

O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DO ADOLESCENTE

THE ROLE OF SCHOOL EDUCATION ON DEVELOPMENT OF PERSONALITY ADOLESCENT

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DE LOS ADOLESCENTES

Ricardo Eleutério dos Anjos¹

RESUMO: A partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, este artigo procurou analisar teoricamente o papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. Foram pesquisadas não somente as obras de Vygotski, como também de Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros autores que contribuíram e contribuem para a formação do conjunto de trabalhos elaborados pela psicologia histórico-cultural. A pedagogia histórico-crítica, a partir das obras de Dermeval Saviani e Newton Duarte, foi utilizada como mediação entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar, por entender que esta teoria pedagógica é compatível com os pressupostos da “Escola de Vygotski”. Este trabalho apresenta a concepção da psicologia histórico-cultural sobre a personalidade do adolescente como superação das concepções psicológicas naturalizantes e idealistas, explicitando, ainda, a relevância da transmissão dos conteúdos escolares para o desenvolvimento da personalidade nessa idade de transição.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Desenvolvimento da personalidade. Psicologia histórico-cultural. Educação escolar.

ABSTRACT: This article aims to analyze theoretically the role of education in personality development of adolescent from the assumptions of cultural-historical psychology and historical-critical pedagogy. Were researched works of Vygotsky, Leontiev as much as Luria, Elkonin, among other authors who have contributed and contribute to the formation of the body of the works produced by the cultural-historical psychology. The historical-critical pedagogy, from the works of Dermeval Saviani and Newton Duarte, was used as a mediator between cultural-historical psychology and education, understanding that this pedagogical theory is compatible with the assumptions of the "Vygotsky School". This article introduces the concept of cultural-historical psychology about the personality of teenagers as a way to overcome the naturalization and idealistic conceptions in psychology, also explaining the importance of transmission of school subjects for the development of personality in this period of transition.

KEYWORDS: Adolescence. Personality development. Cultural-historical psychology. School education.

¹ Professor de Psicologia na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Psicólogo, Mestre em Educação Escolar e Doutorando em Educação Escolar. Integrante do Grupo de Pesquisas cadastrado no CNPq com o título: Estudos Marxistas em Educação; E-mail: ricardo.eleuterio@hotmail.com

RESUMEN: A partir de los supuestos de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, este artículo busca analizar teóricamente el papel de la educación en el desarrollo de la personalidad del adolescente. Se encuestaron no sólo las obras de Vygotsky, así como Leontiev, Luria, Elkonin, entre otros autores que han contribuido y contribuyen a la formación del conjunto de trabajo producido por la psicología histórico-cultural. La pedagogía histórico-crítica, desde las obras de Dermeval Saviani e Newton Duarte, fue utilizado como un mediador entre la psicología y la educación histórico-cultural, entendiendo que esta teoría pedagógica es compatible con los supuestos de la "Escuela de Vygotsky". En este trabajo se presenta el concepto de la psicología histórico-cultural sobre la personalidad del adolescente como la superación de la naturalización psicológica y concepciones idealistas, también explica la importancia de la transmisión de las materias escolares para el desarrollo de la personalidad en esta época de transición.

PALABRAS-CLAVES: Adolescencia. Desarrollo de la personalidad. La psicología histórico-cultural. La educación escolar.

INTRODUÇÃO

Considerando-se que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é produto das formas sociais coletivas de comportamento que, internalizadas pelo indivíduo, constituem o núcleo fundamental da formação de sua personalidade e, de acordo com Vygotski (1996), essa internalização configura o conteúdo principal do desenvolvimento das funções na adolescência, este artigo procurou analisar teoricamente o papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente.

A psicologia tem dedicado grande atenção ao problema da personalidade. Uma das particularidades fundamentais das teorias psicológicas da personalidade, analisadas por Vygotski, é a concepção de “descoberta do próprio eu”. Porém, Vygotski não concorda com a ideia de um descobrimento da personalidade, para esse autor, é mais correto conceber a noção de *desenvolvimento da personalidade*, que teria, segundo seus pressupostos, a adolescência como um momento privilegiado no qual ocorreria um salto qualitativo (VYGOTSKI, 1996, p. 232).

Essa mesma constatação de Vygotski, isto é, da noção equivocada de descoberta da personalidade, como um processo de “dentro para fora”, é encontrada, em tempos hodiernos, em teorias largamente difundidas sobre a personalidade do adolescente. Em pesquisas precedentes, analisamos alguns artigos para professores de adolescentes onde constatamos, dentre outros fatores, o predomínio de concepções idealistas e biologizantes sobre a adolescência.

A personalidade do adolescente é explicada a partir de manifestações inconscientes e, em alguns casos, como defende o psicanalista Mauricio Knobel, atrelada a uma “conduta *patológica* [...] inerente à evolução *normal* desta etapa da vida” (KNOBEL, 1992, p. 27, grifos no original); bem como por concepções biologizantes, que concebem essa

fase do desenvolvimento humano a partir de perturbações vinculadas à sexualidade, influenciadas por manifestações hormonais ou por mudanças sinápticas no cérebro, fenômenos estes, ocorrentes na puberdade.

Diante das concepções biologizantes, naturalizantes e idealistas da personalidade do adolescente, a educação escolar nada (ou quase nada) poderia fazer para interferir no desenvolvimento de algo que é considerado intrínseco à natureza humana. A educação escolar, nessas perspectivas, teria a missão de, simplesmente, acompanhar ou facilitar o caminho natural desse desenvolvimento. Segundo essas perspectivas, todos os problemas apresentados nessa idade são naturais, normais e acabam desaparecendo naturalmente com a chegada, também natural, da vida adulta.

Desse modo, o ponto que justifica o tema deste trabalho está contido nas considerações acima e fica evidente a necessidade de apresentar uma concepção de personalidade do adolescente numa abordagem histórico-cultural. Ou seja, uma concepção dialética de desenvolvimento da personalidade do adolescente que supere as visões negativistas, naturalistas e até, por que não dizer, patologizantes.

A ESTRUTURA E A DINÂMICA DA PERSONALIDADE DO ADOLESCENTE

Leontiev (1978a, p. 137) afirma que “a personalidade não nasce, a personalidade se faz”. Para a psicologia histórico-cultural, não há uma personalidade do neonato ou do lactante, pois a personalidade é um processo, no desenvolvimento humano, produzido nas relações sociais que a pessoa estabelece ao longo de sua história, constituindo-se, assim, como produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-cultural do ser humano.

Vygotski (1996) assevera que se deve observar a personalidade do adolescente considerando, ao mesmo tempo, sua estrutura e sua dinâmica. Faz-se necessário, portanto, debruçar-se no estudo das leis que regem a estrutura e a dinâmica da personalidade. Esse autor conclui, a partir de suas pesquisas, que a história do desenvolvimento da personalidade é constituída por três leis fundamentais.

A primeira lei é aquela que regula o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas superiores, que são, de acordo com Vygotski, o núcleo fundamental da personalidade em formação. Essa lei é a “*transição de formas e modos de comportamento naturais, imediatos, espontâneos aos mediados e artificiais que surgem no processo de*

desenvolvimento cultural das funções psíquicas” (VYGOTSKI, 1996, p. 226, grifos no original).

O conteúdo principal do desenvolvimento psíquico na adolescência é a mudança da estrutura da personalidade. Essa mudança é caracterizada pelo salto qualitativo das funções psíquicas elementares às funções psíquicas superiores. Ao contrário dos pressupostos da psicologia tradicional, Vygotski (1996) assevera que as funções psíquicas superiores não se desenvolvem paralelamente à maturação do cérebro, muito menos se caracterizam pelo aparecimento de novas partes ou pelo incremento das partes cerebrais já existentes.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores implica a dialética entre o biológico e o social. Embora o desenvolvimento dessas funções seja, por certo, determinado pelas atividades socialmente configuradas, isso acarreta mudanças no cérebro, não em termos de surgimento de alguma nova parte do mesmo, mas pela formação daquilo que Leontiev (1978b) chamou de órgãos funcionais ou neoformações.

Novas funções psíquicas superiores – produtos do desenvolvimento histórico-social da atividade humana – surgem e se formam na idade de transição, isto é, “no processo do desenvolvimento sociocultural do adolescente” (VYGOTSKI, 1996, p. 118). Todavia, não se trata da extinção ou do aniquilamento das funções elementares, pois este salto qualitativo é caracterizado por uma superação por incorporação. Para o autor, as funções superiores na adolescência “se estruturam na medida em que se formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparição de sínteses complexas”, onde as funções superiores são consideradas a continuação das funções elementares.

Essa primeira lei consiste na transformação das funções imediatas, espontâneas, às funções voluntárias e intencionais. Por exemplo: o homem primitivo, ao criar pela primeira vez um signo exterior para lembrar-se de algo, conseqüentemente, já passaria a uma nova forma de memória, ou seja, a passagem da memorização involuntária à memorização regulada por signos. Isso quer dizer que, ao introduzir meios artificiais externos para recordar-se de algo, ele passa a dominar o processo de sua própria memorização.

Para Vygotski (1996), o caminho do desenvolvimento histórico do comportamento caracteriza-se em aperfeiçoar cada vez mais esses meios, isto é, consiste em que o indivíduo, constantemente, elabore novos procedimentos e novas formas de domínio das próprias operações psíquicas. E isso só é possível pela mediação de outros seres humanos.

Essa primeira lei já sinaliza a educação escolar como um importante elemento para o desenvolvimento da personalidade. De acordo com os pressupostos vigotskianos, o único bom ensino é aquele que precede ao desenvolvimento, promovendo assim, o citado salto qualitativo das funções elementares à formação de funções psíquicas superiores, funções especificamente humanas como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, o autodomínio da conduta, entre outras.

Destarte, o desenvolvimento cultural do comportamento do indivíduo se encontra numa relação direta com o desenvolvimento histórico e social da humanidade. Tal asserção remete à segunda lei da dinâmica e estrutura da personalidade apresentada por Vygotski (1996, p. 226):

O estudo da história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que constituem o núcleo básico na estrutura da personalidade nos permite formular do seguinte modo a segunda lei: *as relações entre as funções psíquicas superiores foram anteriormente relações reais entre os homens; no processo de desenvolvimento as formas coletivas, sociais do comportamento se convertem em modo de adaptação individual, em formas de conduta e de pensamento da personalidade* (grifos no original).

Todas as funções psíquicas superiores são relações de ordem social que, ao serem internalizadas, constituem a base da estrutura social da personalidade. As funções psíquicas superiores são produto das formas coletivas de comportamento. Para Vygotski (1995, p. 150), “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”.

A natureza psíquica do ser humano, a partir desse ponto de vista, é caracterizada por um conjunto de relações sociais que são internalizadas pelo indivíduo e convertidas em funções da personalidade. Esse processo não ocorre de maneira imediata, mas sim pela mediação de outrem, por meio da educação intencional e direta. E, nessa segunda lei, está explícita a seguinte premissa: “o traslado ao interior das relações sociais externas entre as pessoas é a base da formação da personalidade [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 228).

Atrelada à segunda lei da dinâmica e estrutura da personalidade do adolescente encontra-se a terceira lei, ou seja, “a lei *da passagem das funções desde fora para dentro.*” (VYGOTSKI, 1996, p. 229, grifos no original). Esta terceira lei refere-se ao fato de que as funções psicológicas a princípio são operações externas que o indivíduo realiza com o auxílio do emprego de signos. Sendo a atividade vital humana, o trabalho, uma atividade

social que em suas formas mais básicas se apresenta como atividade imediatamente coletiva, faz-se necessária a mediação do uso de signos para que o indivíduo possa influenciar o comportamento dos outros indivíduos. Aos poucos, o uso de signos se transforma também num recurso para o autocontrole do comportamento individual.

Vygotski assevera que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre pela passagem das relações sociais externas ao interior do indivíduo, constituindo, assim, a base fundamental da formação da personalidade.

Esse processo acima descrito não ocorre de forma espontânea e natural, pois, de acordo com Vygotski (1996, p. 63), na adolescência, por causa do pensamento por conceitos, “tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior [...]”. A formação do pensamento por conceitos também não ocorre de forma natural, pois tal formação é dependente da internalização dos conceitos científicos, não cotidianos, frutos da educação escolar.

Vygotski (1996) explicitou como se manifesta as complexas leis da estrutura e da dinâmica da personalidade do adolescente. Esse autor também concebe a personalidade como um processo que se desenvolve simultaneamente à edificação da consciência. A consciência, como marco na formação da personalidade, resulta do seguinte: nos estágios iniciais do desenvolvimento há uma relação sincrética entre sujeito e objeto. A partir do salto qualitativo resultante, principalmente, do entrelaçamento entre linguagem e pensamento, inicia-se a distinção do sujeito e objeto. Esse processo se complexifica ao longo do desenvolvimento humano, culminando na autoconsciência e na conquista significativa do autodomínio da conduta.

É nesse aspecto que o autor afirma que as funções se materializam na personalidade dos seres humanos. Vygotski (1996, p. 231) assevera que “o novo comportamento do homem se transforma em comportamento para si, o homem toma consciência de si mesmo como de uma determinada unidade. *Este é o resultado final e o ponto central de toda a idade de transição*” (grifos nossos).

A personalidade e a concepção de mundo (sínteses superiores que aparecem pela primeira vez na idade de transição) se formam e se estruturam mediante as mudanças que ocorrem na forma e no conteúdo do pensamento do adolescente, sobre a base do pensamento por conceitos. Para Vygotski (1996, p. 71), “o pensamento por conceitos revela os profundos nexos da realidade, revela as leis que a regem [...]”. O desenvolvimento do pensamento

conceitual permite que o adolescente tenha o profundo conhecimento da realidade interna, ou seja, o mundo de suas próprias vivências.

Vygotski (1996, p. 73) afirma que graças ao pensamento por conceitos chegamos a compreender a realidade, a dos demais e a nossa própria. Para o autor, o pensamento por conceitos é a nova forma de pensamento que difere o adolescente das crianças menores e essa é a “revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente”.

Nesse contexto, Duarte (2013) nos remete a uma citação de Vygotski (1996, p. 200) que explica como se dá essa transição:

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

O adolescente, portanto, toma consciência de seus processos internos e começa a dominar as próprias operações internas, da mesma forma como tem domínio dos movimentos externos desenvolvidos em etapas precedentes. Para Vygotski (1996, p. 199), nesse momento “se desenvolve e se estrutura o mundo sistematizado, regulado, da consciência interna da personalidade e surge essa forma especial de necessidade que denominamos como livre arbítrio”.

O livre arbítrio ou o autodomínio da conduta, bem como a hierarquização das atividades humanas, consistem na superação da espontaneidade, ou seja, consistem no passo qualitativo à liberdade, ou à condução da vida, nas palavras de Heller (1991; 2004). Essa liberdade não significa o aniquilamento das leis naturais e elementares, mas sim o conhecimento dessas leis e a possibilidade de fazê-las atuar de modo planejado, para fins determinados. Esse processo ocorre pela mediação dos conceitos, na sua máxima manifestação, ou seja, por meio dos conceitos científicos, desenvolvidos mediante a educação escolar.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DO ADOLESCENTE

O objetivo de transmitir, ao aluno, os conteúdos não cotidianos, reside na possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada pela apropriação das objetivações mais elaboradas pelo gênero humano – objetivações genéricas para si – como a ciência, a arte e a filosofia (DUARTE, 1993; HELLER, 1991; 2004).

Desta forma, a cotidianidade não mais conduz a vida do indivíduo, mas é ele que a conduz, graças à mediação com as citadas objetivações genéricas para si. Há, portanto, uma estreita relação entre o domínio da própria conduta e o pensamento conceitual, já que tão somente por conceitos é possível chegar ao conhecimento do fenômeno para além das aparências. E só a partir da compreensão do fenômeno para além das aparências, ou seja, a compreensão da realidade, é que se pode conquistar a liberdade, ou seja, o autodomínio da conduta e a superação da espontaneidade.

Vygotski (1996), ao citar Engels, afirma que o domínio da conduta e o domínio da natureza externa são, portanto, produtos indispensáveis do desenvolvimento histórico do ser humano. O homem primitivo, assim como outros animais, não era livre, pois seu desenvolvimento pautava-se apenas nos aspectos biológicos e na adaptação à natureza. A partir do *Homo sapiens*, como bem afirmou Leontiev (1978b), os aspectos históricos sociais regeriam o desenvolvimento humano. Isso quer dizer que, a cada passo em direção à cultura, fora um passo à liberdade.

Pode-se inferir, portanto, que não há desenvolvimento da personalidade se o indivíduo não hierarquizar suas atividades a partir da atividade guia. Leontiev (2006) enfatiza a estreita relação entre as atividades guia e o desenvolvimento psíquico da criança. Essas atividades orientam o ser humano de maneira mais decisiva (considerando suas condições concretas), compreendendo três atributos fundamentais, quais sejam: elas produzem outros tipos de atividade; permitem que as funções psíquicas tomem forma e ou se organizem e conseqüentemente; promovem as principais mudanças psicológicas da personalidade.

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

A primeira atividade principal na adolescência é a comunicação íntima pessoal. Essa atividade é uma forma de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações

existentes entre os adultos. Facci (2004a, p. 71), afirma que “a interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo)”. Nessa comunicação, prossegue a autora, “o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida”.

De acordo com Elkonin (1987, p. 121), a atividade de comunicação pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como sobre as relações entre as pessoas. Nas palavras do autor, “se estrutura o sentido pessoal da vida”. Destarte, na comunicação pessoal se forma a autoconsciência como consciência social transladada ao interior.

A partir do processo acima descrito, Elkonin (1987) afirma que surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro, adquirindo o caráter de atividade profissional de estudo. Essa é a segunda atividade principal na idade de transição. Para o autor, o conteúdo de estudo do adolescente exige novos métodos de ensino. A educação escolar deve incitar o aumento da independência do adolescente.

O aumento da independência, segundo o referido autor, “desenvolve os aspectos positivos da personalidade (tendência a um fim determinado, constância, organização, disciplina)” (ELKONIN, 1960, p. 540). E isso só ocorre quando, ao mesmo tempo, se aumentam as exigências e suas responsabilidades. Quando não há exigências elevadas e a responsabilidade pelo trabalho é insuficiente, prossegue Elkonin (1960, p. 540) “a independência do adolescente conduz à formação de aspectos negativos da personalidade (a inconstância, a desorganização, a falta de responsabilidade, a falta de disciplina, etc.)”.

Leontiev salientou que a fase da adolescência é caracterizada pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. O adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e, conseqüentemente, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos. As disciplinas ministradas na escola são valorizadas conforme a futura profissão. “Quando se perguntam quais são as matérias mais interessantes, se recebem as seguintes respostas: ‘gosto, sobretudo, das matemáticas, e o que menos gosto é a anatomia, porque nunca serei médico’, ‘depende do que penso ser na vida’ [...]” (LEONTIEV, 1960, p. 353).

Os resultados de tais pesquisas apontam a necessidade de esclarecer um aspecto importante sobre a relação entre as disciplinas transmitidas na escola e o desenvolvimento psíquico dos alunos. Segundo Facci (2006, p. 142),

Vigotski chegou à conclusão, em suas pesquisas, que as disciplinas escolares, no conjunto, e não isoladamente, influenciam o desenvolvimento das funções psicológicas. [...] a aritmética, por exemplo, não desenvolve, independente e isoladamente, umas funções, enquanto que a escrita desenvolvem outras. A tomada de consciência das disciplinas e mesmo o pensamento abstrato da criança se desenvolvem em todas as aulas. É necessário, portanto, descobrir essa lógica interna dos processos de desenvolvimento desencadeada pela educação escolar.

Davídov e Márcova (1987), ao apresentarem o resultado de um ensino experimental que se prolongou por mais de dez anos em Moscou, asseveram que um ensino intencional e dirigido, por parte do professor, pode capacitar o adolescente a hierarquizar suas atividades de estudo, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento de formas mais complexas de autocontrole do próprio comportamento. Em suas palavras,

No ensino experimental se alcança formar nos adolescentes esta nova posição para sua atividade. [...] Sobre esta base se forma um novo tipo de operações, que consiste na capacidade dos escolares de hierarquizar o sistema de suas próprias ações de estudo, subordiná-las entre si, utilizar os dados de uma atividade como meio para cumprir outra. Posteriormente nascem formas mais complexas de autocontrole antecipatório, que abarcam blocos cada vez maiores da atividade, garantindo a correção de sua realização pela orientação para o resultado mais distante, apartado. Estes dados permitem chegar a uma conclusão preliminar sobre a possibilidade de estruturar nos adolescentes formas suficientemente acabada de auto-organização da atividade intelectual, o que diverge das ideias, existentes na psicologia evolutiva, sobre as dificuldades da regulação voluntária nesta idade (DAVÍDOV; MÁCOVA, 1987, p. 188).

Para os autores acima citados, um ensino dirigido possibilita a formação do caráter voluntário da atividade intelectual, que constitui um novo vetor do desenvolvimento psíquico na idade de transição. Os adolescentes, de acordo com as pesquisas de Davídov e Márcova (1987, p. 188), são capazes de formar uma reflexão sobre sua própria atividade por meio dos conceitos científicos. “Esta reflexão é a operação inicial, sobre cuja base na escola média pode implantar a peculiar atividade de direção do próprio comportamento”. A conclusão que os autores chegaram é a seguinte:

Neste plano o estudo experimental das possibilidades evolutivas confirma, em determinada medida, a tese de Vigotski onde a tomada de consciência e o domínio dos próprios processos psíquicos “passa pelas portas dos conceitos científicos” [...] Em outras palavras, precisamente *a mudança do tipo de pensamento na idade escolar precoce produz peculiaridades qualitativamente novas do desenvolvimento intelectual na idade adolescente* (DAVÍDOV; MÁCOVA, 1987, p. 189, grifos no original).

O excerto acima novamente legitima a importância de um ensino dirigido, intencional, focado na transmissão dos conceitos científicos, possibilitando, assim, o domínio dos próprios processos psíquicos e a capacidade de hierarquização consciente das atividades humanas.

Vygotski (1996) afirma que as funções psíquicas superiores se embasam no domínio do comportamento, o que permite a inferência de que tal domínio seria uma das condições necessárias à hierarquização consciente das atividades humanas. Em outra passagem ele diz o seguinte:

K. Lewin diz com razão que a formação dos sistemas psicológicos coincide com o desenvolvimento da personalidade. Nos casos mais elevados, ali onde nos achamos em presença de individualidades humanas que oferecem o grau máximo de perfeição ética e a mais maravilhosa vida espiritual nos encontramos ante um sistema em que o todo guarda relação com a unidade. Spinoza defende uma teoria (que modifico ligeiramente) segundo a qual a alma pode conseguir que todas as manifestações, todos os estados, se voltem para um mesmo fim, podendo surgir um sistema com um centro único, a máxima concentração do comportamento humano. Para Spinoza a ideia única é a de Deus ou de natureza. Psicologicamente isso absolutamente não é necessário. Mas o homem pode com certeza reduzir a um sistema não apenas funções isoladas, senão criar também um centro único para todo o sistema. Spinoza mostrou este sistema no plano filosófico; existem pessoas, cuja vida é um modelo de subordinação a um fim, que mostraram na prática que isso é possível. À psicologia resta a tarefa de mostrar como verdade científica esse tipo de surgimento de um sistema único (VYGOTSKI, 1991, p. 92).

O domínio do comportamento (ou de acordo com a expressão de Heller, a hierarquização consciente das atividades humanas, a condução da vida), não pode ser realizado sem a apropriação do saber sistematizado. E, neste contexto, Vygotski (1996, p. 64) afirma que tal processo só ocorrerá de maneira aprofundada a partir da adolescência, pois “*o conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos*” (grifos nossos).

Ser capaz de conduzir a vida e hierarquizar deliberadamente suas atividades é algo que requer a construção de uma concepção de mundo que desnaturalize o que está dado. É muito difícil que isso ocorra sem a colaboração da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para si. Esse processo de hierarquização consciente da vida cotidiana é denominado por Heller de condução da vida.

Daí a necessidade da educação escolar para o desenvolvimento da personalidade do adolescente, isto é, a necessidade de transmissão dos conteúdos sistematizados como condição necessária para o desenvolvimento das funções psíquicas

superiores e da formação do pensamento conceitual, ou seja, da formação da capacidade de conhecimento para além das aparências. Pois esta tomada de consciência possibilita a subordinação do comportamento, ou, em outras palavras, possibilita que o adolescente hierarquize, de maneira consciente, suas atividades cotidianas. E, “[...] *tão somente quando tivermos presente o domínio da conduta podemos falar sobre a formação da personalidade*” (VYGOTSKI, 1996, p. 230, grifos nossos).

O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente, portanto, é a socialização do saber erudito, sistematizado. Esse papel consiste na mediação entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivações do gênero humano. Para tanto, há a necessidade da superação da dicotomia apresentada pelas concepções idealistas e mecanicistas sobre a personalidade do adolescente, e da superação dos ideários das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2013; 2006b).

O trabalho educativo, portanto, realiza uma mediação, na formação do indivíduo, entre a esfera em si e a esfera para si. Diante de tal importância que tem a educação escolar neste processo, fica evidente a urgência da superação das ideias propagadas pelas pedagogias contemporâneas baseadas no lema “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2010, p. 37), uma ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas é a de que “o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares”; na perspectiva dessas pedagogias “são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano”.

Duarte (2001; 2013) denomina de pedagogias do “aprender a aprender” as que, neste contexto da relação entre educação escolar e conhecimento, apresentam uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola, limitando este conhecimento e atrelando-o ao cotidiano. Encontra-se também uma descaracterização do professor como mediador no processo de apropriação do conhecimento, ou seja, a indispensável mediação realizada pelo professor não é entendida como transmissão de conhecimento, como ensino, sendo reduzida a uma espécie de acompanhamento da aprendizagem que ocorreria de forma autônoma desde o início do processo educativo. No limite, trata-se do postulado segundo o qual o aluno deve aprender sozinho, deve aprender a aprender.

Ou seja, quanto menos o professor ensinar, melhor para a aprendizagem pelo aluno. São pedagogias que defendem a limitação do indivíduo às esferas da genericidade em si. Esse processo pode ser considerado alienante, pois, segundo Duarte (1993) e Heller

(1991), uma das formas de alienação se dá quando o indivíduo é impedido de se apropriar das esferas de objetivações genéricas para si. Essas pedagogias mostram-se sintonizadas com a ideologia da classe dominante. Dentre elas estão “o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista” (DUARTE, 2010, p. 33).

Diante do contexto de que as pedagogias do “aprender a aprender” descaracterizam o papel do professor, bem como a visão negativa da transmissão de conhecimentos clássicos e não cotidianos, Duarte (2008, p. 210), assevera que,

É necessário definir mais claramente o que significa transmissão de conhecimentos indo além da visão negativa sobre essa transmissão, visão essa criada e difundida por construtivistas e escolanovistas. Até mesmo do ponto de vista antropológico essa negativa em relação ao ato de ensinar é algo questionável pois uma das características que distinguem os seres humanos das demais espécies animais é a capacidade de produção/reprodução da cultura por meio de sua transmissão contínua às novas gerações [...]

É importante dizer que, 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 como a ciência, a arte e a filosofia (DUARTE, 1993). 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.

[...] Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégios, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 2011, p. 20).

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. 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 e,

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Portanto, 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, de acordo com Leontiev (1978b), 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, o excerto acima revela outro ponto, qual seja, há 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. Para Duarte (1996, p. 51),

A vida cotidiana da sociedade contemporânea torna-se cada vez mais complexa, exige cada vez mais a utilização de conhecimentos e habilidades que não são adquiridos de forma espontânea e natural. A escolarização tornou-se cada vez mais necessária à reprodução da cotidianidade. [...] não só a cotidianidade que está a exigir uma educação escolar cada vez mais desenvolvida, também e principalmente as esferas não-cotidianas da vida social estão a exigir a participação da educação escolar. Nos campos da ciência, da arte, da filosofia (incluída a ética) e da política cada vez mais são exigidos indivíduos com uma formação escolar que lhes permita enfrentar os complexos problemas da sociedade contemporânea.

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.

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’”.

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).

De acordo com Duarte (2006a, p. 617),

Uma das críticas mais inconsistentes feitas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. A história da ciência, da arte e da filosofia é a maior prova da inconsistência dessa crítica. É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo.

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 e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da concepção mundo e da personalidade na idade de transição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

A contribuição da psicologia à educação escolar de adolescentes, no escopo do desenvolvimento da personalidade, reside no estudo das leis dos fenômenos psíquicos e na descoberta dos meios e métodos para desenvolver as funções psíquicas do ser humano e, conseqüentemente, sua personalidade. Para que esse desenvolvimento seja possível, portanto, há a necessidade da transmissão dos conteúdos sistematizados, das objetivações genéricas mais elaboradas, produzidas ao longo do desenvolvimento sócio histórico da humanidade (DUARTE, 1993; SAVIANI, 2011).

A pedagogia histórico-crítica foi utilizada como mediação entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar, por entender que esta teoria pedagógica é compatível

com os pressupostos da “Escola de Vygotski” (DUARTE, 2013). Portanto, a defesa da transmissão dos conteúdos clássicos (e da apropriação desses conteúdos por parte do aluno) consiste na ideia do conseqüente salto qualitativo das funções elementares, espontâneas, às funções psíquicas superiores, intencionais e voluntárias. Na adolescência, o desenvolvimento dessas funções psíquicas constitui um processo único, centrado na formação de conceitos, e essas novas funções psíquicas superiores se convertem em funções do pensamento, possibilitando o autodomínio da conduta e a estruturação da personalidade e da concepção de mundo nessa idade de transição.

Para Vygotski, como já foi dito, o desenvolvimento psíquico na adolescência é caracterizado pela ascensão das funções psíquicas, bem como pela formação de sínteses superiores (ou seja, a personalidade e a concepção de mundo). Além disso, “*na história do desenvolvimento psíquico do adolescente predomina uma estrita hierarquia*” (grifos nossos). As diversas funções como a atenção, a memória, a percepção, o pensamento, não se desenvolvem de maneira isolada, mas num complexo sistema hierárquico, cuja função central e condutora é a função de formação de conceitos. “Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento por conceitos” (VYGOTSKI, 1996, p. 119).

Concluimos que a educação escolar, ao cumprir sua tarefa de socializar o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas, atua direta e indiretamente na formação da personalidade durante a adolescência, em consequência do desenvolvimento do pensamento por conceitos e da formação da concepção de mundo do indivíduo. Quando isso ocorre, a escola participa de forma decisiva da formação de um eixo central da personalidade do adolescente, sendo que esse processo ocorre sempre por meio da atividade humana.

REFERÊNCIAS

DAVÍDOV, V.; MÁRCOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 173-193.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção contemporânea).

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18. p. 35-40, Set./Out./Nov./Dez. 2001.

_____. 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., 2006a.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006b. (Coleção educação contemporânea).

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e educação*: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 203-222.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances*: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

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

_____. 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.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004a.

_____. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual*: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 123-148.

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

_____. Estrutura da vida cotidiana. In: _____. *O cotidiano e a história*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 41.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência Normal*. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 24-62.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960. p. 341-354.

_____. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 59-83.

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

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.

Recebido em maio de 2013
Aceito em setembro de 2013