

Adolescência adulterada:

a (contra) reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da
Psicologia Histórico-Cultural
Angelo Antonio Abrantes

Como citar: ABRANTES, A. A. Adolescência adulterada: a (contra) reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In:* PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 125-148.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p125-148>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

ADOLESCÊNCIA ADULTERADA: A (CONTRA) REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO JOVEM ADOLESCENTE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Angelo Antonio Abrantes

INTRODUÇÃO

O objetivo desta comunicação é o de analisar a (contra) reforma do ensino médio expressa na lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, entendendo-a como ação política que tem o sentido prático de aprofundar a alienação do estudante da classe trabalhadora em relação aos conhecimentos sistematizados como arte, ciência e filosofia. Defenderemos a tese de que a chamada reforma do ensino médio afasta as camadas populares do acesso aos conhecimentos metódicos que possibilitariam a formação da pessoa consciente de si e do mundo, visando ampliar e intensificar o controle social sobre a juventude.

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6,p125-148>

Abordaremos esta questão a partir da Psicologia Histórico-Cultural refletindo sobre os desafios formativos da pessoa a partir das determinações da educação sistematizada, destacando o momento da adolescência ou primeira juventude (entre 15 e 17 anos), visto que o ensino médio estaria voltado para a formação deste segmento da população. Mesmo considerando as estatísticas oficiais de que apenas 58% dos jovens encontram-se matriculados na idade certa, a reflexão sobre a formação do estudante do ensino médio deve considerar os desafios dessa *idade*.

O ensino médio e a educação enquanto sistemas necessitam ser revolucionados no Brasil. Não parece haver dúvidas, seus resultados práticos até mesmo as pesquisas oficiais demonstram. Na exposição de motivos da proposta que resultou na medida provisória número 746, de setembro de 2016, e, posteriormente, na lei da reforma, nos itens de 6 a 12 são apresentados números que demonstram que o sistema de ensino brasileiro não vem cumprindo o seu papel de socializar o conhecimento à população, expondo a situação dos jovens em relação à educação:

Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país. Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais. [...] a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados. Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática. (BRASIL, 2016).

Nossa crítica à (contra)reforma do ensino médio, de certo modo imposta aos estudantes, pais e profissionais da educação, é quanto ao seu caráter conservador, visto que se fundamenta no imediatismo e na diferen-

ciação da formação de acordo com a classe social. Para justificarmos a tendência conservadora por nós identificada, apresentaremos alguns pontos das mudanças legais que indicam a perspectiva de efetivar na prática uma educação dual, visando preparar jovens da classe trabalhadora para assumir precocemente empregos desvalorizados ou trabalhos *precarizados*, restringindo, a partir de argumentos pragmáticos, o acesso aos saberes elaborados a um número limitado de adolescentes, tendo a orientação, evidentemente não declarada, de perpetuar a condição de formação escolar diferenciada para segmentos econômicos distintos da população.

Pretendemos afirmar que a educação que se vislumbra com a chamada reforma é a da formação unilateral, apesar dos argumentos persuasivos que indiquem o contrário, visto que a proposta dos itinerários representa justamente a ideia tão disseminada de educar para determinados perfis de pessoa, sendo uma versão mal disfarçada do argumento empresarial da pessoa certa para o lugar certo. A (contra)reforma do ensino médio não possibilita ao estudante a formação multilateral que teria como horizonte a formação da pessoa da *práxis*, visto que o teor das mudanças encontra-se na desvalorização da teoria em relação à prática ou a *secundarização* dos conhecimentos sistematizadas em relação ao *praticismo* cotidiano.

A posição que defenderemos não se fundamenta, analiticamente, ao que se explicita estritamente na lei ou nas argumentações para implementá-la, mas, fundamentalmente, na conjuntura política e econômica em que as medidas foram tomadas. O momento histórico em que as ditas reformas da sociedade vêm ocorrendo encontra-se no contexto das medidas capitalistas para garantir sua manutenção em meio a uma crise estrutural, ou seja, no contexto de ações que visam aprofundar a exploração do trabalhador com o sentido de manter as taxas de lucro do grande capital em níveis vantajosos (MÉSZÁROS, 2003).

As crises econômicas ocorrendo em espaços cada vez mais curtos revelam a um espectro maior da população o lado mais desumano desse modo de produção, e aquelas *reformas* que garantiam que o estado atuasse para minimizar danos da desigualdade brutal desse modo de vida começam a ser desmanteladas com as políticas neoliberais. O estado de bem-estar social deixa de ser referência para os chamados países capitalistas periféricos

como o Brasil, e a selvageria capitalista se aprofunda sob o argumento do livre mercado.

Nesse sentido, parece-nos haver precisão na nomenclatura *contrarreforma do ensino médio*, uma vez que o movimento geral dessa política é o de desobrigar cada vez mais o estado com as questões da educação, seja pelo fortalecimento das empresas que mercantilizam a educação, seja pelas questionáveis parcerias público-privado. O argumento de fundo dessa mudança no ensino médio é o de que cada indivíduo é o responsável pela sua educação, cujo resultado ótimo seria o de qualificar as pessoas para se ajustarem ao mercado de trabalho como mão de obra dócil e com competências para se desenvolverem no próprio processo de exploração do trabalho.

O governo Temer que gestou a chamada reforma do ensino médio é o mesmo que utilizou recursos questionáveis para aprovar a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como *teto do fim do mundo*, que limita gastos de educação, saúde e assistência social nos 20 anos subsequentes a sua aprovação aos limites da inflação, trazendo como consequência a redução brutal de investimentos nestas áreas, representando uma desvinculação da utilização de recursos até então garantidos por lei. Nesse mesmo contexto, aprovou a lei 13.429/17, que permite a *terceirização* irrestrita do trabalho mesmo com os indicativos de pesquisas que demonstram que os *terceirizados* trabalham por mais tempo, ganham menos e se acidentam mais, oficializando a precarização das relações de trabalho. Esse grupo político conseguiu aprovar uma reforma trabalhista em que os assalariados perdem direitos que os protegiam da superexploração e, para piorar, acenou para mudanças legais que afrouxam as possibilidades de fiscalização do trabalho que inibiam as condições laborais análogas às dos escravos.

Nesta conjuntura política em que se procura controlar inclusive os conteúdos ensinados, como ocorre nas propostas da *escola sem partido* (SPERANDIO; MUNIZ, 2017), parece-nos evidente que a reforma projetada na lei não se caracterizaria como um “oásis” de humanidade na aridez do deserto de medidas governamentais que castigam os trabalhadores. O projeto de (contra) reforma do ensino médio tem uma posição de classe claramente definida, tomando partido e sendo sustentada politicamente pelo grande capital, cuja “consciência” se resume a expandir a sociedade

capitalista a qualquer custo. Portanto, ao refletirmos sobre as propostas expressas na lei 13.415, devemos considerar o que está explícito no texto da lei e o que se omite, comparando a orientação legal com a realidade de uma sociedade marcada pela desigualdade no modo de existir.

Feitas essas considerações, podemos assumir que nossa posição analítica da (contra)reforma do ensino médio toma como referência a unidade contraditória trabalho–educação, tendo como panorama que a educação e as medidas relacionadas a ela somente podem ser refletidas de modo concreto no contexto da luta de classes e na especificidade da formação social capitalista. Parece-nos evidente que transformações na base produtiva da sociedade, que, no caso, aprofundam a exploração dos trabalhadores, vêm acompanhadas de ajustes na dimensão superestrutural da sociedade.

Nosso exame da reforma do ensino médio sustenta-se na perspectiva de que existe interesse dos grupos hegemônicos em formar a força de trabalho para o contexto de desemprego e de subemprego, portanto, a projeção pragmática para a educação do ponto de vista do capital é formar poucas pessoas para os trabalhos mais estáveis e que necessitam de maior acesso ao conhecimento, cooperando proativamente com o capital, um grupo maior dos chamados colaboradores de visão empreendedora, que seriam utilizados pelas empresas terceirizadas ao sabor dos ventos do mercado, e um batalhão de pessoas que necessitam fundamentalmente “aprender a conviver juntos” (DELORS, 2003) ou serem educados para a paz, tendo como perspectiva a formação para a conformação ao existente – um cotidiano de violência extremada de um capitalismo em guerra pelo lucro contra a população empobrecida.

A (contra)reforma do ensino médio é um capítulo da política de estado que segue o princípio de legitimar as diferenças de acesso ao conhecimento e de justificar as desigualdades de oportunidades e condições de vida pelos aspectos subjetivos e individuais. Sua filosofia é a da supervalorização da subjetividade e do individualismo e a omissão da realidade de uma sociedade marcada pelo antagonismo entre capital e trabalho.

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DA PESSOA: A PRIMEIRA JUVENTUDE

Refletir sobre a política educacional em questão pode ser realizado por diversas perspectivas, visto que a prática educativa possui grande complexidade por se tratar de uma relação que envolve os *conteúdos* a serem ensinados, as *formas* de ensino e o destinatário da educação ou *sujeito* do processo educativo (MARTINS, 2013). A lei 13.415/17 determina uma reorganização do ensino médio que articula medidas que interferem em todas essas dimensões. Apesar de não ser possível fugir desta unidade para analisar a lei, nos limitaremos nesta comunicação a apresentar alguns apontamentos na articulação com o desenvolvimento psíquico do sujeito do processo educativo, ou seja, as pessoas destinatárias do processo educativo no momento do ensino médio.

Como já adiantamos na introdução, discutiremos o processo de desenvolvimento psíquico sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, considerando os desafios formativos da pessoa a partir das determinações da educação escolar, destacando o momento da adolescência ou primeira juventude (entre 15 e 17 anos). Nessa teoria, a *atividade* (LEONTIEV, 1978) é categoria fundamental para a compreensão científica da formação psíquica, visto que a partir dela é possível depreender os processos advindos da relação do indivíduo com a sociedade no dinâmico e complexo processo de formação da pessoa.

A *atividade* é a mediação na relação concreta entre um ser humano e a sociedade de que ele participa, portanto, é uma categoria abrangente que destaca a presença em uma mesma relação do indivíduo ativo no mundo e da própria sociedade na concretude de suas instituições sociais. Nesta teorização, a *atividade* não se reduziria aos acontecimentos externos ao sujeito, mas seria um processo em que se dinamiza a *dialecicidade* dos processos objetivos-subjetivos/externos-internos. Considerar então a formação da pessoa a partir de suas relações com a realidade social se articula com a tarefa de compreender como a *atividade* de que ela participa se desenvolve, visto que este processo coloca o indivíduo frente a novos desafios e a novas possibilidades de existência, de modo que a atividade social desafiadora ao indivíduo é ao mesmo tempo atividade da pessoa no mundo.

O princípio geral da formação da pessoa é o de que as relações interpessoais consubstanciadas na atividade social se transformam em relações intrapessoais, a pressupor atividades internas ao sujeito. Ao tomar a unidade contraditória das dimensões *interpessoais-intrapessoais*, considera-se o processo dialético de codeterminação entre os polos dialéticos, sem deixar de reconhecer a primariedade das relações sociais em suas determinações estruturais e culturais na formação da pessoa. O desafio no processo de desenvolvimento psíquico é o da formação da relação consciente do mundo e de si no mundo a partir das conquistas históricas objetivadas na realidade, tendo como orientação a efetivação da *práxis*, ou seja, da atividade ciente de si e mediada pelos conhecimentos organizados em sistemas teóricos.

Sendo assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, a determinação da educação e do ensino são aspectos fundamentais para a humanização dos indivíduos, visto que a pessoa não se desenvolve de modo independente da sociedade e das relações sociais, mas pelo contrário, se forma a partir das relações sociais concretas objetivadas em um dado momento histórico, mesmo que em certas formações sociais este processo ocorra como resistência à própria sociedade alienante.

Avançando na teorização sobre a relação entre a *atividade* e a formação da personalidade, pesquisadores soviéticos reconheceram que, em determinados momentos da existência, dentre as diversas atividades de que uma pessoa participa, existe uma atividade que se destaca na mobilização do psiquismo, guiando a psique para formas mais complexas de relação com a realidade (LEONTIEV, 1978). Em meio às atividades de que a pessoa participa, aquela que impulsiona a formação do psiquismo é denominada *atividade dominante*, visto se destacar em determinados momentos no longo processo de formação da relação consciente da pessoa com o mundo.

Leontiev, ao propor a conceituação da *atividade dominante* ou *atividade guia*, como se tem convencionado tratá-la no Brasil, observa que, apesar de esta atividade estar em relevo no desenvolvimento psíquico da pessoa, ela não é necessariamente a que ocorre com maior frequência na vida do indivíduo; como também não é a única, pois que é uma atividade entre outras a ela articuladas. Um exemplo de atividade dominante advém

do *drama* do indivíduo no primeiro ano de vida, pois sua existência é tomada pela contradição entre a impossibilidade de comunicação verbal e a extrema dependência social do indivíduo humano, tendo na atividade de *comunicação emocional direta* a impulsionadora de novas conquistas psíquicas ao bebê.

Coerente com o materialismo histórico dialético, o desenvolvimento psíquico é compreendido como um longo processo cujo horizonte é a relação consciente com a realidade e que se mobiliza por contradições internas que promovem transformações qualitativas as quais revolucionam a vinculação do indivíduo com a realidade (ELKONIN, 1987). Portanto, entende-se a formação psíquica como advinda da relação da pessoa com os conteúdos históricos, tomando como decisiva a apropriação da riqueza humana no processo de sua humanização.

A partir desses princípios, Elkonin propõe um sistema teórico sobre a periodização do desenvolvimento humano, identificando as características gerais desse processo e os momentos particulares e críticos das transformações da relação do indivíduo com a realidade. Fundamentado no pressuposto de que o desenvolvimento da pessoa se articula com o desenvolvimento histórico da sociedade, reconhece que as características definidoras dos períodos de formação da pessoa não se explicam exclusivamente pela história individual e pelas regularidades ontogenéticas, mas, fundamentalmente, pelo desenvolvimento do sistema produtivo e a consequente *complexificação* das relações sociais daí advindas. Parte-se do princípio metodológico de que a consciência desenvolvida é o elemento organizador do sistema compreensivo do psiquismo, portanto a relação consciente com o mundo e a atividade consciente de si é explicativa dos momentos anteriores e menos complexos a esta forma de vínculo com o real, tomando a *práxis* como referência ao processo formativo da pessoa.

Elkonin (1987) propõe então que a formação da pessoa se organiza em três épocas que são anteriores à da idade adulta: a *primeira infância* (0-3), *infância* (3-10) e *adolescência* (10-17). Cada uma das épocas se encontraria subdivida em períodos: *primeiro ano de vida* (0-1), *primeira infância* (1-3), *idade pré-escolar* (3-6), *idade escolar* (6-10), *adolescência inicial* (10-14) e *adolescência* (14-17). A cada época corresponde uma *atividade dominante ou atividade guia* que se destacaria em relação às demais,

levando-se em consideração a formação do psiquismo, quais sejam respectivamente: *atividade emocional direta*, *atividade objetal manipulatória*, *atividade de jogos de papéis*, *atividade de estudos*, *comunicação íntima pessoal* e a *atividade profissional de estudo*.

Não nos deteremos nas características de cada uma delas em virtude do tema da mesa, mas nos ocuparemos da adolescência, realizando algumas ponderações sobre a relação da adolescência com a vida adulta, pois o *drama* da adolescência diz respeito à necessidade de efetivação de uma vida independente em condições em que a atividade produtiva demanda um longo processo de formação, e a dependência em relação aos adultos é uma condição a ser superada.

Os autores da Psicologia Histórico-Cultural indicam que a complexidade da vida adulta dificulta identificar a atividade mais complexa orientadora na formação do psiquismo individual, complicando a tarefa de identificar uma atividade guia que impulsionaria o processo de personalização (TOLSTJ, 1989). Nas circunstâncias atuais, nos arriscamos a afirmar que o jovem, a partir dos 18 anos de idade, teria a tarefa de efetivar no mundo uma *práxis* consciente das contradições advindas da relação entre capital e trabalho, posicionando-se na luta entre classes sociais. Apontamos em reflexão anterior, como hipótese de trabalho, que, na juventude adulta e nas condições históricas atuais, o desenvolvimento psíquico determina-se pela dialética entre a *atividade de estudo profissionalizante* e a *atividade produtiva ou trabalho*, destacando que a dominância de uma destas atividades na existência desse jovem adulto decorre da posição que ele ocupa em relação aos meios de produção (ABRANTES; BULHÕES, 2016).

Adiantamos que essa observação também é decisiva para o momento da adolescência, visto que a formação da pessoa é produzida nas relações sociais em cenário da luta de classes, não sendo possível analisar essa época como uma adolescência em geral, sem considerar as contradições da realidade e as particularidades que produzem *adolescências* nas formações sociais marcadas pela desigualdade brutal nas condições de vida.

A atividade que guiaria o desenvolvimento na primeira juventude seria a *atividade profissional de estudo*. No entanto, não temos dúvidas de que as condições concretas de vida da adolescência brasileira determinam

a antecipação da relação do adolescente com a atividade produtiva nas condições de alienação e que, portanto, essa situação constrói obstáculos à formação de vínculos mais complexos com a realidade, posto que a simplificação na atividade signifique ausência de desafios que mobilizam o desenvolvimento psíquico. O adolescente é levado a se vincular com o trabalho na particularidade da sociedade capitalista cuja estruturação se efetiva de modo a alienar o trabalhador do conhecimento e a restringir seu acesso ao conhecimento ao estritamente necessário para a produção de valor.

Realizadas estas ponderações, podemos afirmar que a adolescência ou primeira juventude (entre 15 e 17 anos) se desenvolve, por um lado, pela unidade dialética entre a *adolescência inicial* e a *adolescência* propriamente dita e, por outro, pela relação entre a *adolescência* e a *idade adulta*, cuja *atividade produtiva* desempenha papel fundamental na estruturação da existência. Em síntese, o momento que se particulariza como primeira juventude possui um passado que engendrou os desafios da idade e uma perspectiva futura em que se projeta um novo modo de ser no mundo. Portanto, não é por acaso que a construção de projetos de vida e de existência se torna aspecto decisivo na vida do jovem. O adolescente entre 15 e 17 anos não se guia pela atividade produtiva visto não ser o momento de estar imerso nela, mas pelo estudo orientado à preparação da relação produtiva com a realidade, vinculando-se a ela a partir do processo de apropriação dos saberes científicos, filosóficos e artísticos. Nessa lógica de formação seriam esses os conteúdos da *atividade profissional de estudos*.

A época da adolescência é um momento de viragem no qual a infância vai sendo superada em direção à idade adulta, portanto, ela não é considerada uma época de maturidade, pois é compreendida como processo social no qual as relações promovem a transição nesse sentido. Nesse momento há a incipiência da atividade *consciente de si* que funcionaria pela intencionalidade e pela liberdade de ação na medida em que avança a formação da compreensão dos determinantes que complexificam suas possibilidades de existência, permitindo a sistematização de problemas humanos que extrapolam a particularidade individual.

A época de transição transcorre inicialmente a partir da *atividade de comunicação íntima pessoal (10-14)*, em que os adolescentes se voltam para os seus coetâneos com o intuito de compreender o mundo adulto, seus

motivos e as normas dos relacionamentos humanos. Buscam suprir necessidades emocionais que os situem no mundo, sendo que o elemento da realidade que se destaca ao adolescente em suas observações são as relações sociais, pois se atentam aos modelos adultos que passam a desempenhar papel central na formação do posicionamento do adolescente em relação ao mundo. A atividade de estudos continua cumprindo papel decisivo na organização da vida adolescente, mas nesse momento, em virtude da maior liberdade e complexificação do mundo de que participa, o adolescente se reorganiza a partir da reflexão crítica sobre a atitude do adulto, reconhecendo sua ética organizadora de vinculação com a realidade.

Em articulação com a adolescência inicial está a adolescência propriamente dita, sendo a *atividade profissional de estudo* o guia do desenvolvimento psíquico no jovem. Neste momento, encontra-se em evidência a vinculação com os objetos sociais da realidade e o modo socialmente desenvolvido de ação com os fenômenos e objetos produzidos. Toma-se como desafio compreender os sistemas de ações envolvidos nas soluções de problemas permitindo a formação das capacidades operacionais e técnicas implicadas com a dimensão cognoscitiva. A época da adolescência, de acordo com Elkonin (1987), é compreendida pela unidade entre a esfera motivacional, ligada a aspectos afetivo-emocionais inerentes à *comunicação íntima pessoal* e a esfera cognoscitiva da *atividade profissional de estudos*. Reconhece-se que a unidade entre as esferas afetivo-motivacionais e cognoscitivas existe em ambos os períodos da adolescência, o que se atenta é para a dominância de uma destas esferas em decorrência da atividade do adolescente e do momento de sua existência.

Nesse processo, releva-se o fato de que a atividade de estudo profissionalizante caracteriza-se como um momento de esforço social e coletivo que permite a apropriação pelo jovem da história de vínculos do ser humano com determinados objetos da realidade que são fundamentais para torná-lo *contemporâneo* de seu tempo histórico. Trata-se dos conteúdos que são sistematizados curricularmente em disciplinas de estudo. Assim, a implicação desses conteúdos com a prática é elemento decisivo, pois a prática contém as dimensões conceituais de várias áreas do saber em articulação, permitindo a superação de possíveis fragmentações advindas da organização didática anteriores a esse momento da formação. Em suma, em nossa

interpretação, para que *a atividade profissional de estudo* se constitua como guia do desenvolvimento psíquico é necessário que a relação com a prática profissional seja um meio ou uma ação didática que permita a apropriação conceitual visando à formação do pensamento teórico no jovem.

O pensamento teórico seria o fundamento da formação da pessoa, um vez que essa forma de vínculo com a realidade tem como orientação não somente a compreensão dos fenômenos pela descrição, diferenciação e classificação da realidade, mas também se organiza pela apreensão do movimento dos fenômenos, considerando sua história, suas contradições e possibilidades de transformação. O pensamento teórico se caracteriza pelo pensar metódico que visa não apenas a compreensão da realidade, mas superá-la pela atividade criativa. Essa forma histórica de vínculo com o real se articula com a produção da cultura, sendo que toma como objeto do conhecer as tendências contraditórias da realidade, visando a sua superação, tomando partido consciente sobre qual motivo da interferência no mundo. Esses princípios do pensamento teórico dizem respeito às diversas esferas de atuação humana, implicando relação com conquistas artísticas, científicas e filosóficas, incluindo os problemas éticos-políticos.

Esta breve digressão nos indica que a formação para essa forma de pensamento implica a incorporação radical dos recursos históricos que são os recursos do pensar da pessoa. O pensamento sobre algo exige a apropriação dos conhecimentos conquistados historicamente sobre o objeto que se pensa. Portanto, o pensamento teórico não se realiza independentemente de conteúdos sistematizados pelo ser humano e eles não se encontram explícitos na imediaticidade das demandas cotidianas. A ação institucional da escola tem a tarefa de superar o pragmatismo das ações em si em direção ao pensamento que se sabe, ou seja, em direção à *autoconsciência*.

Em um trabalho fundamental sobre adolescência na perspectiva histórico-cultural, Anjos (2017) afirma que a *autoconsciência* é a última e superior transformação no adolescente, que ocorre desde que o jovem participe de atividades que a promovam. Trata-se da consciência da consciência, na qual se compreende a personalidade no complexo sistema de relações sociais, formando-se para o desafio da liberdade e da intencionalidade na conduta. Esta compreensão do “eu” na perspectiva materialista histórica não se encontra no interior do indivíduo, mas em sua existência

relacional, ou seja, na objetividade das relações sociais concretas. Ao referir-se à autoconsciência, o autor lembra a citação de Lênin que trata da diferença qualitativa da consciência do “eu” de um escravo e a consciência de um escravo que se rebelou, mostrando que o conceito de *autoconsciência* não pode ser confundido com as posições liberais e individualistas que abordam esse mesmo problema de modo idealista.

Em síntese, a Psicologia Histórico-Cultural afirma que a *autoconsciência* é um dos resultados da transição adolescente e não ponto de partida da adolescência, mesmo se considerarmos a juventude inicial, visto tratar-se da *consciência social* transladada para a pessoa, funcionando para decifrar o mundo. Essa conquista não ocorreria naturalmente já que ela decorre de um complexo sistema de atividades que envolvem as relações do adolescente com seus coetâneos, suas vinculações com os modelos adultos produzidos socialmente – modelos de funcionamento social que no capitalismo são tão antagônicos quanto as visões de mundo articuladas à luta entre capital e trabalho – e a qualidade dos conteúdos culturais a que o adolescente tem acesso.

A formação da pessoa para superação do espontâneo na produção de um quadro do mundo em direção ao momento autoconsciente tem, na adolescência, uma etapa de transição, de movimento, na qual se produziriam as bases para a atuação *prática*. O sistema escolar permitiria, a partir da organização de suas atividades, a superação da vinculação com o mundo em que o adolescente é atraído por demandas fragmentadas e inconstantes em direção a interesses conscientes e superiores que o implicariam com o conhecimento científico, com a fruição estética e com a filosofia, tendo como horizonte a superação da vida alienada.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o motivo fundamental da *atividade profissional de estudo* é a preparação para o futuro. No entanto, se observarmos que hegemonicamente a prática educativa se efetiva como recurso de conformação à realidade alienada, podemos perceber que o motivo concreto da atividade educativa se efetiva como conservação do presente fragmentado sob o argumento de futuro – aquele que nunca chega para a classe trabalhadora. Essa condição conservadora pode ser instrumentalizada pelo argumento da possível realização de projetos de vida individualistas, descontextualizados e inviáveis, visto que desconsideram

as demandas concretas dos estudantes, aprisionando-os em um círculo vicioso de atendimento de demandas de mercado que os impossibilita de avançar na superação de sua particularidade (HELLER, 1970).

A *atividade profissional de estudo* como atividade dominante da juventude inicial articula-se com o princípio da educação politécnica, ou seja, daquela que vislumbra a formação *omnilateral* do conjunto dos seres humanos. Portanto, trata-se de uma educação avessa às especializações precoces, sendo que a formação para o trabalho que lide de fato com os problemas concretos da humanidade necessita de apreensão radical dos saberes conquistados para que a pessoa se expresse coletivamente. Formar para o trabalho produtivo não é o mesmo que formar para a pobreza do mercado de trabalho e para o *produtivismo*, já que a sociedade das mercadorias produz desumanidade e a lógica do mercado, diferenciações nos modos de vida, eliminando de seu espectro de preocupações os que não lhe são úteis.

A escola média atual está longe de permitir a formação *omnilateral* para o conjunto dos seus integrantes, no entanto, a (contra)reforma do ensino médio, marcada pelo tecnicismo na educação, não apresenta novidades que permitam ao jovem se apropriar dos saberes, porque se organiza justamente pela lógica da diferenciação e pelo rebaixamento das exigências ao adolescente.

A (CONTRA) REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A ALIENAÇÃO DO ESTUDANTE

Como já pôde ficar explícito, ao refletirmos sobre o processo formativo da juventude inicial, considerando as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, percebemos que as medidas da lei 13.415/17 não podem contribuir para a superação dos reais problemas do ensino médio e, pelo contrário, tende a aprofundá-los. Nossa tese é a de que a (contra) reforma traz como consequência a ampliação do afastamento das camadas populares do acesso ao conhecimento metódico que possibilitaria a formação massiva de pessoas conscientes de si no mundo, a partir do pensamento teórico, intensificando as formas de controle social e de formação empobrecida para a maioria absoluta dos filhos da classe trabalhadora.

Em material produzido pelo grupo de trabalho de educação do ANDES (2017), os autores revelam o conflito permanente no ensino médio entre formar os jovens para o acesso à universidade, para uma camada dirigente do país, ou formar tecnicamente os jovens da classe trabalhadora para assumir postos de trabalho e gerar mais valia na cadeia produtiva. Indicam que, na educação brasileira, as tensões entre as propostas de formação humana unitária e a de concepção dualista de classe são recorrentes e apresentam o histórico deste conflito, reconhecendo que interesses antagônicos movimentam as proposituras legais na educação.

Dentre outras análises, denunciam a similaridade da proposta em foco com a lei 5.692/71 da época do regime civil militar, em que se propunha a profissionalização compulsória no segundo grau. Mesmo que essa experiência histórica tenha demonstrado que a classe trabalhadora pressiona o estado para que seus filhos tenham acesso ao conhecimento e frequentem a universidade, a lei de 2017 mantém a mesma perspectiva de semiformação para as classes populares, e o princípio da formação diferenciada e unilateral continua seduzindo representantes dos grupos econômicos hegemônicos.

Portanto, o conteúdo da reforma não apresenta inovação de princípios, pois projeta ao jovem da classe trabalhadora a restrição de acesso ao conhecimento dentro da escola, visto que a especialização técnica no ensino médio acaba por não formar solidamente para o trabalho e limita as possibilidades de o adolescente dar continuidade aos estudos pelo estrangulamento seletivo do vestibular. Na prática, a escola não formaria para a técnica como é apregoada pelos defensores da proposta, e sim para o tecnicismo do conhecimento superficial e operacional. Digno de atenção é que na lei, ao tratar das áreas de conhecimento, utilizam-se nomenclaturas que revelam a supervalorização dos aspectos técnicos, quais sejam: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais *aplicadas*. A ênfase na tecnologia e na aplicabilidade direta demonstra tratar-se de uma perspectiva de educação cuja orientação é o controle e a direção das atividades do corpo escolar, cujas ações podem ser programadas a partir de recursos alheios às relações sociais escolares.

Na aparência, a lei do ensino médio até indicaria maior acesso ao conhecimento, dado que propõe o aumento da carga horária para o estudante. Assim, defensores da medida argumentam que o aumento progressivo do tempo de escola representaria um progresso na vinculação dos estudantes com os conhecimentos.

§ 1º. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017)

Em que pese a importância do tempo de educação sistemática para a formação da pessoa, estamos tratando dos problemas educacionais em uma conjuntura de restrição de acesso ao conhecimento por dentro da escola, como denunciam os autores da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003; DUARTE, 2000). Essa tendência pode ser verificada na sequência das proposições legais em que é possível identificar como se pretende operacionalizar a tarefa de seleção e exclusão das classes populares.

Inicialmente, poderíamos recorrer à constatação de que a proposta de aumento de tempo de escola é projetada sem as devidas condições estruturais de realização de uma prática pedagógica consistente, dado que a reforma está associada à redução dos gastos com educação para os próximos 20 anos, como estabelece a já citada lei do teto dos gastos. Os indícios são de que a preocupação com a qualidade não poderá ser materializada em práticas que vislumbrem superar as condições estruturais de miséria da maioria de nossas escolas.

Para nos restringirmos ao texto da lei, destacamos o parágrafo 6º do artigo 36, que trata dos itinerários formativos, para deduzirmos como o tempo do estudante poderá ser utilizado para aquelas instituições cujo arranjo curricular ofertar a formação técnica e profissional:

§ 6. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; I- a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação

para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017).

No parágrafo, fica claro que o aumento da carga curricular tende a ocorrer inclusive fora do ambiente escolar, o que não seria um problema se a programação das atividades externas fosse recurso para a apropriação científica e cultural. No entanto, a lei deixa aberta a perspectiva de que os estudantes iniciem o processo de conformação ao setor produtivo muito precocemente na sua existência, ou seja, na adolescência. Se considerarmos que, apesar do discurso do trabalho flexível e da suposta superação da fragmentação do trabalho e de que, nas empresas de modelos toyotistas, a produção permanece estruturada pela exploração do trabalhador e pela divisão rígida entre planejamento e execução, temos de reconhecer que as vivências práticas de trabalho do jovem tendem a ser uma experiência de adequação à condição de alienação no trabalho.

Os conhecimentos com que se implicaria seriam apenas aqueles necessários para operar tecnicamente em algumas parcelas do trabalho e sem a dimensão de totalidade. Além dessa possibilidade, o jovem adolescente seria gradativamente incluído na poderosa ideologia da colaboração entre classes sociais, tendo acesso aos princípios e objetivos das empresas que tão bem manipulam os “colaboradores” em seus cursos motivacionais. No caso, buscando captar a subjetividade adolescente, inicia-se o processo de interiorização das chamadas “missões” da empresa e selecionam-se os considerados mais aptos para as funções laborais.

Na conjuntura de aprofundamento da “liberdade” das empresas em superexplorar trabalhadores via descompromisso estatal com a fiscalização, não seria extraordinário que um conjunto de estudantes doasse o seu tempo de escolarização para produção de valor ou mesmo para realizar serviços em empresas menores sob a imposição de demandas curriculares. Assim, efetivar-se-ia uma situação em que as questões de apropriação do conhecimento ficam secundarizadas em relação à emergência de resultados no trabalho. O convencimento social para uma exploração tão descabida, pois não há possibilidade de remuneração do estudante enquanto trabalhador, seria “jogar” com a perspectiva de contratação daqueles que se destacarem na atividade laboral. Desse modo, o pseudossucesso de alguns

seria congratulado com um contrato de exploração oficial em detrimento da maioria descartável, que não seria necessária, até porque novas turmas de estudantes ingressarão para dar cabo de parte da demanda de trabalho.

Parece claro que o aumento da carga horária não se identifica com a educação de qualidade, visto que é fundamental considerar o conteúdo que estaria mediando as relações escolares, pois se não houver vinculação sistemática do estudante com conhecimentos sistematizados, a educação perde o sentido de formar para a emancipação e liberdade.

Lembremos que essa mesma lei permite que profissionais sem formação pedagógica lidem com aqueles adolescentes que frequentam o arranjo curricular para formação técnica e profissional. Este “professor” que se formou no trabalho e possui *notório saber* técnico, que não conhece a pedagogia e muito menos a didática, será o mediador da relação do estudante com os conhecimentos técnicos. Provavelmente, ministrará cursos ao mesmo tempo em que aprende a docência, tendendo a avançar no processo de ensino pelo método da tentativa e erro. Nesse processo, nos indagamos sobre quantas turmas conviverão com mais erros do que acertos. A depender do acaso, no futuro, estudantes poderão se beneficiar da experiência acumulada. Oficializa-se o amadorismo na educação para o segmento específico de estudante que seguir o arranjo de formação técnica e profissional.

A lei indica ainda outra maneira de lidar com o aumento da carga horária orientando-se pelos moldes das empresas de educação e explicitando mais uma vez o teor tecnicista da proposta:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação. (BRASIL, 2017).

Abre-se possibilidade de que uma parte da educação do adolescente ocorra de modo não presencial. Não se pode negar a coerência interna da proposta, visto que, se a intenção é formar o adolescente para a estreiteza da técnica isolada, nada mais ajustado que formá-lo a partir do tecnicismo, utilizando os recursos disponíveis no mercado. Assim, a prática

educativa é assaltada por uma concepção pedagógica, datada do início do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, que deposita na tecnologia os ideais salvacionistas da sociedade pela educação, secundarizando tanto o estudante que teria que se adequar ao ensino programado, quanto o professor que sai de cena, sujeitando-se ao apostilamento e à programação digital que permitiriam ao estudante aprender sem esforço.

O debate sobre a educação à distância é complexo e até quando voltado para o ensino superior é polêmico. Mesmo os defensores de sua utilização afirmam que a educação à distância, para ser efetivada com qualidade, é mais custosa do que a educação presencial. Os críticos reconhecem a importância dos recursos técnicos para a educação, mas defendem que o complexo sistema de relações sociais que permitem a apropriação dos conhecimentos científicos não pode ser substituído pela tecnologia. Defendem o princípio de que para a formação inicial (graduação) não seria recomendável o ensino à distância, admitindo que esta forma de educação possa ser adequada e benéfica para aqueles que já possuem autonomia de estudos, mas que esta não é a condição da maioria dos estudantes que iniciam a graduação, situação que pode ser confirmada pelos elevados índices de evasão nesta modalidade de ensino.

Aprovar uma lei que abre a possibilidade da educação à distância para o ensino médio não nos parece responsável. Não ocorreu debate algum sobre o tema, demonstrando que a forma de aprovação da lei foi aligeirada, impositiva e visa atender aos interesses de parcelas restritas da sociedade. Isto inclui aqueles que poderão comercializar a educação com o estado. No conjunto da proposta não há indicação de compromisso com a formação de qualidade para o conjunto dos estudantes, uma vez que o princípio não declarado se fundamenta na visão neoliberal de que cada pessoa é a responsável por seu processo educativo. A abertura à prática de educação à distância poderia ter sido motivada pela racionalização de custos, uma vez que, sem compromisso com a qualidade, poderia racionalizar despesas, mas parece-nos que, para além desse questionável objetivo, o que mobilizou tal abertura foram as prováveis parcerias com os poderosos sistemas de ensino já estabelecidos. Na prática ocorre a almejada abertura de mercado do ensino médio, na situação em que “educadores” mercantis se

relacionam com o estado como com um forte “cliente” que poderá gerar lucros para suas empresas de ensino.

No parágrafo 8. do artigo 36 da lei essa tônica mercantil aparece mais uma vez:

A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

A política lobista sobre o Estado produziu resultados na chamada (contra)reforma do ensino médio, pois os interesses empresariais estão representados em vários aspectos, seja pela abertura de mercado para um segmento da população que não teria condições de custear estudos privados, seja pela utilização e conformação da força de trabalho às circunstâncias da precarização das relações de trabalho. Em síntese, o aumento da carga horária poderá ser viabilizado pela presença do estudante no setor produtivo e pela ausência de relações sociais escolares provocada pela modalidade de educação à distância prevista na composição curricular.

A formação diferenciada para classes sociais distintas seria, então, concretizada pelo argumento do currículo flexível ou mesmo personalizado. Os itinerários formativos estão explicitados no artigo 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

A lei se organiza pelo princípio da formação diferenciada e conformativa, visto que parece ter sido produzida em cenário de igualdade de oportunidades e de liberdade de escolhas para uma população harmoniosa e colaborativa. A omissão da luta de classes no espectro da normativa lhe dá coerência, pois lida com os arranjos curriculares diferenciados de acordo com a relevância para o contexto local. As diferenças não explicitam o

antagonismo de classe, pois se referem a aspectos secundários, efeitos da cultura regional, e não resultado da brutal desigualdade econômica na qual a prática educativa se efetiva.

Coerente com a lógica mercantil, o ensino médio passa a se organizar ainda mais como um esquema institucional de selecionar pessoas. Para as raras instituições que ofertarem mais de um itinerário formativo ocorreria o processo de seleção e diferenciação no interior da escola, naquilo que já denominamos especialização precoce, em que o adolescente “escolheria” o percurso atraído pelas condições imediatas, visto que se encontra em processo de formação da *autoconsciência*. Para as instituições que ofertarem apenas um itinerário formativo, o jovem estudante teria que realizar compulsoriamente a vida a partir do arranjo curricular ofertado, dificultando inclusive o discurso da escolha individual tão apregoado nas propagandas em defesa da (contra)reforma.

Portanto, a par da possibilidade de formação diferenciada no interior das próprias escolas que ofertam mais de um itinerário, a lei pressupõe a diferenciação entre as instituições escolares, pois que não existe a obrigatoriedade de se ofertar mais de um arranjo curricular. Assim, haverá escolas que ofertarão possibilidade de escolha e as que não o farão. A situação que se vislumbra é a do aprofundamento do dualismo educacional, porque as condições concretas levarão as instituições destinadas ao segmento mais empobrecido da população a “escolher” não apenas um itinerário, mas o arranjo de *formação técnica profissional*. Aos que têm pouco se oferta o mínimo, deslocando a responsabilidade para a pessoa do adolescente. Possibilidades formativas variadas apenas para as instituições com maior prestígio ou que forem escolhidas como modelos dessa política educacional.

Na conjuntura de luta e disputa entre as instituições para serem aquela de referência, a individualização do problema se operacionaliza pelo discurso da produção de projetos de vida pelo adolescente como se o essencial fosse a decisão subjetiva. Os projetos de vida são abordados na discussão de modo deslocado da reflexão sobre projeto de sociedade, logo o espaço “asséptico” da escola seria para trabalhar a técnica e não os problemas sociais e políticos. Evidentemente que os próprios estudantes mais premidos pelas dificuldades econômicas são levados por pressões familiares

e carências pessoais a recorrer ao canto da sereia do estudo profissionalizante, que, na lei, se identifica com a formação unilateral e parcelada.

A lei 13.415/17 não torna compulsório o ensino profissionalizante no ensino médio, mas as condições concretas realizarão esta tarefa, constringendo o adolescente jovem a frequentar a escola sem ter acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico. Os itinerários formativos e o pseudorespeito às diferenças individuais se traduz, mais uma vez, na formação aligeirada para os pobres e na formação desinteressada para os remediados em concorrência. A formação unilateral é a tônica de todos os itinerários contidos na normativa do ensino médio, mas aprofunda-se o processo conformativo no caso do arranjo técnico profissional que os setores mais empobrecidos da população são premidos a frequentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar estes apontamentos sobre tema tão complexo, gostaria de indicar que a Psicologia Histórico-Cultural, ao discutir a adolescência e particularmente a primeira juventude, demonstra que as mudanças no ensino médio normatizadas tendem a organizar relações sociais no espaço educativo que atuam no sentido inverso ao desenvolvimento *omnilateral* e à formação da relação consciente e crítica da pessoa com a realidade. Em que pese algumas palavras expressas na lei e, em sua defesa, se assemelhem às utilizadas no sistema teórico da Psicologia Histórico-Cultural, como a *atividade profissional de estudo* ou projeto de futuro, conceitualmente elas não se assemelham, uma vez que partem de visões de mundo antagônicas, diferenciando-se em várias dimensões, tais como na compreensão epistemológica, na prática política e, inclusive, na compreensão pedagógica em que se sustentam.

Não foi possível avançar na reflexão dos limites da lei a partir das argumentações da ciência psicológica em questão, mas fica evidente que a criação de obstáculos à vinculação com o conhecimento não poderá proporcionar desenvolvimento pleno da pessoa. Podemos afirmar que a adolescência que se projeta produzir na sociedade das mercadorias está sendo adulterada na (contra)reforma do ensino médio em dois sentidos: 1- quando tenciona o adolescente a ingressar no mundo do trabalho alie-

nado precocemente como possível mão de obra a ser explorada; 2- quando vislumbra a formação de pessoas preocupadas consigo próprias a partir da formulação ilusória de projetos de vida que desconsideram as contradições da sociedade de classes.

Manejando com o discurso da liberdade individual, a lei demonstra que ocorre um falso protagonismo do estudante que está premido pelas condições objetivas. O que se pretende com essas mudanças é a conservação, já que em cenário de desemprego estrutural o jargão para o discurso da profissionalização seria o do *jovem certo para o lugar incerto*. Cientes desta condição foram os jovens que se revoltaram com a medida provisória que iniciou o processo de imposição da lei, o que nos leva a refletir sobre a história das ocupações: Quem são os jovens que lutaram por se fazer ouvir? Que juventude é esta que defende a escola pública? Não seria a que se deu conta da necessidade de se apropriar dos conhecimentos para qualificar a sua luta por um mundo mais humano?

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M.G.D (Org.). *Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- ANDES, Sindicato Nacional. *A contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da lei n. 13.415/2017*. Brasília, DF: Jun. 2017. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2018.
- ANJOS, R. E. *O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Doutorado) – FCLAR, UNESP, Araraquara, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Exposição de Motivos da proposta que ensejou a Medida Provisória n. 746*, Publicado em 22 de set. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaoodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- _____. *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral*. Publicado no DOU de 16/02/2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*, 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, N. *Vigotski e o "Aprender a aprender"*. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

HELLER, A. A estrutura da vida cotidiana. In: _____. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Ayres: Edições Ciencias Del Hombre, 1978.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MÉSZÁROS, I. *O século XXI Socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SPERANDIO, R. S.; MUNIZ, A. N. H. N. Paradigmas positivistas nas reformas educacionais do (des)governo Temer: da escola sem partido ao novo ensino médio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador. v. 9, n. 3, p. 211-219, 2017.

TOLSTJ, A. *El hombre y la edad*. Moscou: Editorial Progreso, 1989.