

**CONSIDERAÇÕES SOBRE CLASSE, RAÇA E GÊNERO PARA UMA COMPREENSÃO
CONCRETA DA ADOLESCÊNCIA NO BRASIL.**

**CONSIDERACIONES SOBRE CLASE, RAZA Y GÉNERO PARA UNA COMPRESIÓN
CONCRETA DE LA ADOLESCENCIA EN BRASIL.**

**CONSIDERATIONS ABOUT CLASS, RACE AND GENDER FOR A CONCRETE
UNDERSTANDING OF ADOLESCENCE IN BRAZIL.**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.57936>

Angelina Pandita Pereira¹

Resumo: Fundamentando-se na Psicologia Histórico-Cultural, buscamos contribuir para uma compreensão concreta da adolescência no contexto brasileiro. Abordamos a dimensão universal da adolescência enquanto possibilidade no processo de desenvolvimento do gênero humano. Discutimos algumas de suas particularidades de classe, raça e gênero como determinadas pelo modo de produção capitalista. Ponderamos sobre como estas contribuem para os processos de desagregação e resistência no desenvolvimento dos adolescentes singulares. Concluímos que uma compreensão concreta da adolescência demanda sua análise a partir da dialética singular-particular-universal.

Palavras-chave: Adolescência. Psicologia Histórico-Cultural. Desenvolvimento humano. Psicologia Concreta. Singular-particular-universal.

Resumen: Basándose en la Psicología Histórico-Cultural, se objetivó contribuir para una comprensión concreta de la adolescencia en el contexto brasileño. Tratamos la dimensión universal de la adolescencia como posibilidad en el proceso de desarrollo del género humano. Discutimos algunas de sus particularidades de clase, raza y género como determinadas por el modo de producción capitalista. Sopesamos las contribuciones de esas a los procesos de desintegración y resistencia en el desarrollo de adolescentes singulares. Concluimos que una comprensión concreta de la adolescencia requiere su análisis partiendo de la dialéctica singular-particular-universal.

Palabras clave: Adolescencia. Psicología Histórico-Cultural. Desarrollo humano. Psicología Concreta. Singular-particular-universal.

Abstract: Building on Historical-Cultural Psychology, we aim to add to a concrete understanding of adolescence in the Brazilian context. We address the universal dimension of adolescence as a possibility in the process of human development. We discuss some of its class, race and gender particularities as determined by the capitalist mode of production. We consider how these factors contribute to processes of disintegration and resistance in the development of singular teenagers. We conclude that a concrete understanding of adolescence demands an analysis based on the singular-particular-universal dialectics.

Keywords: Adolescence. Cultural-Historical Psychology. Human development. Concrete Psychology. Singular-particular-universal.

Introdução

Será que o mundo começou em janeiro?
Será que o amor começou com um beijo?
Será que a noite começa no dia?
Será que a tristeza é o fim da alegria?
Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Tiquequê – Quero começar

Iniciamos o texto com essa música porque ele partiu de uma pergunta, uma dessas inquietações que, por vezes, são expressas por crianças e alimentam a “alma” e o trabalho dos cientistas. A pergunta era: “Afinal, a adolescência, no contexto brasileiro, é feita de quê?”, uma vez que, no processo de pesquisa com adolescentes e jovens, sentíamos que as conceituações encontradas não permitiam a compreensão desse momento do desenvolvimento.

Segundo Ariès (1981), a adolescência é um fenômeno social que surge historicamente entre o século XIX e XX, quando, com o desenvolvimento do capitalismo, passa-se a difundir e estender o período de escolarização e postergar o ingresso das crianças no mercado de trabalho, dada a necessidade de preparo técnico para as funções mais especializadas. No campo da psicologia, o autor tradicionalmente reconhecido como aquele que introduz a adolescência como objeto de estudo é G. Stanley Hall (1904), no início do século XX. Apoiando-se na psicanálise, o autor entende a adolescência como um período de tormenta e instabilidade emocional que é desencadeado pelo desenvolvimento da sexualidade, instalando um estágio de luto pela criança que não se é mais e de luta pelo adulto que não se chegou a ser.

No entanto, segundo Bock (2004), é apenas na década de 1970, com Erikson (1976), que se institucionaliza a adolescência como campo de estudo da psicologia do desenvolvimento. O autor introduz o conceito de moratória para falar desse período de intervalo em que o sujeito elabora a crise de identidade infantil frente às exigências da vida adulta. Na América Latina, vivendo no Brasil, Knobel (1981) também traz essa ideia de Erikson (1976), mas a atribui como sendo primariamente determinada por questões orgânicas, dando origem ao que nomeia como Síndrome da Adolescência Normal, descrevendo-a a partir de uma série de sintomatologias de processos tidos como de adoecimento psíquico, mas que nesse período do desenvolvimento seriam a marca da normalidade.

Tanto em Hall (1904) quanto em Knobel (1981), o que se vê é uma compreensão naturalizada da adolescência enquanto uma fase determinada por mudanças biológicas (sejam elas hormonais ou da sexualidade genital) e que traria traços inequívocos de instabilidade emocional que desapareceriam com a passagem à idade adulta. Um exemplo mais contemporâneo dessa visão biologizante é encontrado em Siegel (2016), que, embora reconheça a adolescência como uma categoria que se desenvolve historicamente, segue atribuindo traços universalizantes aos adolescentes (ainda que dê a eles um valor mais positivo de questionamento ao instituído e exploração criativa), os quais estariam sendo desencadeados por mudanças cerebrais.

À essa visão hegemônica e naturalizante da adolescência, encontraremos contraposições importantes em autores que se pautam pela Psicologia Sócio-Histórica². Bock (2007), por exemplo, analisa o lugar social ocupado pelos adolescentes e como ele pode explicar os “sintomas” da adolescência trazidos em Knobel (1981). Entre essas condições sociais, é pontuado como a criação dessa forma de caracterizar a adolescência passa a guiar o trato da sociedade e os próprios adolescentes para com esse período do desenvolvimento. Bock (2007, p. 70) diz que,

na medida em que esse fato social da adolescência vai se configurando, tomando contornos mais claros, a sociedade como um todo vai registrando e significando esse momento. A ciência estuda-a, conceitua-a, expressa-a em livros e descreve suas características (...). A sociedade vai reconhecendo então uma fase do desenvolvimento de seus filhos e jovens; vai atribuindo significados; vai esperando de seus filhos e jovens algumas condutas. A adolescência instala-se de forma inequívoca na sociedade.

Assim, ainda que a autora discuta a origem social dos traços tidos como característicos da adolescência, esses são assumidos como universais em um movimento que, como discutido por León (2005), assume a particularidade da adolescência burguesa dos países que dominam a economia global como representativa do que seja a adolescência em geral. Autores como Ozella (2003) e Cerqueira-Santos, Melo Neto e Koller (2014) tecerão críticas a essa forma universalizante de compreender a adolescência. Esses autores brasileiros, olhando para a realidade de desigualdade e opressões do país pelas lentes da Psicologia Sócio-Histórica (OZELLA, 2003) e da Psicanálise (CERQUEIRA-SANTOS; MELO NETO; KOLLER, 2014), vão apontar uma diversidade de formas de se viver a adolescência, concluindo pela existência de adolescências. Esses estudos, de certo modo, apontam a crítica necessária à imagem particular universalizada da adolescência burguesa, porém, ao fazê-lo, perdem a precisão do conceito, diluindo-o e dispersando-o em suas particularidades.

Algo similar acontece no campo dos estudos sobre adolescência a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que tem por fundamento buscar explicitar o movimento do desenvolvimento e as condições que lhe são necessárias. Em Anjos e Duarte (2021) e Leal e Facci (2014), vemos estudos sobre como a adolescência é discutida por autores soviéticos e, ao mesmo tempo, de que modo ela é assumida como imagem universal, abstrata da adolescência, sendo transposta para a realidade brasileira. E em Pereira (2019), ainda que se aponte a necessidade de olhar para as especificidades do contexto de capitalismo dependente e suas opressões que culminam em uma diversidade de formas de existir enquanto adolescente, isso é realizado sem explicitar quais seriam as características essenciais do período.

Assim, conforme explicitado por Santos (1996) em sua análise de como as teorias psicológicas vinham construindo seus estudos sobre desenvolvimento humano, entendemos que há um corpo de teorizações que têm se dedicado a problematizar a preponderante reprodução da imagem particular assumida como universal do “homem-branco-burguês-racional-ocidental”, europeu ou norte-americano, como ideal representativo de sujeito a ser perseguido. Nesse processo, os estudos passaram a evidenciar as diferentes formas de se compreender e viver a adolescência, sendo agora necessário realizar o exercício

de síntese com a abstração de suas características essenciais em consonância com aquilo que já era identificado por Vigotski (2004) quanto ao desafio presente no campo dos estudos sobre o desenvolvimento humano. Para o autor, era preciso passar dos estudos puramente descritivos, empíricos e fenomenológicos feitos até então para o desvelar da essência interna dos fatos, considerando inclusive que a falta dessa delimitação teórica dificulta sua compreensão concreta.

Vigotski (2000) usa o termo psicologia concreta se apoiando nos escritos de Politzer (1975), que, ao analisar os fundamentos da psicologia, constatava uma série de problemas teórico-metodológicos para a compreensão dos sujeitos, dentre eles o seu estudo a partir de elementos isolados, recaindo em doutrinas, ora objetivistas, ora subjetivistas, que terminavam por apagar o sujeito concreto. Vigotski (2000, p. 35) ainda alerta que sua “história do desenvolvimento cultural é a elaboração abstrata da psicologia concreta”.

Deste modo, Vigotski identifica um desafio e um caminho a percorrer na elaboração de uma teoria que explique o desenvolvimento humano. Entendemos que a superação desse desafio não é uma tarefa solitária, por isso, este texto não se propõe a responder à pergunta que o abre, mas tem por objetivo contribuir para uma formulação teórica, fundada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, das relações essenciais para uma compreensão concreta da adolescência no contexto brasileiro. Aspectos essenciais não enquanto propriedade imanente, quase espiritual, mas, sim, no sentido dado por Kosik (1976) de relações sem as quais não é possível compreender o fenômeno. Buscamos, com isso, contribuir para a sistematização de uma compreensão concreta do desenvolvimento.

Compreendemos que esse projeto de construção de uma psicologia concreta segue inacabado e utilizamos esse termo no texto da maneira como discutida por Pereira, Magalhães e Pasqualini (2020, p. 355), para quem

a essência do humano está nas relações sociais. Isso significa que a humanidade e, conseqüentemente, a formação de cada indivíduo em específico, constitui-se a partir de relações sociais concretas, que se constroem na base de um determinado modo de produção da vida. E, se as desigualdades sociais são condição para o modo de produção capitalista, então essas desigualdades se tornam essência em nosso desenvolvimento ontogenético.

Para tal, iniciamos explicitando brevemente fundamentos gerais do processo de desenvolvimento humano na sociedade capitalista. Seguimos abordando a adolescência em sua dimensão de universalidade, discutindo-a enquanto uma situação social de desenvolvimento em suas forças motrizes, características e função no desenvolvimento do gênero humano. Prosseguimos fundados nesta compreensão geral, entendendo-a enquanto um processo de abstração necessário, mas insuficiente e que demanda contextualização em sua materialidade histórica. Para isso, trouxemos algumas das dimensões particulares das formas de viver a adolescência a partir de sua composição de classe, raça e gênero no contexto brasileiro. Por fim, explicitamos algumas considerações para uma compreensão concreta da adolescência.

Importante dizer que a intenção do texto não é esgotar e resolver a problemática do conceito *adolescência*, mas, sim, propor alguns elementos analíticos que julgamos fundamentais à sua compreensão a fim de contribuir para um olhar mais concreto a esse momento de desenvolvimento humano.

Fundamentos gerais sobre o processo de desenvolvimento humano na sociedade capitalista

A nossa força criadora sequestrada nada cria
Trabalhar menos, trabalhar todas
A nossa força criadora crescerá na rebeldia
Trabalhar menos, trabalhar todos
Somos gados de corte
A mando de um monstro que nunca, nunca se sacia
Trabalhar menos, trabalhar todos
E só teremos outra sorte cultivando a morte da mercadoria
El efecto e Trupe Lona Preta – La comuna

Para o materialismo histórico-dialético, a matéria sem a qual não se faz a vida da pessoa humana é o trabalho, aquele em sentido ontológico, enquanto atividade teleologicamente orientada a um fim que supre suas necessidades (do corpo ou da fantasia) e que modifica a realidade (objetivando-se nela) ao mesmo tempo que se modifica (apropriando-se das produções humanas historicamente acumuladas). No processo de trabalho, que é inerentemente coletivo, desenvolve-se a fala intelectual, que cria novas mediações, possibilita a abstração do aspecto ideal dos objetos, e sua apropriação auxilia na tomada de consciência. Porém, é também pelo desenvolvimento da fala que se torna possível graus de abstração que distanciam o conhecimento da atividade prática, o que, na sociedade capitalista, com a cisão entre trabalho manual e intelectual, culmina na cisão da consciência (LEONTIEV, 2021).

Como nos ensina Marx (2013), no modo capitalista de produzir a vida, o trabalho está cindido entre aqueles que detém os meios de produção (e, por isso, detém as possibilidades de decisão sobre a forma como o trabalho será organizado teleologicamente) e aqueles que detém a força de trabalho (aqueles que irão efetivamente executar as ações manuais e intelectuais de produção dos objetos que satisfazem as necessidades humanas). Isso estrutura a vida humana e instaura a contradição na qual, se o trabalho humano é por natureza gregário, uma vez que ninguém produz sozinho as condições para a sua própria existência, ao mesmo tempo se cindem os laços sociais que o sustentam e o sujeito passa a não reconhecer o produto do seu trabalho, a si mesmo e ao gênero humano no processo de produção.

Esse aspecto da produção da vida sob o capitalismo e suas consequências para o processo de alienação estão largamente analisados na obra marxiana e impactam a todas as pessoas. Mas não impactam a todas da mesma forma. Aqui olharemos para as particularidades da classe trabalhadora em sua composição de gênero e raça no Brasil. Isso porque é parte da estrutura do modo de produção capitalista produzir mais valia não apenas a partir do trabalho remunerado. O trabalho não pago, na condição do trabalho de reprodução social, e o regime de escravidão racializada e seu substituto, a produção de exército de reserva, são partes inalienáveis da estrutura de produção capitalista.

Arruzza (2015) analisa como, sob o capitalismo, o patriarcado se reestrutura e assume novas funções do processo de reprodução social que não se resumem a uma tentativa de controle de vínculos que assegurem que a reprodução biológica sirva à herança da classe dominante. Nele se assume a essencialização das diferenças do gênero masculino e feminino, de forma que ao segundo se destine a prioridade de sua existência no espaço privado, exercendo o trabalho não remunerado de cuidado quanto ao desenvolvimento físico e também ideológico das gerações que chegam. Fato esse que potencializa a extração da mais valia diretamente, pela não remuneração de funções essenciais à reprodução da espécie (visto que o filhote humano não sobrevive nem aprende as condutas humanas sem mediação social), e indiretamente, pelo rebaixamento dos salários destinados ao gênero feminino e, em consequência, também à população em geral.

Por sua vez, Martins (2017) analisa como, no contexto de desenvolvimento do capitalismo dependente no país, a essencialização do branco como detentor das qualidades humanas tidas como “mais desenvolvidas” e a racialização de pessoas negras foi fundamental para justificar sua escravização e, posteriormente, sua exclusão do mercado de trabalho remunerado, ao mesmo tempo que o relega a uma condição de “sub cidadania” e dá origem ao exército de reserva no país. O que se mantém ainda hoje, visto a população negra do país ser a que está mais excluída do mercado de trabalho, a que majoritariamente ocupa os subempregos e aquela a quem se atribui menores salários no exercício das mesmas funções. Condições essas que, sob o capital, são necessárias para o rebaixamento dos salários de todos.

Essas particularidades que compõem a classe trabalhadora têm efeitos que se estendem das relações de exploração. Como ensina Saffioti (2015), no patriarcado, homens não apenas exploram mulheres, eles as oprimem e as colocam como passíveis de apropriação individual, da mesma forma como havia sido feito com a população negra no processo de colonização e escravização. Essa forma de organizar a vida deixa marcas em uma dinâmica de exploração-dominação para as relações entre homens e mulheres, brancos e populações racializadas. Como colocam Matsumoto e Amaral (2021, p. 10), “a exploração do trabalho livre a partir das relações raça/etnia e sexo/gênero se configuram como características morfológicas da práxis de dominação contemporânea e contribuem para a garantia de dominação do capitalismo”.

Assim, se o modo de produção capitalista se realiza a partir da divisão de classes sociais e por meio dela impõe a alienação à todas as pessoas, os contornos particulares disso para pessoas do gênero masculino e feminino, bem como para pessoas brancas, negras e povos originários, terá também dimensões distintas, uma vez que não só se oculta a produção social da vida, mas se naturaliza que ela seja organizada pela classe dominante, composta majoritariamente por homens brancos e produtora da inclusão marginal para todas as pessoas que não espelhem esse padrão.

Concordamos com Matsumoto e Amaral (2021, p. 7) quando afirmam que

a concepção abstrata de humano-universal levado a cabo a partir da Revolução Francesa, e que é ponto de partida para o objeto de estudo da Psicologia como ciência,

precisa ser desvelada em sua função ideológica, mistificadora, pois é constituída dos processos de reificação e desumanização característicos da práxis de dominação colonial. Essa dominação permanece e se atualiza, sua consequência é o crescimento do trabalho autônomo sem direitos trabalhistas, intensificando as contradições raciais e a divisão sexual do trabalho.

Seguiremos, então, pensando a adolescência a partir dessa compreensão da necessidade de se olhar para o desenvolvimento humano em suas leis gerais e universais, articuladas às particularidades das formas de concretização desse período do desenvolvimento em um país capitalista dependente, e sua composição de gênero e raça, compreendendo-a ainda como aquela fase que, como afirmam Corrochano e Laczynski (2021), expressa de forma intensificada a crise do sistema capitalista.

A adolescência em sua dimensão universal: etapa inalienável para o desenvolvimento do gênero humano

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Milton Nascimento – Bola de Meia, Bola de Gude

Discutimos na introdução deste artigo que as visões em torno da adolescência ora apresentam uma compreensão homogeneizada e naturalizante do período, ora enfatizam uma diversidade que não explicita a essência do fenômeno. No primeiro caso, enfatizava-se a dimensão biológica (seja hormonal ou neuronal) e, no segundo, a dimensão social. Porém, em nossa apreciação, nenhuma chega à raiz da explicação, englobando os aspectos universais e as particularidades que a compõem, e, nesse item, nos ateremos às primeiras.

Ao falarmos de leis universais, uma primeira distinção necessária é entre o universal a-histórico e idealista e o universal histórico. Lavoura (2018) nos auxilia nessa compreensão ao discorrer sobre as análises de Marx em relação a Hegel, apontando que esse último autor realiza um processo de generalização mistificador que vê na democracia burguesa a existência da forma mais alta e possível da sociedade em geral, tomando a sociedade burguesa, então, como “a universalidade” que é, no entanto, abstrata e idealista. Se lembrarmos da forma como a adolescência é hegemonicamente compreendida, ocorre um processo similar, no qual a forma particular de existência da adolescência burguesa é ideologicamente universalizada.

Para uma análise concreta da adolescência, nos pautamos em um universal que é histórico, como exposto em Oliveira (2005), ao discutir que a dimensão da universalidade não pode restringir-se pelas formas estranhadas de existir no modo de produção capitalista, mas precisam sinalizar para aquilo que é tornado possível no conjunto da história da humanidade e o que ela revela sobre as possibilidades para o gênero humano. Fazê-lo é alimentar o sonho sobre suas potencialidades, desnaturalizando o

momento atual do desenvolvimento da humanidade que, quando explicitado como dimensão particular de nossa existência, indica as possibilidades de luta e sua direção.

Entendemos que o conceito de situação social de desenvolvimento, cunhado por Vigotski (2004), pode auxiliar na delimitação dos aspectos universais. Tal conceito é utilizado no âmbito dos escritos sobre periodização e nele se expõe uma compreensão sobre as regularidades encontradas no curso do desenvolvimento ontogenético. É utilizado para explicar que as características que podemos encontrar em dados períodos da vida são construídas no encontro entre os processos internos de desenvolvimento engendrados no psiquismo dos sujeitos no período anterior (perpassadas pelas características herdadas da filogênese e transformadas pelas atividades dos sujeitos no mundo) e as demandas sociais típicas feitas a eles em cada período da vida (VYGOTSKI, 2012). Como afirmam Pereira, Magalhães e Pasqualini (2020, p. 356): “não são períodos natural e organicamente determinados, nem são períodos que acontecem exclusivamente por influência externa, dependem assim da vivência e das atividades exercidas pelas pessoas em um dado contexto social”.

No processo de desenvolvimento do gênero humano, por meio do trabalho, foram sendo desenvolvidas formas de ser e estar no mundo que não se concretizam para os sujeitos singulares exclusivamente pela via genética. Esses dependem da apropriação da cultura humana mediada especialmente por pessoas de gerações anteriores que tenham se apropriado dos acúmulos socialmente construídos. Alguns exemplos desses acúmulos que podemos listar são: o desenvolvimento da fala intelectual e do pensamento conceitual; a linguagem escrita; a vida sexual e seus atravessamentos culturais no que se refere à prazer, bem como possibilidades de uso de métodos contraceptivos e de prevenção às infecções sexualmente transmissíveis; o uso de redes sociais; a ciência e sua possibilidade de compreender e modificar as formas de viver, entre outras tantas.

Do nascimento do bebê até que ele possa agir de forma consciente e autônoma, podendo se apropriar e transformar a cultura humana, há um longo processo de desenvolvimento ontogenético. Os estudos sobre periodização do desenvolvimento, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, estão voltados a explicá-lo em suas regularidades, destacando os saltos qualitativos almejados em cada período de desenvolvimento em sociedades escolarizadas.

Para os limites de um artigo, não há como abarcar toda a complexidade do desenvolvimento da maneira como compreendido pela Psicologia Histórico-Cultural, por isso, indicamos aqui os escritos de Leontiev (1978), Elkonin (1987), Davydov (1988) e Bozhovich (1981), os quais apresentam uma compreensão geral e algumas facetas desse processo em termos do desenvolvimento almejado na União Soviética com vistas à contribuir para a formação de uma pessoa engajada em atividades que colaborem para a emancipação humana. Destacaremos aqui apenas que, de acordo com esses autores, até a idade adulta, o desenvolvimento humano poderia ser caracterizado por três épocas (primeira infância, infância e adolescência), cada qual com dois períodos distintos, cujas marcas distintivas estariam na qualidade da interação do sujeito com o mundo e o que nelas se forma para o período seguinte³. Na época da adolescência, tais períodos seriam a *adolescência inicial* e a *adolescência*.

Em Leontiev (1978), a marca distintiva destes períodos é a mudança da atividade-guia, entendida não como aquela que existe como mais frequente ou que necessariamente se efetiva para toda a população, mas, sim, aquela que, a partir de uma série de pesquisas experimentais, mostrava-se como a mais potencializadora do desenvolvimento, desde que houvesse a correta organização dos processos educativos. A partir de Vigotski (2012) e de Bozhovich (1981), entendemos a atividade-guia como uma das características importantes de uma análise mais ampla: a da situação social de desenvolvimento.

Passemos, então, à análise da situação social do desenvolvimento na época da adolescência (compreendendo que não há marcos etários precisos para cada época). No caso da adolescência, podemos entender como lei geral dessa época a ocorrência de mudanças de características físicas externas, as quais são lidas socialmente e indicam a possibilidade do exercício da sexualidade adulta em suas dimensões de prazer consentido entre duas ou mais pessoas e o potencial para reprodução da espécie, não apenas em seu aspecto biológico, mas também em sua apropriação das condutas culturalmente significadas como próprias do gênero humano (como a realização do trabalho enquanto atividade de contribuição social e a atividade de participação política).

A título de ilustração, em linhas gerais, no caso brasileiro, essas mudanças corpóreas são lidas socialmente como possibilidades de atribuição de novas responsabilidades, as quais podem ser identificadas por alguns marcos legais, como: ir ao cinema desacompanhado de adultos (a partir dos 10 anos); proibição de publicidade infantil (até 12 anos); responder por atos infracionais (a partir dos 12 anos); exercer sexualidade consensual (a partir dos 14 anos); poder trabalhar como jovem aprendiz (entre 14 a 24 anos); e poder votar (a partir dos 16 anos). Lemos esses marcos legais como um reconhecimento social no qual abrem-se aos adolescentes as possibilidades de acesso a determinadas circunstâncias e produtos, sendo atribuídos também discernimento e responsabilização pelas decisões de maneira experimental e regulada pelos responsáveis legais. Esse caráter de *acesso à novas possibilidades de ser e estar no mundo* na forma de experimentação, seja no acesso à cultura, à sexualidade, à participação política e/ou ao mundo do trabalho, com vistas ao desenvolvimento de uma *responsabilização sobre si e a consequência de seus atos*, dialoga bastante com o que os autores soviéticos preconizam sobre as demandas sociais feitas em geral aos sujeitos na adolescência.

No encontro dessas demandas com o desenvolvimento possibilitado no período anterior, na *adolescência inicial*, haveria uma mudança na posição social. Nela, parte-se de *relações mais heterônomas com as gerações precedentes*, para poder questionar, negociar regras e intervir no curso das atividades, em relações mais horizontais entre pares e *em direção a condutas mais autônomas*. Isso seria legado pela base dos conhecimentos sistematizados apropriados em atividades de estudo coletivas na idade escolar e tendo o modelo de relações adultas como objeto de interesse dos adolescentes, seja para afirmá-las ou negá-las. A centralidade da relação com os pares, acompanhada da necessidade de pertencimento, será entendida por Elkonin (1987) como a atividade-guia na adolescência inicial, e será nomeada como *atividade de comunicação íntima pessoal*. Para Davydov (1988), a relação com os pares e a necessidade de pertencimento são também centrais, presentes, mas não são a atividade-guia do período, precisando se transformar em

componentes cujos objetos satisfaçam necessidades coletivas e se transformem em motivos para guiar *atividades socialmente úteis*, as quais congregariam as experiências iniciais em atividades produtivas, sócio-organizacionais, artísticas e esportivas. Nessas, a exigência do processo de objetivação do conhecimento apropriado impulsionaria o desenvolvimento do pensamento conceitual e de valores mais generalizados. Ainda, a exigência de que elas sejam realizadas e avaliadas no coletivo, tendo por referência o significado social da participação de cada um na concretização destas atividades, possibilitaria o desenvolvimento de um novo nível de autoconsciência. Dentre as possibilidades de atividades socialmente úteis, Bozhovich (1981) marca um necessário incremento da atividade dos conselhos estudantis, que passam de questionamentos mais pontuais da relação professor-estudante para demandas da relação com a escola e desta com a sociedade como um todo.

A realização destas atividades, sob essas condições, associada à demanda social pela definição dos adolescentes de qual lugar de contribuição social ocuparão no seio das atividades produtivas deveria mobilizar: a) a sociedade, para promover acesso a um rol de ricas e diversificadas experiências no mundo produtivo e; b) os adolescentes, para realizarem o estudo como base para experimentação das atividades produtivas, ou seja, realizando a atividade-guia do período da *adolescência*, a *atividade profissional de estudo*. Por isso, a educação preconizada pelos autores soviéticos nesse período do desenvolvimento é a educação politécnica, pois possibilitaria a experimentação de si no seio das relações de produção, seria pautada pelos conhecimentos historicamente acumulados, e cuja realização culminaria na neoformação do período, no desenvolvimento da *concepção generalizada de mundo*, enquanto formulação dos próprios pontos de vista sobre ciência, vida social, política e moral, passando a orientar o adolescente, auxiliando-o na *superação da impulsividade em direção à intencionalidade* de suas atividades.

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

Esse processo ocorreria por meio da atividade do sujeito no mundo, mediada pelos conhecimentos e valores que vão sendo apropriados, com função destacada aos processos educativos e que possibilitam alçar novas formas de agir no mundo, novas atividades-guia em direção ao trabalho enquanto contribuição pessoal ao processo de produção social da vida. A adolescência seria, então, uma época que, embora não tenha validade universal, segue importante e inalienável do desenvolvimento ontogenético para o gênero humano no nosso tempo histórico.

Ao mesmo tempo, tais mudanças e a consolidação da concepção generalizada de mundo não ocorreriam na adolescência por um processo endógeno de “amadurecimento”. Ao contrário, essas transformações na adolescência precisariam ser garantidas como consequência do desenvolvimento cultural do gênero humano, em que, por um lado, o aprimoramento dos conhecimentos científicos e das forças produtivas permitiriam e demandariam uma extensão do processo de escolarização e um

retardamento do ingresso autônomo no mundo do trabalho, e, por outro, isso demandaria o aprofundamento das bases científicas de compreensão da realidade e sua transformação em força produtiva (não como produtora de valor de troca, mas de valor de uso). E a forma da cultura humana criar condições para esse desenvolvimento seria com processos de experimentação guiada dos adolescentes e jovens, possibilitando-os condições para o exercício das atividades-guia dos períodos, sejam elas de *comunicação íntima pessoal* ou *atividade socialmente útil e atividade profissional de estudo*. Nelas há destaque para o papel do estudo e da atuação em coletivos estudantis. O papel da escola é destacado pelos autores, em nossa compreensão, dada a defesa de sua função social na promoção do desenvolvimento dos sujeitos, inalienável também de uma defesa de (re)construção da ciência em seu compromisso com a verdade e suas finalidades emancipatórias. Por fim, se tem como horizonte e fundamento que a formação do sujeito não passa ao largo da sua formação para atuação política, sendo essa parte integrante e imprescindível da atuação do sujeito no mundo.

É esse o desenvolvimento que se concretizava de forma generalizada para os adolescentes soviéticos? A partir dos escritos de Bozhovich (1988), podemos afirmar que não. Ao longo de todo o livro, a autora destaca os estudos experimentais dos autores soviéticos voltados a aperfeiçoar os procedimentos de ensino de forma a possibilitar o desenvolvimento na direção preconizada. Tais estudos comprovavam que, no contexto da URSS, na base de uma organização correta do ensino, esse desenvolvimento era possível. Ao mesmo tempo, a autora conclui o livro justamente enfatizando as condições que são necessárias para assegurar esse desenvolvimento; e, em diferentes trechos do livro, ela aponta os problemas que eram encontrados no processo de escolarização das crianças e adolescentes soviéticos. Vejamos o que a autora diz quanto ao desenvolvimento do pensamento abstrato nos adolescentes:

A ausência do grau necessário no desenvolvimento dos interesses cognoscitivos por um lado, e a insuficiente preparação para o desenvolvimento das formas abstratas de pensamento da criança por outro lado, podem conduzir, e pelos métodos de ensino existentes frequentemente conduzem, ao formalismo na assimilação dos conhecimentos escolares. [...] Em nossa investigação já citada, se pôs de manifesto que uma parte considerável dos alunos de quinto ao sétimo grau, e inclusive de graus superiores, assimilam os conhecimentos de física programados apenas formalmente” (BOZHOVICH, 1988, p. 255, tradução nossa).

Assim, entendemos que o desenvolvimento aqui discutido a partir dos estudos soviéticos era uma meta que, apoiada nos experimentos, se evidenciava enquanto um ideal possível, um universal histórico com empenho para a construção de caminhos para alcançá-la, mas que estava longe de ser considerada efetiva. Portanto, é incorreto assumi-la como a forma de existência de um povo sendo universalizada para outros, como é feito com a adolescência burguesa.

Entendemos que essa seria a descrição do desenvolvimento ontológico colocado como almejado, aquele direcionado à transformação socialista do homem, no qual as formas iniciais de relação com a realidade iriam dar lugar a formas mais complexas, intencionais, conscientes e autônomas em pé de igualdade de condições com as gerações precedentes, com fins à contribuição de todas as pessoas

para a emancipação humana. É uma abstração, aquele momento de destaque de aspectos gerais e potenciais, necessário na construção do conhecimento, mas insuficiente como ferramenta de compreensão e intervenção na realidade. Ele é parte importante, mas, por si, isoladamente, não revela as condições concretas nas quais o desenvolvimento ocorre em uma sociedade capitalista dependente, em sua estrutura patriarcal e racista, que embebe todo esse processo de um conteúdo dramático.

Particularidades de classe, raça e gênero na constituição da adolescência e a singularidade dos adolescentes no contexto brasileiro

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí
Emicida, Amarelo

Conforme discute Oliveira (2005, p. 20), a particularidade é a categoria que orienta o nosso olhar para os elementos de mediação que “explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade”. Para a autora, a particularidade não se constitui em elemento descartável, sem ela o fenômeno não pode ser compreendido.

A dificuldade está em que as mediações sociais que constituem o particular não são facilmente perceptíveis e muito menos as conexões entre elas. Essa não percepção e/ou desconsideração elimina a possibilidade de aproximação do pensamento ao ser, já que, desse modo, o pensamento jamais pode expressar adequadamente o ser da realidade, em sua concreticidade (OLIVEIRA, 2005, p. 21).

O desenvolvimento das forças produtivas nos permitiria trabalhar menos e viver o ócio mais, bem como distribuir a carga de trabalho de forma a não retardar indefinidamente o início no mundo produtivo para uns e a antecipação de sua entrada ainda na infância para outros. Ou seja, se na compreensão abstrata da adolescência uma de suas marcas estaria na postergação da entrada ao mundo do trabalho, isso não se efetiva para todas as pessoas. Os próprios marcos legislativos elencados como exemplos de mudanças de demandas sociais aos adolescentes no contexto brasileiro, embora importantes como referências e instrumento de luta por direitos, não são aplicados da mesma forma para pessoas de classe, raça e gêneros distintos⁴. Assim, embora tenhamos parâmetros legais que delimitam as proteções e progressivas responsabilizações para a adolescência, e tenhamos discutido uma compreensão do que seria desejável para essa etapa do desenvolvimento, é preciso olharmos para as formas como ela se concretiza em nossa sociedade.

Na particularidade da sociedade capitalista, um elemento central a ser considerado na constituição humana é *o drama entre o trabalho enquanto atividade de contribuição social e o trabalho produtor de mais valia, e como isso marca o desenvolvimento na adolescência no contexto brasileiro*. Os efeitos que a desigualdade de classes promove no processo de desenvolvimento da adolescência estão insuficientemente estudados no campo da Psicologia Histórico-Cultural. Por um lado, há uma carência de estudos sobre o tema, e, por outro, quando isso é realizado, há a desconsideração sobre os efeitos deletérios do capitalismo para o desenvolvimento de sujeitos da classe dominante e uma visão que se restringe às faltas para o desenvolvimento dos adolescentes da classe trabalhadora. Ainda que a posição dos autores que interpretam a teoria no contexto brasileiro e os autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural não necessariamente se identifiquem, entendemos que é importante sinalizar algumas das distorções produzidas. Por exemplo, conforme discutem Messeder Neto, Tavares e Santos (2023), na correta ênfase dada ao ensino sistematizado para o desenvolvimento do pensamento teórico, muitas vezes se chega à incorreta conclusão de que aqueles que não foram escolarizados ficariam restritos ao pensamento empírico sensorial. Um resultado dessa maneira de analisar é a sugestão implícita, ou, por vezes, explícita, de uma carência de desenvolvimento da classe trabalhadora, a quem uma educação de qualidade é negada. Essa maneira de abordar a problemática fica explícita em Brustolin, Alves e Superti (2018, p. 55) quando afirmam que

o adolescente da classe burguesa encontra-se no desenvolvimento pleno das suas funções psíquicas superiores, por meio da atividade principal de relação íntima pessoal e a educação formal, formando o pensamento por conceitos e preparando-se para entrar no mundo do trabalho na fase adulta. Já o adolescente da classe trabalhadora tem sua atividade principal substituída pela atividade do trabalho, não entrando em contato com os conceitos científicos que a educação formal oportuniza. Isso prejudica o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, pois nesse estágio do desenvolvimento dos adolescentes está formando-se o pensamento por conceitos. Porém ele não entra em contato com todas as apropriações necessárias para que desenvolva seu pensamento crítico.

Entendemos que essa forma de compreender o fenômeno contém dois erros. O primeiro é tomar a particularidade do desenvolvimento da classe dominante como correspondente ao tipo ideal universal de desenvolvimento do gênero humano. O segundo, fazendo um paralelo com as constatações de Vigotski (2023) quando critica os próprios estudos com as minorias nacionais, é de usar como padrão os parâmetros dessa falsa universalidade e reduzir o outro a uma constante falta. O autor afirma que é preciso “passar de uma caracterização negativa para uma caracterização positiva” (VIGOTSKI, 2023, p. 150) das particularidades no desenvolvimento. Nas palavras dele,

a tarefa de estudar positivamente a criança de minorias nacionais consiste em revelar as peculiaridades positivas do psiquismo e do comportamento de tal criança e mostrar como as leis do desenvolvimento infantil assumem uma expressão específica, concreta, em determinado meio cultural e cotidiano, como elas se refratam através de uma determinada forma nacional e histórica concreta de existência de todo um povo (VIGOTSKI, 2023, p. 150).

Não que se esteja equivalendo falar de desigualdade de classe com dar origem a povos distintos. Mas, ainda que em um contexto diferente, as considerações do autor nos parecem extremamente

pertinentes, uma vez que, como vimos na seção anterior, as condições concretas de existência das classes sociais (em suas particularidades de gênero e raça) são distintas e o meio de estudá-las não pode ser o de assumir uma como padrão e outra a partir das faltas a corresponder esse padrão.

Para as classes dominantes e frações mais bem remuneradas da classe trabalhadora (que é majoritariamente branca), a possibilidade de dedicação exclusiva ao estudo até os anos finais da vida universitária, bem como o tempo e recursos financeiros para fruição de outras manifestações da cultura humana, pode potencializar o acesso a conhecimentos sistematizados. Por conseguinte, menores responsabilidades por atividades diárias de reprodução da vida podem se traduzir em exigências de autonomia pouco efetivada e pouco comprometimento com a coletividade. Isso é efeito de uma sociedade que se pauta pela divisão do trabalho social e é acentuado em modelos educacionais que desvinculam os conhecimentos de uma atividade socialmente útil e priorizam a organização do ensino em modelos individualizantes e competitivos. Tudo isso se torna um obstáculo ao desenvolvimento da autonomia e da autoconsciência na adolescência, o que tem implicações à sua concepção de mundo que, hipotetizamos, torna-se pouco generalizada, bastante abstrata, pautada no individualismo e na meritocracia. Como revela Bozhovich (1988), ao analisar processos de ensino desvinculados das possibilidades de atuação social, embora o acesso aos conhecimentos seja possibilitado, a relação estabelecida é de verbalismo, podendo reproduzir os conteúdos escolares, mas esses não se tornam ferramentas da sua individualidade e não passam a mediar sua compreensão e ação no mundo.

Por sua vez, o próprio acesso à escolarização no nível médio é uma conquista recente para as frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, especialmente aos jovens negros. Passos (2012) documenta alguns dos obstáculos presentes ao longo da história brasileira para o acesso à escolarização por essa população. E ainda que nos anos recentes tenha havido ampliação desse acesso, ele foi acompanhado de um processo de precarização do ensino, intensificado com a Reforma do Ensino Médio (SANTOS; SILVA, 2022).

Adicionalmente, como discute Fernandes (2021), as políticas para a juventude da classe trabalhadora são uma combinação de iniciativas fragmentadas, pautadas por políticas de encarceramento (55% das pessoas encarceradas no país têm entre 18 e 29 anos) e morte (em 2016, a taxa de homicídio na população em geral foi de 30,3 por 100 mil habitantes, enquanto para homens jovens foi de 280,6 por 100 mil habitantes, sendo que 71,5% dos mortos no Brasil são negros) (IPEA; FBSP, 2018). Há escassez de políticas efetivas de enfrentamento dos índices de desemprego e precarização das condições de trabalho que são ainda mais dramáticas para essa população (CORROCHANO; LACZYNSKI, 2021). Ou seja, os jovens da classe trabalhadora, em especial suas frações mais pauperizadas, têm seus direitos mais básicos de vida, educação e trabalho negados. É mais do que factível supor que o não acesso a direitos básicos impacte no desenvolvimento desses jovens. Daí a importância, ainda sob o capitalismo, de políticas de redistribuição de renda, segurança pública voltada à preservação da vida, agenda de trabalho decente, entre outras. Mas dizer que essas condições impactam o desenvolvimento é diferente

de assumir que nessas condições se produzam exclusivamente faltas, quase que assumindo uma sub humanidade da classe trabalhadora.

Sem romantizar as condições de desenvolvimento de sua fração mais pauperizada, mas sem também omitir as contradições, o que a história, em especial do movimento negro, nos mostra é que nestas condições têm também sido engendradas diferentes formas de resistência (MOURA, 1959; PASSOS, 2012). A hipótese aqui lançada é que a inserção no mundo do trabalho e em outras atividades socialmente úteis (como na luta política, no cuidado com os mais novos, nas ações nas associações de bairro, nos espaços de cultura e em algumas iniciativas religiosas), na urgência instalada de se produzir formas de viver, pode atuar na promoção da apropriação de alguns conhecimentos (mesmo que com precária sistematização) que contribuem para o desenvolvimento do controle voluntário da conduta, bem como atuações comunitárias voltadas ao senso de responsabilidade para com o coletivo. Potências tão importantes para a vida adulta e exercício da atividade política que poderiam recheiar as ações educativas. Conforme propõem Messeder Neto, Tavares e Santos (2023, p.23), ao falarem do desenvolvimento e do papel da educação de jovens e adultos, trata-se “de olhar esse material de vida acumulado de cada estudante, assim como essas formas e conteúdo de pensamento já enraizados pelas atividades da vida, como uma potência que precisa ser trabalhada para ser melhorada, destruída ou negada por superação dialética”.

Falamos de alguns potenciais efeitos da desigualdade de classes e suas particularidades raciais, no que diz respeito às condições de trabalho e estudo no desenvolvimento das atividades dos sujeitos e à formação de sua autonomia e autoconsciência. Sendo a adolescência um momento historicamente construído como crucial para a experimentação das vivências afetivas e afetivo-sexuais, é importante discutirmos o conteúdo que estas carregam em uma sociedade de classes.

A prevalência do trabalho em sua face de produtor de mais valia atravessa as formas pelas quais nos relacionamos enquanto sujeitos e traz consequências para os vínculos afetivo-sexuais que estabelecemos. Segundo Souza (2023), a instituição família cisheteronormativa é colocada como forma universal de relações afetivo-sexuais e tem por função adicional a reprodução da ideologia de padrões de gênero que são estruturais na divisão do trabalho social. Tais padrões instituem relações de opressão que não afetam exclusivamente as mulheres, mas a todas as pessoas que não correspondam aos padrões de gênero e orientação sexual que se busca naturalizar com a instituição familiar.

As relações entre os pares, nesse momento de mudanças corpóreas e exercício da sexualidade consensual, são, então, atravessadas por essa lógica de opressão a qualquer um que não corresponda ou se recuse a jogar o jogo da particularidade universalizada de homem cis, branco, rico, magro, heterossexual, sem deficiências. As relações pessoais são perpassadas por uma lógica da exploração e opressão que contribui para a naturalização de violência física e sexual, especialmente em relações cisheteronormativas, como analisa Saffiotti (2015). Para as pessoas identificadas como meninas, é esse momento de mudanças corpóreas que intensifica o fato de serem alvo cotidiano de violências sexuais, das quais são socialmente culpabilizadas, potencialmente deixando marcas de autculpabilização e

submissão. Essa violência, não apenas sexual, mas também física, que é dirigida ao gênero feminino é também direcionada à população LGBTQIAP+, e de maneira acentuada à população trans, o que, por vezes, inclusive se torna um obstáculo à vivência das relações homoafetivas e também contribui para a vivência de disforia de gênero na população transsexual⁵.

O não reconhecimento do outro enquanto par, mas, sim, enquanto passível de ser explorado e oprimido, nesse momento dramático de constituição de autoconsciência, potencializa fenômenos ideologicamente nomeados como *bullying*, mas que nada mais são do que a reprodução entre pares de violências de racismo, sexismo, LGBTQIAP+ fobia. Nesse processo, formas de exclusão são reproduzidas de maneira maximizada pelas redes sociais, acirrando o rompimento de laços sociais, característico do neoliberalismo, e contribuindo para o isolamento e sofrimento psíquico de adolescentes, como analisado por Berenchtein-Netto e Souza (2015).

Por outro lado, caberiam estudos para compreender como o padrão de masculinidade, força, dominação, recusa à fragilidade e ao contato com os próprios sentimentos, além da pouca compreensão das raízes sociais da naturalização desse padrão têm impactado a constituição de jovens brancos, heterossexuais e da classe trabalhadora, a quem, em um ocultamento da luta de classes, aparentemente tudo está prometido, mas que, com o acirramento das desigualdades, tem sido concretamente negado. Esses elementos nos parecem centrais para compreender os casos-limite de adesão e engajamento em atividades de comunicação íntima pessoal vinculadas a grupos de extrema direita masculinistas que estão envolvidos em ataques às escolas, por exemplo, visto ser esse o perfil dos agressores (VINHA *et al.*, 2023).

Segundo Tavares *et al.* (2023), o padrão de masculinidade, quando dirigido a jovens negros, a quem tudo está muito cotidianamente negado (vide os índices de desemprego, encarceramento e morte, bem como a negação de conhecimentos sistematizados para compreender as opressões e resistências) potencialmente os dirige para: a) tentativas de negação da identidade negra, buscando o embranquecimento pela via do controle da estética, a exemplo do corte de cabelo, roupas e vocabulário que os distanciem de uma pertença negra periférica; b) dificuldade de estabelecer projetos para o futuro, o que se expressa em uma exposição acentuada a riscos, seja em atividades que potencialmente os matam (como o abuso de substâncias psicoativas não regulamentadas ou o envolvimento no comércio dessas substâncias) ou diretamente ao ato de cometer suicídio⁶.

Destacamos aqui alguns dos efeitos deletérios da sociedade capitalista na constituição dos adolescentes em suas particularidades de classe, raça e gênero (com implicações para a sexualidade), os quais, hegemonicamente, engendram consciências ideologicamente constituídas e concepções de mundo embebidas em sentimentos de amor ao opressor, ocupando esse local do ideal a ser perseguido, porém impossível de ser alcançado, além de sensações de inadequação, não pertencimento e processos de ódio dirigidos a si mesmo para a classe trabalhadora. Afirmamos, então, que a particularidade das existências é perpassada pela dimensão estrutural da exploração, pela maneira como afeta determinados grupos e como também é sustentada ideologicamente pela criação e reprodução dos conceitos do que seja

homem, mulher, família, negro, branco, de forma que esses conceitos embebidos em valores (do que é bom, mau, desejável, indesejável, produtivo, improdutivo, entre outros) passam a ser apropriados pelos sujeitos (no cerne das atividades por eles desenvolvidas) e a constituir sua concepção de mundo.

Como discute Vigotski (2004), o desenvolvimento da concepção de mundo se estabelece a partir da apropriação do sistema de relações que explicam os fenômenos, fundando-se em conceitos que são emocionalmente matizados. Essa vai se formando a partir das nossas percepções da realidade imediata, sendo atravessada pelas nossas pertencas de raça, classe, gênero, sexualidade, ideologia dominante, cultura e conteúdos sistematizados a que temos acesso, e quando

a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios das ciências mais modernas e progressistas; preconceitos de todas as fases históricas passadas, mesquinamente regionais, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido (GRAMSCI, 2010, p. 70).

Cabe dizer que essa concepção de mundo ocasional, desagregada, formada no seio das atividades cotidianas, atravessadas pelo processo de alienação, compõe a todas as pessoas. A estrutura social e as imagens e conteúdos cotidianos constitutivos da ideologia dominante vão deixando “marcas de pneu” (VIGOTSKI, 2009) em nosso psiquismo e formando a maneira como olhamos e sentimos a realidade e nos vemos nela desde a nossa mais tenra idade.

Assim, não é exclusivamente a ausência ou as características da escola que produzem essa constituição de concepção de mundo que reverbera em nossa autoconsciência, uma vez que ela vai sendo desenvolvida nas atividades que realizamos em muitos espaços: na família, no bairro, na mídia, na igreja, nos coletivos que participamos, nos produtos culturais e também na escola. Por isso, as características das particularidades de classe, raça e gênero que destacamos são apenas apontamentos em linhas gerais que carecem de mais estudos. Elas não revelam diretamente as características dos adolescentes singulares e de sua posição interna, como diria Bozhovich (1988), uma vez que dependem da posição social dos sujeitos e também do conjunto de atividades que cada sujeito realiza.

Conforme afirma Leontiev (2021, p. 104): “É evidente que a atividade de cada pessoa individualmente depende de seu lugar na sociedade, das condições que lhe cabem, de como isso se organiza em circunstâncias individuais únicas”, o que não significa que ela apenas personifica as relações da sociedade e sua cultura, visto que há transições e transformações complexas que ligam o sujeito e sua atividade a elas. Assim, enfatizamos: as características das particularidades aqui hipotetizadas são elementos orientadores para nosso olhar, das condições estruturais que atravessam a formação dos sujeitos e pautam a situação social de desenvolvimento dos adolescentes brasileiros, mas não podem ser assumidas como características inequívocas deles. Como diz Leontiev (2021, p. 245), o sujeito se encontra “não por baixo da superfície da sua pele, mas em sua existência (...) nos nós das relações

objetivas e sociais por sua natureza, nas quais ele se engaja”. Ou seja, o sujeito se encontra em sua atividade.

Cabe, assim, apontar que onde há exploração e opressão, há também ação dos sujeitos, os quais não são meros receptáculos passivos frente às condições que vivenciam. Saffioti (1997) atenta à desigualdade de poder posta entre estruturas sociais e ações individuais e, ao mesmo tempo, sinaliza que, ainda assim, a primeira não aniquila as possibilidades de atuação dos sujeitos. Mesmo quando essas possibilidades de atuação ficam ao nível da acomodação⁷, há uma escolha (mesmo que inconsciente) por uma ação de aceitação daquilo que não se vislumbra como possibilidades de mudança, adotando uma estratégia, inclusive, de sobrevivência. Além da acomodação, nos lembra a autora, concomitantemente se produz entre os explorados e oprimidos resistência por meio das lutas coletivas pela sobrevivência física e moral, seja pelo questionamento aos padrões ideologicamente naturalizados ou pela demanda de transformação da estrutura de desigualdade social.

Como nos ensina Marx (1961, p. 199): “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Assim, os sujeitos escolhem dentre aquilo que se vê e reconhece como possibilidade. É essa possibilidade de escolha que vai assegurando ao sujeito, no seu processo formativo, cada vez mais poder deixar de ser heteronomamente determinado por sua história, podendo trilhar novos caminhos para vivê-la. No caso dos adolescentes, aquilo que expressam sobre o mundo e fazem nele não é meramente uma reprodução passiva da ideologia dominante, mas, sim, a forma de ação considerada possível na realidade encontrada. Como discute Pereira (2023), quando os referenciais de luta coletiva estão enfraquecidos e as possibilidades de formação crítica pela via educacional também, a adesão, por vezes, resignada à concepção de mundo dominante e suas formas de exercer as atividades se torna a acomodação possível, o que viabiliza a sobrevivência (o que não é trivial para um contexto de modo de produção capitalista e que produz feminicídio e genocídio de populações racializadas) e também contribui para a aceitação da própria ideologia neoliberal que na caminhada o aniquila.

Ao mesmo tempo, nas brechas, criam-se possibilidades de resistência. Corrochano e Laczynski (2021), por exemplo, irão apontar que se a estrutura social busca nos atomizar e transformar em competidores por trabalhos em condições ultra precarizadas, também se vê na juventude periférica a busca por compor organizações coletivas que resistam a esse processo e potencializem a vida de todos os envolvidos. Experiências essas que podemos analisar como um processo criativo de engajamento coletivo em uma atividade socialmente útil.

Em síntese, assim como na sociedade capitalista, o trabalho, que seria promotor de desenvolvimento, assume majoritariamente uma faceta de trabalho estranhado, o qual contribui para a desagregação dos sujeitos. O mesmo parece ocorrer para a atividade de comunicação íntima pessoal, que parece estabelecer-se como central na vida dos adolescentes, ainda que perpassada por relações de opressão. Se a adolescência no ideal soviético seria o momento chave para formação de um sujeito que

realize atividades orientadas por motivos voltados à emancipação humana, e que para isso se pautam em uma concepção de mundo formada por conhecimentos sistematizados da realidade e valores coletivistas, o que o modo de produção capitalista busca promover é o oposto disso, não no sentido que não se formam conceitos, valores e concepção de mundo, mas que os quer caóticos e orientados para a direção oposta. No seio destas condições, em sua contracorrente, a atividade socialmente útil, por vezes, se estabelece como possibilidade de acomodação e resistência ao instituído, atuando na promoção de um desenvolvimento comprometido com a coletividade.

Considerações para uma compreensão concreta da adolescência no contexto brasileiro: dialética singular-particular-universal

Um dia desse eu tava meio cabreiro
Sem saber o que pode me acontecer
E não ver o fruto que eu plantei em algum janeiro
Mas tive um relampejo de que já estão aí
E a gente pode ser feliz agora mesmo
Apesar da batalha, o pente cheio
As tecnologias ancestrais nós temos
Pra induzir o sonho dentro de um pesadelo
Entre um traçante e outro
Dilatar o tempo e imaginar um mundo novo (...)
A única luta que se perde é a que se abandona e nós nunca
Nunca abandonamos luta
Nunca, nunca
Hay que endurecer sem nunca sem nunca perder a ternura
Meu swag, meu estilo, eles não vão ter
Nunca, nunca
Don L - Primavera

Iniciamos este texto apresentando os avanços e lacunas que consideramos existir no campo dos estudos sobre desenvolvimento na adolescência. Buscando contribuir para a elaboração desse conceito, nos debruçamos sobre fundamentos gerais do desenvolvimento humano em uma sociedade capitalista, abordando sua relação com o trabalho e o modo de produção capitalista. Seguimos explicitando como a adolescência é compreendida nos estudos soviéticos e os entendemos como um anúncio de suas possibilidades ontológicas no curso do desenvolvimento do gênero humano. Chegamos, assim, à compreensão da adolescência em sua dimensão de universalidade, caracterizando, inicialmente, a situação social de desenvolvimento dessa época como: 1) movida pela leitura social que é feita a partir das mudanças corpóreas que ocorrem no período da adolescência inicial e que instauram demandas de realização experimental e progressivamente mais responsável nas atividades de reprodução do gênero humano, vinculadas à sexualidade consentida, ao trabalho e à participação política; 2) composta por uma complexificação dos tipos de atividade em que os adolescentes poderiam se inserir e em como elas possibilitariam uma gradual passagem para oportunidades de existir no mundo de uma maneira mais autoconsciente, autônoma, ao mesmo tempo que estaria implicada com a coletividade, sustentada pela neoformação do período da adolescência, o desenvolvimento da concepção generalizada de mundo.

Esse momento de abstração no processo de conceituação da adolescência a evidencia como uma etapa valorosa e inalienável para o desenvolvimento do gênero humano, ao mesmo tempo que explicita a necessidade de embê-la de conteúdo histórico. À essa dimensão universal de adolescência que nos possibilita um horizonte pelo qual lutar, integramos, então, apontamentos sobre as particularidades de classe, raça e gênero no viver da adolescência no contexto brasileiro, bem como sobre as singularidades que a compõem. Ao fazê-lo, destacamos as diferentes formas de viver a adolescência que, longe de serem meras peculiaridades dispersas, são compreendidas a partir de sua matriz comum: o modo de produção capitalista, o qual se estrutura por meio da naturalização de diferenças de gênero, raça e que tem implicações para a sexualidade. Na análise das particularidades, constatamos a impossibilidade da vivência plena da adolescência a todas as pessoas no modo de produção capitalista, ao mesmo tempo que buscamos revelar o processo não linear de possibilidades e limites ao desenvolvimento dos adolescentes, o qual é constituído não exclusivamente por faltas, visto que nas contradições são engendrados movimentos de acomodação e resistência que deixam suas marcas no desenvolvimento humano.

Concluimos, assim, que a captação das relações essenciais da adolescência demanda sua análise a partir da dialética singular-particular-universal, olhando, ao mesmo tempo, para o fenômeno em sua forma de existência atual e para as condições necessárias para assegurar o pleno desenvolvimento humano.

Consideramos que o texto aqui apresentado é um produto inicial, apenas breves considerações para uma efetiva construção de uma compreensão concreta da adolescência. E entendemos que, além do diálogo com a comunidade científica da psicologia e de outras áreas do saber (como a história, a sociologia, entre outras), é importante que se façam estudos empíricos que possam discorrer com maior aprofundamento sobre as dimensões particulares de existência dentro de seu contexto de desigualdade. Essa é uma tarefa coletiva sob a qual precisaremos nos debruçar se quisermos avançar em sua compreensão e dela podermos elencar implicações para as políticas sociais, bem como para a organização de processos educativos que contribuam para o desenvolvimento de sujeitos que se comprometam com a construção de uma sociedade que caminhe para o desenvolvimento pleno do gênero humano.

Referências:

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A educação escolar de adolescentes e a formação da autoconsciência como centro organizador da personalidade. *In*: LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G.; ANJOS, R. E. (Orgs.). **O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Curitiba: CRV, 2021, p. 33-52.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUZZA, C. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. **Revista Outubro**, v. 23, p. 33-58, 2015.

BERENCHTEIN-NETTO, N.; SOUZA, S. T. S. Adolescência, educação e suicídio: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 1, p. 163-193, 2015.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.

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

BRASIL. **Lei no. 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRUSTOLIN, K.; ALVES, T. B.; SUPERTI, T. A construção da personalidade no período da adolescência da classe trabalhadora na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Akrópolis**, Umuarama, v. 26, n. 1, p. 45-57, 2018.

CERQUEIRA-SANTOS, E.; MELO NETO, O. C.; KOLLER, S. H. Adolescentes e adolescências. In: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (Orgs.) **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 17-29.

CARVALHO, B. P. **A Escola de São Paulo de Psicologia Social: uma análise histórica do seu desenvolvimento desde o materialismo histórico-dialético**. 2014. Orientadora: Maria do Carmo Guedes. 273f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CORROCHANO, M.C.; LACZYNSKI, P. Coletivos juvenis nas periferias: trabalho e engajamento em tempos de crise. **Linhas críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-19, 2021.

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

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

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, M. V. R. Uma análise materialista-histórica da juventude da classe trabalhadora brasileira. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 131-141, 2021.

FURTADO, O; SVARTMAN, B. P. Trabalho e alienação. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 73-115.

GRAMSCI, A. Cadernos e Cartas do Cárcere, Caderno 11 (excertos), Apontamentos para uma introdução e uma iniciação ao estudo da filosofia e da história da cultura In: MONASTA, Attilio (Org.). **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

HALL, G. S. **Adolescence: Psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education**. New York: D. Appleton and Company, 1904.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) / FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública). **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA/FBSP, 2018.

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

KOSIK, K. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. *In*: KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 13-25.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 4-18, 2018.

LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Eduem, 2014, p. 15-44.

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

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

MARTINS, T. C. S. Oposição entre as lutas anticapitalista e antirracista: realidade ou erro de análise. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 275-295, 2017.

MARX, K. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATSUMOTO, A. E.; AMARAL, M. M. Psicologia, marxismo, relações raciais e de gênero: contribuições da psicologia sócio-histórica a partir da categoria “dimensão subjetiva da realidade”. **Cadernos Cemarx**, Campinas, v. 14, p. 1-19, 2021.

MESSEDER NETO, H. S.; TAVARES, I. O.; SANTOS, L. S. Uma passagem secreta no beco sem saída: o ensino de ciências da natureza e o debate sobre o desenvolvimento do pensamento para alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 1-27, 2023.

MOURA, C. **Rebeliões da Senzala**. São Paulo: LECH, 1959.

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

OZELLA, S. Apresentação. *In*: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003., p. 7-13.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Orientador: Newton Duarte. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP, 2006.

PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, 2012.

PEREIRA, A. P. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. **Revista Obutchénie**, v. 3, p. 1-25, 2019.

PEREIRA, A. P.; MAGALHÃES, G. M.; PASQUALINI, J. C. O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.24, n. 3, p. 354-363, 2020.

PEREIRA, J. B. Neoliberalismo e desenvolvimento da concepção de mundo: uma leitura a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 93-115, 2023.

POLITZER, G. **Os fundamentos da psicologia**. Lisboa: Prelo Editora, 1975.

SAFFIOTI, H. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. **Lutas sociais**, São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997.

SAFFIOTI, H. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Expressão Popular / Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, B. R. **Emergência da concepção moderna de infância e adolescência**: Mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. 1996. Orientador: Edgard de Assis Carvalho. 238f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, S. C. M.; SILVA, K. N. P. Juventudes precarizadas e a contrarreforma do Ensino Médio: a educação da classe trabalhadora no capitalismo flexível. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 14, n. 1, p. 517-535, 2022.

SIEGEL, D.J. **Cérebro Adolescente**: O grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. São Paulo: nVersos Editora, 2016.

SOUZA, T. M. S. O papel da divisão sociosexual do trabalho na constituição de subjetividades gendradas. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 75-92, 2023.

TAVARES, J. S. C.; TRAD, L. A. B.; GOMES, D. R.; ANDRADE, C. S. S.; JESUS, E. S. O racismo desmascarado com ou sem pandemia: das estatísticas de morbimortalidade ao sofrimento psicossocial de jovens negros. *In*: SILVA, H. P.; SOUSA, A. M.; ARAÚJO, E. M.; NERY, J. S.; TRAD, L. A. N. (Orgs.). **Negligências e vulnerabilidades**: aportes epidemiológicos para a saúde da população negra no norte-nordeste do Brasil. Salvador: EDUFBA, 2023, p. 215-248.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Sobre o trabalho de investigação científica a respeito da pedologia das minorias nacionais (1929). **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. São Paulo: Hogrefe, 2023, p. 145-160.

VINHA, T. *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**: causas e caminhos. São Paulo: D3e, 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Anita Machado Libros, 2012.

Notas

¹ Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora de Psicologia e Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Bauru). Formação básica pela escola pública. Membro do Grupo de Estudos em Psicologia Concreta. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8938094543739671>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4174-7894>. E-mail: pandita.pereira@gmail.com

² Os termos Psicologia Sócio-Histórica e Psicologia Histórico-Cultural denominam correntes teóricas da Psicologia que se utilizam do Materialismo Histórico-Dialético e da obra de Vigotski, Leontiev e Luria. Ao longo da história da recepção dessas ideias no Brasil, essas duas terminologias já foram entendidas como sinônimos, dado o compartilhar dessa base teórico-filosófica (como já apareceu em Pasqualini, 2006). Atualmente são entendidas como marcadores de distinção da forma como essas ideias foram apropriadas no contexto brasileiro, como entendido a partir de Furtado e Svartman (2007), para quem Psicologia Sócio-Histórica é a denominação pela qual o grupo orientado por Sílvia Lane definiu o campo da Psicologia produzida no Brasil a partir da leitura dos autores russos e a produção crítica feita no Programa de Estudos de Pós-Graduação em Psicologia Social da PUC-SP e que tem recentemente sido nomeado como Escola de São Paulo. A partir de Carvalho (2014), suspeitamos que hoje essa diferenciação sinaliza grupos de tradições distintas, em especial no diálogo que fazem com autores de países latino-americanos de diferentes bases teórico-filosóficas (marco nos fundamentos da Escola de São Paulo) e na centralidade do uso da teoria marxiana, das categorias analíticas dos autores soviéticos e da sua perspectiva de transformação radical da sociedade (explícito nas bases da Psicologia Histórico-Cultural). Porém, entendemos que não é objeto deste texto fazer a distinção entre essas vertentes e utilizamos aqui a maneira pela qual os autores citados denominam a corrente teórica que embasa suas ideias nos textos utilizados. Ademais, o cerne do texto fundamenta-se na tradição da Psicologia Histórico-Cultural e apoia-se na compreensão marxiana da sociedade e nas ideias dos autores soviéticos.

³ Quando falamos de qualidade de interação não nos referimos a uma hierarquia de melhor e pior, mas de características distintas que são condições necessárias para a apropriação das condutas especificamente humanas.

⁴ Enquanto escrevemos este artigo, temos mais um caso emblemático que ajuda a ilustrar essas desigualdades. Adolescentes do gênero masculino de um colégio altamente elitizado no Rio de Janeiro utilizaram de programas de inteligência artificial para criar e posteriormente divulgar falsos nudes de suas colegas. Após o caso tomar notoriedade, um deles teria afirmado que não seria punido “porque é branco e rico”, como pode ser visto em: ALVES, V. ‘Um deles afirmou que não seria punido porque é branco e rico’ diz mãe de aluna de colégio na Barra que teve nude falso divulgado. *O Globo*. Reportagem de 02 nov. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/11/02/um-deles-afirmou-que-nao-seria-punido-porque-e-branco-e-rico-diz-mae-de-aluna-de-colegio-na-barra-que-teve-nude-falso-divulgado.ghtml>. Consultado em 21 nov. 2023.

⁵ Para termos uma pequena dimensão da violência que atravessa a população LGBTQIAP+, a seguinte reportagem é ilustrativa: G1 BAHIA. Brasil registra 257 mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ em 2023, uma a mais que 2022, e segue como país mais homotransfóbico do mundo. *G1 Bahia*. Reportagem de 20 jan. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/01/20/mortes-violentas-de-pessoas-lgbtqia-na-ba-2023.ghtml>. Consultado em 17 maio 2024.

⁶ FIGUEIREDO, P. Índice de suicídio entre jovens e adolescentes negros cresce e é 45% maior do que entre brancos: Dados do Ministério da Saúde mostram que risco de suicídio aumentou 12% na população jovem negra e se manteve estável entre brancos. *G1*. Reportagem de 21 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/05/21/indice-de-suicidio-entre-jovens-e-adolescentes-negros-cresce-e-e-45percent-maior-do-que-entre-brancos.ghtml>. Consultado em 21 nov. 2023.

⁷ A acomodação em Saffioti (2015) em nada diz respeito ao comodismo. A autora se apropria de um termo de Anyon (1990), utilizado ao analisar a situação de escravos norte-americanos e destacar que acomodação e resistência compunham uma unidade na qual os escravizados aceitavam o que não podia ser evitado e, ao mesmo tempo, lutavam individual e coletivamente pela sobrevivência e libertação física e moral dos seus.

Recebido em: 24 de nov. 2023
Aprovado em: 03 de jun. 2024