http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2026.v23.h672
e-ISSN: 1809-8207

EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROJETO DE VIDA NA ADOLESCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

School education and Life Project in adolescence: contributions of Cultural-Historical Psychology and Historical-Critical Pedagogy

Educación escolar y Proyecto de Vida en la adolescencia: contribuciones de la Psicología Histórico-Cultural y de la Pedagogía Histórico-Crítica

Jerline da Silva Rocha [1], Ricardo Eleutério dos Anjos [2]

Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão - GO, Brasil; Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro - SP, Brasil.

RESUMO
Neste artigo, analisou-se o Projeto de Vida na adolescência à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e problematizou-se sua incorporação como componente curricular no Ensino Médio. O objetivo foi evidenciar os limites de abordagens pragmático-individualizantes e explicitar as condições educativas para que a capacidade de projetar a vida se constitua como orientação consciente da atividade. Metodologicamente, realizou-se uma análise teórico-conceitual, fundada no materialismo histórico-dialético, que articula categorias como trabalho, atividade teleológica, imaginação, pensamento por conceitos e atividades-guia. Como resultados, sustenta-se que projetar a própria vida não é competência inata nem técnica de gestão de metas, mas expressão histórica da atividade humana fundada no trabalho, a qual requer mediações culturais para seu desenvolvimento. No plano psicológico, compreende-se a adolescência como "momento de viragem", no qual o pensamento conceitual e o autodomínio da conduta podem se consolidar, o que permite hierarquizar motivos, adiar gratificações imediatas e sustentar metas de longo prazo. A análise das atividades-guia indicou que a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo estruturam a elaboração de projetos, mas podem empobrecer quando subordinadas à lógica mercantil e ao esvaziamento dos conteúdos escolares. Concluiu-se que o Projeto de Vida não deve ser reduzido a um componente isolado, mas compreendido como processo formativo que exige ensino intencional e socialização de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, em um projeto educativo comprometido com a formação omnilateral.
Palavras-chave: Projeto de Vida; Adolescência; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT
This article analyzes the Life Project in adolescence in light of Cultural-Historical Psychology and Historical-Critical Pedagogy and problematizes their incorporation as a curricular component in Brazilian upper secondary education. Its aim was to highlight the limits of pragmatic and individualizing approaches and to make explicit the educational conditions under which the capacity to project one's life can be constituted as a conscious orientation of activity. Methodologically, the study is based on a theoretical-conceptual

[1] Universidade Federal de Catalão (UFCAT), doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT), mestra em Educação (PPGEDUC/UFCAT). ORCID id: https://orcid.org/0000-0001-6000-5813. E-mail: rochajerline@gmail.com

[2] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP, campus de Rio Claro e Docente permanente do PPGEDUC/UFCAT. Pesquisador do Grupo de Estudos Marxistas em Educação, vinculado ao Departamento de Psicologia da Educação da UNESP/Araraquara, e do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID id: https://orcid.org/0000-0001-7432-556X. E-mail: ricardo.eleuterio@unesp.br..

analysis grounded in dialectical and historical materialism, articulating categories such as labor, teleological activity, imagination, conceptual thinking, and guiding activities. The findings indicate that projecting one's own life is neither an innate competence nor a goal-management technique, but rather a historical expression of human activity grounded in labor, which requires cultural mediation for its development. From a psychological perspective, adolescence is understood as a "turning point" in which conceptual thinking and self-regulation of conduct may become consolidated, enabling the hierarchy of motives, the postponement of immediate gratification, and the pursuit of long-term goals. The analysis of guiding activities showed that intimate personal communication and professional/study activity structure the elaboration of life projects, but they may become impoverished when subordinated to market logic and to the emptying out of school content. The study concluded that the Life Project should not be reduced to an isolated curricular component, but rather understood as a formative process that requires intentional teaching and the socialization of scientific, artistic, and philosophical knowledge within an educational project committed to omnilateral human development.
Keywords: Life Project; Adolescence; Historical-Critical Pedagogy; Cultural-Historical Psychology.

RESUMEN

En este artículo se analizó el Proyecto de Vida en la adolescencia a la luz de la Psicología Histórico-Cultural y de la Pedagogía Histórico-Crítica, y se problematizó su incorporación como componente curricular en la Educación Secundaria. El objetivo fue poner en evidencia los límites de los enfoques pragmáticos-individualizantes y explicitar las condiciones educativas para que la capacidad de proyectar la vida se constituya como orientación consciente de la actividad. Metodológicamente, se realizó un análisis teórico-conceptual, fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico, que articula categorías como trabajo, actividad teleológica, imaginación, pensamiento por conceptos y actividades rectoras. Como resultado, se sostiene que proyectar la propia vida no es una competencia innata ni una técnica de gestión de metas, sino una expresión histórica de la actividad humana fundada en el trabajo, la cual requiere mediaciones culturales para su desarrollo. En el plano psicológico, se comprende la adolescencia como un "momento de viraje", en el que el pensamiento conceptual y el autodominio de la conducta pueden consolidarse, lo que permite jerarquizar motivos, postergar gratificaciones inmediatas y sostener metas a largo plazo. El análisis de las actividades rectoras indicó que la comunicación íntima personal y la actividad profesional/de estudio estructuran la elaboración de proyectos, pero pueden empobrecerse cuando se subordinan a la lógica mercantil y al vaciamiento de los contenidos escolares. Se concluyó que el Proyecto de Vida no debe reducirse a un componente aislado, sino comprenderse como un proceso formativo que exige enseñanza intencional y socialización de conocimientos científicos, artísticos y filosóficos, en un proyecto educativo comprometido con la formación omnilateral.
Palabras clave: Proyecto de Vida; Adolescencia; Pedagogía Histórico-Crítica; Psicología Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

A incorporação do Projeto de Vida como componente curricular no Ensino Médio brasileiro tem sido apresentada, no debate educacional contemporâneo, como estratégia para ampliar o protagonismo juvenil, favorecer escolhas formativas e apoiar a transição para a vida adulta. Em geral, tais formulações enfatizam a organização de metas, a tomada de decisões e a construção de trajetórias individuais consideradas bem-sucedidas. Contudo, quando deslocamos essa discussão para uma análise histórico-crítica, essa ênfase tende a revelar limites teóricos e políticos, pois, ao privilegiar a dimensão individual e pragmática do planejamento, corre-se o risco de naturalizar as condições sociais existentes, responsabilizar o adolescente por êxitos e fracassos e esvaziar o papel da escola na socialização de conhecimentos e na formação de uma concepção de mundo capaz de orientar, de modo consciente, a vida cotidiana.

À luz da abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, a capacidade humana de projetar a própria vida não pode ser compreendida como simples competência subjetiva, mas

como expressão de determinações históricas. Projetar, nesse sentido, remete à atividade teleológica que distingue o ser humano dos demais animais. A elaboração de projetos supõe antecipação mental, imaginação criadora e direção consciente da ação, dimensões que não se desenvolvem de forma espontânea, mas se constituem na e pela atividade social, mediadas pela apropriação de objetivações culturais produzidas historicamente.

É nesse ponto que as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica se mostram decisivas para repensarmos a relação entre adolescência, educação escolar e Projeto de Vida. A Psicologia Histórico-Cultural permite compreender a adolescência como etapa em que, sob determinadas condições educativas, intensifica-se a possibilidade de reorganização da atividade consciente, vinculada ao desenvolvimento do pensamento por conceitos, da imaginação e do autodomínio da conduta (Anjos, 2015, 2017; Vygotski[3], 1996, 2001). Já a Pedagogia Histórico-Crítica recoloca a centralidade da socialização e da apropriação dos conteúdos sistematizados como condições para o desenvolvimento omnilateral e para a formação de uma visão de mundo que ultrapasse o cotidiano, o que possibilita ao adolescente construir um projeto de vida que não se reduza à adaptação ao mercado (Saviani, 2011, 2019).

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o Projeto de Vida a partir das contribuições teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, com foco na educação escolar de adolescentes. Para tanto, organizamos o texto em quatro movimentos articulados: inicialmente, apresentamos o componente curricular Projeto de Vida, seu contexto, suas especificidades e seus limites. Em seguida, discutimos o conceito de trabalho como fundamento ontológico do Projeto de Vida, ao destacarmos seu caráter teleológico e a relação entre trabalho, imaginação e possibilidade de transformação da realidade (Marx; Engels, 2001). Na sequência, examinamos a atividade consciente na adolescência, com ênfase no "momento de viragem", no pensamento por conceitos e na formação de motivos e necessidades superiores (Leontiev, 2014; Martins; Eidt, 2010; Vygotski, 1996, 2001). Por fim, abordamos a atividade-guia na adolescência, especialmente a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo (Anjos, 2023; Elkonin, 2012), e apresentamos implicações para a capacidade de projetar a vida. Ao final, sustentamos a necessidade de compreender o Projeto de Vida para além de sua restrição a um componente curricular isolado, reafirmando o papel da educação escolar, do trabalho docente e dos conteúdos sistematizados na formação de adolescentes capazes de orientar conscientemente suas trajetórias e participar criticamente da vida social.

O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA

O componente curricular Projeto de Vida insere-se no movimento de reconfiguração do Ensino Médio brasileiro, intensificado nas últimas décadas sob a influência da flexibilização curricular, da pedagogia das competências e da ideia de protagonismo juvenil. Nesse contexto, a escola passa a ser

[3] O nome Vigotski é encontrado na literatura de várias formas, a saber: Vygotsky, Vygotski, Vigotskii. A grafia "Vigotski" será padronizada neste trabalho, porém, quando tratar-se de referência a uma edição específica, será preservada a grafia usada naquela edição.

tensionada entre a personalização dos percursos formativos e a adequação da formação escolar às exigências do mundo do trabalho e da empregabilidade, o que revela que a emergência desse componente não decorre apenas de razões pedagógicas, mas também de transformações políticas, econômicas e ideológicas mais amplas (Rocha; Anjos; Amaral, 2026).

Embora sua inclusão oficial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha ocorrido em 2018, Silva (2003) mostra que, já no Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) (Brasil 1998), em diálogo com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), aparecia a preocupação com a relação entre educação, competências e continuidade da vida escolar e profissional dos jovens. Naquele momento, ainda se reconhecia que a elaboração de projetos de vida dependia de uma base educacional sólida e das condições materiais de existência. Esse entendimento, contudo, foi progressivamente deslocado em documentos posteriores, nos quais o Projeto de Vida passou a se aproximar de uma noção mais pragmática e individualizada de competência (Silva, 2003). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essa noção aparece articulada às Ciências Humanas, à Filosofia e às produções culturais (Brasil, 1997); nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), de 2006, surge vinculada a práticas da Educação Física (Brasil, 2006); e, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011 (Brasil, 2011), passa a ser compreendida como elemento importante para o sucesso e a permanência escolar. Pereira e Anjos (2024) assinalam que São Paulo e Goiás foram pioneiros, ainda em 2011, na implementação do Projeto de Vida na educação em tempo integral, antecipando sua posterior expansão nacional.

A inflexão decisiva ocorreu com as versões da BNCC e com a reforma do Ensino Médio, consolidada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Na primeira versão da BNCC, o estudante ainda era pensado em torno da identificação de vocações; na segunda, o eixo “Pensamento crítico e projeto de vida” passou a articular interesses, potenciais, aspirações e possibilidades do sujeito; e, na versão final, o Projeto de Vida foi absorvido pelas competências gerais e tornou-se um dos sustentáculos da nova organização curricular. Como Rocha, Anjos e Amaral (2026) destacam, esse deslocamento expressa a tradução crescente da formação humana em termos de protagonismo, escolha, autonomia e responsabilização individual, em consonância com a racionalidade das competências.

Esse processo deve ser lido à luz de determinações mais amplas que incidem sobre as políticas educacionais. Alves e Oliveira (2020) situam a ampliação da centralidade do Projeto de Vida no contexto internacional aberto pela Conferência de Jomtien e pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Silva (2003) chama atenção para a interferência do cenário econômico internacional nas políticas educacionais brasileiras, e Lima (2013) analisa como a privatização da educação se efetivou também por meio de parcerias público-privadas e da atuação de institutos empresariais, como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, na formulação de materiais e diretrizes voltados ao Projeto de Vida e às competências socioemocionais.

No interior dessa nova arquitetura curricular, o Projeto de Vida passou a compor o itinerário formativo do Ensino Médio, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) –, pela BNCC (Brasil, 2018a) e pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2019). Em tese, sua finalidade é acompanhar a trajetória do estudante e oferecer bases para escolhas pessoais, sociais e profissionais, de modo que o autoconhecimento e a formação para o trabalho se tornam eixos centrais do componente. Sua organização distribui-se ao longo dos três anos do Ensino Médio em torno das questões "Quem sou?", "Quais os caminhos possíveis?" e "Para onde vou?", enfatizando autoconhecimento, ampliação de repertório, tomada de decisão e construção de projetos futuros, conforme aponta o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed (2019). A sexta competência geral da BNCC (Brasil, 2018a) e a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b) reforçam essa perspectiva ao vincular o componente à cidadania, ao mundo do trabalho e à construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.

No plano pedagógico, o componente encontra-se fortemente articulado ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Os referenciais do Instituto Ayrton Senna definem essas competências em termos de resiliência emocional, autogestão, abertura ao novo, amabilidade e engajamento com os outros, deslocando o foco da apropriação dos conteúdos sistematizados para o desenvolvimento de atributos subjetivos relacionados à flexibilidade, à adaptabilidade e ao gerenciamento de si (Rocha; Anjos; Amaral, 2026).

As dificuldades de implementação também são expressivas. Silva (2021) aponta problemas como a influência de materiais didáticos com viés tecnicista, a ausência de planejamento pedagógico específico, a precarização do trabalho docente e a inexistência de critérios claros para a escolha dos professores. Kraemer e Oechsler (2023) ressaltam a ausência de consenso sobre práticas pedagógicas, fundamentos teóricos e avaliação do componente. Em consonância com isso, Rocha, Anjos e Amaral (2026) observam que não há definição precisa, na BNCC, na LDB ou na Resolução nº 3/2018, acerca da formação necessária para o professor que assumirá esse componente, o que favorece a improvisação, a dependência de materiais padronizados e a limitação da autonomia docente.

Diante desse contexto, observamos a individualização de problemas socialmente produzidos. Ao privilegiar metas, planejamento, autorregulação e gestão emocional, o Projeto de Vida tende a converter desigualdades estruturais em insuficiências pessoais ou em insuficiências de competência socioemocional. Rocha, Anjos e Amaral (2026) assinalam que a responsabilização pelos resultados escolares e sociais é deslocada para o plano individual, obscurecendo as condições concretas de escolarização.

O componente curricular Projeto de Vida caracteriza-se pelo esvaziamento dos conteúdos escolares e pela redução da formação humana à lógica do capital. Nessa direção, Rocha, Anjos e Amaral (2026) sustentam que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural permitem repensar tanto a educação escolar quanto o próprio Projeto de Vida para além dos limites de um componente curricular isolado. Assim, a formação da capacidade humana de projetar a vida não pode ser atribuída a uma

disciplina específica, mas exige a contribuição integrada, crítica e intencional de todas as áreas do conhecimento, tendo em vista a formação integral do ser humano (Rocha; Anjos; Amaral, 2026; Pereira; Anjos, 2024).

As determinações históricas, políticas e pedagógicas que conformam o componente curricular Projeto de Vida evidenciam que sua compreensão não pode se restringir ao plano normativo nem às formas imediatas de sua organização curricular. Se, por um lado, a crítica ao esvaziamento dos conteúdos escolares, à centralidade das competências socioemocionais e à individualização das contradições sociais permite explicitar os limites desse componente no interior das reformas educacionais contemporâneas, por outro, impõe-se a necessidade de aprofundar teoricamente o próprio conteúdo da expressão "projeto de vida". Isso exige deslocar a análise do plano da adaptação do ser humano à lógica do capital para a discussão das bases ontológicas da capacidade humana de projetar finalidades, antecipar mentalmente ações e intervir conscientemente na realidade. Nessa direção, torna-se fundamental discutir o conceito de trabalho como fundamento ontológico do Projeto de Vida.

A CATEGORIA TRABALHO COMO FUNDAMENTO DO PROJETO DE VIDA

Diferentemente da atividade dos demais animais, cuja principal característica é a adaptação à natureza para garantir sua sobrevivência e a de sua espécie, a atividade vital do ser humano, o trabalho, possibilita-lhe modificar a natureza a fim de produzir os meios necessários à sobrevivência individual e social. Segundo Marx e Engels (2001), a cada necessidade suprida pelo trabalho surgem novas e mais complexas necessidades, que engendram, no ser humano, formas de agir, sentir e pensar cada vez mais sofisticadas. O que distingue os seres humanos dos demais animais é, portanto, o trabalho, atividade teleológica, quer dizer, que envolve a antecipação mental dos produtos de suas ações.

Dessarte, a atividade do ser humano caracteriza-se por sua capacidade de planejamento. A conhecida passagem de Marx (2013) corrobora essa afirmação ao comparar o ser humano com a aranha, que tece sua teia, e a abelha, que constrói sua colmeia. Embora todos criem, o que distingue o ser humano é que ele primeiro idealiza sua criação em sua mente. Seja uma casa, uma escultura ou uma sinfonia, o resultado já existe como conceito antes mesmo de se tornar realidade. Essa capacidade de imaginar e projetar é o que permite ao ser humano efetivar produções materiais e não materiais.

O ser humano antecipa mentalmente os objetivos de suas ações, de modo que, ao final do processo de trabalho, o produto já existia previamente em sua mente. Como afirma Saviani (2019), na relação com os objetos (do latim *ob-jectus*, aquilo que é lançado diante), o ser humano, por meio de sua atividade consciente, define-se como projeto (*pro-jectus*, aquilo que é lançado adiante). Em suma, a atividade consciente é uma antecipação mental que configura o projeto.

O trabalho, pois, é tanto condição quanto produto da capacidade humana de fazer projetos. A atividade humana não se limita à simples observação e ao reconhecimento do mundo. Ela o transforma. Como afirma Rubinstein (1973, p. 97), para transformar a realidade na prática, é necessário antes

transformá-la mentalmente, e "[...] essa exigência é cumprida pela imaginação, que está inseparavelmente ligada à nossa capacidade de modificar o mundo, de transformar ativamente a realidade e de criar algo novo". Assim, a imaginação, no verdadeiro sentido da palavra, é uma capacidade especificamente humana.

No entanto, o desenvolvimento da imaginação pode ser obliterado em uma sociedade de classes. No modo de produção capitalista, em que o ser humano vende sua atividade vital para satisfazer sua necessidade de sobrevivência, aquilo que seria a fonte de sua rica imaginação transforma-se em barreira para sua capacidade criativa e transformadora (Rubinstein, 1973). O autor analisa a perda da imaginação e do potencial criativo na transição da juventude para a vida adulta dentro do sistema capitalista. Nesse caso, aquilo que seria uma vantagem dos seres humanos diante dos demais animais torna-se um processo que regride a uma situação aquém do mundo animal. Nesse contexto, entendemos como o modo de produção condiciona o processo de vida social, política e intelectual etc. (Marx, 2008).

Nessa direção, a relação entre Projeto de Vida e alienação pode ser compreendida a partir da contradição própria da sociedade capitalista. Se, por um lado, projetar a própria vida é expressão da atividade teleológica humana, sob as relações sociais alienadas, essa capacidade encontra-se historicamente limitada. Isso ocorre porque, no capitalismo, a atividade vital do ser humano tende a subordinar-se à lógica da mercadoria, da sobrevivência imediata e da adaptação às exigências do mercado (Duarte, 2004).

Desse modo, a alienação não incide apenas sobre o trabalho em sentido estrito, mas também sobre a maneira pela qual o indivíduo passa a imaginar seu futuro e a significar suas próprias possibilidades de existência (Duarte, 2004; Rubinstein, 1973). Quando o Projeto de Vida é orientado predominantemente por metas de êxito individual, empreendedorismo de si, adaptação flexível e responsabilização pessoal pelo sucesso ou fracasso, obscurecem-se as determinações objetivas que condicionam a vida humana em uma sociedade de classes. Assim, o adolescente corre o risco de ser formado não como sujeito consciente de sua inserção histórica e das contradições sociais que o constituem, mas como instrumento de realização dos projetos do mercado (Anjos, 2015).

Entendemos, porém, que tais determinações da sociedade capitalista não apenas reforçam a alienação e a desumanização da classe trabalhadora, mas também suscitam necessidades de transformação da própria sociedade. Marx (2008) defende a ideia de que as contradições internas ao sistema de produção capitalista levam, inevitavelmente, à sua transformação revolucionária. O autor argumenta que, em determinado momento, o desenvolvimento das forças produtivas (tecnologia, maquinário, força de trabalho) entra em conflito com as relações de produção vigentes (propriedade privada, divisão do trabalho). O que antes impulsionava o progresso passa a se tornar um obstáculo, impedindo o pleno desenvolvimento das forças produtivas. Essa contradição fundamental gera tensões sociais e instabilidade, culminando em uma revolução que altera a base econômica da sociedade e, por conseguinte, toda a superestrutura (instituições políticas, leis, cultura etc.).

Ressaltamos que tais transformações não ocorrem por acaso, nem de forma natural. É essencial compreendermos que elas são engendradas no interior da sociedade vigente, ou seja, dentro das próprias condições concretas. Nesse sentido, Márkus (2015) afirma que o ser humano se constitui a partir das condições materiais fornecidas pelas circunstâncias históricas em que vive. No entanto, "[...] mesmo no período em que as tendências de alienação dominam, é o próprio indivíduo que faz sua própria vida – ainda que dentro de limites muito estreitos – com essa materialidade" (Márkus, 2015, p. 65). Dessarte, a questão não é aguardar que uma nova sociedade surja espontaneamente, mas, sim, por meio do projeto e da atividade humana, transformar a realidade objetiva.

Para que o ser humano possa planejar e implementar mudanças na sociedade e em sua própria vida, é necessário que ele compreenda a realidade objetiva em profundidade, indo além de suas aparências superficiais. Somente assim será capaz de superar concepções naturalizantes e fetichizadas dessa realidade. Assim, segundo Kosik (2011, p. 22):

> A realidade pode ser mudada de modo revolucionário apenas porque, e na medida em que, nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está no fato de que o homem pode mudar e transformar a natureza, enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social, porque ele próprio é o produtor desta última realidade.

Diferentemente da natureza, que se modifica por leis próprias, a realidade social é construída e transformada pela ação humana. Essa consciência de que somos produtores da realidade nos permite intervir nela e modificá-la, abrindo espaço para mudanças profundas e radicais.

No entanto, o ser humano não pode compreender a realidade objetiva, nem as possibilidades de sua transformação, se não possuir uma visão de mundo que supere uma relação imediata e fetichista com essa realidade. Para entender a realidade e planejar novas formas de vida, é essencial apropriar-se de conhecimentos que vão além da experiência cotidiana, como a ciência, a arte e a filosofia. Conforme asseverado por Saviani (2019), esses conhecimentos, por si sós, não transformam a realidade objetiva. Contudo, sem os conteúdos sistematizados, seria impossível desenvolver a imaginação em suas máximas possibilidades. Sem tais conhecimentos, não seria possível antecipar mentalmente o produto da atividade nem realizar a transformação intencional da própria realidade objetiva.

Aqui, parece pertinente salientarmos os pressupostos neoliberais presentes no componente curricular Projeto de Vida. Esse processo educativo é pautado no cotidiano do aluno e em atividades assistemáticas, muitas das quais são identificadas como atividades de "tempo livre", distantes dos conteúdos sistematizados (Pereira; Anjos, 2024). Desse modo, a luta pela transformação social enfrenta dificuldades e obstáculos, pois a classe dominante, detentora do poder econômico e político, resiste a qualquer mudança que ameace seus privilégios e interesses. Uma das formas dessa resistência é o esvaziamento dos conteúdos sistematizados na educação escolar, que são essenciais para a formação de uma visão de mundo capaz de projetar, imaginar e vislumbrar possibilidades de desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos (Duarte, 2013).

A Pedagogia Histórico-Crítica entende a socialização dos conteúdos sistematizados como um ato político (Saviani, 2019), um campo de disputa em que se confrontam visões de mundo e projetos de sociedade antagônicos. Ao posicionar-se ao lado dos trabalhadores e lutar por uma educação emancipadora, essa pedagogia contribui para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes, preparando-os para o processo de criação de seus próprios projetos de vida.

Desse modo, essa capacidade especificamente humana de construir projetos, portanto, essa atividade teleológica vinculada à imaginação, não se desenvolve fora de atividades que a requeiram. Assim, no próximo item, a partir dos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, analisaremos a relação entre a atividade consciente e o desenvolvimento da capacidade teleológica na adolescência.

A ATIVIDADE CONSCIENTE, A ADOLESCÊNCIA E "O MOMENTO DE VIRAGEM"

Atividade é "[...] o meio/modo pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir ou reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física ou psíquica" (Martins; Arce, 2013, p. 49). No caso dos seres humanos, sua atividade vital, o trabalho, é caracterizada não pela adaptação à natureza, mas pela transformação intencional da natureza externa e interna, com o objetivo de produzir meios para suprir suas necessidades. O trabalho é uma atividade teleológica; logo, tal atividade é imbuída de intencionalidade e finalidade. Trata-se, portanto, de uma atividade consciente (Duarte, 2016).

A atividade consciente, conforme Leontiev (1978), é estruturada em unidades como ações e operações. Com base nesse referencial, analisamos a adolescência como uma etapa do desenvolvimento humano em que o indivíduo passa a ter a possibilidade de se tornar sujeito de suas próprias ações. Neste artigo, esse processo, com base em Vygotski (1996), é denominado "o momento da viragem", e a discussão sobre esse conceito será apresentada mais adiante; por ora, analisaremos a estrutura da atividade consciente. De acordo com Leontiev (1978, p. 87),

> [...] no fluxo geral de atividade que configura a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, a análise delimita, primeiramente, algumas atividades (especiais), segundo o critério dos motivos que as impulsionam. Logo se delimitam as ações ou processos que obedecem a fins conscientes. Finalmente, estão as operações que dependem diretamente das condições requeridas para alcançar o fim específico.

As necessidades humanas manifestam-se por meio de desejos e tendências, que indicam tanto a formação quanto a satisfação de uma necessidade, além de regularem a atividade orientada para essa satisfação. Contudo, a simples existência de uma necessidade, bem como sua expressão em desejos e tendências, não é suficiente para impulsionar uma atividade. É indispensável a presença de um objeto que, ao se vincular à necessidade, funcione como estímulo, dando direção concreta e efetiva à ação. Segundo Leontiev (2021), aquilo que se reflete no cérebro humano, motivando a ação e direcionando-a para a satisfação de uma necessidade, é denominado motivo. Todo motivo surge de uma necessidade, seja ela básica, como fome ou sede, seja social, como a busca por reconhecimento. De acordo com o autor, há uma estreita relação entre atividade e motivo.

Embora a atividade humana, assim como a atividade animal, também esteja orientada por um motivo, sua estrutura passou por uma divisão em componentes específicos em razão da complexidade cultural. Leontiev (2021) denominou esses componentes de “ações” e “operações”. A relação entre o motivo que impulsiona a ação e o objeto sobre o qual o ser humano age deixou de ser imediata. Com o desenvolvimento das ferramentas técnicas e dos signos, a fragmentação da atividade em ações e operações tornou-se progressivamente mais complexa.

As ações, conforme definidas por Leontiev (2014, p. 69), referem-se a um “[...] processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Em outras palavras, uma ação é um processo orientado a um fim consciente, subordinado a um objetivo específico. Assim como o conceito de motivo se associa à atividade, o conceito de fim está diretamente relacionado à ação. O fim de uma ação não corresponde diretamente ao motivo que impulsiona a atividade. Duarte (2004) ilustra essa ideia com o seguinte exemplo: quando uma pessoa sente fome e acende a chama do fogão para cozinhar, a necessidade de se alimentar constitui o motivo da atividade. No entanto, o ato de acender o fogo é uma ação específica que, embora não coincida diretamente com o motivo, é realizada com um fim consciente e determinado: cozinhar o alimento. Trata-se, portanto, de um processo teleológico, no qual o motivo que a subordina não se encontra na ação isolada, mas na atividade maior da qual ela é parte integrante.

A atividade humana manifesta-se por meio de ações ou de sistemas de ações, e não existe atividade que não esteja vinculada a uma ou mais ações. Por exemplo, a atividade de estudo não pode ocorrer sem ações concretas, como ler textos e livros, fazer anotações ou listar dúvidas. Da mesma forma, uma atividade de comunicação pressupõe ações específicas, como falar, escrever ou gesticular. Sem essas ações, a atividade em si não se concretiza. Dessa forma, as ações são componentes fundamentais da estrutura da atividade humana, conferindo-lhe direção e organização teleológica. Elas constituem os meios pelos quais os fins são alcançados, subordinadas a motivos que as integram em sistemas mais amplos de atividade (Leontiev, 2014).

Conforme já destacado, a atividade não pode ser analisada isoladamente das ações. Da mesma forma, é fundamental compreender que as ações, por sua vez, não podem ser dissociadas das operações, isto é, do modo como uma ação é executada, o que depende diretamente das condições concretas em que a ação ocorre (Leontiev, 2021).

As operações referem-se à maneira de realizar um ato. Embora sejam um componente essencial de qualquer ação, não se confundem com ela. Segundo Leontiev (2014), uma mesma ação pode ser executada por diferentes operações, e uma mesma operação pode, em certos casos, servir a diferentes ações. Isso ocorre porque as operações são determinadas pelas condições concretas que envolvem o objeto da ação, enquanto as ações são definidas pelo objetivo a ser alcançado. Um exemplo é a ação de escrever um texto. Ela pode demandar diferentes operações, como sentar-se à cadeira, aproximar-se da mesa, pegar uma caneta e um papel e escrever manualmente. No entanto, a mesma ação pode ser realizada ao ligar o

computador e digitar o texto. Uma única ação pode ser, por conseguinte, concretizada por distintos modos de execução, ou seja, por diferentes operações.

A consciência, ao articular a relação entre sentido e significado, orienta todas as ações e operações humanas. Para que os processos mencionados ocorram, é essencial que o indivíduo estabeleça uma relação consciente entre o propósito da ação e o motivo da atividade. Leontiev define essa conexão como o "sentido da ação", conforme explica Duarte (2013). O significado, por sua vez, refere-se ao conteúdo concreto da ação, abrangendo as operações necessárias para realizá-la e o resultado esperado. Esse conceito pode ser ilustrado com o exemplo de uma pessoa que acende o fogo para cozinhar: o significado envolve as operações conscientes para acender o fogo, enquanto o sentido é constituído pela relação entre o objetivo da ação (acender o fogo) e o motivo da atividade (satisfazer a fome). A relação consciente entre as operações e uma determinada ação é denominada "significado da ação", enquanto a relação consciente entre o objetivo da ação e o motivo da atividade é chamada "sentido da ação".

A relação consciente entre operações e ações, bem como a relação consciente entre o objetivo da ação e o motivo da atividade, requerem o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Martins e Eidt (2010) afirmam que o pensamento por conceitos é condição para o desenvolvimento dessa estrutura complexa da consciência e de sua mediação na atividade humana. As autoras asseveram que a criança recém-nascida é um ser operante e que, somente no longo processo de desenvolvimento mediado pelo significado da palavra, quer dizer, pelo pensamento por conceitos, terá condições de antecipar mentalmente os objetivos de suas ações, já que suas ações iniciais não têm um fim definido. De acordo com as autoras,

> [...] para compreender uma criança em seu processo inicial de desenvolvimento faz-se necessário inverter a estrutura da atividade e, ao invés de começar pelo seu elemento mais complexo (a atividade devidamente estruturada), é preciso fazê-lo por meio do elemento mais simples que compõe a estrutura da atividade, qual seja: a operação. Uma criança recém-nascida é um ser "operante", cujo comportamento se caracteriza, essencialmente, por reflexos incondicionados. Apenas gradativamente e por associações às experiências sociais essa condição elementar de vida vai sendo superada, ou seja, o mundo deve ser "apresentado" à criança para que nele ela se insira (Martins; Eidt, 2010, p. 679).

Dessa forma, podemos sintetizar esse processo afirmando que a atividade é realizada por meio de uma cadeia de ações, cujos fins estão indiretamente vinculados ao motivo geral da atividade. As ações, por sua vez, são compostas por operações, ou seja, pelas formas concretas de execução de uma ação. Nesse processo, para a criança, a atividade representa a conquista do desenvolvimento psíquico, sendo, portanto, um ponto de chegada, e não de partida.

Com base em Duarte (2004), Leontiev (2014) e Martins e Eidt (2010), neste artigo, defendemos a ideia de que a capacidade do indivíduo de agir de forma teleológica, em que os objetivos de suas ações estão indiretamente relacionados ao motivo mais amplo da atividade, exige abstração. Isso implica superar o sensorial imediato e antecipar mentalmente o resultado de suas ações, condição essencial e, simultaneamente, consequência da atividade consciente. Para que esse processo se efetive no

desenvolvimento da criança, é imprescindível que suas ações e operações sejam organizadas e orientadas pela atividade do adulto. Isso significa que, no processo de desenvolvimento cultural, a interação entre o ser mais desenvolvido e o ser em desenvolvimento é um fator indispensável. É justamente na contradição dessa relação que se encontra a condição fundamental para o desenvolvimento da criança. Por essa razão, a educação, especialmente a educação escolar, desempenha um papel central nesse processo formativo.

Assim sendo, a partir de Leontiev (2014) e Vygotski (1996), podemos afirmar que a adolescência pode ser considerada o "momento da viragem", dito de outro modo, a fase do desenvolvimento humano em que o indivíduo intensifica sua capacidade de orientar sua própria atividade. É nesse período que se torna possível consolidar o aspecto interno da personalidade, à medida que se efetiva, cada vez mais, a capacidade de agir conscientemente.

Enquanto a estrutura da atividade na infância é representada pelo esquema operação-ação-atividade (Martins; Eidt, 2010), na adolescência, devido às novas condições concretas, como a apropriação dos conteúdos escolares e o desenvolvimento do pensamento por conceitos, a estrutura pode reorganizar-se, passando a ser atividade-ação-operação (Leontiev, 2021). Esse é o "momento da viragem" defendido neste artigo. Isso ocorre porque o adolescente desenvolve a capacidade de antecipar mentalmente o produto de suas ações, ampliando sua autonomia e sua orientação consciente.

Assim, um dos principais marcos da adolescência é a possibilidade de desenvolver a capacidade de pensar por conceitos, uma forma de pensamento essencial para a realização da atividade consciente e que representa um salto qualitativo no desenvolvimento humano. De acordo com Vygotski (1996), a partir da adolescência, a atividade pode ser guiada por um planejamento consciente, organizado pela vontade, que determina a condução da ação. Em outras palavras, o autor sustenta que, devido ao pensamento por conceitos, o adolescente passa a ter maior capacidade de desenvolver sua imaginação criativa, assim como de hierarquizar, de forma consciente, as atividades da vida cotidiana.

O pensamento por conceitos é a forma de pensamento que permite ao ser humano conhecer a realidade objetiva para além de sua aparência fenomênica. Vygotski (1996, 2001) assevera que o pensamento por conceitos é a nova forma de pensamento que tem seu auge formativo a partir da adolescência e que não se desenvolve naturalmente, mas, sim, por meio da internalização dos conteúdos escolares. De acordo com o autor, ao conhecer a realidade em seus nexos causais, o adolescente pode conduzir sua vida de modo planejado, com vistas a determinados fins, uma vez que "[...] o pensamento por conceitos está relacionado com a liberdade e a intencionalidade da ação" (Vygotski, 1996, p. 207).

A liberdade e a intencionalidade da ação descritas por Vygotski (1996) estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento da imaginação, definida como a capacidade humana de criar imagens e agir com base nelas. Segundo o autor, é precisamente por meio da imaginação que o adolescente vislumbra, pela primeira vez, seus planos de vida. Nesse processo, ele é capaz de antecipar seu futuro e, consequentemente, direcionar esforços para concretizá-lo, dentro de suas condições concretas.

No entanto, não se pode esperar rica imaginação dos adolescentes sem que lhes sejam socializados ricos conhecimentos sobre a realidade objetiva. Diferentemente das visões idealistas em Psicologia que concebem a imaginação como uma função inerente ao ser humano, Vygotski (1996) assevera que o desenvolvimento da imaginação e, a propósito, de qualquer outra função psicológica não ocorre sem a apropriação de conhecimentos sistematizados engendrados na complexidade da atividade humana. Nesse mesmo contexto, Leontiev (2014) ressalta o movimento dialético que há entre atividade e desenvolvimento das funções psicológicas. Para o autor, a atividade possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas e estas, por sua vez, possibilitam a objetivação de novas e mais complexas atividades.

Leontiev (2021) explora a relação entre necessidades, motivos e ações, esclarecendo como esses elementos dão origem à atividade e a sustentam. Para o autor, as necessidades, sejam elas básicas ou superiores, atuam como o motor que impulsiona a atividade humana. Por um lado, as necessidades básicas, como fome e sede, são biologicamente determinadas e visam à sobrevivência do indivíduo. Contudo, embora tenham origem biológica, a forma de satisfazê-las é mediada socialmente no contexto da complexidade da atividade social. Por outro lado, as necessidades superiores, como as estéticas, culturais e de conhecimento, são produtos da vida social, não podendo ser reduzidas a aspectos biológicos. A manifestação e a satisfação dessas necessidades dependem da cultura e da estrutura social em que o indivíduo está inserido, revelando o caráter historicamente condicionado da atividade humana.

As necessidades sociais, ou superiores (Leontiev, 2021), ou interesses (Vygotski, 1996), diferentemente das necessidades biológicas básicas, emergem da complexidade da relação social e cultural; elas são construídas culturalmente. Nesse sentido, a educação escolar, como defende Duarte (2013), assume um papel fundamental ao promover a produção de novas necessidades nos alunos, como a necessidade de apropriação da ciência, da arte e da filosofia. A escola torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de necessidades não cotidianas que, em última instância, possibilitam a condução consciente da própria vida cotidiana.

Não obstante, é preciso ressaltarmos que o ser humano sempre tem necessidade de alguma coisa, ou seja, de um objeto que possa supri-la. Esse objeto torna-se, pois, o motivo da atividade. Leontiev (2017) afirma que os motivos são os objetivos que direcionam as ações humanas. Eles fornecem o “porquê” por trás das ações, impulsionando o indivíduo a agir de maneira específica para satisfazer suas necessidades.

A relação entre necessidades e motivos é fundamental para a compreensão da atividade humana e da capacidade de elaborar projetos de vida. As necessidades geram desejos e impulsos, enquanto os motivos direcionam esses impulsos para ações concretas. Na adolescência, de acordo com Leontiev (2017), os motivos se tornam mais complexos e abstratos, impulsionados por necessidades superiores, como a busca por conhecimento, realização pessoal e reconhecimento social.

A elaboração de um Projeto de Vida requer a identificação de necessidades e interesses, bem como a definição de motivos. Nesse processo, o adolescente deve refletir sobre suas necessidades, questionar-se sobre os objetivos que realmente o motivam e identificar as atividades que genuinamente despertam seu

interesse. Na adolescência, descrita como um “momento da viragem” (Vygotski, 1996), existe a possibilidade de desenvolver a capacidade teleológica e o autodomínio da conduta. Essas capacidades permitem ao adolescente adiar a gratificação imediata e pragmática e persistir em seus objetivos, elementos indispensáveis para a construção de um Projeto de Vida consistente. Assim, é fundamental que o adolescente aprenda a controlar seus impulsos e a direcionar seus esforços para alcançar metas de longo prazo.

Leontiev (2017) destaca a influência das condições sociais na formação dos motivos humanos. Em sociedades divididas em classes, como a sociedade capitalista, as possibilidades de satisfazer necessidades e desenvolver motivos são profundamente desiguais, e a classe explorada enfrenta limitações significativas em relação às suas necessidades. Nesse cenário, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como uma teoria pedagógica contra-hegemônica, cujo objetivo é produzir necessidades complexas e não cotidianas, por meio da socialização dos conteúdos sistematizados entre os filhos da classe trabalhadora (Duarte, 2013; Saviani, 2011).

Sob a perspectiva materialista histórico-dialética, os seres humanos são definidos como seres de projeto, caracterizados por sua atividade teleológica. Contudo, na sociedade capitalista, a ausência de condições concretas para a elaboração de um projeto emancipador pode levar o indivíduo a ser reduzido a um mero instrumento para a realização dos projetos do mercado. Este artigo, portanto, levanta a questão da necessidade de a educação escolar contribuir para o processo de construção de projetos de vida que vão além das esferas cotidianas de objetivação humana, como defendido por Duarte (2013) e Saviani (2011).

A compreensão apresentada é essencial para refletirmos sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento da capacidade de projetar a própria vida. A formação do pensamento conceitual é condição necessária para a atividade consciente e só se desenvolve em contextos educativos que exijam essa complexidade. É na atividade de estudo, por meio da apropriação de conteúdos sistematizados, que o pensamento por conceitos se concretiza (Vygotski, 1996, 2001).

Esse entendimento destaca o papel fundamental do trabalho educativo no processo de desenvolvimento humano. A qualidade das atividades realizadas pelos alunos está profundamente condicionada pelas características sociais e educacionais. Nesse contexto, é importante analisarmos as atividades específicas que, em cada época da vida humana, são mais relevantes para o desenvolvimento psíquico. Esse é o conceito de atividade-guia, explorado no próximo item.

A ATIVIDADE-GUIA NA ADOLESCÊNCIA E A CAPACIDADE DE PROJETAR A VIDA

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano está diretamente relacionado às condições objetivas de organização social. Conforme Leontiev (2014), o desenvolvimento psíquico da criança é determinado pela relação entre ela e seu meio, já que sua posição no sistema de relações humanas é formada nas condições concretas de sua existência. O autor ressalta que a relação entre a criança e a sociedade ocorre por meio de suas atividades, o que exige uma análise do conteúdo

dessas atividades e de como elas são influenciadas pelas condições de vida.

Essa análise, porém, não se concentra em qualquer atividade, mas, sim, nos tipos específicos de atividades mais importantes para o desenvolvimento em cada época da vida, chamadas de atividades dominantes (Leontiev, 2014) ou atividades-guia (Elkonin, 2012). Leontiev (2014) destaca três características principais da atividade-guia, quais sejam: ela cria motivos e, consequentemente, novas atividades; promove a transformação dos processos mentais; e impulsiona mudanças significativas na personalidade.

Segundo Elkonin (2012), fundamentado nos estudos de Vigotski e Leontiev, o desenvolvimento humano é compreendido em três épocas: primeira infância, infância e adolescência. Cada uma dessas épocas é composta por dois períodos interdependentes. No primeiro período, as atividades ocorrem no sistema "criança-adulto social", em que predominam a orientação para os sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação de objetivos, motivos e normas das relações interpessoais. Já o segundo período está centrado no sistema "criança-objeto social", em que a criança desenvolve procedimentos socialmente elaborados, ou seja, habilidades para interagir com os objetos de forma significativa.

Cada período é estudado a partir de seu desenvolvimento por meio do acesso a uma atividade-guia: no primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta; na primeira infância, a manipulação objetal; na idade pré-escolar, os jogos de papéis; na idade escolar, a atividade de estudo; na adolescência inicial, a comunicação íntima pessoal; e, na adolescência, a atividade profissional/de estudo. Essas atividades não desaparecem quando novos tipos de atividade emergem, mas alteram seu papel nas relações da criança com a realidade (c).

Esse processo deve ser compreendido em sua natureza dialética, com o reconhecimento de que o desenvolvimento psicológico se relaciona intimamente às condições objetivas da organização social. Ele envolve rupturas, crises e saltos qualitativos que transformam a qualidade das relações do indivíduo com o mundo. É importante considerar as contradições entre os interesses antigos e os novos que surgem na criança, assim como a interação indispensável entre o adulto, como ser mais desenvolvido, e a criança, como ser em desenvolvimento (Vygotski, 1996).

Assim, a comunicação emocional direta exerce uma função central no desenvolvimento psicológico do primeiro ano de vida da criança. Nesse período, o adulto assume o papel de mediador e favorece o contato da criança com a realidade, promove sua interação com os objetos e estimula o desenvolvimento de suas capacidades sensoriais, motoras e emocionais. No segundo período da época da primeira infância, a atividade de manipulação objetal redefine a maneira como a criança se relaciona com o ambiente, ressalta o significado social dos objetos e evidencia os modos de uso definidos pela sociedade. Essa fase prepara a criança para a atividade de jogos de papéis (Elkonin, 2012).

Durante a época da infância, a criança é introduzida ao mundo das atividades e relações sociais, mas ainda não participa diretamente das ações realizadas pelos adultos. No primeiro período dessa época, a criança busca reproduzir as atividades adultas por meio do jogo de papéis, que reproduz aspectos da realidade que a cerca. Essa forma de brincadeira desempenha um papel essencial no desenvolvimento da

personalidade, do autocontrole e da criatividade infantil (Elkonin, 2012; Leontiev, 2014). No segundo período dessa época, a atividade de estudo é a que mais possibilita desenvolvimento psicológico, caracterizada pela apropriação de conhecimentos não cotidianos, como os científicos, os artísticos e os filosóficos. No entanto, essa atividade pode ser prejudicada pela redução do conteúdo escolar a aspectos cotidianos e pelas práticas pedagógicas inspiradas no "aprender a aprender", que frequentemente negligenciam o ensino sistematizado (Duarte, 2013).

Quando as condições materiais são favoráveis à apropriação de conteúdos sistematizados, elas atuam como mediadoras nas interações do adolescente com seus pares. Essa mediação sustenta a atividade de comunicação íntima pessoal, durante a qual o adolescente constrói visões sobre a vida, o futuro e as relações humanas. Nesse contexto, a autoconsciência surge como uma consciência social internalizada. A partir dessa atividade de comunicação íntima pessoal, novas tarefas e motivações se consolidam, dando origem a atividades voltadas para o futuro, como a atividade profissional/de estudo. Esse momento é caracterizado pela preparação para o trabalho futuro, em que a internalização de conteúdos sistematizados desempenha um papel importante. Ao apropriar-se dos frutos do trabalho social, o indivíduo se qualifica para desenvolver suas próprias atividades produtivas (Elkonin, 2012).

A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico funciona como um plano para o desenvolvimento humano, cujo foco central é o trabalho. Na escola, o trabalho educativo deve conduzir crianças e adolescentes às atividades-guia, fundamentais para que desenvolvam a capacidade de agir conscientemente na vida cotidiana. A periodização, nesse sentido, serve como um projeto de formação humana (Pasqualini, 2020).

Ao analisar a teoria da periodização do desenvolvimento psicológico, Pasqualini (2020) enfatiza que a criança ou o adolescente não se encontra em uma ou outra atividade-guia. Pelo contrário, cabe ao trabalho educativo criar as condições e as necessidades para que determinadas atividades se tornem possíveis, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno. Nesse contexto, Elkonin (1960) destaca que o desenvolvimento psicológico não deve ser entendido como um processo natural, mas como um fenômeno histórico, determinado pelas condições concretas de vida, pelas atividades realizadas e pela educação recebida. Assim, as capacidades humanas são formadas a partir das atividades, e certas estruturas psicológicas podem não se desenvolver caso essas atividades não sejam acessíveis a uma pessoa ao longo de sua vida. Portanto, essa teoria não funciona como uma classificação estática para definir em qual período a criança se encontra, mas, sim, como um projeto de formação humana que tem por meta a atividade de trabalho e o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Ao colocarmos em questão a época da adolescência, analisamos, a seguir, as atividades-guia na adolescência e sua relação com o Projeto de Vida.

A atividade de comunicação íntima pessoal e o Projeto de Vida

A adolescência é um período de intensas transformações, no qual pode se formar a

autoconsciência e ocorrer o desenvolvimento da personalidade, processo que está intrinsecamente relacionado à atividade de comunicação íntima pessoal. Segundo Elkonin (1987), essa atividade caracteriza-se pela reprodução, entre os adolescentes, das relações observadas entre os adultos, constituindo um espaço essencial para a formação de pontos de vista sobre a vida, o futuro e as relações interpessoais. É nesse contexto que os adolescentes constroem o "sentido pessoal da vida" e começam a projetar um caminho para si mesmos.

A busca por modelos de ser humano mais desenvolvidos é um elemento central dessa fase. Os adolescentes encontram inspiração em figuras literárias, históricas e nas pessoas que os rodeiam, como professores e pais (Elkonin, 1960). Essa identificação com modelos referenciais possibilita aos adolescentes estruturar a autoconsciência como uma consciência social internalizada, permitindo que estabeleçam comparações e se vejam como parte de uma comunidade mais ampla. O autor destaca que o sentimento de maturidade que emerge nessa etapa possibilita aos adolescentes não apenas imitar os adultos, mas também criar formas de se relacionar com o mundo, guiados por essas referências.

Podemos inferir que a capacidade de planejar projetos de vida está profundamente atrelada ao acesso que o adolescente tem a modelos enriquecedores e significativos. O processo de comunicação íntima pessoal fornece o espaço em que essas influências são discutidas, reinterpretadas e internalizadas, permitindo que ele estabeleça metas para o futuro. A qualidade das interações sociais e das referências disponíveis desempenha um papel decisivo nesse desenvolvimento.

No entanto, quando a educação escolar é limitada ao "mundo do adolescente", ignorando a riqueza cultural e histórica acumulada pela humanidade, as possibilidades de desenvolvimento do adolescente podem ser restringidas. Como argumenta Anjos (2023), se o adolescente não é exposto a um modelo ideal de ser humano, sua capacidade de construir um Projeto de Vida coerente e significativo pode ser comprometida. Esse ponto é especialmente relevante no contexto contemporâneo, em que as mídias frequentemente apresentam modelos baseados em valores como consumo e acúmulo de riqueza, em detrimento de qualidades como ética, empatia e criatividade.

No capitalismo contemporâneo, essa questão se manifesta de maneira profundamente contraditória e altamente problemática, pois os modelos de comportamento difundidos pelas diversas formas de mídia reproduzem a visão capitalista de sociedade e de vida humana. Desse modo, a valoração das condutas, das atitudes e das personalidades passa a se orientar, como critério central, pela quantia que o indivíduo possui. Um jogador de futebol, por exemplo, converte-se em modelo sobretudo pelo montante que recebe, e não por seu estilo de jogo ou por suas atitudes como profissional e como pessoa. Essa lógica capitalista, que valoriza o ter em detrimento do ser, pode levar os adolescentes a construir projetos de vida superficiais e vazios, focados em alcançar sucesso material a qualquer custo.

Para que a atividade de comunicação íntima pessoal possibilite a formação de uma consciência social internalizada e estimule a capacidade de projetar o futuro, é importante que ela seja mediada por referências que representem as máximas possibilidades do desenvolvimento humano (Elkonin, 1960). Isso

implica a necessidade de um trabalho educativo intencional (Saviani, 2011) que introduza os adolescentes a formas de agir, sentir e pensar capazes de inspirar a construção de projetos de vida que transcendam interesses imediatistas.

Assim sendo, a atividade de comunicação íntima pessoal (Elkonin, 1987) é uma possibilidade para a formação de projetos de vida na adolescência. Quando bem conduzida, essa atividade permite aos jovens integrar valores sociais, históricos e culturais à sua autoconsciência, preparando-os para enfrentar os desafios do futuro com propósito e responsabilidade. O papel dos educadores e dos adultos como mediadores dessa experiência é indispensável, garantindo que as referências acessadas pelos adolescentes contribuam para seu pleno desenvolvimento.

Desse modo, Elkonin (1987) afirma que, a partir da atividade de comunicação íntima pessoal, emergem as premissas para o surgimento de novas tarefas e motivos na atividade dos adolescentes. Essa transformação faz com que a atividade se volte para o futuro, assumindo gradualmente o caráter de uma atividade profissional/de estudo. Esse aspecto é explorado no item a seguir.

A atividade profissional/de estudo e o Projeto de Vida

A atividade profissional/de estudo caracteriza-se como uma das principais vias para o desenvolvimento psíquico e para a elaboração do Projeto de Vida do adolescente. De acordo com Elkonin (1960), a atividade profissional/de estudo é aquela por meio da qual se torna possível o desenvolvimento das máximas potencialidades psicológicas dos adolescentes. É nesse contexto que eles começam a descobrir o significado do conhecimento científico e a desenvolver interesses cognoscitivos em áreas específicas, como ciências sociais, exatas ou biológicas. Esse processo contribui para a construção de uma atitude seletiva em relação aos campos do saber, possibilitando que o adolescente estabeleça conexões entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática.

No entanto, como apontado por Anjos (2023), a educação de adolescentes no Ensino Médio frequentemente enfrenta uma dicotomia entre teoria e prática. Essa divisão reflete-se na percepção dos adolescentes e dos professores, que muitas vezes não conseguem reconhecer o valor das disciplinas escolares para a prática social. Segundo Saviani (2019), a superação dessa dicotomia requer uma abordagem educativa fundamentada no conceito de educação politécnica. Nessa perspectiva, a educação deve ser estruturada para integrar teoria e prática, preparando os adolescentes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma compreensão crítica e transformadora da realidade.

A proposta de uma educação politécnica oferece uma abordagem integrada que articula instrução intelectual e trabalho produtivo. Esse modelo busca superar a fragmentação entre conhecimento teórico e prática, promovendo uma formação omnilateral que prepara os adolescentes para compreender os fundamentos das técnicas modernas e sua articulação com os processos produtivos. Ao permitir que os alunos manipulem processos práticos básicos em oficinas escolares, a educação politécnica não visa formar técnicos especialistas, mas, sim, indivíduos com domínio dos fundamentos das técnicas produtivas e com

uma visão crítica sobre o papel do trabalho na sociedade. Essa abordagem amplia as possibilidades de escolha profissional dos adolescentes, contribuindo para a formação do significado do trabalho criador e da produção científica e tecnológica (Saviani, 2019).

Saviani (2019) propõe que a educação de nível médio demonstre como o conhecimento científico, inicialmente uma “potência espiritual”, transforma-se em “potência material” durante o processo produtivo. Para o autor, o domínio prático é tão importante quanto o teórico para que os alunos compreendam a relação entre o saber e a produção. Saviani (2019) ilustra essa ideia com o exemplo da transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano. Ao aplicar os princípios científicos na prática, como as leis da física e da química, os alunos podem entender como a ciência se aplica à produção e resulta em novos produtos. Essa experiência prática, aliada ao conhecimento teórico, permite que os alunos vivenciem a aplicação concreta da ciência no processo produtivo.

Com base em Anjos (2023), ao enfatizar a necessidade de o ensino politécnico formar adolescentes que superem práticas espontaneístas, afirmamos que, atualmente, essas técnicas possuem, em essência, caráter eletrônico. Não obstante, o autor destaca um paradoxo importante da sociedade contemporânea, qual seja: a crescente utilização de tecnologias digitais, muitas vezes complexas e sofisticadas, não é acompanhada, necessariamente, pela compreensão dos princípios científicos que as sustentam. Essa disparidade, segundo o autor, gera dependência tecnológica e torna o indivíduo vulnerável à fetichização[4] e ao antropomorfismo[5] tecnológico.

A dependência tecnológica apresenta impactos significativos na vida dos indivíduos, manifestando-se em diversas dimensões sociais e psicológicas. Uma das principais consequências é a alienação, na qual o indivíduo perde a capacidade de compreender e controlar as tecnologias que utiliza, tornando-se dependente delas para realizar tarefas básicas e tomar decisões. Essa condição reduz a autonomia pessoal e enfraquece o senso crítico necessário para interagir com a tecnologia de maneira consciente. Outro efeito preocupante é a vulnerabilidade à manipulação. A ausência de conhecimento sobre o funcionamento das tecnologias digitais aumenta a suscetibilidade a influências externas, como algoritmos de recomendação, propagandas direcionadas e a disseminação de notícias falsas. Isso compromete a capacidade de discernimento do indivíduo e favorece a manipulação de opiniões e comportamentos (Desmurget, 2023).

Diante dessas problemáticas, o ensino politécnico surge como uma solução potencial. Por meio do domínio dos fundamentos científicos e técnicos, o ensino politécnico promove uma compreensão aprofundada das tecnologias digitais. Esse processo possibilita que os indivíduos utilizem as tecnologias de forma crítica e consciente, superando a dependência e a alienação. Ao proporcionar uma base sólida de conhecimento técnico e científico, o ensino politécnico não apenas prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também contribui para a formação de uma relação consciente entre o indivíduo e a

[4] Fetichização da tecnologia: ocorre quando se atribui à tecnologia um poder autônomo e independente, dissociado de seus criadores e dos processos sociais e históricos que a originaram. A tecnologia passa a ser vista como um fim em si mesma, e não como um meio para alcançar determinados fins.

[5] Antropomorfismo tecnológico: consiste em atribuir características humanas à tecnologia, como inteligência, vontade e emoções. Essa visão pode levar à crença de que a tecnologia é capaz de resolver todos os problemas da humanidade, sem a necessidade de intervenção humana.

sociedade (Saviani, 2019).

De acordo com Elkonin (1960), os adolescentes tendem a projetar perspectivas em relação ao trabalho futuro. No entanto, para que interesses profissionais sejam desenvolvidos, é essencial que os estudantes participem de atividades práticas que contenham elementos de trabalho profissional. Exemplos incluem oficinas nas escolas, nas quais possam desempenhar funções de técnico químico, ou projetos de construção nos quais apliquem conhecimentos teóricos de Física. Nesse sentido, Elkonin (1960) enfatiza a relevância do ensino politécnico, uma vez que ele oferece a base teórica necessária para que os alunos compreendam, de forma mais profunda, a conexão entre o conhecimento adquirido e sua aplicação prática na produção. Tal abordagem não apenas amplia a orientação profissional, mas também fomenta o apreço e o respeito pelo trabalho criativo.

Nessa mesma linha de pensamento, as reflexões de Vygotsky (2004) concebem a escola politécnica como um espaço educacional diferenciado das escolas profissionalizantes. O autor argumenta que a escola politécnica se destaca por enfatizar a compreensão dos processos de trabalho, o desenvolvimento da capacidade de integrar teoria e prática e a habilidade de compreender as interdependências entre diversos fenômenos. Em contraste, as escolas profissionalizantes focam principalmente o ensino de habilidades específicas para o exercício de atividades laborais (Vygotsky, 2004). Além disso, o autor reforça a importância da educação politécnica ao considerá-la uma tentativa de superar a dicotomia entre trabalho físico e intelectual, promovendo a integração entre pensamento e prática, aspectos historicamente separados, cuja dicotomia é reforçada no desenvolvimento do sistema capitalista.

Apesar de seu potencial transformador, a implementação de uma educação politécnica enfrenta desafios significativos no Brasil. O esvaziamento dos conteúdos sistematizados, a falta de recursos para a educação e o descaso com o trabalho docente (Saviani, 2011) dificultam a materialização dessa proposta. Além disso, a valorização excessiva de resultados pragmáticos e utilitaristas, como a inserção no mercado de trabalho e o atendimento às exigências de avaliações em larga escala, muitas vezes limita as possibilidades de uma formação integral que promova o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do adolescente.

A capacidade de o adolescente projetar sua vida implica múltiplos fatores, incluindo os interesses, os valores e as aspirações que emergem no contexto da atividade profissional/de estudo. A educação escolar, ao transmitir conhecimentos sistematizados e estimular a reflexão crítica, desempenha um papel mediador essencial. Duarte (2013) argumenta que a escola deve ir além da adaptação do aluno às demandas da vida cotidiana, produzindo nele necessidades formativas relacionadas às esferas superiores da objetivação humana, como a ciência, a arte e a filosofia.

Nesse processo, o adolescente é capacitado a hierarquizar suas atividades cotidianas de forma consciente, desenvolvendo uma concepção de mundo que orienta suas escolhas futuras. A educação escolar, ao transmitir de forma direta e intencional os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, possibilita o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do aluno, a fim de que este

possa chegar, tal como afirmou Gramsci (1991, p. 132), “[...] aos umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

A relação entre a atividade profissional/de estudo e a construção do Projeto de Vida do adolescente é profundamente mediada pela qualidade da educação que ele recebe. Uma abordagem educativa que integre teoria e prática, centrada nos princípios da politecnia e na formação omnilateral, oferece um caminho promissor para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos jovens. Essa educação não apenas prepara os adolescentes para o mercado de trabalho, mas também os capacita a desempenhar papéis transformadores na sociedade. Esse é um dos desafios da educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, examinamos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de adolescentes, problematizando o Projeto de Vida. Sustentamos que projetar a própria vida não é atributo inato nem técnica individual de planejamento, mas capacidade fundada no trabalho como atividade vital teleológica. Nessa direção, projetar implica antecipação mental, imaginação criadora e orientação consciente da ação, capacidades historicamente produzidas na atividade social e dependentes de mediações culturais específicas para se desenvolverem em suas máximas possibilidades.

No plano psicológico, argumentamos que a adolescência constitui etapa privilegiada para a consolidação da atividade consciente. Com o desenvolvimento do pensamento por conceitos, reorganiza-se a estrutura da atividade e amplia-se o autodomínio da conduta, condição para hierarquizar motivos, adiar gratificações imediatas e sustentar metas de longo prazo. A noção de “momento da viragem” permitiu explicitar que projetos de vida não decorrem do amadurecimento biológico, mas de condições educativas que favoreçam a apropriação de conteúdos sistematizados e a formação de uma concepção de mundo capaz de superar o sensorial imediato e o fetichismo da vida cotidiana.

A análise das atividades-guia indicou que a elaboração de projetos se constitui nas relações sociais concretas em que o adolescente se desenvolve. A comunicação íntima pessoal mostrou-se decisiva na formação de pontos de vista sobre a vida, o futuro e as relações humanas, sobretudo quando mediada por referências que expressem as máximas possibilidades do desenvolvimento humano. Em contrapartida, quando tais referências são subordinadas à lógica mercantil e aos valores do consumo, tende-se a favorecer projetos de vida empobrecidos, orientados pelo êxito material e pelo ajustamento às exigências do mercado, com prejuízos à imaginação criadora e à autonomia intelectual e moral.

Do mesmo modo, a atividade profissional/de estudo foi compreendida como via central para atribuir sentido ao conhecimento e estabelecer nexos entre teoria e prática. Ao retomarmos a politecnia, reafirmamos a necessidade de superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual como condição de uma formação omnilateral, que qualifique o adolescente não apenas para a inserção imediata no mercado,

mas para compreender criticamente os fundamentos científicos e sociais das técnicas modernas e participar conscientemente da produção da vida social. Nessa perspectiva, a escola é mediação indispensável para produzir necessidades superiores de ordem estética, cultural e de conhecimento, capazes de sustentar projetos de vida que ultrapassem os limites do cotidiano e apontem para finalidades humanas mais amplas.

Concluímos, portanto, que o Projeto de Vida não deve ser reduzido a um componente curricular isolado, centrado em atividades assistemáticas e na experiência imediata do aluno, sob risco de reforçar a responsabilização individual e a adaptação às condições existentes, esvaziando o papel da escola na transmissão dos conteúdos sistematizados. Ao contrário, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, o Projeto de Vida deve ser compreendido como expressão de uma capacidade humana cuja formação exige ensino intencional de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, no interior de um projeto pedagógico comprometido com a emancipação humana.

Por fim, reafirmamos que a tarefa educativa decisiva é criar condições para que adolescentes se apropriem criticamente do patrimônio cultural da humanidade e desenvolvam imaginação, pensamento conceitual e autonomia, de modo a construir um projeto de vida que não se limite ao horizonte do mercado, mas se vincule às possibilidades históricas de transformação da realidade. Nesse sentido, a centralidade dos conteúdos sistematizados e do trabalho docente constitui o núcleo político-pedagógico de uma educação escolar comprometida com a formação humana integral na adolescência.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ALVES, Míriam Fábia; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, Projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608/1603. Acesso em: 17 abr. 2026.

ANJOS, Ricardo Eleutério. A educação escolar de adolescentes e o conceito de condução da vida. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 63, p. 109-121, 2015. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v15i63.8641174. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641174. Acesso em: 17 abr. 2026.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 271-285, jul./dez. 2017. DOI: 10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9602. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9602. Acesso em: 17 abr. 2026.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico e sua contribuição à educação escolar de adolescentes. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FRANCO, Adriana de Fátima (org.). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a**

prática pedagógica: em destaque a psicologia histórico-cultural. Paranavaí: EduFatecie, 2023. p. 234-253. DOI: https://doi.org/10.33872/implicacoespsicologiahc.cap11

BRASIL. **Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [1998]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=853-parecer-ceb-15-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1-3.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2011]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018b. Seção 1.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 66, p. 94-97, 5 abr. 2019. Seção 1.

CONSED. Conselho Nacional dE Secretários de Educação. **Recomendações e orientações para elaboração e arquitetura curricular dos itinerários formativos**. Brasília: Frente Currículo e Novo Ensino Médio, Consed, 2019. Disponível em: https://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/legislacaoescolar/Recomendac%CC%A7o%CC%83es%20e%20Orientac%CC%A7o%CC%83es%20para%20Elaborac%CC%A7a%CC%83o%20e%20Arquitetura%20Curricular%20dos%20Itinera%CC%81rios%20Formativos.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2023.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44–63, jan./abr. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/?lang=pt. Acesso em: mar. 2025.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, Anatoliy Aleksandrovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; RUBINSHTEIN, Sergei Leonidovich; TIEPLOV, Boris Mikhailovich. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 493-559.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, n. 43, p. 149-172, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/NWgzBfFPJ8zzfmKLXzM9twh/?lang=pt. Acesso em: 20 nov. 2024.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasilievich; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KRAEMER, Celso; OECHSLER, Fábio Richard. Analítica existencial e Projeto de Vida em Santa Catarina. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-16, 2023. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14326. Acesso em: out. 2023.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LIMA, Licínio Carlos. Privatização da educação no contexto da(s) "terceira(s) via(s)": uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, [*S. l.*], v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/apresentacao.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia**: o conceito de "essência humana" na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013. p. 39-65.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/P4BLV9bV3zzMmqJ7bDkjcCc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 jun. 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

PEREIRA, Bruno Rissatto; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O componente curricular Projeto de Vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa? **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-20, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7439/3788. Acesso em: jan. 2025.

ROCHA, Jerline da Silva; ANJOS, Ricardo Eleutério dos; AMARAL, Cláudia Tavares do. Análise do componente curricular Projeto de Vida a partir da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. **Revista Pratica Docente**, Confresa, v. 11, p. 1-15, 2026. DOI: https://doi.org/10.23926/RPD.2026.v11.e26004.id1315. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1315. Acesso em: 23 abr. 2026.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019. DOI: https://doi.org/10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.39-54.

SILVA, Carlos Henrique Mourão da. **A gestão curricular e pedagógica das disciplinas de projeto de vida e mundo do trabalho em uma escola estadual de educação profissional do Ceará**. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13665/1/carloshenriquemouraodasilva.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências**: a Pedagogia do "Novo Ensino Médio". 2003. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: https://observatorioensinomedio.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-donovo-ensino-mc3a9dio.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. Tomo IV.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2001. Tomo II.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A transformação socialista do homem [1930]. **Marxists Internet Archive**, jul. 2004. Disponível em: https://marxists.architexturez.net/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm. Acesso em: 23 abr. 2026.

Submetido: 19/Fev/2026
Correções: 13/Abr/2026
Aceite Final: 29/Abr/2026