como crítico para a formação de pontos de vista. Conforme dito em Pandita-Pereira (2017), a adolescência, ao invés de ser entendida como um período de conflitos, é entendida como um período de potencialidades, de consolidação de um sentido pessoal para a vida e para as atividades desenvolvidas, um período em que as possibilidades de atuação dos sujeitos em diferentes esferas da vida e de transformação da realidade estão colocadas.

Tendo podido experimentar estas diferentes formas de atuação social e confrontado com a demanda de escolha de uma profissão, é provável que predominem nele os interesses profissionais, emergindo o segundo período, chamado somente de adolescência, mas que poderíamos chamar aqui de

juventude. Nele, a atividade-guia seria a atividade profissional/estudo, aquela em que o estudo serviria de base para a experimentação de atividades produtivas. Elkonin (1969) diz que neste período o ensino politécnico tem uma importância fundamental na formação dos interesses profissionais, pois é nele que se buscaria estabelecer os vínculos entre os conhecimentos teóricos e a produção e a prática, possibilitando aos jovens o despertar da afeição e do respeito pelo trabalho criativo. Se consolidaria nesse momento uma concepção de mundo, entendida como a elaboração, pelo sujeito, de seus próprios pontos de vista sobre os ramos da ciência, da vida social, da política e da moral. Isso seria promovido pela escola, na qual o ensino passaria da assimilação das regularidades de uma dada disciplina para a assimilação de seus fundamentos metodológicos e teóricos, suas leis mais gerais. (Bozhovich, 1981). E, é a partir desses conhecimentos, afetivamente matizados, que o desenvolvimento de opiniões e condutas próprias se consolidaria. Bozhovich sintetiza o processo de desenvolvimento assim:

De um ser subordinado às circunstâncias, gradualmente se converte no senhor destas circunstâncias, de criança reativa se transforma em adulto ativo, de ser que trata de adaptar-se ao meio, se converte em um homem que cria ele mesmo seu meio e que está dirigido à sua transformação ativa. Em outras palavras, na idade escolar superior, sobre a base da concepção moral de mundo em formação, tem lugar o verdadeiro estabelecimento da personalidade destes alunos (1981, p. 331, tradução nossa).

Ao seu final, esse processo possibilitaria que o jovem pudesse escolher uma profissão, entendida enquanto um lugar, ou ocupação sua, no processo social de produção. No entanto, isso dependeria tanto de conhecer em concretude as possibilidades de profissão futura e também se autoconhecer, bem como ter um processo de abstração e de domínio da conduta desenvolvidos de maneira a que o jovem pudesse regular suas ações no presente em direção a um futuro distante. Contudo, mesmo na realidade soviética Bozhovich (1981) aponta que esse desenvolvimento não era possibilitado a todos. E autores como Elkonin (1969), Leontiev (1978) e Vygotski (2012), em coerência com os princípios do materialismo histórico dialético, alertam que o desenvolvimento aqui colocado é dependente das condições sociais em que se vive e educa a juventude, com

processos que podem se estender, ou comprimir, ou porque não, se transmutar, na dependência das condições concretas.

Ou seja, embora marcos etários, atividades-guia e características sejam colocadas como constituintes da juventude pelos autores, estudos, em especial de adolescentes trabalhadores, mostram os condicionantes sociais e de atividade do sujeito que interveem no estabelecimento das motivações e das atividades que se configuram como guia (Pandita-Pereira, 2016, p. 145-146).

#### **4 Adolescência e juventude na realidade brasileira: questões para o diálogo com os escritos soviéticos**

Uma vez explicitadas as proposições dos escritos soviéticos acerca da adolescência cabe buscarmos conhecer a realidade brasileira e nos perguntarmos sobre as contribuições desses escritos para sua compreensão.

Na atualidade, no contexto brasileiro, em uma aproximação inicial às características e exigências existentes para a adolescência e juventude, se coloca que estas dizem respeito a um período de passagem de uma grande dependência dos outros para maior independência e possibilidade ampla de participação nas decisões coletivas. Como Abramo (2011) caracteriza: “se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade)” (p. 41). Estes limites não são lineares, não precisam acontecer de forma concomitante e, no que se refere aos filhos, não irá acontecer para todos.

Conforme discute Abramo (2005), o uso do termo adolescência ou juventude para se referir a um mesmo período da vida oscila historicamente no Brasil. Até a década de 1970 o termo mais usado era de juventude, referindo-se fundamentalmente a escolares do Ensino Médio e Superior, e focava no período de aprofundamento da apropriação de conhecimentos e atitudes necessários ao desenvolvimento econômico, social e político do país, e também de poder realizar a crítica ao estabelecido e o transformar. Aqueles que não estavam no processo de escolarização e estavam inseridos no mundo do trabalho não eram entendidos como jovens. E aqueles que não estavam inseridos nem na escola, nem no emprego, eram tidos como jovens marginalizados, para quem se buscava incentivar o ingresso no mundo do trabalho e prevenir e punir a marginalidade.

Entendemos então que, nesse período, a juventude não era entendida exclusivamente pelo recorte etário, mas sim pelo acesso à escolarização, ou pelo não acesso ao emprego. O que marca duas vivências de juventude, a burguesa, que pode desfrutar do direito à escolarização e a postergação do ingresso no mercado de trabalho, e a da classe trabalhadora, cuja expectativa social não é da possibilidade de viver a juventude burguesa, mas sim, a de viver a vida adulta inserida no mundo produtivo.

A partir dos anos 1980, no contexto de redemocratização, passa-se a olhar para a necessidade da proteção daqueles que não tem direitos assegurados e promulga-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, o que marca a ênfase no termo da adolescência, que passa a designar aqueles entre 12 e 18 anos de idade. Nos anos 1990 retoma-se o termo juventude, fruto de uma constatação da insuficiência da proteção de sujeitos em desenvolvimento apenas até os 18 anos de idade. Têm-se em consideração a acentuada dificuldade de inserção e manutenção no emprego de pessoas entre 16 e 24 anos de idade, que acarreta também falta de perspectivas e dificuldades para a construção de projetos de vida, o aumento da vulnerabilidade para o envolvimento com violência e comportamentos de risco, entre outros. Concomitantemente se constata que, para além da proteção a essa faixa etária estendida, seria necessária a promoção de direitos a “viver a juventude”, ou aquilo que está assegurado à classe média e alta, como ter possibilidades de acesso a programas educativos e a viver o tempo livre, além de um incentivo às suas manifestações culturais e a seu protagonismo (Abramo, 2005).

Atualmente, no Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), se entende como jovens os sujeitos entre 15 e 29 anos de idade, abrangendo assim também a adolescência de 15 a 18 anos de idade. Assim como no contexto soviético, então, marca-se a existência de especificidades na fase inicial e final da adolescência. Como visto, no contexto soviético estas especificidades são entendidas como dois períodos nomeados como adolescência inicial e adolescência. No Brasil, estas especificidades têm sido nomeadas como adolescência e juventude. No entanto, não é possível uma simples transposição de nomes, inclusive porque aqui a juventude tem sido entendida como se estendendo até os 29 anos de idade,

enquanto o período final da adolescência no contexto soviético era aproximadamente os 17 anos.

Não temos no Brasil estudos de larga escala que apontem para regularidades no processo de desenvolvimento em geral e da personalidade em particular dos adolescentes e jovens. Temos, a partir das definições aqui colocadas, uma compreensão de que a adolescência e a juventude são marcadas, no contexto brasileiro, pela falta da garantia de direitos, que vulnerabiliza o processo de desenvolvimento dos sujeitos. Temos também uma amplitude de estudos (como os conduzidos pelos pesquisadores Abramo, Sposito, Dayrell e Carrano) que, por outro lado, apontam a necessidade de, ao falar destes períodos da vida, considerarmos as condições de desigualdade em que estão inseridos.

Essa necessidade de olhar para as desigualdades é coerente com os postulados teóricos dos autores soviéticos. Se, como vimos, a adolescência e juventude são situações sociais de desenvolvimento que dependem daquilo que pode ser internalizado pelo sujeito no período anterior e das demandas sociais típicas feitas a sujeitos de uma determinada faixa etária, em condições de vida desiguais, em que as possibilidades e expectativas possivelmente são distintas para pessoas de estratos sociais diferentes, é necessário que conheçamos e analisemos estas desigualdades. Não há dúvidas de que as condições de existência da população brasileira são perpassadas por profundas desigualdades. Tais desigualdades começam no próprio direito à vida, que é diferente para pessoas de raça, classe e gênero distintos.

No que se refere à população negra, para além das marcas do período de escravização e ausência de ações de reparação histórica, o racismo que estrutura nossa sociedade, indissociável da estrutura de classe, se expressa na violência que esta parcela da população vive cotidianamente. Em nosso país, negros correspondem a 54% da população; no entanto, os dados do Atlas da Violência de 2016 (IPEA & FBSP, 2018), apontam que 71,5% das pessoas que são assassinadas no país são pretas ou pardas. Esse mesmo documento aponta que a taxa de homicídio por 100 mil habitantes para a população negra foi de 40,2, enquanto para o restante da população foi de 16. Quando o recorte é feito em relação a jovens entre 15 e 29 anos, em 2016, a taxa de homicídio por 100 mil

habitantes, que é de 30,3 mortes na população em geral, sobe para 142,7 quando se trata de negros, e quando o recorte de gênero é realizado, a taxa de homicídio de homens jovens negros é de 280,6 (IPEA & FBSP, 2018).

Não foi possível encontrar o entrelaçamento dos dados sobre violência no que se refere à classe social, embora ela possa ser intuída a partir do acompanhar cotidiano das notícias no país e da banalização da permissão de matar, inclusive do Estado, em bairros habitados pela população pobre, que em sua maioria é negra (conforme dados do IBGE, 2014, 76% dos mais pobres no Brasil são negros).

Vimos, com os autores soviéticos, que o exercício da atividade socialmente útil e da atividade profissional/estudo são dependentes da promoção de um vínculo com os pares e de uma demanda social para a inclusão dos jovens enquanto seres que contribuem para a sociedade. Isso forjaria nos sujeitos projeções, desejos, quanto à sua futura inserção na atividade produtiva. No entanto, como pensar o vínculo com os pares frente a transitoriedade dos vínculos de uma realidade de convivência com o fazer morrer de jovens, em especial homens negros e pobres? Isso afetaria suas projeções para o futuro? O que a taxa de homicídios de jovens negros revela sobre o que se demanda socialmente dessa parcela da população? Como isso afeta a situação social de desenvolvimento de jovens negros e pobres?

Quanto às condições de vida, uma questão para adolescentes mulheres de 15 a 19 anos de idade é a taxa de fecundidade por mil mulheres, que embora venha decrescendo, permanece significativa e reveladora de desigualdades regionais. Tal taxa foi de 85,1 no Norte e 45,4 no Sudeste do país. A maternidade na adolescência é um fator que talvez precise ser considerado, especialmente na singularidade das vivências juvenis, e que não foi discutida nos escritos dos autores soviéticos a que tivemos acesso. Para além da dimensão singular da posição social e da posição interna que potencialmente se modificam no exercício da maternidade, haveria uma dimensão estrutural de gênero que modificaria a situação social de desenvolvimento de adolescentes do gênero feminino?

No que se refere às condições de desigualdade social, segundo dados da Oxfam (2017), seis homens detêm a mesma riqueza que a metade mais pobre da

população brasileira (mais de 100 milhões de brasileiros). E, segundo dados do IPEA (2012), 12,1% da população brasileira vivem abaixo da linha da pobreza, com renda per capita inferior a R\$ 134,00 reais mensais. Olhando para estes extremos de classe social no país, nos perguntamos, teríamos que falar de situações sociais de desenvolvimento distintas para classes distintas? Nessa linha, será que é possível falarmos de condições de existência e de demandas sociais que seriam similares para o conjunto da população brasileira?

No que se refere ao processo de escolarização, sabemos que não. Embora o acesso à escola dos jovens de 15 a 29 anos tenha aumentado de 1992 a 2011 (SNJ/IPEA, 2014) e as desigualdades de raça e classe no que se refere à escolarização tenham diminuído sensivelmente no período, o problema da distorção idade-série persiste, e temos que entre os jovens de 15 e 17 anos, apenas em torno de 50% estão no Ensino Médio e outros 20% estão frequentando o Ensino Fundamental. Enquanto 63% dos jovens brancos cursam o Ensino Médio com a idade correta, apenas 49% dos negros fazem o mesmo. A desigualdade entre os 5% mais ricos da população e os 5% mais pobres é ainda mais marcada. Enquanto 73% dos mais ricos está no Ensino Médio na idade considerada adequada, entre os mais pobres apenas 42% estão na mesma situação. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2016) coloca também a questão de gênero, em que apenas 63,1% dos homens de 15 a 17 anos estão frequentando o Ensino Médio, uma taxa menor quando comparada a de 73,3% das mulheres. Na população de mais de 25 anos com ensino superior completo, em 2016, tínhamos que as mulheres brancas estavam à frente, com 23,5%, seguidas pelos homens brancos, com 20,7%; enquanto havia apenas 10,4% de mulheres negras e 7,0% de homens negros (PNAD, 2018).

Adicionalmente, é preciso considerar a que escola os adolescentes e jovens da classe trabalhadora têm tido acesso. No que se refere ao desenvolvimento prévio no Ensino Fundamental, Asbahr (2011) aponta os limites para a efetivação da atividade de estudo enquanto atividade-guia na atual organização do ensino, o que sinaliza para uma possível fragilidade no desenvolvimento do pensamento teórico colocado como característico da adolescência pelos autores soviéticos.

Na Psicologia Histórico-Cultural se entende que a qualidade e a forma pela qual os conhecimentos são transmitidos na escola impacta a formação da personalidade dos sujeitos, a sua possibilidade de apropriação do saber teórico e a formação de seus valores. No entanto, a educação para a juventude que tem sido proposta à classe trabalhadora vem sendo ainda mais precarizada, com flexibilização de trajetórias sem o devido investimento financeiro para que se concretizem, e um sistemático esvaziamento dos conteúdos, que na aparência se voltam a promover o acesso ao mercado de trabalho, mas em sua essência visam a propagação de valores da ideologia neoliberal meritocrática. (Martins e Carvalho, 2017)

Como vimos, nos escrito dos autores soviéticos a organização do processo de escolarização tem fundamental relevância no estabelecimento das atividades-guia possíveis para cada período do desenvolvimento. Como pensar tais atividades-guia em um contexto que sequer o acesso à escolarização está garantido e mesmo quando está mais assegurado, a significativa distorção idade-série faz com que pessoas da mesma faixa etária estejam frequentando níveis de ensino diferentes? Como pensar a possibilidade de emergência da atividade socialmente útil e da atividade profissional/estudo, em um contexto de esvaziamento de conteúdos para a classe trabalhadora?

E no que se refere ao acesso ao emprego? A população jovem é a mais afetada pelo desemprego, que em 2015 chegou a 33,4% entre os jovens de 18 a 24 anos. Dentre estes, 60,4% eram negros. Conforme aponta Sposito (2011), dos jovens com idade entre 15 e 17 anos as mulheres são as que têm os maiores índices de desemprego (46%, enquanto é de 35% para os homens). As condições de trabalho dos jovens são de precariedade (jornada de mais de oito horas, trabalho informal, remuneração de até um salário mínimo por mês), e isto se acentua em relação à faixa etária e ao gênero. Os jovens que exercem trabalho remunerado entre 15 e 17 anos o fazem em condições mais precárias (88% estão no mercado informal, e 45% recebem até meio salário mínimo).

Embora a conclusão do Ensino Médio e Superior seja maior entre as mulheres, isso não se reverte na remuneração, que em média é de 76,5% do rendimento dos homens; tampouco na representação política, em que apenas

10,5% dos assentos da câmara dos deputados são ocupados por mulheres. Há também sub-representação nos cargos de gerenciais, em que apenas 39,1% são ocupados por mulheres (PNAD, 2018).

Como pode a atividade profissional/estudo emergir para aqueles em que a expectativa social é de se estar inserido no mercado de trabalho, e cuja vivência é de desemprego ou de inserção no trabalho precarizado? Como as dimensões específicas às mulheres afetam a sua possibilidade de traçar projetos futuros ou se refletirão no conteúdo dos projetos traçados?

Adicionalmente, como analisa Sposito (2011), escola e trabalho são projetos que, para os jovens, se superpõem, com ênfases diferenciadas a depender do momento no ciclo de vida e das condições materiais deles. Cruzando as dimensões trabalho e estudo, segundo dados do PNAD (2016), entre os jovens de 14 a 29 anos de idade, 32,7% estudava e não trabalhava; 33,4% trabalhava e não estudava; 13,3% trabalhava e estudava; e 20,5% não trabalhava e nem estudava. Dos jovens entre 14 a 29 anos que não frequentavam a escola ou alguma qualificação, a justificativa predominante era o trabalho; e, para mulheres, esse também aparecia enquanto trabalho doméstico. A segunda justificativa mais presente era a falta de interesse ou já ter concluído o nível de estudo que desejava, que somados correspondiam a justificativa de 32,3% dos homens e de 22,7% das mulheres. Tais dados nos instigam a pergunta sobre que significado social tem sido atribuído à escolarização na juventude, especialmente considerando as opressões de gênero, raça e classe. Será que, quanto à escolarização, são as mesmas demandas para adolescentes e jovens de pertencas de gênero, raça e classe distintas?

A partir destes dados consideramos que, no Brasil, a cobrança social pela demonstração de uma maior independência pelos adolescentes e a aproximação ao trabalho produtivo (tidas como condições que impulsionam o desenvolvimento na juventude) não incidem da mesma forma para diferentes classes sociais, raças e gênero.

Para a classe pobre, a assunção de obrigações familiares e muitas vezes a efetiva participação no mundo do trabalho precarizado é uma realidade, com uma acentuação dessa realidade para negros pobres. Como colocam Dayrell e Carrano

(2014), a grande maioria dos jovens se insere em famílias com renda per capita de um salário mínimo, o que coloca como condição de seu desenvolvimento o enfrentamento do desafio cotidiano de garantia da própria sobrevivência e a tensão entre a busca pela sua satisfação imediata ou um possível projeto de futuro. Acrescente-se a isso a escassez de políticas públicas que garantam aos jovens das camadas populares acesso a bens culturais, espaços e tempos em que possam vivenciar a juventude plenamente.

Por outro lado, estes mesmos jovens criam seus espaços, afirmam sua identidade, por meio do que os autores chamam de culturas juvenis, que medeiam a articulação entre os jovens e são um dos poucos espaços de construção de autoestima, e que por vezes lhes encorajam a frequentar diferentes espaços na cidade, conhecer outras vivências, podendo influenciar em suas escolhas e projetos de vida, bem como no partilhar de valores mais voltados ao coletivo.

E, se a vivência da pobreza não é exclusivamente de falta, a vivência burguesa também pode não ser o desenvolvimento a ser almejado. Para a classe dominante, majoritariamente branca, suas condições de acesso à escolarização e ao tempo livre pode potencializar sua possibilidade de compreensão teórica da realidade, bem como o acesso a experiências diversificadas de atividades artísticas e esportivas. Por outro lado, sua cada vez maior postergação de acesso ao trabalho produtivo e o menor compartilhar de responsabilidades pelas atividades na vida diária podem se traduzir como uma exigência de independência pouco efetivada (por exemplo, nas tarefas domésticas), acompanhada de superproteção dos pais (que em um extremo fazem faculdades renomadas adotarem a prática de reuniões de pais<sup>2</sup>), o que pode ser um obstáculo no processo de desenvolvimento de sujeitos que gradualmente assumam sua contribuição social para com a coletividade.

Por este conjunto de dados acerca da juventude brasileira ficam evidentes as diferenças entre os processos sociais nos quais nossos jovens vivem e a realidade que era estudada pelos autores soviéticos, anteriormente expostos.

---

<sup>2</sup> Vide notícia da Folha, de Thais Bilenky. Faculdade faz até reunião de pais contra “geração mimada”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/03/1606430-faculdade-faz-ate-reuniao-de-paiscontra-geracao-mimada.shtml>, consultado em 29 nov. 2015.

Correlacionando os dados de direito à vida, renda, condições de trabalho e escolaridade, vemos desigualdades relacionadas à classe, raça e gênero. Conforme coloca Saffioti (1995), estes três antagonismos são da instância do particular, estruturantes portanto da vida social, e que, na história singular de cada sujeito, constituem um nó, que perpassa os sentidos de sua existência. Será que tais desigualdades modificam a essência do processo de desenvolvimento explicado pelos autores soviéticos?

## **5 Contribuições e desafios do uso dos escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira**

Não temos a pretensão de prover respostas definitivas para as diversas perguntas levantadas ao longo do texto. Entendemos que a produção de tais respostas é tarefa histórica, para um conjunto de pesquisadores (nos quais me incluo) que queiram compreender o desenvolvimento na adolescência e na juventude com base na Psicologia Histórico-Cultural. Nos inspirando especialmente nos escritos vigotskianos, entendemos que um primeiro passo para isso seria a realização de uma profunda revisão das produções de diferentes matrizes teóricas que tenham se voltado a explicar o desenvolvimento da adolescência e juventude na realidade brasileira, em especial considerando os efeitos das opressões de classe, raça e gênero. Hipotetizamos que, por esse caminho, possamos destacar elementos que possam nos aproximar de aspectos do desenvolvimento que têm sido internalizados com certa regularidade pelos adolescentes e jovens de diferentes classes, raças e gêneros, bem como compreender as demandas que a sociedade tem feito a esses sujeitos.

Isso também nos possibilitaria pensar com mais concretude se, para além do recorte etário, seria necessário combiná-lo com os efeitos das diferentes opressões na explicação da situação social de desenvolvimento da adolescência e juventude na realidade brasileira. As opressões de classe, raça e gênero não foram abordadas em profundidade nas produções sobre a periodização do desenvolvimento dos autores soviéticos dada a diferença de contexto em que viviam. Compreendemos que, embora os conceitos de vivência, posição social e posição interna possam nos ajudar a explicar o entrelaçamento dessas opressões

na dimensão singular do desenvolvimento individual, estes são insuficientes para explicar a dimensão estrutural das desigualdades presentes em nossa realidade. O que nos coloca frente ao desafio de criação de elaborações teóricas que nos possibilitem compreender as particularidades da situação social de desenvolvimento em nossa realidade.

No entanto, conforme nos revelam Leontiev (1978), Elkonin (1987), Davidov (1988) e Bozhovich (1981), um elemento crucial na explicação da situação social de desenvolvimento é a atividade-guia, e esta não diz respeito diretamente à atividades que são mais frequentes, ou que se efetivam para a maioria dos sujeitos de uma determinada faixa etária. Esse conceito aponta para a atividade que, dadas as condições sociais e educacionais propícias, pode emergir, e ao fazê-lo potencializa o desenvolvimento humano na direção almejada, nas situações sociais de desenvolvimento específicas.

Dizer se as atividades de comunicação íntima pessoal, atividade socialmente útil ou atividade profissional/estudo são atividades-guia na adolescência e juventude brasileiras demandaria, na nossa compreensão, uma série de estudos, experimentais inclusive, que apontassem para aquilo que é potencialmente realizável no desenvolvimento ontogenético em nossa realidade. Em Pandita-Pereira (2016), encontramos indícios de que a atividade socialmente útil e a atividade profissional/estudo podem se efetivar como atividades-guia para estudantes de classe média baixa e classe alta, que frequentavam uma modalidade de educação que integrava o Ensino Médio e técnico. No entanto, isso não foi possível para alguns estudantes naquele contexto e hipotetizo, à posteriori, que o recorte de raça precisaria ser considerado para a explicação da situação social de desenvolvimento daqueles estudantes.

Entendemos que o nosso desafio reside em realizar um esforço similar ao feito por Bozhovich (1981) em seu livro. Identificar as características da situação social do desenvolvimento na adolescência e juventude brasileira em suas características reais e potenciais, produzindo uma compreensão teórica que explique os efeitos das diferentes opressões no processo de desenvolvimento ontogenético.

Por fim, concluímos que: a) a periodização do desenvolvimento é uma ferramenta útil, que nos auxilia a direcionar o olhar e nossas ações na promoção do desenvolvimento ontogenético ao longo de diferentes períodos da vida; b) que essa periodização é intrinsecamente dependente do contexto social no qual se realiza. Logo, se por um lado não é possível e nem recomendável uma transposição simples e automática dos escritos dos autores soviéticos acerca da periodização do desenvolvimento humano para a compreensão da realidade brasileira, por outro lado, seus princípios teórico-metodológicos e seus conceitos nos possibilitam olhar para a realidade brasileira e identificar as contribuições e desafios para o uso de tais escritos em um contexto permeado por tamanhas desigualdades.

## Referências

ABRAMO, H.W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de (Orgs.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação educativa, 2005, p. 19-35.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2011. p. 37-72.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

BOCK, A.M.B. A adolescência como construção social: estudos sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol. II, n. I, p. 63-76, jan/jun 2007.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: Investigaciones psicológicas*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

CIMI (Conselho Indigenista Missionário). *Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2016*. CIMI, 2017. Disponível em: [https://www.cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas\\_2016-Cimi.pdf](https://www.cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2016-Cimi.pdf). Acesso em 02 mar. 2017.

DAVYDOV, V.V. Problems of Developmental teaching. *Soviet Education*, vol. 30, n. 8, p. 6-97, aug. 1988.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L.

M. (coords). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.

DELVAL, Juan. *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI, 1998.

ELKONIN, D. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. Mexico: Grijalbo, 1969, p. 523 – 560.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: SHUARE. M. (Org.). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Censo Demográfico 2010: Características Gerais dos Indígenas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). NERI, M.; SOUZA, P.F.; VAZ, F. *Pobreza e desigualdade: duas décadas de superação – Primeiras Análises IPEA da PNAD 2012*.

IPEA/ FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública). *Atlas da violência*. Rio de Janeiro: RJ. 2018.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A; KNOBEL, M. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981, p. 24-62.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de (Orgs.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação educativa, 2005, p. 9-18.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983

MARTINS, L.M.; CARVALHO, S.R. Educação escolar e resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência. *Cadernos de pesquisa em educação*. Vitória, vol. 19, n. 46, p.68-88, jul-dez. 2017.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. *Método histórico-social na psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 25–51.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). *Global employment trends for youth 2017: Path to a better working future*. International Labour Office – Geneva: ILO, 2017.

OXFAM. *Uma economia para os 99%*. 2017. Disponível em: [https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/economia\\_para\\_99-relatorio\\_completo.pdf](https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/economia_para_99-relatorio_completo.pdf). Acesso em 24 fev. 2017.

PANDITA-PEREIRA, A. *A constituição de motivos às atividades escolares em jovens estudantes do ensino técnico integrado ao Ensino Médio*. Tese (Doutorado – Programa de Pós graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2016.

PNAD CONTÍNUA (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). *Educação*. 2016. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf). Acesso em 02 abr. 2018.

PNAD. Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e Pesquisas*. Informação demográfica e socioeconômica, n. 38, 2018.

SAFIOTTI, H. Diferença ou Indiferença: Gênero, Raça/Etnia, Classe Social In: ADORNO, S. *A Sociologia entre a Modernidade e a Contemporaneidade*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1995, p. 159-165.

SNJ/IPEA (Secretaria Nacional da Juventude / Instituto Brasileiro de Estatística Aplicada). *Boletim Juventude informa*, n. 1, 2014.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2011. p. 87-127.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Vigotski, L.S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, p. 73-92.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Anita Machado Libros, 2012.

Recebido em março de 2019  
Aprovado em setembro de 2019