

EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

EDUCACIÓN ESCOLAR DE ADOLESCENTES: UN ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ricardo Eleutério dos Anjos
UNESP/Araraquara
ricardo.eleuterio@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, analisa criticamente cinco artigos publicados na revista *Nova Escola* que versam sobre a educação escolar de adolescentes. Para tanto, três categorias foram analisadas, quais sejam: a naturalização da adolescência; a cotidianidade na educação escolar de adolescentes e a referência adulta para o desenvolvimento do adolescente. Com vistas à superação das concepções idealistas e biologizantes sobre essa fase do desenvolvimento, este artigo defende que a educação escolar, ao cumprir sua tarefa de socializar o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas, contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da personalidade, devido à formação do pensamento por conceitos e da concepção de mundo nessa idade de transição.

Palavras-chave: Educação escolar, Adolescentes, Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica, Individualidade para-si.

Resumen

El presente trabajo, desde los supuestos de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica, analiza críticamente cinco artículos publicados en la revista *Nova Escola* que versan a respecto de la educación escolar de adolescentes. Para ello, se analizaron tres categorías, a saber: la naturalización de la adolescencia; la cotidianidad en la educación escolar de adolescentes y la referencia adulta para el desarrollo del adolescente. Con el propósito de superar las concepciones idealistas y biologizantes acerca de esta fase del desarrollo, este artículo sostiene que la educación escolar, al cumplir su tarea de socializar el conocimiento científico, artístico y filosófico en sus formas más desarrolladas, contribuye al desarrollo de las funciones psíquicas superiores en sus máximas posibilidades y, consecuentemente, para el desarrollo de la personalidad, debido a la formación del pensamiento por conceptos y de la concepción del mundo en esa edad de transición.

Palabras clave: Educación escolar, Adolescentes, Psicología histórico-cultural, Pedagogía histórico-crítica, Individualidad para sí.

Introdução

Esta pesquisa é parte integrante da dissertação de mestrado do autor (ANJOS, 2013).¹ Com o objetivo de apresentar aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes, foram analisados cinco artigos da revista *Nova Escola* que tratam dessa temática. A referida revista foi escolhida para tal análise por se tratar de uma publicação pedagógica destinada ao grande público docente. Quatro desses artigos foram publicados no ano de 2010 e um, no ano de 2004. Os artigos analisados são os seguintes: Cavalcante (2004): “Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado”; Martins (2010a): “A busca de identidade na adolescência”; Moço (2010): “O pensamento abstrato na adolescência”; Martins (2010b): “Adolescentes com os hormônios à flor da pele”; e Monroe (2010): “Por que os jovens estão tão violentos?”.

A revista *Nova Escola*, segundo seus editores, tem como proposta valorizar e qualificar o professor da Educação Básica em todo o Brasil e desde a sua origem é distribuída

gratuitamente às escolas públicas e também vendida ao público em geral por preço de custo. Essa revista foi escolhida para a análise por se tratar de um veículo de informação de tiragem expressiva de 700 mil exemplares mensais, sendo um dos únicos periódicos educacionais a que professores da rede pública tem acesso (BUENO, 2007).

Ao analisar algumas matérias da referida revista, além da cotidianidade da educação escolar e a evidente naturalização da adolescência, salta à vista a naturalização do “mundo do adolescente”. Como seria de se esperar – considerando-se o universo ideológico no qual essa publicação se situa – o cotidiano do adolescente não é visto como algo produzido por uma sociedade fortemente alienada e as manifestações do comportamento adolescente sempre são justificadas devido aos aspectos biológicos e ou metapsicológicos. Portanto, três aspectos que chamaram a atenção a partir da leitura da revista são aqui apresentados, quais sejam: a naturalização da adolescência; a cotidianidade na educação escolar de adolescentes e a referência adulta para o desenvolvimento do adolescente.

1. A naturalização da adolescência

Na intenção de instruir diretores, coordenadores pedagógicos e professores a trabalharem melhor com o público adolescente, a revista *Nova Escola*, no ano de 2010, a partir do mês de março, produziu uma série de reportagens sobre o que os adolescentes pensam e como se comportam. No afã de explicitar o comportamento da idade de transição, ficou evidente o aspecto naturalizante caracterizado de um lado, por aspectos biológicos e, de outro, por aspectos idealistas, abstratos.

No artigo intitulado “*A busca da identidade na adolescência*”, edição 230, março de 2010, ao que parece, apresentou-se o prelúdio da concepção que seria trabalhada na sequência posterior de artigos. Logo no início do texto há o seguinte enunciado: “É na puberdade que o jovem reconstrói seu universo interno e cria relações com o mundo externo [...]” (MARTINS, 2010a, p. 1). Ou seja, já demonstrava a construção psíquica do adolescente como se fosse um processo de dentro para fora, isto é, iniciando-se de modo intrapsíquico para o interpsíquico.

Para a psicologia histórico-cultural essa ideia é equivocada, qual seja: a dos processos psicológicos internos precederem os externos. Vigotski postula o que chamou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural” ao asseverar que toda função no desenvolvimento cultural da criança “aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no

psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica”. (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

O psiquismo humano não é formado nem organizado naturalmente. Sua gênese está na atividade vital humana, qual seja: o trabalho. O ser humano, por meio do trabalho (e a consequente produção de instrumentos de trabalho e da linguagem), modifica a natureza para suprir suas necessidades. A cada necessidade suprida, surgem novas e mais complexas necessidades que exigem do ser humano um psiquismo mais complexo.

Cada geração começa num mundo repleto de objetivações das gerações precedentes. Na verdade, não há uma natureza humana. Aquilo que é muitas vezes chamado de “natureza humana” é um resultado da objetivação histórica da cultura e sua apropriação pelas novas gerações, as quais também produzem novas objetivações, num processo que só pode ter fim com o desaparecimento da espécie humana. A apropriação de objetivações materiais (instrumentos) e não materiais (fenômenos da cultura intelectual como linguagem, por exemplo), possibilita a formação de funções psíquicas especificamente humanas, funções psicológicas superiores como a memória lógica, atenção voluntária, pensamento por conceitos etc.

As objetivações do gênero humano estão estruturadas em níveis distintos, sendo os principais o das objetivações genéricas em-si e o das objetivações genéricas para-si. O primeiro desses níveis seria aquele constituído pelas produções humanas necessárias à vida cotidiana, como a linguagem falada, os objetos e os usos e costumes de uma dada sociedade. Esse nível é considerado um “em-si” (HELLER, 1991; DUARTE, 2013), porque as pessoas se relacionam espontaneamente com essas objetivações na cotidianidade, delas se apropriando de maneira pragmática, em decorrência do convívio social.

O nível das objetivações genéricas para-si, diferentemente das objetivações do primeiro nível, requer a superação da espontaneidade e do imediatismo da cotidianidade. São objetivações não cotidianas do gênero humano. Pertencem a esse grupo a ciência, a arte e a filosofia. Se por meio dos objetos, da linguagem falada e dos costumes os seres humanos constituem o gênero humano em-si, por meio da ciência, da arte e da filosofia constituem o gênero humano para-si. Disso decorrem também os níveis da individualidade em-si e da individualidade para-si, ou seja, a formação de um ser livre e universal (DUARTE, 2013).

Conforme aponte em pesquisa precedente (ANJOS, 2013), Vigotski, ao analisar o processo de desenvolvimento da infância para a adolescência, atribuiu tamanha importância à passagem do em-si ao para-si no desenvolvimento do ser humano:

Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente utilizaremos a tese de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele dizia que todas as coisas existem no começo em si, mas com isto a questão não se esgota e no processo do desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto “em si”, senão em ser também para si, quer dizer, converter-se em um ser livre e racional. **Pois bem, essa transformação da criança do ser humano em si em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição** (VYGOTSKI, 1996, p. 200, grifos nossos).

Diante da citação acima, destaca-se um ponto fulcral para a educação escolar de adolescentes, pois, as objetivações genéricas não cotidianas poderão ser apropriadas de maneira adequada somente a partir dessa etapa do desenvolvimento humano, devido ao pensamento conceitual.

A formação da individualidade para-si depende do processo dialético entre objetivação e apropriação das esferas não cotidianas do gênero humano como a ciência, a arte e a filosofia e, a partir dessa relação consciente com a genericidade, o indivíduo pode conduzir conscientemente sua cotidianidade. Daí o papel precípua da educação escolar, qual seja: a transmissão dos conteúdos científicos (SAVIANI, 2011) saberes não cotidianos.

Vygotski (1995, p. 151) afirma que as funções psicológicas superiores não são produtos dos aspectos biológicos, e sim da internalização das objetivações sociais pelo indivíduo. Tal processo ocorre pela mediação de outros indivíduos mais experientes. Para o autor, a composição, a estrutura genética e o modo de ação do indivíduo são essencialmente sociais, ou em outras palavras, “toda sua natureza é social”. No caso do adolescente, Vigotskiⁱⁱ asseverou que o meio social apresenta e cria as necessidades que conduzem ao desenvolvimento do pensamento conceitual, à intelectualização à qual se referiu o artigo analisado.

Outro ponto analisado nessa reportagem foi uma propagação da concepção idealista que, de certa forma, também naturaliza o adolescente. Ao utilizar-se dos aportes teóricos psicanalíticos, o texto defende que “a adolescência é como um renascimento, marcado, dessa vez, pela revisão de tudo o que foi vivido na infância” (MARTINS, 2010a, p. 1). Dessa forma,

o texto analisará o desenvolvimento do adolescente pelo prisma da emoção e da maturação sexual, como também foi encontrada tal ideia no artigo intitulado “*Adolescentes com os hormônios à flor da pele*” (MARTINS, 2010b).

Nesse aspecto, Vygotski (1996, p. 49), ao criticar visões semelhantes a essas, afirma o seguinte: “o desenvolvimento sucessivo de tal ponto de vista conduz à banal concepção que deseja reduzir toda a maturação psíquica do adolescente a uma elevada emotividade, a impulsos, imaginações e demais produções românticas da vida emocional.” Ignorando, segundo o autor, o aspecto fulcral na idade de transição, qual seja: a formação do pensamento por conceitos, um período de potente auge do desenvolvimento intelectual.

Vygotski já afirmava que os psicólogos de sua época tentavam explicar as características do adolescente em função dos aspectos biológicos, ligando também as particularidades de sua personalidade com a questão da maturação sexual. Segundo o autor, a maturação sexual, ainda que inclua particularidades fundamentais no desenvolvimento psíquico, não tem uma influência determinante na formação da personalidade do adolescente. Suas particularidades psicológicas não podem ser derivadas diretamente do processo de maturação sexual.

Destarte, a vida psíquica do adolescente é multideterminada. A formação psíquica do adolescente não é oriunda diretamente do processo de maturação sexual, mas sim, de várias outras influências como a situação social que o rodeia, a complexidade da atividade escolar, a ampliação das relações sociais, a crescente independência, bem como as novas exigências feitas a ele pelos adultos.

Ainda no contexto da naturalização da adolescência, no artigo intitulado “*Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*”, (CAVALCANTE, 2004), o professor é incitado a respeitar as mudanças naturais ocorridas na adolescência e a entender que seus comportamentos são justificados por aspectos biológicos.

Tudo o que pode parecer estranho no comportamento dos adolescentes tem explicação neurológica. A falta de interesse pelas aulas, por exemplo, é consequência de uma revolução nas sinapses (conexões entre as células cerebrais os neurônios). Nessa etapa da vida, uma série de alterações ocorre nas estruturas mentais do córtex pré-frontal área responsável pelo planejamento de longo prazo e pelo controle das emoções, daí a explicação para ações intempestivas e às vezes irresponsáveis (CAVALCANTE, 2004, p. 5-6).

O pensamento acima descrito contém duas ideias problemáticas. A primeira é a de que todo adolescente não se interessa pelos conhecimentos ensinados na escola. A segunda é a de que tal desinteresse é causa inevitável de processos orgânicos, o que pode levar à patologização desse fenômeno. Por outro lado, tanto a pedagogia histórico-crítica, quanto a psicologia histórico-cultural, defendem a ideia de que a escola deve criar necessidades de apropriação das objetivações genéricas para-si (DUARTE, 2013). Essas necessidades não decorrem de maneira espontânea de um processo natural de maturação do aluno. A prática pedagógica deve produzir no indivíduo necessidades não cotidianas como a necessidade de conhecimento científico, a necessidade da fruição estética e a necessidade da filosofia.

A compreensão reduzida, de que a presumida falta de interesse do adolescente reside nos âmbitos apenas biológicos, traz em seu bojo a culpabilização e a patologização do indivíduo e, por consequência, exime a escola, o trabalho pedagógico, de suas responsabilidades. Obviamente que os aspectos relacionados ao biológico não podem ser negados, porém, essa unilateralidade expressada na visão naturalizante de adolescente pode proporcionar certa zona de conforto ao trabalho pedagógico, legitimando ideologias das pedagogias hegemônicas amparadas no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2011).

No artigo “*Por que os jovens estão tão violentos?*” pode-se observar também a mesma explicação, isto é, o comportamento do adolescente é justificado pelas mudanças biológicas. A reportagem postula que, “a agressividade faz parte da adolescência” (MONROE, 2010, p.1). Pais e professores atônitos se perguntam o que fazer para reduzir a violência dos adolescentes. O texto em questão responde de forma acrítica que, antes de tudo, faz-se necessário buscar as causas do fenômeno, quais sejam:

[...] de início, é preciso lembrar que a agressividade tende a andar com a juventude, uma fase de descoberta também dos impulsos violentos. Na puberdade, o contato físico é uma maneira inconsciente de explorar a pele do outro [...]. Mudanças fisiológicas também explicam parte da agressividade. Na passagem para a adolescência, o centro de recompensa, área cerebral relacionada à produção de serotonina (neurotransmissor responsável pela sensação de bem-estar), é reduzida à metade. Como os níveis de substância caem, o adolescente tem mais dificuldade em ficar satisfeito – daí vem a irritabilidade que marca o período. Inclinado à impaciência, ele pode se alterar com qualquer contrariedade (*Idem*, p. 2).

A propósito de afirmações como as feitas nessa citação, cabe assinalar que uma coisa é aceitar-se a premissa de que uma compreensão verdadeiramente científica da adolescência

não pode desconsiderar os aspectos biológicos, outra coisa, entretanto, bem diferente, é não se questionarem as bases científicas de boa parte das afirmações que a mídia divulga sobre as mudanças que ocorreriam no corpo humano, especialmente no cérebro, no período da adolescência.

Há a necessidade de encarar, inclusive o assunto da violência entre os adolescentes, não de maneira biológica, mas, sobretudo como um fenômeno social. A adolescência se mostra de forma conflituosa porque a sociedade dividida em classes sociais se apresenta de forma conflituosa.

A reportagem em questão se apresenta de forma acrítica, pois não discute as repercussões de uma sociedade alienada e reduz essa visão trazendo, além dos aspectos neurofisiológicos, a culpabilização da família do adolescente agressivo. Vide a declaração: “Há mais fatores em jogo. Pesquisas recentes sugerem que o ambiente familiar é um dos aspectos que mais influenciam condutas agressivas. ‘Pais que se colocam sempre em condição superior aos filhos tendem a transmitir esse comportamento [...]’” (MONROE, 2010, p.2).

Segundo a reportagem “*Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*”, os adolescentes, naturalmente, sofrem de comportamentos involuntários, automáticos. “**Entre 13 e 19 anos, é comum os jovens apresentarem reações e comportamentos que independem deles**” (CAVALCANTE, 2004, p. 1, grifos nossos). O problema do comportamento adolescente explicado de formas biologicistas ou idealistas pela revista em questão, ou ainda, pela culpabilização da família do adolescente, pode ser confrontado com o que Vygotski (1995; 1996) discute sobre o autodomínio da conduta por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na idade de transição.

Na adolescência, há a possibilidade da passagem dos processos psicológicos espontâneos aos voluntários. Lembrando que essa superação por incorporação ocorre na apropriação das objetivações genéricas para-si, por meio do processo pedagógico. Em Vygotski (1995, p. 290), pode-se conferir a importância do papel da educação escolar no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, na formação do pensamento conceitual e na conquista do autodomínio da conduta.

Portanto, a dominação da conduta, diferentemente da visão apresentada pela reportagem da revista *Nova Escola*, não acontece de forma espontânea ou por meio de um grau maior de maturação do adolescente, mas é mediada pelos signos, pelos instrumentos psicológicos desenvolvidos a partir da apropriação da cultura transmitida de maneira direta e

intencional. Vygotski (1991), ao discutir sobre os sistemas funcionais na idade de transição e a formação do pensamento conceitual, assevera que o autodomínio da conduta implica também o controle dos próprios sentimentos e emoções.

Partindo dos pressupostos vigotskianos, a adolescência é uma fase propícia para a formação dos conceitos científicos, uma capacidade para pensar além das aparências e que, a partir do pensamento por conceitos, todas as outras funções psicológicas se intelectualizam, incluindo aqui as emoções e sentimentos. Portanto, pode-se inferir que o domínio da própria conduta interpõe-se na construção de mecanismos necessários à contenção ou educação das respostas emocionais reflexas.

Neste ínterim, o domínio dos afetos não é algo dado naturalmente ao indivíduo. Não pode ser considerado algo oriundo da maturação biológica. Trata-se, portanto, de um fenômeno cultural onde as relações sociais não devem ser preteridas. A conduta adolescente deve ser analisada, antes de tudo, a partir das relações existentes no seio da sociedade capitalista. Pois uma atitude de descontrole emocional pode ser, em grande parte, reflexo do tipo de relações sociais que predominam na sociedade alienada, especialmente considerando-se o fato de que não são os indivíduos que coletivamente controlam a sociedade, mas sim o capital que determina os rumos da dinâmica social, agindo como uma força quase sobre-humana.

Considerando-se que ainda vivemos na sociedade capitalista na qual a humanidade não é dona nem da verdade sobre a sociedade nem da própria sociedade (VYGOTSKI, 1991, p. 406), não seria de esperar que houvesse clareza quanto ao que é a pessoa e que se tivesse pleno domínio da nossa própria pessoa (o para-si). Nesse contexto não surpreende que haja tanta dificuldade por parte de especialistas e da sociedade em geral no que se refere tanto à compreensão do que é a adolescência quanto às próprias relações entre adultos e adolescentes, seja na escola, na família ou em outros contextos.

Nesse sentido destaca-se a relevância da educação escolar (ao transmitir os conhecimentos clássicos, os conceitos científicos), como um importante instrumento social para a formação do indivíduo para-si, ou seja, de um ser livre e universal, capaz de conduzir sua vida cotidiana de forma consciente (ANJOS, 2013; DUARTE, 2013).

A reportagem intitulada “*O pensamento abstrato na adolescência*”, (MOÇO, 2010), apresenta um assunto importante sobre o pensamento abstrato, típico na adolescência. Porém, o texto, a partir dos pressupostos piagetianos, é inclinado, como todos os outros artigos

analisados, a relacionar o pensamento abstrato do adolescente à maturação biológica e não à apropriação de objetivações genéricas mais complexas, das quais exigem um psiquismo humano mais complexo. No caso da adolescência, o pensamento conceitual. Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências biológicas na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para uma correta compreensão desses fenômenos. Diante dos excertos da revista *Nova Escola* até aqui apresentados, fica evidente a carência de dialética na concepção sobre a adolescência.

Diante de uma concepção biologizante, naturalizante e idealista de adolescência, a educação escolar nada, ou quase nada pode fazer para favorecer o desenvolvimento de algo que é intrínseco à natureza humana. A educação escolar, nessa perspectiva, teria a missão de simplesmente acompanhar ou facilitar o caminho natural desse desenvolvimento. Desse modo, fica evidente a necessidade de apresentar uma concepção de adolescência numa abordagem histórico-cultural. Ou seja, uma concepção que supere a visão naturalista e até, por que não dizer, patologizante do que seja a idade de transição.

Vygotski (1996) inclui a adolescência nas idades estáveis e não críticas. O autor considerou a adolescência como uma etapa de grande auge onde se manifestam sínteses superiores da personalidade. Tal etapa do desenvolvimento humano não poderia ser comparada e reduzida à crise de treze anos, como fazia (e até hoje o faz) a psicologia tradicional, que concebe a adolescência como “uma patologia normal e a uma profunda crise interna” (p. 261). Não consideravam (e não consideram) o fator histórico-cultural da crise, porém, para Vygotski (1996, p. 202), “a própria cultura é a primeira causa da crise.”

2. A cotidianidade na educação escolar de adolescentes

Na reportagem intitulada “*Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*” (CAVALCANTE, 2004), o professor, ao ler a matéria, é claramente incitado e seduzido a reduzir o conteúdo escolar ao cotidiano e aos interesses do aluno. Fazer da sala de aula algo bem próximo do mundo dos adolescentes pode não ser uma das melhores formas de ensinar. A especificidade da educação escolar é justamente apresentar o contrário, ou seja, é transmitir o saber sistematizado que, a rigor, não faz parte do cotidiano do adolescente. Para Duarte (1996, p. 58),

[...] uma prática pedagógica escolar voltada para a formação da individualidade para-si não visa fundamentalmente satisfazer as necessidades já dadas pela vida cotidiana do aluno, mas produzir no aluno necessidades de tipo superior, que não surgem espontaneamente, e sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivações genéricas para-si.

A revista *Nova Escola* é clara quanto à sua posição sobre ensinar os adolescentes de acordo com os seus interesses para que não haja resistência por parte destes. Na reportagem de setembro de 2004 encontra-se a seguinte asserção: “[...] ‘Quando o professor aproxima o conteúdo escolar dos interesses dos alunos, a necessidade de resistir fica em segundo plano’”. (CAVALCANTE, 2004, p. 4).

Duarte (2011) identificou quatro posicionamentos valorativos contido no lema “aprender a aprender”. O primeiro posicionamento valorativo é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo posicionamento defende a ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição ou construção de conhecimentos do que esse aluno aprender os conhecimentos socialmente produzidos por outras pessoas. O terceiro posicionamento valorativo é o de que a atividade educativa deve ser dirigida pelos interesses e necessidades do aluno. O quarto posicionamento é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, preparando o indivíduo a acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança.

Note-se, então, a presença do terceiro posicionamento valorativo, conforme Duarte (2011), no excerto acima apresentado, ou seja, de que a educação escolar de adolescentes deveria ser dirigida aos interesses dos próprios adolescentes, na justificativa de que, a partir desse princípio, o adolescente aceitaria de bom grado a atividade pedagógica. Segundo passagem já citada “[...] a ciência confirma o que eles concluíram no dia-a-dia. Atividades feitas com base em um rap que a moçada adora, por exemplo, permitem que as informações sejam fixadas na memória com mais facilidade” (CAVALCANTE, 2004, p. 3).

Utilizando o mesmo exemplo, o uso da música, outro ponto pode aqui ser discutido: quando a escola transmite um conhecimento musical para seus alunos de acordo com o interesse deles, ou, de acordo com a música característica do contexto onde o aluno vive, a escola está alienando esse aluno de apropriar-se de outros estilos produzidos até então pelo gênero humano. Se a escola, por exemplo, não criar necessidades de música clássica, os alunos não se interessarão por ela.

Cabe aqui lembrar que as objetivações genéricas em-si, ou seja, as produções das esferas da vida cotidiana não devem ser identificadas com a alienação. Mas pode-se considerar alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de se apropriar das objetivações genéricas para-si. Portanto, a tarefa da educação escolar, como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, não deve caracterizar-se pela transmissão de conteúdos cotidianos para os adolescentes, mas sim de conteúdos elaborados, sistematizados (se é que se deseja formar indivíduos para-si).

Ao transmitir o saber sistematizado, não cotidiano, isso não significa que a educação escolar deva anular o cotidiano do aluno, aliás, isso seria impossível. O objetivo de transmitir, ao aluno, os conteúdos não cotidianos, é a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada pela apropriação das objetivações genéricas para-si. Trata-se, portanto, de abrir possibilidades para que o indivíduo não seja mais conduzido por sua cotidianidade, favorecendo a formação de uma individualidade que hierarquize conscientemente a atividade da vida cotidiana.

Destarte, a educação escolar é aqui apresentada como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano (DUARTE, 1996), e, como foi acima explicitado, não tem o objetivo de anular o cotidiano, mas sim, amparada numa concepção dialética, considerar tal processo como superação por incorporação.ⁱⁱⁱ

Porém, para que isso seja realizado, ou seja, para que a educação escolar seja mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, há necessidade da transmissão do saber sistematizado. De acordo com Saviani (2011, p. 14),

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

O saber sistematizado é o saber erudito, são os conceitos não cotidianos, são as objetivações genéricas para-si como a ciência, a arte e a filosofia. São objetivações mais elaboradas que foram produzidas ao longo da história da humanidade. Esse saber não é herdado no código genético nem formado de maneira espontânea no indivíduo. Esse saber deve ser internalizado pelo indivíduo a partir da mediação do adulto.

Esse saber não faz parte da natureza. O que a natureza fornece ao indivíduo não o torna apto para viver como humano. É necessário que o indivíduo aprenda a ser humano e tal processo só é possível a partir da apropriação das objetivações humanas produzidas por gerações precedentes. Essa apropriação se dá a partir da transmissão dessas produções humanas, ou seja, por meio da educação.

Porém, além da necessidade de se transmitir o saber sistematizado, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica revelam outro ponto, qual seja: a necessidade de descobrir formas mais adequadas para essa transmissão. Duarte (1996) afirma que, em sociedades pré-capitalistas, a formação do indivíduo, a apropriação das produções humanas podia ser realizada pelo simples convívio social. Porém, após o surgimento da sociedade capitalista, a educação escolar foi legitimada como condição de forma dominante de educação, por conta do grau maior de complexidade da própria atividade humana.

A reportagem apresentada pela revista *Nova Escola*, (CAVALCANTE, 2004), citou dois professores como exemplos de como proceder na educação escolar de adolescentes. Tais professores descobriram formas cotidianas, voltadas ao mundo dos adolescentes, para transmitir-lhes o conteúdo escolar. Um deles ficou “por dentro da onda hip-hop” e aprendeu “parte da linguagem e dos interesses da garotada”, enquanto o outro professor procurou saber das novidades cotidianas dos adolescentes por meio de um canal de TV.

Em contrapartida, Duarte (1996) chama a atenção sobre a necessidade de o professor utilizar recursos não cotidianos em suas práticas pedagógicas. O professor deve usar uma linguagem não cotidiana, uma linguagem para-si, além de transmitir não apenas aquilo que seus alunos já conhecem, mas, sobretudo, deve transmitir algo que o aluno ainda não domina, no objetivo de atuar, de acordo os pressupostos vigotskianos, na zona de desenvolvimento iminente.

Na verdade, o que está em pauta aqui é a necessidade do trabalho pedagógico em não atuar a partir do aluno empírico, ou seja, o aluno que se apresenta no sensorial imediato. Uma educação escolar que conduza o aluno à apropriação das objetivações genéricas para-si, na direção da formação da individualidade para-si, deve, ao contrário, preocupar-se com o aluno concreto (SAVIANI, 2011), ou seja, não considerar apenas a situação imediata e aparente do indivíduo, mas deve considerá-lo em suas múltiplas determinações, considerar as possibilidades do vir a ser de sua formação.

A proposta, então, é que o professor não “volte ao mundo adolescente”, mas pelo contrário, apresente ao adolescente algo que ele ainda não conheça para, em última instância, favorecer o seu desenvolvimento, pois, “a instrução unicamente é válida quando precede o desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2001, p. 243).

Destarte, ao contrário das pedagogias contemporâneas que defendem o cotidiano e a espontaneidade como pressupostos indispensáveis à educação escolar, considera-se que o trabalho educativo deva diferenciar-se do cotidiano. A escola deve “afastar” o aluno da vida cotidiana e formar um espaço diferenciado para o estudo do conhecimento sistematizado, possibilitando a ampliação das necessidades do indivíduo para além daquelas limitadas à esfera da vida cotidiana e daquelas pautadas apenas nas competências de alunos e professores, a fim de suprirem as necessidades do capital. Este “afastamento” não significa, de maneira alguma, uma fuga da realidade. Trata-se da construção das mediações entre a prática cotidiana e a teoria, de maneira que aquela não seja guiada pura e simplesmente pelo pragmatismo imediatista e esta não se transforme em pura especulação metafísica e até mesmo transcendente.

Para conduzir o aluno na formação da individualidade para-si, o professor deve romper com o conhecimento imediato do fenômeno e isso só pode acontecer a partir da mediação das objetivações genéricas para-si. Porém, tal processo não condiz com as hegemônicas práticas pedagógicas voltadas ao cotidiano do aluno. Isso exige um grau maior de abstração por parte do professor, bem como por parte do adolescente, cuja fase do desenvolvimento humano está propícia para o desenvolvimento do pensamento conceitual.

No entanto, vale destacar que o desenvolvimento dos conceitos científicos na adolescência não se dá de maneira espontânea e nem pode ser considerado um fenômeno natural, biológico. Para Vygotski (2001, p. 194-196), diferentemente dos conceitos cotidianos que se formam durante a experiência pessoal da criança, de maneira espontânea, os conceitos científicos se formam precisamente durante o processo de ensino de um determinado sistema de conhecimentos não cotidianos, sistematizados.

Elkonin (1960) identificou que, na escola Soviética, as disciplinas transmitidas aos adolescentes diferenciavam-se muito daquelas transmitidas aos escolares de menor idade. Devido ao maior grau de complexidade nas disciplinas escolares, as leis gerais da realidade começaram a ocupar um lugar importante, manifestadas no sistema de conceitos de cada ciência. Ou seja, as disciplinas escolares transmitidas aos adolescentes exigiam que estes

aprendessem muitos conceitos abstratos, conceitos estes que se apoiam no conhecimento dos objetos e ao mesmo tempo, saem dos limites do concreto.

Além disso, o desenvolvimento da linguagem tem um enorme significado para o desenvolvimento psíquico dos adolescentes. A assimilação das formas mais complexas de orações com a utilização de diferentes conjunções (embora, porém, que, porque, entretanto, etc.), participípios e gerúndios etc. criam “uma base para designar variadas dependências complexas entre os objetos e fenômenos (relações causais, funcionais, condicionadas, etc.) que são objeto de estudo das matemáticas, da história, da geografia, da física e de outras matérias” (*Idem*, p. 541-542).

Luria (2010, p.70) afirma que “não há dúvida de que a transição do pensamento situacional para o pensamento taxonômico conceitual está relacionada a uma mudança básica no tipo de atividade em que o indivíduo está envolvido.” Ou seja, enquanto os conceitos espontâneos se formam na prática cotidiana da criança, o desenvolvimento dos conceitos científicos, do pensamento conceitual, dependerá das operações teóricas que a criança aprende a realizar na escola. O autor prossegue dizendo que, “como o professor ‘programa’ esse treinamento, ele resulta na formação de conceitos ‘científicos’ e não ‘cotidianos’”.

Pode-se inferir, portanto, que a formação dos conceitos científicos na adolescência dependerá da atividade na qual o indivíduo estiver inserido. E, de acordo com Luria, o professor deve “programar” esse conteúdo, ou seja, a atividade docente deve ser intencional, direta e não espontânea. Vale acrescentar que não se trata de qualquer conteúdo, mas se o objetivo é a formação de conceitos científicos, os conteúdos escolares devem ser aqueles já discutidos nesse trabalho, qual seja: os saberes sistematizados dos quais falou Saviani (2011).

Desse modo, a educação escolar, no seu papel de mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, tem em sua tarefa fulcral a transmissão dos conteúdos clássicos, sistematizados, conteúdos estes imprescindíveis para a formação do pensamento por conceitos. Este é um ponto imprescindível para o desenvolvimento psicológico na idade de transição, pois, para Vygotski (2001, p. 214), “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos.”

O pensamento por conceitos não pode se formar na adolescência independentemente da qualidade da educação escolar. Sem a formação do pensamento por conceitos, sem a capacidade de trabalhar com abstrações, o adolescente não se desenvolve, não tem condições de desenvolver a autoconsciência, não avança em direção ao para-si de sua personalidade, não

forma sua concepção de mundo. E nessas circunstâncias ele se torna presa fácil de todo tipo de manipulação, pois ele entra em crise e busca ansiosamente saídas desse estado de crise permanente.

A educação escolar, embasada nas teorias pedagógicas hegemônicas do “aprender a aprender”, tem preterido a transmissão dos conteúdos científicos, conteúdos não cotidianos, desde a educação infantil. Portanto, o que ocorre hoje na adolescência não se trata de um fenômeno isolado, senão de um evidente fruto da precária educação precedente. E, se a adolescência é um período particularmente importante na formação da concepção de mundo, o que acontece se quase tudo o que lhe é apresentado sobre o mundo é superficial, imediatista, fragmentado, dispersivo etc., enfim, se a concepção de mundo que os adultos transmitem aos adolescentes é alienada? Este assunto é abordado no terceiro aspecto da análise das reportagens sobre a educação escolar de adolescentes.

3. A referência adulta para o desenvolvimento do adolescente

Elkonin (1987) apresenta a adolescência como a terceira fase do desenvolvimento psicológico na infância. Assim como nas fases precedentes – primeira infância e infância – essa fase também apresenta duas atividades principais, atividades que guiam seu desenvolvimento psicológico, quais sejam: comunicação íntima pessoal (sistema criança-adulto social) e atividade profissional/de estudo (sistema criança-objeto social).

A formação das relações sociais na adolescência é caracterizada pelo “código de companheirismo” e esse código tem, para Elkonin (1987, p. 120), grande importância para a formação da personalidade do adolescente. Para o autor, “o ‘código de companheirismo’ reproduz por seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada”.

Elkonin denomina essa atividade de comunicação íntima pessoal, pelo fato de estar ligada ao sistema de relação criança/adulto social, caracterizada por uma forma de comunicação peculiar de reprodução, nas relações com seus coetâneos, das relações existentes entre os adultos. Em outras palavras, essa atividade principal ou atividade guia tem como base, neste período de desenvolvimento, determinadas atividades encontradas entre os adultos. Tendo, então, o adulto como referência,

[...] a comunicação pessoal constitui aquela atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o futuro próprio; em uma palavra, se estrutura o sentido pessoal da vida. Com isto na comunicação se forma a autoconsciência como “consciência social transladada ao interior” (L. Vigotski). (ELKONIN, 1987, p. 121).

Segundo esse autor, os adolescentes, além do relacionamento com seus coetâneos, interessam-se muito pela vida dos adultos, procurando conviver e relacionar-se com eles. Elkonin (1960) relata que os adolescentes formam as mais variadas relações mútuas com as pessoas com as quais convivem, tendo a possibilidade de acumular grande experiência de vida. O autor, após conclusão de suas pesquisas, afirma que os adolescentes escolares apresentam grande dinamismo dirigido a assuntos sociais importantes, manifestando também independência entre outros aspectos de seu desenvolvimento.

Para Elkonin (1960, p. 548), “[...] o adolescente tende em grande parte a imitar aos adultos, procurando parecer-se com eles em tudo, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira de proceder.” Porém, o autor assevera que o adolescente pode tomar como exemplo não precisamente aspectos dos quais chamou de “positivos”, mas pode ter como exemplo os aspectos “negativos”. Nesse caso, os adolescentes imitam certos comportamentos adultos que não são aceitos socialmente, mas os imitam por julgarem que tais atitudes caracterizam um maior grau de maturidade.

Nesse mesmo contexto, qual seja: na busca de modelo ideal de comportamento adulto pelo adolescente, Davíдов (1988, p. 83) escreveu que,

A neoformação psicológica central dessa idade [adolescência], segundo a opinião destes autores [Elkonin e Dragúnova], é o surgimento do sentimento de maturidade como forma de manifestação da autoconsciência, **que permite aos adolescentes comparar-se e identificar-se com os adultos e com os companheiros, encontrar modelos para a imitação, construir, segundo estes modelos, suas relações com as pessoas** (grifos nossos).

Esse surgimento, no adolescente, de um sentimento de maturidade, indicando a manifestação de seu autoconhecimento, deve-se à busca que este tem por um modelo ideal de ser humano, ou seja, de uma referência adulta. A partir dessa premissa pode-se inferir que, neste momento histórico-social, o adolescente não é mais considerado uma criança, muito menos considerado um adulto. Portanto, trata-se de uma fase em desenvolvimento, em

transição e, tal asserção pressupõe que exista (ou deveria existir) um ser mais desenvolvido que o adolescente, qual seja: o adulto.

No entanto, o que pode acontecer se a educação escolar de adolescentes apenas apresentar a eles seu próprio mundo, seu cotidiano e não um modelo de ser humano mais desenvolvido? Se a adolescência é uma fase menos desenvolvida do que a fase adulta, que referência terá o adolescente para o seu desenvolvimento se o adulto não lhe apresentar esse modelo? Para Vigotski (2000), a interação do ser mais desenvolvido com o ser em desenvolvimento é fundamental para o desenvolvimento deste.

Na reportagem intitulada “*Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*” (CAVALCANTE, 2004, p. 4), é nítida a descaracterização do “mundo adulto”, pois, ao professor, é proposto fazer “[...] pontes entre o mundo jovem e a matéria a ser dado [a fim de driblar] o comportamento agitado da turma [...]”. Além disso, ao professor é dado o seguinte conselho: “deixe seus problemas do lado de fora da sala e não absorva aqueles que surgiram lá dentro. Não é fácil, mas dados os primeiros passos, não só o conteúdo vai ser bem trabalhado como também a formação humana, que justifica a existência da escola”. (*Idem*).

Diante das “atitudes típicas da adolescência”, a reportagem em questão fornece algumas dicas sobre como o adulto deve lidar com elas:

Resistência: O jovem quer experimentar tudo, viver tudo, saber tudo. Só que tem sempre um adulto dizendo o que ele não pode fazer. Mesmo que essas sejam orientações sensatas, é preciso compreender que sensatez ainda não é uma qualidade que eles valorizam. O adulto é quem impede as coisas que dão prazer. Por isso a resistência ao que vem do professor ou dos pais (e nisso se inclui o conteúdo escolar) (CAVALCANTE, 2004, p. 5).

Se sensatez ainda não é uma qualidade que os adolescentes valorizam, quando a valorizarão? Somente na idade adulta? Mas como se explica, nesse caso, o aparecimento da sensatez na vida adulta, se sua formação não se inicia na adolescência? E, mais amplamente, como ocorreria essa passagem da adolescência à vida adulta se esta não é considerada um referencial para aquela?

Esse mesmo artigo, ao tratar das maneiras de se lidar com a agressividade do adolescente, faz a seguinte afirmação:

Cobranças por desempenho escolar e por atitudes maduras geram ansiedade e reações inadequadas, já que ele não se sente apto a atender às expectativas. Procure saber como é o relacionamento do aluno com os pais e que **ideia faz de si mesmo e de seu futuro.** Se ele encontrar na escola um local para expressar seus pensamentos e descobrir suas aptidões, o nível de ansiedade e a agressividade diminuem (CAVALCANTE, 2004, p. 5, grifos nossos).

Note-se novamente a naturalização do indivíduo, pois este ainda não está pronto, não está maduro. “Cobranças por desempenho escolar e por atitudes maduras geram ansiedade”. Parece que não se pode cobrar maturidade, não se pode mostrar o modelo adulto de ser humano, porque pode causar no adolescente certas crises, “já que ele não se sente apto a atender às expectativas”. Talvez não se sinta apto porque não tenha um modelo de ser humano adulto.

De acordo com Elkonin (1960, p. 544), a ideia que o adolescente terá de si mesmo e de seu futuro é baseada nas relações sociais, ou seja, entre os seus colegas e entre os adultos. Segundo o autor, o adolescente busca um modelo de ser humano. Busca esse modelo nos “heróis das obras literárias, nos grandes homens da atualidade e do passado histórico e nas pessoas que os rodeiam (os professores, os pais). Os adolescentes veem na vida e na conduta dessas pessoas imagens concretas para a imitação”.

Arce (2004) mostra que, para muitos que trabalham com educação infantil, a infância torna-se uma espécie de refúgio onde os adultos procuram fugir ao enfrentamento com a realidade alienada da sociedade. Nesse sentido a idealização da infância torna-se uma espécie de fuga por parte do adulto, que nutre um sentimento nostálgico, como se a infância fosse um paraíso perdido. O melhor então a fazer, é deixar que a criança se desenvolva de forma espontânea e livre, evitando-se toda forma de ensino que possa antecipar o fim desse período mítico da vida humana.

No caso da adolescência também parece estar ocorrendo esse fenômeno do não enfrentamento, por parte dos adultos, dos aspectos problemáticos das relações sociais no capitalismo contemporâneo. A adolescência (considerada pelas concepções dominantes, na atualidade, como uma fase semipatológica da vida humana), não desempenha a função de imagem de um paraíso perdido, mas se mantém a atitude de separação em relação à vida adulta e de naturalização do desenvolvimento. Se, no caso da infância, o desenvolvimento deve seguir seu curso natural para que a criança aproveite ao máximo essa fase da vida, na

adolescência também o desenvolvimento deve seguir seu livre curso, mas, nesse caso, o objetivo seria o de se evitarem os conflitos entre adultos e adolescentes.

Seja como for, estamos diante de concepções que mitologizam a infância e adolescência e as desconectam das características (positivas ou negativas) da vida adulta na sociedade contemporânea. Essas concepções, que silenciam sobre as relações entre a vida adulta e as fases anteriores da vida humana, não deixam de guardar relações com a mitologização da morte, nesse caso, difundindo a crença na vida após a morte, na eternidade etc.

A fase adulta é tida como a fase de muitas responsabilidades, a fase do trabalho, a fase na qual é vedada a diversão e a alegria, a fase que caminha para o envelhecimento. A fase da velhice também é desprezada por conta da ideologia capitalista na qual compreende que tal fase do desenvolvimento humano não é mais produtiva.

Diante da asserção apresentada acima, surge então outra questão: qual a referência que tem o adolescente para seu desenvolvimento? Torna-se problemática a formação da concepção de mundo pelo adolescente porque ele vive numa sociedade alienada e os adultos lhe apresentam visões também alienadas de mundo.

Não se constata, nos artigos sobre adolescência aqui analisados, a existência de uma discussão crítica sobre o adulto na sociedade capitalista contemporânea. Não seria por isso que as soluções apontadas em termos de relacionamento com o adolescente sejam, em sua maioria, na direção de adaptação do adulto ao “mundo do adolescente”? Não seria essa uma atitude mais cômoda, pois dispensaria o adulto de questionar o mundo dos adultos e a si próprio?

Para Duarte (2013) e Heller (1991), pode-se considerar alienação quando o indivíduo é impedido de se apropriar das objetivações genéricas para-si. A partir dessa afirmação pode-se inferir que, na alienação, o indivíduo chega pouco desenvolvido à fase adulta. Daí o círculo vicioso, pois esse adulto é que, a rigor, será o ideal de ser humano apresentado às futuras gerações. Se o adulto não for desenvolvido, obviamente a concepção que os adultos terão não será a de que este deva ser mais desenvolvido que o adolescente. E tal pensamento pode se refletir na educação escolar, reduzindo sua prática às necessidades imediatas do adolescente.

Diante da primeira atividade guia na adolescência denominada comunicação íntima pessoal, Elkonin (1960) enfatiza que o trabalho pedagógico deve se pautar no grupo adolescente e não apenas no indivíduo isoladamente. Pois a opinião dos adolescentes sobre si

mesmos e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, do que pensam seus pais ou professores. A educação escolar, portanto, deve trabalhar sobre o grupo, pois o adolescente vai agir conforme o grupo. A opinião social da coletividade escolar adquire uma importância significativa para os adolescentes. A princípio ele se vê “com os olhos dos outros”. Portanto, se o processo educativo estiver bem organizado pelo professor, será um potente meio para uma educação desenvolvente.

A segunda atividade guia, na adolescência, é denominada por Elkonin (1960; 1987) de atividade profissional de estudo. O autor afirma que o adolescente recebe muita influência dos adultos nessa fase, daí a relevância da discussão sobre qual modelo de ser humano desenvolvido têm os adolescentes.

Note-se, portanto, a necessidade de um trabalho pedagógico direto e intencional (SAVIANI, 2011), exigindo dos adolescentes, iniciativa e responsabilidade em suas atividades. Elkonin ressalta ainda que se faz necessário um modelo, uma referência adulta para o desenvolvimento dos adolescentes. Ou seja, a experiência adulta, a experiência dos professores serve de modelo para que o adolescente entre “no mundo adulto” e não o contrário.

A exigência feita pelos adultos, por iniciativa e responsabilidade, aos adolescentes, possibilita a estes uma maior independência que, segundo Elkonin (1960, p. 550) constitui fator determinante para o desenvolvimento da personalidade na idade de transição. Isso cria também uma orientação para o futuro que é manifestado na escolha de uma profissão. “Agora se pensa no futuro, baseando-se em uma atitude séria para o trabalho”.

A atividade de estudo adquire um novo sentido para o adolescente, caracteriza-se agora pela tendência para o futuro, ou seja, consiste na preparação para uma vida futura. De acordo com Elkonin (1960), o motivo fundamental para o estudo é a futura profissão do adolescente. Baseado nos pressupostos desse autor, a aquisição de conhecimentos por meio da educação escolar é condição indispensável para que o adolescente tome consciência dos direitos da futura vida de trabalho, bem como das concretas relações sociais.

O importante papel da educação escolar neste contexto é sintetizado por Elkonin (1960, p. 552) da seguinte forma: “os estudantes em seus anos finais não têm somente consciência do sentido social do estudo, senão que este motivo adquire para eles força de estímulo direto e chega a ser o motivo principal pelo qual se adquirem os conhecimentos”.

Em suas pesquisas, Elkonin observou mudanças significativas nos interesses cognoscitivos dos adolescentes escolares. A atitude seletiva dos adolescentes é dirigida para determinados campos de conhecimento como, por exemplo, para as ciências sociais, técnicas ou biológicas. Segundo esse autor, os adolescentes manifestam uma relação entre os interesses cognoscitivos e a escolha por uma profissão.

O interesse por determinado ramo de conhecimento estimula a escolher uma profissão que se apoia nos dados desta ciência. Por outro lado, a escolha da profissão influi na atitude frente os objetos de estudo: motiva interesses para os que correspondem à profissão escolhida e obriga a ocuparem-se destes de maneira mais séria (ELKONIN, 1960, p. 552).

Entretanto, em alguns casos, Elkonin observou uma discordância entre os interesses cognoscitivos e a escolha da profissão. A análise desses casos mostrou duas causas fundamentais de tal discordância que estão, a rigor, relacionadas com a especificidade da educação escolar (a transmissão de conhecimentos).

Em primeiro lugar, o aluno não consegue compreender o caminho que leva desde os conhecimentos que são de seu interesse à atividade prática. E isso está relacionado ao fato do insuficiente conhecimento das profissões que estão ligadas aos campos de conhecimento de seu interesse. A segunda causa da citada discordância está ligada ao “caráter puramente de aprendizagem e não verdadeiramente cognoscitivo dos interesses por determinados conhecimentos” (ELKONIN, 1960, p. 553). Segundo o autor, neste caso, ao estudante é mais interessante estudar uma matéria que outras, mas tal interesse não tem relação com a decisão das questões da vida não escolar.

Diante das citadas causas da discordância existente entre os interesses cognoscitivos e a escolha da profissão, pode-se observar a carência, por parte dos adolescentes, de abstração, de análise das múltiplas relações que há entre os conteúdos escolares e a escolha da profissão. Fica evidente a necessidade que tem o trabalho educativo em proporcionar, ao adolescente, o pensamento teórico, exigindo destes um maior grau de generalização e abstração. Pois, reiterando, a partir da educação escolar é que se formam os verdadeiros conceitos, os conceitos científicos, indispensáveis para a tomada de consciência do mundo e de si próprio.

A propósito da questão da escolha profissional abordada por Elkonin, algumas ponderações se fazem necessárias, em se tratando de uma concepção histórico-cultural da adolescência. Não se deve esquecer que Elkonin desenvolveu seus estudos e pesquisas no

contexto histórico da União Soviética, ou seja, de uma sociedade que buscava concretizar um projeto sociopolítico socialista. Tratava-se, portanto, de um contexto bastante distinto da realidade brasileira contemporânea, com diferenças igualmente grandes no que se refere ao ingresso do indivíduo no mundo do trabalho.

Nessa mesma linha de ponderações, é preciso não esquecer que boa parte dos adolescentes brasileiros ingressa no mundo do trabalho não tanto em decorrência de um processo de escolha profissional, mas muito mais em função da necessidade de obter um emprego e das alternativas concretas de emprego que se lhe apresentam. Levar em conta essas circunstâncias é importante para não adotarmos uma visão idealista no debate sobre a importância da educação escolar na escolha profissional. A educação escolar, portanto, deve favorecer ao adolescente uma análise histórico-social das escolhas profissionais. Devem apresentar-lhes as contradições da sociedade capitalista e conscientizá-los da alienação do trabalho, ou melhor, dos graus de alienação do trabalho. Isso também ajudaria na desfetichização de ideias cristalizadas oriundas da ideologia capitalista.

Retomando o tema das relações entre o adolescente, como um ser em desenvolvimento e o adulto, destaca-se a necessidade, para a escolha profissional do adolescente, do adulto proporcionar o acesso a um referencial crítico sobre o trabalho na sociedade capitalista contemporânea. O adolescente não chegará espontaneamente a esse tipo de concepção, sendo indispensável a mediação da educação escolar.

Outro aspecto no qual os modelos fornecidos pelos adultos se fazem importantes para a escolha profissional é assinalado por Bock (2006), segundo o qual, quando o adolescente escolhe uma profissão, não o faz de forma despersonalizada. Isto quer dizer que, ao escolher uma profissão, o adolescente está expressando que quer ser igual a uma determinada pessoa, por meio dos contatos pessoais, exposição à mídia, leituras etc.

Não se espera, portanto, que o adolescente aprenda sozinho ou que construa um conhecimento autônomo sobre um determinado trabalho. Seria ingênuo esse pensamento, típico do idealismo, onde se acredita que os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade possam manifestar-se no indivíduo sem a mediação de outro indivíduo.

Quanto mais complexa e desenvolvida for uma determinada atividade profissional, mais necessário será um processo formativo escolar que prepare o adolescente para o exercício dessa profissão. O problema reside na forma que a educação escolar vem tomando

em relação a esta questão. Martins (2004) chama a atenção de que as políticas educacionais têm se centrado no treinamento de indivíduos a fim de satisfazer os interesses do mercado.

Obviamente que o assunto sobre a inserção do indivíduo no mundo do trabalho deve estar na pauta da educação escolar, porém, conforme afirma a referida autora, a redução da educação à formação de competências é que deve ser objeto premente de análise crítica, “posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital” (MARTINS, 2004, p. 53).

O maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação ao mercado de trabalho, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Isto é, trata-se de não se limitar a formação do indivíduo a um processo de reprodução da força de trabalho sem, contudo, ignorar o fato de que vivemos numa sociedade capitalista na qual boa parte da humanidade precisa vender sua força de trabalho para obter os recursos necessários à sobrevivência.

Entretanto, limitar a educação do adolescente a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação. Uma educação que favoreça o processo de formação da individualidade para-si deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação das objetivações genéricas para-si.

Pois, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos ao longo da história do desenvolvimento humano, quando transmitidos pelo professor e apropriados pelos alunos, contribuem, decisivamente, para uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada por estas objetivações genéricas para-si. São fatores necessários para a estruturação da concepção de mundo do adolescente, para a sua condução da vida e para a formação da individualidade para-si, ou seja, uma individualidade livre e universal (DUARTE, 2013).

Conclusão

Diferentemente das concepções biologizantes e idealistas sobre adolescência, a psicologia histórico-cultural apresenta essa fase do desenvolvimento humano não como um

período naturalmente marcado pela impulsividade e pela emotividade incontrolláveis, bem como por crises de personalidade, tudo isso causado pelas mudanças hormonais. Pelo contrário, essa teoria apresenta a adolescência como um período privilegiado para o desenvolvimento do pensamento conceitual, para a formação da concepção de mundo e para o desenvolvimento da autoconsciência.

Neste trabalho discutiu-se a importância da educação escolar para a transmissão dos conhecimentos clássicos, como elemento necessário no processo de formação da individualidade para-si, para o desenvolvimento psíquico na adolescência. Para tanto, destacou-se que o trabalho pedagógico não deve reduzir sua atuação ao “mundo do adolescente”; pelo contrário, considerando-se que a adolescência é uma fase de transição para a vida adulta, cabe à educação escolar apresentar ao adolescente o mundo adulto, o modelo adulto, a fim de promover-lhe o desenvolvimento psíquico.

Há, portanto, ainda muito que se produzir de aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Principalmente levando em conta que, nessa sociedade alienada, as teorias pedagógicas hegemônicas também defendem e apregoam visões alienadas de mundo aos adolescentes. Não obstante a isso, considera-se que a concepção da psicologia histórico-cultural sobre adolescência, bem como os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, compõem aportes teóricos importantes que fundamentam a luta por uma educação escolar de qualidade.

Referências

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013, 167f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2013.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 145-168.

BOCK, S. D. **Orientação profissional**: a abordagem sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2006.

BUENO, S. F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35, p. 300-307, mai./ago. 2007.

CAVALCANTE, M. Adolescentes - Entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado. In: **Nova Escola**, set./2004. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/adolescentes-entender-cabeca-431429.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996. (coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 55).

———. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 79-115, Julho/2000.

———. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.

———. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

———. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 493-559.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

LURIA, A. R. **Curso de psicología geral v. 1**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARTINS, A. R. A busca da identidade na adolescência. In: **Nova Escola**, ed. 230, Mar./2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e>

adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/busca-identidade-adolescencia-jovem-puberdade-538868.shtml>. Acesso em: 02 nov. 2012.

_____. Adolescentes com os hormônios à flor da pele. In: **Nova Escola**, ed. 233, jun./jul. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/adolescentes-hormonios-flor-pele-adolescencia-sexualidade-567920.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-73.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MOÇO, A. O pensamento abstrato na adolescência. In: **Nova Escola**, ed. 232, Mai./2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/pensamento-abstrato-adolescencia-desenvolvimento-juvenil-556079.shtml?page=all>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

MONROE, C. Por que os jovens estão tão violentos? In: **Nova Escola**, ed. 235, Set./2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/jovens-estao-tao-violentos-adolescentes-adolescencia-594427.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Visor e MEC, 1991.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: A. Machado Libros, S. A., 2001.

Notas

¹ Pesquisa realizada sob a orientação do professor Dr. Newton Duarte e coorientação da professora Dra. Lígia Márcia Martins.

ⁱⁱ O nome Vigotski é encontrado na literatura de várias formas, tais como 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.

ⁱⁱⁱ Vale aqui destacar que o ponto de partida da aprendizagem, ou seja, do aluno é distinto do ponto de partida do ensino, isto é, da atividade do professor. O cotidiano é o ponto de partida da aprendizagem, enquanto os conteúdos não cotidianos, as objetivações genéricas para-si, é o ponto de partida e de chegada da atividade do professor. Para uma análise aprofundada sobre o assunto vide Martins (2013).

Sobre o Autor

Ricardo Eleutério dos Anjos. UNESP/Araraquara. Doutorando em Educação Escolar. Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. Agência financiadora: CAPES.