

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ZÁIRA FÁTIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA: UM ESTUDO
COM ADOLESCENTES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

São Paulo

2010

ZÁIRA FÁTIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA: UM ESTUDO
COM ADOLESCENTES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade
de São Paulo para obtenção do título de Doutor em
Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Leal, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez.

Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural / Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2010.

371 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia escolar 2. Psicologia histórico-cultural 3. Adolescência 4. Consciência 5. Educação I. Título.

LB1051

FOLHA DE APROVAÇÃO

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A Nayara, Lorena e André, que me mostram todo o tempo a
beleza da vida. Juntos crescemos, cada um do seu jeito.

Ao Toninho, meu companheiro nessa e em outras jornadas.
Seu carinho e apoio foram fundamentais.

A minha mãe, que me ensinou o valor da vida e para quem
estudar sempre foi muito importante.

AGRADECIMENTOS

Aos jovens que participaram deste estudo, por sua ajuda e colaboração para a realização deste estudo.

À Diretora e Coordenadoras Pedagógicas da instituição em que a pesquisa foi realizada, por sua acolhida, auxílio e colaboração.

À Universidade Estadual de Maringá e ao Departamento de Psicologia, por possibilitar meu afastamento para a realização do Doutorado.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza, por sua aceitação e confiança em meu trabalho. Obrigada por sua orientação e por partilhar comigo sua experiência.

À Prof^a Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci, pelas experiências profissionais que partilhamos e que me ajudaram a crescer, por sua amizade e carinho. Obrigada ainda pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Elenita de Rício Tanamachi, por sua amizade, acolhimento e generosidade em partilhar seus conhecimentos. Agradeço também pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Às companheiras da área de Psicologia Escolar, pelas experiências partilhadas, pelas quais crescemos a cada dia.

À Tânia, minha amiga de tanto tempo. Seu imenso carinho, incentivo e ajuda foram fundamentais.

À Vanessa, Eliane e Lucy, amigas de tantas horas. Juntas partilhamos nossas experiências, dúvidas e certezas. Obrigada pelo carinho e apoio.

À Sonia Shima, pelas idéias trocadas e pelas sugestões oferecidas.

À Marta Sforzi, pela disponibilidade em acolher minhas dúvidas. Obrigada por suas importantes sugestões e contribuições.

À Silvana Curioni, por me fazer acreditar que era possível a cada vez que eu duvidava. Obrigada pelo seu carinho.

À CAPES, pela concessão de recursos financeiros para que este estudo se realizasse, por meio de bolsa de pós-graduação.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, pelo apoio, orientações e ajuda.

LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. **Educação escolar e constituição da consciência:** um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2010. 371f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender como adolescentes e jovens vivenciam a educação escolar, bem como explicitar e analisar elementos reveladores da constituição da consciência, humanizada ou alienada, a partir da discussão de temas referentes à adolescência, educação escolar, realidade social e trabalho. Ao focar a constituição da consciência, apresenta a finalidade de identificar e levantar as possibilidades concretamente existentes, no contexto escolar, para a constituição da consciência humanizada na adolescência. Para tal este estudo se fundamenta nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, por meio dos conhecimentos elaborados por seus principais autores, Vigotski, Leontiev e Luria, entre outros. Esse trabalho compõe-se de um estudo bibliográfico e de uma pesquisa de campo em que se utilizou a técnica de grupo focal para a obtenção das informações necessárias à sua conclusão e contou com a participação de dezesseis adolescentes da terceira série do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual. As informações contidas no discurso dos jovens forneceram alguns dados sobre a maneira como eles se organizam e percebem a realidade a seu redor, possibilitando elementos para a compreensão acerca da contribuição da educação escolar na constituição da consciência e na compreensão do mundo e da sociedade. As informações obtidas a partir da atividade com os jovens sobre os temas escolhidos apresentaram-se, no contexto do trabalho de campo, como um todo caótico, sendo necessário organizá-las pela mediação das abstrações, para que se pudesse compreendê-las para além de sua aparência e chegar ao que revelavam da realidade estudada. Foram organizadas inicialmente a partir de seu conteúdo externo, por sub-temas e, então, pelo exercício do pensamento analítico, buscou-se compreender suas relações e nexos internos, suas contradições. A análise ressalta a naturalidade e espontaneidade com que os jovens expressam a realidade da qual fazem parte, compreendendo-a em sua forma imediata e manifesta, evidenciando uma relação empírica com esta realidade. A educação escolar a que estes jovens tiveram acesso não lhes possibilitou a formação do pensamento teórico, a partir do qual poderiam compreender a realidade em suas múltiplas determinações e, assim, não lhes foi possível superar a alienação presente em nossa sociedade, elemento constituinte de sua consciência.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Psicologia histórico-cultural. Adolescência. Consciência. Educação.

LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. **School education and the formation of conscience:** a study on young people from the Historic-Cultural Psychology approach. 2010. - 371f. Doctoral Thesis. Institute of Psychology, Universidade de São Paulo, São Paulo SP Brazil, 2010.

ABSTRACT

Current research investigates the manner teenagers and young people experience school education. It also analyzes factors which reveal the constitution of humanized or alienated conscience through discussions on themes dealing with young people, education at school, social reality and work. When conscience formation is focused, the really existing possibilities within the school context are identified and selected so that a humanized conscience may be constituted during the teenage period. Investigation is based on the presuppositions of Historical and Cultural Psychology through factors developed mainly by Vygotsky, Leontiev, Luria and others. Current investigation comprises bibliographical study and field research using focal group technique so that information required for its conclusion may be obtained. It also involved the participation of sixteen young people in the last year of government secondary school. Information contained in the young people's discourse provided data on the manner they organized themselves and perceived their surrounding reality. This is a factor for the understanding of their contribution in school education in conscience formation and for the understanding of the world and society. Information obtained from activities with young people on chosen themes was somewhat chaotic within the field assignment context. They had to be organized through abstractions so that they could be understood beyond the surface and reach the reality under analysis. They were at first organized according to their external contents by sub-items. Their relationships, internal connections and contradictions were then understood through analytic thought. Analysis highlights the naturalness and spontaneity with which young people express their reality. Since they understand it clearly and without any mediation, an empirical relationship with reality is thus evident. School education to which they had access failed to give them a training in theoretical thought through which they could understand reality in its several determinations. It was not possible for them to overcome alienation, a constituent element in their conscience, in current society

Keywords: School Psychology. Historic-Cultural Psychology. Adolescence. Conscience. Education.

LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. **Éducation scolaire et constitution de la conscience**: une étude chez des adolescents à partir de la Psychologie Historico-Culturel. 2010. 371f. Thèse (Doctorat). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brésil. 2010.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but de comprendre comment des adolescents et des jeunes vivent l'éducation scolaire, aussi bien que d'explicitier et d'analyser des éléments révélateurs de la constitution de la conscience, humanisée ou aliénée, à partir de la discussion de thèmes concernant l'adolescence, l'éducation scolaire, la réalité sociale et le travail. En parlant de la constitution de la conscience le but c'est d'identifier et de voir les possibilités concrètement existantes dans le contexte scolaire, pour la constitution de la conscience humanisée dans l'adolescence. Ceci étant, cette étude se fonde dans les présuppositions de la Psychologie Historico-Culturel, par des connaissances élaborées par ses principaux auteurs, tels que: Vigotski, Leontiev et Luria, parmi d'autres. Ce travail compte avec une étude bibliographique et avec une recherche sur le tas et la technique utilisée a été celle du groupe focal pour l'obtention des informations nécessaires à l'affût d'une conclusion et il y a eu la participation de seize adolescents en troisième année de l'enseignement secondaire d'une école du réseau publique de l'État du Paraná. Les informations qui sont au discours des jeunes ont fourni quelques données sur la façon dont ils s'organisent et voient la réalité dans leur entourage en nous accordant des éléments pour la compréhension sur la contribution de l'éducation scolaire dans la constitution de la conscience et dans la compréhension du monde et de la société. Les informations obtenues à partir de l'activité avec les jeunes sur des thèmes choisis se sont présentées dans le contexte du travail sur le tas comme un tout chaotique et il a fallu les organiser tout d'abord par la médiation des abstractions pour pouvoir les comprendre au delà de leur apparence et arriver à ce que révélait la réalité étudiée. Au début, elles ont été organisées à partir de leur contenu externe par des sous-thèmes et par l'exercice de la pensée analytique on a cherché à comprendre leurs rapports et connexions internes, leurs contradictions. L'analyse met en relief la façon naturelle et spontanée des jeunes en exprimant la réalité dont il font partie, et la façon immédiate et manifeste de la comprendre et met en évidence le rapport empirique avec cette réalité. L'éducation scolaire reçue par ces jeunes ne leur a pas possibilité d'avoir la formation d'une pensée empirique qui pourrait leur permettre de comprendre la réalité dans leur multiples déterminations, donc, il ne leur a pas été possible de surmonter l'aliénation présente dans notre société, élément constituant de sa conscience.

Des mots clés: Psychologie scolaire. Psychologie historico-culturel. Adolescence. Conscience. Éducation.

SUMÁRIO

1.	Introdução	13
2.	Psicologia e adolescência: diferentes olhares, diferentes possibilidades	22
2.1	Do surgimento da adolescência à sua patologização e naturalização	23
2.2	Uma busca de contextualização e desmistificação da adolescência	33
2.3	A adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural	40
2.4	O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores	58
3.	A constituição do “humano”: o processo de humanização e a formação da consciência	75
3.1	Trabalho e processo de humanização: a formação do homem como ser histórico e cultural	76
3.2	A constituição da consciência na perspectiva Histórico-Cultural	84
3.3	Sociedade capitalista e alienação: o empobrecimento ou esvaziamento do indivíduo	100
4.	Educação escolar: contribuições para o desenvolvimento humano	115
4.1	A educação na formação do ser humano e a institucionalização da escola	115
4.2	A educação burguesa e suas contradições	121
4.3	A educação escolar na formação do indivíduo e a escola revolucionária	130
4.4	Educação para Marx: vinculação entre ensino e trabalho	144
5.	O trabalho com os alunos e a trajetória da pesquisa	150
5.1	A trajetória da pesquisa	163
5.2	Os participantes	166
5.3	Dificuldades encontradas	167
5.4	Caracterização do local da pesquisa	168
5.5	O trabalho analítico com os dados	174
6.	A fala dos alunos em destaque: buscando algumas respostas	176
6.1	Adolescência	177
6.1.1	Mudança do lugar social ocupado	180
6.1.2	Como a adolescência é retratada	181
6.1.3	Deixou de ser fácil se comunicar	185
6.1.4	Mudando e se abrindo para o mundo	186
6.1.5	Relações pessoais e atividade de comunicação	190
6.1.6	Quando é preciso ser ouvido	192
6.1.7	Conflitos e incertezas	193
6.1.8	Relacionando-se com os pais	194
6.1.9	Ficando adulto: decisões e responsabilidades	197
6.1.10	Trabalho e responsabilidades	201
6.1.11	Coisas significativas	202
6.2	Educação escolar	207
6.2.1	Escola como espaço de convivência	208
6.2.2	Esvaziamento da escola: segunda casa?	213

6.2.3	Escola como local de aprendizagem	216
6.2.4	Mediação e instrumentalização do indivíduo na compreensão da realidade	217
6.2.5	Atividade de estudo: significativa?	226
6.2.6	Relação professor X aluno	233
6.2.7	Relação teoria e prática	235
6.2.8	Educação e trabalho	237
6.2.9	Mundo da escola X mundo de fora	240
6.2.10	Necessidade de escolarização	241
6.2.11	Necessidade de especialização	241
6.2.12	Ensino público X ensino privado	242
6.2.13	Problemas da escola	244
6.2.14	Contribuição da educação escolar para a vida	245
6.3	Realidade social	249
6.3.1	Desigualdades sociais	251
6.3.2	As pessoas são egoístas	254
6.3.3	Possibilidade de escolha	256
6.3.4	Uma questão de valores	258
6.3.5	Final dos tempos	259
6.3.6	Poder econômico e dominação	261
6.3.7	Política	263
6.3.8	Impostos	264
6.3.9	Influência da mídia	265
6.3.10	Poluição e lixo	267
6.3.11	Redução da maioria penal	269
6.3.12	Expectativas para futuro	271
6.3.13	Segurança e estabilidade	272
6.3.14	Contribuição para a sociedade	273
6.4	Trabalho	276
6.4.1	Controlar a própria vida	277
6.4.2	Concepções sobre o trabalho	278
6.4.3	Conseguir e manter um trabalho	280
6.4.4	Como o trabalhador é tratado	284
6.4.5	Dificuldades do mundo do trabalho	285
7.	Considerações finais	290
	Referências	308
	Anexos	317
I	Carta de apresentação	318
II	Roteiro de apresentação da pesquisa aos alunos	319
III	Ficha de inscrição para participação na pesquisa	320
IV	Termo de consentimento livre e esclarecido	321
V	Roteiro do 1º Encontro	322

VI	Roteiro do 2º Encontro	323
VII	Roteiro do 3º Encontro	324
VIII	Roteiro do 4º Encontro	325
IX	Letra da música “Tem alguém aí?”	326
X	Letra da música “Estudo errado”	327
XI	2º Encontro, grupo 1 – textos e desenhos dos alunos	329
XII	2º Encontro, grupo 2 – textos e desenhos dos alunos	346
XIII	3º Encontro, grupo 1 – textos e desenhos dos alunos	355
XIV	3º Encontro, grupo 2 – textos e desenhos dos alunos	364

1. Introdução

Ao longo de minha formação e atuação como psicóloga escolar, muitos foram os questionamentos e as inquietações que me acompanharam, para os quais nem sempre foi fácil ou simples encontrar respostas ou soluções. A reflexão sobre o saber e o fazer específicos da Psicologia esteve sempre presente na busca dos caminhos que deveriam ser trilhados. Este trabalho origina-se a partir de uma dessas inquietações, que se tornou central em minha atuação, relacionada à contribuição que a educação escolar oferece ao desenvolvimento e formação dos indivíduos que a ela têm acesso, impulsionando a realização do presente estudo.

Em minha trajetória profissional, tenho me deparado com inúmeras situações que evidenciaram um descontentamento em relação à educação escolar, tanto por parte de alunos, como de professores. Entre os alunos, percebe-se que a educação escolar é considerada apenas como uma obrigação a ser cumprida; que transcorre de maneira chata e entediante quando comparada às outras atividades que realizam em seu tempo livre e para a qual não encontram um sentido claro, uma vez que demonstram desconhecer a importância que a mesma pode assumir em sua vida, promovendo o desenvolvimento e contribuindo para a constituição da consciência, humanizada ou alienada, dependendo da forma como o ensino venha a se desenvolver.

Essa insatisfação dos alunos gera comportamentos e atitudes que podem ser de passividade, desinteresse, indisciplina, tornando o ambiente escolar difícil, tanto para os alunos, como para os professores.

Por outro lado, entre os professores, há um descontentamento geral com a profissão, com as condições de trabalho, com um trabalho considerado infrutífero, por esbarrar no desinteresse dos alunos.

Percebe-se que muitas vezes a escola, como relatou Sforni (2004) em seu trabalho, comporta-se como um fardo pesado que os indivíduos devem *suportar* e que, na verdade, tem exercido um impacto muito pequeno na formação e desenvolvimento dos indivíduos. Assim, a reflexão e o estudo devem ser constantes na busca de compreensão da realidade escolar, tal qual se apresenta, com suas contradições, limites e possibilidades. Tal reflexão deve pautar-se em um constante estudo e em um arcabouço teórico que permita a sua efetivação e que, em meu caso, tornou-se possível a partir da realização do Mestrado em Educação, que conclui em 1997 e, atualmente, com a realização do Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, com o aprofundamento dos estudos teóricos na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Com isso, considero ser possível um olhar mais amplo sobre o processo de escolarização e o que ele pode oportunizar aos sujeitos que dele fazem parte.

Nesse sentido, considero que a Psicologia, antes de se adjetivar como escolar ou educacional, refere-se a uma ciência que deve não apenas descrever comportamentos, mas explicitar e explicar como o ser humano se constitui como tal. Isto implica, necessariamente, lidar com a formação e o desenvolvimento da consciência, já que esta é que garante a diferenciação fundamental dos homens entre si e destes com os animais.

Vale aqui expor que L. S. Vigotski (1897-1934), principal expoente da escola psicológica que norteia este trabalho, já afirmava, nas décadas de 1920 e 1930, que a psicologia precisava superar uma perspectiva psicofisiológica, descritiva, e alcançar uma compreensão mais ampla e dinâmica, ou ainda, dialética do comportamento humano (VYGOTSKI, 1997). Este autor, assim como seus colaboradores, tinha como questão principal o estudo da consciência, de como ela se desenvolve e de como se relaciona com o mundo objetivo, dele extraindo elementos para sua constituição, podendo sobre ele intervir ou não.

A questão que se apresentou aos psicólogos desta escola foi a defesa de que a psicologia deveria estudar as formas complexas da atividade consciente, mas não de forma descritiva e fragmentada, como vinha acontecendo, e sim a partir de uma base explicativa materialista dialética.

Conforme Luria (1986), para o alcance do propósito de compreensão das formas mais complexas da atividade consciente, tornava-se necessário sair dos limites do organismo, deixar as profundidades do cérebro (ou voltar-se a ele de modo diferenciado) e ater-se às condições externas da vida. Em outras palavras, para compreensão dos sujeitos e de sua consciência, torna-se necessário, em primeiro lugar, situá-lo em sua vida social, identificando as formas histórico-sociais da existência do ser humano genérico e dos indivíduos particulares.

Com base nesse entendimento, podemos ir delimitando o que compete à Psicologia no âmbito escolar e, também, termos maior clareza do que se poderia esperar da própria escola para a formação dos indivíduos particulares. Na obra de Vigotski, a escola é tomada como uma instituição de grande relevância para o desenvolvimento humano, pois, para ele, a aprendizagem promove o desenvolvimento. Esta concepção é reafirmada por seus colaboradores, como A. N. Leontiev (1903-1979), que também ressalta o papel da educação escolar. Para ele, quanto maior o progresso da humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada, sendo, portanto, maior e mais complexo o papel da educação na formação do ser humano (LEONTIEV, 1978).

A educação escolar é parte integrante e necessária ao desenvolvimento do indivíduo e de seu psiquismo, pois trabalha fundamentalmente com os conceitos científicos, que estabelecem uma relação mediatizada com a realidade, proporcionando o desenvolvimento intelectual, ampliando o conhecimento da realidade e elevando o sujeito além dos elementos de sua vida cotidiana. A mediação que o professor realiza entre o aluno e a cultura, segundo

Basso (1998), apresenta algumas especificidades, pois a educação formal tem a finalidade de promover a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam a compreensão da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual, o que implica em que o professor estabeleça um conjunto de ações intencionais e conscientes, dirigidas a esse fim.

Um verdadeiro ensino escolar, segundo Davidov (1988), deveria orientar-se para a formação do pensamento teórico, a partir do qual “o homem enfoca a compreensão e análise das coisas e dos acontecimentos pela via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento” (p. 06). A escola tradicional, no entanto, apenas tem cultivado nos alunos o pensamento empírico, que se caracteriza por uma relação cotidiana e utilitária para as coisas.

A educação escolar, na forma como está organizada, é produto das relações estabelecidas nesta sociedade e só pode se realizar nestes limites, mas isto não significa que não haja um espaço de lutas em seu interior. A escola é contraditória, pois, conforme Asbahr (2005), ao disseminar a ideologia liberal ela também traz a possibilidade de fornecer elementos intelectuais que irão permitir a compreensão da própria realidade social, contraditória e injusta. Então, ao mesmo tempo em que contribui para a adesão da população aos interesses da classe burguesa, pode proporcionar à grande massa da população instrumentos intelectuais necessários à luta pela superação da forma atual de organização da sociedade. A educação escolar, portanto, ao mesmo tempo em que desempenha um papel de conformação dos indivíduos à ideologia dominante, perpetuando valores e conceitos fundamentais nesta sociedade, pode conduzir à tomada de consciência acerca da realidade.

É justamente esse caráter contraditório da educação escolar que, segundo Asbahr (idem), ameaça a hegemonia burguesa, fazendo com que o interesse pela generalização da escolarização diminua, conduzindo ações que visam negar a função específica da escola e a distribuição do saber.

Assim, vemos que a educação escolar carrega em si possibilidades de emancipação dos homens, pois pode conduzir à transformação de sua consciência, permitindo a compreensão da realidade em seus nexos e determinações. Há que se destacar, no entanto, que isto não se dá pela via exclusiva da educação. Uma educação bem fundamentada e organizada em uma perspectiva de superação dos limites impostos pela sociedade capitalista, direcionada para a formação de um indivíduo plenamente desenvolvido, instrumentalizaria esses indivíduos para essa ampla compreensão da realidade, com uma tomada de consciência acerca dos determinantes da sociedade e, assim, tornar-se-ia uma arma na luta pela transformação das condições de existência e das relações atuais.

O destino da educação vai depender da transformação social e da superação da sociedade capitalista, o que coloca a necessidade de vincular a educação à luta do proletariado. Para Marx, conforme afirma Suchodolski (1977), o caminho para que a educação escolar contribua para a liberação dos homens é unindo-se à prática revolucionária, pois só a partir da transformação social e da eliminação das relações de dominação será possível ao homem um desenvolvimento integral e pleno. Segundo ele, as premissas para uma teoria da educação, neste sentido, são os homens reais, as relações de produção existentes e as transformações nas forças produtivas, possibilitando a transformação das relações sociais, por meio de uma ação revolucionária. Assim, para Marx, é no movimento revolucionário dos trabalhadores que se encontram as bases do trabalho educativo, com o objetivo de transformar a consciência de forma interdependente à transformação da vida social.

Para que se possa desenvolver uma consciência crítica acerca da realidade, é necessária uma base de conhecimentos que a escola pode transmitir, o que implica em que o saber possa ser dominado pela classe trabalhadora, para que esta possa se fortalecer enquanto classe revolucionária, a partir de sua emancipação cultural. Assim, “a apropriação do saber

acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica são dois elementos complementares e inseparáveis” (ASBAHR, 2005, p. 33).

Desta forma, este estudo parte do pressuposto de que a educação escolar cumpre um papel significativo na formação e desenvolvimento do indivíduo e de que, por meio de um trabalho efetivo, pode levar à apropriação do conhecimento de maneira a modificar a consciência, ampliando o conhecimento acerca da realidade e a possibilidade de intervenção nesta. Assim, torna-se importante refletir sobre as relações entre a escola e o processo de constituição da consciência. Esta pesquisa tem, então, o objetivo de compreender, a partir da interlocução com adolescentes e jovens, alunos da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública, como estes vivenciam a educação escolar e explicitar e analisar os elementos reveladores da constituição da consciência.

Para alcançar os objetivos propostos, realizei uma pesquisa de aprofundamento teórico, por meio de investigação bibliográfico-conceitual e de campo, em que os participantes da pesquisa foram organizados em dois grupos, tendo sido realizados quatro encontros com cada grupo, tendo cada encontro uma temática específica, a partir da qual busquei procurei favorecer o debate, visando à compreensão da realidade.

Estruturei o estudo teórico acerca desta temática em três capítulos. O capítulo 2 – **Psicologia e adolescência: diferentes olhares, diferentes possibilidades** – subdivide-se em quatro itens. No primeiro item, tratei do surgimento da adolescência, que nem sempre foi uma fase destacada da vida, à sua patologização, que envolve a concepção de que este seria um período muito tumultuado, turbulento e com comportamentos considerados patológicos, a ponto de ser descrito por Knobel e Aberastury (1981), como uma *síndrome normal da adolescência*. Trato, também, da naturalização deste período, em que se considera que todos passam por ele da mesma forma e que isto é natural, uma vez que é constitutivo do indivíduo.

No segundo item, tentei contextualizar a adolescência em nossa sociedade e desmistificá-la como um período muito conturbado, apresentando teóricos que consideram esta fase como datada e situada historicamente e, ainda, como uma construção social.

No terceiro item, tratei da adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, apresentando a concepção da adolescência como um período de desenvolvimento do indivíduo em que ocorrem mudanças fundamentais no desenvolvimento psíquico, como a formação de conceitos e o pensamento abstrato.

No quarto item, tratei do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e do desenvolvimento dos conceitos, importantes mudanças no desenvolvimento do adolescente.

O capítulo 3 – **A constituição do “humano”: o processo de humanização e a formação da consciência** – também está subdividido em três itens, sendo que no primeiro tratei do trabalho e do processo de humanização, discorrendo sobre a formação do homem como um ser histórico e cultural, como ser genérico. O segundo item trata da constituição da consciência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, aspecto central deste trabalho. No terceiro item, abordei a questão da sociedade capitalista e o processo de alienação, parte integrante desta sociedade, que conduz ao empobrecimento e esvaziamento do indivíduo.

O capítulo 4 – **Educação Escolar: contribuições para o desenvolvimento humano** - traz elementos para uma reflexão sobre a escola, o conhecimento e a educação escolar e sua influência e importância na vida dos indivíduos que transitam neste espaço. Tal capítulo se subdivide em quatro itens, sendo que no primeiro tratei da necessidade da educação na formação do ser humano, contextualizando o surgimento da escola como o lugar específico da transmissão de conhecimentos. No segundo item, tratei da educação burguesa, suas características e suas contradições, buscando discorrer sobre os limites e possibilidades da educação no bojo da sociedade capitalista. No terceiro item, dedicado à crítica à educação escolar e a escola revolucionária, tentei trazer elementos para a reflexão sobre as limitações da

educação escolar na forma como está posta na sociedade capitalista e as possibilidades de esta mesma educação escolar transformar-se em instrumento de luta pela transformação e superação desta sociedade. No quarto item, discorri sobre as vinculações existentes entre o trabalho e a educação escolar e da necessidade de que esta esteja unida ao trabalho para que possa haver um desenvolvimento integral do indivíduo.

O capítulo 5 - **O trabalho com os alunos e a trajetória da pesquisa** – trata do desenvolvimento da pesquisa de campo, apresentando todos os elementos constitutivos da mesma. No primeiro item, tratei da trajetória da pesquisa, desde seu início, com o contato inicial com a instituição e a autorização para a sua realização, a forma como foi organizada, bem como os critérios utilizados para a seleção dos grupos trabalhados. Foram organizados dois grupos, com oito participantes cada, sendo um grupo do período matutino, composto por seis estudantes do sexo masculino e dois do sexo feminino. O segundo grupo, organizado com estudantes do período noturno, foi composto por quatro estudantes do sexo masculino e quatro do sexo feminino, todos trabalhadores, além de estudantes. No segundo item, apresento os participantes da pesquisa. No terceiro item, discorro sobre algumas dificuldades encontradas na realização da pesquisa de campo, que tiveram que ser contornadas para que a pesquisa pudesse ser realizada. No quarto item, fiz uma caracterização da instituição que serviu de base à pesquisa, o que facilita a compreensão sobre alguns aspectos próprios desta instituição. No quinto item, descrevo como se procedeu ao trabalho analítico com os dados obtidos na pesquisa de campo.

No capítulo 6 – **A fala dos alunos em destaque: buscando algumas respostas** – foram apresentados os dados obtidos com os participantes da pesquisa, a partir dos quatro grandes temas de debate: Adolescência, Educação Escolar, Realidade Social e Trabalho. Foram feitos os recortes necessários nas falas dos jovens, tendo sido escolhidos para

apresentação e análise apenas aqueles que se mostraram relevantes. Cada um dos temas gerais foi subdividido para a apresentação dos dados, de acordo com os sub-temas presentes.

Os capítulos teóricos forneceram a base para a compreensão da realidade estudada, a partir de um exercício de análise que considerou os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético.

No capítulo 7 – **Considerações Finais** – apresento os elementos da realidade estudada, desvelada pela mediação do conhecimento teórico já produzido. Esse estudo mostrou como a escola, ao trabalhar apenas com o pensamento empírico, mantém a naturalidade e a espontaneidade que os alunos vivem em seu cotidiano, não promovendo um avanço desses indivíduos a níveis mais elevados de desenvolvimento. Foi possível perceber que, apesar da educação escolar contribuir, na forma como está organizada, para a constituição da consciência alienada, há possibilidades, em seu interior, desde que reorganizada, que promovam a humanização.

2. Psicologia e adolescência: diferentes olhares, diferentes possibilidades.

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho e as questões trazidas pelos participantes da pesquisa, discutirei, neste capítulo, a Adolescência, considerada pela Psicologia Histórico-Cultural como um período muito importante no desenvolvimento do indivíduo, por ocorrerem mudanças significativas no desenvolvimento psíquico, como a formação dos conceitos e do pensamento abstrato, discutirei, neste capítulo, a Adolescência

Não se pretende, para os objetivos deste trabalho, fazer um aprofundamento do conjunto de abordagens que a Psicologia tem construído historicamente sobre a adolescência, mas, sim, realizar uma retomada de aspectos considerados fundamentais para subsidiar o trabalho realizado e para que se possa compreender o universo da pesquisa.

Em relação a este tema, considero fundamental que se busque ir além das concepções hegemônicas sobre a adolescência, seja no campo da Psicologia do desenvolvimento, seja da Educação, enraizadas e sustentadas por concepções que realizam a naturalização da adolescência, apresentando-a como uma fase turbulenta, imutável e invariável para os diversos indivíduos que se encontram neste período, independente das condições históricas e sociais.

Desta forma iniciarei, no item 2.1, trazendo alguns elementos sobre o surgimento da adolescência, a partir do momento em que passa a ser considerada e mesmo estudada como uma fase diferenciada no desenvolvimento humano. Apresentarei, no item 2.2, alguns posicionamentos teóricos que marcaram significativamente as concepções sobre a adolescência e que se encontram presentes, na atualidade, tratando deste período de forma naturalizada e biologizante. Em seguida, apresentarei, no item 2.3, estudos de autores que iniciam um movimento de crítica a esta naturalização e biologização, situando a adolescência como uma construção histórica, influenciada pelos aspectos sociais e culturais. No item 2.4,

apresentarei o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, a formação dos conceitos e o pensamento abstrato, aquelas características especificamente humanas e que se formam e desenvolvem no período da adolescência.

Considero fundamental a apresentação da perspectiva da psicologia Histórico-Cultural, a partir de alguns autores que trabalham com o tema, como Elkonin, Leontiev e Vigotski, principalmente, por apresentarem uma análise para além da naturalização e patologização da adolescência e focarem seus estudos no desenvolvimento intelectual, no desenvolvimento do psiquismo, mostrando o que este período traz de *novo* ao desenvolvimento humano, inclusive com as transformações que se dão em relação à constituição da consciência.

2.1 - Do surgimento da adolescência à sua patologização e naturalização

Embora a adolescência seja um período do desenvolvimento bastante discutido e valorizado na atualidade, isto nem sempre foi assim. Houve um tempo em que não se fazia uma distinção deste período, considerando-se apenas a infância e, ao seu final, a fase adulta, sem sequer se destacar a puberdade.

A adolescência confundia-se com a infância, segundo Ariès (1981), até o século XVIII, sem uma demarcação precisa entre esses períodos. Os termos utilizados para designar os indivíduos podiam ser tanto vocábulos relacionados à infância, como à adolescência, independentemente da idade. Um indivíduo de 15 anos podia ser chamado de criança, assim como um de 13 anos podia ser chamado de adolescente. A longa duração da infância devia-se à indiferença pelos fenômenos biológicos, não existindo a ideia de limitar a infância em função da puberdade. A ideia de infância vinculava-se à ideia da dependência, significando que só se saía da infância ao se sair da dependência. Embora houvesse mudanças no

vocabulário, tendo surgido termos para designar a primeira infância, continuava existindo uma ambigüidade entre a infância e a adolescência, de um lado, e o que se chamava de juventude, do outro. Ainda não havia a ideia daquilo que hoje chamamos adolescência, ideia esta que ainda demoraria a se formar.

Até o século XVII, quando a criança atingia os cinco ou sete anos de idade, ela passava a conviver com os adultos em todas as suas atividades, sem haver distinção. Os moralistas e educadores deste século conseguiram impor um sentimento de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e de suas práticas de educação. A adolescência, que mal era percebida até o século XIX, passou a ser reconhecida com a escolarização e com o progressivo afastamento da criança em relação ao mundo do trabalho. Com a difusão da escolarização, segundo Peralva (1997), progressivamente amplos segmentos da população vão se libertando das imposições do trabalho, o que passou a retardar a entrada na idade adulta.

Para Ariès, o primeiro adolescente moderno foi o Siegfried, personagem de Wagner, expressão de uma mistura de pureza, força física, naturismo, espontaneidade e alegria de viver que faria do adolescente o herói do século XX, o século da adolescência. A juventude, que era então a adolescência, tornou-se tema literário e preocupação de moralistas e políticos, começando a criar uma preocupação em se saber o que a juventude pensava. Esta apareceu como depositária de novos valores, com potencial para reavivar uma sociedade velha, daí ter se tornado um importante tema de discussão.

A consciência da juventude tornou-se mais forte, segundo Ariès, após a Primeira Guerra Mundial, em que os combatentes da frente de batalha se opuseram às velhas gerações da retaguarda. “Daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente” (ARIÈS, 1981, p. 47). Desta forma, passou-se de uma época em que não havia adolescência para outra em que ela é a idade favorita, onde se deseja chegar cedo e

permanecer por muito tempo. “[...] a ausência da adolescência ou o desprezo pela velhice, de um lado, ou, de outro, o desaparecimento da velhice, ao menos como degradação, e a introdução da adolescência, exprimem a reação da sociedade diante da duração da vida.” (idem, p. 48-49)

De forma gradual, a adolescência vai se consolidando como uma fase da vida, tornando-se um fenômeno universal, passando a ser discutida e caracterizada como um emaranhado de fatores de ordem individual, associada à maturidade biológica. Passam a ser considerados fatores de ordem histórica e social, por também se relacionar às condições específicas da cultura em que o adolescente está inserido (SALLES, 2005).

Tendo-se tornado uma fase de destaque e universalizando-se em nossa cultura, a adolescência tem frequentemente sido descrita e considerada como um período muito difícil para aqueles que nele se encontram. Considera-se esse período como cheio de conflitos, bastante instável, em que ocorrem mudanças muito grandes no comportamento do indivíduo, repercutindo socialmente e, principalmente, considerado como inevitável.

Todavia, embora possa se considerar que este é um fenômeno *datado*, apresentando-se desta forma a partir do século XX e que traduz, na verdade, características históricas e culturais bem definidas, expressando as mudanças sociais deste período, ele é considerado como algo natural, uma vez que estaria ligado às modificações ocorridas com a maturação do indivíduo e que se dariam de forma semelhante para todos.

Foi Stanley Hall, em 1904, nos Estados Unidos, que inaugurou o campo da psicologia da adolescência, até então não explorado, definindo este período como um período conturbado e problemático, tendo-se difundido amplamente esta conceituação. “[...] Stanley Hall considerava que a adolescência era a retirada dramática das crianças do paraíso da infância, constituindo-se, deste modo, num período de crises, tempestades e tormentas”

(FROTA, 2007, p. 154)¹. A adolescência foi caracterizada por Hall como parte dos estágios que compreenderam o desenvolvimento humano, iniciando-se com a pré-história e alcançando, gradativamente, altos níveis de civilização. Segundo ele, o indivíduo, em seu desenvolvimento, refaz a história da humanidade, revivendo o percurso da espécie, determinado geneticamente e acompanhado de comportamentos que seguem um padrão universal e imutável. A adolescência foi por ele definida como um período de tempestade e tensão, comparando esse momento ao período em que a raça humana passava por turbulências e transições. Assim, os comportamentos socialmente inaceitáveis deveriam ser tolerados pelos pais e professores, pois seriam comportamentos indispensáveis ao desenvolvimento do indivíduo. (DIAS, 2001)

Dias (idem), cita Anna Freud, que considerava os adolescentes excessivamente egoístas, como se fossem o centro do universo, formando relações apaixonadas e rompendo-as abruptamente, oscilando entre a cega submissão e a rebelião insolente, comportando-se em relação aos outros de forma, por vezes, turbulenta e irrefletida e, no entanto, sendo extremamente sensíveis. Para Anna Freud, *seria anormal haver um equilíbrio estável no adolescente*. Assim, o adolescente é descrito através de comportamentos muitas vezes contraditórios que oscilam de um polo a outro. Para Dias, “tais tipos de descrição e observação procuravam caracterizar o adolescente, guardando uma neutralidade, aparentemente, distanciada. Desse modo, aproximam-se muito mais de juízos de valor e avaliações críticas [...]” (2001, p. 69).

Knobel (1981), assim como Anna Freud, é outro autor que, juntamente com Aberastury, também considerava anormal haver equilíbrio e estabilidade no desenvolvimento do adolescente e, desta forma, esses autores marcaram os estudos sobre a adolescência em nosso país, ressaltando os aspectos mais negativos e tumultuados deste período. Em sua

¹ Dito desta forma, parece que há um período paradisíaco, que é a infância, onde não há responsabilidades a serem assumidas e em que o foco é o *brincar* e um outro período – poderíamos dizer infernal? – onde o foco é a responsabilidade e o trabalho, características que definem um adulto, de forma geral.

análise, Knobel minimiza o aspecto cultural da adolescência, valorizando muito mais o aspecto biológico. Para ele, ao se estabelecer de forma predominante critérios diferenciais, de caráter social, cultural ou econômico no estudo da adolescência, desvia-se, pelo menos em parte, da ‘circunstância evolutiva’ que essa etapa significa, com sua bagagem biológica individualizante.

Não há dúvidas de que o elemento sócio-cultural influi com um determinismo específico nas manifestações da adolescência, mas também temos que considerar que através dessa expressão sócio-cultural existe um embasamento psicobiológico que lhe dá características universais. (KNOBEL, 1981, p. 25)

Knobel não descarta totalmente a influência do meio social e cultural, mas valoriza muito mais os aspectos internos. Para ele há, na base de todo o processo da adolescência, uma circunstância especial, característica do processo, que é uma situação que obriga o indivíduo a reformular seus conceitos sobre si mesmo, abandonar sua autoimagem infantil e projetar-se no futuro como adulto. Segundo ele, “o problema da adolescência deve ser tomado como um processo universal de troca, de desprendimento, mas que será influenciado por conotações externas peculiares de cada cultura, que o favorecerão ou dificultarão, segundo as circunstâncias” (KNOBEL, 1981, p. 26).

O que se torna o fundamento da concepção de Knobel sobre a adolescência é este período apresentar uma conduta do indivíduo que ele considera como sendo, de certa forma, *patológica*, mas que é, ao mesmo tempo, *normal*. Para ele, para alcançar a estabilização da personalidade, passa-se por certo grau de conduta patológica que, no entanto, deve ser considerada como inerente à evolução normal da etapa adolescente. As lutas e rebeldias aparentes do adolescente são reflexo dos conflitos, que ainda persistem, de dependência infantil; os processos de luto vivenciados obrigam-no a atuações com características defensivas, de caráter psicopático, fóbico ou contrafóbico, maníaco ou esquizoparanoide, dependendo do indivíduo e de suas circunstâncias, o que leva o autor a considerar correto falar-se em uma “patologia normal” do adolescente. Knobel considera, no entanto, necessário

admitir e compreender essa aparente patologia, para que se possa situar seus desvios no contexto circundante.

Segundo esse autor, os adolescentes passam por um extremo desequilíbrio e instabilidade, configurando o que denomina de “síndrome normal da adolescência”, que seria uma entidade semi-patológica, considerada perturbadora para os adultos, mas necessária para os adolescentes que vão, a partir daí, formar sua identidade. O adolescente apresenta períodos de elação, introversão, alternados com audácia, timidez, descoordenação, urgência, desinteresse ou apatia, sucedidos ou concomitantes com conflitos afetivos, crises religiosas, oscilando entre o ateísmo anárquico e o misticismo fervoroso, intelectualizações e postulações filosóficas, ascetismo, condutas sexuais dirigidas ao heteroerotismo ou homossexualidade ocasional. Esses seriam os diversos “sintomas” dessa síndrome de que o autor fala. Para ele, é possível ver essas características em diferentes culturas e dentro de diferentes marcos sócio-econômicos. A sintomatologia que integra a síndrome seria: busca de si mesmo e da identidade, tendência grupal, necessidade de intelectualizar e fantasiar, crises religiosas, deslocalização temporal, evolução sexual manifesta, atitude social reivindicatória, contradições sucessivas de condutas, separação progressiva dos pais e constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.

Poder aceitar a anormalidade habitual no adolescente, vista desde o ângulo da personalidade idealmente sadia ou da personalidade normalmente adulta, permitirá uma aproximação mais produtiva a este período de vida. Poderá determinar o *entender* o adolescente desde o ponto de vista adulto, facilitando-lhe seu processo evolutivo rumo à identidade que procura e precisa. Somente quando o mundo adulto o compreende adequadamente e *facilita* a sua tarefa evolutiva, o adolescente poderá desempenhar-se correta e satisfatoriamente, gozar de sua identidade, de todas as suas situações, mesmo das que, aparentemente, têm raízes patológicas, para elaborar uma personalidade mais sadia e feliz. (KNOBEL, 1981, p. 59)

O que parece um pouco estranho em relação a essa colocação do autor é que, para se compreender o adolescente, é necessário considerá-lo “normalmente patológico”. É como pensar seu desenvolvimento em termos de “uma doença de curta duração”, a qual todos

esperam que passe rapidamente e que, ao final, terá como resultado a maturidade sexual e a afirmação da identidade do jovem.

É justamente sobre a formação da identidade que trata Erikson (1976), para quem esse é um aspecto bastante importante nesse período.

À medida que os progressos tecnológicos ampliam cada vez mais o intervalo de tempo entre o começo da vida escolar e o acesso final do jovem ao trabalho especializado, a fase de adolescência torna-se um período ainda mais acentuado e consciente; e, como sempre aconteceu em algumas culturas, em certos períodos, passou a ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta. Assim, nos últimos anos de escolaridade, os jovens, assediados pela revolução fisiológica de sua maturação genital e a incerteza dos papéis adultos à sua frente, parecem muito preocupados com as tentativas mais ou menos excêntricas de estabelecimento de uma subcultura adolescente e com o que parece ser mais uma final do que uma transitória ou, de fato, inicial formação de identidade. (ERIKSON, 1976, p. 128-129)

Erikson considera ainda que os adolescentes se mostram mórbida e curiosamente preocupados com o que podem parecer para os outros, comparado ao que pensam ser. Precisam de uma *moratória* para que possam integrar os elementos de identidade da infância frente à sociedade. Vivem uma crise de identidade e uma necessidade de confiança em si e nos outros e procuram homens em que possam acreditar. Neste sentido, destaca-se a *moratória* imposta pela sociedade, que se configura como um tempo para que vivam suas crises e, ao final deste período, consigam afirmar sua identidade.

Essa *moratória*, portanto, aparece muito mais como uma necessidade de o jovem reorganizar-se internamente, reestruturar suas mudanças internas, do que como uma imposição da sociedade para mantê-lo afastado do mundo adulto, das ocupações desse mundo, preservando por mais tempo a pressão sobre o mercado de trabalho.

Calligaris (2000) também fala dessa *moratória*, afirmando que, tendo sido transmitidos os valores sociais mais básicos ao indivíduo, há um tempo de suspensão entre o início do processo de maturação do organismo e a autorização de realizar os valores recebidos. Esse é o período da adolescência, que é um fenômeno novo, contemporâneo, que se instaura com a modernidade tardia. Segundo ele, a modernidade promove o ideal de independência, sendo

que incentivar os jovens a tornarem-se independentes é fundamental na educação moderna. Em nossa cultura, ser reconhecido como adulto significa ter conquistado independência e autonomia. A valorização da independência torna ainda mais penoso o hiato entre a maturação e o ingresso na vida adulta, pois a autonomia é reprimida e deixada para mais tarde. A justificativa para a moratória da adolescência seria a falta de maturidade do adolescente, embora já tenha alcançado a maturação do corpo. Isso seria, no entanto, uma ideia circular, pois a espera forçada é o que o mantém ou o torna inadaptado e imaturo.

Pode-se, dizer, portanto, que a justificativa de imaturidade do adolescente para retardar sua participação no mundo adulto é um fator necessário à atual sociedade, fazendo parte da cultura atual. Torna-se importante e necessário que o jovem se mantenha afastado ou, dizendo de outra forma, seja mantido afastado, pois preserva o mundo adulto – já tão cheio de pressões – da pressão da entrada de mais um grande contingente de pessoas. Assim, é necessário que fique bastante marcada a incapacidade de o adolescente atuar e participar no mundo adulto, frisando-se sua imaturidade e irresponsabilidade.

Para Calligaris (2000), o traço próprio da adolescência seria a insegurança, causada pela perda do olhar apaixonado que lhe era dirigido na infância e pela falta de palavras que o admitam como um par entre os adultos. Grande parte de suas dificuldades relacionais derivariam dessa insegurança, de sentir que não é mais adorado, mas que ainda não é reconhecido. A necessidade de reconhecimento é um aspecto importante da adolescência, pois o adolescente anseia por reconhecimento e aceitação, por fazer parte da comunidade em condições de igualdade com os outros indivíduos.

A questão, para Calligaris, é que a adolescência é uma interpretação de sonhos adultos, que é produzida pela moratória que lhes é imposta, forçando-os a descobrir o que os adultos querem deles. As condutas adolescentes são variadas como os sonhos e desejos reprimidos dos adultos e, por isso, parecem transgressoras.

As mil e uma condutas que um adolescente pode escolher para tentar obter o reconhecimento dos adultos têm, portanto, uma coisa em comum, além do caráter difícil, senão desesperado, do empreendimento. Trata-se do sentimento dos adultos de que a adolescência é uma espécie de patologia social ou, no melhor dos casos, um lugar onde as patologias psíquicas e sociais seriam endêmicas e epidêmicas. [...] O comportamento adolescente é considerado no mínimo anormal, por parecer (e de fato ser) transgressivo, quando comparado ao padrão adulto (o padrão confesso dos adultos). (CALLIGARIS, 2000, p. 34)

O que acontece na adolescência, para Calligaris, é que o indivíduo é recusado como igual pelos adultos, sente-se indignado pela moratória sofrida e acuado diante da indefinição dos requisitos para terminá-la, o enigma da maturidade e então, afastando-se dos adultos, cria e integra microsociedades, do grupo de amigos, de estilo, até as gangues. Nos grupos, procura a ausência da moratória, uma integração mais rápida e critérios de admissão claros, explícitos e praticáveis.

Nesta perspectiva, os grupos em que os adolescentes se reúnem podem ser mais abertos ou mais fechados, possuem uma identidade própria, diferente do universo adulto: apresentam vestimentas, cabelo, maquiagem determinados, preferências musicais, comportamentos em comum. Disso resulta que cada grupo impõe uma conformidade de consumo, tornando-se facilmente comercializável. Os adolescentes tornam-se consumidores ideais, o que transforma a adolescência em um excelente negócio, fazendo com que o marketing se encarregue de definir e cristalizar os grupos adolescentes (CALLIGARIS, 2000).

A estética da adolescência atravessa assim todas as idades. E os continentes. Os adolescentes são os mesmos no mundo inteiro ou, ao menos, no mundo ocidental. Mesmas modas, mesmos estilos, mesmas músicas. Uma mesmice² muito americana. De fato, a adolescência foi inventada e vingou nos Estados Unidos. (CALLIGARIS, 2000, p. 73)

A adolescência tem sido concebida, de forma geral, como um período de crises, rebeldias, um período turbulento, desencadeado pelas transformações do corpo e pela

² Essa mesmice que o autor atribui à adolescência, na verdade, pode ser considerada um fenômeno da globalização, que elimina fronteiras e unifica um mesmo padrão de conduta, comportamento, preferências culturais, tornando os indivíduos muito parecidos, independente de seu lugar geográfico. Essa uniformidade não é privilégio dos adolescentes, mas é algo que deve ser pensado em um contexto geral, que afeta a sociedade como um todo e, em consequência, os adolescentes que dela fazem parte.

revolução hormonal. Um período que todos esperam que passe rapidamente, mas que, ao mesmo tempo, tem sido prolongado pela sociedade, que tem aumentado esse tempo de espera para atingir a fase adulta.

Tem-se considerado, em geral, que as mudanças físicas, associadas às mudanças internas afetivo-emocionais, causam toda essa turbulência nesse período, levando os jovens a se unirem em seus grupos de iguais, identificando-se entre si, uma vez que a identificação com os adultos é dificultada. Essas ideias são amplamente veiculadas e os adolescentes incorporam os padrões de comportamento atribuídos “naturalmente” à adolescência.

Essa fase, ou período, é considerada como algo que perturba e “aborrece” aos adultos, daí ter-se criado, em nossa sociedade, um termo para designar os jovens neste período: *aborrescente*. Dias (2001) cita um ensaio apresentado por Becker³, em que se mostra que o termo *aborrescente* tem circulado entre os adultos para designar os jovens que, neste período da vida, representam a irresponsabilidade, os desajustes, desrespeito, desinteresse, distorções e falta de bom senso. Além disso, estes ocupam um espaço que aumenta a cada geração – espaço físico, geográfico e sonoro.

O traço marcante e característico desde o surgimento da adolescência é a concepção negativa, que situa tal momento como um período em que se passa por uma doença com um prazo mais ou menos definido para que se alcance a cura. A adolescência tem sido enfocada a partir do prisma da anormalidade, da patologia, o que pode ser, no mínimo, interessante, pois são sintomas, comportamentos, distúrbios passageiros, por assim dizer, que não ocorriam ou não eram percebidos até o século XX. Isso nos faz pensar: o que o século XX traz com ele para que o adolescente se torne um indivíduo normalmente patológico?

Neste item, procurei traçar o percurso da adolescência, de forma breve, ressaltando que nem sempre ela transcorreu da mesma maneira. Tentei mostrar como ela passa de um

³ BECKER, A. L. Aborrescência, de quem? In: ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. Adolescência: entre o passado e o futuro. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1997.

período indiferenciado a uma fase da vida, naturalizada e biologizada e, principalmente, marcada por características negativas. No próximo item procurarei, então, apresentar alguns estudos que tratam da adolescência a partir de outro ponto de vista, realizando um movimento de crítica em relação à patologização e naturalização da adolescência, buscando a superação de tais concepções.

2.2 - Uma busca de contextualização e desmistificação da adolescência

Deve-se pensar a adolescência não apenas a partir da idade cronológica, das transformações da puberdade, de elementos determinados *a priori* e de forma natural, mas sim “como uma categoria que se constrói, se exercita e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos” (FROTA, 2007, p. 154). É nesta perspectiva, portanto, que se organiza este item do presente capítulo, buscando-se apresentar um movimento de crítica às perspectivas biologizantes e naturalizantes consolidadas pela Psicologia até então, buscando desmistificar esse período considerado turbulento, conflituoso e *normalmente patológico*. Procurarei, a partir dos autores aqui apresentados, contextualizar a adolescência, situando-a como um fenômeno histórico e social, produzido desta forma. Isto se faz necessário para que se possa compreender a adolescência não como algo natural e universal, mas como uma construção cultural, marcada pelas concepções que se tornaram hegemônicas e que, a partir disso, influenciam profundamente o comportamento dos jovens. Assim, é importante conhecermos como se desenvolvem os jovens que participaram deste estudo e como eles se apresentam neste período, buscando, inclusive, compreender de que maneira eles concebem este período da adolescência que estão vivendo e que influências essas ideias e concepções, bastante difundidas, exercem sobre seu comportamento.

Embora sendo um fato histórico e social, constituído a partir das necessidades da sociedade atual, a adolescência tem sido vivenciada e experimentada como algo natural, que transcorre da mesma maneira para todos e que decorre das mudanças hormonais do período. No entanto, é preciso que se proceda a uma análise para além da aparência, superando a naturalização e universalização desse período.

Trata-se de considerar que a adolescência “é criada historicamente pelo homem, como representação e como fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura e na linguagem que permeia as relações sociais” (OZELLA e AGUIAR, 2008, p.99).

Dias (2001), afirma que a adolescência se tornou o centro das atenções do século XX, constituindo-se em um “problema social”, tendo-se criado uma cultura adolescente que transformou esse período em um momento determinado por teorias normalizadoras e desenvolvimentistas.

Há que se considerar que a Psicologia, tradicionalmente, tem contribuído para a cristalização de explicações naturalizantes e biologizantes, ao que considera como o fenômeno da adolescência. Por meio de suas teorias, tem apresentado uma determinada concepção de adolescência, descrevendo suas características como algo universal, que caracteriza os seres humanos em um período de sua vida, que se constitui como uma fase passageira. Tal ideia está relacionada a uma concepção de homem como portador de uma natureza humana inata, em que as características humanas e o mundo psicológico existem *a priori*, sem considerar as aquisições a partir da inserção do homem no mundo material.

A adolescência tem sido tomada, em quase toda a produção sobre o assunto, na psicologia, como uma fase natural do desenvolvimento, isto é, todos os seres humanos, na medida em que superam a infância, passam necessariamente por uma nova fase, intermediária à vida adulta, que é a adolescência. Inúmeros estudos dedicaram-se à caracterização dessa fase e a sociedade apropriou-se desses conhecimentos, tornando a adolescência algo familiar e esperado. Junto com os primeiros pelos no corpo, com o crescimento repentino e o desenvolvimento das características sexuais, surgem as rebeldias, as insatisfações, a onipotência, as crises geracionais, enfim tudo aquilo que a psicologia, tão cuidadosamente registrou e denominou de adolescência (BOCK, 2004, p.33).

As várias concepções sobre a adolescência que integram a Psicologia enfatizam ora os aspectos biológicos, ora os fatores ambientais e sociais e, desta forma, apresentam uma visão dicotomizada deste fenômeno (OTUKA e AGUIAR, 2008), universalizando uma concepção naturalizante que oculta todo o processo, social e histórico, de constituição da adolescência.

Como fase do desenvolvimento, as características são universais e inevitáveis. Tomadas como fruto do desenvolvimento são também naturalizadas. É da natureza do homem e de seu desenvolvimento passar por uma fase, como a adolescência. As características desta fase, tanto biológicas quanto psicológicas, são naturais. Rebeldia, desenvolvimento do corpo, instabilidade emocional, tendência à bagunça, hormônios, tendência à oposição, crescimento, desenvolvimento do raciocínio lógico, busca da identidade, busca de independência, enfim todas as características são equiparadas e tratadas da mesma forma, porque são da natureza humana. (BOCK, 2004, p. 36-37)

Desta forma, a adolescência é concebida como algo negativo, plena de conflitos, crises emocionais, dificuldades de relacionamento familiar, busca incessante pela identidade e um distanciamento cada vez maior do mundo adulto, vivida da mesma forma por todos, considerada como uma fase semipatológica. É como se toda a questão passasse apenas pela eferescência hormonal e conflitos parentais, descartando-se a cultura e a sociedade em que estamos inseridos e que, na verdade, é quem constitui o homem como tal. É justamente a crítica a essa perspectiva naturalizante e patologizante que passa a ser feita por alguns autores que partem de uma concepção teórica que tem como base a noção de homem como um ser histórico e cultural. Um homem que se desenvolve a partir de relações estabelecidas socialmente, a partir da apropriação da cultura, tanto material como não-material, produzida pelos homens e não por elementos inatos que apenas amadurecem. Nesta perspectiva, a adolescência tem sido considerada como uma representação, significando mais um fato social e psicológico que integra a constituição sócio-histórica do psiquismo humano.

A existência de uma determinada concepção de adolescência acaba implicando a predominância de alguns significados no meio social, levando à apropriação, pelos

adolescentes, desses significados para representarem a si mesmos e à sua experiência de adolescência (TEIXEIRA, 2003; GONÇALVES, 2003).

Neste sentido, são amplamente divulgadas informações, tanto pelos meios acadêmicos e científicos, como pelos meios de comunicação, que explicitam uma representação da adolescência marcada pelo desequilíbrio, instabilidade, turbulência, rebeldia e conflitos, entre outros aspectos, que são internalizados pelos adolescentes, formando-se modelos estereotipados de comportamentos. Para Dias (2001), pode ter havido uma estigmatização da adolescência pela transmissão cultural, fazendo com que o julgamento das atitudes e comportamentos dos adolescentes contribuísse para que os mesmos fossem apropriados pelos indivíduos. “Muitos adolescentes parecem incorporar essa representação, esse ponto de vista do adulto, agindo e atuando conforme essas expectativas” (DIAS, 2001, p. 58). Essa representação não favorece a formação de outros comportamentos que possam encaminhar para a superação deste modelo cristalizado.

A concepção que se tem sobre a adolescência permeia as relações que se estabelecem entre os adultos e os adolescentes. As expectativas em relação ao comportamento do adolescente, à sua forma de se inserir no meio social e de se relacionar com os outros se expressa nas atitudes, tanto dos adultos, como dos adolescentes.

Para Salles (2005), portanto, para se compreender o adolescente, com sua maneira própria de agir e se comportar, é necessário compreender-se, também, as relações que se estabelecem entre eles e os adultos, relações que estão diretamente ligadas às condições históricas, políticas, sociais e culturais. Isto significa, portanto, ir além de considerar apenas as transformações fisiológicas.

A identidade de crianças e adolescentes, hoje, tem se constituído a partir de uma cultura cuja característica marcante é a existência de uma indústria da informação, de bens culturais, de lazer, de consumo. Há uma ênfase no momento presente, na satisfação pessoal,

no prazer imediato. Essas condições, reais e materiais, influenciam os indivíduos, determinando o tipo de internalização de valores e de constituição do indivíduo (SALLES, 2005).

Para esta autora, a adolescência seria um período de experimentação de valores, papéis, identidades, caracterizado pela ambiguidade entre ser criança e adulto. A ideia de que a criança está se preparando para ser adulto faz parte da concepção de desenvolvimento e justifica a ação de agências socializadoras que têm o objetivo de preparar crianças e adolescentes a atingirem a razão e a maturidade. Na sociedade moderna, tanto a criança como o adolescente se socializam para poderem se *integrar e adaptar* a essa sociedade, o que implica a existência de uma educação de longa duração, ao final da qual se deve chegar ao autocontrole, à autonomia e à independência, aspectos que caracterizam os adultos. Uma dificuldade desse período é que o jovem já se encontra apto a trabalhar e a procriar, mas a ambivalência da sociedade quanto a tornar isso possível faz com que o jovem adquira um status provisório e intermediário, sendo tratado de forma ambivalente.

Cria-se um conjunto de ideias e concepções que passam a ditar não só o comportamento dos adolescentes, mas também dos adultos em relação a eles. Os adultos (família, educadores) passam a se relacionar com os adolescentes a partir de um ideário presente e arraigado em nossa sociedade, que dita a forma de conduta de ambos. Tais comportamentos tornam-se um *padrão*, assumido como padrão universal e verdadeiro, disseminado por estudos e pesquisas e pelos meios de comunicação. Neste sentido, torna-se necessário que se supere a concepção atual e dominante em relação à adolescência para que se possa trabalhar não com um adolescente mitificado, mas com um adolescente real, concreto.

Faz-se necessário abandonar a visão romântica que vem permeando o estudo da adolescência, como uma fase caracterizada por comportamentos típicos estereotipados que não correspondem aos fatos e ao adolescente concreto com os quais nos deparamos. Se na aparência ele corresponde, isto pode caracterizar uma profecia auto-realizadora que leva os jovens a se comportar de determinadas maneiras para se adaptar às expectativas colocadas pela

sociedade, expectativas estas muitas vezes produzidas e incentivadas pelos próprios profissionais da Psicologia (OZELLA, 2003, p. 39).

Bock (2004), em um estudo realizado a partir da análise de publicações da área de Psicologia destinadas a pais e professores, constatou que a adolescência tem sido concebida como uma fase difícil e problemática e que são atribuídas características negativas ao adolescente, características desvalorizadas socialmente, que aparecem como incompletude e imaturidade. A relação entre os jovens e os adultos é apresentada como uma relação difícil e conflituosa, como uma luta em que os jovens buscam libertar-se dos pais, que não querem perder o controle sobre eles. As diferenças entre pais e filhos são apresentadas devido à característica de oposição dos jovens. Tendo sido considerada como uma fase de desenvolvimento, que apenas propicia o amadurecimento daquilo que já está posto como condição e possibilidade, foi naturalizada e universalizada, e mais, difundida como uma fase difícil. O que se destaca no período, portanto, são os conflitos e problemas.

Na tentativa de superar esta visão dicotômica e naturalizante da adolescência, fundamentada na ideologia liberal, que a compreende como fase natural do desenvolvimento, com características naturais, como rebeldia, desequilíbrios, instabilidades, lutos e crises, entre outras características que compõem a chamada síndrome normal da adolescência, a perspectiva sócio-histórica propõe olhar a adolescência a partir de outro ponto de vista. Ou seja, compreender que a adolescência é criada historicamente e é constituída como significado na cultura e na linguagem presente nas relações sociais. Significados estes que serão referências para a constituição dos sujeitos. (OTUKA e AGUIAR, 2008, p. 09-10)

Bock (2007) cita um estudo de Clímaco⁴ (1991), em que esta traz fatores sócio-econômico-culturais que possibilitam compreender o surgimento da adolescência. Segundo Clímaco, na sociedade moderna foram geradas grandes mudanças na forma de vida, havendo uma sofisticação do trabalho, o que passou a exigir maior tempo de formação, realizada na escola, o que afastava os jovens do trabalho por algum tempo. Outro fator é o desemprego crônico, que leva à necessidade de retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Além do mais, aumenta o tempo médio de vida dos homens. Assim, davam-se as condições

⁴ CLIMACO, A. A. S. repensando as concepções de adolescência. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

para que a criança permanecesse mais tempo sob a tutela dos pais, sendo mantida na escola por mais tempo. Maior tempo na escola, maior distância dos pais e maior proximidade com o grupo de iguais foram consequências dessa situação. A chamada moratória imposta aos jovens não é, na realidade, um período necessário de seu desenvolvimento, mas um período necessário à sociedade atual, no qual pode manter os jovens, para que possam ser melhor preparados para as exigências do novo mundo do trabalho e que permite aos adultos estar mais tempo no mercado de trabalho (BOCK, 2004; FROTA, 2007). Desta forma, criou-se um novo grupo social com um “padrão coletivo” de comportamento.

A adolescência se refere, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações (BOCK, 2007, p. 68).

Bock (2007) argumenta que a contradição vivida pelos jovens e determinada pela sociedade, que lhes atribui um período de espera para integrar o mundo adulto, foi responsável por desenvolver uma série de características que passaram a refletir a condição social em que eles se encontram e que a Psicologia tem tomado essas características como naturais, quando foram socialmente e historicamente construídas. São elas as crises de identidade, a busca de si mesmo, a tendência grupal, a necessidade de intelectualização e de fantasia, a atitude rebelde, a onipotência, entre outras. Segundo a autora, esse não é um período natural, mas necessário, dentro das condições sociais atuais.

A sociedade de classes em que vivemos não permite o acesso aos bens culturais de forma igualitária a todos. Na verdade, a maioria das pessoas não tem acesso à grande parte dos bens produzidos. Esse fator influencia no desenvolvimento dos indivíduos, de forma geral, e vai acarretar formas diferentes e peculiares de viver a adolescência, que se manifestará de maneira singular nos diferentes segmentos sociais. Portanto, embora a

adolescência seja tomada como um fenômeno universal e único, terá marcas diferentes, dependendo dos grupos e classes sociais.

Importante registrar que, na medida em que esse fato social da adolescência se configura, tomando contornos mais claros, a sociedade como um todo registra e dá significado a esse momento. A ciência a estuda, a conceitua, a expressa em livros e descreve suas características (tomadas como se fossem naturais da idade). A sociedade reconhece, então, uma fase de desenvolvimento de seus filhos e jovens e atribui-lhes significados; espera algumas condutas de seus filhos e jovens. A adolescência se instala de forma inequívoca na sociedade. Os jovens que não possuíam referências claras para seus comportamentos utilizam, agora, essas características como fonte adequada de suas identidades: são agora adolescentes (BOCK, 2007, p. 70).

Busquei, neste item, apresentar um movimento de análise crítica na tentativa de superação dessas concepções e de desmistificação desse período do desenvolvimento humano, na tentativa de, com este movimento de crítica, contribuir para a superação da noção de que os comportamentos dos adolescentes surgem a partir de si mesmos e de seu mundo interno.

Foi possível perceber que, entre os autores considerados neste item, a característica comum está na consideração de que a adolescência é criada social e historicamente, adquirindo os significados postos pela cultura atual, situada nas relações estabelecidas na sociedade.

Torna-se claro como a adolescência se instalou em nossa cultura, sendo explicada e conceituada pela ciência, fornecendo, então, aos indivíduos que se encontram neste período da vida, um padrão de comportamento a ser assimilado e seguido, podendo aí constituir-se em um *adolescente*.

No próximo item, trabalharei com a concepção de adolescência presente na Psicologia Histórico-Cultural, buscando apresentar o que esse período tem de importante e o que traz de novo ao desenvolvimento do indivíduo, conforme os estudos de Vigotski e seus colaboradores.

2.3 A adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Nos itens anteriores, tentei discutir a adolescência em relação às concepções predominantes e, em seguida, busquei desmistificá-la e situá-la no contexto histórico e social atual. Não se pode pensar no desenvolvimento psíquico apenas como um mecanismo adaptativo ao meio, sendo necessário superar a concepção idealista do desenvolvimento psicológico, ainda presente na atualidade, compreendendo-se as relações dos indivíduos com a sociedade, construídas historicamente, a partir das necessidades dos homens (FACCI, 2004; ELKONIN, 1987).

No entanto, até aqui ainda não foi apresentado o que considero fundamental no desenvolvimento no período da adolescência, que é a formação dos conceitos e do pensamento abstrato. Assim, neste item será apresentada a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de Vigotski e seus colaboradores, em relação à adolescência e ao que se forma de novo no desenvolvimento do indivíduo nesse período. Veremos, neste item e no seguinte, que é na adolescência que se formam as Funções Psicológicas Superiores, o pensamento em conceitos e a possibilidade de abstração, que irão permitir ao indivíduo a compreensão da realidade em seus nexos e relações e, também, a formação de uma concepção de mundo e de si mesmo. Assim, faz-se necessário entender esse processo para compreender a realidade destacada neste estudo, podendo analisar como tem se dado esse desenvolvimento para os jovens participantes desta pesquisa e, neste sentido, de que forma estão compreendendo a realidade circundante; se conseguem ir além da aparência dos fatos ou se se mantêm naquilo que é dado de imediato à percepção.

Neste sentido, Elkonin (1987) situa o desenvolvimento no período da adolescência tanto em relação às mudanças físicas e biológicas, como, fundamentalmente, em relação à influência das relações do indivíduo com o mundo circundante, às mudanças provocadas pela

forma como essas relações mediatizadas com o mundo circundante se refletem no psiquismo do indivíduo.

Naturalmente, na ausência de qualquer mudança nas condições gerais de vida e atividade, buscou-se a causa da passagem à idade adolescente nas mudanças do organismo mesmo, na maturação sexual que transcorre nesse período. Claro, o desenvolvimento sexual exerce influência na formação da personalidade, porém esta influência não é primária. Como outras mudanças, ligadas ao crescimento das forças intelectuais e físicas da criança, a maturação sexual exerce sua influência de forma mediatizada, através das relações do indivíduo com o mundo circundante, através da comparação de si mesmo com os adultos e com outros adolescentes, quer dizer, dentro de todas as mudanças que tem lugar nesta etapa. (ELKONIN, 1987, P. 119 – tradução nossa)

Considero essencial uma mudança na perspectiva de análise em relação à adolescência, pois não basta a simples consideração de que esta é determinada pelas mudanças fisiológicas, como fazem várias teorias e estudos. Em relação a isso, Vigotski (1996b) realiza uma crítica da produção da psicologia em relação à adolescência e afirma a necessidade de passar-se do estudo puramente descritivo, empírico e fenomenológico à essência interna dos fatos. Para ele, o que era feito na psicologia era o estudo dos complexos de sintomas do conjunto de indícios exteriores que diferenciavam os diversos períodos, estágios e fases do desenvolvimento, porém *a verdadeira tarefa* é investigar o que se acha por detrás desses indícios, condicionando-os às leis internas do processo de desenvolvimento.

Vigotski critica alguns psicólogos que, segundo ele, diziam que todos os elementos fundamentais do pensamento do adolescente já estavam presentes nas crianças de três anos e, ainda, que na idade de transição, os processos intelectuais seguiam seu desenvolvimento posterior em mesmo sentido, não significando nada de novo em relação ao que já se observava na infância precoce. Para ele, esta dificuldade apresentada por estes psicólogos se deve ao fato de que não diferenciavam de forma suficientemente clara o desenvolvimento da orientação e dos motivos impulsionadores do pensamento e dos processos intelectuais.

Na análise que faz a respeito das teorias psicológicas de então, Vigotski ressalta que, na psicologia tradicional, as mudanças emocionais da idade de transição constituem o núcleo

central e o conteúdo básico de toda a crise, contrapondo o desenvolvimento da vida emocional ao desenvolvimento intelectual. Para ele, nessas teorias, as coisas parecem viradas para baixo, pois a criança de idade precoce é justamente o ser mais emocional, sendo que as emoções desempenham nela papel preponderante, enquanto que o adolescente deve ser considerado um ser pensante.

O desenvolvimento sucessivo de tal ponto de vista conduz à banal concepção que tende a reduzir toda a maturação psíquica do adolescente a uma elevada emocionabilidade, a impulsos, imaginações e demais produtos semi-visionários da vida emocional. O fato de que o período da maturação sexual seja um período de potente auge no desenvolvimento intelectual, que pela primeira vez o pensamento ocupe, neste período, o primeiro plano, não só passa despercebido com semelhante formulação, mas parece até misterioso e inexplicável (VYGOTSKI, 1996, p. 49 - tradução nossa).

Vigotski contrapõe-se à teoria evolucionista do desenvolvimento, para a qual não surge nada de *novo* no desenvolvimento, não há mudanças qualitativas e o desenvolvimento se dá pelo simples crescimento e amadurecimento do que já está dado desde o princípio. Sua concepção, ao contrário, é de que o desenvolvimento se caracteriza por formações qualitativas novas, que possuem um ritmo próprio, que precisam de mediações especiais. O desenvolvimento, neste sentido, “é um processo contínuo de automovimento, que se distingue, em primeiro lugar, pela permanente aparição e formação do novo, não existente em estágios anteriores” (VYGOTSKI, 1996b, p. 254 – tradução nossa). Tal concepção está de acordo com a teoria materialista de formação da personalidade, considerando o desenvolvimento como um processo que se distingue pela “unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal, à medida que a criança vai se desenvolvendo” (idem, p. 254). Elkonin (1987) também parte desse pressuposto e afirma que o desenvolvimento psíquico é um processo dialeticamente contraditório, que não se dá de forma evolutiva progressiva, mas através de interrupções de continuidade, pelo surgimento de novas formações.

Neste sentido, para Vigotski (1996b), o critério para se distinguir os períodos do desenvolvimento é o das formações novas, que expressam o novo tipo de estrutura da

personalidade, as mudanças psíquicas e sociais que pela primeira vez se produzem no indivíduo e que determinam, fundamentalmente, a consciência e a relação que se estabelece com o meio, a vida interna e externa do sujeito e o curso do seu desenvolvimento. A personalidade da criança vai sofrendo pequenas mudanças, que vão se acumulando até um certo limite, manifestando-se depois como uma formação repentina e qualitativamente nova do período.

Outro aspecto importante da concepção de Vigotski é a noção da existência de períodos de crise no desenvolvimento, que surgiriam de forma imperceptível, mas que se torna agudo em determinado momento, sendo então visível. Nas idades críticas, conforme Vigotski, o desenvolvimento pode ser acompanhado de conflitos com as pessoas à volta do indivíduo e também em sua vida interior. Esses períodos críticos seriam provocados pela própria lógica interna do desenvolvimento, provocando a necessidade de uma viragem, por assim dizer. Não se distingue a idade crítica pela aparição de novos interesses, novas aspirações, novas formas de atividade ou de vida interior, mas justamente pelos traços contrários, que significam a perda dos interesses que antes orientavam a atividade, ocupando o tempo e atenção do sujeito. Neste momento, suas relações com as pessoas e sua vida interior esvaziam-se. Neste período, pode-se dizer que o desenvolvimento muda o significado positivo e criador que estava tendo.

A existência dos períodos de crise, para Vigotski, confirma o desenvolvimento como algo dialético, pois estes períodos se acham intercalados com períodos estáveis e representam o momento de viragem no desenvolvimento, demonstrando que este não se dá simplesmente pela via evolutiva, mas de forma revolucionária, adquirindo novas possibilidades a partir daquelas já estabelecidas e que são abandonadas, por não responderem mais às necessidades da criança. O conteúdo negativo dos períodos de crise, no entanto, é apenas a faceta inversa das mudanças positivas da personalidade, dependendo diretamente desses processos. Essas

mudanças positivas da personalidade constituem o sentido básico e principal das idades críticas.

Há sempre uma nova formação central em cada etapa de idade, que serve como um guia para o processo de desenvolvimento que caracteriza, naquele momento, a reorganização da personalidade da criança sobre uma nova base. É em torno dessa nova formação central que vão se situar e agrupar as formações parciais, restantes, que estão relacionadas a facetas isoladas da personalidade e aos processos de desenvolvimento relacionados às novas formações de idades anteriores.

No período da adolescência, desaparecem os velhos interesses, surgindo novos. Esse é um aspecto importante nesta etapa do desenvolvimento, pois são mudanças significativas que se dão para o adolescente. “Os interesses do adolescente são o fator principal e determinante da estrutura e da dinâmica de cada fase” (VYGOTSKI, 1996, p. 37 – tradução nossa). O adolescente tem a tarefa de dominar um novo conteúdo e, assim, precisa internalizar aquilo que antes era externo, como as convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, ideais, esquemas de pensamento. Os novos estímulos que surgem nesta etapa impulsionam o desenvolvimento e os mecanismos do pensamento.

O desenvolvimento é pautado por mudanças dinâmicas. A relação que a criança estabelece com o meio ao seu redor, no início de cada período de idade, é peculiar e específica e não se repete nesta idade. A isto se dá o nome de *situação social do desenvolvimento* e é justamente esta situação, segundo Vigotski (1996b), que será o ponto de partida para as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade, o que vai determinar as formas e a trajetória que permitirão a aquisição de novas propriedades da personalidade. É a realidade social a verdadeira fonte do desenvolvimento, possibilitando que o conteúdo social se transforme em individual. Assim, na transição de uma idade para outra, a estrutura geral da consciência se modifica. Em cada idade, essa estrutura vai se

distinguir por um sistema determinado de relações e dependências entre seus aspectos isolados e entre as diferentes formas de atividade. As leis que regulam a formação, a mudança e o nexos das novas formações de estrutura de cada idade constituem, pois, a dinâmica do desenvolvimento. Como analisa Vigotski,

Uma vez conhecida a situação social de desenvolvimento existente ao princípio de uma idade, determinada pelas relações entre a criança e o meio, devemos esclarecer seguidamente como surgem e se desenvolvem nesta situação social as novas formações próprias da idade dada. Essas novas formações, que caracterizam em primeiro lugar a reestruturação da personalidade consciente da criança não são uma premissa, mas o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade. As mudanças na consciência da criança se devem a uma forma determinada de sua existência social, própria da idade dada. Por isso as novas formações amadurecem sempre ao final de uma idade e não no começo. (VYGOTSKI, 1996b, p. 264 – tradução nossa)

A partir do surgimento das novas formações, para Vigotski, a personalidade consciente da criança é modificada, influenciando sobremaneira o seu desenvolvimento posterior. Com a aquisição de uma nova estrutura de consciência, a criança passa a perceber de maneira diferente sua vida interior, mudando o mecanismo interno de suas funções psíquicas. Ao final de certa idade, a criança é totalmente distinta do que era no início desta idade. Mudam também suas relações com a realidade externa, além da interna.

Assim, considerando-se todos os aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança, as mudanças internas e externas, os fatores desencadeantes destas mudanças, o que se apresenta, para Vigotski, como o fator importante na adolescência é o desenvolvimento psíquico, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e não simplesmente as características expressas no comportamento, que é justamente o foco para algumas teorias, como vimos anteriormente. O período da adolescência é uma *etapa* em direção ao desenvolvimento pleno do indivíduo e não uma fase turbulenta e passageira, marcada por aspectos simplesmente causais.

Para Vigotski (1996), as forças motrizes do comportamento vão variar em cada etapa de idade e sua evolução é que determina as mudanças que se produzem na conduta do sujeito. As funções psicológicas do ser humano não se formam, em cada etapa de desenvolvimento, de maneira anárquica, automática ou casual, mas regem-se em um certo sistema, a partir de

determinadas aspirações, atrações e interesses sedimentados na personalidade do indivíduo. Assim, faz-se necessário compreender a orientação, as forças motrizes e a estrutura das atrações e aspirações da criança para se compreender a etapa da adolescência, pois o desenvolvimento psíquico se baseia nesta evolução da conduta e dos interesses, nas mudanças produzidas na orientação do comportamento da pessoa. É importante considerar que “a infância tem um caráter histórico concreto e as particularidades, as especificidades de cada idade também são historicamente transformadas” (FACCI, 2004, p. 76).

Cabe aqui ressaltar que, para Vigotski, o desenvolvimento dos interesses constitui, em maior medida, o conteúdo do desenvolvimento sócio-cultural do que simplesmente de sua formação biológica. Assim, afirma-se o caráter cultural e histórico na formação do indivíduo. Para Leontiev (2001), cada nova geração e cada indivíduo de uma determinada geração possuem condições de vida já dadas, que produzem o conteúdo de sua atividade possível e, assim, o conteúdo dos estágios de desenvolvimento depende das condições concretas em que ocorre o desenvolvimento. Isto põe de lado a questão simplista da maturação biológica e das características inatas que se desenvolveriam naturalmente com o tempo. As condições históricas concretas é que vão influenciar o conteúdo concreto de um estágio de desenvolvimento, como também o desenvolvimento psíquico como um todo. Leontiev afirma, portanto, que os períodos de criação e de treinamento não são sempre os mesmos, vão ter duração diferente de época para época, podendo se alongar de acordo com as exigências da sociedade, o que significa que são historicamente e concretamente determinados.

No plano ontogenético, que é o que nos interessa agora, devemos diferenciar do mesmo modo a linha sócio-cultural no desenvolvimento e na formação das necessidades da criança e do adolescente, da linha biológica do desenvolvimento de suas atrações orgânicas. Fazê-lo tem particular importância sobretudo na idade de transição. Nessa idade de grande avanço no desenvolvimento biológico e cultural, quando se produz a maturação das necessidades biológicas e culturais não podemos achar a chave para entender corretamente as mudanças que se produzem se não levarmos em consideração que não só o conteúdo do pensamento humano, não só as formas e os mecanismos superiores da conduta humana, mas também as próprias forças do comportamento, os próprios motores que colocam em ação tais mecanismos, a própria orientação da conduta humana experimenta um complexo desenvolvimento sócio-cultural (VYGOTSKI, 1996, p. 22, tradução nossa).

Muda-se o corpo, sim, mas mudam principalmente as forças motrizes do desenvolvimento, mudam os interesses, as aspirações, as atividades e, assim, muda também a estrutura interna do pensamento, da personalidade, mudando a relação do indivíduo com a realidade e com o meio que o cerca. Nesse sentido, Elkonin (1987) afirma que em cada estágio do desenvolvimento psíquico, há uma relação determinada e dominante em relação à realidade, que se caracteriza por um tipo dominante de atividade e a passagem de um estágio a outro do desenvolvimento se dá a partir das mudanças no tipo dominante de atividade. A meu ver, isto se relaciona, também, com as forças motrizes do comportamento e com os interesses que se modificam, como assinala Vigotski.

Elkonin (1987) afirma que no período da adolescência, a atividade fundamental continua sendo estudar na escola e os critérios com que os adolescentes continuam sendo valorizados pelos adultos são seus êxitos ou fracassos na aprendizagem escolar. No entanto, neste período, vai surgir e se desenvolver uma atividade especial, que consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, a atividade de comunicação. Nessa atividade, o conteúdo fundamental é o outro adolescente como um indivíduo com determinadas qualidades pessoais. Em relação à comunicação pessoal, as relações estabelecem-se a partir do respeito, da confiança e de uma comunidade de vida interior. Essas relações são importantes para a formação da personalidade do adolescente. As relações entre os adolescentes, neste período, se dão com base em determinadas normas morais e éticas que mediatizam seus atos.

Para Davidov (1988), esta comunicação se constitui em uma forma peculiar de ação dos adolescentes no coletivo, que se dirige à autoafirmação nesse coletivo, realizando aí as normas que regem as relações entre os adultos. Segundo Davidov, na opinião de Elkonin e Dragunova, que realizaram seus estudos com adolescentes, surge neste período um sentimento de maturidade como uma forma da consciência se manifestar, permitindo, então, aos

adolescentes a comparação e identificação com os adultos e companheiros, encontrando modelos para a imitação e construção de suas relações com as pessoas.

Construída sobre a base da completa confiança e comunidade da vida interna, 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, estrutura-se o sentido pessoal da vida. Com isso na comunicação forma-se a autoconsciência como “consciência social trasladada ao interior” (L. S. VIGOTSKI). Graças a isto surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade conjunta, que se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional de estudo. (ELKONIN, 1987, p. 121)

Leontiev (2001) também fala da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal ou dominante. Ele considera que algumas atividades são principais em um certo estágio, sendo muito importantes para o desenvolvimento subsequente do indivíduo. Assim, cada estágio se caracteriza por um tipo preciso e dominante de atividade e por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio. A passagem de um estágio para outro se dá justamente pela mudança do tipo de atividade principal na relação com a realidade. É o desenvolvimento da atividade principal que governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança. O conteúdo dos estágios do desenvolvimento depende das condições históricas concretas em que se dá, podendo alterar-se com a mudança dessas condições histórico-sociais.

De maneira geral, para Leontiev (idem), a mudança no tipo principal de atividade e a passagem de um estágio a outro de desenvolvimento vincula-se a uma necessidade interior que está surgindo e relacionado, também, ao fato de a criança estar enfrentando tarefas que correspondem a suas potencialidades em mudança e, ainda, a uma nova forma de percepção. A interpretação que a criança faz da realidade está vinculada à sua atividade e o círculo de suas atividades influencia e limita o desenvolvimento de cada estágio e isto está na dependência, também, da relação principal e da atividade principal desse período. “O desenvolvimento da atividade principal que caracteriza um certo estágio e de outras formas da

atividade infantil com ela relacionadas determina a escolha de novos alvos em sua consciência e a formação de novas ações que respondem a eles” (LEONTIEV, 2001, p. 81).

Para compreender o desenvolvimento da psiquê da criança, segundo Leontiev, é necessário que se analise o desenvolvimento de sua atividade, como esta se constrói nas condições concretas de vida, identificando o papel das condições externas da vida e das potencialidades que ela possui. Segundo o autor, é só com base na análise do conteúdo da atividade infantil em desenvolvimento que se torna possível compreender o papel condutor da educação e da criação, operando em sua atividade e em sua atitude diante da realidade e determinando sua psiquê e sua consciência.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psiquê. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psiquê de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2001, p. 63)

A criança, no entanto, não muda simplesmente de lugar no sistema das relações sociais, mas se torna consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência relaciona-se a mudanças na motivação da atividade, com a perda da força dos velhos estímulos e o nascimento de novos, que a levam a reinterpretar suas ações anteriores. A atividade que desempenhava papel principal começa a ser deixada de lado, surgindo uma nova atividade e, assim, um novo estágio de desenvolvimento.

A passagem para outro estágio de desenvolvimento se dá seguindo o mesmo padrão interior. Para o adolescente, essa passagem, ou transição, está associada a uma inclusão nas formas de vida social acessíveis a ele, como o envolvimento em certos encargos ou atividades sociais que não são mais de caráter infantil. Altera-se o lugar ocupado pelo adolescente na vida dos adultos que o rodeiam, nos negócios da família. Sua capacidade física, seu

conhecimento e habilidades podem colocá-lo mais próximo ou mesmo em pé de igualdade com os adultos, podendo, inclusive, sentir-se superior em alguns aspectos. (LEONTIEV, 2001)

Leontiev (idem) afirma que, do ponto de vista da consciência, a transição para a adolescência é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica em face das exigências, do comportamento e das qualidades pessoais dos adultos, pelo surgimento de novos interesses, verdadeiramente teóricos, surgindo a necessidade de conhecer a realidade que o cerca e também o que é conhecido sobre essa realidade.

O adolescente passa a participar mais intensamente da realidade social, possibilitado pelo seu desenvolvimento psíquico e pela capacidade maior de abstração, que lhe é conferida por meio da formação dos conceitos, permitindo-lhe maior compreensão da realidade, favorecendo maior inserção no meio cultural. Os interesses, ou as necessidades, modificam-se significativamente nesse período e, com isso, mudam também os comportamentos do jovem. Para Vigotski “[...] o desenvolvimento dos interesses subjaz no desenvolvimento cultural e psíquico do adolescente; o interesse em sua forma superior, ao fazer-se consciente e livre, se apresenta ante nós como uma aspiração consciente [...]” (1996, p. 22 - tradução nossa).

Para Vigotski, o período da adolescência se distingue por dois traços fundamentais: a ruptura e a extinção dos velhos interesses, bem como pela maturação biológica, que vão permitir, posteriormente, o desenvolvimento de novos interesses. Segundo ele, a maturação sexual significa o aparecimento de novas necessidades e impulsos no sistema de atrações orgânicas, constituindo a base das mudanças dos interesses do adolescente. Deve-se considerar, ainda, que esta é também a etapa da maturação social da personalidade. “À medida que aparecem as novas atrações, que constituem a base biológica para a reestruturação de todo o sistema de interesses, os interesses se reestruturam e se formam desde cima, a partir

da personalidade em seu processo de maturação e da concepção de mundo do adolescente” (VYGOTSKI, 1996, p. 36 - tradução nossa).

Vigotski ressalta que o adolescente é um ser não só biológico e natural, mas também histórico e social e que, ao lado da maturação social e do seu aprofundamento na vida social, seus interesses, no processo de desenvolvimento interno e da reestruturação da personalidade, reconstróem as atrações, elevando-as a um nível superior, transformando-as em interesses humanos que se convertem, ainda, em momentos internos integrantes da personalidade.

Para Vigotski (1996b), a etapa da puberdade é uma etapa de auge vital e pessoal, em que acontecem sínteses superiores da personalidade e, ressaltando esses aspectos, ele se contrapõe às teorias que reduzem o período da maturação sexual a uma “patologia normal” e a uma profunda crise interna. Este aspecto é significativo, pois as grandes alterações e mudanças que se produzem no pensamento dos adolescentes, em seu potencial intelectual, costumam ser negligenciadas quando se fala da adolescência, ficando marcadas outras características, como a instabilidade emocional, rebeldia e outras.

No entanto, para Vigotski (1996), o fundamental dessa fase é a possibilidade de abstração, a formação de conceitos, isto é o *novo* que surge no desenvolvimento do indivíduo nessa etapa da vida. O desenvolvimento cultural da criança não se dá apenas pelo seu aprofundamento em uma ou outra esfera cultural, mas, junto com o desenvolvimento do conteúdo do pensamento, há também o desenvolvimento de suas formas, configurando-se as formas e modos de atividade superior, historicamente formadas, cujo desenvolvimento é condição imprescindível para a inserção na cultura.

No desenvolvimento intelectual do adolescente, surge um nível qualitativamente novo e não o simples amadurecimento dos conteúdos e formas anteriores. As sínteses complexas produzidas no desenvolvimento cultural do adolescente devem-se à vida social, ao desenvolvimento cultural e à sua atividade laboral.

O adolescente alcança um nível superior em seu pensamento, passando a dominar conceitos, o que indica novas formas de atividade intelectual e um novo conteúdo de pensamento e, para Vigotski, “a formação de conceitos é justamente o núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente” (1996, p. 59 – tradução nossa).

Segundo Vigotski, o movimento do pensamento nesse período caracteriza-se pelo surgimento de uma forma nova de relação entre os momentos abstratos e concretos do pensamento, por uma forma nova de fusão ou síntese. Não só surgem formas novas, como também se reestruturam as velhas sobre bases novas. “[...] o intelecto encontra um *modus operandi* novo, não existente antes; no sistema das funções intelectuais surge uma nova função que se diferencia das anteriores tanto por sua composição e estrutura, como pelo modo de sua atividade” (VYGOTSKI, 1996, p. 61 – tradução nossa).

O fenômeno primordial da idade de transição, para Vigotski, é que o adolescente assimila pela primeira vez o processo de formação de conceitos, passa ao pensamento em conceitos, que é uma forma nova e superior da atividade intelectual. Esse processo representa as autênticas mudanças no conteúdo e na forma do pensamento. O conceito é uma formação qualitativamente nova, uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta, um novo mecanismo intelectual. Para Vigotski, “a passagem ao pensamento em conceitos abre ante o adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social” (1996, p. 64 - tradução nossa).

Abre-se, assim, diante do adolescente, todo o mundo “em seu passado e presente, a natureza, a história e a vida do ser humano” (idem, p. 64). Uma parte destacada das mudanças que se produzem é referente ao desenvolvimento da concepção do mundo político-social, favorecida pela intensa participação do adolescente na atividade social, como membro de uma determinada classe. Nos anos da adolescência, formam-se as concepções sobre a vida, a

sociedade, as pessoas, enfim, o mundo a seu redor. E, segundo Vigotski (1996), os problemas que são apresentados ao adolescente pela vida e sua participação ativa nessa mesma vida necessitam de e exigem o desenvolvimento das formas superiores do pensamento.

O adolescente, quando assimila o conhecimento (a arte, a ciência, a vida cultural) que, para Vigotski, somente pode ser assimilado em conceitos, inicia sua participação ativa e criativa da vida cultural, pois à margem do pensamento em conceitos não é possível compreender as relações entre os diversos fenômenos da vida social. Outro aspecto importante em relação à formação de conceitos é que ela desempenha uma função importante ao permitir que o adolescente perceba sua realidade interna, suas próprias vivências, a si mesmo. Desenvolve-se a auto-percepção.

É pelo pensamento em conceitos que podemos compreender a realidade, os demais e nós mesmos, pois o conceito é que pode revelar os nexos entre os fatos e fenômenos da realidade, permite conhecer as leis que regem e ordenam o mundo e, neste processo, a linguagem é fundamental. Nessa etapa, o conteúdo do pensamento vai se transformando em convicção, orientando seus pensamentos e interesses.

Com a formação de conceitos torna-se possível, ao adolescente, um desenvolvimento que levará ao domínio do pensamento dialético, o que, no entanto, não se dá logo no início, uma vez que essa é uma etapa superior de desenvolvimento, que não se dará logo que o adolescente comece a dominar os novos modos de atividade intelectual.

“[...] podemos dizer que a mudança fundamental nas formas do pensamento do adolescente, mudança devido à formação de conceitos e que representa a segunda consequência essencial da aquisição desta função é o domínio do pensamento lógico” (VYGOTSKI, 1996, p.83 - tradução nossa). É apenas pelo pensamento lógico que se tornam possíveis as mudanças substanciais no conteúdo do pensamento. A socialização cada vez

maior da linguagem interna, do pensamento, é o fator decisivo para que o pensamento lógico se desenvolva, elemento central das mudanças produzidas no intelecto do adolescente.

Para Vigotski, a influência do meio para o desenvolvimento tem maior significado nesta idade, os fatores sociais influenciam diretamente o pensamento e, pelo nível do desenvolvimento intelectual, vão se diferenciar os grupos e classes de indivíduos. Neste momento, as funções psicológicas superiores, produto do desenvolvimento histórico, se formam-se em direta relação com o meio, no processo de desenvolvimento sócio-cultural.

Vigotski afirma que o elemento novo que integra o desenvolvimento das funções psíquicas nessa idade é a vontade dirigida, dominando o afeto, a conduta e a si mesmo; isto possibilita a formulação de objetivos a si próprio e o seu alcance, tornando-se necessária a existência do pensamento em conceitos, pois é sobre esta base que se forma a vontade dirigida. A função de formação de conceitos relaciona-se, também, com o desenvolvimento da personalidade e com a concepção de mundo do jovem.

[...] o conceito nos proporciona o primeiro conhecimento da realidade no verdadeiro sentido dessa palavra, pois pressupõe a regularidade do fenômeno que se conhece. O jovem, graças ao conceito, passa do nível da vivência ao nível do conhecimento. Somente com a passagem ao pensamento em conceitos se produz a definitiva separação e desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do jovem (VYGOTSKI, 1996, p. 198, tradução nossa).

Vigotski ressalta que “sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano” (idem, p.199). Para ele, “unicamente no conceito, e através dele, o homem adquire uma atitude livre frente ao objeto e a si mesmo” (idem, p. 200).

Segundo Vigotski, o conceito reflete objetivamente as coisas em seus aspectos essenciais, formando-se a partir da elaboração racional das representações, resultando da descoberta dos nexos e relações do objeto com outros. O conceito inclui e concentra em si um longo processo de pensamento e conhecimento. A partir do conceito é possível penetrar através da aparência externa dos fenômenos e da forma de suas manifestações, é possível conhecer os nexos e relações que estão na base dos fenômenos, penetrar em sua essência. O

adolescente consegue estabelecer as relações entre os conceitos e encontra novos conceitos a partir das definições.

Embora, para Vigotski, a função mais importante na adolescência seja a formação de conceitos, ele considera, também, o valor da introspecção, a tomada de consciência dos processos pessoais de comportamento e seu domínio, as mudanças de conduta, a internalização de uma série de mecanismos externos, a socialização da linguagem interna e o trabalho como fator central de todo o desenvolvimento intelectual. Todos esses fatores são decisivos no desenvolvimento do adolescente.

O desenvolvimento psíquico na adolescência é marcado pela ascensão das funções e pela formação de sínteses superiores e independentes. As funções de atenção, memória, percepção, vontade, pensamento, constituem um complexo sistema hierárquico em que a função central é a função de formação de conceitos. As outras funções se unem a esta, integrando uma síntese complexa e reorganizando-se a partir da formação dos conceitos. O grande salto é que o adolescente não se limita a tomar consciência da realidade percebida, mas passa a pensá-la através dos conceitos, quer dizer, ele passa a regular a realidade visível com ajuda dos conceitos elaborados em seu pensamento.

O caminho para o pensamento abre passagem através da linguagem de maneira gradual e na idade de transição salta à vista o duplo caráter da situação. Por um lado, o adolescente, pela primeira vez, domina o pensamento em conceitos, que é absolutamente independente das ações concretas e, por outro lado, em virtude do pensamento em conceitos aparecem, pela primeira vez, as formas superiores de relações específicas para o ser humano entre o pensamento e a ação, processo que se distingue pela complexa síntese hierárquica de uma e outra forma (VYGOTSKI, 1996, p. 162 – tradução nossa).

Vigotski recorre a Hegel para explicar a diferença entre a criança e o adolescente. Para Hegel, todas as coisas existem no começo como coisas *em-si*, convertendo-se, no processo de desenvolvimento, em coisa *para-si*. Para ele o homem é *em-si* uma criança com a tarefa de ser também *para-si*, o que significaria converter-se em um *ser livre e racional*. Para Vigotski, portanto, o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição é justamente a

transformação da criança, de ser humano *em-si*, em adolescente, o ser humano *para-si*. É nessa época que a personalidade e a concepção de mundo amadurecem, este é o período em que ocorrem as sínteses superiores provocadas pela maturação das formações superiores que fundamentam toda a existência consciente do ser humano.

O desenvolvimento cultural do comportamento, para Vigotski, vincula-se ao desenvolvimento histórico da humanidade, sendo que as funções psíquicas superiores mostram-se como decorrentes das relações sociais entre os homens, uma vez que são estruturas de ordem social transpostas ao interior do sujeito, à personalidade, constituindo a base da estrutura social da personalidade. “A natureza da personalidade é social” (VYGOTSKI, 1996, p. 228). O que Vigotski denomina de personalidade é a auto-consciência que se forma, o comportamento transformado em *para-si*. Este é o resultado final e o ponto central, segundo ele, de toda a idade de transição.

A autoconsciência é um momento no desenvolvimento do ser consciente, inerente a todos os processos de desenvolvimento, onde a consciência começa a cumprir um papel mais ou menos notável. Sendo o desenvolvimento da autoconsciência resultante do desenvolvimento sociocultural da personalidade, diferenças no meio cultural influenciam diretamente no ritmo de desenvolvimento da função superior da personalidade em crianças que vivem em condições socioculturais desfavoráveis, segundo Vigotski (1996). É devido à formação da autoconsciência que o adolescente tem a possibilidade de compreender as demais pessoas de forma mais ampla.

Importa considerar, portanto, que a adolescência é um período importante no desenvolvimento do indivíduo, pois é quando se formam os conceitos e se torna possível maior abstração do pensamento, resultando em um salto qualitativo neste desenvolvimento. Devemos superar a visão bastante comum da adolescência apenas como um período de

conflitos, confusão e rebeldia, pois isto se trata de uma concepção construída culturalmente de acordo com necessidades da sociedade capitalista, como vimos anteriormente.

É importante destacar, então, que o ponto central desse período não são os conflitos e tormentas, nem mesmo as mudanças corporais, biológicas, mas a formação do conceito e do pensamento abstrato, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) e, com isto, a possibilidade de compreensão da realidade em suas múltiplas determinações, um posicionamento frente a isso e a inserção ativa na sociedade.

No próximo item tratarei de alguns elementos sobre o desenvolvimento das FPS, que complementam o quadro do desenvolvimento na adolescência que se delineou neste item.

2.4 - O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores

Vimos, nos itens anteriores, como se deu o surgimento da adolescência como um período destacado da vida; como ela passa a ser conceituada e definida como uma fase turbulenta e conflituosa, por meio de uma concepção naturalizante e biologizante; como, por meio de um movimento de análise crítica, é situada e contextualizada socialmente, descrita como fenômeno histórico e cultural, desmistificando-se, assim, a visão naturalizante e como a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural a concebe, mostrando o que há de novo no desenvolvimento nesse período, que é o desenvolvimento do pensamento abstrato e a formação dos conceitos. Tal perspectiva teórica, como vimos, destaca a importância desse período de desenvolvimento por aquilo que se forma e desenvolve no indivíduo, pelas sínteses superiores que se formam, pela possibilidade de compreensão de si mesmo e da realidade circundante, pois forma-se, então, a concepção de mundo. Enfim, são várias as mudanças ocorridas no indivíduo nesse período, como dito anteriormente. Assim, temos uma mudança de ponto de vista, de uma concepção bastante negativa da adolescência, para uma positiva,

que enfoca o que é essencial e não aquilo que aparece como sintomas (os padrões de comportamento), fomentados culturalmente.

Tendo, portanto, apresentado esses aspectos no item anterior, trarei, neste item, elementos sobre o desenvolvimento das FPS, que se dá na adolescência e que está no centro desse período, permitindo, juntamente com todos os aspectos em transformação, que se complete o desenvolvimento do indivíduo, completando, também, o que foi trabalhado no item anterior. Assim, esses elementos permitirão a compreensão do desenvolvimento dos participantes da pesquisa, naquilo que está apresentando de novo, buscando elementos para se compreender de que maneira eles têm vivenciado a realidade em que estão inseridos, e de que maneira têm-se formado suas ideias e concepções sobre a mesma, aspecto importante para este estudo.

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são aquelas tipicamente humanas, formadas no decurso da história é, para Vigotski, um processo único. Para ele o conceito de sistema e de função se diferencia da soma ou cadeia mecânica das reações, pressupondo certa regularidade em sua construção, um papel peculiar do sistema como tal. O conceito de função psíquica pressupõe a relação com o todo, com respeito ao qual se realiza uma função determinada e também a ideia de que a formação psíquica, chamada de função, tem um caráter integral (VYGOTSKI, 1995).

Para este autor, a psicologia infantil tem tratado apenas de temas referentes à primeira idade, momento em que amadurecem e se desenvolvem as funções elementares, enquanto as superiores acham-se em estado embrionário e passam por seu período pré-histórico. Nesse período prevalece o aspecto natural no desenvolvimento das formas culturais, superiores, da conduta.

Queremos assinalar unicamente que a tendência a circunscrever a psicologia infantil ao estudo do desenvolvimento embrionário das funções psíquicas superiores demonstra que a própria psicologia de tais funções se acha em estado embrionário, que o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores é ignorado pela psicologia infantil, que dita psicologia

está obrigada a limitar necessariamente o conceito de desenvolvimento psíquico da criança ao desenvolvimento biológico das funções elementares que transcorrem na dependência direta da maturação cerebral como função da maturação orgânica da criança. (VYGOTSKI, 1995, p. 18 – tradução nossa)

Para Vigotski a atenção voluntária, a imaginação criativa, a memória lógica, a vontade dirigida, ou seja, a forma superior e a função superior têm sido uma incógnita para a psicologia infantil, que pressupunha leis de caráter puramente natural ou puramente espiritual e metafísico, mas não leis históricas o que, para ele, não abarcava as questões do desenvolvimento, deixando de lado justamente o aspecto fundamental, não deixando lugar para as peculiaridades especificamente humanas, que são as formas de conduta superior. Para ele, no entanto, o desenvolvimento é fundamentalmente cultural e histórico, embora seja necessário considerar suas raízes biológicas e suas inclinações orgânicas, que fazem parte da pré-história das funções psíquicas superiores.

Vigotski (VYGOTSKI, 1995), considerava que mesmo as melhores investigações que vinham sendo realizadas, dedicadas ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, ao desenvolvimento do raciocínio, ao desenvolvimento da concepção de mundo, da causalidade e desenvolvimento de outras funções superiores e mais complexas, vinham sendo estabelecidas sobre um enfoque metodológico específico, consideradas como categorias naturais. Havia, nesse sentido, a suposição de invariância e universalidade, pois se considerava que a ideia que uma criança europeia de família culta tinha acerca do mundo e as noções de causalidade seriam as mesmas de uma criança de uma tribo primitiva ou de uma criança da Idade Média, de que tudo é idêntico e igual em princípio. “Estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores *in abstracto*, à margem de seu meio social e cultural, assim como das formas de pensamento lógico, das concepções e ideias sobre a causalidade que predominam nesse meio” (VYGOTSKI, 1995, p. 22– tradução nossa).

Com isso, Vigotski critica as teorias que consideram o desenvolvimento a partir de uma essência inata, para ressaltar o aspecto cultural e histórico e, portanto, social do

desenvolvimento. Para ele, o enfoque naturalista dos problemas psicológicos culturais é insuficiente e unilateral, não possibilitando o conhecimento real desse desenvolvimento.

É a partir do processo de desenvolvimento histórico e cultural que o homem, que é um ser social, pode modificar os modos de ação e os seus procedimentos de conduta, transformando suas inclinações naturais e funções, elaborando e criando novas formas de comportamento. Nesse processo, o homem modifica a atividade das funções psíquicas edificando novos níveis de comportamento.

O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, para Vigotski, abarca dois grupos de fenômenos que parecem heterogêneos, mas que são dois ramos fundamentais das formas superiores de conduta que não se fundem, embora estejam indissolúvelmente ligadas e que são, em primeiro lugar, os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento – a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho e, em segundo lugar, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas e nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional são denominadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros são, para Vigotski, processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 1995).

O traço característico dessas formas superiores é que elas são sociais e têm, como lei fundamental, o fato de que aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento – inicialmente, aparecem nas atividades coletivas, sociais, como funções intersíquicas e, depois, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento, como função intrapsíquica (VIGOTSKI, 2001).

Nesse processo, a linguagem assume um importante papel. Inicialmente, ela surge como meio de comunicação entre a criança e as pessoas à sua volta e depois se converte em linguagem interna, transformando-se em função mental interna, fornecendo os meios para o

pensamento. Para Bernardes e Asbahr (2007, p. 326), “a relação entre a linguagem e o pensamento é considerada reestruturadora da mente humana”.

A vida em sociedade, em um meio cultural, faz com que se criem formas supraorgânicas de conduta. O emprego de ferramentas e signos conduz à formação de novas funções, a um novo tipo de comportamento que, surgido no período histórico da humanidade e denominado de conduta superior, tem um processo de desenvolvimento próprio e diferenciado. A forma peculiar de adaptação do homem à natureza, subjacente em toda a vida histórica da humanidade, que diferencia os homens dos animais, seria impossível sem novas formas de conduta que, segundo Vigotski, constituem de fato o mecanismo fundamental que equilibra o organismo com o meio. Essa nova forma de correlação, embora tenha surgido com a presença de determinadas premissas biológicas, ultrapassa esses limites biológicos e origina um sistema de conduta radicalmente distinto, organizado de outra maneira. “O desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo” (VYGOTSKI, 1995, p. 36 – tradução nossa).

Na inserção de uma criança na cultura, ambos os planos de desenvolvimento, o natural e o cultural, coincidem e se amalgamam e as mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Desta forma, como o desenvolvimento orgânico se dá em um meio cultural, ele passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Segundo Vigotski, o desenvolvimento da linguagem infantil pode servir de exemplo dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural (VYGOTSKI, 1995).

Enquanto que na evolução biológica do homem domina o sistema *orgânico* de atividade e no desenvolvimento histórico, o sistema de atividade *instrumental*, e enquanto que, por conseguinte, na filogênese ambos sistemas existem separadamente e se desenvolvem independentemente, vemos que na ontogênese unificam-se ambos os planos de desenvolvimento do comportamento: o animal e o humano. [...] o desenvolvimento do sistema de atividade está na ontogênese duplamente condicionado. [...] Não só se

desenvolve o emprego das ferramentas, mas também o sistema dos movimentos e das percepções, o cérebro e as mãos, todo o organismo da criança. Ambos os processos se fundem em um, formando um processo de desenvolvimento completamente especial. (VYGOTSKI, 1995, p. 38 – tradução nossa)

Segundo Vigotski, o homem inclui em seu desenvolvimento um elemento novo, que é o fato de ele mesmo criar estímulos que determinam suas reações, utilizando esses estímulos como meios para o domínio de sua conduta. Isto significa que é o próprio homem quem determina seu comportamento e ele consegue isso com a ajuda de meios artificialmente criados. Essa é uma característica que diferencia o homem dos animais, a possibilidade de criar meios auxiliares para interpor na situação que se apresenta e apoiar a sua ação. Isso é exemplificado por Vigotski na função rudimentar, analisada por ele, de “tirar a sorte”. Frente a uma situação que apresenta duas possibilidades contraditórias, de igual força, sem saber que atitude tomar, o homem pode lançar mão do recurso de tirar a sorte, quer dizer, de deixar que a sorte lhe apresente a ação a seguir. Com isso, ele cria um estímulo-meio auxiliar para ajudá-lo em sua decisão. Para o autor, a operação de tirar a sorte para tomar uma atitude frente a uma situação que se apresenta como de difícil escolha, revela uma estrutura nova e distintiva, em que o próprio homem cria os estímulos que vão determinar suas reações, utilizando esses estímulos como meios para dominar sua conduta (VYGOTSKI, 1995).

Uma segunda função rudimentar analisada por Vigotski (idem) é a forma rudimentar da memória cultural, que ele considera tão social e divulgada como o recurso a sorte. Esta ação consiste na confecção de um nó em um lenço para posteriormente lembrar-se de algo que teria que ser realizado. Para Vigotski, essa operação é inconcebível e impossível em um animal e é possível ver nesse fato específico, que é a introdução de meios artificiais e auxiliares na memorização, na criação ativa e no emprego de estímulos na qualidade de instrumento da memória, o traço de um comportamento novo e especificamente humano, que só se faz necessário a partir da relação com os outros homens.

Conforme Vigotski (idem), a forma de fazer um nó para lembrar-se de algo foi uma das formas mais primárias da linguagem escrita e teve um enorme papel na história da cultura e no desenvolvimento da escrita, cujo início se apoia em semelhantes meios auxiliares da memória. Para ele, torna-se evidente, através desses meios, que o intelecto humano cria novas formas de memória, uma vez que o homem recorre a meios externos para auxiliá-lo a lembrar-se dos fatos ocorridos.

A terceira operação rudimentar que, segundo Vigotski, se conserva até hoje, é mais frequente na conduta da criança e constitui uma etapa inicial no desenvolvimento do pensamento aritmético, é a contagem nos dedos. A essência dessa ação está na passagem da percepção imediata de quantidades e da reação imediata a um estímulo qualitativo à criação de estímulos auxiliares e à determinação ativa da própria conduta, com a ajuda desses estímulos. “Os estímulos artificiais criados pelo homem, que não guardam relação alguma com a situação existente e são postos a serviço da adaptação ativa revelam-se uma vez mais como o traço distintivo das formas superiores da conduta.” (VYGOTSKI, 1995, p. 81 – tradução nossa)

Para Vigotski, a criação e o emprego de estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares para dominar as próprias reações são a base da nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar, e ele acredita que a existência simultânea dos estímulos dados e dos estímulos criados é o traço distintivo da psicologia humana.

Os estímulos-meios artificiais que o homem introduz na situação psicológica e que cumprem a função de autoestimulação são os *signos*. Para Vigotski, todo estímulo condicional que o homem cria artificialmente, utilizando-o como meio para dominar sua conduta ou a de outro, é um signo.

O que distingue a conduta humana é justamente o fato de que é o homem que cria os estímulos artificiais de sinais, como o sistema de sinais da linguagem, e com isso domina a atividade de sinais dos grandes hemisférios e se a atividade desses grandes hemisférios, nos animais e no homem, é a sinalização, a atividade mais geral e mais fundamental do ser humano, que o diferencia dos outros animais do ponto de vista psicológico, é a *significação* – a criação e o emprego dos signos.

“A cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem. A adaptação ativa do homem ao meio, a transformação da natureza pelo ser humano não pode estar baseada na sinalização que reflete passivamente os vínculos naturais de toda sorte de agentes. A adaptação ativa exige o fechamento ativo daquele tipo de vínculos que são impossíveis quando a conduta é puramente natural – quer dizer, baseada na combinação natural dos agentes –. O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com ajuda dos signos, atuando a partir de fora, novas conexões no cérebro. Partindo desta tese, introduzimos como suposto em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da *significação* –, segundo a qual é o homem quem forma desde fora conexões no cérebro, dirige-o e através dele, governa seu próprio corpo.” (VYGOTSKI, 1995, p. 85 – tradução nossa)

O homem, no processo da vida social, criou e desenvolveu sistemas complexos de relação psicológica, sem o que seriam impossíveis a atividade laboral e a vida social. Os meios da conexão psicológica são, por sua natureza e função, signos, quer dizer, estímulos criados artificialmente e destinados a influenciar na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano. A organização da atividade nervosa superior cria a premissa indispensável, cria a possibilidade de regular a conduta a partir de fora.

O desenvolvimento psíquico do ser humano teve lugar na filogênese e prossegue na ontogênese não só no sentido do aperfeiçoamento e complicação do mais grandioso quadro de sinais, da estrutura e das funções do aparato nervoso, mas também no sentido de elaborar e adquirir o correspondente sistema de sinais da linguagem, que é a chave deste quadro. “É a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como o fator determinante da

conduta do homem. Nisso consiste toda a ideia do desenvolvimento cultural da criança.”
(VYGOTSKI, 1995, p. 89)

A peculiaridade da conduta humana está em que o homem intervém ativamente em suas relações com o meio e, nesta relação, modifica seu próprio comportamento, subordinando-o.

A invenção e o emprego dos signos como meios auxiliares para a solução de tarefas como memorizar, comparar algo, informar, eleger, supõe, a partir de sua faceta psicológica, uma analogia com a invenção e o emprego das ferramentas, a função instrumental do signo, que é a função do estímulo-meio realizada pelo signo em relação a alguma operação psicológica. A semelhança entre o signo e a ferramenta está em sua função mediadora, só que, por meio da ferramenta o homem age sobre o objeto de sua atividade, provocando mudanças nesse objeto. A ferramenta está dirigida para fora. O signo, por outro lado, não modifica o objeto, funcionando como o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente em sua própria conduta ou na dos demais. O signo está dirigido para o interior, para o domínio do próprio ser humano.

Vigotski (idem) refere-se ao conceito de estrutura, afirmando que este aparece duas vezes na história do desenvolvimento cultural da criança. Em primeiro lugar, esse conceito constitui o ponto de partida de todo o processo. Vigotski chama as primeiras estruturas de primitivas. Elas constituem um todo psicológico natural, determinado pelas peculiaridades biológicas da psique. Em segundo lugar, deve-se compreender o próprio processo de desenvolvimento cultural como uma mudança da estrutura fundamental inicial, com a aparição de novas estruturas, que apresentam uma nova correlação das partes. Estas estruturas nascem durante o processo de desenvolvimento cultural e são qualificadas como superiores, pois representam uma forma de conduta mais complexa e superior.

As estruturas primitivas, caracterizadas pela fusão em um complexo de toda a situação e da reação a ela são apenas um ponto de partida a partir do qual começam a destruição e a reorganização da estrutura primitiva e a passagem à estrutura de tipo superior. Nesta, o signo e o modo como é empregado são os determinantes funcionais ou o foco de todo o processo.

Na estrutura superior, as operações adquirem caráter e significação novos e o novo significado pode ser definido como o domínio do próprio processo do comportamento, o que se dá de forma mediada, realizando-se por meio de estímulos auxiliares.

[...] o homem constrói as novas formas de ação, ao princípio mentalmente e sobre o papel, dirige as batalhas no mapa, trabalha sobre modelos mentais ou, dito de outro modo, faz tudo quanto está relacionado em sua conduta com o emprego de meios artificiais do pensamento, com o desenvolvimento social da conduta e, em particular, com a utilização dos signos. (VYGOTSKI, 1995, p. 130 – tradução nossa)

Vigotski cita uma etapa no desenvolvimento, que ele denomina de quarta etapa, em que se modificam o tipo e a orientação da conduta, e denomina esta etapa de vontade. Segundo Bernardes e Asbahr (2007, p. 321), “esta nova característica humana não pode ser confundida com as ideias da Psicologia espiritualista, mas como um primeiro impulso decorrente das relações humanas que promove mudanças na conduta dos indivíduos”. Para Vigotski (VYGOTSKI, 1995), nesta etapa, perfila-se uma esfera nova no desenvolvimento que não está subordinada às leis biológicas da seleção e já estão socializadas todas as formas neutras do comportamento. A relação dessa esfera com as demais é a mesma que há entre o processo de desenvolvimento histórico da humanidade em seu conjunto e a evolução biológica.

As formas culturais de conduta, para Vigotski, não surgem como simples hábitos externos, mas se convertem em parte inseparável da própria personalidade, incorporando a ela novas relações, criando um sistema completamente novo.

Vigotski afirma que as relações entre as funções psíquicas superiores foram, antes, relações reais entre os homens. No início, as funções superiores do pensamento se manifestam

na vida coletiva, externa, como discussões e somente depois aparecem em sua conduta de reflexão, indo ao interior. No início, o signo foi um meio de comunicação e só depois passou a ser um meio de conduta da personalidade. O desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa.

Vigotski situa a linguagem como possuindo uma função central nas relações sociais e na conduta cultural da personalidade e seu desenvolvimento se dá a partir do gesto indicativo, que tem nele um papel importante, constituindo a base primitiva das formas superiores do comportamento. O gesto indicativo evolui de movimento fracassado a um gesto com significado. No início, ele era apenas um movimento de apreensão fracassado, orientado para o objeto, que assinalava a ação pretendida. Era a própria tentativa da criança de pegar o objeto, estendendo para ele suas mãos e, sem alcançá-lo, suas mãos ficavam no ar e os dedos faziam movimentos indicativos. A mãe interpreta seu movimento como uma indicação, dando um novo sentido ao ato, que se transforma em gesto para outros. Somente mais tarde a criança relaciona seu movimento como indicação.

O movimento que antes era dirigido ao objeto, passa a ser dirigido a outra pessoa, convertendo-se em um meio de relação e a tentativa de apreensão transforma-se em indicação. O movimento se reduz e assume a forma de gesto indicativo. A criança, no entanto, é a última a tomar consciência de seu gesto. Seu significado e funções são determinados pela situação objetiva primeiro e, depois, pelas pessoas ao redor.

Isso demonstra o que Vigotski afirma, que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento e é, em princípio, social, sendo este o ponto central de toda a questão da conduta interna e externa. A função psíquica era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, ou o meio de influência dos outros sobre o indivíduo. A passagem daquilo que é

externo ao plano interno modifica o próprio processo, transformando sua estrutura e funções. Para Vigotski, todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade (VYGOTSKI, 1995).

“Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em forma de sua estrutura” (VYGOTSKI, 1995, p. 151 – tradução nossa).

Para Vigotski, a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediada, a utilização de signos externos como meio para o desenvolvimento ulterior da conduta. O emprego do signo é fundamental no desenvolvimento cultural.

O homem, na etapa superior de seu desenvolvimento, domina sua conduta, subordinando suas reações a seu poder. O domínio da própria conduta é o traço psicológico geral inerente às diversas formas de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e esse domínio se dá com a ajuda de diversos meios.

Nosso domínio sobre os próprios processos de comportamento se constrói da mesma forma que o domínio sobre os processos da natureza, já que o homem que vive em sociedade está sempre sujeito à influência das outras pessoas. A linguagem é um poderoso meio de influência sobre a conduta alheia e o próprio homem no processo de seu desenvolvimento chega a dominar os mesmos meios que outros utilizavam para orientar seu comportamento.

Segundo Vigotski, a lei fundamental do comportamento é que a conduta é determinada pela situação e são os estímulos que produzem nossas reações. A chave para dominar a conduta, portanto, está em dominar os estímulos, o que implica na necessidade de criar o estímulo correspondente para provocar o processo de conduta e orientá-lo em uma direção diferente. O homem utiliza o poder das coisas ou estímulos sobre sua conduta, dominando-a pela mediação deles, agrupando-os e confrontando-os.

Para Vigotski, o autodomínio, os princípios e meios desse domínio, não se diferenciam do domínio sobre a natureza circundante.

É importante destacar que o desenvolvimento cultural da criança só pode ser compreendido como um processo vivo de desenvolvimento, formação e luta e é necessário que se considere, aí, o conceito de conflito, de contradição ou de choque entre o natural e o histórico, entre o primitivo e o cultural, entre o orgânico e o social.

Vimos que só graças a uma longa luta e adaptação das formas naturais do pensamento às básicas superiores se cria e elabora o tipo de pensamento habitual para o adulto culto, que os psicólogos consideravam como um produto acabado do desenvolvimento, como algo inato e natural e que a investigação genética se esforça por apresentar como o resultado de um processo complexo de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1995, p.304 – tradução nossa)

Vigotski diz que Buhler qualificou, com razão, o processo de desenvolvimento infantil de dramático, baseado na colisão, luta, contradição de dois momentos fundamentais, o natural e o cultural. Assim se introduz na teoria da educação o conceito do caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança, da adaptação efetiva da criança que se insere em um meio histórico-social completamente novo para ele, o conceito do historicismo das formas e funções superiores da conduta infantil. Os processos do pensamento infantil se apresentam como um processo vivo de elaboração da forma histórico-social do comportamento (VYGOTSKI, 1995).

Para Vigotski, portanto, o educador deve compreender que a criança, ao adentrar-se na cultura, não apenas assimila algo dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova ao seu desenvolvimento. A diferença entre os planos natural e cultural do desenvolvimento do comportamento deve se converter no ponto de partida para a teoria da educação.

Para Facci (2004a, p. 209-210), as funções psíquicas superiores não se relacionam apenas ao desenvolvimento de funções como memória, atenção, percepção da realidade, mas também com o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo. As funções

psíquicas superiores envolvem o domínio de meios externos de desenvolvimento da cultura e do pensamento, como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, exigindo a utilização significativa de mediadores e vinculam-se diretamente ao processo de escolarização. Compreendem, ainda, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, como atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos.

Segundo Vigotski (2000), as funções psíquicas superiores têm em comum o fato de serem processos mediados e incorporarem à sua estrutura o emprego de signos e, no processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, no início com o papel de meio na formação de um conceito, tornando-se, depois, seu símbolo. As funções intelectuais que constituem a base do processo de formação de conceitos, segundo Vigotski, amadurecem e se desenvolvem somente na puberdade, o que torna a adolescência um período importante do desenvolvimento. No processo de formação de conceitos, é fundamental o emprego funcional da palavra ou outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, da discriminação de traços, da abstração e síntese, e é por meio desse processo que o sujeito domina o fluxo de seus processos psicológicos, orientando-se para a resolução dos problemas que surgem.

A partir da formação de conceitos surge um novo tipo de atividade, que se distingue por passar dos processos intelectuais imediatos a operações mediadas por leis. O conceito vai se formar quando os atributos abstraídos tornam a sintetizar-se e essa síntese torna-se a forma basilar com que se percebe e se conhece a realidade. É pela palavra que a criança orienta sua atenção para alguns atributos, sintetizando-os pela palavra, simboliza o conceito abstrato, operando com ele como uma lei.

Um conceito é, segundo Vigotski, “um ato real e complexo de pensamento” (2000, p. 246), que não se aprende por memorização; é um ato de generalização, evolui como significados das palavras e pode transitar de uma generalização a outra.

Os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os espontâneos, mas sim por outro tipo de relação com a experiência da criança e por outras vias que percorrem do momento de seu início até sua formação completa. Os conceitos científicos possuem uma relação distinta com o objeto, são mediados por outros conceitos e são, segundo Vigotski, o campo em que a sua generalização e apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. A nova estrutura de generalização se transfere, posteriormente, para os outros campos do pensamento e dos conceitos. Assim, a tomada de consciência passa pelos conceitos científicos e, se a tomada de consciência significa generalização, a generalização é formação de um conceito superior e é, ao mesmo tempo, tomada de consciência e sistematização de conceitos. Temos aqui destacada, mais uma vez, a importância da educação escolar, que trabalha fundamentalmente com os conceitos científicos e, assim, pode favorecer esse processo de tomada de consciência.

Para Vigotski, a essência dos conceitos científicos é que eles pressupõem uma relação diferenciada com os objetos e não os refletem como o que é dado de imediato e esta outra relação contida no conceito pressupõe a existência de relações entre os conceitos. “[...] a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários” (2000, p.295). O sistema é o ponto central e é o novo que surge no pensamento da criança com o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, projetando seu desenvolvimento intelectual a um nível cada vez mais elevado.

Os conceitos científicos, para Vigotski, percorrem um caminho, em seu desenvolvimento, que “descende” ao concreto, ao fenômeno, enquanto os espontâneos ascendem para as generalizações. Seu desenvolvimento se dá por meio do processo educacional, que envolve uma colaboração sistemática entre professor e criança, processo em que, segundo Vigotski, ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores, o que

se manifesta pelo aumento do pensamento causal e do nível de arbitrariedade do pensamento científico, criado pelas condições de ensino. O acúmulo de conhecimentos conduz ao aumento do pensamento científico e, assim, pode-se considerar que a aprendizagem dos conceitos científicos pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento intelectual da criança.

Para Vigotski, portanto:

[...] a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apoiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrarias. Assim, a aprendizagem dessas disciplinas assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento imediato. A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer a influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino. (2000, p. 337)

É por meio da apropriação da cultura que os indivíduos passam a pensar de forma humana, “pois ao utilizarem os signos sociais, ao fazerem relações com os fatos e objetos apreendidos, é que os indivíduos podem compreender a realidade social e natural” (FACCI, 2004a, p. 209). Assim, o pensamento em conceitos torna-se a chave de todo o desenvolvimento do pensamento.

Nesse sentido, o processo de escolarização contribui fundamentalmente para o desenvolvimento dessas funções e, neste processo, o professor se constitui como o mediador entre os conhecimentos científicos e o aluno, promovendo a movimentação de suas funções psíquicas superiores, o que é fundamental em seu desenvolvimento. Daí a importância da educação escolar que, se bem orientada e organizada, age significativamente nesse processo, impulsionando e produzindo o desenvolvimento do indivíduo, como veremos melhor no item 4.3.

Assim, encerro este capítulo que tratou da adolescência e daquilo que esse período tem de fundamental, que é o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, a formação do pensamento em conceitos e a possibilidade de abstração, que conferem importância a esse

período na formação do ser humano, ressaltando que esse desenvolvimento não se dá automaticamente, como um simples amadurecimento de algo que seria inato, mas que se dá em um processo que é social, nas relações com as outras pessoas, em uma realidade que é histórica e cultural, processo esse que se vincula significativamente à educação escolar.

Seguindo essa linha de formação e desenvolvimento do ser humano tratarei, no próximo capítulo, da constituição do humano, do processo de humanização e da formação da consciência de modo que, ao fecharmos os capítulos teóricos tratando da educação escolar, tenhamos um panorama da formação do ser humano naquilo que existe em termos de possibilidades e de limites e realidade.

3. A constituição do “humano”: o processo de humanização e a formação da consciência

Tendo-se compreendido, a partir do capítulo anterior, como o indivíduo se desenvolve na adolescência, chegando à possibilidade de formar uma concepção de mundo, assimilando ideias e valores que lhe permitirão agir em sociedade, tratarei, neste capítulo, da constituição da consciência, que se faz possível a partir desse desenvolvimento alcançado pelo indivíduo nesse período.

Entretanto, para chegar à constituição da consciência, considero necessário expor, antes, como o homem se constitui em humano, como se forma como um ser histórico e cultural, o que se dá a partir do trabalho, que é sua atividade vital, o que será feito no item 3.1. No item 3.2, irei tratar da constituição da consciência, *resultado da atividade* do homem e de suas relações com os outros homens, elemento que permite ao homem, como dito acima, compreender o mundo. Veremos que essa consciência pode desenvolver-se de forma humanizada ou alienada, então, no item 3.3, tratarei do empobrecimento ou esvaziamento do indivíduo, levados a efeito na sociedade capitalista.

Com isso, pretendo apresentar os elementos necessários para a compreensão da realidade estudada por meio da pesquisa de campo, ao analisar um grupo de jovens que estão concluindo a Educação Básica e se encontram ao final do período da adolescência e que, assim, já devem ter formado o pensamento abstrato e os conceitos, que lhes permitem uma compreensão do mundo em suas relações, mas que, como veremos no capítulo 6, quando serão apresentados e discutidos os dados levantados com os jovens, apresentam muitas dificuldades neste sentido. Deixarei esta discussão para depois e ficarei, a seguir, com as questões teóricas.

3.1 - Trabalho e processo de humanização: a formação do homem como ser histórico e cultural

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267)

No presente item tratarei da *constituição do humano* no homem, considerando-se que o homem não nasce homem, mas se *constitui* como tal a partir da aquisição da cultura já produzida pelas gerações precedentes e não, como afirmam algumas correntes da Psicologia, a partir de uma essência inata, dada *a priori*. Desta forma, o que nos identifica como *seres humanos* não são as características biológicas da espécie, mas o que resulta de todo o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. O homem se faz homem a partir de sua atividade vital, o trabalho, o que o coloca em relação com a natureza e com os outros homens para produzir a sua existência. Assim, ele produz, também, a si mesmo. Veremos que, nesse processo, o homem produziu possibilidades ilimitadas de desenvolvimento em direção à formação do ser genérico, livre e universal, o que não necessariamente se concretiza em nossa sociedade, como veremos mais adiante.

É fundamental que se compreenda esse movimento, não só para superar as concepções naturalizantes e biologizantes que têm marcado a Psicologia como, também, para que se compreenda de que maneira tem se dado a formação dos jovens participantes da pesquisa de campo realizada e se esta tem se dado na direção da constituição de uma consciência humanizada. Veremos, no capítulo 6, que esse movimento se dá em uma dinâmica de humanização e alienação, mas não quero adiantar essa discussão; vejamos primeiro como se dá o processo de constituição do ser humano em geral, para podermos compreender, posteriormente, como isso se dá com o indivíduo particular.

O homem não foi sempre tal como é hoje e, para chegar à forma atual, em que já se encontram formadas todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento ilimitado, passou, segundo Leontiev (1978), por um longo período de evolução biológica e anatômica (*processo de hominização*), a partir do que seu desenvolvimento passou a se dar por meio de um processo social e histórico, não mais regido pelas leis biológicas (*processo de humanização*).

Essa é uma característica que diferencia o homem dos outros animais, pois, por meio de sua atividade produtiva transforma seu meio, transformando então a si mesmo, produzindo instrumentos, materiais e não-materiais, e um mundo humanizado, objetivando-se nele. Por meio da apropriação do produto de sua atividade, humaniza-se. Assim, não é pela herança biológica ou pela hereditariedade que são transmitidas ao homem as características do *ser humano*, uma vez que essas não estão gravadas em seu ser biológico, mas possuem existência objetiva, formada histórica e socialmente pelo conjunto dos homens. São essas características, formadas nesse processo que constituem o *gênero humano*, uma categoria histórica que expressa a síntese das objetivações humanas.

O homem, portanto, precisa apropriar-se dos objetos e fenômenos produzidos até então – a cultura material e não-material – resultando daí sua humanização, que se forma vinculada às condições de sua existência e reprodução. Somente desta maneira o homem se forma como *homem*, pertencente ao *gênero humano*.

Segundo Leontiev (1978), o homem desempenha um papel de “potência natural” em face da natureza.

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico, os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer seus os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana. (LEONTIEV, 1978, p. 173)

A relação entre o indivíduo e o gênero humano significa uma relação entre o indivíduo singular e as objetivações humanas, as quais devem ser por ele apropriadas para que possa dominar o sistema de referências de seu meio, objetivando-se como sujeito ativo e participante das transformações desse meio. Para Oliveira (2005), este é um processo que se realiza entre o indivíduo (singular) e o gênero humano (universal), mediado pela sociedade (particular).

Isto se torna possível, segundo Oliveira (2005; 2006), porque o homem tem como característica fundamental a universalidade, o que significa que o homem, um ser social que se forma pelo trabalho, desenvolve a capacidade de se apropriar das leis essenciais da natureza, transformando-as, conforme afirma Marx, em “órgãos da sua individualidade”, ou seja, em objeto de suas ações e em condição para isso. A atividade vital humana resulta, assim, do rompimento dos limites das leis biológicas e o homem passa a ser dirigido por uma finalidade que é social e historicamente determinada pela consciência. Esse resultado é alcançado pela observação das outras espécies, apropriando-se da forma e da função de suas atividades. Com isso, o homem se *universaliza*, ampliando cada vez mais seu conhecimento sobre a natureza e o meio social e, apropriando-se do que Marx chama de “forças essenciais da natureza”, torna-se possível a ele atuar conscientemente com qualquer objeto, segundo a natureza do objeto. O trabalho, portanto, constitui-se em condição universal para o processo de *tornar-se humano*. Para Marx (s/d), todas as relações do homem com o mundo (visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor), todos os “órgãos da sua individualidade”, são a apropriação da realidade humana, sendo que a sensibilidade e o caráter humano dos sentidos só existem a partir da existência de seu objeto, da natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos, portanto, deve-se a toda a história passada da humanidade e não se restringe apenas ao seu aspecto biológico e anatômico.

O olho tornou-se um olho *humano*, no momento em que o seu *objeto* se transformou em objeto *humano*, social, criado pelo homem para o homem. Por conseguinte, os *sentidos* tornaram-se diretamente *teóricos* na sua prática. Relacionam-se à *coisa* por ela mesma, mas a própria coisa já constitui uma relação *humana objetiva* a si mesma e ao homem, e vice-versa. A necessidade ou o prazer perderam assim o caráter egoísta e a natureza perdeu a sua mera *utilidade*, na medida em que a sua utilização se tornou utilização *humana* (MARX, s/d, p. 197-198, grifos no original).

Nessa sua transformação, segundo Oliveira (2006), até atividades que se vinculam diretamente a necessidades biológicas, como comer, dormir e se reproduzir, passam a ser realizadas de acordo com padrões determinados cultural e historicamente, respondendo a usos e costumes do meio, em determinada época. Para esta autora, portanto, toda a atividade do homem é dirigida pela consciência, daí a necessidade e importância de se compreender esse processo, desmistificando a concepção de uma essência natural do homem, tão presente em nossa sociedade.

Quanto mais o homem age sobre a natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, tanto mais cria novas necessidades e, da mesma forma, quanto mais satisfeitas são as necessidades básicas, mais são criadas necessidades de tipo superior, para além daquelas ligadas diretamente à sua continuidade e existência e, assim, mais se desenvolve o psiquismo humano, daí a necessidade de uma organização que não crie obstáculos a esse desenvolvimento, mas que possibilite a cada indivíduo apropriar-se dos bens até então produzidos e participar como sujeito das realizações humanas e sociais.

É por meio do trabalho, conforme afirma Marx, que a universalidade se concretiza histórica e socialmente em uma síntese complexa, na singularidade do homem, formando sua essência, o que significa, portanto, que o homem é uma síntese de múltiplas determinações (OLIVEIRA, 2005).

O domínio sobre a natureza foi possível pelo trabalho e, a cada progresso alcançado neste domínio, alargou seus horizontes, permitindo a descoberta de novas possibilidades e propriedades nas coisas. Foi pelo trabalho, segundo Engels (1986), que se modificou a mão

humana, órgão do trabalho e também seu produto, pois a atividade do homem determinou mudanças na mão, adaptando-a a novas funções, aperfeiçoando músculos, ligamentos e ossos, num processo de evolução transmitido hereditariamente. Foi também o trabalho que fez com que o homem passasse a cooperar com os outros homens, surgindo, então, a necessidade da comunicação e da fala, determinando o nascimento e a evolução do órgão vocal. Assim, o trabalho e a linguagem ocasionaram transformações no cérebro e nos órgãos sensoriais. Todo esse desenvolvimento, bem como a evolução da consciência e a capacidade cada vez maior de discernimento e abstração, agiram sobre o trabalho e a linguagem, possibilitando maior evolução, em um processo que foi impulsionado pela sociedade.

Portanto, a atividade do homem produz uma realidade que não é natural, mas humanizada, criada por ele e para ele e, na sua relação com esta realidade, o homem se humaniza, pois a transformação objetiva implica, também, em transformação subjetiva. Ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, o homem se objetiva nessa transformação e essa atividade objetivada deve ser por ele apropriada, o que gera novas necessidades em um processo contínuo de objetivação/apropriação (DUARTE, 2003).

Para Duarte (1999; 2003), a dialética existente entre os processos de objetivação e apropriação constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana, pois é por meio desse processo que se geram, no indivíduo, novas necessidades, faculdades e capacidades que ampliam as possibilidades de ação do sujeito e o seu desenvolvimento, em um processo contínuo, como dito anteriormente. Isto significa, portanto, que o desenvolvimento do homem enquanto possibilidade é ilimitado e se ele se dará nessa direção plena ou se será cerceado e limitado vai depender das condições materiais de sua existência e da forma como podem se desenvolver as relações a partir da organização social. A compreensão deste fato é fundamental para a superação da concepção de que o desenvolvimento humano é marcado por uma essência inata que irá apenas amadurecer quando chegar seu tempo. Pelo contrário, o

desenvolvimento é, sim, marcado pelas relações estabelecidas entre o sujeito e a realidade social, no processo de produção de sua existência. A essência do homem é produto do desenvolvimento histórico e social e deve ser apropriada e objetivada, durante sua vida, pelo homem singular.

Para Marx, conforme afirma Duarte (2004), a subjetividade humana desenvolve-se na permanente construção da objetividade social, a qual produz o enriquecimento tanto objetivo como subjetivo dos homens. Assim, a história social é um processo em que o gênero humano desenvolve-se a partir do que é produzido, reproduzido e transformado pela atividade social – o trabalho.

Para Leontiev:

Na própria organização corporal dos indivíduos está implícita a necessidade de estabelecer um contato com o mundo exterior, para subsistir devem atuar, produzir os meios de que necessitam para a vida. Ao influir sobre o mundo exterior o transformam e, com isto, eles se transformam também. Por isso, tudo o que são está determinado por sua atividade, que por sua vez está condicionada pelo nível de desenvolvimento que alcançaram seus meios e formas de organização. (1988, p. 16 – tradução nossa)

Manacorda (2007), a partir da obra de Marx, afirma que o homem, no trabalho, age de forma voluntária, consciente e planejada, desvinculada de qualquer esfera particular e, assim, vive universalmente da natureza inorgânica e isto está em oposição a tudo que é, portanto, natural, espontâneo, particular – o domínio da naturalidade e da causalidade, em que o homem é dominado e torna-se membro unilateral de uma esfera, ou classe, vivendo, pois, no reino da necessidade.

[...] a atividade do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual, agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à casualidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se onilateralmente. (MANACORDA, 2007, p. 65)

Ainda segundo Marx (1987), um determinado modo de produção está vinculado a um determinado modo de cooperação, que é uma “força produtiva”. Assim, desde o início

mostra-se uma relação entre os homens, determinada por suas necessidades e pelo modo de produzir sua existência.

Para Oliveira (2005), Marx considera a prática o ponto de partida, pois, para ele, a atividade prático-sensorial é a base do surgimento das faculdades intelectuais, incluindo-se o pensamento. O conhecimento, portanto, surge como um produto da reflexão do sujeito sobre sua prática e no desenvolvimento da prática o sujeito vai captando cada vez mais as leis objetivas da realidade. “Quanto mais o pensamento através da prática humana captar tais leis, mais o sujeito capta o movimento da realidade e pode, com base nessas leis, transformar a realidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

Tomarei de Manacorda a síntese que faz da concepção de Marx a respeito do trabalho e sua função no desenvolvimento do homem, sintetizando também, desta forma, o que já foi dito até aqui. O homem torna-se homem ao deixar de identificar-se, como os animais, com a própria atividade vital na natureza, começando a produzir as condições de uma vida humana, seus meios de subsistência e as relações com outros homens na divisão do trabalho; também quando configura sua atividade, ao menos potencialmente, como relação universal ou omnilateral com toda sua natureza como seu corpo inorgânico; na medida em que humaniza a natureza, fazendo da história natural e da história humana um só processo, cria o homem e a sociedade humana. Porém, essa criação realiza-se por meio de relações que, ao dividir o trabalho, dividem também o homem. Para Manacorda:

Divide-se o indivíduo em si mesmo, enquanto cada um é contextualmente o lugar da realidade e de possibilidades que se contradizem, e se dividem os indivíduos entre si na sociedade, enquanto as capacidades humanas pertencem, divididas e, portanto, deformadas, separadamente a uns ou a outros indivíduos, mas não a uns e a outros ao mesmo tempo. (2007, p. 74).

Assim, para este autor, tem-se dado desta maneira o processo histórico da formação contraditória do homem, que envolve desenvolvimento e perda de si mesmo, desde o momento em que, pelo trabalho, o homem se distinguiu da natureza.

O gênero humano, portanto, desenvolve-se a partir do resultado da atividade de todas as gerações de seres humanos e a formação do indivíduo se dá pela sua inserção no curso da história, no interior de relações sociais determinadas, tornando-se mais individual e desenvolvendo uma atividade mais autônoma por meio do desenvolvimento destas relações sociais e da realidade objetiva (DUARTE, 1999).

Para Duarte (2004b), ainda, a liberdade do gênero humano, será construída à medida que os processos sociais forem fruto de decisões coletivas e conscientes, diferenciando-se de processos espontâneos e naturais e superando os processos sociais alienados, em que o que é social e criado pelos homens, domina-os como se fossem forças naturais incontroláveis. O indivíduo, no entanto, só pode reproduzir-se como indivíduo social se participar de maneira cada vez mais ativa na determinação de todos os aspectos de sua vida, desde preocupações imediatas até questões amplas e gerais de política, cultura e organização socioeconômica.

Assim, se o objetivo é o livre desenvolvimento da “genericidade do indivíduo”, é necessário que se busquem os meios de conscientização e luta que possam auxiliar esse processo, pois quanto mais o indivíduo se apropriar das objetivações genéricas, mais construirá e desenvolverá sua individualidade na perspectiva de um desenvolvimento livre e universal.

De acordo com Marx, uma vez que a atividade vital deixe de ser regulada com base na propriedade privada e na troca, ela irá adquirir o caráter de atividade do homem como *ser genérico*. Em outras palavras: o caráter social do trabalho irá manifestar-se diretamente, sem a mediação alienante da divisão do trabalho. Do modo como as coisas estão, porém, a divisão do trabalho torna as condições e os poderes da vida independentes do homem, e faz que eles o governem. (MÉSZAROS, 2006, p. 132)

Vimos, neste item, que o homem não se forma a partir de uma essência dada *a priori*, uma essência inata, mas que se constitui humano a partir de sua atividade vital, o trabalho, por meio do qual transforma a natureza, humanizando-a e, pela apropriação dos resultados de sua atividade, humaniza-se. Esse é um processo contínuo e o homem deve apropriar-se daquilo que resulta da ação das gerações que lhe antecederam, por meio da aprendizagem e é por isso

que Leontiev (1978) afirma que o homem aprende a ser um homem. Temos, novamente, aqui, uma relação entre o desenvolvimento humano e a educação, uma vez que o homem deve aprender tudo aquilo de que necessita para viver em sociedade.

Levando-se em conta que esses aspectos teóricos trabalhados devem possibilitar a compreensão da realidade, ao refletir sobre as informações obtidas junto ao grupo de jovens que participou da pesquisa, é possível verificar que essas possibilidades de apropriação das objetivações genéricas, necessárias à formação plena do indivíduo, não têm se concretizado e nem têm sido proporcionadas realmente pela ação educativa, o que poderia ser esperado considerando-se a função e o papel da educação escolar nesse processo, mas que se justifica pelo fato de vivermos em uma sociedade capitalista, organizada sobre a base da apropriação privada dos bens.

3.2 - A constituição da consciência na perspectiva Histórico-Cultural

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (Marx, 1977, p.24)

Neste item, irei tratar da constituição da consciência, que se dá a partir da atividade do homem e de suas relações com outros homens e, portanto, totalmente vinculada ao modo como produz e organiza sua vida. Isto será feito a partir da perspectiva marxista e da Psicologia Histórico-Cultural.

Este era um tema central nos estudos de Vigotski, presente desde o início em sua obra e também tema de estudo de seus colaboradores. É fundamental neste trabalho, uma vez que seu foco é a compreensão dos elementos constitutivos da consciência dos jovens participantes do estudo realizado, se estes elementos apontam para uma consciência humanizada, uma vez que, como veremos no próximo capítulo, a ação educativa e a educação escolar têm um papel

importante na humanização dos indivíduos e esses jovens encontram-se justamente no final da Educação Básica e também da adolescência. Os elementos teóricos apresentados são necessários para realizar o movimento que vai do conhecimento à realidade, permitindo sua compreensão e de volta ao conhecimento, com a produção de novos elementos.

O estudo da consciência constituiu-se em um dos principais problemas de pesquisa para Vigotski, que se preocupava, também, com a relação entre pensamento e linguagem, aspecto diretamente vinculado à constituição da consciência. Segundo Leontiev (1978; 1988), foi Vigotski quem introduziu a ideia da historicidade do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos na pesquisa psicológica. Para Vigotski, a experiência histórica possuía um papel fundamental, pois a vida dos homens, seu trabalho e comportamento, baseiam-se na utilização da experiência das gerações precedentes, transmitida culturalmente e é essa experiência social que irá se constituir em um componente muito importante do comportamento do indivíduo. Vigotski considerava que as funções psicológicas superiores desenvolvem-se a partir do contexto histórico-cultural e são mediadas, sendo que seu principal instrumento de mediação é a linguagem. Os instrumentos canalizam a atividade humana em relação ao mundo dos objetos e em relação ao mundo das pessoas e é a partir dos instrumentos que a atividade humana encarna a experiência da humanidade. Assim, os processos psíquicos, as funções psicológicas superiores, adquirem uma estrutura que tem, como elo, os meios e métodos transmitidos pelo desenvolvimento histórico e social da humanidade, no processo de elaboração e comunicação. Essa transmissão, no entanto, só se torna possível em forma externa, como ações ou linguagem. Assim, os processos psicológicos superiores só são gerados na inter-relação entre os homens, inicialmente como processos interpsicológicos que, posteriormente, são realizados pelo indivíduo, tornando-se processos intrapsicológicos. Pelo processo de interiorização, portanto, a atividade externa forma um plano da consciência interna. É importante ressaltar que a educação escolar possui um papel

importante nesse processo, pois pela mediação dos conhecimentos científicos, o desenvolvimento do indivíduo é impulsionado e torna-se possível a compreensão da realidade, como veremos no próximo capítulo.

Para Vigotski, a consciência é um processo e seu produto, como analisa Toassa (2006), definido como tomada de consciência em relação ao meio, ao eu e às vivências subjetivas, envolvendo uma relação ativa de compreensão ou conhecimento, devendo haver consonância entre fatos internos e externos ao sujeito e sua representação na palavra. Para Vigotski, a consciência se desenvolve como um processo integral, modificando sua estrutura e o vínculo entre as partes em cada etapa, o que resulta em diferentes níveis de tomada de consciência. A consciência é, para ele, uma estrutura composta de outras estruturas, pois compõe-se pelas estruturas de conduta consciente ou funções psíquicas superiores, relações sociais internalizadas como ações, representações e palavras (TOASSA, 2006). Vigotski (2000) considerava a consciência como um todo único e afirmava que suas funções particulares estavam inter-relacionadas na sua atividade.

Segundo Toassa:

A consciência social, no contexto da psicologia sócio-histórica e da filosofia marxista, deve ser compreendida como *qualquer* linguagem, qualquer código ou sistema de significados compartilhados sobre um sistema de palavras (significantes). Diferentes grupos sociais utilizam-se de diferentes conjuntos de palavras e podem atribuir-lhes significados particulares, pouco usuais, que porém servem para as relações sociais que neles se processam. (2004, p. 48)

Vigotski, portanto, considerava a origem social da consciência e tinha por base a concepção marxista acerca da transformação da natureza humana a partir do processo de desenvolvimento da atividade material e intelectual dos homens, afirmando que é a existência que determina a consciência, como se vê na epígrafe deste item.

Segundo Marx (1987), os homens desenvolvem sua produção e seu intercâmbio material e, com isso, transformam também seu pensar e os produtos que daí resultam, o que explica o fato de que não é a consciência que determina a vida, mas que ela é determinada

pela vida, pela existência real dos homens. Para Marx, “tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (1987, p. 27-28 – grifos no original). O trabalho não é um simples meio de reproduzir a existência física, mas é, fundamentalmente, um meio de formar o homem e sua consciência. As ideias, representações e pensamento do homem se originam da sua atividade material, que determina o modo de produzir sua existência, daí Marx afirmar que “a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (1987, p. 36-37).

Assim, as exigências que as condições de vida colocam ao indivíduo, para Rubinstein (1965), obrigam-no a definir-se por si mesmo, sendo que as relações objetivas nas quais o homem se acha incluído definem sua atitude em relação ao que o circunda e esta atitude manifesta-se, segundo este autor, nas suas tendências e inclinações.

[...] a consciência condiciona a conduta, a atividade das pessoas; por sua vez, a atividade das pessoas modifica a natureza e transforma a sociedade. Deste modo a consciência entra como condicionante em tudo aquilo sobre o que se aplica a atividade do homem, em toda a infinita cadeia de acontecimentos a que dita atividade dá origem na vida do mundo e na história da sociedade. Assim, sobre a base da unidade fundamental do mundo, revela-se de maneira tangível, ponderável e visível o significado das mudanças que introduzem na vida a aparição e desenvolvimento da consciência, dados no processo de evolução, no transcurso da história. (RUBINSTEIN, 1965, p. 432 – tradução nossa)

Isto significa que, para se estudar as características psicológicas da consciência, é necessário estudá-la na dependência do modo de vida do homem, de sua existência, o que implica estudar como se formam as relações vitais entre os homens em determinadas condições históricas e de que forma tais relações modificam sua estrutura, o que significa que não basta estudarmos o homem abstrato, mas a partir das condições que o constituem, considerando-se tanto o ideal como a atividade, o que implica a compreensão de que a essência do homem se faz pelo conjunto das relações sociais, sendo a atividade a substância

da consciência (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988). Trata-se, para Delari Júnior (2000, p. 58), de considerar o humano “como aquele que só existe enquanto o próprio processo histórico. O devir humano, desse modo, só pode ser encarado como movimento dialético, como gênese histórica, como processo e acontecimento [...]”.

Nesse sentido, o processo de formação da consciência está vinculado ao nascimento de uma nova forma do ser, o *ser humano*, capaz de ultrapassar os limites de uma existência solitária e relacionar-se com outros seres humanos, de subordinar sua vida a algumas obrigações, de responsabilizar-se por fatos de que participa, formular-se problemas, modificar o mundo em lugar de adaptar-se a ele (RUBISNTEIN, 1965; LURIA, 1986). Ultrapassando esses limites, o homem pode formar conceitos abstratos que permitem penetrar na essência das coisas de forma mais aprofundada. A partir desse processo, o sujeito adquire consciência do mundo circundante e das relações que estabelece com ele, à medida que se destaca, de sua vivência imediata, o reflexo do mundo e da própria vida, surgindo o conhecimento de algo que se acha fora do sujeito.

A consciência, para Delari Junior (2000), só pode emergir da vida e está implicada, de forma indissociável, na constituição da vida propriamente humana, pois é o humano vivo e real, que só pode se reconhecer e produzir como tal à medida que sua vida se torna consciente. A consciência é, pois, movimento do humano no mundo, mediando a relação do humano com o mundo e consigo mesmo, permitindo ao homem distinguir entre o mundo e ele próprio, por meio da linguagem. A consciência deve ser concebida como um movimento cognoscitivo e auto-cognoscitivo, por meio do qual conhecemos o mundo circundante, mas também podemos conhecer e ter domínio sobre nosso próprio modo de conhecer o mundo, “uma percepção auto-reflexiva” (DELARI JUNIOR, 2000, p. 84).

Na composição de múltiplos e contraditórios lugares significativos onde cada ser humano se relaciona com os demais em determinadas práticas sociais, fazendo-se sujeito dessas relações, a consciência surge como movimento pelo qual diferentes papéis podem ser não apenas reproduzidos, mas também confrontados, refeitos, repensados, mesmo que nunca em sua

totalidade. A emergência da consciência não apenas implica em que nos posicionemos e/ou sejamos posicionados diante de um outro, como também implica a possibilidade de que, mediante a fala de um outro e/ou para um outro, passemos também a enxergar no próprio movimento de assumir tal posicionamento. Contudo, aquilo que passamos a enxergar será sempre apenas parte do processo como um todo, será sempre uma visão parcial prestes a se refazer. (DELARI JÚNIOR, 2000, p. 102-103)

Por esse movimento tornamos conscientes, conhecidos, passíveis de explicação, de planejamento e controle aspectos de nossa relação com o mundo que não estavam conscientes para nós. O desenvolvimento de uma alta capacidade de abstração e distanciamento pode levar o homem a compreender com mais profundidade e concretude os fenômenos, uma vez que esses não podem ser captados em sua imediaticidade e aparência. A tomada de consciência, criando novas formas de reflexão e distanciamento, pode possibilitar um maior domínio sobre o mundo e suas ações nele (DELARI JÚNIOR, 2000). Assim, a atividade humana está, desde o início, submetida a relações sociais e a consciência torna-se capaz de distinguir a realidade objetiva de seu reflexo e distinguir as impressões interiores, possibilitando, assim, a observação de si mesmo.

Que o homem possua consciência significa, em propriedade, que no decurso da vida, da comunicação, da aprendizagem, formou-se no homem tal conjunto (ou sistema) de conhecimentos mais ou menos generalizados e objetivados na palavra, que graças a eles o homem pode adquirir consciência do que o rodeia e de si mesmo entrando no conhecimento dos fenômenos da realidade através de sua correlação com os conhecimentos aludidos. (RUBINSTEIN, 1965, p. 373 – tradução nossa)

Para ele, é a ação recíproca entre o homem e o mundo que permite o surgimento de uma atitude cognoscitiva em relação a este mundo e, sendo assim, o conhecimento é um processo social e histórico, vinculado à aparição da linguagem, pois é pela palavra que se podem fixar os resultados do conhecimento, permitindo sua continuidade.

A forma concreta com que a consciência da realidade opera é a linguagem, que é criada no processo de produção material e contém os valores e significados socialmente elaborados. Os conteúdos, significados nas palavras, fixam-se na linguagem, devendo, para isso, tornarem-se fatos da consciência, o que se dá a partir da atividade prática. “Significando

no processo de trabalho um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social” (LEONTIEV, 1978, p.87). Quando a palavra e a linguagem separam-se da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e passam a existir somente como fato de consciência, como pensamento. O pensamento aparece e se desenvolve unido ao desenvolvimento da consciência social. A ação do homem, tanto em seus meios, modos e fins, é elaborada socialmente e, portanto, quando surge o pensamento verbal abstrato, ele só pode efetuar-se pela aquisição das generalizações elaboradas socialmente, que são os conceitos verbais e as operações lógicas.

O conteúdo conceitual da palavra, segundo Rubinstein (1965), inclui-se como componente na percepção dos objetos, assimilando-se como conteúdo conceitual do próprio objeto e, assim, a percepção incorpora o conteúdo conceitual da palavra, o que significa que o conteúdo sensorial da imagem converte-se em portador do conteúdo conceitual. Assim, na percepção, o objeto aparece como possuidor de propriedades além daquelas dadas sensorialmente, de forma imediata. A percepção do homem, portanto, se impregna do conteúdo histórico, convertendo-se, segundo Rubinstein, em categoria histórica. Para ele, “ao modificar-se a relação entre o homem e as coisas, ao deslocar-se o centro de gravidade de umas propriedades a outras, no decurso da vida e do fazer, modifica-se também a percepção” (p. 141). A palavra torna-se essencial para a consciência porque nela se objetivam, se sedimentam e se atualizam os conhecimentos que permitem ao homem adquirir consciência da realidade.

Para Leontiev (1978), temos que partir do fato de que a *significação* (ou *significado social*) pertence ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos, sendo a forma ideal da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade e possibilitando a generalização da realidade, que se fixa geralmente na palavra. No entanto, a significação

também existe como fato da consciência individual, o que faz com que o homem, que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico esteja, ao mesmo tempo, armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e sociedade. O conteúdo da sua consciência não se reduz à riqueza da sua experiência individual, mas se constitui a partir daquilo que, durante sua vida, assimila da experiência das gerações precedentes, a partir da aquisição das significações postas socialmente. A significação, portanto, é o reflexo generalizado da realidade, elaborado pela humanidade, fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer.

Os conceitos resultam da apreensão das significações historicamente elaboradas por meio da comunicação entre os homens, o que transcorre em sua atividade. Durante seu desenvolvimento, o indivíduo apreende as significações diretamente referidas aos objetos e, posteriormente, passa a dominar as operações lógicas propriamente ditas, ainda em sua forma exteriorizada. Ao interiorizar-se, as significações e operações conformam significações e conceitos abstratos, constituindo uma atividade mental interna, no plano da consciência (LEONTIEV, 1988).

Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Se “a linguagem é tão antiga quanto a consciência”, se “a linguagem é uma consciência prática que existe para outras pessoas e, conseqüentemente, para mim”, se a “maldição da matéria, a maldição das camadas móveis do espírito paira sobre a consciência pura”, então é evidente que não é um simples pensamento mas toda a consciência em seu conjunto que está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra. (VIGOTSKI, 2000, p. 485-486)

A palavra, portanto, desempenha um papel central na consciência, sendo, para ele, a expressão mais direta de sua natureza histórica. A linguagem assume, pois, papel fundamental, pois “é na linguagem que se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência” (VIGOTSKI, 1999, p. 81).

A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim [...]. A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. (MARX, 1987, p. 43)

Para que um indivíduo comunique a outro alguma de suas vivências ou algum conteúdo de sua consciência, necessita da generalização e do desenvolvimento do significado da palavra. As formas superiores de comunicação só são possíveis porque o homem reflete, no pensamento, a realidade de modo generalizado (VIGOTSKI, 2000).

Para Luria (1986), as origens da consciência estão na relação do homem com a realidade e na sua história social, vinculada ao trabalho e à linguagem, sendo justamente a consciência que permite ao homem sair dos limites do reflexo sensorial imediato da realidade, que reflete o mundo em suas relações complexas e abstratas, o que se vincula estreitamente à linguagem. Com a linguagem, o homem adquire uma nova dimensão da consciência, formando-se imagens subjetivas do mundo objetivo, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência da percepção imediata. A palavra, para Luria, “*codifica nossa experiência*” (1986, p. 27). Para ele, o *significado* é um sistema estável de generalizações, igual para todas as pessoas e o *sentido* é o significado individual da palavra, composto por enlaces que se relacionam a momentos e situações determinados.

Para ele, à medida que a criança se desenvolve, o significado da palavra muda, mudando também o reflexo dos enlaces e relações que, através da palavra, determinam a estrutura da sua consciência. Assim, tanto o significado da palavra, como sua estrutura psicológica, variam no processo de desenvolvimento, mudando radicalmente tanto a estrutura da palavra como da consciência. Para este autor, esta é a novidade da contribuição da psicologia soviética ao estudo da consciência do homem. Segundo Luria:

Nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil, a consciência tem um caráter afetivo, reflete o mundo afetivamente. Na etapa seguinte, a consciência começa a ter um caráter concreto-imediato e as palavras, através

das quais se reflete o mundo, suscitam um sistema de enlaces concreto-imediatos. Somente na etapa culminante, a consciência adquire um caráter lógico-verbal abstrato, diferente ao das etapas anteriores, tanto por sua estrutura semântica como sistêmica, mesmo que nesta última etapa, os enlaces característicos dos estágios anteriores se conservem em forma encoberta. (1986, p. 54)

Assim, é na adolescência que se torna possível, pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, esse caráter lógico-verbal abstrato, que vai permitir a compreensão das relações e enlaces dos fenômenos da realidade.

Para Leontiev, a consciência, que se estrutura a partir do trabalho, concretiza-se por meio da linguagem, pois se forma na relação homem/natureza em que, segundo Martins (2001, p. 65), “o processo de domínio dos significados, da criação da intencionalidade, dependem da atividade externa com objetos materiais e da comunicação, representada principalmente pela linguagem”. É no movimento de apropriação/objetivação que, segundo Martins, irão se formar os significados abstratos, os conceitos, que representarão a atividade mental interna, compondo a consciência do indivíduo. A atividade do homem se forma por meio de atos orientados a satisfazer não só necessidades pessoais, mas também aquelas necessidades e objetivos de caráter social.

Para Leontiev (1978), o reflexo psíquico depende da relação do sujeito com o objeto refletido, do sentido vital que o objeto adquire para ele. O conteúdo da consciência social constitui-se, então, sob a forma de significações linguísticas, permitindo que se forme a “consciência real” dos indivíduos, objetivando o sentido subjetivo daquilo que é refletido. Para ele, “o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido e significação” (LEONTIEV, 1978, p. 94), que é um importante componente da estrutura interna da consciência.

Com a ação, que é a unidade principal da atividade humana, surge a unidade fundamental do psiquismo, o sentido daquilo para o qual se orienta a atividade, que é por natureza social. É necessário que a ação do homem adquira sentido para ele, fazendo a ligação

entre o objeto de sua ação - seu fim - e o motivo que a provoca, o que se vincula à atividade de trabalho e, desta forma, os objetos do mundo circundante ganham destaque, aparecendo em relação com as necessidades do homem, da coletividade e com sua atividade. O trabalho modifica não só a estrutura geral da atividade humana, mas engendra ações orientadas e também realiza modificações nas operações, realizadas com a ajuda de instrumentos, que são os meios de trabalho (LEONTIEV, 1978).

As necessidades da pessoa adquirem objetividade, isto é, se convertem em motivos, na relação com seu campo de atividades, portanto, a estruturação e a qualidade dos motivos mantém uma relação direta de dependência para com a estrutura das atividades implementadas, de tal forma que quanto maior a estreiteza desta estrutura, menores as possibilidades para que as necessidades se objetivem. Necessidades não objetivadas são necessidades frustradas, potencialmente geradoras de sofrimento psíquico, consequência direta da alienação entre a dimensão objetiva e subjetiva da existência individual” (MARTINS, 2001, p. 290)

Assim, para esta autora, para que o indivíduo seja capaz de apreender as ligações entre o motivo da atividade e as ações em seus fins específicos, torna-se necessário que essas conexões se firmem, a partir da ação concreta, sob a forma de ideias a serem conservadas pela consciência. O domínio da consciência sobre as ações só pode ser ampliado por meio do estabelecimento de relações entre o sentido e o significado.

Para Martins (2001), os significados são supra-individuais, pois são resultado da apropriação, pelo homem, das objetivações elaboradas historicamente e se fundamentam em relações objetivas, na prática social da humanidade, pertencendo ao mundo dos fenômenos históricos. As significações ocupam um lugar específico nas relações do indivíduo com o mundo e representam a maneira pela qual a experiência humana generalizada é assimilada pelos homens; adquirem um sentido subjetivo, um caráter individual. Segundo Leontiev (1988), a significação vincula um objeto ou fenômeno a um sistema de ligações, interações e relações objetivas e ela se reflete e se fixa na linguagem, ganhando estabilidade. Os significados, portanto, têm uma dimensão objetiva, sendo compartilhados pelos membros do grupo social e outra, subjetiva, traduzida pela relação do sujeito com os fenômenos

conscientizados, como resultado das apropriações feitas pelo indivíduo “por meio das atividades que circunscrevem sua história particular, chamando então de sentido pessoal” (MARTINS, 2001, p. 154).

O sentido pessoal é construído na relação do indivíduo com os fenômenos por ele conscientizados. Quando o indivíduo é capaz de estabelecer uma relação objetiva entre seu motivo (o que o leva a agir) e um fim (aquilo para o qual se orienta sua ação), cria-se o sentido consciente do que faz e de sua própria vida. A estrutura da consciência se forma, então, pela relação entre significado social, sentido pessoal e o conteúdo sensível.

O significado é uma parte inalienável da palavra, que sem ele é apenas um som vazio. Para Vigotski (2000), a palavra é a célula viva do pensamento, que contém todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo; é um ato verbal do pensamento, refletindo a realidade de maneira diversa de como acontece nas sensações e percepções imediatas. O sentido, por sua vez, é determinado pela riqueza dos momentos existentes na consciência e que estão relacionados ao que é expresso por uma determinada palavra. Do ponto de vista psicológico, o significado é uma generalização ou conceito, e toda generalização ou formação de conceitos é o ato mais específico, autêntico e indiscutível de pensamento. Outro aspecto ressaltado por Vigotski é que os significados das palavras se desenvolvem, evoluem, modificam-se sob diferentes modos de funcionamento do pensamento, sendo, portanto, uma formação dinâmica. A relação entre pensamento e palavra é processo, é um movimento do pensamento à palavra e desta ao pensamento.

Para Vigotski (2000, p. 466):

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto.

A linguagem é uma “ação social significativa pela qual vai se tornando possível a existência de um ‘eu’ e de um ‘outro’, numa relação histórica e culturalmente situada que implica o desempenho, a alternância e o choque entre papéis” (DELARI JÚNIOR, 2000, p. 136). Para ele, o “homem existe enquanto movimento de ‘tornar-se’” (p. 139), sendo que a consciência emerge das relações sociais materiais, diretamente vinculadas à palavra significativa.

Tudo que no humano é função de sua consciência, ou seja, tudo que no seu psiquismo passa a ser mediado por uma significação só possível pela palavra e na palavra, é por conseguinte função de relações sociais, de modo que este é o estrato da realidade do qual a consciência é função. Mediante a materialidade e a dinâmica da palavra (em sua forma, material e conteúdo), as relações sociais se realizam (em seu caráter situado, múltiplo e contraditório) fazendo com que as ditas funções psicológicas sejam necessariamente investidas de sentido. (DELARI JÚNIOR, 2000, p. 150-151)

A palavra, para Vigotski (2000), possibilita enunciação e expressão e, desse modo, veicula ideias e conceitos elaborados socialmente e, nestes, estão presentes as relações dos homens com a realidade que está apresentada na ideia, de uma forma elaborada e, assim, revela o movimento da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido de seu pensamento, revelando também o movimento inverso, do pensamento ao comportamento e à atividade concreta do homem. O pensamento, para Vigotski, realiza-se na palavra e, ao transformar-se em linguagem, reestrutura-se e modifica-se. Ele nasce do campo de nossa consciência que o motiva, “que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções.” (VIGOTSKI, 2000, p. 479).

A modificação e o desenvolvimento do conteúdo imediato da consciência se produzem apenas no decurso do desenvolvimento das formas humanas da atividade. Assim, para Leontiev (1978), é com o aparecimento e desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada que a estrutura inicial da consciência cede lugar a uma nova, respondendo às novas condições socioeconômicas. Assim, a transformação essencial que se

dá é a mudança que sofre a relação entre o plano dos sentidos e o das significações, em que se produz a tomada de consciência.

O homem encontra um sistema de significações pronto e dele se apropria, assimilando, também, o sistema de ideias e de opiniões expressas nas significações. Ao se apropriar das significações linguísticas, apropria-se, também, de um conteúdo ideológico, de um conjunto de ideias e conceitos expressos pelas palavras, sendo que isto, em uma sociedade de classes, significa a apropriação de um conteúdo ideológico próprio a uma classe dominante. Segundo Marx (1987), as ideias dominantes, em cada época, são as ideias da classe dominante, que é aquela que detém o poder, que é a força material e, também por isto, a força espiritual. Isso se explica porque a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe, também, dos meios de produção das ideias, submetendo os homens em geral a essas ideias. As ideias dominantes expressam, em forma ideal, as relações materiais dominantes. À medida que os indivíduos que compõem a classe dominante exercem seu domínio no campo material, fazem-no, também, no campo das ideias e, assim, regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo, que se tornam as ideias dominantes. Desta forma, passa-se a expressar uma determinada concepção de mundo e de homem que, tomada como expressão da realidade, é apropriada por todos, fazendo parte de sua consciência.

Conforme Leontiev (1988), a estrutura de classes da sociedade implica que as pessoas se encontrem em relações contrapostas aos meios de produção e ao produto social e, desta forma, também suas consciências são afetadas por essa desigualdade e assim “vão-se perfilando os critérios ideológicos que são incorporados ao processo da conscientização pelos indivíduos concretos, de suas relações vitais reais” (p. 108). Para Leontiev (1978), portanto, o fato psicológico é que o sujeito se aproprie ou não, que assimile ou não uma dada significação, em que grau a assimila e o que ela se torna para ele, para a sua personalidade.

Assim, para Leontiev (idem), a primeira transformação que resultou do desenvolvimento da divisão social do trabalho foi o isolamento da atividade intelectual e teórica. O homem toma consciência dos encadeamentos interiores da sua atividade, o que lhe permite atingir o seu pleno desenvolvimento. O psiquismo humano passa a manifestar-se como pensamento, como atividade intelectual em geral. Este fato acarretou uma modificação na relação entre os sentidos e as significações a partir do que se produz a tomada de consciência. A segunda transformação, para ele, foi a mudança de estrutura interna, que se revela de maneira evidente na sociedade de classes desenvolvida, em que a grande massa dos produtores se separa dos meios de produção e as relações entre os homens transformam-se em relações entre as coisas. Pode-se dizer que esta alienação promove uma desintegração da estrutura geral da consciência, com a conseqüente alienação entre os sentidos e as significações, o que não é percebido pelo homem. Desta maneira, as relações objetivas engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada vão determinar as propriedades da consciência humana nas condições da sociedade de classes. Para ele, com a divisão social do trabalho, as relações entre significado social e sentido pessoal não coincidem, necessariamente, e a sua ruptura determina mudanças na estrutura interna da consciência, resultando na desintegração da sua unidade.

O desenvolvimento de atividades conformadoras e operacionalizadoras da produção da vida em detrimento das atividades fundamentais e objetivadoras da humanização, vai criando um hiato cada vez maior entre o sentido pessoal e a significação das atividades, isto é, entre seus motivos e fins, e neste hiato, se fundam as condições para a construção cindida da subjetividade humana. (MARTINS, 2001, p. 291)

Encontrando-se a consciência fragmentada, desintegrada, os significados e os sentidos passam a apresentar uma relação de exterioridade. Assim, na presença de relações de dominação, próprias ao modo de produção capitalista, a particularidade torna-se o eixo da organização da vida dos homens singulares e isso impede o desenvolvimento pleno da consciência humana (ASBAHR, 2005).

Na sociedade de classes, em que predominam as relações alienadas, opera-se uma inversão, segundo Marx (s/d), pois o homem, que é um ser consciente, transforma sua atividade vital e, portanto, seu ser, em simples meio de existência e, desta forma, o trabalho deixa de ser elemento de desenvolvimento do homem e a consciência que advém daí é apenas a consciência alienada.

Tal como a vida humana não se encarna totalmente nem de maneira autêntica nestas relações, assim os sentidos engendrados pela vida humana não se encarnam totalmente nem de maneira autêntica nas significações que refletem estas relações estranhas à vida. É esta a causa da imperfeição e da inadequação da consciência e da conscientização. (LEONTIEV, 1978, p. 131)

A superação deste tipo de sociedade por outra em que o homem possa desenvolver-se plenamente, baseada na cooperação e não mais na dominação, resgataria o sentido da atividade humana e constituiria uma consciência não alienada, com outra estrutura, o que permitiria ao homem alcançar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, tornando-se um homem *rico*, como diz Marx. Transformando-se radicalmente a sociedade e as relações de produção, torna-se possível a transformação da consciência, que alcançará possibilidades qualitativamente diferentes.

Um desenvolvimento realmente livre e completo da consciência humana, no entanto, só será possível com a reorganização da sociedade, uma vez que isso não é possível na sociedade de classes. Assim, devemos considerar que uma organização social diferente, com relações sociais estabelecidas em outros moldes, que não o da dominação e da exploração, determinaria outra consciência, outro desenvolvimento do psiquismo, não mais sujeito de forma conformista e conformada a essa dominação. Apenas a partir do fim da propriedade privada e das relações antagônicas por ela engendradas, segundo Leontiev (1978), é que se poderá superar o desenvolvimento parcial e unilateral dos indivíduos, a alienação sofrida, em direção ao desenvolvimento de todas as capacidades do homem.

Lordelo (2007) ressalta que a proposição do conceito de consciência, em Vigotski, leva a algumas reflexões importantes para a educação, pois a escola é um local privilegiado de desenvolvimento dos processos psíquicos que compõem a consciência, ao que se alia a natureza material e objetiva do fenômeno da consciência, formada por meio da cultura e de seus instrumentos físicos e simbólicos. Esses fatores, segundo a autora, implicam uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre as situações pedagógicas que os envolvem.

A apropriação do saber acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica são dois elementos complementares e inseparáveis, pois para que a consciência crítica possa se desenvolver é necessário uma base de conhecimentos que a escola pode transmitir. O saber deve ser dominado para que a classe trabalhadora possa fortalecer-se enquanto classe revolucionária, na medida em que se emancipa culturalmente. Deve-se ressaltar que o desenvolvimento da consciência crítica e a apropriação dos conhecimentos escolares são produzidos quando os alunos estão em atividade e assim têm motivos para se empreenderem em ações de estudo, isto é, tornaram-se ou estão tornando-se no decorrer do processo de ensino, sujeitos de sua aprendizagem. (ASBAHR, 2005, p. 33)

Para encerrar, quero destacar que a consciência, em nossa sociedade de classes, vem se constituindo em uma dinâmica de humanização e alienação, processo que pode ser observado, também, junto aos jovens participantes da pesquisa que, como ficou evidente por meio dos dados obtidos, tem alcançado algum grau de humanização, porém apresentam evidências de uma consciência alienada, própria da formação em um sistema capitalista de produção. Quero destacar, também, que a educação escolar possui um papel fundamental na formação do ser humano e de sua consciência, fornecendo elementos para uma maior capacidade de compreensão da realidade, o que será discutido no próximo capítulo.

No próximo item, tratarei daqueles aspectos inerentes à sociedade capitalista que limitam o desenvolvimento do homem, gerando um processo de empobrecimento e esvaziamento do indivíduo, impedindo sua formação plena, universal e livre.

3.3 - Sociedade capitalista e alienação: o empobrecimento ou esvaziamento do indivíduo

Vimos no item anterior como se dá a constituição da consciência, por meio da atividade vital humana, o trabalho e da relação do homem com os outros homens, em um processo de objetivação/apropriação, totalmente vinculada ao modo de produzir e reproduzir a vida. Esse tema tem um papel significativo neste estudo, para que se possa apreender a realidade estudada em suas peculiaridades, em seu movimento e em sua essência.

Vimos, no item 3.1, que foram criadas possibilidades ilimitadas de desenvolvimento da individualidade a partir do domínio sobre a natureza e a atividade humana. Porém, como o indivíduo se relaciona com o gênero humano mediado pelas relações sociais, esse processo, em uma sociedade de classes como é a sociedade capitalista, baseada na propriedade privada dos meios de produção, na exploração da força de trabalho dos indivíduos e na divisão social do trabalho, se dá de forma complexa e contraditória, em uma dinâmica de humanização e alienação, impedindo a realização dessas possibilidades e gerando o empobrecimento e esvaziamento do homem. Neste item, tratarei dessas questões, pois torna-se importante compreender este processo para que possamos entender em que direção vem se dando a constituição da consciência dos jovens participantes da pesquisa, considerando, ainda, que é tarefa da Psicologia explicitar e explicar como o ser humano se constitui como tal.

Se o homem se desenvolve em uma dinâmica de humanização e alienação, torna-se importante refletir sobre a forma como a educação escolar pode contribuir para esse processo no sentido de possibilitar maior humanização aos indivíduos, uma vez que, por sua especificidade, a educação escolar tem papel significativo na constituição do ser humano. Os aspectos a serem trabalhados neste item poderão ajudar nesta reflexão, pois só é possível a compreensão da realidade observada neste estudo por meio da mediação do conhecimento.

Da mesma forma que, pelo trabalho, o homem se humanizou, é também por ele, na forma que este assume no modo de produção capitalista, que o homem se aliena. Para

Leontiev (1978), com o desenvolvimento das forças produtivas e das formas de propriedade, a relação original de unidade natural entre os homens e suas condições objetivas (possível quando o trabalho não se separava de suas condições materiais) se desagregou, a ligação inicial entre trabalhador e trabalho foi destruída e a grande massa da população passou a deter apenas sua força de trabalho, tornando-se assalariada. A partir daí, portanto, as condições objetivas da produção passaram a se opor aos homens como propriedade estranha. Desta forma, para garantir sua sobrevivência, o homem tem que vender sua força de trabalho e aliená-la e, uma vez que o trabalho é o conteúdo essencial da vida, ao se alienar no trabalho os homens alienam o conteúdo de sua própria vida.

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (MARX, s/d, p. 160)

Neste processo, segundo Marx (s/d, p. 159), a realização do trabalho, que constitui sua objetivação, aparece, todavia, como a desrealização do trabalhador, a objetivação aparece como “perda e servidão do objeto” e “a apropriação como alienação”. Assim, para ele, o trabalhador se invalida até a morte e a objetivação é de tal forma a “perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho” (idem). Quanto mais o trabalhador se apropria do mundo externo, mais se vê privado dos meios para garantir sua existência e, assim, o trabalho se torna um sacrifício e uma mortificação, o que significa, para Marx (s/d, p. 162), que “o elemento animal torna-se humano e o humano animal”, pois o trabalhador “só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal”. Assim, segundo Mézaros (2006) analisa, se o que resulta da objetivação é um poder hostil, o homem não pode contemplar-se em um mundo que é criado por ele, mas, tendo sido submetido a um poder exterior, privado do sentido de sua atividade, ele “inventa um mundo irreal, submete-se a ele, e com isso

restringe ainda mais a sua própria liberdade” (p. 146). Neste processo, o trabalho aparece ao homem como o único meio de satisfazer uma necessidade básica, que é a manutenção da existência, transformando-se apenas em meio de vida.

O poder destrutivo do capital é alimentado pela necessidade sempre crescente de lucro e, para Marx, “com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (s/d, p. 159). A acumulação do capital, a desagregação e fragmentação do indivíduo, devido à alienação e às relações de exploração, têm sido a tônica desta sociedade. Convivemos com o empobrecimento cada vez maior do indivíduo, daí Marx afirmar que “quanto menos cada um *for*, quanto menos cada um expressar a sua vida, tanto mais *terá*, tanto maior será a sua vida *alienada*, mais acumulará do seu ser alienado.” (s/d, p. 211 – grifos no original).

No entanto, o trabalho é uma propriedade interna e ativa do homem, que deve se manifestar em uma atividade livre, em oposição às funções animais, pertencentes à esfera da necessidade e, portanto, para Mészáros (2006), a possibilidade de se objetivar por meio de seu trabalho é um poder especificamente humano e deveria se manifestar como objetivação da vida genérica do homem, o que não acontece devido à alienação, que faz com que o *corpo inorgânico*⁵ do homem apareça como algo meramente externo, podendo, por isso, ser transformado em mercadoria. “O indivíduo é confrontado com meros objetos (coisas, mercadorias), uma vez que seu ‘corpo inorgânico’ - ‘natureza trabalhada’ e capacidade produtiva externalizada – foi dele alienado. Ele não tem consciência de ser ‘um ser genérico’” (MÉSZÁROS, 2006, p. 80), que, segundo este autor, é um ser que tem consciência da espécie a que pertence e, assim, sua essência não coincide diretamente com sua individualidade.

Porém, nas circunstâncias postas pela sociedade, em que as relações assumem um caráter alienado, a maioria dos indivíduos não consegue formar sua individualidade por meio

⁵ Expressão utilizada por Marx, que significa a expressão concreta e a materialização de uma fase e estrutura historicamente dada da atividade produtiva por meio de seus produtos (MÉSZÁROS, 2006)

de um relacionamento consciente, livre e universal com o gênero humano, pois a apropriação das relações sociais objetivadas é realizada como uma apropriação espontânea e, assim, essas relações parecem forças naturais (e não produto da atividade humana), às quais devem se submeter, identificando-se espontaneamente com a situação e interiorizando-a. Desta forma, não se torna capaz de superar a naturalidade presente no cotidiano, apreendendo a realidade apenas naquilo que ela apresenta de forma imediata e óbvia, sem conseguir apreender as determinações histórico-sociais dos fenômenos e captar suas conexões, restringindo-se às suas manifestações. Em consequência, o desenvolvimento do indivíduo é aceito de forma natural, como o “amadurecimento” de capacidades já dadas, com as quais nasce, e embora sua formação e desenvolvimento se deem em uma dinâmica de apropriação e objetivação, colocando-o em contato com toda a atividade objetivada nos produtos da cultura material e não-material, isto não é percebido como a atividade de gerações de homens encarnadas na cultura. Com isto, para Oliveira (2005), a vida do homem singular é contraposta à totalidade social, ficando indivíduo e sociedade em polos opostos, fazendo parecer que bastaria afastar a sociedade para que a individualidade se desenvolvesse de forma plena e livre, o que é, na realidade, um raciocínio bastante simplista, que expressa justamente esse processo de alienação presente na sociedade. No entanto, segundo Oliveira (2006), não é a sociedade que é um polo antagônico ao indivíduo, mas o processo de alienação que impossibilita ao indivíduo apropriar-se das objetivações genéricas produzidas.

Portanto:

A autoconsciência humana, em lugar de atingir o nível de verdadeira “consciência genérica”, nessa relação – em que a vida pública (a atividade vital do homem como ser genérico) é subordinada, como um meio para um fim, à mera existência privada – torna-se uma consciência atomística, a consciência alienada-abstrata do simples “ter”, identificado com o gozo privado. E dessa maneira, já que a marca da *atividade livre* que distingue o homem do mundo animal é a *consciência prática* (não-abstrata) do homem como um ser humano “automediador” (isto é, criativo, não apenas “gozando” passivamente), a realização da liberdade humana como finalidade do homem torna-se impossível, porque seu fundamento – a atividade vital do

homem – se tornou um simples meio para um fim abstrato” (MÉSZAROS, 2006, p. 168).

A atividade, para Mézaros (2006), torna-se alienada quando separa ou opõe “meios” e “fim”, “vida pública” e “vida privada”, “ser” e “ter”, “fazer” e “pensar” e o indivíduo é forçado a se retirar em seu mundo privado e, se o homem se aliena dos outros homens e da natureza, os poderes que lhe pertencem como “ser universal” não podem ser exercidos. Desta forma, “a universalidade é abstraída do homem e transformada num poder impessoal que confronta na forma de **dinheiro** [...]” (MÉSZAROS, 2006, p. 146). Pela alienação tudo é transformado em mercadoria, os seres humanos são convertidos em coisas, aparecendo como mercadorias, as relações humanas são reificadas e o corpo social é fragmentado em indivíduos isolados, perseguindo objetivos limitados e próprios. A alienação, para Duarte (1999), origina-se no fato de que os homens não são coletivamente os sujeitos das relações estabelecidas entre si, mas se submetem a elas, como se fossem poderes estranhos e superiores e, desta forma, essas relações sociais cerceiam ou impedem que os indivíduos realizem ao máximo as possibilidades de desenvolvimento.

Por meio da alienação, portanto, o trabalho, em lugar de ser atividade mediadora, formando a essência do humano, passa a se constituir em atividade que, ao contrário, *esvazia* o ser do homem, pois, nas condições atuais da organização da sociedade, como já dito, os homens têm se limitado a lutar pela sobrevivência e, desta forma, não podem se dedicar a atividades enriquecedoras que melhor desenvolvam seu psiquismo e consciência. Este é um processo que vem acontecendo desde o surgimento da propriedade privada e da divisão da sociedade em classes, fazendo com que o indivíduo, para garantir sua existência e continuidade, submeta-se cada vez mais à exploração, aumentando sua exclusão em um sistema do qual faz parte minimamente (apenas como um elemento necessário à reprodução do capital).

Isto decorre de que, na sociedade capitalista, embora tenha sido possível um enorme avanço e desenvolvimento nos produtos e na cultura material e não-material, há uma concentração das riquezas e da cultura intelectual nas mãos da classe dominante. Enquanto a sociedade enriquece cada vez mais, a grande maioria das pessoas está cada vez mais empobrecida e consegue apenas a formação mínima necessária para a manutenção da sociedade e da produção material (LEONTIEV, 1978). Houve imenso progresso científico e tecnológico, porém não se deu o mesmo quanto às relações sociais. É importante ressaltar que, no modo de produção capitalista, as relações sociais reificadas não se perpetuam de forma automática, segundo Mézaros (2006), mas o fazem apenas porque os indivíduos interiorizam as pressões externas, adotando as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como se fossem limites inquestionáveis de suas aspirações. Para esse autor, “é com isso que os indivíduos ‘contribuem para manter uma concepção do mundo’ e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo” (idem, p. 264).

Enquanto no domínio das ciências que asseguram o progresso técnico se verifica uma acumulação rápida de conhecimentos positivos, no domínio que toca ao homem e à sociedade, à sua natureza e essência, às forças que o fazem avançar e ao seu futuro, nos domínios dos ideais morais e estéticos, o desenvolvimento segue duas vias radicalmente diferentes. Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aptidões da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinadas a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. (LEONTIEV, 1978, p. 276).

Nestas circunstâncias, portanto, em que a riqueza objetiva tem sido apropriada de forma privada, transformando-se em capital, quando deveria constituir-se em riqueza dos seres humanos em geral, o indivíduo, impossibilitado de apropriar-se do patrimônio produzido pela humanidade, vive um constante esvaziamento e, desta forma, a relação da maioria da população com o gênero humano se dá de forma bastante restrita. E embora,

segundo Duarte (1999), o trabalho, atividade produtiva e criativa, tenha criado condições para que as objetivações humanas, como a ciência e a produção material gerassem possibilidades de existência livre e universal, essas possibilidades têm se dado às custas da miséria, da exploração e mesmo, segundo o autor, “da morte de milhões de seres humanos” (idem, p. 16), o que revela o submetimento dos homens às relações de dominação, ou seja, a alienação. Contraditoriamente, portanto, conforme a lógica do modo capitalista de produção, os homens produzem objetivações que, no entanto, não são, e nem podem ser, nesta lógica, apropriadas pela grande maioria.

Para Vigotski (2004), esta forma de organização social, em lugar de elevar a humanidade a um nível mais alto, tem conduzido a uma “degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento” (p. 5). Porém, para ele, essa mesma fonte de degradação contém, em seu interior, a possibilidade de crescimento infinito da personalidade humana. Assim, as relações estabelecidas entre os homens, marcadas pela dominação, “arrancam dos homens sua vida genérica” (DUARTE, 1999, p. 74), tirando-lhes as possibilidades de um desenvolvimento livre e universal, que aconteça de maneira plena.

Sob o capitalismo, essas relações são reificadas, bem como o próprio homem que, segundo Mézaros (2006), é reduzido, por isso, ao estado da natureza animal. Quando a atividade produtiva se afasta de sua função de mediação entre o homem e a natureza ela se torna uma atividade alienada e, desta forma, faz com que o indivíduo, isolado e reificado, seja absorvido pela natureza. Assim, em lugar de se formar a consciência da espécie, há apenas a identificação da essência humana com a individualidade, confundindo-se a natureza biológica do homem com sua própria natureza, especificamente humana. Para Mézaros, portanto, “a atividade produtiva é então a fonte da consciência, e a ‘consciência alienada’ é o reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da autoalienação do trabalho” (2006, p. 80).

É neste sentido que Heller (1991), afirma que somente pela alienação ou pela “dessencialização” dos homens é que tem se desenvolvido a essência e as faculdades genéricas da humanidade, o que significa que o desenvolvimento tem se dado pelo esvaziamento dos homens particulares, pois é justamente a alienação que alimenta a particularidade, que é o sujeito da vida cotidiana⁶. Desta forma, o desenvolvimento da essência humana só pode ocorrer se houver o desenvolvimento das características que lhe são peculiares: trabalho, socialidade, historicidade, consciência, universalidade e liberdade, características indicadas por Marx, conforme a autora, como traços fundamentais da essência humana. No entanto, para Heller, com a divisão do trabalho, o indivíduo não está em relação com toda a integração e, em sua vida cotidiana, não consegue apropriar-se do máximo que seria o nível de desenvolvimento da essência humana naquele momento, apropriando-se apenas do nível de desenvolvimento, habilidades e normas de seu grupo e de sua classe social. Objetivações genéricas para-si, como a ciência, a arte e a filosofia, possibilitam ao particular elevar-se acima da particularidade, relacionando-se de forma consciente com a genericidade e, assim, podendo chegar a ser um indivíduo, que é justamente um homem que estabelece uma relação consciente com a genericidade. Portanto, elevar-se acima da particularidade é chegar à individualidade, que é desenvolvimento contínuo, é *devenir*. Devido à alienação os homens não têm estabelecido uma relação consciente com a genericidade, o que envolve autonomia e atitude ativa. “A relação com a integração social como totalidade [...] se converte em uma capacidade específica dos representantes de algumas atividades intelectuais, indivíduos que pertencem à classe ou estrato dominante ou que provêm de suas filas” (HELLER, 1991, p. 29).

⁶ Segundo Heller (1991), o homem tem, até hoje, concentrado sua vida em torno da particularidade e o particular, para ela, forma seu mundo como seu ambiente imediato, sendo que a vida cotidiana desenvolve-se e refere-se, sempre, ao ambiente imediato. A vida cotidiana, para Heller, é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares.

Oliveira (2005), também traz argumentos nesta direção, afirmando que a “objetivação plena” só é alcançada por aqueles que, de alguma forma e por algumas circunstâncias, conseguem superar os limites impostos pela estrutura social, concretizando, em sua vida, as possibilidades já existentes, produzidas pelo gênero humano, mas que, no entanto, lhe estão sendo negadas ou cerceadas pela estrutura social em que se acham inseridos. Isto causa um empobrecimento do indivíduo e, segundo Heller (1991), a essência do homem, nesta sociedade, tem se desenvolvido por meio do esvaziamento dos particulares, alimentados pelo processo de alienação e, em consequência disto, “o homem faz de sua essência o meio de sua existência” (p. 52). Heller afirma que “para a maioria dos homens a vida cotidiana é ‘a’ vida”, pois só “*em casos excepcionais* tem sido possível à média dos homens uma atividade genérica imediata e, ao mesmo tempo, consciente” (1991, p. 26). Desta maneira o homem passa a ser conduzido por sua vida, sem conseguir conduzi-la, pois, embora existindo possibilidades de objetivação em alguns âmbitos da genericidade para-si⁷, tem seu processo de objetivação cerceado pela reprodução de formas de comportamento e pensamento utilizadas de maneira espontânea na cotidianidade e, de acordo com Duarte (1999, p. 198), “a ausência de uma relação consciente com a cotidianidade cerceia ou chega mesmo a impedir a relação consciente com os âmbitos da atividade social nos quais se efetiva a genericidade para-si”. Todavia, a apropriação das objetivações, na sociedade capitalista, é justamente a forma pela qual se reproduz a alienação, daí a dinâmica do desenvolvimento se dar em uma dialética humanização/alienação, o que pressupõe a possibilidade de superação da alienação, esta que tem sido a marca do desenvolvimento atual.

Neste sentido, a contradição parcial que nós já mencionamos, entre o poder crescente do homem e sua degradação que paralelamente aprofunda-se, entre seu crescente domínio sobre a natureza, e sua liberdade por um lado, e a sua escravidão e dependência crescente das coisas produzidas por ele mesmo, no outro – nós desejamos reiterar que esta contradição representa só uma parte

⁷ Segundo Duarte (1999, p. 119), objetivar-se ao nível da genericidade para-si significa que o indivíduo possa formar “uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano”.

de uma contradição muito mais geral e totalizadora que subjaz ao sistema capitalista tomado como um todo. Esta contradição geral entre o desenvolvimento das forças de produção e a ordem social que corresponde a este nível de desenvolvimento das forças de produção é resolvida pela revolução socialista e uma transição para uma nova ordem social e uma nova forma de organização das relações sociais. (VYGOTSKY, 2004, p. 7)

Assim, conforme Mézaros (2005, p. 59), “vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência [...] porque o capital não pode exercer suas funções metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo”. Sendo assim, a saída para os homens, tornados sujeitos da história, é buscar a superação da alienação por meio da luta pela transformação desse mundo desumanizado em um mundo que responda aos desejos e necessidades dos homens, desenvolvendo neles sua humanidade, o que implica a superação das relações alienadas e alienantes, instituindo relações que realmente se estabeleçam na direção do desenvolvimento pleno e universal. Relações essas que não partam da superioridade de alguns frente aos outros e que não assumam a característica de domínio ou exclusão. Há que se superar o modo capitalista de organização da sociedade pois, neste modo, não há possibilidades de se efetivar o desenvolvimento completo do homem. Para que isto possa ser realizado, é necessária, para Mézaros, uma intervenção consciente “em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (idem). O processo de produção e reprodução da individualidade de cada um, portanto, teria por objetivo a constante superação do desenvolvimento alcançado, o vir-a-ser contínuo da personalidade, pois a individualidade livre e universal se desenvolve pela contínua apropriação das formas mais elevadas do conhecimento e pela participação consciente na construção da riqueza humana (DUARTE, 2004).

É somente pela superação da alienação que se torna possível uma vida cotidiana que enriqueça a individualidade e que contenha uma atividade genérica. Assim, para Heller (1991), a tarefa dos indivíduos seria criar uma sociedade em que não haja alienação e onde

cada um tenha acesso aos bens, materiais e não-materiais e que lhes possibilite alcançar um desenvolvimento pleno, livre e universal. Para ela, a individualidade para-si encarna as possibilidades existentes na vida do particular de desenvolver as capacidades humanas de maneira livre. “A humanidade será livre quando todo homem particular possa participar conscientemente na realização do gênero humano e realizar os valores genéricos em sua própria vida, em todos os aspectos desta” (HELLER, 1991, p. 217).

Nesta perspectiva, portanto, a formação da individualidade para-si é condição para a transformação das estruturas sociais e políticas atuais, bem como das relações sociais alienadas que mantêm essas estruturas. Isto significa maiores condições para que o indivíduo mantenha relações sempre mais conscientes com as formas de produção e reprodução da alienação; significa, também, uma busca permanente de relacionamento consciente com sua vida e individualidade com o gênero humano. Há que se considerar, ainda, que é justamente na relação com as objetivações genéricas que se criam novas necessidades postas à objetivação individual. O indivíduo para-si, portanto, é aquele que estabelece uma relação consciente com o gênero humano, sintetizando as possibilidades máximas de desenvolvimento universal e livre da individualidade, superando o caráter espontâneo e natural de sua relação com a realidade (DUARTE, 1999).

O indivíduo vai se constituindo em indivíduo para-si à medida em que, através de sua atividade, ele vai se tornando um homem rico, isto é, um homem que tem por carecimento fundamental a objetivação de sua individualidade e a apropriação da essência genérica objetivada, ou seja, **um homem que se objetiva enquanto ser genérico para-si, mediado pela apropriação das objetivações genéricas para-si** (DUARTE, 1999, p. 189, grifos no original).

Isto, no entanto, só pode ser alcançado à medida que lhe é possível entrar em contato com essas objetivações genéricas e, também, à medida que suas necessidades básicas estão satisfeitas, o que lhe possibilita uma elevação para além das atividades espontâneas do cotidiano.

É neste sentido que Engels (1974) afirma que a apropriação social dos meios de produção permitiria eliminar os obstáculos existentes na produção, pondo fim ao desperdício e à devastação das forças produtivas e dos produtos. Para ele, acabando-se com o esbanjamento representado pelo luxo das classes dominantes seria possível libertar uma quantidade de meios de produção e produtos para a coletividade, o que criaria a possibilidade de assegurar a todos os homens uma existência que satisfizesse suas necessidades materiais e o desenvolvimento livre e completo de suas capacidades, por meio de um sistema de produção social. Desta forma, conforme Marx (1987), os homens só poderão se libertar quando estiverem em condições de satisfazer suas necessidades de alimentação, vestimenta e moradia de forma adequada, o que só poderá se efetivar na dependência das lutas estabelecidas por eles na busca da transformação da sociedade.

Considerando-se que a alienação, segundo Oliveira (2006), é um momento histórico criado pela organização das relações sociais nesta sociedade e, sendo essas relações criadas pelos homens em determinadas circunstâncias sócio-históricas, torna-se possível que esses mesmos homens atuem para a transformação dessa situação. Nesta perspectiva, para Mézaros (2006):

“A plena realização do indivíduo social relaciona-se com ‘o indivíduo real, humano’, com todos os seus problemas, necessidades e aspirações específicos. Somente se – ‘de acordo com a capacidade real do indivíduo humano real’ – esses problemas, necessidades e aspirações forem transformados no princípio regulador abrangente de todos os esforços sociais, integrando reciprocamente os indivíduos reais dentro da ampla estrutura educacional do corpo social como um todo, só então podemos falar de uma ‘transcendência positiva da alienação’” (MÉSZAROS, 2006, p. 252).

No entanto, o indivíduo só pode se reproduzir como indivíduo social se participar de maneira cada vez mais ativa na determinação de todos os aspectos de sua vida, desde preocupações imediatas até questões amplas e gerais de política, cultura e organização socioeconômica.

Para Leontiev (1978, p. 283), a questão central é “que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso”. Isso só seria possível em condições que permitissem libertar realmente os homens do peso de suas necessidades materiais e da divisão entre trabalho material e intelectual, envolvendo, ainda, a criação de um sistema educativo que assegurasse o desenvolvimento harmonioso e multilateral dos indivíduos, possibilitando-lhes participação criativa em todas as esferas da vida humana. Vigotski (2004) também concorda com essa questão, pois, para ele, uma nova forma de organização das relações sociais e uma nova ordem possibilitariam a libertação do homem e “a libertação da personalidade humana das correntes que restringem seu desenvolvimento” (p. 8). Nesta perspectiva, para ele, a educação teria papel central na transformação do homem, na formação consciente das novas gerações, porém, não qualquer educação, mas uma “educação social politécnica”, na tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual. “Coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual” (idem, p. 9), estes são, para ele, os aspectos fundamentais da transformação do homem. É neste sentido que Mézaros (2006) afirma, a partir da análise da obra de Marx, que a tarefa de transcender as relações sociais de produção alienadas presentes no sistema capitalista deve “ser concebida no quadro geral de uma estratégia educacional socialista” (p. 264), o que demonstra a importância de se empreender estudos para a compreensão da educação escolar, em seus limites e possibilidades, na constituição da consciência dos indivíduos e, a partir disso, na contribuição para a luta pela transformação da realidade em que vivemos.

Neste item falei da sociedade capitalista, de como ela produz a alienação, que leva ao empobrecimento e esvaziamento do indivíduo, em oposição às possibilidades ilimitadas

criadas pelo homem para seu desenvolvimento livre e universal, como um ser genérico. Mostrei, também, de maneira breve, como o indivíduo poderia desenvolver-se nesta direção, superando a alienação e as limitações impostas pela sociedade.

Vimos, a partir dos autores trabalhados, que a educação escolar possui um papel fundamental (se organizada e direcionada para este fim) na transformação do homem, na formação consciente dos indivíduos e na sua emancipação. Como dito, não qualquer educação, mas aquela voltada a esses objetivos, que não desvincule teoria e prática, o fazer e o saber; uma educação vinculada ao trabalho e também à prática revolucionária, como veremos no capítulo 4, principalmente nos itens 4.3 e 4.4.

4 – Educação Escolar: contribuições para o desenvolvimento humano.

4.1 – A educação na formação do ser humano e a institucionalização da escola

Destaquei, anteriormente, a importância da educação na formação do ser humano e, portanto, neste item tratarei mais especificamente desse papel da educação, bem como da institucionalização da escola. Assim, discorrerei brevemente sobre a trajetória da educação e sobre as diversas modificações que esta sofreu ao longo dos tempos, aspecto importante e necessário para poder situar a educação escolar na contemporaneidade e compreendê-la em suas possibilidades na formação e desenvolvimento do ser humano, na formação de uma consciência mais humanizada, bem como compreender seus limites nesse mesmo processo.

Desde o início da história da humanidade, com o desenvolvimento da cultura, tornou-se necessário transmitir às gerações seguintes as habilidades produtivas e as normas de comportamento social criadas até o momento. Assim surgiu o ensino e a educação da juventude (DAVIDOV, 1988), pois a formação do homem como ser humano e integrante de uma determinada cultura se dá através da aprendizagem, pela qual ele se apropria de tudo aquilo que resultou da experiência do conjunto dos homens e de todo o conhecimento produzido ao longo da história social da humanidade. A esse respeito, Manacorda (2007) diz que o homem nasce homem enquanto possibilidade, mas precisa da aprendizagem em contexto social adequado para que essa possibilidade se efetive, acumulando sensações, experiências, noções e formando habilidades. Essa apropriação, por meio das relações concretas com outros indivíduos e com os produtos da cultura material é, fundamentalmente, um processo educativo que, na sua origem, dava-se pela participação conjunta na vida social, produtiva e cotidiana, mas que foi sofrendo diversas modificações ao longo do tempo.

O processo educativo configura-se como uma atividade especificamente humana e sua origem coincide com a origem do próprio homem, porém foi se transformando até passar a ter uma importância significativa, na sociedade atual, através da educação escolar, institucionalizada, o que, no entanto, não elimina o processo que se dá informalmente e espontaneamente nas relações estabelecidas entre os diversos indivíduos em seu cotidiano (SAVIANI, 2005).

O distanciamento da sociedade de suas origens naturais, tornando-se histórica e bastante complexa, tornou imprescindível o momento educativo, pois quanto mais a sociedade se torna dinâmica, maior a necessidade de uma estrutura educativa que garanta a sua continuidade (MANACORDA, 2007). Assim, o nível de complexidade do desenvolvimento atual não permite mais a reprodução da humanidade em cada indivíduo sem uma atividade voltada direta e intencionalmente para isso, o que faz com que a educação escolar passe a ser a forma dominante de educação. Desta forma o trabalho educativo se refere tanto à produção e reprodução do indivíduo como ser humano, pertencente ao gênero humano, quanto à reprodução do próprio gênero humano (DUARTE, 1996).

No início, nas comunidades primitivas, o homem educava-se na própria relação com a realidade e com os outros homens, de forma coletiva, e sua formação se dava pela participação na vida comum, em todas as circunstâncias cotidianas, aprendendo os usos, ideias, costumes, crenças e comportamentos por meio da observação e imitação. Valores, proibições, tudo era aprendido pela prática, participando das atividades e cerimônias, em conjunto com os adultos. Não havia uma instituição encarregada da formação das novas gerações.

Essa instituição, a escola, vai surgir a partir do momento em que surge a apropriação privada da terra, momento em que se constitui uma classe de proprietários e outra de não-proprietários. Com essa divisão, a classe dos proprietários passa a ter a possibilidade de viver

sem trabalhar, pois o provimento de sua vida era garantido através do trabalho alheio, dos servos, que tinham que trabalhar para si e para os senhores. Tendo-se criado, assim, uma classe ociosa, esta podia dispor de seu tempo e dedicar-se a outras atividades, surgindo, então a escola, que era o lugar onde se reuniam as pessoas que dispunham de seu tempo para o ócio e não para a atividade produtiva. A forma escolar de educação neste momento era ainda periférica (SAVIANI, 1991).

Na sociedade dividida em classes, em que o trabalho está dividido entre trabalho manual e trabalho mental, a escola, que nasce no interior das classes possuidoras, constitui-se como uma estrutura específica de formação de um homem também dividido, destinada à formação dessa classe. A escola, como um local específico para educar os jovens, nasceu nas cortes dos primeiros estados históricos da Mesopotâmia e do vale do Nilo, difundindo-se pelas ilhas do Mediterrâneo e, dali, para a Grécia e Roma (MANACORDA, 2007).

Manacorda (2006) relata que já no antigo Egito a educação aparece como a primeira formação do homem político que a história testemunhou. De um primeiro momento, em que se destinava apenas aos sacerdotes ou escribas, passou a ser oferecida aos filhos dos faraós e dos nobres, realizando uma inculturação da moralidade e do comportamento dos grandes, treinando os jovens na técnica do domínio, através da palavra, exigência para aqueles que pertenciam às classes dominantes. Também na Grécia havia uma escola e um processo de educação para as classes governantes, que os preparavam para as tarefas do poder, desenvolvendo o pensar e o falar (a política) e o fazer inerente a elas (as armas). Para a classe produtora havia apenas o treinamento no trabalho, que consistia na observação e imitação das atividades dos adultos, vivendo com eles.

Portanto, entre a formação das classes dominantes e a preparação profissional das classes subalternas, segundo Manacorda (2007), existia uma profunda separação, sendo que as classes dominantes eram educadas para as artes do domínio e, para as classes subalternas, a

educação consistia em atividades manuais e conteúdos doutrinários emanados das classes dominantes. Havia, portanto, um objetivo bastante claro de preparação dos jovens pertencentes à classe dominante para o exercício do poder e para a manutenção de seu domínio.

Apenas com a Revolução Industrial começa a estruturar-se a formação da classe produtora como escola, como lugar para os jovens, organizando-se por meio do Estado, superando o aprendizado artesanal que ocorria nas corporações de artes e ofícios, eliminando-se o velho modo de treinamento, adequando-se às exigências burguesas, que tendiam a moldar toda a sociedade à sua imagem. Desta forma, a estrutura educativa consolidada por milênios estendeu-se às classes subalternas, levando seu tipo de organização, tradições e métodos, pela necessidade de expansão das aquisições da ciência, antes exclusivas ou sagradas, ao processo produtivo. O caráter privilegiado e retórico da formação das classes dominantes, na escola tradicional, foi colocado em crise, a partir da necessidade de mudanças nos conteúdos. Com a revolução industrial, mudaram-se os modos de produção e, com isso, os modos de vida dos homens; transformaram-se os processos de trabalho, as ideias e a moral vigentes, transformando também as formas de instrução e educação. (MANACORDA, 2006; 2007).

Na segunda metade do século XVIII, com a morte da antiga produção artesanal e o renascimento da nova produção de fábrica, segundo Manacorda (2006), abre-se o espaço para o surgimento da moderna instrução escolar pública. O deslocamento de grandes massas da população dos campos para as cidades e das oficinas artesanais para as fábricas provocou transformações culturais, conflitos sociais e revoluções morais, mudando as exigências e condições da formação dos homens, colocando o problema da instrução das massas de operários para atender às novas exigências das fábricas. Criaram-se escolas científicas, técnicas e profissionais.

Da antiga exclusividade das classes privilegiadas, a escola foi-se abrindo aos jovens das classes subalternas, e o vazio deixado pelo desaparecimento da aprendizagem artesanal foi sendo ocupado pelo ensino elementar e técnico-profissional e pelo novo aprendizado do trabalho, nas escolas de fábrica.

É a maior disponibilidade dos bens, inclusive culturais, o mais amplo ingresso dos adultos e, especialmente, das mulheres, na produção industrial e a abolição do trabalho infantil de fábrica que libera as crianças da família e do trabalho, que acabaram por deixá-las disponíveis para a escola. É este o fundamento objetivo do aumento da escolaridade [...]. (MANACORDA, 2007, p.130)

O grande objetivo da educação moderna tornou-se educar humanamente todos os homens, o que significava educar de várias maneiras, com diferentes iniciativas, ainda com recaídas no paternalismo e assistencialismo. Isto é o que iluministas, reformadores, utopistas e revolucionários tentaram concretizar.

No século XVIII, ainda se travava um debate pedagógico que flutuava entre propostas de democratização da educação, possibilitando-a a todos; propostas de torná-la laica e tarefa do Estado; mudanças de conteúdo para incorporar as ciências nascentes e adaptar aos novos processos produtivos, e restrições a um ensino igualitário ou de mesmo padrão ou ainda de extensão do ensino a todos, com receio de que os trabalhadores mais humildes deixassem de exercer sua profissão, o que complicaria a divisão social e do trabalho, gerando problemas para a sociedade. Mas, em meio a esse debate, configura-se a questão da educação como responsabilidade do Estado, tendo havido uma iniciativa de reforma da Imperatriz da Áustria, em 1760, à qual se seguiram as reformas em outros Estados.

A exigência de instrução de caráter universal e da reorganização do saber que acompanharam o surgimento da ciência e da indústria moderna, a partir das revoluções da América e da França, tornaram-se objeto de discussão política nas assembleias representativas, mantendo-se, no entanto, ainda um caráter de seletividade.

O século XVIII, portanto, trouxe como conquistas ideais da burguesia a universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e renovação cultural. Ao século XIX coube, pois, a tarefa de sistematizar teoricamente e transferir para a prática estas instâncias ideais. Ao lado da burguesia surgiu, no entanto, uma força suscitada pela própria burguesia, porém antagonica, o proletariado industrial, fator importante para o desenvolvimento da cultura e da instrução. Surge o debate em torno da questão das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da moderna pedagogia, como forma de preparar as massas de operários para as mudanças, cada vez mais rápidas, dos instrumentos e dos processos produtivos. Oscila-se entre propostas tradicionais e conservadoras de educação e propostas socialistas, sendo muitas utópicas. Ainda persistem resistências à universalização da educação, como se verifica na passagem a seguir, transcrita por Manacorda (2006, p. 276):

Uma das manias que podemos considerar dominante em nossos dias na Europa é aquela de querer difundir as luzes sobre todas as classes da sociedade... Mas quem pode conter as risadas perante a louca ideia de fazer participar do benefício dessas luzes o simples e morigerado morador dos campos? E a classe dos artesãos, a este respeito, não é absolutamente diferente daquela dos camponeses... faz-se necessário, portanto, que se prescrevam limites à comunicação das luzes na sociedade... porque a ignorância parece reivindicar com autoridade o seu império... É conveniente, portanto, não ocupar-se da instrução científica daquelas classes da população, condenadas pela indigência a um trabalho mecânico e diuturno. Para elas basta que sejam imbuídas de uma moral pura e santa. O que seria realmente vergonhoso é descuidar da educação da classe nobre, confortada e rica. (*Da educação*, p. 205 e 207)

Embora já se tenha avançado milênios em relação à exclusividade da educação escolar para as classes dominantes, faz-se, ainda, uma diferenciação entre a necessidade de uma educação ampla para as classes dominantes e apenas um rudimento para as classes subalternas, muito mais no sentido de moralização e conformação que propriamente de formação. Permanece, portanto, em essência, o mesmo de sempre.

O início do século XX traz consigo a educação nova ou escola ativa, que nasceu com um grande movimento de democratização da educação, e é ainda no século XX que se dá um diálogo ideal, direto ou à distância, entre pensadores e pedagogos liberal-democráticos ou

burgueses e pensadores ou pedagogos socialistas, com propostas e concepções diferentes de educação.

Nos Estados “ocidentais”, de democracia burguesa, a pedagogia, a nível de pesquisa e não de prática geral, continua a inspirar-se nos movimentos inovadores, dos quais Dewey é o maior sistematizador, excetuados os casos em que a organização da ação educativa precisa procurar bases científicas mais sólidas. Nos Estados socialistas, crescidos ao redor da União Soviética, a inspiração é sempre nas teses de Marx sobre a união entre instrução e trabalho, que Lênin e Krupskaja souberam interpretar e fazer prevalecer na revolução de outubro [...]. Em alguns países, especialmente naqueles já dominados pelos regimes fascistas, assiste-se ao reflorescimento de uma nova pedagogia católica e ao primeiro surgimento de uma pedagogia marxista: ambas terão que abordar as tradições generalizadas da pedagogia liberal-democrática. As lutas ideais da pedagogia passam agora através desses campos obrigatórios. (MANACORDA, 2006, p. 336)

E assim, tendo-se feito essa retomada da história da educação, chegamos ao século XXI, em que a educação escolar apresenta-se como a forma dominante de educação, tendo-se generalizado e universalizado, o que não significa que não existam barreiras ou mesmo exclusão no sistema, tanto que em termos de Brasil vivemos um momento de intenso debate e luta pela inclusão de todos na educação, o que mostra ainda existirem setores excluídos do processo.

Vimos que a educação evoluiu a partir de uma forma coletiva, no interior do grupo ou comunidade, para uma forma institucionalizada e escolar, que se manteve por milênios como privilégio de poucos e que, mesmo quando se popularizou e passou a permitir o acesso das classes subalternas, passou a ser *ofertada* como uma concessão, mas ainda com restrições à igualdade no ensino e a um ensino que pudesse desenvolver a todos os homens de forma plena, daí ser necessário discutir de que forma a educação escolar poderá, realmente, formar plenamente os indivíduos, contribuindo para a formação de uma consciência humanizada, superando a alienação presente em nossa sociedade; que possibilidades ela apresenta nesse sentido. Continuarei essa discussão nos próximos itens.

4.2 – A educação burguesa e suas contradições

No item anterior vimos como a educação se institucionalizou, mantendo-se como privilégio de poucos durante milênios. Com o advento do capitalismo e a ascensão da burguesia, torna-se necessária a ampliação do acesso à educação. O conhecimento e a ciência tornam-se armas na luta contra o poder da Igreja e contra o regime feudal e assim é necessário que todos tenham acesso à educação, para fortalecer a luta da burguesia contra o regime feudal. Veremos, neste item, que isto não é um movimento simples, mas contraditório.

Embora a educação escolar tenha se universalizado e generalizado, embora tenha sido possível garantir o acesso de quase todos à educação, ainda são muitos os problemas nesta área, sendo o principal deles, a meu ver, o fato de que o conhecimento veiculado pela escola não tem se constituído em um instrumento para a formação de uma consciência mais humanizada, servindo à manutenção do *status quo* e à reprodução do sistema, o que poderá ser constatado a partir da realidade estudada nesta pesquisa, com os elementos apresentados no capítulo 6.

A educação não se desenvolve de forma linear, mas sim através de lutas e contradições, constituindo-se, segundo Suchodolski (1977), em um instrumento de fortalecimento do poder de classes, como já dito anteriormente, propagando uma ideologia adequada à dominação pela qual submete os indivíduos, lançando mão de mecanismos que forcem a sua adaptação, o que fica claro através dos elementos doutrinários que sempre fizeram parte ou estiveram presentes no conteúdo escolar, como vimos antes. Assim, neste item, procurarei discutir um pouco esse movimento de lutas no interior da educação escolar, suas contradições, possibilidades e limites.

Rosler (2004), afirma que há vários embates ideológicos no campo da educação, expressando as mais diversas reflexões teóricas e práticas educacionais que contêm, como questão de fundo, uma disputa essencial, uma luta entre uma educação que possa realmente

contribuir para transformar a realidade social vigente, pela instrumentalização dos indivíduos por meio de uma formação plena, superando as condições sociais desumanas em que a grande maioria das pessoas vive, e uma educação voltada para a reprodução e manutenção das relações sociais de dominação, que mantém a alienação e, conseqüentemente, o esvaziamento e empobrecimento da individualidade humana.

Na sociedade burguesa, a palavra educação assume um duplo significado, tratando-se de adaptação às relações existentes, assegurando aos indivíduos pertencentes à classe dominante as vantagens e privilégios que lhe são peculiares e adaptando os indivíduos das classes subalternas à exploração que sofrem, servindo à conformação dos indivíduos à ideologia dominante, perpetuando valores e conceitos fundamentais da sociedade. O outro sentido que assume, e que será melhor discutido mais adiante, é como arma de luta contra a opressão, quando conduz à tomada de consciência acerca da realidade e dos determinantes sociais.

Podemos dizer que na sociedade capitalista, com a ascensão da burguesia, a educação apareceu como bandeira de luta, sendo proclamada como redentora da humanidade, pois lhe era atribuído o poder de equalização social. Neste sentido, integrou o discurso de inúmeros políticos, que a apresentaram com a missão de transformação da sociedade. No entanto, desde que deixou de ser privilégio de uns poucos, devendo ser generalizada a todos os homens (como possibilidade, uma vez que isso não se efetivou completamente), há uma cisão entre o que se legisla, o que se propõe como discurso ou concepção teórica e o plano da realidade ou como se efetiva na prática.

Isso significa que temos convivido com uma situação contraditória em relação à educação escolar, pois, por um lado, há uma reivindicação de expansão da educação, com qualidade, para todos, mas, por outro lado, há uma tendência de esvaziamento e desvalorização, que se expressa tanto na falta de investimentos na educação, como em teorias

que têm surgido e nas concepções de que a escola é apenas uma entre as muitas formas de educação, sem ser a única ou a principal.

Para Saviani (1995), a tendência a secundarizar a escola, existente nesta sociedade, traduz o caráter contraditório que atravessa a educação.

À medida que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre esta tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Esta é uma característica que está presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes. (SAVIANI, 1995, p. 114-115)

Essa contradição se encontra na raiz das transformações efetuadas pela ascensão e domínio da burguesia em sua luta pela derrubada do regime feudal. Para alcançar seus objetivos, a burguesia envolveu a todos os não-dominantes em torno do princípio da igualdade e da crença no surgimento de um mundo novo em que haveria igualdade de oportunidades, liberdade e fraternidade. Lutou contra a antiga estrutura, com privilégios transmitidos por herança e contra a imobilidade social. Preconizava uma sociedade em que todos poderiam gozar dos resultados de seu esforço e de sua capacidade. A difusão do saber tornava-se necessária como instrumento nessa luta, pois o conhecimento, apoiado na ciência nascente, enfraquecia o poder da Igreja e assim colocava-se o homem no centro da questão. “[...] contra a servidão e a exploração econômica, o trabalho e a livre iniciativa. O saber e o poder ao alcance de todos fazem parte do projeto social em andamento” (PATTO, 1993, p. 28).

A burguesia buscou universalizar seus interesses, dando-lhes a forma de interesses de todos, tornando-se porta-voz do que considerava como anseio do conjunto dos homens, tentando, com isso, legitimar seus próprios interesses. Causou, segundo Suchodolski (1977), uma revolução nas relações sociais, mudando a forma de produção e comércio, rompendo as

barreiras locais da economia e centralizando o poder político. Seu avanço como classe foi consequência social e econômica do desenvolvimento das forças produtivas. Pretendendo constituir uma sociedade de homens iguais converteu-se, todavia, em uma ordem social antagônica, dividida em classes e com interesses inconciliáveis. A igualdade prevista tornou-se ilusória devido às desigualdades sociais reais. Ao alcançar o poder, a burguesia perdeu suas posições progressistas, adquirindo posições defensivas reacionárias e conservadoras.

Para Suchodolski, a burguesia:

Foi progressista ao lutar contra o feudalismo, o solidarismo e a ética do dever moral, desdobrou sacrifício e submissão, e mostrou que detrás do aspecto de fraternidade e amor ao próximo se ocultavam motivações egoístas que só conduziam ao próprio proveito. Esta ideologia se converteu em reacionária a partir do momento em que se quis fazer da prática da exploração burguesa uma categoria única perdurável da atividade humana e das relações entre os homens, sem que se fosse sempre consciente de que a ordem burguesa representa uma ordem classista passageira na história. Uma ideologia deste tipo não só limita o desenvolvimento do homem ao mundo burguês, mas inclusive representa erroneamente a própria atividade do homem nas relações da mesma sociedade burguesa. (1977, p. 206)

Enquanto se travava a luta contra o feudalismo, apelando-se ao direito natural, que valia como direito perfeito, eterno e intangível, as concepções “ideais” serviram como arma eficaz na luta da burguesia para superação das relações e concepções predominantes. Porém, após o seu triunfo, essa forma de pensar começou a tornar-se perigosa, pois questionava as relações dominantes, que correspondiam aos interesses da burguesia. Modificou-se a educação que vigorava até então, formulando-se princípios apoiados no direito da natureza e da razão. O sistema capitalista era apresentado como a realização natural e racional da vida, e o sistema de ensino preconizado, embora fosse expressão e instrumento de seus interesses, mostrava-se como a realização das possibilidades de desenvolvimento de cada um. Assim, pelo fato de que o sistema social deveria permanecer invariável em seu conjunto, a educação conservou seu caráter de adaptação das novas gerações às condições sociais vigentes na sociedade de classes capitalista (SUCHODOLSKI, 1976; 1977).

O ensino burguês concebia que o grau de educação que o indivíduo alcançava podia e devia ser determinado pelo seu próprio progresso social, mas isto foi sendo cada vez mais negado pela realidade socioeconômica do capitalismo (SUCHODOLSKI, 1976). Temos, assim, uma contradição entre o que é esboçado como princípio da educação, que é a possibilidade de formação plena dos indivíduos e a forma como ela realmente se efetiva, com um sentido de adaptação e conformação à sociedade, o que mostra que, em sua essência, a educação escolar não mudou ao longo da história, continuando a servir às classes dominantes. Ao mesmo tempo em que se coloca a exigência da universalização da educação escolar para a formação dos homens, esta não pode realizar-se plenamente, pois isto possibilitaria aos indivíduos instrumentos para a compreensão da realidade, com a tomada de consciência acerca dos determinantes sociais, o que se tornaria uma arma na luta pela transformação das condições de existência e das relações estabelecidas. Portanto, a educação escolar, que é produto das relações de produção estabelecidas na sociedade, somente pode acontecer dentro de alguns limites. Disto resulta um esvaziamento da escola que, por necessidade política deve ser ofertada a todos, mas que deve ser limitada e, assim, acaba cumprindo uma função assistencialista, servindo a diversas atividades e programas, sem relação direta com a apropriação do conhecimento, distanciando-se cada vez mais disto.

Segundo Saviani (1995), o saber é produzido socialmente e se constitui em uma força produtiva, pois se trata de um meio de produção. Na sociedade capitalista, no entanto, ele tende a tornar-se propriedade exclusiva da classe dominante. Porém, se esta tendência for levada às suas últimas consequências, isso entra em conflito com os interesses do capital, que necessita de que a classe trabalhadora adquira algum tipo de saber para que possa produzir. No entanto, se o trabalhador possuir o saber, ele se tornará dono da força produtiva, só que no capitalismo os meios de produção são propriedade privada da classe dominante. Essa é, portanto, a grande contradição existente no interior da escola na sociedade capitalista. É

necessário, então, que se compreenda a educação nesse movimento, percebendo-a como determinada pelas contradições internas à sociedade capitalista, o que lhe possibilita ser não somente um elemento de reprodução, mas também um elemento impulsionador da tendência de transformação.

Sobre esse aspecto da educação, Saviani afirma que:

Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. (SAVIANI, 2005, p. 257)

Assim, para Saviani, sendo o saber um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. A expansão de escolas consistentes significaria que o saber deixaria de ser propriedade privada, socializando-se, o que entraria em contradição com os interesses dominantes, daí haver uma tendência a secundarizar a escola, segundo o mesmo autor, esvaziando-a da sua função específica de socialização do saber elaborado. Nesta tendência, a escola passa a funcionar como uma agência de assistência social para atenuar as contradições desta sociedade. Conforme afirma Saviani, este problema já aparecia nos inícios da sociedade burguesa, havendo consciência dos economistas de que era necessário generalizar a escola, mas de que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Era necessário um grau de instrução aos trabalhadores que lhes permitisse inserir-se no processo de produção, mas apenas minimamente.

Para Saviani (2005), junto a um desenvolvimento sem precedentes alcançado pelo novo modo de produção, capitalista, se aprofundou a distância entre as necessidades de generalização da cultura, posta pela ordem social capitalista, e as dificuldades que as novas relações sociais, burguesas, opõem ao desenvolvimento cultural. Dessa forma, a contradição

existente entre o homem e a cultura contrapõe a cultura produzida coletivamente pelo conjunto dos homens à apropriação privada pelos indivíduos, colocados em posição dominante na sociedade.

Os antagonismos da sociedade de classes colocam diversos tipos de desafios à educação que poderiam ser nomeados e analisados em suas particularidades, tais como: a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente. (SAVIANI, 2005, p. 254/255)

Assim, o que a educação tem possibilitado, como já temos dito, é a manutenção da ordem social dominante excludente, típica das relações de dominação de uma classe sobre as outras, característica do sistema capitalista. Para Mézaros (2005, p. 35), a educação escolar tem servido para “gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade”, naturalizando uma forma de organização social histórica e socialmente produzida pelos homens. Ao transformar esse modo de organização da sociedade em algo natural, ele se torna o único possível e, desta forma, busca eliminar a possibilidade da ação transformadora dos sujeitos.

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZAROS, 2005, p.26).

Para Oliveira (2006), a escola estaria tendo a função de assegurar não um conhecimento necessário à transformação da sociedade, mas um conhecimento superficial, baseado no lema “aprender a aprender”, para que o indivíduo pudesse tornar-se competitivo

no mercado e, assim, incluir-se no sistema. Para esta autora, a redução do conhecimento aos interesses do mercado, em constante mudança, impossibilitaria maior abrangência do conhecimento de si mesmo e da sociedade, para além dos “parâmetros do sistema existente” (p. 21), não permitindo conhecimento da totalidade social para nela atuar.

As classes dominantes sempre defenderam seu papel, justificando seu domínio com exigências gerais humanas, no entanto, estas concepções encobriam os fundamentos reais do domínio, assumindo um caráter ideal. A ideologia, pois, expressa os interesses de classe, apoiando ilusões a seu respeito e suas conseqüentes justificativas, que adotam formas religiosas, morais e filosóficas. “Apela-se a Deus, à moral, às leis da natureza, às exigências da razão e se desenvolvem sobre esta base amplos temas de concepções de vida, da natureza dos homens e sua conduta. Estas tentativas intelectuais constituíram os elementos da formação da ideologia sob as relações da sociedade classista” (SUCHODOLSKI, 1977, p. 22). E assim têm sido formados os homens e, para Suchodolski, a atividade que pode mudar o homem, deve ser uma atividade que mude as relações entre os homens, arrancando os fundamentos da atual consciência e dando fundamentos para um novo conteúdo de consciência. Somente sobre essa base, diz ele, pode-se mudar os homens através da educação.

A teoria materialista dirige a atenção do educador aos problemas da situação social material de classes dos homens na prática e na teoria, aos problemas de seu trabalho produtivo e aos processos de formação de suas representações e concepções na vida diária real. A participação na denominada cultura espiritual se situa em relação ao papel que os homens desempenham na vida e não com a transmissão desligada da realidade, do patrimônio histórico dos grandes criadores da cultura. O caminho para a apropriação deste valioso patrimônio há de conduzir à criação de uma vida real e não a uma chamada idealista à consciência dos indivíduos. Isso exige naturalmente métodos educativos completamente distintos aos recomendados pela pedagogia burguesa, que se fundamentam na “formação de uma elite dos bens culturais. (SUCHODOLSKI, 1977, p. 185)

É necessário que se considere que a educação escolar é produto das relações de produção estabelecidas nesta sociedade e, portanto, só pode se realizar nestes limites, o que não significa que não haja um espaço de lutas em seu interior. Essa é uma contradição

inerente à sociedade e que se reflete na educação escolar – ao mesmo tempo em que esta serve à adaptação e conformação e, portanto, à continuidade, ela pode ser um importante instrumento na luta pela transformação dessas relações estabelecidas e da sociedade, por contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do indivíduo e de sua consciência.

Tentei, neste item, apresentar um pouco as contradições próprias ao sistema capitalista e que fazem parte da educação escolar, pois é a partir da compreensão de tais características que se torna possível uma ação dirigida à superação deste quadro, eliminando-se as visões ambíguas que marcam a educação e, assim, conduzir um trabalho que contribua para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, para a formação de uma consciência mais humanizada e para uma ação transformadora da realidade circundante. Sem compreender os determinantes da educação, torna-se impossível posicionar-se diante daquelas dificuldades que a cercam e também orientar o trabalho em uma perspectiva de transformação. No próximo item, tratarei de alguns elementos que apontam para as possibilidades de uma formação plena do indivíduo, em uma perspectiva de desenvolvimento do ser humano.

4.3 – A educação escolar na formação do indivíduo e a escola revolucionária

No item anterior, vimos como a escola se universalizou e generalizou, porém atendendo aos interesses da burguesia em ascensão, mantendo-se, dentro da estrutura do sistema capitalista, atrelada aos interesses da classe dominante e da reprodução do capital. Vimos que a educação escolar guarda, em seu interior, as contradições inerentes ao sistema do qual faz parte, que lhe conferem a característica de adaptação e manutenção, mas que também possui o germe da luta e da transformação.

Neste item, portanto, irei discorrer sobre a importância significativa da educação escolar na formação do ser humano e no desenvolvimento de sua consciência, bem como sobre as possibilidades de constituir-se em instrumento de luta e de transformação.

Segundo Rössler (2004), qualquer educação que vise adaptar os indivíduos à atual sociedade comete um equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista é uma formação social natural, absoluta e eterna e também o equívoco moral ao defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos em sua condição de seres humanos. Para este autor, a educação deveria formar homens capazes de transformar a realidade social vigente e construir uma sociedade oposta a esta, capaz de instituir relações sociais humanizadoras e garantir aos homens a possibilidade de conduzirem a vida de forma livre e consciente, de atingirem o máximo desenvolvimento já alcançado pela humanidade. A educação deve contribuir “para o desenvolvimento de novos fundamentos, de novos conteúdos, de uma nova consciência, de uma nova individualidade, capaz de materializar-se e transformar – revolucionar – o mundo” (ROSSLER, 2004, p. 88). Para ele, para alcançar tal objetivo, a educação deve romper com as atuais concepções pedagógicas – ideológicas, acríticas e de cunho essencialmente aistórico.

Para Saviani (2005), para se enfrentar os desafios que se colocam à educação pública em uma sociedade de classes é necessário, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, lutar por uma escola que garanta aos indivíduos maior qualidade no ensino, para que se possa desenvolver plenamente o indivíduo, fazendo desta educação um componente na luta pela superação da sociedade de classes.

Assim, sendo a educação parte integrante e necessária ao desenvolvimento do indivíduo e de seu psiquismo, faz-se necessário um trabalho educativo que se dirija às formas de produzir esse desenvolvimento de maneira plena. É necessário que se organize a educação escolar de forma que ela realmente se torne um instrumento para a compreensão da realidade,

em suas múltiplas determinações e de maneira que ela realmente produza o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que, conforme a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a educação *produz* o desenvolvimento e não apenas interfere em um desenvolvimento que aconteceria de forma *natural*. É esse aspecto da educação escolar que interessa a esse trabalho, a educação como instrumento na formação plena do indivíduo, no desenvolvimento de uma consciência mais humanizada, possibilitando a superação da alienação e, desta forma, contribuindo para a transformação das relações e da realidade social.

Penso que ficou claro, até aqui, que a educação escolar, por sua trajetória e pela forma como se organiza, não dá conta desses objetivos. É necessário, portanto, que ela se configure de outra maneira. Discutirei, assim, alguns elementos de uma educação escolar que apontem nessa direção da formação plena do indivíduo e, conseqüentemente, na direção da transformação da sociedade.

O acesso ao ensino “é condição para aquisição de instrumentos cognitivos que permitam o trânsito consciente no interior da sociedade em que está inserido, é o meio de se adquirir competência no uso de signos, códigos e instrumentos desenvolvidos socialmente” (SFORNI, 2004, p. 23). O conteúdo pertencente às várias ciências e transmitido pela escola possibilita a compreensão do mundo, porém é necessário, também, que se compreenda como a ação humana o tem transformado e continuará transformando, o que é fundamental para que o indivíduo se situe neste mundo. No entanto, embora o conhecimento científico e o domínio de conceitos representem uma organização complexa do pensamento, quando se transformam em conhecimento escolar, marcados pela cultura escolar, ao serem assimilados pelo aluno, podem não manter a qualidade promotora de desenvolvimento psíquico (SFORNI, 2004).

A pouca influência exercida pelo ensino no desenvolvimento psíquico se dá, entre outras coisas, porque a escola tem se limitado a trabalhar com o pensamento empírico, reforçando-o (SFORNI, 2004; DAVIDOV, 1988). Este tipo de pensamento caracteriza-se por

uma relação cotidiana e utilitária para as coisas, permanecendo alheio à compreensão teórica da realidade e independe da escola, pois faz parte da vida cotidiana. Um verdadeiro ensino escolar deveria, por outro lado, orientar-se para a formação do pensamento teórico, que é um procedimento especial pelo qual “o homem enfoca a compreensão e análise das coisas e dos acontecimentos pela via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento” (DAVIDOV, 1988, p. 06).

Nesse sentido, Sforni afirma que:

[...] o desenvolvimento psíquico da criança não é necessariamente desencadeado quando ela é formalmente ensinada ou fica estagnada quando não é ensinada por um indivíduo particular, mas quando passa a participar de uma atividade coletiva que lhe traz novas necessidades e exige dela novos modos de ação. É a sua inserção nessa atividade que abre a possibilidade de ocorrer um ensino realmente significativo. (2004, p. 95)

Isto significa que não basta a frequência à escola e o contato com o conteúdo escolar, mas a atividade de estudo, para ser promotora de desenvolvimento, deve ser uma atividade significativa para o aluno, uma atividade com sentido e orientada para esse fim. Assim, a educação escolar deve realizar a mediação entre as esferas do cotidiano e as esferas da produção material e intelectual da humanidade, criando no indivíduo novas necessidades, para além daquelas presentes no cotidiano. São essas mediações culturais externas que, ao serem inseridas nas ações do sujeito, o humanizam, fazendo dele um ser social e desenvolvendo seu psiquismo.

A escola atual, no entanto, não tem conseguido garantir esse desenvolvimento, o que tem acontecido, entre outras questões, pelo aligeiramento dos conteúdos e pelo fato de que a escola tem assumido cada vez mais tarefas periféricas, desviando-se da transmissão dos conteúdos, sem conseguir que aquilo que transmite seja apropriado e, além disso, porque, como dito antes, tem trabalhado com o pensamento empírico.

Em lugar do pensamento empírico e da simples oferta de uma soma de conhecimentos, conforme afirma Davidov (1988), a tarefa da escola contemporânea é ensinar os alunos a

pensar e desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo. Segundo este autor, com o atual estágio alcançado pela sociedade em nível técnico-científico, para que o homem possa participar ativamente na vida produtiva e social, torna-se necessário que ele tenha um nível bastante alto de preparação cultural e profissional, o que pressupõe o desenvolvimento de diversas capacidades, principalmente intelectuais. Para que isso se efetive, é preciso que haja um ensino que realmente impulse o desenvolvimento, o que não acontece com o atual sistema de ensino e educação, que não resolve de maneira eficaz problemas importantes ligados a esta tarefa.

Para Davidov, os problemas do ensino e da educação com objetivo de impulsionar o desenvolvimento estão ligados à fundamentação lógico-psicológica que estrutura as disciplinas escolares, seus conteúdos e formas de viabilizá-los, o que vai determinar o tipo de consciência e pensamento que se formará nos escolares no processo de assimilação dos conhecimentos, atitudes e hábitos. O autor critica a organização atual das disciplinas, afirmando que uma estruturação moderna deve propiciar no aluno a formação de um nível mais alto de consciência e pensamento, o que não acontece na forma atual. Para ele, isso significa a formação “da consciência e do pensamento teóricos modernos” (DAVIDOV, 1988, p. 99), em oposição aos conteúdos e métodos atuais, voltados à formação do pensamento empírico.

A generalização conceitual empírica não separa as particularidades essenciais do objeto, suas conexões internas, não assegura, desta forma, a separação dos fenômenos e da essência, sendo que a essência é tomada justamente pela aparência, pelas propriedades externas do objeto. O que se proporciona, portanto, por meio do pensamento empírico é a tarefa de classificar objetos segundo os traços externos e identificá-los. O pensamento dialético, por sua vez, põe a descoberto as passagens, o movimento e o desenvolvimento, podendo-se examinar as coisas de acordo com sua natureza e, assim, favorecer o pensamento

teórico, que se apoia menos em imagens visuais e mais em construções expressas verbalmente (DAVIDOV, 1988, p. 104-114).

Ao ingressar na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social (arte, moral, direito), que constituem o produto superior do “pensamento organizado”, ligados à consciência e pensamento teóricos das pessoas. O pensamento organizado possibilita às pessoas os meios universais, objetivos, historicamente formados, de compreensão da essência dos fenômenos da realidade (DAVIDOV, 1988).

Na atividade de estudo, as crianças reproduzem conhecimentos, habilidades e capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teóricos, como a reflexão, análise e o experimento mental. O desenvolvimento de uma relação teórica para com a realidade vai permitir-lhe sair dos limites da vida cotidiana e a introdução em um círculo de acontecimentos mediatizadamente representados. Por isso, segundo Davidov “a participação consciente do homem na vida sócio-política, por exemplo, está ligada ao seu grau de alfabetização” (1988, p. 162). É importante ressaltar que não se trata de qualquer tipo de alfabetização, mas de uma apropriação do conhecimento que viabilize a compreensão da realidade em seus nexos e múltiplas determinações, como vem sendo falado aqui.

Para Duarte (1999), a ação educativa não pode restringir-se à espontaneidade da vida cotidiana, mas deve possibilitar a elevação do indivíduo ao nível da consciência e das objetivações para-si⁸, o que implica a superação das relações alienadas. Para ele, no processo educativo, o aluno não pode ser considerado apenas naquilo que apresenta de imediato, *o que é*, mas tem que ser considerado no que *pode vir-a-ser*. A ação educativa deve ser dirigida justamente para o ponto que se pretende alcançar, para este *vir-a-ser*, o que implica o

⁸ As objetivações genéricas para-si envolvem a ciência, a arte, a filosofia e a política. Proporcionam uma relação consciente entre a vida concreta do indivíduo, histórica e socialmente determinada e as possibilidades de objetivação ao nível da universalidade do gênero humano, em uma relação consciente com a essência humana. Para mais informações ver Duarte (1999).

estabelecimento de uma relação consciente do indivíduo com o meio social, possibilitando a elevação da consciência do educando ao “nível da genericidade para-si”, favorecendo “uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano” (DUARTE, 1999, p. 119-120).

Para Duarte, se o processo educativo limitar-se às vivências em-si, irá apenas satisfazer os carecimentos que foram apropriados pelo indivíduo de forma determinada por sua existência alienada, portanto não haverá avanço ou elevação. Todavia, podem ser criados novos carecimentos, de tipo superior, necessidades voltadas à objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si se o processo se elevar ao nível da relação consciente com a genericidade; aí deve estar o foco do processo educativo – na criação de carecimentos de tipo superior. A educação deve possibilitar a ampliação dos horizontes culturais dos alunos, produzindo o desenvolvimento da individualidade como um todo, a partir da transmissão de conhecimentos que alcançaram validade universal, tornando-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade, auxiliando na mudança das relações que limitam os homens a um sistema opressivo, ajudando na criação de novas relações e condições sociais e na formação de um homem novo (DUARTE, 1999; 2000).

Não basta apenas captar a realidade, pois isto não assegura um conhecimento real ou mesmo a formação da consciência. É necessário que esta realidade seja explicada, compreendida e “é enquanto possibilidade explicativa, enquanto abstração mediadora na análise do real que as teorias, a ciência e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos assumem sua máxima relevância” (MARTINS, 2006, p.57). O pleno desenvolvimento do indivíduo pressupõe uma apropriação de formas de elevação que se coloquem acima da vida cotidiana. Pressupõe, ainda, que a realidade seja desvelada em suas múltiplas relações e determinações, para além do que é dado imediatamente ao conhecimento, sendo

compreendida como *realidade social*, constituída historicamente pelos homens e não como algo *natural*. É preciso que se compreendam as relações instituídas e instituintes da organização social e, para tal, é fundamental que a educação possibilite a superação da cotidianidade e conduza à elevação do indivíduo.

Deve-se dizer, no entanto, que superar as limitações que a sociedade capitalista impõe não é algo simples ou fácil e a educação escolar, por si só, não consegue objetivar essa prática transformadora. Neste sentido, o caminho apontado por Marx para que a educação escolar contribua para a liberação dos homens é unindo-se à prática revolucionária. Só a partir da transformação social, eliminando-se as relações de dominação, será possível ao homem um desenvolvimento integral e pleno, daí a necessidade de a educação estar aliada à prática revolucionária.

Suchodolski (1977), também a partir da análise da obra de Marx, ressalta o fato de que, para Marx, a educação realiza-se por meio do trabalho e na comunidade, dentro dos marcos do desenvolvimento histórico. Considerando-se que o homem se forma por meio de sua atividade vital, o trabalho, em uma sociedade de classes, esse processo de formação tem acontecido em uma perspectiva de desumanização, embora existam possibilidades materiais para um desenvolvimento pleno. Assim, o destino da educação depende, portanto, da transformação social e da superação da sociedade capitalista, o que coloca a necessidade da vinculação entre a educação e a luta do proletariado, com vistas a alcançar-se o desenvolvimento completo do indivíduo. As premissas para uma teoria da educação, neste sentido, são os homens reais, as relações de produção existentes e as transformações nas forças produtivas, que possibilitam a transformação das relações sociais por meio de uma ação revolucionária.

Para Marx, conforme afirma Suchodolski (1976), é no movimento revolucionário dos trabalhadores que se encontram as bases do trabalho educativo, objetivando a transformação

da consciência de forma interdependente à transformação da vida social. Uma educação de cunho socialista teria a tarefa de formar a consciência de classe do proletariado, delineando suas tarefas revolucionárias históricas, vinculando-a à filosofia materialista-dialética, por meio da qual se pode chegar à análise e transformação da realidade. Desta forma, a atividade educativa passa a constituir uma cooperação para a abolição das relações que limitam os homens e para a criação de novas condições sociais de existência e constituição de novos homens. A única saída ao ensino seria contrair um pacto com a prática revolucionária.

Significa que se deve cumprir o trabalho educativo com o espírito de luta política pela libertação dos homens das cadeias da opressão de classes e deve considerar-se sob o aspecto das grandes perspectivas de uma transformação radical e paralela, “das circunstâncias e dos homens”. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 179)

Suchodolski ressalta a necessidade de que a educação se alie à prática revolucionária, pois, segundo ele, só esta é capaz de romper com o círculo vicioso da teoria pedagógica atual e só assim, também, pode unir-se à transformação das relações humanas atuais e à transformação dos homens pela educação, sendo a base para a superação do oportunismo e da utopia, que exigem adaptação às relações existentes e adiamento das mudanças para o futuro. É por isso que o sentido da mudança radical da educação, para Mészáros (2005, p. 35), é “perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.” Mészáros também afirma que a educação formal não é capaz, sozinha, de fornecer uma alternativa emancipadora radical, isto porque uma de suas funções principais é produzir conformidade e consenso, portanto, as soluções a serem buscadas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade.

Mészáros diz, ainda, que uma reformulação significativa da educação seria inconcebível sem uma transformação do quadro social em que as práticas educacionais devem cumprir importantes funções de mudança. Ou seja, a união da educação a uma prática revolucionária que transforme as relações produtivas da sociedade, sem o que as mudanças na

educação passam a constituir utopias ou ilusões a que alguns se apegam, para imprimir um tom crítico e transformador a suas reformas, teorias ou propostas educacionais.

Partindo, portanto, do pressuposto de que a educação escolar deve ser reformulada para que possa cumprir o objetivo de formação e desenvolvimento pleno do indivíduo e de constituição de uma consciência humanizada, para que se possa chegar à transformação da realidade, torna-se importante apontar alguns elementos que indiquem um caminho possível para isto. Neste sentido, considero que a perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica, no campo da educação, fornece elementos que apontam nesta direção da formação plena do indivíduo. Considero, ainda, que é possível articular a Pedagogia Histórico-Crítica com a Psicologia Histórico-Cultural, tanto por sua base materialista histórico-dialética, quanto por seus objetivos e pelos resultados que podem ser alcançados. Assim, esboço aqui alguns elementos acerca da maneira como este referencial pode ser utilizado na escola, no processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento do indivíduo, de suas funções psicológicas superiores e de constituição de sua consciência. Trago aqui alguns elementos sobre esta perspectiva teórica que visa à formação de um homem novo, cujo desenvolvimento é omnilateral, que também se vincula à luta pela libertação do homem das cadeias da opressão.

Saviani (2007), a partir dos estudos de Gramsci a respeito do trabalho como princípio educativo, esboçou uma organização do sistema de ensino, levando em conta as condições da sociedade brasileira. Isso é importante para que possamos pensar o salto qualitativo que a educação pode dar e de que maneira pode contribuir para o desenvolvimento da consciência dos indivíduos.

A organização do Ensino Fundamental, nesta perspectiva, deve ter como referência o modo como se organiza a sociedade atual e levar em conta seu nível atual de

desenvolvimento, o que pressupõe um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem os quais não é possível uma participação ativa na sociedade.

São necessários, portanto, conhecimentos referentes à linguagem escrita, matemática, ciências naturais (o conhecimento das leis que regem a natureza é importante para que se compreendam as transformações da ação do homem sobre o ambiente), ciências sociais (que favorecem a compreensão das relações entre os homens e sua forma de organização – este conteúdo, na estrutura atual do ensino, corresponde à história e geografia).

O princípio educativo do trabalho é a base sobre a qual se assenta a estrutura do ensino fundamental e, neste, a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta, sendo que o trabalho orienta a determinação do currículo escolar em função da incorporação na vida da sociedade. A escola elementar se constitui num mecanismo por meio do qual os indivíduos se apropriam dos elementos necessários à sua inserção na sociedade. Os conteúdos escolares são, portanto, pré-requisitos para a compreensão do mundo e para a compreensão da incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade (SAVIANI, 2007).

No Ensino Médio, no entanto, a relação entre educação e trabalho, ou conhecimento e atividade prática, deve ser explícita e direta, recuperando a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Isto significa que é necessário que se explicita como a ciência – potência espiritual – converte-se em potência material no processo de produção. Trata-se de articular a prática ao conhecimento teórico, inserindo este conhecimento no trabalho realizado no processo produtivo. Neste nível de ensino, deve-se propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das diversas técnicas usadas na produção e não simplesmente adestrá-los em algumas técnicas produtivas. “Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Ao ensino superior caberia, pois, segundo Saviani, a organização da cultura superior com objetivo de possibilitar a todos a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam a vida em sociedade, tornando possível a participação plena na vida cultural, em sua mais elaborada manifestação.

Assim, nessa formulação do ensino proposta por Saviani, após a formação comum realizada na educação básica, os jovens poderiam vincular-se diretamente ao processo produtivo ou realizar uma especialização universitária. Seria necessário, portanto, organizar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores devido à importância da existência de organizações culturais que permitam a participação, em iguais condições com estudantes universitários, da discussão em nível superior dos problemas que afetam a sociedade como um todo e que interessam a cada um e a todos. Essa forma propiciaria um espaço de articulação entre os trabalhadores e os estudantes universitários, favorecendo as condições para uma vinculação entre trabalho intelectual e trabalho material.

Portanto, para Saviani (2005), para se enfrentar os desafios que se colocam à educação pública em uma sociedade de classes é necessário, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, lutar por uma escola que garanta aos trabalhadores maior qualidade no ensino, entendendo-se esta educação como um componente na luta pela superação desta sociedade de classes, uma vez que instrumentalizaria os indivíduos para essa luta.

A pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani, desdobra-se em alguns passos, considerados fundamentais no processo ensino-aprendizagem, em uma perspectiva crítica, por meio dos quais tornam-se possíveis a apropriação do conhecimento com vistas à tomada de consciência acerca da realidade e a instrumentalização para a transformação de si e da realidade circundante.

Considero importante apresentar de maneira sistematizada esses passos, uma vez que a sua efetivação na educação escolar pode levar ao desenvolvimento pleno dos indivíduos e à constituição de uma consciência humanizada.

Gasparin (2003) procura organizar as proposições da pedagogia histórico-crítica que parte, na origem, da prática social inicial e tem como ponto de chegada a nova prática social, mediada pela teoria. Em sua obra “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”, Gasparin descreve os cinco momentos previstos no método pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica, que estão sintetizados a seguir.

O primeiro passo é a prática social inicial, de onde devem partir os conteúdos a serem trabalhados na escola. Trata-se da mobilização para a construção do conhecimento, uma primeira leitura da realidade, que deve desafiar e mobilizar o aluno, favorecendo a relação entre o conteúdo e a vida cotidiana do educando, buscando-se conhecer a concepção que os alunos têm a respeito do tema, que expressa a vida concreta e particular dos alunos, do que vivenciam, mas também refletem a prática social geral. A prática social, ponto inicial do trabalho docente, comum ao professor e aluno, refere-se a uma totalidade que abarca o modo de organização dos homens na produção de sua existência. Nesta fase, o professor dialoga com os alunos sobre o conteúdo a ser estudado, verificando o domínio que possuem sobre o assunto. (GASPARIN, 2003)

O segundo passo, nessa metodologia, é a problematização, que envolve a criação de uma necessidade para que o aluno, pela sua ação, busque o conhecimento e representa o momento em que a prática social é posta em questão. Nesse momento, tanto o conteúdo como a prática social ganham uma nova feição, pois é o momento em que se inicia a análise da prática e da teoria, desmontando-se a totalidade e evidenciando seus múltiplos aspectos interligados. O objetivo da problematização é a seleção das principais interrogações levantadas na prática social em relação a determinado conteúdo. Nesse momento questiona-se

o conteúdo escolar, confrontado à prática social, em função dos problemas a serem resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade. Esse é o momento de questionar o conteúdo, especificando as razões porque ele deve ser apropriado, explicitando suas múltiplas dimensões. O conteúdo deve ser entendido como construção histórica, social, para responder às necessidades humanas. (GASPARIN, 2003)

O terceiro passo nessa metodologia é a instrumentalização, em que os educandos são postos em relação com os objetos de sua aprendizagem pela mediação do professor. A aprendizagem só será significativa quando os educandos introjetarem, se apropriarem do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando esse conhecimento, realizando uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico. Ao assimilar e recriar o conhecimento, este deve se transformar em instrumento de construção pessoal e profissional, instrumento de luta social. (GASPARIN, 2003)

O quarto passo é a catarse, momento em que a operação fundamental é a síntese, é a fase em que o aluno sistematiza os conteúdos e manifesta sua assimilação, tornando-se capaz de compreendê-lo em um patamar mais elevado, mais consistente e melhor estruturado. É um momento de síntese entre o cotidiano e o científico, o teórico e o prático. É o novo ponto teórico de chegada, a aquisição de um novo conceito. É um momento de encontro e integração consciente entre a teoria e a prática em uma nova totalidade. (GASPARIN, 2003)

O quinto e último momento é o retorno à prática social, ponto de chegada do processo pedagógico, representando a passagem do teórico para o prático do conteúdo apreendido, agora com um novo posicionamento em relação à prática social. É importante, neste momento, que se possibilite ao educando condições para que a compreensão do conteúdo se traduza em atos. “Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão

mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as idéias. É uma nova ação mental” (GASPARIN, 2003, p. 144).

Se o objetivo é que o indivíduo possa ser um agente consciente de sua prática social, é necessário que ele seja capaz de dominar o conhecimento elaborado e mesmo o modo de produzir esse conhecimento. Assim, o ponto de partida e de chegada da prática educativa é a prática social global. Neste sentido, é necessário garantir aos indivíduos a apropriação das ferramentas culturais imprescindíveis para a luta social que visa à transformação das estruturas. A contribuição da prática educativa será mais eficaz quanto mais for capaz de identificar e efetivar os elementos mediadores, os vínculos, entre a escola e a sociedade, ou seja, entre a prática educativa e a prática social global. (OLIVEIRA, 1987)

Pudemos ver, ao longo deste item, o importante papel que a educação escolar possui na formação e desenvolvimento do indivíduo e de sua consciência, bem como suas possibilidades na luta pela transformação da sociedade. Ficou claro, no entanto, que isto não se dá automaticamente, que na forma como a educação escolar está organizada isto não é possível e que é necessário, portanto, que ela seja organizada e sistematizada a partir desses objetivos. Daí a importância de trazer os elementos propostos por Saviani quanto à organização do ensino e os elementos sistematizados por Gasparin quanto a uma metodologia de trabalho. É importante que se compreenda a educação escolar que temos e que se conheça aquela que podemos ter.

4.4 – Educação para Marx: vinculação entre ensino e trabalho

No item anterior, discuti a educação escolar e seu papel fundamental no desenvolvimento pleno do indivíduo e as possibilidades de a educação escolar constituir-se em instrumento de luta. Finalizei com uma metodologia do trabalho pedagógico orientada

para este fim e, neste item, encerrando o capítulo, tratarei das proposições de Marx em relação à educação escolar, para quem é a vinculação entre o ensino e o trabalho produtivo que pode dar às classes trabalhadoras os instrumentos para a sua elevação acima das classes superiores e médias. Assim, tratarei brevemente, aqui, desta vinculação entre ensino e trabalho. Vale lembrar que o trabalho, como um elemento constituinte do ser humano, como a atividade que forma a essência humana, já foi discutido em outro capítulo, portanto, as contribuições aqui são complementares àquelas tratadas anteriormente.

É a atividade vital humana, o *trabalho*, que pode explicar a formação do homem, sua ciência e o conhecimento humano. Esta atividade produtiva pressupõe um instrumento, elaborado pelo homem, que transforma o ambiente, humanizando-o, em que se objetivam as suas necessidades e capacidades. O conhecimento não só é parte dessa atividade prática que *organiza* a natureza, como é determinado por ela, visando à satisfação de necessidades, que vão se tornando cada vez mais numerosas e universais, dirigindo-se à totalidade do objeto, da natureza e do homem. A apropriação dos produtos desse meio humanizado se dá pela via da educação, que deve possibilitar a aprendizagem dos significados e das formas de utilização dos produtos da cultura material e não-material existentes (MARKUS, 1974).

“Portanto, só o trabalho (e a língua, que toma forma paralelamente e exterioriza os resultados da ‘produção intelectual’), enquanto objetivação das ‘forças essenciais’ humanas (faculdades e necessidades), pode criar – como Marx assinala de maneira precisa – a possibilidade da evolução humana continuada e contínua, isto é, a história tal como ela é. (MARKUS, 1974, p. 84)

Assim, trabalho e educação estão vinculados desde o princípio, ou melhor dizendo, *eles são o princípio*, no desenvolvimento e formação do ser humano. Sendo, pois, dois aspectos fundamentais, a união de ensino e trabalho produtivo é uma questão central na pedagogia marxista, fazendo-se presente em vários momentos da obra de Marx. Em suas *Instruções* aos delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, Marx definiu o conteúdo pedagógico de um ensino socialista:

Por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (MANACORDA, 2007, p. 44)

Para Marx, este tipo de ensino, com uma unidade entre teoria e prática, com caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem, não limitado ao aspecto manual ou intelectual da atividade produtiva, elevaria a humanidade trabalhadora acima das classes privilegiadas do sistema atual. A união entre trabalho e ensino, no entanto, não pode ter um objetivo meramente profissional ou uma função didática de aquisição e verificação das noções teóricas com finalidade moral de educar o caráter e formar atitudes de respeito em relação ao trabalho, mas sim de, compreendendo esses momentos, transcendê-los (MANACORDA, 2007).

Segundo Manacorda (2007), o trabalho não pode, sozinho, fazendo parte do processo educativo, libertar o homem e modificar as condições da sociedade. Ele pode ser um elemento para essa libertação devido à relação recíproca entre a escola e a sociedade. Isso se tornará mais possível quanto menos for um mero recurso didático e mais uma inserção real no processo produtivo social, um vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas. Marx aponta para a necessidade de se formar uma vida de comunidade em que a ciência e o trabalho pertençam a todos e, nesse sentido, a escola deve se configurar como um processo em que a ciência e o trabalho coincidam. Uma ciência, no entanto, que reflita a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza, e não apenas um trabalho destinado à aquisição de habilidades parciais.

Para Marx, não bastavam as escolas de fábrica, ou escolas profissionais, como existiam então, que apenas preparavam os jovens das classes trabalhadoras com um parco

conhecimento e habilidades para a produção nas fábricas. Ele apontava para a criação de um novo tipo de ensino para as classes operárias, com o surgimento de escolas como as das classes dominantes, não apenas de treinamento dos jovens, mas investidas da ciência moderna, a tecnologia, possibilitando o domínio de uma totalidade de ramos da produção. Essa união entre ensino e trabalho faz parte de um processo de recuperação da integralidade do homem, que se acha comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo desenvolvimento das forças produtivas permite essa restituição. Para Marx, essa união significa a colocação do processo educativo em um processo de trabalho total, pleno, dinâmico e a formação da omnilateralidade do homem (MANACORDA, 2007).

A conclusão que se pode extrair das posições de Marx, segundo Manacorda, é a “exigência de reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem” (2007, p. 83). Não basta apenas uma teoria pedagógica e um sistema de educação que reintegrem de imediato as esferas divididas entre si, mas é necessário uma práxis educativa que se vincule ao desenvolvimento real da sociedade, sem separar os homens em esferas alheias e estranhas umas às outras. Chegar à omnilateralidade do homem, para Marx, pressupõe a reunificação das estruturas da ciência e as da produção. A questão não era apenas estender a todos a cultura tradicional tal como estava posta na escola de seu tempo, destinada às classes dominantes e também não era manter uma formação subalterna, como a que estava acessível às classes produtivas. A questão era a transformação da escola, com a união de ensino e trabalho, como já dito até aqui. “[...] ao critério burguês da pluriprofissionalidade, Marx opõe a ideia da onilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado” (MANACORDA, 2007, p. 101).

Marx ressalta a importância de um ensino desvinculado do governo e da Igreja, pois dessa forma o ensino, acessível a todos, poderia libertar-se das cadeias que os preconceitos de

classe e a força do governo e da Igreja impunham sobre ele. Neste sentido, ele afirma que o ensino de matérias que permitam uma interpretação de partido ou de classe não deve existir na escola. Ao contrário, devem ser ensinadas matérias como as ciências naturais e a gramática, que não variam segundo a perspectiva do professor. Todo o restante, para ele, os jovens devem assimilar na própria vida, no contato direto com a experiência dos adultos. A proposta de Marx era excluir do ensino toda propaganda, objetivando construir um rigoroso ensino de noções e técnicas. Um ensino intelectual, com tudo que não é imediatamente útil, instrumental, operativo, com uma abertura ao mundo das letras, das artes, da história, do pensamento. Ele une a estrutura da escola com a necessidade social de reproduzir a vida, de regular o intercâmbio orgânico com a natureza, com a liberdade humana, com regulamentação racional desse intercâmbio. Isso permanece, ainda, um reino da necessidade, para além do qual se encontra o verdadeiro reino da liberdade. Para ele, a estrutura escolar continua destinada à aprendizagem do que é necessário ao reino da necessidade; o que coloca o homem no reino da liberdade o remete à vida cotidiana, ao intercâmbio espiritual com os adultos (MANACORDA, 2007).

Em resumo, estamos perante uma determinada concepção da relação escola-sociedade, do lugar que a escola – local de trabalho das crianças – pode ter nela. Marx, frente à tendência objetiva da indústria de seu tempo de atrair crianças e adolescentes de ambos os sexos à obra da produção social – uma tendência, para ele, progressiva, saudável e justa, em que pese o modo terrível como se realizava sob o domínio do capital – a considerava como um fato permanente, inerente ao sistema de produção moderno, correspondente a uma *situação racional da sociedade*. Além disso, não tinha sempre todo sistema de produção atraído à sua atividade também as crianças? Frente a essa tendência objetiva e progressiva, punha a questão – também emergente dessa realidade – de associar o ensino ao trabalho de fábrica. O papel social da escola configura-se, pois, para ele, sobretudo, como uma integração à fábrica, do mesmo modo como a aprendizagem dos ofícios era uma integração à oficina artesanal. (MANACORDA, 2007, p. 108-109)

O que Marx propõe, portanto, como a união entre o ensino e o trabalho, está relacionado a uma concepção de trabalho produtivo que incorpore a prática do manejo de instrumentos de todos os ofícios, associado ao estudo dos princípios fundamentais das

ciências, sem realizar uma oposição entre cultura e profissão, mas sim configurando-se como uma atividade operativa social, fundamentada nos aspectos mais modernos, integrais e revolucionários do saber (MANACORDA, 2007).

É preciso lembrar que a sociedade capitalista realiza uma divisão entre trabalho material e trabalho intelectual, entre teoria e prática. Com essa separação entre o *saber* e o *fazer*, desvaloriza-se o fazer. Trabalho e conhecimento têm se mantido como instâncias separadas, com uma valorização maior para o conhecimento, em detrimento da prática. É interessante lembrar, também, que a educação, que no início se dava no coletivo, na atividade de trabalho, começa a se institucionalizar quando, com o surgimento da propriedade privada, surge uma classe de proprietários que não precisa produzir o seu sustento, dispondo de tempo para educar-se (isso já foi discutido no item 4.1). A partir de então, a separação entre a educação e o trabalho foi se consolidando. Essa separação, no entanto, é fragmentária, parcializa o saber e é promotora de alienação. Assim, como pudemos ver nas proposições de Marx de vinculação entre ensino e trabalho, o que se pretende é a formação do homem omnilateral, é o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Assim, encerro este capítulo sobre a educação escolar ressaltando a necessidade de transformação da prática educativa para que se possa alcançar o desenvolvimento do homem universal e pleno, sem a pretensão de esgotar a questão, mas apenas de trazer elementos para ampliar a discussão e a reflexão sobre essas questões, na tentativa de movimentar o conhecimento já existente na área e contribuir com novos aspectos nessa discussão.

5. - O trabalho com os alunos e a trajetória da pesquisa

O conhecimento não existe para si, mas para a prática dos homens. Quanto mais próximo ele estiver do conhecimento científico, tanto mais rápido e plenamente se realizará na atividade dos homens; quanto mais teórico, tanto mais prático e tanto maior é a importância que tem para o domínio e a direção dos processos da natureza. Mas para a realização prática, o conhecimento deve, em sua evolução, atingir determinado grau de maturidade, ou seja, tornar-se não simplesmente teoria, mas ideia científica. (KOPNIN, 1978, p. 309)

Nos capítulos anteriores, tratei dos grandes temas que compõem este trabalho: a adolescência como um período do desenvolvimento, a constituição do humano e a formação da consciência e a educação escolar, com sua trajetória, possibilidades e limites. Busquei, ao expor esses temas, sintetizar os aspectos teóricos relevantes, realizando um recorte em relação ao conhecimento já produzido a respeito, buscando coerência com a perspectiva teórica com a qual me identifico, que é a Psicologia Histórico-Cultural.

Tendo apresentado os aspectos teóricos nos capítulos anteriores tratarei, neste capítulo, de apresentar a trajetória da pesquisa de campo realizada, a metodologia utilizada, os procedimentos para o levantamento dos dados junto aos participantes e sua análise, com vistas a conhecer o recorte da realidade feito neste estudo que, por meio da mediação do conhecimento já produzido na área, poderá ser compreendida e significada.

Devo ressaltar que a realidade observada por meio deste estudo, sendo o ponto de partida do mesmo, deverá ser também o ponto de chegada, o que significa que buscarei, por meio da mediação do conhecimento já produzido, a teoria, captar a realidade estudada em seu movimento, buscando a essência dos fenômenos analisados para, no ponto de chegada, deixar de ser um todo caótico, para tornar-se organizado e significado, compreendido em sua causalidade. Este é o objetivo a ser perseguido neste trabalho, que busca responder aos questionamentos iniciais que o impulsionaram e a tantos que surgiram em seu percurso e que

busca, ainda, contribuir para movimentar o conhecimento existente na área e para a produção de novos conhecimentos sobre os aspectos investigados.

Segundo Rubinstein (1965), o concreto é o ponto de partida da contemplação e da representação e, para que o pensamento possa apreendê-lo, é necessário que ele seja analisado. Em princípio, este *concreto* não se apresenta ao pensamento como um rico conjunto de determinações e correlações, mas sim como uma representação caótica da realidade, devendo, pois, por meio da cognição ser restabelecido, ao final, “como combinação de múltiplas determinações, como unidade do multiforme” (RUBINSTEIN, 1965, p. 167).

Assim, para realizar esse movimento de apreensão da realidade analisada, é necessário que se proceda a sua análise por meio da mediação do conhecimento, tentando desvelá-la em suas múltiplas determinações, o que será realizado no próximo capítulo. No presente capítulo, como dito acima, apresentarei a trajetória da pesquisa, a partir dos motivos que me levaram a trabalhar com esta temática e realizar a presente investigação.

Iniciei minha trajetória profissional como psicóloga escolar, lotada na Secretaria de Educação do município, onde permaneci por 14 anos. Durante minha atuação na Secretaria de Educação, trabalhei em escolas municipais de Ensino Fundamental, de 1ª a 8ª séries, tanto urbanas, algumas mais centrais e outras situadas na periferia, como também escolas rurais. Tal diversidade de escolas permitiu-me conhecer diferentes realidades, pois cada escola possuía características próprias, tanto em relação à população que atendia, como em relação aos profissionais que nela atuavam. Posso dizer que foi uma experiência bastante rica.

Posteriormente, deixei a Secretaria de Educação e passei a atuar como docente em uma Universidade Estadual, neste mesmo município. Entre outras disciplinas, ministrei a disciplina Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar, atuando como supervisora de estágio dos alunos do quinto ano, que desenvolviam atividades em escolas públicas estaduais.

Em minha atuação deparei-me com uma realidade que, embora apresentasse grande diversidade, tinha, também, muito em comum e suscitou várias inquietações, vários questionamentos, impulsionando reflexões na busca de compreensão da realidade trabalhada. Inúmeras eram as dificuldades que surgiam na rotina do trabalho.

Um aspecto que se fez presente ao longo de toda minha atuação, diretamente relacionada com alunos, professores, equipe técnica e pais, e mesmo a partir da atuação dos estagiários, foi a constatação de que, em sua grande maioria, os alunos não conseguiam perceber – e expressavam isso de diversas formas – a importância da educação escolar em suas vidas, não conseguindo relacionar o conhecimento ali adquirido com sua vida cotidiana, o que também ficou bastante evidente no trabalho realizado com os participantes desta pesquisa, como veremos no próximo capítulo. Esse fato manteve sempre presente o questionamento acerca da contribuição que a escola e a educação escolar proporcionam aos indivíduos que a ela têm acesso. A escola tem contribuído de maneira significativa? A educação escolar tem garantido a apropriação do conhecimento, pelos alunos, de maneira a instrumentalizá-los na compreensão da realidade circundante? Tem tornado possível a formação de uma consciência mais humanizada? A educação escolar tem feito alguma diferença na vida dos alunos?

Considero essas perguntas centrais, levando-se em conta o papel da educação escolar e sua importância no desenvolvimento e formação do indivíduo, algo que já foi bastante discutido neste trabalho.

Posso dizer que essas questões sempre me incomodaram, mas teriam também incomodado aqueles profissionais que atuavam nessas escolas? Penso que para uma ação significativa da educação escolar esses questionamentos devem estar presentes para que, da busca de respostas, orientem-se as ações a serem empreendidas. Se as respostas a tais

questões não forem afirmativas e sim negativas, o trabalho não estará cumprindo seu objetivo de desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Estas preocupações movimentam a instituição escolar e seus profissionais?

Um aspecto que se tornou significativo em minha atuação direta nas escolas e também como supervisora de estágio foi a constatação de que os alunos, em geral, percebem a escola apenas como uma obrigação, algo que têm que fazer e, de modo muito vago, que isso será importante para seu futuro. Um dos fatores mais importantes, para os alunos, é que na escola se encontram os amigos e a convivência com estes é muito boa, mas o papel da educação escolar em seu desenvolvimento intelectual e na sua formação como indivíduo é relativizada ou, às vezes, sequer percebida.

Isso ficou evidente não apenas em minha atuação profissional, bem como nos resultados obtidos com os jovens participantes da pesquisa, que já se encontravam na fase final da Educação Básica.

A presença do psicólogo na instituição escolar faz com que esse profissional passe a ser o receptor das queixas dos professores e equipe técnica a respeito dos alunos e seus problemas. Assim, as queixas que recebi em minha atuação relacionavam-se aos alunos que não aprendiam e, para os profissionais das escolas, em geral, isso se devia a questões individuais e a causa da não aprendizagem era situada no aluno. Os problemas eram considerados, pelos professores, como falta de capacidade intelectual dos alunos e do seu desinteresse, havendo a expectativa de uma atuação pontual que resolvesse os problemas por meio de atendimento individual aos alunos.

Segundo Souza (2000, p. 123), “a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal”. Assim, para ela, quando o psicólogo recebe uma queixa, esta é apenas um fragmento

dessa complexa rede de relações sociais. Isto aparece, no entanto, como questão individual a ser resolvida.

Por outro lado, os alunos frequentemente queixavam-se dos professores, de sua metodologia e das “matérias chatas” que eram ensinadas. E por aí se davam os conflitos.

Um grupo de estagiários supervisionados por mim atuou em uma escola pública estadual situada em um bairro periférico da cidade, em que esses conflitos eram muito acentuados. Os alunos queixavam-se da forma como eram tratados e respondiam com agressividade. Os professores queixavam-se da agressividade e do desinteresse dos alunos, e não encontravam formas de trabalhar os conteúdos escolares.

A partir desta situação, os estagiários realizaram uma oficina musical com as 5ª séries – consideradas muito problemáticas – com o objetivo de que os alunos pudessem refletir sobre sua relação com a escola e com a educação escolar. Nessa oficina, foram produzidas, pelos alunos, quatro músicas, das quais selecionei dois trechos que considere importantes para justificar os questionamentos e reflexões que geraram o presente trabalho.

Somos assim, se você vai brigar
nunca vai saber como sou
somos assim, o que parece ser não é o que somos não
somos assim, não queremos brigar, nem te machucar
mas essa escola tem que melhorar.⁹

Escola é uma...
Tem cadeira quebrada, parede riscada, professor desmotivado
Caixa d’água caindo, não tem como estudar
Cuidado professor ela vai desabar
Tudo isso é resultado de um país desgovernado (...)
Então os alunos começam a gritar
Vou na escola pra comer, sem direito a lazer, estudar nós não gostamos, da escola
Escola, escola, escola é uma...¹⁰

Esses trechos selecionados expressam a percepção dos alunos em relação à instituição escolar, mostrando que há um descompasso em seu interior entre profissionais da educação e alunos, com queixas e reclamações de ambos os lados. Os alunos se queixam de uma escola

⁹ Esta música é uma paródia da música “Eu sou assim”, de Luiza Possi.

¹⁰ Rap de autoria de L., aluna da 5ª série.

que, para eles, precisa melhorar, que tem problemas e que se torna “uma...”. Isso fica evidente no rap de L., que demonstra que a escola não se torna *significativa* para os alunos, e que a educação escolar não se apresenta como algo interessante ou importante, a ponto de se dizer “estudar nós não gostamos”.

Assim, considerando que a função da educação escolar é a transmissão de conhecimentos que permitam a formação do indivíduo e sua humanização e considerando-se, também, que o psicólogo escolar deve contribuir, em sua especificidade, para a formação e desenvolvimento dos educandos, a reflexão sobre a educação escolar, seus limites e possibilidades deve ser constante, sempre buscando novos elementos para a compreensão da realidade.

Esses fatos, inquietações e questionamentos apresentados aqui é que impulsionaram a realização da pesquisa, que se estruturou a partir desses elementos e que objetiva, por meio da interlocução com adolescentes e jovens, compreender como estes vivenciam a educação escolar, bem como explicitar e analisar elementos reveladores da constituição da consciência, humanizada ou alienada, a partir da discussão de temas referentes à adolescência, educação escolar, realidade social e trabalho.

Para chegar aos resultados almejados, utilizei a técnica de grupo focal para levantar os dados e informações necessárias à conclusão da pesquisa. Segundo Cruz Neto; Moreira & Sucena (2002), grupo focal é

uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (2002, p. 5)

Para esses autores, a característica principal desta técnica é que ela trabalha com a “reflexão expressa através da ‘fala’ dos participantes” (idem, p. 5), o que lhes permite apresentar seus conceitos, impressões e concepções sobre o tema em discussão, de forma simultânea. Assim, as informações são de cunho essencialmente qualitativo. A principal meta

dessa técnica, para os autores, é permitir a obtenção de informações originadas no debate entre os participantes, sem que se busque convergência de opiniões.

A pesquisa contou como participantes alunos da terceira série do Ensino Médio. Tal série foi escolhida justamente por ser a conclusão da Educação Básica e, também, porque esse nível de ensino assume um caráter de terminalidade dos estudos, uma vez que muitos que o concluem não seguem o Ensino Superior, encerrando seus estudos e partindo diretamente para o mercado de trabalho.

Assim, considerei importante verificar em que condições os jovens se encontram ao final desta etapa da educação formal, considerando-se, como venho falando até aqui, que a educação escolar tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo e levando-se em conta, ainda, que é na adolescência que se formam as Funções Psicológicas Superiores, possibilitando a formação dos conceitos e o pensamento abstrato, que tornam possível formar uma concepção de mundo e a compreensão da realidade em suas múltiplas relações. Todo esse processo, como vimos, é impulsionado pelos conhecimentos científicos, cuja transmissão é função da escola. Dito isto, volto a uma questão já esboçada: a educação escolar tem se desenvolvido de maneira a impulsionar o desenvolvimento intelectual dos educandos, contribuindo para a formação de uma consciência humanizada ou tem mantido a alienação presente em nosso sistema?

Desta forma, esta pesquisa tem a finalidade de, a partir dos pressupostos e conhecimentos produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento do ser humano e a constituição da consciência, por meio de seus principais teóricos, Vigotski, Leontiev e Luria, identificar e levantar as possibilidades concretamente existentes no contexto escolar para a constituição da consciência humanizada na adolescência, dando continuidade ao conhecimento sobre o tema no interior da Psicologia Histórico-Cultural.

Os pressupostos que orientam este estudo partem do fato de que a explicação da origem social da consciência foi questão central na obra de Vigotski e seus colaboradores, e de que se considera que a escola, ao ter um currículo sólido e uma metodologia adequada, contribui significativamente para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e da consciência. Parte, ainda, da necessidade de se investigar se a escola, sob o capitalismo, em sua atual fase de formação e sob a ideologia neo-liberal, assume essa grande função de desenvolvimento do indivíduo.

Assim, a escolha dos participantes, alunos da terceira série do Ensino Médio, deu-se por considerar-se que possuem uma trajetória escolar que permite a realização de uma análise mais aprofundada do processo de escolarização. Realizei quatro encontros, com a duração de uma hora e meia, aproximadamente, com dois grupos de alunos, com os seguintes temas: adolescência, educação escolar, realidade social e trabalho.

A escolha dos temas foi pautada na sua centralidade para o presente estudo. Como foi visto nos capítulos teóricos, a adolescência é um período importante no desenvolvimento do indivíduo, pois é nesse período que se formam os conceitos e o pensamento abstrato, que possibilitam ao sujeito maior compreensão da realidade. Nesse sentido, a educação escolar, que possui papel fundamental na formação do sujeito, por meio dos conhecimentos científicos com que trabalha, impulsiona esse desenvolvimento, favorecendo a formação dos conceitos e a abstração, bem como fornecendo elementos que permitem ao indivíduo avançar em relação ao seu cotidiano, superando a espontaneidade da vida cotidiana, ampliando sua compreensão sobre a realidade circundante, em suas múltiplas determinações. Se é na adolescência que se formam os conceitos e o pensamento abstrato e, com isso, também a consciência se modifica e a compreensão da realidade se amplia, torna-se importante compreender como os jovens, nesse período, estão percebendo e analisando os fenômenos da realidade social em que estão inseridos. Também o trabalho é um tema central, pois trata-se da atividade vital do homem,

constitutiva de seu desenvolvimento e da formação de sua consciência. É o trabalho, justamente, que permite ao homem humanizar-se, e é pelo trabalho que ele tanto pode se humanizar, como se alienar.

Esses temas expressam, em minha concepção, os aspectos centrais na formação do homem e de seu desenvolvimento e, portanto, falar sobre eles com os participantes da pesquisa possibilitou informações contidas no discurso dos jovens que forneceram alguns dados sobre a maneira como eles se organizam e percebem a realidade a seu redor, possibilitando elementos para a compreensão acerca da contribuição da educação escolar na constituição da consciência e na compreensão do mundo e da sociedade.

Neste sentido, os temas trabalhados são importantes neste estudo e adquirem significância, pois permitem conhecer as concepções e ideias dos participantes sobre fatos e fenômenos diretamente relacionados à sua vida, expressos no debate entre eles. Conhecer essas concepções traz elementos para buscar responder aos questionamentos do presente estudo e compreender como esses jovens têm vivenciado a educação escolar e como têm compreendido o mundo e a realidade a seu redor.

Assim, mostrou-se importante conhecer: como esses jovens vivenciam a adolescência e como percebem seu desenvolvimento; como concebem e vivenciam a educação escolar, a importância desta em suas vidas e a vinculação que estabelecem entre a educação escolar e sua vida, expressando o sentido que aquela assume para eles; como percebem a sociedade, os problemas sociais e sua inserção na comunidade, permitindo verificar em que medida compreendem os fenômenos sociais; como percebem o trabalho, atividade fundamental do homem, o papel que aquele assume em suas vidas, inclusive porque vários já trabalham e outros estão se preparando para sua entrada no mundo do trabalho.

A escolha por realizar o trabalho em grupo e não individualmente foi considerada, por mim, uma importante opção metodológica, uma vez que permitia a troca de ideias entre eles,

a diversidade de concepções e opiniões, possibilitando a todos expressarem-se de maneira aberta.

Optei, então, por realizar uma pesquisa qualitativa, que considere mais adequada aos propósitos do trabalho e ao tema em questão, pois neste tipo de pesquisa, segundo Minayo (1994, p. 21-22) se “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Para esta autora, a abordagem qualitativa permite aprofundar-se nos significados das ações e das relações humanas, o que não dá para perceber ou captar por meio de equações ou médias estatísticas.

Para Martins (2004), é por meio da realização de um exame intensivo dos dados, em sua amplitude e profundidade, que os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades a serem compreendidas. Desta forma, a preocupação básica do pesquisador é a estreita aproximação dos dados, favorecendo uma melhor apreensão e compreensão da realidade social.

A pesquisa qualitativa com enfoque dialético, conforme Triviños (2007), tenta captar o fenômeno em sua essência, buscando suas causas, procurando explicar suas origens, relações e mudanças e esforçando-se por *intuir* suas consequências para a vida dos homens. Para este autor, esse tipo de investigação aprecia o desenvolvimento do fenômeno em sua estrutura íntima, latente, não visível, buscando descobrir suas relações e avançar no conhecimento de sua evolução, procurando identificar as forças decisivas pelo seu desenrolar característico.

Na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético, [...] o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente (TRIVIÑOS, 2007, p. 129-139).

Ainda para Triviños, este tipo de pesquisa não fica apenas na compreensão de significados que surgem de determinados pressupostos, mas vai além de uma visão superficial e simples, buscando as raízes dos fenômenos, suas causas e relações, em um quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, “tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, 2007, p. 130).

Utilizando-se a abordagem qualitativa e a pesquisa empírica é possível se aproximar daquilo que se almeja estudar e compreender, permitindo, assim, que se chegue a um conhecimento que, partindo do empírico e mediado por abstrações, sintetiza-se como um conhecimento teórico da realidade que não se desvincula da prática.

O conhecimento é algo a ser buscado constantemente, e tanto seu ponto de partida como o de chegada será sempre a prática dos homens. Para Kopnin, “o conhecimento não existe para si, mas para a prática dos homens” (1978, p. 309). Portanto, uma vez que o conhecimento não tem um fim em si mesmo, mas encontra sentido *na* e *para* a prática dos homens, é na busca de elementos que contribuam para a melhoria das relações entre os homens que o trabalho deve ser orientado.

Assim é que, partindo da realidade estudada por mim, que é apenas um recorte do todo social, pretendo, a partir do conhecimento já produzido na área, compreender esta realidade e contribuir para a ampliação dos conhecimentos existentes e para a produção de novos conhecimentos, principalmente em relação ao vínculo entre educação escolar e a constituição da consciência.

Para Kopnin, ainda, o conhecimento “não é a simples cópia ou imitação da natureza mas a criação do novo, inexistente na natureza mas indispensável para a vida social, que constitui a via magistral de desenvolvimento da produção e do conhecimento humano” (idem, p. 137).

Não se pode perder de vista que o sentido do conhecimento é servir ao homem, à vida dos homens e, ao buscar compreender os fatos pertencentes ao cotidiano dos homens, ao buscar conhecer e compreender uma nova situação, como é o caso deste trabalho, o objetivo é contribuir com o conhecimento produzido para transformações e mudanças na prática analisada, buscando as possibilidades concretamente existentes de transformação da realidade.

O pensamento teórico reflete o objeto no aspecto das relações internas e leis do movimento deste, cognoscíveis por meio da elaboração racional dos dados do conhecimento empírico. Sua forma lógica é constituída pelo sistema de abstrações que explica o objeto. A aplicação prática do conhecimento teórico é quase ilimitada, enquanto no sentido científico a construção da teoria se manifesta como um resultado final, como conclusão do processo de conhecimento (KOPNIN, 1978, p. 152).

É justamente a busca da compreensão das relações internas do fenômeno analisado que orienta a pesquisa. É importante ressaltar que Kopnin (1978) considera a investigação científica como um conhecimento que se encontra voltado para a obtenção de novos resultados, no pensamento, dirigido não apenas para um sujeito determinado, mas para o sujeito em geral. O que se procura realizar, na investigação, é o “movimento do pensamento no sentido de resultados efetivamente novos” (idem, p. 226), o que é característica do conhecimento.

Para Kopnin, a dialética é um “método de análise concreta do objeto real, dos fatos reais” (1978, p. 87) e possibilita incrementar o conhecimento pela realização de uma análise crítica dos fatos concretos. A utilização do método implica no conhecimento das leis objetivas, sua interpretação e transformação da realidade e a obtenção de novos resultados (KOPNIN, 1978). É importante salientar que se realiza um movimento de apreensão do real que vai do conhecimento teórico para a prática e novamente ao conhecimento teórico, com a incorporação de novos elementos e significados.

(...) em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa *dinâmica de interação social*. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma *construção teórica* para transformá-los em *objetos de estudo*. Partindo da *construção teórica do objeto de estudo*, o

campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (CRUZ NETO, 1994, p. 54).

Para possibilitar a produção de conhecimento, que tem seu ponto de partida e de chegada na prática, o trabalho de investigação de campo contou, como dito anteriormente, com a técnica de grupo focal para a obtenção dos dados e com o exercício do pensamento analítico com base em categorias do materialismo histórico-dialético, na tentativa de apreensão do movimento presente na relação singular-particular-universal.

Segundo Vigotski, “*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*; esse é o requisito básico do método dialético” (VYGOTSKY, 1988, p. 74). Isso significa, em uma pesquisa, estudar o desenvolvimento de um fenômeno em sua abrangência, descobrindo sua natureza, sua essência, seu movimento. Assim, o estudo histórico do comportamento é a base do estudo teórico. O método de estudo, portanto, para Vigotski (1988), é pré-requisito e produto, instrumento e resultado de estudo.

[...] o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise de processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (VYGOTSKY, 1988, p. 74).

As informações obtidas a partir da atividade com os jovens sobre os temas escolhidos apresentaram-se, no contexto do trabalho de campo, como um todo caótico, sendo necessário organizá-las pela mediação das abstrações, para que se pudesse compreendê-las para além de sua aparência, para se chegar ao que revelam desta realidade estudada. Foi preciso organizá-las inicialmente a partir de seu conteúdo externo, por sub-temas e, então, pelo exercício do pensamento analítico, buscar compreender suas relações e nexos internos, suas contradições.

Espero ter deixado claros os principais aspectos relacionados ao estudo realizado, desde as inquietações que o impulsionaram, formando um panorama geral que se completará

com os elementos que compõem os próximos itens, que especificam melhor aquilo que foi, aqui, apenas esboçado.

5.1 - A trajetória da pesquisa

O trabalho de campo foi realizado no primeiro semestre de 2008, com início no mês de abril e término no mês de junho, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, situada em um bairro periférico de uma cidade do interior do Paraná. Foi estabelecido um primeiro contato com a diretora da escola para apresentação da pesquisa e solicitação de autorização para que a mesma fosse realizada naquela instituição.

Nesse contato, foi entregue uma carta de apresentação da pesquisa¹¹ (Anexo I) para a Diretora, sendo explicados, então, os objetivos da pesquisa e suas fases. Ainda nesse primeiro contato, conversamos um pouco sobre a realidade da escola, suas dificuldades e características da clientela. A Diretora demonstrou grande interesse em relação à realização da pesquisa e sua temática, autorizando sua realização e fazendo sugestões em relação aos horários dos encontros.

Diante disso, ficou marcada uma nova visita à escola para iniciar o trabalho com os alunos e a seleção dos participantes, o que aconteceu na semana seguinte. Desta vez fui atendida pela supervisora pedagógica, que acompanhou o contato com os alunos em sala de aula.

O processo de seleção dos participantes teve início com uma visita às salas de aula do segundo e do terceiro anos do Ensino Médio, com a minha apresentação, dos objetivos da pesquisa e da estrutura do trabalho a ser realizado. Após os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, foi distribuída uma ficha de inscrição (Anexo III) aos voluntários para uma

¹¹ Na Carta de Apresentação, na Ficha de Inscrição, no Roteiro de Apresentação da Pesquisa aos Alunos e no Termo de Consentimento o título da pesquisa aparece em sua formulação inicial, tal como havia sido proposto, tendo este título se modificado após o Exame de Qualificação, na fase final da pesquisa.

posterior seleção dos participantes, segundo os critérios estabelecidos previamente. Vários alunos demonstraram interesse pela pesquisa, preenchendo as fichas de inscrição e questionando sobre o início do trabalho. Houve, também, a preocupação, por parte dos alunos, com os horários em que seriam realizados os encontros, sendo solicitado que não ocupassem o horário das aulas de educação física.

De posse das fichas de inscrição preenchidas, procedeu-se à seleção dos alunos, tendo como critério de seleção um maior interesse demonstrado pela pesquisa e compreensão dos seus objetivos, verificados a partir do motivo expressado para a participação no projeto. Outro critério estabelecido para seleção era o fato de trabalharem ou apenas estudarem.

Foram montados dois grupos, com seis alunos cada, sendo três meninas e três meninos. Um grupo foi composto com alunos que apenas estudam e não desenvolvem atividade profissional, e o outro grupo com alunos que, além de estudarem no período da manhã, trabalhavam no período da tarde.

Realizada a seleção dos alunos, o passo seguinte foi voltar à escola para informar aos alunos quais seriam os participantes da pesquisa, elaborar o cronograma junto à coordenação pedagógica, informar a data de início dos trabalhos aos alunos e entregar-lhes o Termo de Consentimento (Anexo IV), visando à obtenção da autorização dos pais para a participação na pesquisa.

Neste momento, no entanto, quando eu considerava que tudo caminhava perfeitamente para a execução da pesquisa, surgiram as primeiras dificuldades. Embora na conversa com a Diretora tivesse sido permitido trabalhar com os alunos em horário de aula, quando tentei elaborar o cronograma com a supervisora pedagógica, esta ressaltou a impossibilidade de realizar os encontros no período de aulas, solicitando que os mesmos fossem realizados em contra turno, o que impedia o trabalho com os alunos que, além de estudar, também trabalhavam.

Na tentativa de solucionar tais dificuldades, surgiram outras que tiveram que ser contornadas também. Ao serem consultados, nem todos os alunos consentiram em participar do trabalho em contra turno, pois vários deles, apesar de não trabalharem, tinham outras atividades no período da tarde que os impediam de se fazerem presentes na escola naquele período. Outros alunos não podiam por trabalhar no período da tarde, e apenas alguns dos alunos se dispuseram a participar, mesmo que os encontros fossem no período da tarde. Com isto, a montagem dos grupos sofreu alterações, pois um dos grupos, que trabalharia em contra turno, ficou apenas com quatro alunos, em lugar dos seis alunos previstos anteriormente.

A maior dificuldade, no entanto, foi para a montagem do grupo de alunos que trabalhavam além de estudar. Esses alunos foram selecionados em três turmas diferentes, sendo uma de segunda série e duas de terceira série de Ensino Médio, o que tornou impossível encontrar um horário comum para todos, pois as aulas que poderiam ser utilizadas não coincidiam em horário nessas turmas. Desta forma, foi necessário reconfigurar o grupo, selecionando os alunos de uma mesma série para poder contornar os problemas de horário. Como a turma que mais havia alunos inscritos era de uma terceira série, esta foi escolhida, mas o grupo perdeu a configuração inicial que mantinha o mesmo número de meninos e de meninas, ficando com oito alunos no total, seis meninos e duas meninas.

Definindo-se desta forma os grupos de trabalho, elaborou-se o cronograma para quatro encontros durante o mês de maio, sendo um em cada semana, variando os dias da semana e as aulas, para não afetar a mesma disciplina. Inicialmente, a proposta era a realização de seis encontros com cada grupo, mas isto não foi possível em função das condições estabelecidas com a escola. Cada encontro teria duração de uma hora e trinta minutos. Embora tenha considerado pouco tempo para trabalhar com os jovens e obter os dados e informações necessárias, tive que atender aos limites impostos pela escola.

Os alunos que iriam trabalhar em contra turno, apesar de haverem se comprometido a participar em horário diferenciado e, tendo sido avisados pela manhã que o encontro seria à tarde, concordando, não compareceram no horário combinado, tendo sido aguardados por cinquenta minutos. Isso fez com que se buscasse uma nova alternativa para contornar mais esta dificuldade.

A alternativa escolhida foi a montagem de um grupo no período noturno, para que se pudesse escolher estudantes trabalhadores, fator que havia sido difícil no período matutino. Neste mesmo dia, foi feito o contato com a supervisora do período noturno, que definiu uma turma de terceira série para o trabalho.

Assim, em companhia da supervisora, conversei com os alunos da turma, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando a participação dos mesmos, que deveriam ser trabalhadores, além de estudantes e deveria ter tanto alunos do sexo feminino, quanto do sexo masculino. Foi entregue a ficha de inscrição, que foi preenchida pelos interessados.

Nesta mesma noite, foi estabelecido o cronograma dos encontros com o grupo da noite, alternando-se dias e horários, para não prejudicar as mesmas disciplinas. O primeiro encontro foi marcado e o grupo ficou composto por oito alunos, quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino, todos trabalhadores.

5.2. Os participantes

Os participantes da pesquisa foram 16 alunos da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino, situada em um bairro periférico de uma cidade do interior do Paraná, divididos em dois grupos, sendo um do período matutino (G1) e outro do período noturno (G2).

O grupo 1 (período matutino) foi composto por seis adolescentes do sexo masculino, com idades variando entre 16 anos (cinco alunos) e 17 anos (um aluno) e duas adolescentes, uma com 17 anos e outra com dezoito anos. Nesse grupo, dois adolescentes do sexo masculino estavam trabalhando no período da tarde e os outros estavam apenas estudando.

O grupo 2 (período noturno) foi composto por quatro adolescentes do sexo masculino, com idades entre 16 e 18 anos e três adolescentes do sexo feminino, idades entre 16 e 17 anos e uma jovem de 28 anos¹², totalizando oito membros.

Os nomes dos participantes foram alterados, utilizando-se nomes fictícios, para preservar a identidade dos mesmos.

5.3. Dificuldades encontradas

Para se chegar ao final do trabalho proposto, que envolvia a realização de quatro encontros de uma hora e trinta minutos com cada grupo, surgiram muitas dificuldades, que foram retardando o cronograma proposto. Considero importante relatá-las, pois ajudam a compreender a realidade desta instituição escolar em particular.

Os encontros foram programados para acontecerem semanalmente e, com o grupo da manhã, aconteceram o primeiro e o segundo encontros sem problemas, porém, no dia em que seria realizado o terceiro encontro, a escola dispensou as aulas, para realizar a entrega de boletins. Na semana seguinte, também não foi possível realizar o terceiro encontro porque no dia em que este seria realizado, quarta-feira, a escola teve aulas de trinta minutos, encerrando o período no horário do recreio e, na sexta-feira, não houve aula porque estavam concretando o pátio do colégio. Na segunda-feira seguinte, todos os alunos da turma faltaram. Na terça-feira, não houve aula, pois realizou-se uma reunião Pedagógica e, na quarta-feira, houve

¹² Embora esta jovem não tivesse a idade considerada como critério, foi aceita por demonstrar muito interesse em participar e por não haver outros interessados em compor o grupo.

paralisação geral, envolvendo todas as escolas estaduais, em reivindicação por melhores salários. Assim, houve um intervalo de quase um mês entre o segundo e o terceiro encontro do grupo da manhã.

No grupo da noite também houve problemas. O primeiro encontro foi realizado como previsto, mas o segundo não aconteceu na data marcada, pois a turma toda faltou à aula para ir a um show e, devido à pequena presença dos alunos na escola nesta noite, as aulas foram de trinta minutos, dispensando-se todos os alunos no horário do recreio. Era uma sexta-feira. Combinou-se novo encontro para quarta-feira seguinte, porém, como foi entrega de boletins, o encontro não aconteceu, pois as aulas foram dispensadas. Os encontros foram reprogramados, tendo-se que considerar a quarta-feira em que haveria aula de trinta minutos, a sexta-feira em que iriam concretar o pátio e não haveria aula, a terça-feira da reunião pedagógica e a quarta-feira da paralisação geral. Contornando-se esses contratempos, os encontros foram concluídos no mês de junho, totalizando os quatro encontros programados.

5.4. Caracterização do local da pesquisa

Neste tópico, será apresentada a caracterização da instituição que serviu como local da pesquisa, como subsídio para melhor compreender as informações e dados recolhidos a partir do trabalho de campo. Para tal caracterização, utilizou-se como referência o *Projeto Político Pedagógico* elaborado pela instituição, que traz informações sobre a mesma, seus princípios e pressupostos de trabalho, descritos de forma resumida a seguir.

A instituição que serviu de base para a pesquisa de campo faz parte da Rede Estadual de Ensino, atende ao Ensino Fundamental e Médio e está localizada na região central de um dos bairros mais populosos da cidade, com uma boa infraestrutura social e comercial. Nas proximidades, há mais três escolas estaduais.

O Colégio possui 19 salas de aula e conta com 1.532 alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental e Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. O período matutino é composto de 11 turmas do Ensino Fundamental e 08 turmas do Ensino Médio, perfazendo um total de 699 alunos. Possui sala de Apoio à Aprendizagem para alunos de 5ª série e uma Sala de Recurso para alunos de 5ª a 8ª séries.

O período vespertino possui 11 turmas de 1ª a 4ª séries, 07 turmas de 5ª a 8ª séries e uma turma de 1ª série do Ensino Médio, perfazendo um total de 579 alunos.

O período noturno é composto por 04 turmas do Ensino Fundamental, contando com 119 alunos e 05 turmas do Ensino Médio, com 165 alunos, perfazendo um total 284 alunos.

O Colégio conta com 72 professores atuando no Ensino Fundamental e Médio, 01 Diretora Geral, 01 Diretora Auxiliar, 06 Pedagogas, 01 Coordenador do Ciclo Básico, 01 Secretária, 09 Assistentes Administrativos e 15 funcionários nos serviços gerais.

Trata-se de uma construção antiga, com área total do terreno de 7.200 m², com salas pequenas, muito próximas e espaço físico limitado para atender aos alunos da comunidade. A Biblioteca possui um acervo de 8.394 livros de literatura infanto-juvenil e livros para pesquisas. Há um laboratório de Ciências Físicas e Biológicas, um laboratório de Informática equipado com 13 micro-computadores, sala de TV/VÍDEO, com um acervo considerável de fitas de filmes de conteúdos específicos, desenhos, informativos e formativos.

A instituição aplicou um questionário de levantamento da situação sócio-econômica-cultural da comunidade escolar, constatando que a maioria dos alunos reside no próprio bairro onde a escola está localizada e uma minoria mora em bairros próximos; 58,17% possuem casa própria, enquanto 41,83 moram em casas alugadas. 67,58% mora com pai e mãe, 21,92% dos alunos moram apenas com a mãe e 3,38% moram com o pai. 7,12% moram com parentes.

Do ponto de vista do nível sócio-econômico, 53,79% das famílias ganham mais de três salários mínimos; 39,36% ganham de um a três salários mínimos e apenas 6,85% ganham

menos que um salário mínimo. Na composição da renda familiar, em 48,77% das famílias há duas pessoas contribuindo, enquanto em 31,23%, apenas uma pessoa contribui, em 14,98% das famílias, três pessoas contribuem e em 5,02%, há quatro ou mais pessoas contribuindo.

Em 59,91% das casas moram mais de cinco pessoas, enquanto em 29,04%, moram três pessoas e apenas em 11,05% moram duas pessoas.

Quanto ao grau de escolaridade, 30,32% dos pais não completaram o Ensino Fundamental, enquanto o número de mães que não completaram este nível é de 20,18%. Os pais que completaram o Ensino Fundamental formam 21,83%, e, entre as mães, esse percentual é de 18,72%. Já em relação ao Ensino Médio, 17,72% dos pais completaram esse nível e 14,43 não completaram. Entre as mães, 26,30% completaram o Ensino Médio, enquanto 16,44% não completaram. Apenas 7,31% dos pais possuem Ensino Superior completo e 8,40% não terminaram o Ensino Superior. Entre as mães, 11,32% concluíram o Ensino Superior e 7,03% não o concluíram.

A escola realizou também uma entrevista familiar, abrangendo pais e alunos, objetivando coletar informações para ampliar o conhecimento da comunidade, subsidiar uma reflexão da prática pedagógica e orientar o direcionamento das atividades desenvolvidas pela instituição.

Os alunos e pais entrevistados consideraram ter consciência de que o papel da escola é ensinar, mas que a escola tem que melhorar muito o processo ensino-aprendizagem, precisa ser mais rígida e organizada, ter mais respeito entre os alunos, entre professores e alunos e maior contato com os pais, propiciando maior participação dos mesmos.

Alguns alunos mencionaram a necessidade de que alguns professores tenham mais autoridade em sala, procurem se atualizar e se qualificar. Acham necessário melhorar a relação professor/aluno, facilitando a resolução de conflitos e melhor atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os alunos reconheceram ser desinteressados e não levar a escola a sério, não preservar a escola e não respeitar as normas. Consideraram que a estrutura física e o ambiente escolar devem melhorar muito, principalmente em relação às carteiras, piso, paredes, pintura da escola, substituição das escadas por rampas, organização do ambiente físico, tornando-o mais agradável.

As famílias consideram que para auxiliar a escola a cumprir sua função, esta deve propiciar oportunidades para que os pais participem com mais frequência das decisões da escola, comparecendo mais às reuniões, opinando mais e envolvendo-se mais na vida escolar.

Os alunos, ainda, sugeriram que os conteúdos sejam desenvolvidos de forma mais dinâmica, mais inovação e aulas práticas, aulas mais interessantes e maior exigência em relação aos alunos para que melhorem seu desempenho na prática do dia-a-dia, tanto no âmbito pessoal, como profissional.

Ao final desse trabalho de levantamento de informações, a Equipe Pedagógica considerou que o ensino na Instituição se apresenta de forma regular, mas necessita melhorar sua qualidade, partindo da experiência do aluno, proporcionando mais atividades de pesquisa e atividades interessantes e diversificadas, que incentivem e motivem a busca do conhecimento. Concluiu-se, ainda, que os funcionários gostariam de ter mais momentos de encontro e estudo juntos, o que contribui para o desenvolvimento das suas respectivas funções, aumentando a clareza sobre os diversos aspectos que envolvem a escola e a maneira de agir diante de alguns problemas comuns no ambiente escolar.

O Projeto Político-Pedagógico elaborado pela escola propõe, como objetivo, que a escola seja uma escola cidadã, com participação ativa da comunidade, dos pais, alunos e professores, para uma melhor formação dos educandos, adquirindo uma *visão crítica do mundo*. Para nortear seu trabalho apresenta os seguintes objetivos gerais: a) cumprir os pressupostos político-pedagógicos embasados nos princípios filosóficos de educação,

inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; b) promover a oferta de educação de qualidade, em todos os níveis de modalidade de ensino, garantindo a educação e o desenvolvimento de todos os educandos, fornecendo-lhes meios para a busca do aprendizado contínuo; c) engajar toda a comunidade escolar no processo educacional, buscando alcançar a verdadeira gestão democrática.

A instituição apresenta alguns perfis considerados **ideais a serem perseguidos constantemente** no fazer pedagógico. Em relação ao *rendimento escolar*, considera necessário mudar a maneira de atuar na escola, em relação à equipe administrativa, pedagógica e corpo docente (mola mestra do processo de *aprender a aprender*). De 1ª a 4ª séries, consideram prioritário um trabalho constante das auxiliares de turma e contra turno para melhor sanar as dificuldades de aprendizagem; intensificação da sala de apoio à 5ª série; de 6ª série ao Ensino Médio, monitoria com alunos com maior facilidade de aprendizagem, com acompanhamento constante dos professores. Consideram, também, fundamental que a aula seja dinâmica, com estratégias diversificadas, conteúdos do interesse do aluno, dentro de sua realidade de vida, do seu cotidiano, revertendo-lhe valores, incentivo, vontade de crescer em todos os aspectos e ser de fato um cidadão participativo, consciente de seus direitos e deveres.

Em relação ao *professor pedagogo*, considerado como aquele que domina as formas, procedimentos e métodos por meio dos quais os indivíduos chegam ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, deve dominar as formas pelas quais o saber sistematizado converte-se em saber escolar, facilitando a transmissão-assimilação na relação professor-aluno. Esse profissional deve ser facilitador, mediador, estimulador, autêntico, democrático, articulador (entre a Pedagogia de sala e a Pedagogia institucional), questionador, desequilibrador, provocador, disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo.

Quanto ao *diretor*, deve ter características de líder participativo: facilitador e estimulador da participação dos pais, alunos, professores e demais funcionários, na tomada de decisão e implementação de ações; promotor da comunicação aberta; incentivador dos funcionários e de todos da escola; criador de clima de confiança e receptividade; mobilizador de energia, dinamismo e entusiasmo; visão de conjunto e estratégia; conhecimento da política e da legislação educacional; competência administrativa e pedagógica.

Em relação ao *professor ideal*, este deve possuir conhecimento do conteúdo; familiaridade com o escopo e sequência das disciplinas; visão global do currículo e dos princípios de sua organização; visão integrada e dinâmica do currículo, em relação à realidade; perspectiva interdisciplinar; habilidade de desenvolver e manter a disciplina em sala de aula; habilidade de avaliar e dar *feedback* construtivo; habilidade de motivar os alunos e mobilizar sua atenção; habilidade de diagnosticar necessidades de aprendizagem e propor soluções; habilidade de identificar estilos de aprendizagem e orientá-los adequadamente; habilidade de manejar tensão e conflito e vencer obstáculos; habilidade de trabalhar em equipes.

Neste item, procurei caracterizar a instituição em que esta pesquisa foi realizada e, além de apresentar os aspectos referentes à sua localização, tamanho, espaço físico, população atendida, considerei importante apresentar, também, alguns aspectos que compõem a proposta filosófica e pedagógica da escola, pois isto proporciona uma ideia geral das concepções que esta instituição escolar possui e que será importante conhecer ao confrontar com a realidade apresentada pelos jovens que participaram da pesquisa, que vivem o dia-a-dia dessa instituição. Veremos que os elementos explicitados neste projeto não se fazem, no entanto, presentes na prática diária dessa escola.

Quero também destacar que, como vimos no Projeto Político-Pedagógico, a escola se propõe, a partir de seu trabalho, a formar um aluno com uma compreensão crítica da

realidade, mas que a própria escola constatou, pela pesquisa que realizou com os pais e alunos, que há queixas que indicam que esse objetivo não tem sido alcançado, assim como os dados obtidos no presente estudo também indicam. Essa discussão, no entanto, será feita no próximo capítulo, quando espero que fiquem claros todos os aspectos envolvidos nesta questão.

5.5 – O trabalho analítico com os dados

Foram realizados, como já dito antes, quatro encontros com cada grupo participante, organizados a partir de um tema central: adolescência, educação escolar, realidade social e trabalho. Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos na íntegra.

Apesar de haver um tema central a partir do qual se propunha o debate e de haver algumas questões orientadoras para o mesmo, com alguns pontos para reflexão, como se vê nos Roteiros em anexo (Anexos V, VI, VII e VIII), os jovens desviavam-se bastante no curso das discussões, abordando outras questões ou aspectos não relacionados diretamente ao tema proposto.

Após a transcrição das falas dos jovens em cada encontro, organizei-as, considerando o tema central, agrupando-as a partir dos sub-temas presentes nas falas, o que, muitas vezes ultrapassava os limites de um único encontro. Esse procedimento foi realizado para cada grupo em separado.

Para proceder a apresentação e discussão dos dados, optei por destacar apenas o tema central e por realizar um recorte destas falas, apresentando somente os aspectos considerados relevantes para compreender a realidade trabalhada. Também optei por não realizar a apresentação e análise dos dados em separado para cada grupo, por considerar que, por

existirem muitas semelhanças entre eles, a discussão e análise se tornariam repetitivas e, assim, fui trabalhando com as informações dos dois grupos em conjunto.

Para que se possa saber de quem são as falas apresentadas, identifiquei-as a partir de um nome fictício escolhido para os jovens e a sigla G1, que indica o grupo da manhã ou G2, que indica o grupo da noite.

Busquei apresentar os dados, discutindo-os e analisando-os por meio da mediação dos aspectos teóricos enfocados neste trabalho, procurando chegar à compreensão da realidade estudada, em suas características e peculiaridades, buscando apreender seu movimento e compreender sua essência, o que permite a produção de um novo conhecimento que, espero, possa contribuir com aqueles já produzidos pela Psicologia.

Após ter apresentado os objetivos do estudo realizado, ter descrito a trajetória da pesquisa e os participantes, ter discorrido sobre as dificuldades enfrentadas neste percurso, ter caracterizado a instituição em que o mesmo foi realizado, ter exposto a forma como os dados obtidos foram trabalhados, passarei, no próximo capítulo, a apresentar e discutir os dados levantados por meio deste estudo.

6 - A fala dos alunos em destaque: buscando algumas respostas

O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. (LEONTIEV, 1978, p. 94)

Neste capítulo, serão apresentados os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, descrita no capítulo anterior. Como foi dito antes, optei por fazer uma seleção das falas a serem apresentadas e discutidas, escolhendo os trechos significativos e relevantes para a compreensão da realidade em estudo. A apresentação e discussão dos dados levantados foram feitas a partir dos temas centrais propostos no debate com os jovens, buscando-se agrupar os principais aspectos das falas em sub-temas a serem analisados.

O trabalho com os jovens, a partir da utilização da técnica de grupo focal, como descrito no capítulo 5, permitiu o estabelecimento de um debate entre eles que tornou possível conhecer algumas ideias, concepções e valores em relação aos temas em discussão, contidos em suas falas. Essas falas, no entanto, mostram-se em sua forma imediata, representando um todo caótico que, para que seja organizado e compreendido, necessita da mediação do conhecimento teórico já produzido, desvelando seus nexos e relações, mostrando-se, então, em sua essência. Desta forma, busquei analisar as falas dos jovens a partir do conhecimento teórico sistematizado nos capítulos iniciais deste trabalho, buscando apreender esta realidade em seu movimento e buscando conhecer o que essas informações mostram sobre tal realidade; quais são as múltiplas determinações que a compõem e o que isso nos revela e acrescenta sobre o processo de constituição da consciência, pensando esse processo não só no que ele tem de geral, mas no tocante a esse grupo particular que colaborou com a presente pesquisa. Sendo esse processo marcado significativamente pela ação da educação escolar, faz-se necessário buscar as possíveis relações entre esta e a constituição da consciência destes jovens.

Devo dizer que este não é um exercício simples e que há várias dificuldades, que tentarei contornar, buscando, ao final, compreender a realidade observada nesse estudo.

6.1 - Adolescência

O primeiro dos temas trabalhados com os participantes da pesquisa foi **Adolescência**, por ser este o período em que o desenvolvimento do indivíduo ganha novos contornos, a partir das mudanças que ocorrem. Em geral, esse período é destacado em função das mudanças biológicas que acontecem, mas, como vimos no capítulo 2, isso não é o principal nesse período. O fundamental, para Vigotski (1996), é que se desenvolvem as Funções Psicológicas Superiores, havendo um salto qualitativo no desenvolvimento. Com a formação dos conceitos, abre-se diante do adolescente o “mundo da consciência social objetiva”, o “mundo da ideologia social”, o que significa que, com esse novo nível de pensamento, o jovem passa dos processos intelectuais imediatos a operações mediadas por eles, em que a linguagem desempenha um importante papel, tornando-se possível a compreensão, a discriminação de traços, a abstração e a síntese. Por meio desse processo, o adolescente domina o fluxo de seus processos psicológicos, orientando-se para a resolução dos problemas que surgem. Com o desenvolvimento desses novos elementos, o jovem torna-se capaz de sair dos limites dos dados concretos, de compreender os conceitos abstratos e as relações entre os fenômenos. Nesse período, ele torna-se capaz de compreender a si mesmo e de formar uma concepção de mundo, internalizando ideias, conceitos e valores, ampliando suas possibilidades de ação na realidade social.

Desta forma, considere importante iniciar os encontros por este tema, pela importância deste período no desenvolvimento do indivíduo, quando se aumenta a sua participação ativa na sociedade, podendo compreendê-la em suas relações. É nesse período,

segundo Vigotski, que se forma a autoconsciência, permitindo a compreensão de si e dos outros de forma mais ampla, quando a consciência começa a cumprir um papel mais ou menos notável e o jovem pode converter-se em ser *para-si*, o que significaria converter-se em um ser livre e racional. Isto adquire importância, neste estudo, por permitir verificar como os jovens estão vivendo tal período, na tentativa de compreender a direção que esse desenvolvimento vem assumindo e as mudanças que podem ser vistas nesse processo, as que já se deram e as que estão em formação. Para chegar a esse resultado, considere importante conhecer as opiniões e concepções dos jovens sobre esse período que estão vivenciando, verificando de que forma essas concepções se articulam com as ideias hegemônicas sobre esse período e se indicam elementos de criticidade, possíveis na adolescência.

Procurei organizar a fala dos jovens a partir dos sub-temas presentes, considerando que o ponto de partida para a análise é a mudança do lugar social ocupado pelo jovem, o que determina mudanças nas relações estabelecidas entre eles e os adultos. É importante refletir que as concepções sobre a adolescência permeiam a relação que se estabelece com os jovens e, hegemonicamente, as concepções falam de um período turbulento e conflituoso e criam um estereótipo do adolescente, o que, muitas vezes gera grandes dificuldades. Outro aspecto importante a ser considerado é que, neste período, o jovem se abre para o mundo e se forma sua concepção de mundo, o que se dá por meio dessas relações que estabelece, do conhecimento que vai adquirindo e, principalmente, a partir da comunidade de vida interna que estabelece com seus pares, em sua atividade de comunicação. Nesse processo, formam-se suas concepções e valores. Então, procurei, ao longo da análise dos sub-temas que se seguem, formar um panorama desse grupo.

Assim, objetivando investigar as concepções dos jovens sobre a adolescência, as dificuldades enfrentadas por eles nesse período, as possibilidades de autonomia e independência, os valores e expectativas presentes em suas vidas, utilizei a música “Tem

alguém aí?”, de Gabriel o Pensador (Anexo IX), como um elemento para reflexão e, também, para facilitar o debate. Considerei que a utilização dessa música poderia favorecer o debate sobre o tema, justamente pelo fato de conter algumas ideias bastante contundentes, como se pode ver na sua letra (Anexo IX) e, assim, possibilitaria a análise do seu conteúdo em relação à vida de cada um, ampliando o debate.

A escolha da música foi feita por ser o seu autor bastante ouvido entre os jovens e pelo fato de que a mesma trata de várias queixas ou dificuldades que frequentemente são associadas ao período da adolescência, que envolve uma série de peculiaridades que o diferenciam de outros momentos do desenvolvimento e, de forma geral, envolve uma série de ideias e concepções arraigadas na sociedade e que passam a determinar a forma como os indivíduos se relacionam. O objetivo da utilização da música foi alcançado, uma vez que os jovens fizeram várias relações com o teor da letra. Para Felipe, por exemplo, o que o autor disse na letra da canção está de acordo com aspectos que vivenciam:

Acho que essa música aqui é um fato bem real, assim, não só aqui, mas ao todo, assim, né. (Felipe, G2)

Para Luzia¹³, que já passou a fase da adolescência, a música também a fez lembrar suas experiências e as coisas que viveu nesse período:

Eu, no caso, eu não sou mais adolescente, mas minha fase de adolescência... assim... essa música me lembrou um pouco. (Luzia, G2)

Já para Maria, a música não trata da mesma realidade que ela vive, mas trata apenas da realidade dos jovens de grandes centros urbanos:

Eu acredito que essa música é mais pros jovens de São Paulo, lá. Aqui na nossa cidade eu não acredito. (Maria, G2)

Assim, a partir das concordâncias e discordâncias em relação ao conteúdo da música, os jovens foram expressando suas opiniões, concordando entre si ou rebatendo a posição dos

¹³ Luzia já passou da fase da adolescência, encontrando-se com 28 anos, como descrito no item 5.2.

colegas e, neste ritmo, as opiniões foram sendo postas em debate, trazendo elementos sobre o “ser adolescente”.

6.1.1 – *Mudança do lugar social ocupado*

Na música, o autor faz uma comparação entre a infância e a adolescência e diz que “antes era só alegria, o mundo não mordida, a vida era doce, nem ardia!”, colocando a infância como um período mais fácil de ser enfrentado, uma vez que tudo é alegria. É como se a infância fosse um período paradisíaco em que não há dificuldades. Esta é uma concepção presente na Psicologia, tendo sido a adolescência descrita por Stanley Hall como um período problemático e conturbado devido à retirada dramática do *paraíso da infância*, o que demonstra uma idealização da infância e não valoriza o que a adolescência tem de significativo, que é o desenvolvimento das formas superiores do comportamento.

A imagem da “retirada dramática da infância” me parece um tanto *dramática*, não retratando a busca do novo e a vivência das possibilidades que surgem com a adolescência. Vista desta forma, a infância é retratada mesmo como um período “paradisíaco”, em contraposição a um período “infernado”, rumo à tranquilidade bem adaptada do adulto. Essa me parece ser a imagem presente nesta concepção tradicional, tanto assim que o adolescente é representado, em geral, como rebelde e contestador e o adulto, que já teria incorporado as normas sociais, seria bem adaptado e conformado.

A concepção largamente difundida é a de que, neste período, as dificuldades de relacionamento são muito grandes e que o relacionamento com o adolescente é muito turbulento, pois o adolescente estaria em busca de independência e de reconhecimento como pessoa, o que o faria recusar a autoridade do adulto, rebelando-se e buscando opor-se aos adultos.

Vemos que essa é uma concepção bastante difundida, havendo concordância entre os jovens pesquisados, como Herivelton, que concorda com essa ideia, dizendo que as coisas na infância se apresentam com mais doçura, modificando-se depois, quando o olhar sobre a realidade se abre para o adolescente, que é justamente a constatação por parte de Herivelton, de que a compreensão do mundo é possível a partir das transformações intelectuais que se processam nesse período.

Quando é pequeno, tudo é alegria, tudo é doce, depois que cresce você vai conhecendo o mundo, você abre o olho pro mundo... (Herivelton, G1)

Para Leontiev (2001), no entanto, há sim, na adolescência, uma mudança do lugar social que a criança ocupava e isto vai determinar um novo tipo de relacionamento do adolescente, que está deixando o lugar que ocupava na infância, com os adultos ao seu redor, mas isso não é considerado por ele como problemático ou gerador de conflitos. Para ele, essa mudança no lugar social que a criança ocupava, ocupando agora outro lugar nas relações com os adultos, é o ponto de partida para as demais mudanças, inclusive psíquicas, que irão determinar a consciência e a relação que estabelecem com o meio.

6.1.2 – Como a adolescência é retratada

Uma vez que o ponto de partida da análise deve ser a mudança no lugar social que o jovem ocupa e que, com isso, mudam as relações que ele estabelece com as pessoas ao seu redor, as concepções e ideias amplamente difundidas sobre a adolescência permeiam essas relações e os jovens se queixam da maneira como são percebidos, buscando afirmar-se nesse novo lugar.

Kleber se queixa da forma como as pessoas concebem a adolescência, achando que eles só querem brincar. Para ele, essa concepção não corresponde à realidade, o que o faz incomodar-se com isso, principalmente em relação ao comportamento dos professores. Ele

reconhece que os alunos sempre brincam um pouco, mas que também levam a sério as atividades escolares.

Na escola tem muitos professores que acham que a gente... que os jovens é só curtidão, só brincar, só não sei o que... que nem, escola é claro que a gente tem que estudar, mas não tem... se falar assim 'tem um aluno aqui na escola que não brinca', você pode apontar que é um milagre. (Kleber, G1)

O grupo de jovens que participou da pesquisa demonstra buscar o reconhecimento pelos adultos e sua afirmação como pessoa, uma vez que esses são aspectos valorizados e presentes em nossa sociedade e uma vez também que o lugar que ocupam socialmente não está consolidado. Pesa o fato de que as relações que são estabelecidas com eles são pautadas no ideário bastante difundido e assimilado socialmente de instabilidade e irresponsabilidade dos jovens, o que faz com que, em geral, eles não sejam levados a sério. Desta forma, há queixas em relação ao tratamento diferenciado que recebem dos adultos o que, para eles, coloca-os em uma posição pouco valorizada. Isto os incomoda, pois expressa que ainda são colocados muito mais próximos das crianças do que dos adultos, fazendo com que se sintam em um plano inferior.

O povo acha que a gente é criança, conversa com a gente assim como tá conversando com o filho dele. A gente chega na loja prá comprar alguma coisa, tá cheio de velho idoso que acha que a gente é criança e que... "ah... senta aí e espera". Não é bem assim. A gente tem nosso espaço. (Maria, G2)

Eles acham que a gente não tem maturidade suficiente, sendo que muitas vezes a gente tem mais do que eles... é preconceito, isso! A gente não tá vendo igual eles, a gente vai lá prá conversar de boa, em qualquer lugar que você vai tem gente que olha prá você diferente, assim, seja prá pagar uma conta, prá ir no mercado, na loja... (Patrícia, G1)

Até no telefone, porque quando eu atendo o telefone assim, das pessoas mais velhas, não tratam legal. Eu atendo o telefone e as pessoas não tratam bem, igual tratam seu pai, sua mãe ou outra pessoa mais velha... trata você como se fosse uma criança! Parece, assim, não vê que você cresceu. É muito chato isso! Dá uma raiva. (Marcela, G1)

Quando eu trabalho, assim, tem uns negócios que eu vou em seguradora e eu chego lá prá protocolar um documento, eles tratam meio mal, assim, por causa de ser adolescente... ninguém chega prá conversar. (Norberto, G1)

Só que assim, até na rua de casa mesmo, as vezes alguém vai em casa, tipo... vai pedir alguma coisa assim, fala, "seu pai ou sua mãe não tá aí?". As vezes é perguntar coisa boba. Não, não tá. "Ah, então depois eu volto". Aí depois

volta lá prá pedir alguma coisa emprestada que a gente podia resolver. (Kleber, G1)

O que faz você ser tratado como criança não é você ter aparência, mas são suas atitudes, porque prá vó, prá mãe, prá tia, você nunca cresce, você pode tá com 30 anos e “Ah, meu bebezinho, coisa linda”. Não é só pai e mãe, muitas vezes vó... você tá lá... a sua mãe fala, “ah, ele foi em tal lugar com outro amigo dele”. “Não, mas ele é muito novo prá fazer essas coisas”. Aí você tá brincando, fazendo um baguio meio nada vê... “Olha que cavalo! Cavalo! Vai trabalhar, vagabundo!” (Pedro, G2)

Segundo Pedro, é mais difícil assumir esse novo lugar social quando se trata da relação com a família, que parece querer manter o jovem ainda em uma posição infantil, o que afirma e mantém o controle sobre eles. Isto parece de acordo com o movimento da sociedade que tem aumentado cada vez mais o tempo de espera para que seja aceito como adulto ou, como se diz na psicologia tradicional, a moratória. Esse tempo de espera, em nossa sociedade, aparece com um valor social que se refere à necessidade de proteção do jovem, que ainda não está plenamente formado e que, portanto, deve ser mantido afastado do que se consideram responsabilidades dos adultos e, também, dos riscos que o mundo adulto possui. No entanto, embora apareça como proteção enquanto se espera que o jovem esteja “pronto” a assumir seu lugar no mundo adulto, este é um mecanismo que mantém o jovem afastado, ainda com uma perspectiva de infantilização e que, na origem da constituição da adolescência como uma fase da vida, serviu para aliviar as pressões sobre o mercado de trabalho, diminuindo o número de trabalhadores que poderiam ocupar os postos de trabalho existentes, ajudando a regular o mercado e diminuindo a possibilidade de desemprego dos adultos, tornando a situação mais controlável, evitando as tensões.

Nem todos os jovens, no entanto, acham que são tratados de forma diferente. Para Herivelton, por exemplo, não há diferenças.

Eu quando vou em lugar assim não sinto nenhuma diferença. No trabalho não tem nenhuma diferença de idade. Lá no meu serviço eles pegam muita gente nova prá trabalhar com mecânica. Prá mim não tem nenhuma diferença, só que os patrão pega mais no pé das pessoa mais nova porque não tem mais experiência, só isso. (Herivelton, G1)

De forma contraditória, embora a concepção amplamente difundida sobre a adolescência coloque todos os jovens em um mesmo plano, afirmando que os comportamentos e características da adolescência são os mesmos para todos os jovens, percebe-se, em nossa sociedade, uma diferença em relação aos jovens de classes sociais diferentes. Assim, o jovem das camadas favorecidas pode ser “preservado e protegido”, enquanto os jovens das camadas menos favorecidas são forçados, pelas condições econômicas, a apressar seu ingresso no mundo adulto, ingressando no mercado de trabalho. Portanto, nas camadas sociais mais favorecidas, o tempo é maior, uma vez que os jovens só integram o mercado de trabalho após a conclusão de um curso superior ou mesmo de uma pós-graduação e, nas camadas menos favorecidas, os jovens muitas vezes não chegam a cursar o ensino superior ou o fazem paralelamente à sua entrada no mercado de trabalho. No entanto, há certa pressão social proveniente de uma concepção bastante difundida de que o adolescente ainda não é capaz de assumir responsabilidades, por ainda não estar plenamente desenvolvido, o que faz com que seja tratado de forma diferenciada. Há uma certa oscilação no tratamento ou nas relações estabelecidas com os jovens, que ora são considerados como crianças, incapazes de compreender os fatos da vida e de assumir responsabilidades, ora são considerados como adultos, podendo assumir funções de mesmo tipo das que os adultos assumem.

Vamos supor, você tem 12 anos e chega no dia das crianças, você já tá esperando o presente... daí eles não te dão “ah, você é muito grande prá isso”. Daí quando eu mudei prá cá, eu tinha uns quinze anos, daí eu peguei e falei, agora que eu tenho 15, eu vou sair... minha mãe “não, você é muito novo prá isso”, “ah, se eu sou novo porque você não me deu presente no dia das crianças?” (Murilo, G2)

As mães, os pais em geral, eles tratam a gente como criança em dois momentos, quando tá tudo bem, assim, num momento de carinho ou quando você tá doente. Daí aparece, “ah, meu filhinho”... agora, quando você faz uma coisa errada ou deixa de fazer uma coisa que eles querem que faça, daí é errado, mas você é adulto, você tem que fazer isso... então as vezes a gente fica até meio assim... ou eu sou criança ou eu sou adulto, né. (Luiza, G2)

6.1.3 – *Deixou de ser fácil se comunicar*

A adolescência, naturalizada e universalizada, como vimos no capítulo 2, descrita comumente como um período cheio de dificuldades, destaca os problemas de comunicação como característicos desta fase em que adultos e adolescentes têm dificuldades para se relacionar, sem conseguirem se entender.

Na música, o autor diz que “Ninguém tá escutando o que eu quero dizer! Ninguém tá me dizendo o que eu quero escutar! Ninguém tá explicando o que eu quero entender! Ninguém tá entendendo o que eu quero explicar!”. Essa é uma queixa bastante frequente em relação às dificuldades de comunicação percebidas neste período. Novamente Gilmar reconhece semelhanças entre a música e a vida dos jovens, pois também sente que muitas vezes as pessoas não escutam os jovens, o que acontece em várias situações.

Acho que ele tá colocando aqui no lugar de um jovem e o jovem ele tá totalmente fora de si. Ele fala aqui que ninguém tá escutando ele, aqui num momento da música ele diz que não quer mais cheirar, usar droga e essas coisas, mas que ninguém bota o peito nele assim prá ajudar ele. Ninguém entende o que ele tá querendo dizer. Isso acontece muito com a gente na escola, em casa, vários lugares... (Gilmar, G1)

Isso faz parecer que adultos e jovens falam línguas diferentes e habitam mundos diferentes, o que dificulta o relacionamento e a compreensão. A forma como se difundiu a concepção de período turbulento e conflituoso, considerando natural a existência dessas dificuldades, faz com que se estranhe o fato de os jovens não terem relatado problemas dessa natureza. Será tão natural assim essas dificuldades ou esta é uma das ideias que povoam o imaginário, constituindo estereótipos em relação a esse período?

Devo ressaltar que, como visto no capítulo 2, a adolescência não é algo natural e imutável, tão cheia de conflitos e problemas que se torna difícil lidar com ela, mas é um fenômeno datado, o que significa que nem sempre foi destacada como uma fase da vida (ARIÈS, 1981; BOCK, 2004; OZELLA, 2003; OZELLA & AGUIAR, 2008). Foi construída

historicamente e é um fenômeno típico da modernidade e desta sociedade, com todas as contradições que dela fazem parte. Neste sentido, ao tentar analisar, aqui, a fala desses jovens que participaram da pesquisa, é necessário levar em conta as determinações sociais, constitutivas desta adolescência, considerando-se que esse período realmente está profundamente marcado, em nossa sociedade, como período turbulento, difícil, conflituoso, a ponto de se ter criado um termo para se referir ao jovem: *aborrecente* (BOCK, 2004) e, assim, criam-se estereótipos que passam, também, a ser incorporados e que permeiam as relações estabelecidas.

6.1.4 – Mudando e se abrindo para o mundo

Vimos que a adolescência é um período que traz muitas mudanças, tanto biológicas, quanto psicológicas, intelectuais. A relação do adolescente com o mundo se modifica, pois o jovem se torna capaz de compreender a realidade em que vive. Seus interesses se modificam e torna-se possível, para ele, compreender os valores que lhe são transmitidos e formar seus próprios valores e concepções, a partir da sua relação com os outros. Para Vigotski (1996), estes são aspectos significativos do desenvolvimento deste período, porém as concepções hegemônicas em psicologia, com sua base biologizante e naturalizante, destacam as transformações biológicas do período, que alavancariam transformações psicológicas, tornando este período turbulento e cheio de conflitos. Esses conflitos seriam gerados pela perda da identidade infantil e dos pais da infância, pela busca de autoafirmação e independência, pela busca de formação de uma nova identidade, pela oposição aos pais e identificação com o grupo de pares, como visto no capítulo 2. Isso, a meu ver, faz com que esse período se assemelhe a uma batalha, tanto interna, como externa, e devo dizer que isso não foi constatado no trabalho com os jovens e a partir de seus relatos. Embora se perceba a

existência de alguns conflitos, isto não parece ser o foco em seu desenvolvimento, e a existência de alguns conflitos é considerada, por eles, como parte do processo de desenvolvimento.

Juliana expressou como o período é significativo, pois traz muitas mudanças que mexem com eles, no aspecto psicológico, mas também em relação às responsabilidades que deverão ser assumidas a partir de suas decisões e que suas atitudes envolverão consequências que acompanharão o jovem por toda a vida.

É um momento que mexe um pouco com o psicológico, porque atitudes, decisões que você vai tomar na adolescência pode influenciar a vida inteira. Ele citou o uso da camisinha... você pode pegar uma doença que vai te levar a vida inteira, você pode acabar engravidando, você pode usar drogas e não conseguir sair, então é um momento que você tem mil decisões prá tomar que pode influenciar a vida inteira. (Juliana, G2)

Os jovens sentem as transformações, tanto físicas como psicológicas, transformações que mexem com eles, segundo eles próprios, mas consideram a adolescência como um período de vivência de experiências, que envolve comportamentos e atitudes pelos quais terão que se responsabilizar. Assim, se tradicionalmente a Psicologia ajudou a consolidar uma concepção que considera a adolescência um período turbulento e difícil para o indivíduo, tanto pela força das mudanças biológicas e corporais, quanto pela saída do *paraíso* da infância (como aponta Stanley Hall), isso não é destacado na psicologia Histórico-Cultural, pois para Vigotski, na psicologia tradicional, as mudanças emocionais constituem o núcleo central e o conteúdo básico da crise, contrapondo o desenvolvimento da vida emocional ao desenvolvimento intelectual, que para ele é o núcleo central. Os participantes da pesquisa também não focaram tanto as questões emocionais e os conflitos, posicionando-se em relação à adolescência muito mais como período de conquistas, considerando importantes essas mudanças.

Gilmar discorda da concepção amplamente difundida de que o jovem não sabe de nada. Para ele, esse período é o momento em que há maior abertura para o mundo, para o

novo, há uma busca pelo conhecimento e ele acha que quanto maior informação houver, melhor preparo do jovem e, neste sentido, ele destaca o papel de orientação exercido pelos pais, mas ressalta que a experiência própria será sempre necessária para a aprendizagem.

O jovem, pelo que meu pai falava, era muito mal visto pela sociedade. O jovem era olhado como uma pessoa que não entende nada da vida. Mas não é assim... na nossa idade, é a idade que a gente mais quer saber sobre as coisas, é a idade que a gente tá aberto pro mundo, mesmo. Então... quanto mais a gente saber o que é bom e o que não é... ou o que deixa de ser... mais a gente vai se proteger. Eu acho que o papel dos pais é um papel muito importante, mas eles não vão ensinar tudo sobre o mundo, você sempre vai tomar um bocado na bunda pra aprender... (Gilmar, G1)

É importante perceber que Gilmar destaca em sua fala justamente o aspecto central do desenvolvimento deste período, tal como formulado por Vigotski (1996), que é a capacidade de compreender o mundo: “a gente tá aberto pro mundo” (Gilmar, G1). Com o desenvolvimento intelectual, a formação do conceito e do pensamento abstrato, torna-se possível a compreensão dos fenômenos da realidade, de si mesmo e do próprio comportamento. Mudam, neste período, os interesses, aptidões, aspirações, atividades, muda a estrutura interna do pensamento (LEONTIEV, 2001) e, com isto, modifica-se, também, a relação do jovem com a realidade e com o meio no qual está inserido. Vigotski dá destaque a esse aspecto, afirmando que se abre diante do adolescente todo o mundo, expressando-se na busca por novas informações, novas experiências, novas atividades. Essa busca do adolescente que Gilmar aponta como uma característica da idade é algo importante em termos de desenvolvimento, pois quanto mais conhecimento receber, mais impulsionará seu desenvolvimento, o que deveria ser aproveitado pela escola, no processo ensino-aprendizagem, mas que nem sempre acontece, como parece ser o caso da escola que este grupo frequenta.

Pedro se refere à adolescência como um período em que se inicia certo distanciamento em relação aos pais, diminuindo a dependência em relação aos mesmos, pois estes passam a não determinar mais todas as coisas na vida dos filhos, levando o jovem a buscar novas

experiências, uma vez que surgem novas possibilidades a serem vividas ou pelo menos tentadas. Com as mudanças que estão em curso neste período, inclusive com a aquisição de uma nova estrutura de consciência, o adolescente passa a perceber de forma diferente sua vida interior, modifica-se o mecanismo interno das funções psíquicas e, dessa forma, mudam as relações com a realidade externa (VIGOTSKI, 1996; LEONTIEV, 2001). Como se modificam os interesses e as forças motrizes, as atrações e aspirações, novas experiências são buscadas, o jovem busca o novo, querendo vivenciar essas novas possibilidades.

A adolescência é uma fase que você tá entrando num mundo que tem mais liberdade do que você tinha, então você não sabe como lidar com problemas. As vezes você não tem noção, não tem base do que fazer, aí você acaba fazendo... ninguém entende o que você quer falar, não tem base... aí você acaba usando drogas, experimentando de tudo porque... mesmo porque você aprende... você aprende : não faça sexo sem camisinha, não use drogas, não converse com estranhos, não pegue nada que estranho te dê, mas você vai pegar, você não quer nem saber, porque é adrenalina no pulso. Conhecer os problemas. Você quer praticar tudo. (Pedro, G2)

Eu acho que a gente experimenta tudo, daí tem uns que continua, vê que é errado, mas continua fazendo errado e tem gente que vê que aquilo não tem mais graça, bola pra frente, você tem que mudar alguma coisa. (Rafael, G2)

Isso aqui que ele falou, "conversa vazia, cabeça vazia de prazer, cheia de dúvida e de vontade de fazer qualquer loucura que pareça aventura". Isso aqui é uma falta assim de conversar com uma pessoa que dá um conselho. Você fica sozinho, você vê uma coisa e você fala "ah! vou querer fazer!" Daí se for uma coisa errada, naquele momento não vai ter ninguém assim, tipo, do jeito que ele tá aqui. Ele tá dizendo que nenhuma pessoa chegava nele e falava "olha, isso aqui é errado, isso é certo..." Isso aí também acontece, as vezes quando a gente tá assim a gente pensa em fazer loucuras e tal, a cabeça não tem nada, você quer fazer alguma coisa... (Kleber, G1)

Desta forma, torna-se necessário que todo esse desenvolvimento pelo qual o adolescente está passando seja alimentado, quer dizer, o jovem precisa de informações. Nesse período, o conhecimento científico adquire importância ainda maior, para que esse desenvolvimento se consolide e, portanto, a educação escolar possui um papel relevante nesse processo, pois o conhecimento científico transmitido pela escola fomenta a formação dos conceitos e o pensamento abstrato. Nesse sentido, acho que vale a pena ressaltar que não fica muito evidente uma ação significativa da educação escolar na fala dos jovens, o que será

melhor discutido no item 6.2. Outro aspecto importante na formação dos valores e concepções são as relações estabelecidas com seus pares, por meio da atividade de comunicação.

6.1.5 – Relações pessoais e atividade de comunicação

Para as teorias tradicionais, neste período, há uma tendência grupal de os jovens, que almejam o reconhecimento entre seus iguais, buscarem o grupo por poder identificar-se com seus pares, uma vez que estariam vivendo uma crise de identidade, necessitando de autoafirmação, possibilitada pelo grupo. Para Elkonin (1987), nesse período, desenvolve-se uma atividade que consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, a atividade de comunicação. Em tal atividade o conteúdo fundamental é o outro adolescente, com suas qualidades, estabelecendo-se uma relação de confiança, respeito e uma comunidade de vida interior, a partir do que, para o autor, formam-se os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, sobre o futuro, estruturando-se o sentido da vida. Essas relações, portanto, são importantes para a formação do adolescente, possibilitando a formação da autoconsciência, que é a consciência social transladada ao interior.

Meus amigos, a gente sempre foi unido. Quando brigava, brigava junto... uma hora eu falei “eu vou mudar”. Comecei a fazer uns cursos, ouvir umas pessoas e falei “eu não quero mais saber de ficar brigando”. Daí, parei de brigar e até os cara que nós brigava junto acabou virando nosso amigo e tudo amarrado na nossa turma que parece que você tá andando pra frente e os cara vê que fica pra trás e começa tudo a andar com você. Eu disse, “tenho que fazer alguma coisa, começar a resolver minha vida, estudar, fazer minhas coisas”. E cada um colado, tá indo tudo junto, aí cada um ta melhorando um pouco... Eu nunca quis mudar eles, nunca falei “faz isso, faz aquilo”, eu falei, “eu to fazendo isso, to achando massa”. Parece que os cara tá indo junto, todo mundo antigamente só falava em brigar, agora tá todo mundo falando em futuro... Agora nós começa a conversar, parece que cada um segue sua cabeça. Você não via isso, nas turmas, pra trás, o cara era o maior ignorante, era uma tranqueira, agora ta com uma ideia, “vou ter que ajudar meu pai”. Cada um ta tentando melhorar e porque eu comecei a mudar, cada um começou a mudar do seu jeito, também. (Rafael, G2)

Não é só os pais, muitos pais não podem se sentirem igual a você. O amigo, às vezes você tem um amigo que você conversa... (Juliana, G2)

Não, os amigos, eles são a base assim de tudo, mas... (Pedro, G2)

Essa relação com os amigos e a identificação com o grupo, no entanto, podem funcionar tanto como fatores positivos quanto negativos, entendendo como positivo ou negativo os valores sociais estabelecidos de acordo com a sociedade, o que pode significar uma influência para comportamentos aceitos pela sociedade ou, ainda, para comportamentos considerados como transgressores.

É uma coisa que eu penso, na minha roda ninguém fuma, todo mundo toma cerveja. Aí você vê uma roda que um fuma, tem cinco do lado e os cinco tá fumando. Ou um não tá fumando, daqui uma semana, um mês tá fumando. Não sei se é amigo que fala prá fumar, mas parece que vê um fumando, “ah, o outro fuma, também vou fumar”... (Rafael, G2)

Você não fumar é meio que tá excluído da roda, entendeu, é como se fosse assim, meus amigos todos fumam, aí se eu não fumar, é como se eles meio que me excluíssem... (Luiza, G2)

A pessoa é ingênua... prá ela entrar dentro de alguma coisa errada, vai muito da conversa, de quem ela anda... às vezes tem um amigo que ficou falando muito na orelha dela prá ela ter feito alguma coisa errada. (Maria, G2)

É muito mais fácil dar quatro passos prá trás que um prá frente hoje em dia. As coisas é muito mais difícil pra quem quer ser certo. Errado não, porque droga em qualquer esquina tem, o mau elemento, amigos que só querem te levar pro buraco, coisas ruins. Aquele que te ajuda, fala não, mesmo que na sua mente, isso aí que tem que fazer... você tá ali alucinado com alguma coisa, querendo fazer aquilo, mas não pode. Porque você tá querendo fazer e os amigos que te ajudam são os amigos de verdade. Agora, amigos só leva pro buraco, também. Você fuma uma primeira vez é numa festa, você bebe a primeira vez numa festa, você usa droga numa festa. Você vai numa casa de show, todo mundo tá fumando, beleza. Fuma um, fuma dois, daquilo gera o vício. É porque você tá numa ambiente que ajuda... (Pedro, G2)

A única coisa que eu usei, assim, foi o cigarro. Mas eu nunca tive vontade, foi por causa de amigos. Não foi lá comprar por vontade própria. (Murilo, G2)

Embora de forma geral o grupo tenha se referido às amizades e às relações estabelecidas com seus pares, Maria traz sua dúvida em relação a essa importância, quando diz que muitas vezes os adolescentes “endeusam” os amigos, ao que ela se contrapõe, afirmando sua opinião mais individualista e ressaltando a ideia de competitividade presente em nosso sistema.

Ah, sei lá, sei que hoje em dia os adolescentes na minha faixa de idade acredita que os amigos é Deus, acha que amigo vai ajudar em tudo, mas o mundo não tá assim, o mundo tá muito independente, o mundo é **você**, você lutar com suas próprias armas. Se você não adquirir conhecimento a mais do que a outra pessoa tem, você não vai conseguir passar, porque o mundo tá assim, ou você passa por cima de uma pessoa ou ela passa por cima de você. (Maria, G2)

Juliana, embora concorde na questão da competição, ainda ressalta a importância dos amigos como elemento de apoio, ao que Maria rebateu dizendo que isso, na verdade, é mais o papel dos pais e não dos amigos.

Nos dias de hoje você tem que saber sempre mais que os outros, mas eu discordo no ponto da amizade, porque eu acho que você nunca vai pra frente sozinho, você precisa de alguém do teu lado prá te apoiar, pra te puxar a tua orelha. (Juliana, G2)

Mas aí é que tá, esse alguém que você tá colocando é alguém que dá incentivo, não é? Fica mais no papel dos pais, não de amigo. (Maria, G2)

6.1.6 – Quando é preciso ser ouvido

O período em que se encontram parece ser considerado, por eles, como uma fase preparatória e necessária para a vida adulta, quando podem experimentar coisas novas e, a partir das orientações recebidas e do apoio dos adultos, podem tomar suas próprias decisões e escolher as atitudes a serem tomadas no enfrentamento dos problemas que surgem no cotidiano. Os jovens demonstraram a necessidade de receber informações e orientações por parte dos adultos, como um importante elemento para sua formação, uma vez que estão se formando suas convicções, concepções, ideais, normas éticas, o que se dá por meio da internalização, agora possível, do que antes lhes era dado como algo puramente externo. Para isso, no entanto, precisam de informações, de conhecimentos e de argumentos, o que faz com que a orientação dos adultos seja importante nesta formação. Neste grupo, isso parece ser considerado como algo que faz parte do processo de desenvolvimento, não havendo uma contestação acentuada, como geralmente se afirma na literatura tradicional, como se o

adolescente tivesse que se negar a aceitar qualquer imposição de fora para que pudesse se autoafirmar.

Eu queria que alguém me escutasse, até mesmo dentro da minha casa, meu pai, minha mãe, meu irmão, minha irmã. Eu queria de alguma forma chamar a atenção deles, mas eu não conseguia, daí tem aquela fase que a gente quer ser assim meio rebelde pra, de alguma forma, mesmo que for errada, tentar chamar a atenção, falar assim, “olha aqui, eu to aqui, eu também faço parte da família”. A gente quer encontrar uma pessoa pra gente desabafar, contar assim alguma coisa que quer ser, quer ter ou quer fazer e não tem ninguém prá falar “Não, cara, vai lá, tal. Cê vai conseguir.” (Luiza, G2)

Quando você chega tarde e quer conversar com os pais ou quando você chega tarde, cada um tá na televisão, tá fazendo uma coisa, daí tipo, não tem tempo prá você chegar, conversar, falar o que você pensa, entendeu. Conversa com amigo e esse amigo não te ajuda a ir prá frente. Aqui também os pais não ouvem. (Thais, G2)

6.1.7 – Conflitos e incertezas

Apesar desses momentos e aspectos considerados de forma positiva pelos jovens, estes passam, também, por momentos de incerteza ou por conflitos entre aquilo que é considerado socialmente correto, os valores morais e sociais presentes na comunidade e, ao mesmo tempo, o desejo de viver algumas aventuras ou experiências que, de certa forma, fogem ao padrão estabelecido. Isso se dá devido às mudanças internas que acontecem nesse período, com a perda de interesses antigos, com um certo esvaziamento das relações antes estabelecidas com as pessoas, a possibilidade de olhar para si mesmo e para sua vida interior, o que faz com que o desenvolvimento, com essa viragem, mude o sentido positivo que vinha tendo, expressando um momento de crise que prepara uma nova fase no desenvolvimento, mas que acaba por gerar conflitos, que podem ser internos e com as outras pessoas, como vimos no item 2.3.

Não é que eu sô de pegá com os meus pais, mas eu gosto de ser uma cara mais sério, tipo na hora de tá resolvendo um monte de coisa, que sempre tem os conflito, as coisas, gosto de fazer as coisas certas e nossa vida tem um rumo, né. Arrumar uma namorada, estudar... só que parece que quando você faz aquelas palhaçadas, aquelas coisinha errada, tipo fazer umas bagunça, tudo que não deve fazer ali, nós gostávamos de fazer. A gente se diverte fazendo aquilo. A gente faz um negócio certo, no outro dia normal. Mas se

faz aquela coisa errada, dá aquele medo. No outro dia fala com a boca cheia, fiz isso, fiz aquilo... parece que.. você tá em busca de tudo. Que eu vou fazer? Que vou querer ser na vida? Será que eu continuo fazendo a coisa errada? Será que eu continuo ... faço a coisa certa? (Rafael, G2)

Há, ainda, a necessidade de internalizar aspectos que antes eram externos, impostos à criança e que, agora, passarão a fazer parte do adolescente, como as convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, ideais, esquemas de pensamento, possibilitados pelo desenvolvimento intelectual e pela formação do pensamento abstrato. Assim, com o desenvolvimento do pensamento abstrato e a formação dos conceitos, torna-se possível ao jovem desenvolver uma vontade dirigida a determinados fins, controlar seu comportamento e formular objetivos a si mesmo, permitindo, ainda, a análise daquilo que é imposto de fora e daquilo que aparece como pressão interna. Deve-se ressaltar que isso não se dá de um momento para o outro, mas que se trata de um processo que vai tomando forma nesse período e que, ainda, se dá como possibilidade, pois um desenvolvimento pleno envolve uma relação consciente com a realidade, compreendendo os fenômenos para além do que é dado de forma imediata, em suas múltiplas determinações, para o que a educação escolar contribui em muito, como venho dizendo.

6.1.8 – Relacionando-se com os pais

Além da importância do grupo e dos amigos, os jovens também trouxeram para a conversa aspectos de seu relacionamento com os pais e, em suas falas, não parece haver tantas dificuldades de relacionamento ou tantos conflitos como frequentemente as pessoas falam em relação à adolescência, que é muito difícil lidar com os jovens nesse período. A literatura também afirma muito a questão dos conflitos e das dificuldades neste período, fato que aqui não ficou tão evidente assim, como se vê nas falas a seguir:

Graças a Deus a minha vida familiar nunca chamou muito a atenção. Acho que o grau familiar em casa é bem coerente. Minha mãe, meu pai, sempre

me deram muita atenção. As vezes acho que acabei abusando até e acabei fazendo o que eu queria, mas foi sempre legal. (Murilo, G2)

Tem cada coisa que meu pai chega assim “Você não pode fazer isso! Você tem que voltar tal hora!” sempre coloca regra. Porque ele faz isso comigo, eu até reclamo, só que depois quando eu to sozinha eu penso... pode seguir um caminho que depois não tem volta. (Thais, G2)

Minha mãe sempre deu uma educação rigorosa pra mim e meus dois irmãos e disso eu não tenho nada a queixar... a gente conhece o jeito que a gente é, né! Mas graças a Deus a mesma educação que ela me deu eu quero passar pros meus filhos. (Luiza, G2)

Minha mãe sempre faz as mesmas reuniões ainda, a mesma coisa, pergunta com quem eu vou sair, que horas eu vou voltar, só que é bem diferente de antigamente. Antigamente ficava acordada me esperando. Aí ela me liga, dá umas duas horas da manhã, três horas, que nem a última vez que eu fui na boate, ela falou volta cedo, aí eu cheguei seis e meia da manhã... aí deu umas três horas da manhã ela me ligou e falou "Você já ta vindo?" eu falei, “ah, mãe, tá legal e eu vou ficar mais”, então ela falou "eu vou dormir". Ela só fala que quando eu chegar é prá mim acordar ela... Eu chego em casa e ela pergunta "como é que foi? Deixa eu ver as fotos! Você bebeu? Deixa eu cheirar sua boca." E ela cheira minha boca. Quando eu bebo, eu bebo bem pouquinho. Eu chego em casa e eu não escondo nada da minha mãe. Eu sempre aprendi isso. Ela sempre me ensinou isso. Tudo tem que falar prá ela. (Gilmar, G1)

Minha mãe mais que dá horário prá mim, dava, né, que agora não dá... às vezes dá três horas da manhã ela liga e fala “você vem prá casa?” eu falo “ah, vou prá casa de tal pessoa.” “Ah, tá bom, pode ir.” Daí tipo assim, meu pai fala, “olha, eu tô confiando em você, até hoje você não fez nada que decepcionou eu, mas olha lá, hein! Cuidado!” Eu acho assim que tem uma coisa que prá mim é muito importante além da confiança, acho que é a compreensão dos pais. Nossa eu acho que, em casa, meu pai me entende às vezes... (Kleber, G1)

Maria também falou do relacionamento com os pais, porém ressaltando que uma rigidez excessiva por parte da família pode apenas gerar revolta e não atingir o objetivo almejado e, de certa forma, ela parece afirmar certa independência em relação à sua família, demonstrando a ausência da mesma, o que fez com que sua aprendizagem e seus relacionamentos fossem maiores fora dos limites de sua casa. Marcela também se contrapõe à rigidez na educação dada pelos pais, queixando-se de possíveis castigos impostos.

Acho que a educação rígida não é o melhor caminho. Eu não tive conversa com mãe, com pai, com ninguém. Tudo que eu aprendi, eu aprendi com minha vó, falando muito pouco comigo, que eu não escuto. Aprendi basicamente na rua. E eu não acredito que uma educação rigorosa vai levar a algum lugar. Só vai levar à revolta, porque quanto mais você prende, ela vai querer saber. (Maria, G2)

Uma coisa que eu acho errado é os pai deixar de castigo, porque muitas amigas minhas às vezes ficam com nota vermelha, ou fala “ah, pai, vou ali na esquina” e demora... ah, daqui 15 minutos e chega dali 20 minutos, já deixa de castigo, já não pode fazer mais nada, não pode nem atender o telefone mais! Eu acho muito errado isso, sabe. (Marcela, G1)

Augusto acha que os pais não devem prender muito os filhos, devem possibilitar espaço para que eles vivam as experiências e aprendam por si mesmos, pois os pais não irão decidir sempre pelos filhos.

Tem muito pai que, tipo, prende muito o filho, tipo assim, fala o que é certo e o que é errado. Só que ele não vai poder decidir pela vida inteira do filho, então eu acho que ele tem que deixar a filha e o filho quebrar um pouco a cara assim prá aprender, entendeu. Ela não vai aprender ele falando isso é certo, isso é errado. Ela não vai aprender que isso é certo e que isso é errado se ela não vê... não que ela precise fazer tudo, entendeu... (Augusto, G1)

Para Marcela, não se pode ter medo dos pais, como acontece com algumas pessoas.

Ah, eu acho que a gente não pode ter medo do nosso pai, porque é nosso pai. Tem gente que morre de medo, eu não tenho medo do meu pai. Se ele chega e briga comigo na frente de todo mundo e eu saber que eu to errada, tudo bem, ué, eu sei que eu to errada... (Marcela, G1)

O relacionamento com os pais envolve conversa, troca de experiências, controle, orientação, preocupação. Esses elementos aparecem nas falas dos jovens, mas, como dito anteriormente, no relato dos participantes da pesquisa não apareceram, de forma marcante, conflitos exacerbados e tanta turbulência no relacionamento.

Meu pai e o pai dele estudaram aqui antigamente e os dois fazia a mesma coisa que nós faz, tipo, bagunça... daí meu pai e o pai dele... eles conversam bastante.... só que o pai dele, meu pai, dá a experiência própria, né. Meu pai fala, “não faz isso que eu e o pai do Gilmar, já aconteceu isso com a gente”. Sabe, é a experiência própria deles que eles passam prá gente. Daí às vezes você fala assim “vou fazer isso”, daí tipo meu pai vem brigar comigo eu falo, “mas você fez”, daí ele fala assim... “faça o que eu mando e não faça o que eu faço”. (Kleber, G1)

Os pais preocupam porque, às vezes o filho fica até tarde lá na rua, porque, tipo, tem às vezes que... você sabe, polícia assim as vezes vê você de alguma forma e ele pega e dá batida e às vezes você não tem nada, mas eles podem armar prá você... polícia também faz isso. Pode armar, colocar alguma coisa no seu bolso, falar que você tava e levam você... (Paulo, G1)

Eu sempre tive uma vida mais solta, né. Eu ando de carro desde os 12 anos de idade. Meu pai sempre viajou muito, por isso eu conheço o Brasil inteiro,

véio. Tem que conversar com ele, claro, que eu vou sair, não sei que. (Norberto, G1)

Meu pai deixa sair, mas a mulher dele coloca coisa na cabeça do meu pai e meu pai não deixa algumas coisas eu fazer... ela bota coisas na cabeça do meu pai prá ele tomar uma atitude e não deixar eu ir em outros lugares... Tipo "Ah, ele tá usando maconha, essas coisas"... bota coisas assim, então eu saio e meu pai fala assim, "ah, se você tá fumando, essas coisas, sai disso, isso faz mal prá você"... (Herivelton, G1)

6.1.9 – *Ficando adulto: decisões e responsabilidades*

Outro aspecto que permeou a fala dos jovens sobre a adolescência foi a necessidade de tomar as próprias decisões, um aspecto considerado como característica da vida adulta, o que afirma a posição neste novo lugar social ocupado pelo jovem. O jovem tem o mundo abrindo-se diante de si, como afirma Vigotski (1996), e passa a ser capaz de compreender os fenômenos e a si próprio, como dito antes, e diante disso busca assumir o controle de sua própria vida, para o que precisa assumir algumas atitudes e tomar decisões que trarão consequências, como disse Juliana.

Com a adolescência, passa-se a outro estágio do desenvolvimento, havendo uma inclusão do jovem nas formas de vida social acessíveis a ele, envolvendo-se em encargos e atividades que não são mais de caráter infantil, o que proporciona a alteração do lugar ocupado pelo jovem na vida dos adultos. Sua capacidade física, conhecimento e novas habilidades o colocam, segundo Leontiev (2001), mais próximo ou até em pé de igualdade com os adultos. Isso, a meu ver, faz com que o adolescente busque firmar e consolidar essa posição, aumentando sua independência em relação ao adulto.

Prá você ter uma vida adulta, você tem que tomar suas próprias decisões. (Maria, G2)

Eu acho que a gente tem que tomar nossa decisão, também. A gente tem que aprender com a gente mesmo. (Marcela, G1)

Tem uma hora que tem que fazer isso. (Augusto, G1)

Autonomia e independência aparecem, em nossa sociedade, como clichês. Atingir o máximo potencial de desenvolvimento é alcançar autonomia, que significa a possibilidade de conduzir sua própria vida, tomar decisões em relação às necessidades cotidianas, enfrentar os problemas e dificuldades que se apresentam. Alcançar essa possibilidade é atingir a idade adulta ou, como dito no senso comum, atingir a maturidade. No entanto, são criados, a todo momento, obstáculos e dificuldades ao exercício dessa autonomia, que se mostra como autonomia relativa, uma vez que, em nossa sociedade, as escolhas e decisões são limitadas pelo contexto, não são *livres*, são sempre limitadas por determinadas condições que reduzem bastante o campo da decisão e da ação.

Assim, aquilo que aparece como objetivo de um indivíduo desenvolvido, a autonomia e independência, tornam-se apenas um conceito abstrato, que pode ser vivido apenas em um sentido limitado. Este aspecto da limitação não chega, no entanto, a ser percebido de forma clara, em todas as suas consequências, devido à alienação presente na sociedade capitalista, que dificulta a compreensão da realidade em suas relações e nexos, em suas múltiplas determinações, compreensão que é condição essencial para tornar-se um indivíduo plenamente humanizado que, então, poderia torna-se autônomo e independente. Autonomia e independência só se efetivam a partir da possibilidade de compreensão dos fenômenos em suas múltiplas relações e determinações, o que se torna impossível pela alienação vivida em nossa sociedade.

Há que se considerar, no entanto, que a sociedade capitalista funda-se no princípio da liberdade do indivíduo e, portanto, esses conceitos são fundamentais, nesta perspectiva, e remetem a esse indivíduo totalmente livre, que pode realizar suas escolhas a partir de suas próprias aspirações e interesses. Isso é considerado, na lógica desse sistema, em uma relação direta entre indivíduo e sociedade, ou seja, em uma relação singular-particular,

desconsiderando-se, no entanto, todas as determinações existentes nesta relação, que são ocultadas pela ideologia dominante.

Os jovens expressam, em suas falas, essa busca por independência e autonomia, sendo que esses são valores apreendidos por eles, transmitidos pela família e instituições presentes em nossa sociedade, marcados, portanto, por essa característica individualista, de considerar as aspirações do próprio sujeito. Para os jovens, esses aspectos aparecem como um processo que deve ser construído em suas vidas e não se dá de forma imediata.

Não é de uma hora prá outra, não tem como, tipo assim, ah, pronto, você ficou maior de idade e sua responsabilidade... (Patrícia, G1)

Historicamente, a independência está associada à idade adulta, significando a possibilidade de o indivíduo manter-se por si próprio e, como vimos no capítulo dedicado à adolescência, houve um tempo em que se reconhecia apenas a infância e, depois, a idade adulta, que era alcançada pelo jovem quando se tornava independente dos outros adultos (ARIÈS, 1981). A adolescência, para Calligaris (2000), é um fenômeno instaurado pela modernidade tardia, sendo que a modernidade promove o ideal da independência, que se tornou um aspecto fundamental na educação moderna. Portanto, em nossa cultura, ser adulto é ser independente, fato reconhecido pelos jovens como um diferencial e, ao mesmo tempo, como um objetivo a ser alcançado e como uma conquista que lhes garantiria o reconhecimento pelos adultos e sua participação na comunidade.

É claro que ele [pai] manda em mim ainda. Ele fala que eu posso ter vinte anos, só que se tiver morando embaixo do teto dele... se tiver dezoito anos e precisar apanhar, vai apanhar. (Kleber, G1)

Juntamente com a questão da independência há, também, o reconhecimento de que tornar-se adulto implica assumir responsabilidades, cuidar de si mesmo, enfrentar as situações que se apresentam e tomar suas próprias decisões sobre os caminhos a seguir, assumindo as consequências de seus atos. Estes valores e concepções foram assimilados por eles em seu processo educativo, por meio da família e de outras instituições, como já dito. Todo o

processo educativo envolve mensagens sobre o que pode e o que não pode ser feito, sobre o que é e o que não é aceito. Assim, nesse período, começam a ser apresentadas aos jovens situações novas que devem ser enfrentadas, e os participantes da pesquisa consideraram que, ao enfrentar essas situações, tanto podem errar, como podem acertar, mas que este é um fator que faz parte da aprendizagem e que isso é importante em seu desenvolvimento. Não expressaram temores em relação à possibilidade de errar; pareceu-me que isso é encarado como uma possibilidade da vida, não necessariamente ameaçadora a ponto de ser impeditiva da ação e também não me pareceu que isso envolva muito conflito para eles. Isso está presente em algumas falas, como da Maria, que acha necessário tomar suas decisões para tornar-se adulta, mas sente falta de orientação para apoiá-la, pois, como ela diz em outro momento, ela tem apenas a avó, mas quase não conversa com ela.

Ah, eu acho que eu sou capaz de tomar minhas próprias decisões, ou seja, eu tomo minhas próprias decisões, né. Às vezes dou uma caída bem baixa, porque não tenho muito com quem conversar, mas eu tomo minhas próprias decisões. Prá você ter uma vida adulta, você tem que tomar suas próprias decisões. (Maria, G2)

Eu acho que eu sou capaz de tomar decisões. Meu pai, uns dois anos atrás, chegou em mim e falou “olha, você fez 15 anos, ta na hora de você botar uma atenção na sua vida... eu já ensinei tudo que eu tinha pra ensinar pra você e é claro que você tem que aprender mais coisa ainda, mas eu acho que a educação vem de berço, eu já te ensinei o que é certo e o que é errado, já te ensinei a respeitar mais velhos, essas coisas, então acho assim... (Kleber, G1)

Assim, para Kleber, o próprio pai estimulou esse distanciamento, possibilitando-lhe maior independência, porém ressaltando os valores que lhe foram ensinados: “já te ensinei o que é certo e o que é errado”, e que devem ser considerados por ele. Com isso, o pai cobra responsabilidade em suas atitudes. Esse processo que Kleber vivencia indica o reconhecimento por parte de seu pai deste novo lugar social ocupado por Kleber, que o aproxima mais do pai e dos outros adultos.

Murilo, por exemplo, considera que nesse período há maior liberdade, o que possibilita novas experiências e mais flexibilidade em relação às exigências do mundo adulto para seus membros.

Eu acho que na juventude, assim, a questão da decisão, eu acho que é uma época, muito legal assim, não pra você ficar preso, mas prá você se libertar, prá você ver diversas coisas, né. Eu acho que não é nem questão de prática, mas você tem que procurar saber o que é um crack, o que é uma droga, prá quando você sair e entrar em contato com aquilo, você saber que aquilo vai te prejudicar e você não vai usar... você aprende a tomar várias decisões, porque você tem o conhecimento e, quando você for adulto, vai te ajudar muito. Daí você pode diversificar um pouco, sair, fazer alguma coisa, mas o que você aprendeu mesmo é durante o período da juventude, que você é liberto! Depois que você casou, que tem uma profissão fixa, a vida vai ser bem mais fechada. (Murilo, G2)

Há, também, o outro lado que, conforme fala Luiza, é o caso de alguns indivíduos que não conseguem assumir uma conduta ou atitude condizente, segundo o padrão estabelecido, com o ser adulto. Pessoas que, segundo ela, agem como adolescentes, o que mostra uma contraposição adolescente/irresponsável e adulto/responsável, como as expectativas em relação ao comportamento de um e de outro. Desta forma, o que vemos a partir das concepções difundidas sobre a adolescência é uma identificação de adolescente com conflitos, irresponsabilidade, desinteresse pelo mundo adulto, o que, para ela, não é necessariamente assim.

Mas também tem muitos adultos, vou julgar assim pela idade. É adulto mas ainda tem atitudes de adolescente, tem muito adulto assim, conforme é passado o tempo, do que ele tá aprendendo, em vez dele amadurecer, não, ele quer ficar ali naquela fase de adolescente, não quer ter responsabilidade, quer sempre viver dependendo de alguém, não trabalha, às vezes tem até filhos e os pais têm que cuidar... não trabalha e o dinheiro que consegue às vezes, acaba usando drogas, se prostitui, entendeu, e não quer ter responsabilidade. Tipo assim, esse adulto meio que se refugia na adolescência prá ele não assumir assim aquela responsabilidade que um adulto tem que ter. (Luiza, G2)

6.1.10 – Trabalho e responsabilidades

Segundo Elkonin (1987), a atividade principal na adolescência é a comunicação e o estabelecimento de relações pessoais íntimas com os pares, o que possibilita a identificação e a formação das convicções e concepções, como já dito, e a partir daí surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade conjunta, convertendo-se em atividade dirigida ao futuro, assumindo o caráter de atividade profissional de estudo, ao final do período. Assim, vemos que estes jovens, alguns já trabalhando, consideram o trabalho como algo importante.

Para alguns jovens, como Juliana, Pedro e Daniel, o trabalho, que é a atividade fundamental do homem, auxilia no desenvolvimento do indivíduo, no processo de autonomia e independência, consolidando de maneira importante as mudanças em processo. Com o ingresso no mundo do trabalho, ultrapassam o limite de entrada para o mundo adulto. Assim, para esses jovens, o trabalho traz mudanças de atitude e responsabilidade. Isso tem sua explicação porque, por meio do trabalho, o indivíduo passa a ser capaz de manter sua existência, adquirindo independência financeira, que caracteriza a vida adulta. Vimos no capítulo 2 que houve um tempo em que não havia adolescência e a criança passava diretamente à idade adulta quando se tornava capaz de manter sua existência, pelo trabalho, independendo-se dos adultos.

Com o trabalho você cria responsabilidade, você já tem mais atitudes que você não tomava antes, já pensa mais no seu futuro. Só que tem decisões que você toma que são erradas e a pessoa tem que ter o caráter de saber que tá errada e de voltar atrás. Voltar a pensar no que ela poderia ter feito. (Juliana, G2)

Depois que comecei a trabalhar amadureci bastante, já consigo tomar uma decisão, mesmo que quebre a cara, mas eu tento, porque é errando que se aprende. (Pedro, G2)

Até o ano passado eu era uma tranqueira, daí eu comecei a trabalhar agora, to maravilha. (Daniel, G2)

6.1.11 – Coisas significativas

Outro elemento para o debate entre os jovens foi o que consideram importante e mais significativo em suas vidas e, a partir desse questionamento, vários aspectos foram sendo trazidos por eles, para a conversa. Neste sentido, é importante considerar que esse é o período em que o jovem começa a incorporar os valores presentes na sociedade e que lhes são transmitidos pela família, pela educação escolar, pela religião, enfim, pela comunidade em geral. Esses valores, a partir deste período, podem ser internalizados, garantindo a apropriação pelos jovens, deixando de funcionar apenas como uma regra externa que lhes é imposta e deve ser obedecida. Essa possibilidade de internalização se deve a que, nesse período, como já dito, estão se formando os conceitos e desenvolvendo-se o pensamento abstrato, possibilitando ao jovem novos instrumentos para lidar com a realidade à sua volta. Assim, nesse período cresce sua atividade crítica, permitindo maior abertura para conhecer e compreender o mundo a seu redor, abrindo-lhes novas possibilidades. Com isso, a atividade dos jovens sofre uma mudança em termos de motivação, surgem novos interesses e novos objetivos podem ser formulados em relação à sua vida na comunidade, podendo tornar mais efetiva a sua participação nesta comunidade.

Assim, quando questionados sobre os elementos mais importantes em suas vidas, expressaram os valores com os quais buscam norteá-la e situar-se em sua relação com a sociedade. Um elemento marcante e destacado por alguns foi *Deus*, que aparece em suas falas como aquele ser superior que dá sentido à existência de cada um e, portanto, deve estar em primeiro lugar, a partir do que todo o restante está subordinado. Desta forma, a religião mostra exercer uma grande influência em suas vidas.

Deus... e acho que o meu estágio... (Maria, G2)

Primeiramente Deus, prá minha vida assim, eu acho que é a base. Mas em questão social é alcançar minhas metas, fazer uma faculdade, eu pretendo fazer informática. Eu tenho vontade de fazer outro curso também, gastronomia, casar, ter minha família. Espero que algum dia, se eu conseguir

ser pelo menos metade do homem que meu pai é, prá mim é ótimo. (Murilo, G2)

Primeiramente é Deus. Tudo que eu sou hoje e tudo o que eu aprendi, a minha família, eu devo a Ele... e um bom trabalho e que Deus possa ta colocando uma pessoa certa no meu caminho, pra futuramente eu casar, prá formar uma família, ser feliz, né. Saúde também é muito importante, porque sem saúde a gente não vai a lugar nenhum. (Luiza, G2)

Prá mim é importante também Deus, só que minha carreira prá frente, profissional, saber com quem eu vou me envolver, né, no dia de amanhã, prá ter uma família, nada cheia de briga, confusão, essas coisas que acontecem nos dias de hoje, separar, aquelas coisas todas. (Thais, G2)

Nem todos os jovens colocaram Deus em primeiro plano, apresentando outros fatores, como a importância deles mesmos, da família e da profissão, como aparece na fala de Rafael, Pedro e Juliana:

A primeira coisa mais importante na minha vida é eu. A minha família vem depois. O que eu quero prá minha vida é o que eu to tentando fazer agora, o plano que eu já coloquei na minha meta, prá frente. Ajudar meu pai a fazer a casa que ele tem vontade, prá nós ficar tranquilo. Férias e tudo e continuar vivendo, feliz, fazer minha Agronomia o ano que vem, se Deus quiser. (Rafael, G2)

Quatro ponto... Deus, família, amigos, que eu acho muito importante, e o estágio também é importante, que a formação profissional é importante. Eu to trabalhando numa empresa boa, né e é isso aí. (Juliana, G2)

No momento de hoje manter uma boa imagem para que tenha oportunidades, que seja bom pro futuro. Construir uma base bem estruturada para que mais prá frente não venha a cair, não seja um castelo de areia. (Pedro, G2)

Somente a fala de Daniel parece acrescentar um elemento que não está presente nas outras, com um certo teor de revolta por considerar que ocupa hoje um lugar social tido como inferior, almejando, portanto, para o futuro, inverter sua posição com aqueles que, para ele, estão em uma posição superior e que, portanto, desprezam-no.

O mais importante pra mim é evoluir, pra mim ser alguém no futuro, porque as pessoas que me olham hoje e que falam que é um Zé Ninguém, pra que no futuro falem, olha, vi esse cara crescer, olha o que ele se tornou. As pessoas que são melhores do que eu hoje, no futuro, seja pior do que eu. (Daniel, G2)

O que os jovens apontam como as coisas mais significativas em sua vida, em primeiro lugar, são os valores espirituais, o que denota uma forte influência religiosa que marca nossa tradição judaico-cristã. Demonstraram em sua fala a crença em Deus como aquele que dirige a

vida e provê a existência. Fica claro na fala dos jovens a separação que fazem entre o sublime e o mundano, valorizando as coisas do espírito e dando menor importância ao homem e sua vida terrena. Isso tem um reflexo significativo na compreensão da realidade e dos fenômenos sociais, dificultando a compreensão da realidade como uma produção humana e histórica, o que faz com que a sociedade seja vista como algo natural e as dificuldades vividas sejam, também, naturais.

O plano da existência real, material, situando-se aí o trabalho e o desenvolvimento profissional, aparece por último, como se fosse menos importante, justamente por ser um plano material. Em primeiro lugar, estão as coisas do espírito e, depois, as da matéria, confirmando a tradição religiosa.

Para encerrar este item, é importante dizer que os jovens se referem à adolescência e a vivenciam como um período em que estão abertos para o mundo, para os novos conhecimentos e as novas experiências e que precisam viver essas experiências para poderem aprender. Com isso, mostram que esse período é importante para a sua aprendizagem de comportamentos, atitudes e valores e para a preparação para a vida adulta. Mostram que estão em um novo lugar social, como diz Leontiev (2001), que os aproxima muito mais dos adultos e, desta forma, querem ser reconhecidos e valorizados. Reconhecem que para se firmarem neste novo lugar, precisam assumir responsabilidades e tomar suas próprias decisões e que tanto podem acertar, quanto errar, mas que isso faz parte do processo.

Não demonstram viver um período com muitos conflitos, tensões e turbulência, no que contradizem as ideias amplamente difundidas sobre a adolescência e até mostraram um relacionamento com a família sem tensão. Valorizam a amizade e o relacionamento com os amigos, demonstrando que o grupo de pares é realmente importante em seu desenvolvimento e no desenvolvimento de seus conceitos e convicções. Começam a pensar em seu futuro e em uma profissão.

A partir dos relatos dos jovens e da forma como se expressaram sobre os vários pontos presentes na discussão, é possível dizer que estão formando uma concepção de mundo fortemente marcada pelos valores religiosos e que não conseguem analisar a realidade percebendo e compreendendo as relações entre os fenômenos, mantendo sua atenção sobre a aparência e superfície dos mesmos. Não se apropriaram dos instrumentos necessários à compreensão dessa realidade como, por exemplo, o pensamento teórico, como diz Davidov (1988).

A assimilação do conhecimento (arte, ciência, cultura), segundo Vigotski (1996), só pode se dar por meio do conceito e possibilita ao jovem uma participação ativa na sociedade. No entanto, vimos, como ficará mais claro no próximo item, que esses jovens têm tido dificuldades em se apropriar desse conhecimento que, em grande parte, deveria ser viabilizado por meio da educação escolar. Sendo assim, isto dificulta a sua formação, que tem se dado em uma perspectiva de alienação, o que tem comprometido a possibilidade de análise crítica da realidade.

Podemos perceber, pelos dados aqui apresentados, que esse grupo de jovens demonstra estar vivenciando a adolescência, com todas as suas mudanças, sem muitas dificuldades. Estão tentando se afirmar nesse novo lugar social ocupado por eles, relacionando-se com os outros sob esta perspectiva, que não é mais infantil, tentando participar mais na comunidade e na família, voltados para a realidade circundante e para seu futuro profissional e pessoal.

Estão se desenvolvendo, tentando se posicionar na sociedade ou em sua comunidade a partir de seus valores e concepções, profundamente marcados pela religião e pela ideologia dominante, por uma concepção mais de acordo com a conformação que com a transformação.

Considerando-se, portanto, o que constatamos com os jovens, que estão no final do período da adolescência, o que significa que as mudanças já estão em curso há algum tempo e

algumas já estão consolidadas e, levando-se em conta que seu desenvolvimento psíquico possibilita a compreensão da realidade em seus nexos e múltiplas determinações, mas que não demonstraram condições de realizar essa análise, como isso poderia ser superado? Essa é uma questão importante sobre a qual devemos refletir, embora já tenhamos anunciado a importância da educação escolar nesse sentido. Continuemos com essa discussão.

6.2 - Educação Escolar

Considerando-se que é na adolescência que o desenvolvimento apresenta mudanças qualitativas, formando-se os conceitos e o pensamento abstrato e estruturando-se a consciência sobre esta base, também, que a ação educativa tem um papel fundamental neste processo, neste item tratarei da **Educação Escolar**, que foi o segundo tema colocado em debate junto aos participantes da pesquisa.

Como, segundo Sforzi (2004), é por meio do ensino que se adquirem os instrumentos cognitivos que permitem o trânsito consciente no interior da sociedade e como a instituição escolar é parte integrante desta sociedade, organizada a partir do modo capitalista de produção, com todas as limitações decorrentes deste fato, tornou-se fundamental para os objetivos deste trabalho verificar qual a relação estabelecida entre os participantes da pesquisa e a educação escolar, objetivando conhecer a concepção dos jovens sobre a educação escolar, como esta é vivenciada por eles e o sentido que assume em suas vidas.

Assim, na tentativa de obter as informações necessárias para tal análise, utilizei algumas estratégias para facilitar o debate. Solicitei que representassem, por meio de um desenho, o que a escola tem de significativo para eles e que confeccionassem um pequeno texto sobre a forma como percebem a escola (Anexo XI; Anexo XII). Executei a música

Estudo Errado, de Gabriel Pensador (Anexo X), para favorecer a reflexão sobre o tema, a partir de algumas questões orientadoras para o debate, como se vê no Roteiro (Anexo VI).

Durante o encontro, vários aspectos foram abordados pelos jovens e, como já havia acontecido no encontro anterior, houve muitas brincadeiras, conversas paralelas, muitas interrupções, troca de assunto, evidenciando certa dificuldade dos participantes em se manterem na atividade proposta. Os aspectos tratados pelos jovens no debate foram organizados, para sua apresentação e análise, em sub-temas. Os aspectos destacados tratam da escola como um espaço de convivência, do esvaziamento de sua função e de sua identificação com uma segunda casa. Tratam, também, da educação como instrumentalização e mediação para a compreensão da realidade, da atividade de estudo, da necessidade de relação entre teoria e prática, da contribuição da educação escolar para sua vida e, também, de várias dificuldades enfrentadas por eles, como veremos a seguir.

6.2.1 – Escola como espaço de convivência

É interessante perceber que embora a escola tenha a função de transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, viabilizando sua apropriação, ela se destaca, para os jovens, não por isso, mas por constituir-se em um local onde encontram os amigos. Considerando-se que na adolescência a atividade principal, segundo Elkonin (1987), é o estabelecimento de relações pessoais íntimas e a comunicação, a escola, por sua organização, torna-se ótima para isso. Assim, vemos que se destacou, de forma significativa, o prazer de encontrar os amigos, sendo definida como um local de convivência. Conviver, no entanto, remete para as atividades espontâneas do cotidiano, quando a instituição escolar deveria estar associada às esferas não-cotidianas.

A concentração de um grande número de alunos na instituição escolar realmente a torna um ótimo lugar para conviver e esse se torna o ponto interessante para os alunos. A escola favorece a convivência entre os pares, pois as turmas se organizam por séries e por idades. Além disso, os alunos se encontram no período que antecede o início das aulas e no recreio, assim como em atividades extra-sala. É importante refletir, no entanto, que a função da escola não é a promoção da convivência, isto é um aspecto complementar. O aspecto principal é a sua função de transmissão do conhecimento, porém os jovens não apontam esse aspecto como significativo na escola. Para eles, o que há de interessante é, justamente, seu aspecto periférico, que é a convivência.

Embora tenham mencionado, no encontro em que se conversou sobre a adolescência, que este é um período em que o jovem se abre para o mundo e em que quer conhecer coisas novas, o que demonstra um interesse pelo conhecimento, esse não é um ponto destacado em relação à escola e não demonstram considerá-la interessante por ser o lugar do conhecimento. Como vimos no capítulo 4, a ação educativa deve tornar-se significativa para os alunos para que estes possam envolver-se no processo ensino-aprendizagem e, assim, desenvolver-se, o que não está acontecendo, daí o interesse ser apenas pelo estabelecimento das relações com os amigos.

Na escola o mais importante é as amizade, porque mesmo terminando os estudos você lembra nos amigos em que viviam com você. Isso é uma coisa muito importante e isso eu vejo como uma marcação. (Paulo, G1)

Na escola aqui eu acho que fica mais marcado são os amigos que conquistamos. Hoje eu acho que a escola e os professores hoje em dia deixam muito a desejar, eles não estão nem aí se o aluno aprendeu ou não. (Kleber, G1)

Bom pra mim, é meus amigos que construí aqui. Eu acho legal, porque dentro da sala de aula a gente convive com nossos amigos, a gente constrói bastante amizade. Eu acho legal isso. Gosto de alguns professores. A escola pra mim podia melhorá, mas não vô consegui mudá isso sozinha. É bom estudar, né, às vezes é bom, *tem* que estudar... É, não é muito bom, eu não gosto muito... (Marcela, G1)

Aqui na escola você aprende a conviver com as pessoas e não só as pessoas que combinam com você, todas as pessoas, cada um tem um tipo, você tem o

seu grupo que você acha que bate mais com as suas ideias, você acaba se chocando, acho que ensina a gente a conviver e a respeitar cada um ser do modo que é. (Thaís, G2)

Na escola você aprende a... conviver com as outras pessoas que, querendo ou não, tem pessoas que são diferentes e pessoas que são iguais a você, tem pessoas que têm pensamentos diferentes, aí eu acho que isso ajuda. (Gilmar, G1)

Eu acho que o mais importante que a escola ensina é aprender a se relacionar, aprender que tem momentos que você vai ter que caminhar sozinho, mas têm momentos que você vai ter que trocar ideias com outras pessoas, você vai ter que respeitar o espaço das outras pessoas, a opinião dos outros, então é esse ponto... de você ter que respeitar um grupo (Juliana, G2)

Para Gilmar, a escola se apresenta como um lugar chato e bastante repetitivo e o que pode torná-la melhor e mais prazerosa é a presença dos amigos e de professores que trabalham de forma diferente.

Para mim a escola fica muito na questão da repetição (quadro, caderno, professor irritante). O que ajuda a amenizar essa questão são as amizades e os professores que viram que esse método é enjoativo. A educação, desde o tempo que minha mãe estudava, ela sempre falou que foi uma coisa muito repetitiva: quadro, caderno, livro e pronto. O ano passado falaram que ia mudar, ia ser diferente, mas continua a mesma coisa, totalmente enjoativa. A gente já vem pra cá pensando em quadro, caderno, livro, professor irritante... E aí acredito que o que faz a gente ainda vir pra escola é os amigos mesmo. Senão a gente nem vinha mais, porque se os amigos fossem irritantes também... (Gilmar, G1)

O que Gilmar traz em sua fala é a contraposição entre uma escola que se faz chata, irritante e repetitiva e o prazer do convívio com os amigos, que se mostra como algo estimulante e enriquecedor. Para ele, a escola não mudou. Desde os tempos de sua mãe, continua a se organizar em torno das aulas expositivas, que apenas utilizam o quadro para registrar o conteúdo e o caderno para que o aluno faça suas anotações.

O que se verifica é que a instituição escolar não tem se mostrado como o lugar do conhecimento, promovendo a sua busca, destacando-o como algo importante e interessante. Para que a escola possa impulsionar o desenvolvimento e a busca pelo conhecimento, deve fazer com que a atividade de estudo seja uma atividade significativa para o aluno, com um sentido claro e orientada para a promoção desse desenvolvimento.

A instituição escolar tem se organizado, desde sua origem, em uma perspectiva de manutenção da sociedade, como vimos no capítulo que trata da Educação Escolar, com Manacorda (2006), e, nesta perspectiva, tem se esvaziado tanto, que cria uma situação em que o que há de interessante, para os alunos são as atividades que não envolvem a especificidade da escola, que é a circulação do conhecimento científico, mas sim outras atividades, como aquelas que se desenvolvem com os amigos, que possibilitam o relacionamento pessoal e mesmo atividades de lazer que ali são praticadas, como os jogos e brincadeiras. Não tem sido as atividades de estudo e o contato com o conhecimento que têm interessado os alunos, como se pode ver nas falas dos jovens. Em geral, a disciplina que mais interessa é Educação Física, que é muito pouco teórica e envolve a prática de esportes, o jogo, o movimento e, como pude constatar em muitas escolas, muitas vezes se resume a entregar uma bola para os alunos e deixá-los na quadra.

O que eu acho da minha escola... uma droga, nossa! Os professores não explicam direito... Gosto de jogar bola, educação física. A questão dos estudos, eu acho que tem muita coisa que podia melhorar, principalmente professores. Na questão da educação eu acho que ta muito fraca. E também acho que os professores e os diretores tinham que ser mais compreensivos. Hoje, prá você ganhar alguma coisa de um professor, acho que é impossível, se você tiver a razão, o professor assumir que você ta com a razão, acho que é impossível um professor fazer isso. (Kleber, G1)

O professor sempre tem razão, a gente nunca tem. E o que marca aí é amizade, porque mesmo depois que você sai da escola você lembra das amizades... (Paulo, G1)

Quando Kleber enfatiza que sua escola é uma droga, nós vemos que o conhecimento aí circulante não se fez interessante para ele, e mesmo para seus colegas, pois o que se busca é o relacionamento com os amigos. A atividade de estudo não se tornou, para Kleber, significativa a ponto de constituir-se em um motivo para sua atividade, o que o levaria a relacionar-se de forma diferente com o conhecimento, aí sim impulsionando seu desenvolvimento. O que vemos é uma situação que revela que a frequência à escola é apenas uma obrigação, a gratificação não é aprender, mas encontrar os amigos.

Se pensarmos nesta fala de Kleber e voltarmos ao que a escola propõe em seu Projeto Político-Pedagógico, como vimos no item 5.4, veremos que a instituição destaca alguns ideais a serem perseguidos no fazer pedagógico, entre os quais se considera fundamental que a aula seja dinâmica, com estratégias diversificadas, com conteúdos do interesse do aluno, de acordo com sua realidade de vida, o que podemos perceber que não está ocorrendo. Contudo, a forma como Gilmar se queixa neste momento, o que também aparece em outros momentos na fala dos outros jovens, leva-nos a crer que esse objetivo não está sendo alcançado e que essas aulas dinâmicas, com estratégias diversificadas não são a regra nessa escola, talvez apenas exceções. Além de essa queixa aparecer na fala de Gilmar e de outros jovens, a própria escola tem informações sobre tal fato, a partir das entrevistas que realizou com alunos e família, em que aparece a mesma queixa. Os alunos ouvidos pela escola sugeriram que os conteúdos fossem desenvolvidos de forma mais dinâmica, que houvesse mais inovação, mais aulas práticas e aulas mais interessantes, como se vê no item 5.4.

A própria equipe pedagógica reconheceu que o ensino na instituição precisa melhorar em qualidade, partindo da experiência do aluno, proporcionando mais atividades de pesquisa e atividades interessantes e diversificadas, que incentivem e motivem a busca do conhecimento. No entanto, as atividades não estão ocorrendo desta forma.

Até há um reconhecimento, na fala dos jovens, de que a escola é importante por ser lugar do conhecimento, mas o que realmente a torna significativa não está sendo o conhecimento que ali se adquire ou que ali circula, mas sim a relação com os amigos, como mostra Norberto. Tanto é assim, que ele chega a rir ao dizer que os alunos que participaram da pesquisa só o fizeram para ter uma folga das aulas e que todos vão para a escola apenas para “zoar”.

Bom eu acho que a escola é boa pra os nossos conhecimentos, mas, pra mim, eu gosto por causa dos amigos da conversa que nós fazemos e tem alguns professores que eu gosto, alguns eu levo nas coxa e outros eu num gosto porque eles só não são mais chatos por falta de tempo. A escola representa esse estudo, é bom pra nós. Mas na verdade eu acho que todo mundo ta aqui

[no grupo da pesquisa] porque não gosta de estudar, vem mais pra zoar no colégio. (Norberto, G1)

Considerando o modo como a sociedade capitalista se organiza e o lugar que a escola ocupa nesse sistema, é compreensível que não se destaque pela sua importância no processo de transmissão/assimilação do conhecimento, uma vez que vem se esvaziando dessa função.

6.2.2 – *Esvaziamento da escola: segunda casa?*

Uma vez que os alunos destacam na escola a convivência com os amigos, não sendo significativa para eles a relação com o conhecimento, dificultada por uma ação dos professores que não favorece essa relação, os alunos consideram a escola como uma segunda casa. Assim, reconhecem que ela faz parte de sua vida, ocupando um lugar significativo, pois passam aí muitas horas por dia, convivendo com várias pessoas. A escola aparece como o local em que, além dos conteúdos escolares, também se aprende comportamentos, atitudes e valores, proporcionados pelas relações estabelecidas neste local.

A gente entra criança de tudo, querendo bagunçar, achando que a escola é lugar de jogar bola, soltar pipa e tudo pra nós é festa. No meio do ciclo a gente já é adolescente, bagunçar na escola, a gente vai prá namorar... no final já é um adolescente homem e tem que decidir se vai trabalhar, se vai casar. Faço o vestibular? Compro uma moto? Sai quase um homem formado e tem que tomar a decisão, não pode ficar parado, tem que fazer alguma coisa. A gente entra como moleque, só pensando em se divertir e sai com a responsabilidade nas costas, tendo que tomá decisões. Passa por várias etapas, sem perceber. Deixa de ser aquela criança que só pensa em futebol pra ser um cara com responsabilidades, tendo que tomar decisões. Escola é nossa segunda casa, né. (Rafael, G2)

Eu acho que a escola é o complemento da educação que a gente tem em casa. Porque os nossos pais dão educação, como a gente se comporta, como a gente deve ser, o que é certo e o que é errado, aí o colégio tem que ter aquele complemento pra nossa vida profissional, nosso dia-a-dia, de quando você conversa com uma pessoa como você trata ela, entendeu? E alguma coisa assim também pro nosso trabalho. Às vezes a gente fala assim "Ah vou estudar isso pra? Não vou precisar disso no meu dia-a-dia, no que eu vou fazer futuramente." Mas sempre uma coisinha a gente usa. (Luiza, G2)

Bom, eu acho que a escola é uma segunda casa, que você passa praticamente toda a sua infância e a sua adolescência inteira na escola, então eu acho que

a escola é como se fosse uma segunda casa porque você sempre vai ter consciência, vai marcar muito o tempo da sua escola, desde passeio até brigas. (Maria, G2)

Vimos que a escola, em nossa sociedade, transformou-se em uma instituição fundamental, tendo-se transferido para ela a educação das crianças e jovens, tanto nos aspectos acadêmicos, como na transmissão de ideias e valores. Temos acompanhado o fato de que a escola tem se transformado muito mais em um local de aprendizagem de valores e comportamentos, sendo transferida para ela uma série de responsabilidades formativas, com campanhas educativas as mais diversas, sobre todas as áreas. São campanhas de trânsito, de combate a dengue, de consciência ecológica, campanhas de todo tipo, ficando de lado e esvaziando-se seu papel de transmissão de conhecimentos. Isso se soma ao fato de que a escola cumpre, ainda, a função de ficar com as crianças e jovens enquanto as famílias estão no trabalho, adquirindo importância significativa neste sentido, principalmente para as camadas sociais mais baixas. Por conseguinte, não é de se estranhar que os jovens considerem a escola como sua segunda casa, até porque ela não se destaca, para eles, por sua importância em relação ao conhecimento, uma vez que esse está sendo minimizado, transmitido mecanicamente, sem que adquira algum sentido. As falas acima deixam isso muito claro.

Augusto considera complexo falar sobre a escola, ressalta as vantagens do trabalho em grupo para a aprendizagem, para facilitar a apropriação do conhecimento, mas fala também da escola como uma segunda casa. Como dito antes, isto faz parecer que estes dois lugares tratam da mesma coisa, quando cada um tem sua especificidade. No entanto, falar da escola como uma segunda casa faz com que ela pareça um lugar muito mais próximo e afetivo.

Falar como eu vejo e entendo a minha escola é difícil e um tanto complexo. Há pessoas que não querem estudar e só vem por obrigação e acabam atrapalhando as pessoas, pois só vem pra brincar e por causa dos amigos. Existe outras que levam o estudo muito a sério e uns ajudam aos outros, porque sempre uma pessoa entende um negócio e o outro, às vezes, não, e quando ele explica, ele entende mais do que quando o professor explica. No meu colégio há muitos professores, que embora respeitamos como um professor, nós gostamos e consideramos como amigos. Não são somente os

alunos que aprendem e trabalham dentro da escola. A escola é como se fosse uma segunda casa, para todos nós. (Augusto, G1)

Uma vez que a escola não é uma *segunda casa*, mas o local por excelência do conhecimento científico e que a ação educativa, segundo Duarte (1999), deve fazer a mediação entre a “vivência em-si, espontânea” e a “genericidade”, sem restringir-se à espontaneidade do cotidiano, mas possibilitando uma elevação ao nível da consciência e das objetivações para-si, superando as relações alienadas, tentei focar com os jovens a questão da educação escolar e do conhecimento, o conteúdo acadêmico. Segundo Toassa (2004), a educação escolar tem se tornado carregada da obviedade do cotidiano, obviedade que é essencial à vida cotidiana, mas que produz resultados desastrosos quando se extrapola a esferas não-cotidianas, levando a interpretações particulares da sociedade que, por sua ideologia e pela divisão social do trabalho, determinam a formação alienada do ser humano, impedindo a apropriação das objetivações mais elevadas, que poderiam tornar mais crítica a interpretação da realidade concreta.

Vários aspectos foram abordados pelos participantes, porém, de forma geral, estes não explicitaram com clareza a importância da educação e sua função em suas vidas, o que indica que isso não é realmente claro para eles. Isso parece mostrar, portanto, que o processo educativo tem se limitado às vivências em-si, satisfazendo apenas aqueles carecimentos apropriados pelo indivíduo em sua existência alienada, sem promover um avanço ou elevação desses carecimentos. O pleno desenvolvimento do indivíduo, no entanto, pressupõe uma apropriação de formas de elevação que se coloquem acima da vida cotidiana, e também que a realidade possa ser desvelada em suas múltiplas relações e determinações, para além daquilo que é dado de imediato ao conhecimento, sendo compreendida como realidade social, constituída historicamente. O esvaziamento da escola de sua função de transmissão de conhecimento, discutida por Saviani, como vimos no capítulo 4, imprime sua marca nos

alunos que a reconhecem por suas características periféricas e não pela sua função – possibilitar a transmissão/apropriação do conhecimento.

Essa imagem da escola como uma segunda casa me parece que aproxima muito a escola de uma instituição responsável pelo cuidado das crianças e pela educação de valores e comportamentos, deslocando o foco de sua especificidade, que é o conhecimento científico, em contraposição à casa, que é o lugar do conhecimento espontâneo e não sistematizado. É importante ressaltar que essa imagem trazida pelos alunos não é exclusiva deles, mas é bastante difundida, tanto na sociedade de forma geral, como nos meios escolares. Isto, de certa forma, esvazia a função e o significado da escola, que é uma instituição fundamental, uma vez que é promotora de desenvolvimento, devendo realizar a mediação entre as esferas do cotidiano e as esferas da produção material e intelectual da humanidade (DUARTE, 1999; HELLER, 1991). Neste sentido, a escola deve ser capaz de criar novas necessidades em seus alunos, para além daquelas presentes no cotidiano, algo que não aparece nestas falas.

6.2.3 – Escola como local de aprendizagem

A importância da escola como local de aprendizagem também foi reconhecida no debate, embora juntamente com esse reconhecimento tenham surgido reclamações sobre os professores e a forma como se relacionam com os alunos. Considerando-se que o professor é um elemento central na escola por ser o mediador entre o conhecimento escolar e o processo de aprendizagem do aluno (FACCI, 2004), sendo dele a tarefa de instrumentalização dos alunos, é significativo verificar que há muitas queixas e que a maioria delas se refere ao fato de que o professor não tem conseguido realizar essa mediação de forma efetiva, o que diminui as possibilidades de os alunos apropriarem-se dos instrumentos necessários à compreensão da realidade e à sua ação no meio social.

A escola é importante pra aprendermos e assim, conseguirmos ser alguém. Quando os professores conseguem se entender com os alunos, as aulas ficam bem mais fácil se interessar em vir. Quando o professor dá uma liberdade pra gente, a aula fica melhor, fica mais interessante e fica todo mundo muito feliz e a gente aprende mais, entende? E a escola é importante, a gente tem que aprender, conseguir ser alguém. Vir pra escola é bom, o ruim é ter que aguentar professor sem noção, achando que a gente é um bando de idiotas que chegou ali, passou todo mundo empurrado todo ano, que ali a gente não sabe de nada. Eu acho que se eles compreendessem mais a gente, a gente poderia compreender eles. Mas alguns querem se sentir superior, querem mostrar que manda quem pode e obedece quem tem juízo. (Patrícia, G1)

Para mim a escola é um lugar de estudar, mas com alguns professores a aprendizagem dos alunos é muito afetado... (Herivelton, G1)

6.2.4 – Mediação e instrumentalização do indivíduo na compreensão da realidade

Como vimos, vários elementos são destacados pelos jovens em relação à escola, à aprendizagem de valores e comportamentos, à distinção que o estudo proporciona, à importância para a vida fora dos muros da escola, para o trabalho, porém tudo colocado de forma vaga. Pedro trouxe para o debate uma concepção que se aproxima do significado social da escola, afirmando que *a escola ensina a entender o mundo*, embora ele se refira tanto ao conhecimento acadêmico, como à aprendizagem de valores e comportamentos em geral, como vemos em sua fala abaixo. Para ele, a escola possibilita a aprendizagem de coisas boas e ruins, aprende-se tanto a ler e escrever como a namorar e ser malandro, a escola *abre a cabeça* das pessoas. A escola deve possibilitar ao sujeito tornar-se competente no uso dos signos, códigos e instrumentos produzidos socialmente, instrumentalizando-se para compreender a realidade e os fenômenos em suas múltiplas determinações, mas como vemos com estes jovens, isto tem sido feito minimamente.

Escola é o que ensina a gente a entender o mundo. Tudo que você vai fazer têm a ver com o que você aprendeu na escola. Aí, lá pra frente, surge um problema, a gente tem já uma primeira experiência e vai poder aplicar no problema da vida lá fora. A escola abre a cabeça das pessoas, colocando várias coisas boas, ruins. Tudo que você colhe desde pequeno na escola, você vai poder usar no futuro, né. Você aprende as músicas, as cores, aprende a ler, a escrever, a somar, a namorar, a brigar, a ser malandro... A

escola é importante, desenvolve a mente do aluno, ela tem um papel, para quem quer estudar mesmo, tá tudo aí, mas é que nem sempre é o intelectual que você usa lá fora, você tem que usar a experiência, tem que saber de onde que vem, porque que é aquilo... (Pedro, G2)

É interessante que Pedro diga que a escola ensina a entender o mundo, embora ele não consiga dar a dimensão exata disso por meio de suas palavras, mas ele reconhece, em sua forma de analisar a instituição escolar, que a escola “abre a cabeça das pessoas”, o que indica maior capacidade de assimilação e de percepção, porque, como ele conclui de maneira acertada, a escola “desenvolve a mente do aluno”. Porém, embora ele perceba esses aspectos importantes, ele também acha que *lá fora*, quer dizer, para além dos muros da escola, no que se mostra para ele como a vida real, nem sempre é o intelectual que se usa. Portanto, quando ele diz que a escola desenvolve a mente do aluno ele percebe, de certa maneira, que a escola desenvolve as funções cognitivas, mas conclui de maneira contraditória, dizendo que nem sempre é o intelectual que se usa na vida, parecendo, então, que isso que ele identifica como o intelectual é a aplicação prática dos conteúdos escolares. Isso parece ficar bastante marcado nas diversas falas, a dificuldade em perceber que o conhecimento transmitido pela escola possui uma ação direta sobre o desenvolvimento cognitivo.

Ao constatar que a escola ensina a entender o mundo, abrindo a cabeça e desenvolvendo a mente, Pedro demonstra que, apesar de todas as dificuldades vividas pela Educação, a escola ainda se constitui como uma instituição importante no sistema, por possibilitar o acesso ao conhecimento produzido e, desta forma, auxiliar no desenvolvimento dos alunos. Porém, quando ele diz que tem que usar a experiência e “tem que saber de onde que vem, porque que é aquilo”, ele está demonstrando que não basta conhecer os fatos, é necessário conhecer suas origens, suas relações, seus nexos internos, mas como deixa transparecer em sua fala, isto não está acontecendo na escola. Se isto não acontece por meio da educação escolar, dificulta-se o desenvolvimento de uma compreensão da realidade em suas relações de causalidade, não havendo, portanto, um pensamento crítico. É disso que

Pedro se queixa, de que sua educação escolar não o está auxiliando a compreender a essência dos fenômenos.

Também na direção de que a escola ensina a entender o mundo, o Projeto Político-Pedagógico elaborado pela instituição tem como objetivo que a escola seja cidadã, com participação ativa da comunidade e seus membros, para uma melhor formação dos educandos, formação de uma visão crítica do mundo. Isso está expresso neste documento e há, ainda, a indicação de caminhos a serem seguidos para atingir esses objetivos, mas, pelas diversas falas dos alunos, transcritas neste estudo, não há indicações reais de que isso esteja se dando dessa maneira. Sequer a participação dos pais acontece nessa escola.

Se considerarmos, ainda, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio tratam do desenvolvimento de competências que envolvem a capacidade de abstração, o desenvolvimento do pensamento divergente, o desenvolvimento do *pensamento crítico*, resta-nos perguntar: de que maneira a escola tem se conduzido? É realmente na direção da formação de um pensamento crítico ou contribuindo para a manutenção da alienação? Como formar o pensamento divergente, crítico, em uma instituição organizada nos moldes da sociedade capitalista, cuja estrutura se funda na alienação?

Na fala dos jovens, o conhecimento é tido como passageiro, a aprendizagem dos conteúdos escolares parece ter a função apenas de garantir notas nas provas e trabalhos, e eles não conseguem estabelecer relação entre o conteúdo aprendido e sua vida cotidiana, o que indica que o processo educativo não consegue incorporar-se à vida, não consegue atuar enquanto possibilidade explicativa, como diz Martins (2006), não consegue ser uma mediação na análise do real, permitindo a compreensão da realidade e a elevação acima da vida cotidiana. Para este grupo participante da pesquisa, a educação não se tornou significativa e, assim, não se constitui em um instrumento para compreensão da realidade e para ser aplicado à vida cotidiana, elevando-a a outros níveis.

Para este grupo, a educação escolar não foi capaz de estabelecer uma relação mediatizada com a realidade, não realizou a mediação entre as esferas do cotidiano e as esferas da produção material e intelectual da humanidade e, assim, não criou novas necessidades nesses alunos, além daquelas presentes no cotidiano. Se essas mediações culturais externas estivessem se inserindo nas ações desses sujeitos, humanizaria-os e desenvolveria seu psiquismo, todavia como estamos vendo com esses jovens, eles não têm conseguido apropriar-se realmente desse conhecimento, internalizando-o, instrumentalizando-se em sua ação no mundo. Não podemos negar que esses jovens têm se apropriado de muitos conteúdos na escola, porém em grande parte de forma mecânica, como memorização, e não com possibilidades de generalização e de compreensão ampla. Parece-me que, dentro da lógica da sociedade capitalista, esses jovens se apropriaram daquele mínimo necessário à sua reprodução na sociedade, humanizaram-se, sim, mas nessa mesma lógica, sem superar a alienação.

Tem gente que não vem pra querer saber, pra aprender, tem gente que vem só pra tirar 6 e sair do colégio pra fazer uma faculdade. Acho que tem que ter alguma coisa pra rolar uma discussão aqui e chegar num assunto interessante lá na sala... (Rafael, G2)

A escola é muito superficial, você vai saber de tudo mesmo da sua vida adulta a hora que você tiver trabalhando sério mesmo, a hora que você tiver que encarar problemas que é você que tem que resolver, não pode jogar nas costas de ninguém. Aí é a hora que você vai colocar em prática aquilo que a escola ensinou. (Maria, G2)

Ensina você saber correr atrás das coisas. Se você vai atrás, pesquisar, você vai entender até melhor. Muitas vezes que você não gosta de um professor é porque você não entende o que ele fala, mas vai ver num livro você olha, resume, vai olhando, você aprende. (Thaís, G2)

As coisas que a gente aprende aqui, não é tudo que a gente vai levar, entendeu... Numa faculdade você aprende realmente o que você vai precisar. Filosofia e Sociologia é uma coisa que a gente nem vai usar tanto no trabalho, mas como pessoa, tanto que foi duas matérias que foi tirado do colégio na época da ditadura, porque fazia a gente pensar no governo e em tudo. São matérias que a gente tinha que ta com um professor sempre. (Augusto, G1)

Uma coisa é a gente aprender uma coisa pra saber, outra é a gente aprender uma coisa, tipo, como agir mesmo. O professor de sociologia falando da

sociedade, que não vivemos como os bichos e tal e a gente fica pensando, agora, lá em geografia, falando das Placas Tectônicas... pra que? Eu nem sei o que é... É importante, mas com a sociologia e filosofia, é uma coisa diária. A gente vai pensar, vai ouvir, tal... agora a gente não chega em casa e fala... “Nossa, mãe, as placas isso, isso e aquilo”. Limpando a casa e falando “Ah, mãe, se eu cruzar as ervilhas amarelas e verdes há a possibilidade de nascer tal e tal..”, eu não vou fazer isso! Agora, eu posso chegar pra ela: “Ah, mãe, a gente ta vivendo num mundo assim, assim e assado” (Patrícia, G1)

É interessante perceber, tanto na fala de Augusto como na de Patrícia, que há uma referência às disciplinas de Sociologia e Filosofia como conteúdos importantes para a compreensão da realidade, mas que, no entanto, não serão *aplicados* no trabalho. As disciplinas de Filosofia e Sociologia voltaram recentemente a fazer parte do currículo do Ensino Médio e são duas disciplinas que têm um papel importante no currículo enquanto possibilidades de articulação com as outras disciplinas e de instrumentalizar o pensamento para a compreensão da realidade, como no caso da Filosofia que, segundo as Diretrizes Curriculares de Filosofia para a Educação Básica, cria um “espaço de provocação do pensamento original, da busca, da compreensão, da imaginação, da investigação, da análise e da criação de conceitos” (p. 25). A Sociologia é importante por possibilitar instrumentos para a compreensão da sociedade, sendo que, segundo as Diretrizes Curriculares de Sociologia para a Educação Básica, esta disciplina tem como objeto “o conhecimento e a explicação da sociedade pela compreensão das diversas formas pelas quais os seres humanos vivem em grupos, das relações que se estabelecem no interior e entre esses diferentes grupos, bem como a compreensão das consequências dessas relações para indivíduos e coletividades” (p. 20).

O que se percebe, no entanto, em relação a essas disciplinas é que elas têm se mostrado apenas como *mais uma* disciplina no currículo do que atendendo a estas disposições formuladas nas Diretrizes Curriculares; não estão contribuindo realmente para o desenvolvimento desses jovens, até porque, nesta escola, tem havido um rodízio grande de professores durante o ano. No entanto, Patrícia fala dessas disciplinas com interesse, pois elas apresentam um sentido em sua vida, já que falam da sociedade e de como se deve agir mas,

com relação a outras disciplinas, como Geografia e Biologia, mencionadas por ela, não há sentido em seu conteúdo, que não parecem ter qualquer utilidade para ela em sua vida, não demonstram vinculação com a vida diária, o que faz com que sejam consideradas desnecessárias e desinteressantes.

Esse parece estar sendo, realmente, um problema nas escolas, pois os conteúdos são apresentados de forma estanque e desvinculada, tanto entre si, como em relação à vida de forma geral, daí ter sua importância esvaziada. É neste sentido que Davidov (1988) afirma, como vimos no capítulo 4, que os problemas do ensino com objetivo de impulsionar o desenvolvimento estão ligados à forma como se estruturam as disciplinas escolares, como se organizam os conteúdos e a metodologia de ensino. Isso irá determinar o tipo de consciência e pensamento que se formará nos alunos no processo de assimilação do conhecimento, das atitudes e hábitos. Para Davidov, o ensino deve proporcionar a formação de um nível mais alto de consciência e pensamento, o que temos verificado que não tem acontecido. Davidov afirma que a escola tem formado o pensamento empírico, que não possibilita a análise das particularidades essenciais do objeto, de suas conexões internas e, assim, não compreende a essência dos fenômenos, que é tomada pela aparência, ou seja, pelas propriedades externas do objeto, o que podemos verificar nesses jovens, seu pensamento é apenas empírico.

Acho possível dizer, portanto, que a forma como esta instituição escolar tem trabalhado com os conteúdos, como se verifica pelas informações fornecidas pelos jovens, apresentando-os de forma estanque, constituindo-se apenas em uma sequência prevista pela grade curricular, não articuladas entre si, cuja metodologia de ensino está na dependência direta do professor, de sua concepção de educação e dos objetivos por ele formulados, sem haver uma articulação em torno de uma proposta filosófica voltada para o desenvolvimento dos alunos, tem resultado na formação de um aluno que não se apropria realmente do conhecimento, como me parece ser o caso dos jovens participantes da pesquisa. Quero dizer,

com isso, que a forma com que os jovens se apresentaram durante o trabalho indica a formação apenas deste pensamento empírico, não demonstrando ter formado o pensamento teórico e, portanto, não tendo conseguido instrumentalizar-se na compreensão da realidade em suas relações. Demonstram não ter se apropriado do conhecimento até por não serem capazes de estabelecer uma relação entre aquilo que aprenderam e sua vida. O conhecimento adquirido tem se mostrado, para esses jovens, apenas como uma soma de fatos e informações, sem um sentido que oriente esse conhecimento em relação a um determinado fim. Isso deixa claro que não basta frequentar a escola, pois os jovens a frequentaram por 11 anos, mas para que os resultados tivessem sido diferentes, para que a escola realmente os tivesse instrumentalizado na compreensão da realidade, a atividade de estudo teria que ter sido significativa, com sentido para eles e orientada para a promoção do desenvolvimento, o que não foi o caso.

As diferentes disciplinas ensinadas na escola não parecem ter nenhuma relação com a vida dos jovens e, portanto, muito pouca ou nenhuma utilidade. Não são percebidas como disciplinas que, em seu conjunto, abarcam a totalidade do real e, desta forma, instrumentalizam o indivíduo na sua compreensão, fornecendo-lhe as ferramentas para sua ação na realidade. Assim, tornam-se apenas disciplinas chatas, obrigatórias, porém sem sentido: afinal, para que servem? Os jovens não têm resposta para isso e fica difícil dedicar-se ao seu estudo, já que não fazem sentido.

Para Saviani (2005; 1995), a educação é uma mediação no seio da prática social, tendo nela seu ponto de partida e também de chegada. Isto significa uma vinculação do conteúdo escolar com a realidade vivida. Para ele, é pela mediação da escola que se dá a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, com a apropriação de novas formas por meio das quais podem se expressar os conteúdos do saber escolar. Para estes jovens, no entanto, o conteúdo escolar não está partindo desta prática social, problematizado, a ponto de voltar a

esta prática, compreendida agora pela mediação da teoria, desvelada em suas relações e permitindo a sistematização do saber escolar e a criação de novas necessidades, para além daquelas postas por sua vida cotidiana, promovidas pela apropriação do conhecimento.

Tem uma pequena parte que é útil, mas a maioria é inútil. E História? É coisa antiga, pô... (Herivelton, G1)

Ah, tem umas coisas de matemática que a gente nunca vai usar! Quando é que eu vou usar aquilo? (Norberto, G1)

Se você vai se especializar, daí você precisa saber... uma pessoa que não vai usar matemática na vida, vai fazer Letras, que vai querer fazer conta? Biologia tem umas coisa lá que você nunca mais vai ver... Eu acho super importante você saber do passado. Eu acho que não é uma coisa importante, eu acho que é só uma curiosidade, pelo menos comigo, assim... fica gostoso ficá sabendo o que aconteceu. O que você aprende aqui, eu acho que você não vai usar tudo. Mas são onze matérias. Se você for médico, você vai usar biologia, se fizer ciências da computação você vai usar física e matemática. Pelo menos uma ou duas matérias você vai seguir na sua vida inteira, então é importante você fazer bem feito agora. Mas esse bem-feito tem que ser feito não só por nós, mas por quem ensina, porque se não ensinar direito a gente vai aprender errado e vai levar isso pra vida inteira... (Gilmar, G1)

Aí que tá, não tem como a gente saber o que vai fazer da vida... Não tem como você falar “vou estudar só matemática porque eu vou fazer tal coisa”. (Patrícia, G1)

O conteúdo trabalhado na escola não parece, aos jovens, vinculado à realidade e, por outro lado, essa realidade que está “fora da escola”, como eles mesmos falam, não se faz presente nela, não é trazida para junto do conteúdo escolar e disso eles se queixam. Novamente temos a expressão de uma sociedade fragmentada, que compartimentaliza tudo e todos, mantendo as cisões impostas pelo nosso modo de organização social e ao que a instituição escolar, por ser expressão dessa sociedade, não consegue fugir. Os jovens, no entanto, sentem a falta de discussões mais gerais, sobre aspectos diretamente relacionados à sua vida e à sociedade e que têm estado ausentes do ambiente escolar, como a discussão sobre política, economia do país e fatos da vida de forma geral. Isso mostra que a escola possui importância na vida dos jovens, ocupa um lugar central, realmente, pois abarca um grande período de suas vidas, mas tem carecido de sentido, não está possibilitando a compreensão da vida e da realidade social, não os está instrumentalizando. Eles demonstram a necessidade de

que a escola os ajude a compreender esta realidade, que os deixa confuso e que precisa ser explicada, mas para o que não possuem os instrumentos, que deveriam ser proporcionados pela escola e que eles reconhecem isso, contudo não acontece.

Tem que falar mais sobre a política do país, que tá uma vergonha, isso ninguém explica. Tem que falar como anda o país, a economia. Ninguém aprende isso na escola. Prá ser um cidadão consciente... mas não ensina isso na escola, não querem nem saber... ninguém explica conhecimentos sociais. Matemática e essas outras porcarias aí, pra que? Vestibular. (Pedro, G2)

Eu acho que a gente é tratado meio que como criança. Negócio que tá na televisão, essas coisas não são conversadas no colégio, não são discutidas, acaba a população fazendo uma atitude besta, falando coisa que nem entende direito, só ouve o jornalista e jornalista cada um leva pro seu lado, cada um fala o que acha e também não são os donos da verdade, que no colégio não são discutidas essas coisas, aí cada um fica falando abobrinha que não entende direito. Nós queremos um negócio mais... atualidade. Então o povo pensa que nós somos meio infantil, acha que a gente não tem muito interesse em aprender essas coisas. (Rafael, G2)

Tem que ensiná política pros alunos, que hoje na nossa sociedade, tem todo mundo que entender da política, porque coloca eles lá, beleza, mas ninguém tá cobrando em cima deles, todos os órgãos que cobram é tudo comprado, eles mesmos que compram, eles que comandam aquilo, então, entender da política... (Pedro, G2)

A escola possui um significado social que é o da transmissão do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, promovendo a apropriação do mesmo de forma a instrumentalizar os alunos na compreensão da realidade da qual fazem parte, preparando-os para sua ação nesta realidade. Embora esta pesquisa não tenha se aprofundado neste aspecto, parece-me que o sentido que vem assumindo para os alunos é mais de uma tarefa a ser cumprida. Algo que são forçados a fazer. Outro sentido que assume é o de local de convivência com os amigos. Mas não tem assumido o sentido de apropriação do conhecimento como instrumento para sua vida, o que dificulta a apropriação desse conhecimento. Assim, se pensarmos neste grupo de jovens, parece-me possível dizer que, desta forma, só é possível que sua consciência se constitua de forma alienada, conforme a lógica de nosso sistema e à qual não é fácil ou simples superar.

Vimos, no capítulo 3, que o desenvolvimento do homem em nossa sociedade tem se dado em uma dinâmica de humanização/alienação. O homem se humaniza, mas isso não tem sido possível plenamente. Vemos que o indivíduo se apropria do necessário para se tornar *humano*, mas, nesta sociedade, isto se dá por meio da alienação, o que significa que não se desenvolve plenamente, como um indivíduo livre e universal. Este grupo de jovens também vem se desenvolvendo nessa dinâmica e temos visto, pelos dados levantados no estudo, que não tem conseguido se apropriar das objetivações genéricas para-si que lhes garantiria a formação como seres genéricos, universais, plenamente desenvolvidos. Assim, sem conseguirem se apropriar dessas objetivações, não se faz possível superar a alienação presente.

A instituição escolar não tem conseguido tornar evidentes e efetivas as possibilidades existentes a partir do conhecimento científico transmitido, como é possível ver na fala de Marcela, abaixo, quando tenta explicar porque o conhecimento e a educação escolar são importantes, mas não consegue fornecer uma resposta coerente, em uma perspectiva de análise teórica, evidenciando apenas uma relação cotidiana e utilitária para os fatos e fenômenos.

Ah, é importante porque...Ah, você fica sabendo alguma coisa... tipo, você vai numa empresa, faz um trabalho, procurar emprego, e eles começam a perguntar, várias coisas, pode perguntar, tipo, “O que você aprendeu? O que você sabe assim de história? Você sabe alguma coisa?” O professor Fulano, ele faz você entender, faz você aprender bastante coisa... Português também é uma matéria que você aprende bastante, Inglês é uma coisa que eu nunca aprendi falar. Pra que ter inglês no colégio? (Marcela, G1)

6.2.5 – *Atividade de estudo: significativa?*

Pela fala dos jovens, parece não haver muito envolvimento com o conhecimento como instrumentalizador, dando a impressão de que os professores cumprem sua obrigação de

passar o conteúdo previsto, apenas, e neste sentido, como a atividade de ensino poderia tornar-se significativa?

Eu acho que o meu colégio podia melhorar. Além da estrutura, os professores também, com mais educação, porque a gente pode ter educação com os professores, mas eles não têm educação com a gente, entendeu? Eles nos tratam como se fosse qualquer pessoa, como um cachorro, às vezes. Tem professor muito ignorante. E os professores ensinavam a gente ter educação. Por mais que nossos pais deram educação pra gente, os professores ensinavam que a gente tem que ter educação em casa, no colégio, que aqui não é uma zona pra gente fazer o que a gente quer... (Marcela, G1)

Os professores, tipo assim, eles querem chegar aqui, eles só passam aquela matéria ali e pronto, a gente não tem mais conhecimento nenhum de outras coisas. É só do que eles passam mesmo, aqui, pelo menos. (Augusto, G1)

Acho que é isso que tá faltando pra alguns professores, eles só tão dando a matéria deles e pronto, não falam pra gente sobre nada, sobre o que vai ser depois, no que aquilo ali vai ajudar a gente. Alguns tão chegando, tacam a matéria ali no quadro e pronto. Só saber o que tá ali, que é a matéria dele. Tá colocando aqui a escola como, uma fase da sua vida mesmo, pra você conseguir viver entre a sociedade, a sociedade reconhecer você. E não é isso que a gente tá tendo. Eles só precisava mudar o modo de ensino deles. Esse ano, com a professora Fulana, que chegava, passava no quadro, muita gente não tinha coragem nem de copiar, tem coisa faltando no meu caderno. (Patrícia, G1)

Há professores que não explicam o conteúdo, limitando-se a apresentá-lo tal qual se encontra nos livros ou não explicam de maneira a facilitar a compreensão. Muitas vezes, também, passam atividades sem significado para os alunos, o que faz com que o conteúdo seja facilmente esquecido, como mostram Patrícia e Norberto.

Que nem no ano passado quando a gente fez o trabalho com uma professora, acho que ninguém respeitava, sabe... Chegava, pesquisava o que quisesse, ela chegava, sentava... Tanto é que todo mundo apresentou, mas vê se alguém sabe de alguma coisa aqui. (Patrícia, G1)

A prova dela, ela mandava ler uma apostila, dava uma folha de almanaque e pedia pra escrever sobre o assunto. Assim não dá. Biologia e química é um negócio que tem que ter experiência... (Norberto, G1)

Acho que tem muito professor acomodado. Vai ganhar o dinheiro dele do mesmo jeito. Vai chegar, vai da ali as coisa e pronto... (Patrícia, G1)

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o professor tem grande contribuição no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) dos educandos, pois o conteúdo trabalhado pelo professor no processo educativo cria novas estruturas mentais, que decorrem

dos avanços qualitativos que ocorrem no desenvolvimento do aluno. Sob a orientação do professor, o aluno pode se apropriar da experiência histórico-social por meio das diversas esferas de conhecimento da ciência e, nesse processo de apropriação do mundo externo, desenvolvem-se as FPS, por meio do processo de internalização (FACCI, 2004). Esse é sempre um processo ativo que exige do professor que organize o processo educativo e o conteúdo de forma a permitir esse trânsito entre o mundo externo e interno. Isso é muito mais, portanto, que apenas transmitir mecanicamente o conteúdo e cobrá-lo na prova o que, na forma como os jovens falam, é o que tem acontecido.

É importante lembrar que as FPS desenvolvem-se na adolescência e são processos mediados por signos e que, neste período, formam-se os conceitos, surgindo um novo tipo de atividade, distinta, que passa dos processos intelectuais imediatos às operações mediadas por leis. Segundo Vigotski (2000), o conceito se forma quando os atributos abstraídos realizam uma nova síntese que se torna a forma basilar com que se percebe e se conhece a realidade. Os conceitos científicos são mediados por outros conceitos, surge uma nova estrutura de generalização que se transfere a outros campos do pensamento e dos conceitos e, assim, a tomada de consciência passa pelos conceitos científicos, pois a tomada de consciência significa generalização, que é formação de um conceito superior. A importância da educação escolar neste processo é que os conceitos científicos se desenvolvem por meio do processo educacional, em uma relação de colaboração sistemática entre o professor e o aluno, a partir do que, para Vigotski, amadurecem as FPS, aumentando o pensamento causal e o nível de arbitrariedade do pensamento científico.

Esse é um processo que não tem se mostrado desta forma entre esses jovens. Pelas informações obtidas com eles, a sua relação com os professores e com o conhecimento não têm sido no sentido de desenvolver esses conceitos científicos e não têm favorecido esse processo, o que diminui as possibilidades de compreender os fenômenos em sua essência.

Pelas dificuldades encontradas neste processo, os jovens têm se mantido muito mais na aparência dos fenômenos.

Mas, olha, o professor Beltrano. Ele é bravo, mas ele explica muito bem. Eu só vi um dia ele gritar com a gente e foi porque ele era o monitor e falou que ia parar de ser nosso monitor porque tava tendo muita bagunça. E ele é um professor que tipo, conversa com a gente, leva na brincadeira... (Gilmar, G1)

E ele fala, o que for prá ele falar ele fala, ele chama você ou fala no meio de todo mundo. A gente tá tudo conversando na sala, ele vai chamando nome por nome, daí ele fala "posso explicar?", daí ele vai lá e explica. Daí na hora que tá todo mundo fazendo, ele deixa sentar junto, conversar, normal. Só não gosta que conversa na hora que ele explica alguma coisa. (Kleber, G1)

Alguns professores apresentam um trabalho diferenciado que vai além do quadro, caderno e exposição sem nenhuma dinâmica. Segundo eles, com esses professores, torna-se mais fácil aprender, pois o conteúdo fica mais interessante, tornando-se mais fácil sua apreensão. Quando o professor consegue tornar a atividade de estudo significativa para o aluno, torna-se interessante, esta adquire sentido, motivando-o para a aprendizagem. Pelo que os jovens falam, apenas alguns professores em sua trajetória escolar têm conseguido fazer isso, mas a maioria não.

Que nem Ciências da oitava série, o professor fazia várias experiências, era super divertida a aula! A gente tava estudando as papilas gustativas, e a gente não ficou ali no livro, a gente veio pro laboratório, tirou a língua de um aluno pra fora: "aqui é tal parte, aí pingava uma gotinha, você sentiu? Se eu pingar aqui nessa outra parte, você não vai sentir o mesmo gosto". E foi super divertido. Numa aula dessas você nem conversa. (Gilmar, G1)

O professor chegou e disse "hoje a gente vai aprender sobre... Ah, a gente não vai aprender sobre isso porque vocês nunca mais vão ver isso na vida!" vocês vão aprender sobre... então a aula dele era divertida... só dele escrever o nome no quadro e apagar, dizendo que não ia ensinar porque a gente não ia usar nunca mais na vida... é muito melhor o professor responder brincando que responder brigando, porque as vezes pode ficar 15 minutos da aula brigando, em vez de ficar 3 segundos brincando. (Augusto, G1)

Eu acho que eles tinha que dar um outro modo de aula, um outro jeito de aula... que nem o Sicrano, ele é um cara assim, e é bravo, é sério, mas ele sabe dar uma aula meio diferente... não é sempre a mesma coisa ali. Agora, tem professor que chega e é sempre a mesma coisa... (Kleber, G1)

Não basta a frequência à escola e o simples contato com o conteúdo escolar, a atividade de estudo deve ser significativa para os alunos, deve ser uma atividade com sentido,

orientada para promover seu desenvolvimento. Neste sentido, a escola deve fazer mais do que simplesmente oferecer uma soma de conhecimentos aos alunos, ela deve ensiná-los a pensar, desenvolvendo ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, como afirma Davidov (1988). Segundo este autor, a escola tradicional tem apenas cultivado nos alunos o pensamento empírico, que tem como característica uma relação cotidiana e utilitária para as coisas, alheio à compreensão teórica da realidade. Para ele, os problemas do ensino e da educação objetivando impulsionar o desenvolvimento estão ligados à fundamentação lógico-psicológica que estrutura as disciplinas, os conteúdos e as formas de viabilizá-los, o que determina o tipo de consciência e pensamento que irá se formar no processo de assimilação dos conhecimentos, atitudes e hábitos. Ele critica a atual forma de organização das disciplinas, que não consegue propiciar um nível mais alto de consciência e pensamento.

A atividade de estudo permite que a criança reproduza conhecimentos, habilidades e capacidades surgidas historicamente e que estão na base da consciência e do pensamento teórico, como a reflexão, a análise e o experimento mental. Desta forma, o desenvolvimento de uma relação teórica para com a realidade possibilita ao indivíduo sair dos limites da vida cotidiana e introduzir-se em um círculo de acontecimentos mediatizadamente representados. Com isso, a educação escolar contribui para a compreensão da realidade em seus nexos e múltiplas determinações. Essa é a função do conhecimento científico e da educação escolar, porém isso não significa que estes tenham cumprido sua função, uma vez que a escola é uma instituição da sociedade capitalista que, portanto, segue a lógica dessa sociedade, que é de manutenção do *status quo*, portanto efetivar seu papel de contribuição para a compreensão da realidade poderia levar a questionamentos sobre o sistema.

Assim, ao mesmo tempo em que se coloca a exigência da universalização da educação escolar para a formação dos homens, esta não pode realizar-se plenamente, pois possibilitaria instrumentos para a compreensão da realidade, em seus determinantes, o que faz com que a

educação escolar só possa acontecer dentro de alguns limites. Daí haver um esvaziamento da escola, do conteúdo aí trabalhado e o desenvolvimento de atividades em seu interior que são, na verdade, periféricas, como se vê com o grupo que participou da pesquisa. Eles tiveram acesso à escola e conseguiram nela permanecer até o final da Educação Básica, o que significou no mínimo 11 anos. Nesse tempo, tiveram acesso a todo o conteúdo previsto, considerado, em termos de planejamento, necessário e suficiente para essa etapa da educação. Esses conteúdos deveriam ser suficientes para instrumentalizá-los em relação à vida em sociedade, deveriam ter sido por eles apropriados, atuando no desenvolvimento de suas FPS, possibilitando um maior nível de abstração. Porém, como se vê nesta lógica, facilita-se o acesso e a permanência dos alunos na escola, mas sendo uma escola esvaziada e empobrecida, não se garante a formação e desenvolvimento do aluno, como vemos com esse grupo. Nesta estrutura posta, o que eles puderam formar foi o pensamento empírico, como diz Davidov (1988), mas não o pensamento teórico que lhes permitiria separar a essência e a aparência dos fenômenos. Eles têm ficado mais na aparência.

É neste sentido que Mézaros (2005) afirma que a educação escolar tem servido à geração e transmissão de valores legitimadores dos interesses dominantes, apresentando esta forma de organização social como a única possível, como se esta fosse a organização natural e não como uma organização histórica e socialmente constituída.

Na forma como os jovens participantes da pesquisa referem-se à escola enquanto instituição e à educação escolar, demonstram que estas não se tornaram significativas em sua vida cotidiana, coisa que seria função da escola, que deveria possibilitar a elevação a formas superiores e acima do cotidiano. Isso é compreensível se pensarmos que na sociedade capitalista a escola assume uma função contraditória, pois ao mesmo tempo em que ela é fundamental na formação do indivíduo, podendo instrumentalizá-lo para a compreensão da realidade e uma ação consciente nesta, ela é uma instituição que reproduz a organização da

sociedade e se torna um instrumento para a adaptação dos indivíduos às necessidades desta sociedade. Para estes jovens, portanto, o período escolar não é visto como algo ligado às suas necessidades atuais ou com uma participação direta em suas vidas, mas como algo para o futuro, como uma fase preparatória para o momento em que utilizarão o que aprenderam.

A educação escolar promovida nesta instituição não tem sido capaz de criar novos carecimentos, novas necessidades nesses alunos, o que faz com que se questione sua função como promotora de desenvolvimento, que parece também não ficar muito clara, como se vê nas falas.

Eu acho que quando a gente nasce, primeiro tem que engatinhar pra andar. É que nem a escola. Parece que não é tão importante a escola na nossa vida, mas as coisas boas que a gente aprendeu sobre dividir, vezes, mais, ditongo, esses verbos, essas coisas, vai resolver muito o nosso futuro, na hora que a gente virar empresário, querer ser alguma coisa, querer ser alguém. Acho que a escola é o primeiro passo fundamental na nossa vida, pro nosso futuro. Desde pequenininho a gente aprende que tem que chegar naquele horário, vai sair naquele horário, tem que respeitar, já desde pequeno começa a ter responsabilidade, brincando e tendo responsabilidade. Então acho que a escola ajuda quem quer, depende de nós. (Rafael, G2)

Pra mim a escola é um caminho pro futuro. Tem que passar... você amadurece aqui dentro e vai chegando o terceirão, que é a época de tomar decisão, escolher o curso, o que você vai querer fazer. Tem o ENEM, o vestibular. Então é uma fase que você precisa ter responsabilidade, ter cabeça pra fazer a escolha certa. É um caminho pro futuro, sem a escola, você não vai pra lugar nenhum, não consegue emprego, num se posiciona na vida... (Juliana, G2)

Em relação de emprego, por exemplo, a gente tem que tê um estudo, por isso que a gente passa pelo colégio, prá quando a gente for adulto a gente tê um emprego... (Augusto, G1)

Até mesmo prá você ser visto como gente, mesmo, porque você pode vim prá escola e não aprender nada, todo tempo você tá sendo empurrado, mas as pessoas prá comparar você, que sempre vem na escola, com a pessoa que nunca veio, a outra é um indigente, mesmo você sabendo a mesma coisa que ela, ela tendo aprendido sozinha as coisas, você não consegue nada... prá ser zelador, hoje em dia, tem que ter um segundo grau completo... sem escola, você não vai conseguir nada! (Patrícia, G1)

A educação é importante pra vida lá fora né, porque a educação de casa é pra você aprender a se dar com as pessoas, aí o colégio te ensina uma educação pra você se dar bem no trabalho, nas coisas, pra você ter uma percepção do que ta acontecendo. Acho que deveria ter alguma coisa de atualidade, o preço do dólar, várias coisas que tão acontecendo nos países de fora, acho

que devia ter aula de direito sim, mas é tudo em torno de matemática e português só. (Murilo, G2)

6.2.6 – *Relação professor X aluno*

O professor tem um importante papel na instituição escolar, pois, segundo Facci (2004), constitui-se em um mediador no processo ensino-aprendizagem por meio da transmissão dos conhecimentos científicos, levando os alunos a estabelecerem correlações com os conhecimentos adquiridos e promovendo a necessidade de apropriação permanente dos mesmos. A apropriação dos conhecimentos científicos possibilita ao aluno, por meio da abstração, conhecer de forma mais concreta a realidade. Nesse sentido, é importante que a relação professor-aluno seja estimulante para ambos, garantindo um bom trabalho educativo.

Percebemos, pelas falas, que há queixas sobre os professores, que demonstram um descontentamento em relação à instituição escolar que coloca em questão a função da escola como local de aprendizagem, pois mencionam situações em que a relação professor-aluno aparece de forma comprometida, o que dificulta o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que o interesse dos mesmos fica prejudicado, assim como seu envolvimento afetivo com a disciplina e o conteúdo transmitido. Também isso foi verificado pela própria escola, nas entrevistas realizadas com as famílias, em que alguns alunos consideraram necessário melhorar a relação professor-aluno, facilitando a resolução dos conflitos existentes. Não estou falando, aqui, da relação professor-aluno como algo que deve ser prazerosa e voltada para as trocas afetivas, mas de uma relação que, voltada para a transmissão/assimilação do conhecimento, estimule os alunos para a busca do conhecimento, torne este processo interessante e provocador e que leve a que o motivo da atividade de estudo não seja apenas conseguir as notas necessárias para passar de ano e se livrar do professor e da escola, mas que o motivo seja aprender, adquirir conhecimentos que apresentem um sentido em sua vida.

O Projeto Político-Pedagógico apresenta as características do que esta instituição considera ser o *professor ideal*, relacionadas ao domínio do conteúdo e suas interfaces com outras disciplinas, mas que deve, também, ser capaz de manter a disciplina em sala de aula, ter habilidade de avaliar e dar *feedback* construtivo, de motivar os alunos, mobilizar sua atenção, de propor soluções para as necessidades de aprendizagem, ter habilidade de manejar tensões e conflitos. Desta forma, o professor seria capaz de desenvolver seu trabalho de forma a garantir a apropriação do conteúdo pelos alunos. Se o professor possui estas características, é capaz de possibilitar aos alunos maior articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio da educação escolar e entre estes e a realidade vivida, no entanto, não é isso que os participantes da pesquisa mostraram com a realidade que vivenciam em seu cotidiano escolar.

Entretanto, pela forma com que os alunos se referem aos professores, pela forma com que estes se relacionam com aqueles e como trabalham com o conteúdo, fica claro que esses professores não conseguem assumir esse papel do *professor ideal*, tal como previsto pela escola. É até interessante pensar que ao definir esse professor como ideal, isto o coloca em um plano meio afastado da realidade, como algo desejado, mas que realmente não se efetiva na prática. Penso que essas não deveriam ser características do professor *ideal*, mas características do *professor*, a serem efetivadas em sua prática diária.

Fica evidente que a relação entre eles está longe de ser considerada estimulante e, desta forma, realmente não garante um bom trabalho educativo. Por alguns comentários dos alunos, parece difícil pensar que o objetivo seja o desenvolvimento pleno dos alunos ou mesmo simplesmente a apropriação do conhecimento, como se vê na fala abaixo.

Ah!Esses professores são tudo uns cavalos! No primeiro dia de aula o professor chegou e falou “Vocês não é o bonzão? Então faz aí”. Nós nunca tinha visto isso aí na vida! No terceiro dia ele já fez uma prova pra um aluno já... (Kleber, G1)

Um dos professores, em especial, foi alvo da maior parte das queixas e reclamações, pois consideram sua metodologia ruim e inadequada, e também o relacionamento que ele

estabelece com os alunos, segundo eles, é ruim, pois ele os desconsidera e os desvaloriza, o que causa prejuízos à aprendizagem, pois o professor tem um papel central na promoção da aprendizagem dos alunos e, neste processo, a afetividade é um elemento significativo.

Ele não sabe explicar assim uma matéria, nada, ele explica depois da prova. (Paulo, G1)

Ele explica, não. Ele passa tudo no quadro. (Kleber, G1)

Ele sempre quer ser o bonzão da sala. Ele quer ser o tal do colégio. (Marcela, G1)

É o pior professor que a gente tem, acho que não é a toa que a gente se deu mal na matéria dele. (Herivelton, G1)

Ele falou pra uma aluna assim: Você não é boa na matéria? Então vou te dar uma prova com todos os assuntos do primeiro e do segundo ano, vamos ver se você vai conseguir resolver! (Gilmar, G1)

Ninguém para pra pensar que, às vezes, é o professor que não sabe explicar. E é a gente que não tem capacidade de aprender? Ta lá só pra fazer zona? (Patrícia, G1)

As queixas dos alunos também se dirigem à equipe técnica e direção da escola que, segundo eles, não tomam nenhuma atitude para solucionar os problemas e atender às solicitações dos alunos. Também aqui se evidenciam as fragmentações do sistema, deixando claro que não há uma integração real na escola, tanto entre o corpo docente, como destes em relação à equipe técnica, ficando cada professor isolado em sua sala de aula, sem a existência de um trabalho conjunto. Para os participantes da pesquisa, isso se deve ao fato de que é uma escola estadual, com um regime estatutário que assegura a permanência no cargo.

Todo mundo que já veio reclamar aqui é a mesma coisa. É aquela história do estadual, a gente não pode fazer nada. Se resolverem colocar um professor aí que não explica nada, não ensina nada, eles não vão poder fazer nada porque a escola é estadual? A gente propôs uma reunião com ele e com a equipe pedagógica. Ninguém, até agora, falou nada pra gente. Todo mundo só fala "Nossa, é uma boa ideia, né, fazer essa reunião", só na ideia. (Gilmar, G1)

Acho que eles nem assiste a aula deles, assim, pra ver, sabe, fez o concurso, passou, não sabe nem o que o cara dá, o modo de ensino dele. (Patrícia, G1)

6.2.7 – Relação teoria e prática

Os jovens participantes da pesquisa se ressentem da cisão entre teoria e prática, queixando-se de que a escola é puramente teórica. Neste sentido, falaram da importância de haver oficinas para se trabalhar alguns conteúdos que, para eles, são importantes, como informática e inglês, considerados por alguns como fundamentais para a vida devido às pressões do mercado. Portanto, como percebem que há necessidade desses conteúdos para a obtenção de um bom emprego, isso se torna importante para eles a ponto de sugerirem oficinas para trabalhá-los o que se justifica em relação à informática, que não faz parte do conteúdo escolar. Com o inglês, no entanto, a situação é outra, pois é uma disciplina que faz parte da grade curricular, o que demonstra que a forma como ela tem sido trabalhada na escola não atende às necessidades, pois não proporciona um conhecimento amplo da língua que permita a sua utilização.

Oficina é uma coisa que devia ter, na escola, oficina de informática, diversas assim... informática é uma das matérias mais importantes! E inglês! E aqui na escola não tem. Aliás, ter tem, mas... os cara vai lá e rouba o mouse, a placa mãe, a placa de vídeo, já roubaram teclado aqui do colégio, os cara quebra, destrói. (Murilo, G2)

Essa é realmente uma questão importante, pois uma educação orientada para o desenvolvimento pleno do indivíduo deveria possibilitar, também, uma unidade entre teoria e prática. A cisão entre teoria e prática é própria da sociedade capitalista, que separa o trabalho intelectual do trabalho material, o que deveria ser superado na formação de um indivíduo plenamente desenvolvido. Para esses jovens, a escola se mantém totalmente em um plano teórico e, desta forma, não consegue prepará-los para a vida e para o mundo do trabalho.

Se depender do colégio, fazer faculdade e me formar pra arrumar um emprego, assim, eu não sei se eu me daria bem, da forma que eu me daria bem se eu entrasse num lugar fazendo prática, não na teoria assim... Se eu entrasse no banco, e você aprender na prática, lá dentro, todo mundo me ensinando, acho que eu aprenderia melhor do que se eu fosse para uma faculdade, estudasse e ganhasse pensamento teórico para entrar lá dentro sabendo. Eu acho que eu não conseguiria... eu acho que o mundo de verdade você conhece no trabalho, acho que é o melhor lugar para você conhecer como que é lá fora, como são os outros, é no trabalho mesmo, bem melhor que na escola, só que daí você depende da escola para poder entrar no emprego. Tudo tem uma base assim. (Murilo, G2)

Eu também acho que eu to aprendendo mais fora da escola do que dentro... a escola tinha que sair do teórico mais para prática. Tirar nós daqui, levar na delegacia, ver aquele preso que tá lá faz vinte anos... se era a vida que ele gosta, tá ali preso? Porque ele está preso? Como ele começou? Levar num escritório de um executivo, um cara bem formado, falar "como você chegou aqui?" Mostrar a realidade, chegar numa favela e mostrar aquilo, tipo, um dia que o cara for um político assim, lembrar, "nossa, eu posso ajudar aquelas pessoas!" Tinha que sair do teórico e ir mais pro prático, conhecer, ver, para tocar nas pessoas, pras pessoas refletir aquilo. No colégio passa de um ouvido e sai do outro, se não tiver prática você vai esquecer aquilo, agora se levar e chocar as pessoas... tem que colocar a pessoa na realidade, para pessoa vê que aquilo é verdade mesmo, que ela tem que mudar seu jeito de ser. (Rafael, G2)

Mas hoje em dia o estudo não mostra, não prepara você para a prática, só para o teórico, mesmo, porque a prática...a escola só ensina você a ser mandado, ordenado, faz isso, faz aquilo... (Pedro, G2)

Aqui é mais uma teoria né, lá fora que a gente vai ver como é na prática. São coisas totalmente diferentes. Uma coisa é você saber o que tem lá fora, outra coisa é você vivenciar aquilo. A escola fala "lá fora vai ser assim, assim, assado" outra coisa é você ta vivendo aquilo, é estar acontecendo. (Maria, G2)

6.2.8 – Educação e trabalho

Para Murilo, a educação escolar possibilita um conhecimento necessário para que o jovem possa se integrar ao mundo do trabalho, mas, para ele, a verdadeira educação se dá **no trabalho e por meio dele**. Ele evidencia a lógica de nossa sociedade, que fragmenta e divide parcializando a tudo e a todos, separando teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, o que faz com que se pense a instituição escolar como uma esfera isolada da sociedade que, inclusive, não consegue maior interação com as outras esferas. Assim, na forma como está estruturada, ela realmente se apresenta como o lugar da teoria, enquanto a prática, totalmente desvinculada dela, faz parte do mundo do trabalho.

Você estuda pra você ter um conhecimento, para você ir pra área do trabalho, pra você se dá bem ali e, praticamente, eu acho que vai ser a verdadeira educação, no trabalho, mas a gente depende muito da educação escolar...que é uma escada... (Murilo, G2)

Percebe-se que neste momento de suas vidas os jovens estão, uns mais e outros menos, começando a preocupar-se com o futuro e com sua profissionalização, embora todos os membros do Grupo 2 já estejam trabalhando. Há uma preocupação com a possibilidade de encontrarem um emprego que lhes possibilite sobreviver com uma boa qualidade de vida, que lhes permita manter uma família e percebem que para isto ser alcançado torna-se necessária a frequência à escola. Novamente é preciso ressaltar que não aparece na fala dos jovens quanto a escola os tornaria preparados para o mundo do trabalho; quanto a educação escolar recebida os prepararia para a atuação profissional, mas apenas a constatação de que os empregos disponíveis, em sua grande maioria, tem a escolaridade como requisito e que, quanto melhor é o emprego, maiores as exigências.

A escola tinha que ser como uma oficina... acho que a escola tinha que ensina... tinha que dar uma ajuda para você saber o que queria ser, que hoje a maioria das gente, de nós, não tem essa ideia na escola, tem essa ideia fora da escola, por um conhecido seu, pela área do seu serviço. A escola tinha que colocar a ideia na sua cabeça, fazer sua cabeça mudar pra ver o que você quer ser, fazer cursos, por isso que muita gente faz e não dá certo. (Rafael, G2)

Na fala de Rafael apresenta-se a necessidade de que a escola oriente em relação ao futuro profissional, para facilitar a tomada de decisão sobre a escolha da profissão com menores chances de erro. Essa é uma preocupação para esses jovens, justamente por estarem terminando um período acadêmico, a Educação Básica, após o que alguns irão tentar o ensino superior, que envolve a escolha do curso a seguir e outros poderão encaminhar-se diretamente para o mercado de trabalho. Estão em um período de escolhas quanto às possibilidades profissionais e a escola, na atual configuração, não possui vinculações com o mundo do trabalho e não os prepara para isso, não só em termos de orientação, como de conhecimento dos processos produtivos e de trabalho, adquirindo as ferramentas necessárias à sua introdução no mercado de trabalho.

Pra você conseguir um trabalho você precisa estudar, pelo menos aqui na nossa região. Nosso modo de vida é assim. Eles não vão pegar as pessoas com... eles vão pegar os melhores... porque fala... ter um curso, tem que

estudar... escola mesmo. Tem diferença até de faculdade particular pra estadual. Antigamente não tinha tanta, hoje tem. O pessoal olha assim pro seu currículo, "Opa, perai, esse é de particular, não vai passar". (Gilmar, G1)

Pra você competir no mercado de trabalho você tem que estudar, tem que ter curso superior completo, pelo menos aprender uma língua... Pra você ter pelo menos uma chance de tá na frente, pra melhorar... (Norberto, G1)

É verdade, se eu não trabalhar, não vou conseguir nada. Se eu não estudar, não vou ser ninguém... (Pedro, G2)

Ah, tem serviços que não precisam, mas tem uns que precisam de estudo. Agora tão falando aí que pra virar catador de lixo não precisa mais de ensino. Tá certo, porque pra que você vai querer matemática pra catar lixo? Pra medir a massa do lixo, pra medir a distância que você pode jogar? Não vai servir. (Herivelton, G1)

A gente depende do ensino para ser alguma coisa... chega uma certa hora que a gente tem que trabalhar, até para poder pagar nossos estudos, que não tem só como estudar, você tem que trabalhar e deixa o estudo até de lado, e fala que sem estudo a gente não vai ser nada. Tem uma hora que fica aquela divisão, se eu não trabalhar não posso fazer nada, se eu não estudá não sou ninguém, se eu trabalhar não consigo estudar, se eu estudar não consigo trabalhar. É um negócio meio louco. (Rafael, G2)

Embora a sociedade faça uma separação entre educação e trabalho, eles estão vinculados desde o princípio no desenvolvimento e formação do ser humano e é justamente por isso que Marx propunha, em suas *Instruções* aos delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (MANACORDA, 2007), uma união entre o ensino e o trabalho produtivo, entre teoria e prática. Para ele, essa união recuperaria a integralidade do homem. Nesse sentido, é necessário, segundo Marx, formar uma vida de comunidade em que a ciência e o trabalho pertençam a todos e, portanto, a escola deve configurar-se como um processo em que a ciência e o trabalho coincidam, refletindo a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza e não apenas a aquisição de habilidades parciais.

Vemos, no entanto, que a escola atual está bem longe de alcançar esse objetivo. Não podemos esquecer, porém, que desta forma, mantendo essa ruptura, a educação cumpre sua função de manutenção do *status quo*.

Saviani (2007) afirma que os conteúdos escolares são pré-requisitos para a compreensão do mundo e para a compreensão da incorporação pelo trabalho dos

conhecimentos científicos na vida e na sociedade e, sendo assim, ele diz que, no Ensino Médio, a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e atividade prática deve ser explícita e direta, recuperando a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Para isso, é necessário que se explicita como a ciência, que é uma potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção, articulando a prática ao conhecimento teórico, inserindo este conhecimento no trabalho realizado no processo produtivo. Não é preciso estar muito atento para perceber que isso não acontece no processo educativo destes jovens, que os deixa cheios de dúvidas em relação à sua atuação profissional e à utilidade dos conhecimentos escolares adquiridos por eles.

6.2.9 – *Mundo da escola X mundo de fora*

De maneira geral, o modo com que os jovens falaram da escola demonstra que, para eles, a vida se divide em dois mundos: o “mundo da escola” e o “mundo lá de fora”, sem haver articulação entre esses dois meios, pois a escola isola-se em si mesma. Desta forma, a *realidade* é colocada como algo que está fora do alcance da escola e para a qual esta instituição não consegue formar.

A gente tá estudando, a escola não passa como o mundo é lá fora. Ela dá educação, mais ela não fala lá fora tem isso, tem aquilo e aquilo outro. A gente tem que sair lá para ver que é totalmente diferente. (Luiza, G2)

Todo mundo lá fora tá exigindo... muita responsabilidade, muita sabedoria, e aqui a gente só na probabilidade, né, véi... (Murilo, G2)

Pra que usar física quântica? A gente, às vezes, quando olha a matéria, fala “onde eu vou usar isso?”, matemática, esses cálculos. Daí eu peguei e falei “é besteira discutir isso”. Porque é pra competir com os países de primeiro mundo. Lá não tem nenhum analfabeto... Um dia eu fui com o meu pai numa cooperativa, fechar o seguro de vida deles, quanto cara não sabia ler nem escrever. (Norberto, G2)

Tem pessoa que passa todos os anos dormindo aqui, sem reprovar nem um ano, mas sai lá fora e é uma pessoa leiga, não sabe nada, é inocente, certo? Ou é um burro, não entende, só decorou, tirou dez, passou, beleza! Mas e

agora? Não tem nada, não vai usar nada daquilo que aprendeu... fica perdido... (Pedro, G2)

6.2.10 – *Necessidade de escolarização*

Assim, valoriza-se a terminalidade do ensino, a obtenção de um certificado que, por si só, não garante o conhecimento do aluno, mas que satisfaz as exigências do mercado, embora continue a impor barreiras àqueles que possuem o certificado, mas não o conhecimento.

Mas hoje pra sociedade é assim, se você tiver só até o 2º grau você não é nada. Tem que ter uma faculdade. Se hoje ta assim, imagina no futuro. (Thaís, G2)

Se você chegar lá na empresa e falar "ah eu não tenho estudo", a pessoa que não te conhece, não sabe do que você é capaz... vai perder praquela que tem um diploma debaixo do braço... (Pedro, G2)

Muitas vezes, dependendo do emprego que você vai, o gerente vê o seu currículo, vê até onde você estudou, só que dependendo, também, ele vai pela lábia da pessoa, vai pela comunicação, se ela tem uma boa... é fluência verbal que fala, né. Se ela conversa bem, se ela conquista cliente né, porque pensando o patrão ganha mais... (Maria, G2)

Se você chega em uma empresa e fala "ah não terminei o 2º grau", eles vão falar, "ah, então pra você trabalhar, você volta a estudar". (Thaís, G2)

Não querem saber se ele é bom ou ruim, querem saber do estudo dele. Se tem faculdade, é isso que importa. Se ele é bom em matemática, se ele é bom em outra coisa, isso não importa... importa é o estudo. (Marcela, G1)

6.2.11 – *Necessidade de especialização*

Para Patrícia, no entanto, sempre vai existir alguma exigência para estabelecer diferenças entre as pessoas e criar novos mecanismos de seleção, o que significa que as pessoas nunca terão oportunidades iguais. Patrícia percebe que esta é uma característica de nossa sociedade capitalista, que sempre criará mecanismos que permitirão que as coisas permaneçam sempre as mesmas em sua essência, embora possam assumir a forma de

mudanças, inovações ou progressos. Se anteriormente nem todos tinham acesso à educação escolar e isso estabelecia alguns limites em relação às possibilidades de emprego, ajudando a manter as diferenças entre as classes, agora com o acesso da grande maioria à escola, torna-se necessário criar algumas novas exigências para que se mantenham as explicações sobre as desigualdades sociais vinculadas aos indivíduos e às suas potencialidades.

Só que se todo mundo tivesse ensino superior, aí ia criar outra especialização em cima disso, pra você poder ser alguém melhor, pra eles irem pegando, porque se não, não ia ter diferença entre todo mundo. Então tem muita gente que se forma e depois... e depois trabalha vendendo roupa, porque não consegue emprego nisso. (Patrícia, G1)

Mas acho que a sociedade... se todo mundo for igual, ela vê que ela conseguiu chegar nesse ponto de que todo mundo vai estudar, todo mundo vai ter o ensino superior, então tem que ter trampo pra todo mundo. Então por que que ela vai colocar outra e outra especialização? Porque ela sempre vai poder falar “Olha, essa situação de desemprego não é que ta ruim, é que não tem pessoa qualificada, não tem pessoa especializada nesse assunto...”. É sempre assim. (Gilmar, G1)

6.2.12 – Ensino público X ensino privado

Neste caminho das diferenças de oportunidades e possibilidades apontado por Patrícia, também se falou sobre as diferenças percebidas por eles em relação ao ensino público e ao ensino privado, com queixas sobre a qualidade inferior do ensino público. Para eles, a educação pública, com suas falhas e problemas estruturais, não tem servido como ferramenta para sua atuação na sociedade, pois mesmo concluindo a educação básica não se apropriam do mesmo nível de conhecimentos que seus colegas da rede privada e, assim, não há igualdade de condições na disputa por vagas para o Ensino Público Superior e mesmo para o mercado de trabalho. Essa diferença é compreensível se considerarmos que desde sua origem a instituição escolar era destinada à formação das classes dominantes e quando passou a ser ofertada às classes subalternas não era do mesmo tipo, tinha conteúdos e currículos diferentes de acordo com a classe social – um ensino para as elites dominantes e apenas os rudimentos

para uma capacitação geral das classes subalternas. Isso não é mais proclamado, como o foi antigamente, mas sabemos que continua a haver diferenças e que a escola pública tem se esvaziado e empobrecido, minimizando seus conteúdos e exigências.

A escola particular já é um esforço a mais... quem estuda em escola particular, se for bom aluno, passa no vestibular de primeira. Agora escola estadual já não, se você não estudar a parte, chegar em casa e estudar mesmo ou então pagar cursinho, você não passa... (Norberto, G1)

Pode ver, se você pegar a lista e ver qual é os primeiro colégio que tem mais aluno que consegue passar no vestibular, é só os colégio particular que vai conseguir... o nosso é o que, acho que quinto ou sexto... (Kleber, G1)

Os professor que dá aula em colégio particular, lógico que eles têm um incentivo a mais, né... mas as aulas deles... é muito diferente as aulas, véio... você gosta de estudar. (Norberto, G1)

Eles têm interesse em realmente querer que você aprenda... (Patrícia, G1)

No particular, se algum aluno chegar lá em cima e reclamar do professor, dá o maior rolo pro professor, pode até ser demitido. Agora aqui, eu acho que tem muito professor que não tem vontade de dar aula... e então porque que no particular tem melhor aprendizado? Porque o professor sabe que se ele não ensinar, quem é que vai se ferrar? Vai ser o professor! Se fica mais da metade da sala em uma matéria, o problema não é com a sala, o problema é com o professor! Se fica 4, 5 alunos ou seis, dá prá contar que é os alunos. Ficou 8 com azul e 17 com vermelho! Certeza... é o professor... não tem outra... (Gilmar, G1)

Eu acho que a diferença da estadual e a particular, pode ser porque muitas coisas que a gente ta vendo no terceiro, tem gente que já viu no primeiro, no segundo. Tem gente que ta estudando em escola particular que ta estudando bem mais, já sabe bem mais das coisas que nós. (Marcela, G1)

Não adianta falar que não tem diferença, porque tem. Bem mais aluno de escola particular consegue passar no vestibular sem cursinho do que de escola pública. Lógico que você consegue, só que estudando mais, estudando por sua parte, assim, porque se depender da escola... (Patrícia, G1)

A escola particular é quase um cursinho, já. E os professores são os mesmos que dá aula no terceiro ano. Então os cara já sai preparado ali, não tem necessidade de fazer um cursinho. (Norberto, G1)

É importante lembrar que as críticas feitas pelos jovens têm sua razão de ser, pois uma das contradições de nosso sistema é que os jovens das classes menos favorecidas cursam a Educação Básica na rede pública, mas têm menores chances de ingressar no Ensino Público Superior e acabam buscando a rede privada para cursar uma graduação. Já os jovens das

classes mais favorecidas em geral cursam a Educação Básica na rede privada, tendo maiores chances de cursar uma universidade pública, o que acontece em grande proporção.

6.2.13 – Problemas da escola

Finalizando este item, tratarei de apresentar alguns problemas percebidos pelos jovens em sua escola e, juntamente com isso, a necessidade que eles reconhecem de atualização dos professores, possibilitando-lhes maior preparo, o que garantiria uma boa qualidade do ensino ofertado. Com isso, os jovens reconhecem alguns dos problemas estruturais das escolas públicas, como a falta de equipamentos, de infraestrutura e de capacitação dos professores.

Eu acho que é a falta de equipamento, de estrutura, de infraestrutura. Falta a internet. Porque o mundo está totalmente globalizado e vive na internet. A escola também deveria ser assim. Acho que professores também... com uma preparação melhor né. Acho que o Estado devia dar um curso aonde os professores chegariam a se atualizar. (Maria, G2)

Estrutura. Existe laboratório de informática, mas não pode usar. É verdade, o problema é que tem computador, mas não pode levar os alunos. (Pedro, G2)

Uma coisa que prejudica também é a falta de professor fixo, que nem o ano passado, Filosofia mesmo, a gente teve vários professores, vinha em duas aulas... Como a gente vai aprender? Não tem uma continuação de conteúdo. Vinha professor que nem era da matéria só pra dar aula. (Patrícia, G1)

Eu acho que chega uma hora na vida do professor que, se ele não se atualizar, ele fica o professor mais chato que tem. E tem os professores novos que não conseguem nem achar um ritmo de aula. (Gilmar, G1)

O professor tem 40 horas de aula, por semana e, pensa esse professor, com 40 horas pra dá, um monte de sala, um monte de prova pra corrigir e ainda tem que correr atrás de curso? Tem professor que tem filhos, tem família, que deve ter muitos problemas. (Maria, G2)

Quando o professor é concursado, ele sabe que não vai ser mandado embora ele vai pensar "to recebendo, não quero fazer curso", ele vai ficar ali. Se melhorar ou não melhorar pra ele ta bom. (Maria, G2)

Dá pra gente notar o professor que te enrola e o professor que te da aula. Eu penso que tem professor que vai dar aula e só enrola a gente, a gente não aprende nada. (Juliana, G2)

Acho que a escola é que nem uma empresa, precisa de investimento, de matéria prima. Agora coloca aí que o professor não ensina nada, mas nós

também tá vendo os professor querendo fazer greve porque recebe uma barbaridade. Na escola também os computadores e as coisas não prestam, não funcionam. Eu acho que tinha que ter também investimento no professor, que a gente nunca vê também o lado deles, maioria do professor é revoltado com salário e essas coisas. (Rafael, G2)

6.2.14 – Contribuição da educação escolar para a vida

Na tentativa de verificar junto ao grupo participante da pesquisa a compreensão sobre a função e o significado social da educação escolar, questionei os jovens sobre a contribuição desta em suas vidas, mas eles não foram capazes de explicitar claramente essa contribuição. Alguns disseram que a educação contribui, outros disseram que não. Mencionaram o conhecimento e o relacionamento como os dois fatores importantes que adquirem com a educação, mas não foram além da menção de que o conhecimento é importante. Não fizeram nenhuma relação do conhecimento com sua vida, de que forma ele a modifica, o que parece demonstrar que a escola tem apresentado o conteúdo escolar como algo que deve ser transmitido, que terá alguma utilidade em seu futuro, mas que não se vincula à compreensão da realidade e à vida cotidiana. Assim, Rafael (G2) diz que o importante é o conhecimento, mas não consegue sequer concluir a frase: “Conhecimento né. Acho que o conhecimento vale mais que...”, já a Marcela (G2) acha que não há nenhuma contribuição: “Claro que não prepara. Não contribui em nada.” E Daniel afirma que não aprendeu nada na escola: “Na escola eu não aprendi nada” (Daniel, G2). Para Patrícia e Gilmar, novamente aparece a aprendizagem com os amigos, não por meio da ação educativa do professor.

Eu acho que a gente aprende mais com os outros que com os professores na verdade. (Patrícia, G1)

É, pra vida, eu também acho. Aprende aqui, tipo, na escola, com os outros, tipo... amigos, e até quem você não se dá bem, você aprende... (Gilmar, G1)

Os jovens expuseram suas opiniões, sem haver consenso e logo passaram a discutir outras coisas.

Conhecimento, relacionamento, respeito entre as diferenças. (Juliana, G2)

Relacionamento também acho que bastante. (Murilo, G2)

Ajuda, sim. (Norberto, G1)

Prepara, claro, prepara. A escola ajuda, sim, um pouco. Você ficar 11 anos na escola e não aprender nada... construtivo, tipo, matemática, física, química, essas coisas, não aprender... pelo amor de Deus! Tipo, aqui na escola eu aprendi muitas coisas interessantes, tirando da matéria, mas eu não aprendi com os professores, eu aprendi sozinho, me ferrando. (Gilmar, G1)

A gente não aprende só as matérias, a gente aprende mais coisa que vai ajudar a gente. (Augusto, G1)

Mais ou menos... Ah, tem coisas que prepara pra vida, mas tem outras coisas que são importantes para a vida que... Futuramente pode ter alguma coisa de bom. Isso que eu penso. (Herivelton, G1)

Parece-me que estas falas dos jovens demonstram que a instituição escolar não foi capaz de tornar a atividade de estudo uma atividade significativa para os alunos, fazendo com que o conhecimento científico fosse um mediador entre as esferas do cotidiano e as esferas da produção material e intelectual da humanidade, criando novas necessidades nestes jovens. Percebo que a educação escolar tem se apresentado mais como algo a que o jovem tem que se submeter e da qual ele reconhece alguma utilidade em relação aos conteúdos básicos, como a leitura, a escrita e a matemática básica.

Hoje em dia você entra na escola só para você querer aprender...tirar aquele seis no final do bimestre e acabá logo...ir pra casa. (Rafael, G2)

Tirar dez, pra ficar elogiando, quando chega em casa, falar pra sua mãe, pro seu pai, pra sua avó... (Pedro, G2)

É fácil ver que a educação escolar não é algo significativo para os jovens e que eles não conseguem perceber todas as possibilidades que esta possui, tanto que não conseguem estabelecer uma grande diferença entre aqueles que estudam e os que não estudam. Isto não está muito claro para os jovens e quando começaram a refletir sobre a questão, reportaram-se a pessoas conhecidas e sua posição social, constatando que algumas dessas pessoas que não estudaram obtiveram sucesso na vida e ocupam boa posição social. Por outro lado, demonstram que a posse de um certificado de conclusão do ensino médio pode fazer diferença

para conseguir um trabalho. Outro aspecto mencionado por eles é que as diferenças entre indivíduos escolarizados e não escolarizados está mais na forma com que as pessoas são vistas pelos demais e pela sociedade. Novamente parece não haver compreensão acerca da educação escolar como promotora de desenvolvimento e nem como instrumento para uma inserção social mais consciente ou como instrumento para compreensão da realidade.

O pessoal considera não o estudo do colégio, mas que tem cara que se mata de estudar e que tem cara que nem pro colégio vai e domina uma cidade inteira, não tem essa de estudo não... eu acho que como vida, assim, todo mundo é igual... tem uma pessoa que vai ter mais aperfeiçoamento que a outra. (Murilo, G2)

Meu tio parou na sexta série, mas eu não vejo tanta diferença. Não vou dar uma prova pro meu tio, mas em conversas ele segue normalmente. (Gilmar, G1)

Nem tanto o que a pessoa sabe, não faz tanta diferença, mas o jeito que depois ela é vista, sabe. Você tá lá conversando com a pessoa de boa, a pessoa tá lá... vai procurar emprego, nossa, a pessoa é supercomunicativa, se dá super bem com todo mundo, pra trabalhar com vendas, daí perguntam o estudo da pessoa e ela não tem, daí já não querem. (Patrícia, G1)

Ai, grande diferença, viu? Sempre que acontece alguma coisa é assunto de colégio em rodinha, aí a pessoa fica ali meio assim, não sabe alguma coisa daí já começam a zoar. Fica até chato. (Marcela, G1)

Como a educação escolar poderá se constituir em instrumento para a transformação da realidade social atual se não consegue sequer tornar-se significativa para os alunos? Este é realmente o desafio de todos aqueles que trabalham com a educação em uma perspectiva crítica; o desafio de romper com as concepções pedagógicas adaptativas, acríticas e ideológicas que exercem sua influência nos meios escolares. O desafio de enfrentar e superar o esvaziamento e empobrecimento da educação escolar, que embora em termos de Brasil, tenha conseguido reduzir o índice de analfabetismo e ampliar a frequência a escolas, aumentando o número de vagas e de matrículas, criou mecanismos que têm garantido a terminalidade dos estudos, mas não têm garantido a apropriação do conhecimento, cada vez mais aligeirado, com resultados cada vez piores por parte dos alunos, principalmente das escolas públicas.

Para finalizar este item, devo dizer que os jovens que participaram deste estudo e que estavam concluindo a Educação Básica demonstraram que, após 11 anos de escolarização, destacam a escola apenas pelo seu aspecto complementar, que é a possibilidade de se relacionar com os amigos e que, ao longo deste tempo, o motivo para sua atividade não se constituiu na busca pelo conhecimento como instrumento para a participação na sociedade, tanto que a escola não se destaca por sua função de transmissão do conhecimento. De tal forma isso se mostrou assim, que pudemos ver que a relação estabelecida pelos jovens com a educação escolar foi uma relação mecânica, com a finalidade de garantir o certificado de conclusão de curso que irá permitir-lhes realizar o vestibular ou procurar um emprego, uma vez que a maioria das vagas solicita Ensino Médio completo como requisito para contratação.

O conteúdo escolar aparece para eles como algo a ser memorizado para poderem alcançar a nota necessária nas provas e trabalhos. Isso vai se tornando claro à medida que os jovens vão falando de sua vivência escolar.

Esses jovens tiveram acesso ao conteúdo das várias ciências, o que poderia ter possibilitado a compreensão da realidade para além de sua aparência, mas parece que ficou faltando compreender como a ação do homem transforma essa realidade, sendo também transformado nesse processo. Faltou desenvolver uma relação teórica para com essa realidade, o que teria permitido que saíssem dos limites da vida cotidiana e se introduzissem em um círculo de acontecimentos mediatizadamente representados.

Vimos que, para este grupo, a escola não possibilitou a superação das esferas do cotidiano, o que os mantém em uma relação espontânea com a realidade circundante, de forma natural, mantendo sua análise do real apenas na aparência.

O desafio é justamente pensar como superar essa condição que os jovens apresentam para se chegar à possibilidade de compreensão da realidade em suas relações e múltiplas determinações, o que seria necessário para se chegar à possibilidade de ação consciente e

transformadora dessa realidade, que deveria ser o objetivo da educação escolar, como afirma Rossler (2004).

6.3 - Realidade Social

Segundo Vigotski (1996b), a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, possibilitando que o conteúdo social se transforme em individual. A relação que o indivíduo estabelece com o meio a seu redor é peculiar e específica em cada período do desenvolvimento e, na transição de um período para outro, a estrutura geral da consciência se modifica. Essa estrutura se distingue, em cada idade, por um sistema determinado de relações e dependências entre seus aspectos isolados e entre as diferentes formas de atividade. No período da adolescência, que é justamente o período em que se encontram os jovens que participaram desta pesquisa, o jovem passa a perceber de maneira diferente sua vida interior, mudando o mecanismo interno de suas funções psíquicas e, além das mudanças na atividade interna, mudam também as suas relações com a realidade externa. Mudam as forças motrizes do comportamento, surgindo novas atrações e interesses que, segundo Vigotski, constitui o conteúdo do desenvolvimento sócio-cultural. Conforme Leontiev (2001), as condições históricas concretas é que vão influenciar o conteúdo concreto de cada estágio do desenvolvimento e o desenvolvimento psíquico como um todo.

Assim, podemos ver, pelo relato dos jovens, que seus interesses, suas aspirações e atividades mudaram neste período, e que há novas forças motrizes em seu comportamento, possibilitadas pela mudança do lugar social ocupado agora por eles. Cresce nesse período, segundo Leontiev, a atividade crítica dos jovens, pelo surgimento de novos interesses, verdadeiramente teóricos, surgindo a necessidade de conhecer a realidade que os cerca e o que é conhecido sobre essa realidade e, assim, o adolescente passa a participar mais intensamente

dessa realidade social, como vimos neste estudo, inclusive com a procura de informações sobre a sociedade de forma geral, buscando entender melhor o que se passa à sua volta.

Neste período, está se abrindo, diante desses jovens, o mundo, não mais apenas no que estão vivendo de imediato e que se apresenta aos olhos, mas, como diz Vigotski, em seu passado e em seu presente. A sua participação maior na atividade social, a convivência com seus pares e o acesso às informações e conhecimentos vão possibilitando a formação de uma concepção de mundo, de sociedade e de vida.

Vimos que a educação escolar deve possibilitar os meios e instrumentos cognitivos para um trânsito consciente no interior da sociedade, permitindo a compreensão da realidade e dos fenômenos em seus nexos e relações e, levando em conta a possibilidade da atividade crítica que se forma nesse período, busquei, com essa temática, verificar de que maneira os jovens concebem a realidade à sua volta, o mundo atual e os fenômenos que têm vivido, buscando perceber se há elementos que apontam para uma maior criticidade e compreensão destes nexos e relações quando falam sobre a realidade social, o mundo e a sociedade. Tentei verificar, também, se era possível perceber as influências da educação escolar no processo de apreensão e compreensão do mundo por parte desses jovens.

Assim, solicitei que representassem, em um desenho (Anexo XIII, Anexo XIV), a maneira como percebem o mundo hoje, após o que se iniciou o debate a partir de alguns pontos orientadores (vide Roteiro, Anexo VII), como: como veem o mundo e a sociedade na atualidade, quais os principais problemas da sociedade hoje, que contribuição cada um pode dar à sociedade, que coisas são necessárias para melhorar a vida das pessoas, que expectativas e que receios têm em relação ao futuro e de que forma a educação escolar ajuda na vida e no futuro de cada um.

Vários aspectos foram abordados pelos jovens em relação a como percebem o mundo e a realidade que os cerca, sendo que cada um analisou a questão sob um ponto de vista

diferente. Os temas abordados por eles envolviam a preocupação com problemas concretos, como a poluição, o desmatamento, as guerras e a violência, o poder econômico, o desemprego e a desigualdade social, a corrupção, o lixo e a necessidade de reciclar e o caos atual. Foi possível perceber que seus comentários demonstram que percebem e constataam os problemas, mas em geral não conseguiram fazer uma análise mais aprofundada sobre os mesmos e não conseguiram demonstrar a percepção das relações de causalidade entre os fenômenos.

6.3.1 – Desigualdades sociais

A educação escolar pode fornecer elementos para a compreensão dos fenômenos além de sua aparência, como já dito, mas isso não fica visível na fala destes jovens, que se mantêm na percepção dos fatos como eles se dão de imediato e, muitas vezes, naturalizando as situações, como é a lógica em nosso sistema.

Embora esses aspectos mencionados tenham permeado a fala dos jovens de maneira geral, também se percebem alguns elementos que apontam para uma possibilidade mais crítica de compreensão, mas fica evidente que ainda faltam elementos que lhes permitiriam maior criticidade. É interessante, no entanto, ver o que Maria produziu como texto sobre o mundo atual, o que mostra certa influência da educação escolar, mas ainda com algumas dificuldades de análise, o que é compreensível, tanto pela dificuldade de obter os elementos de análise a partir de seu processo educativo, como vimos por todos os relatos até agora, como porque as questões envolvem um nível de complexidade que realmente é difícil de analisar quando sofremos a pressão de toda uma formação dentro da lógica da sociedade capitalista.

Eu vejo um mundo completo de desigualdades. Podemos ter um exemplo na divisão de classes que esta implantada no mundo – classes que são divididas em: pobres, classe baixa; pequenas empresas - classe média; ricos – multinacionais, grandes empresas – classe alta.

E no meio dessa divisão encontramos os que nem são considerados pobres, pois não têm um trabalho e vive em misérias totais.

Vivo me deparando com situações onde eu paro e começo a pensar se fosse tudo diferente, se a sociedade não fosse egoísta, porque sabemos que vivemos em um mundo onde se você não tem conhecimento ou força, não presta, ou seja, um patrão só vai achar um funcionário bom se ele estiver dando lucro para a empresa.

As notícias de jornais deprimem cada vez mais os jovens e as pessoas que ainda acreditam em política. Mais pense se desistirmos da política que política terá nosso futuro, temos que pensar que o futuro é nosso. Então acredito que hoje em dia a sociedade está doente, acontecimentos gigantescos comprovam o mal humor do futuro ou seja, crianças sendo raptadas para tráfico de órgãos, poluição, ondas de sequestros, roubos na política enquanto uma mãe dorme na fila de um hospital esperando um atendimento que muitas vezes não chega.

Se a sociedade pensasse no social não no individual os problemas do mundo seriam resolvidos.

Mais sabemos que não é assim. Exemplo – guerras por poder – a briga de quem pode mais – quem esta no comando. (Maria, G2)

Maria considera, em seu texto, elementos um pouco diversos dos que aparecem, de maneira geral, na fala dos outros jovens. Ela demonstra olhar para a realidade com maior amplitude, constatando a divisão de classes existente na sociedade, que torna o mundo desigual ou, como diz ela, “um mundo completo de desigualdade”. Entretanto, também ela parece não conseguir avançar muito em sua análise, pois classifica a sociedade como egoísta, demonstrando esperança de que, superado o egoísmo, tudo poderia ser diferente. Novamente, as coisas parecem voltar para o plano individual, pois ao falar de egoísmo, ela localiza a causa no próprio sujeito. Maria diz que o patrão só vai achar um funcionário bom se ele estiver dando lucro, mas, ao explicitar as coisas dessa forma, faz parecer que isto é algo ligado ao “caráter” do patrão e não à lógica do sistema capitalista.

Então é possível dizer que Maria está em um movimento de compreensão da realidade, que ora avança em direção ao que não é dado de imediato à percepção e ora se mantém no plano aparente, do que é dado de imediato ao conhecimento. Nesse sentido, é interessante resgatar uma fala sua, no segundo encontro, em que diz: “Não gente, vocês têm que gostar de História, porque como vocês vão entender o presente se vocês não sabem nada do que veio antes?” (Maria, G2). Isso demonstra que ela percebe a necessidade de contextualizar os fatos,

por meio da análise possibilitada pela História, pois saber o que veio antes significa olhar para as origens dos fenômenos e suas causas, situando aí, também, a ação dos homens.

Patrícia parece perceber que a desigualdade é um aspecto constitutivo da sociedade e tanto Gilmar como Augusto acompanham Patrícia em sua análise. Aí percebemos essa oscilação entre constatar os problemas existentes, perceber alguma coisa de suas origens e causas, mas sem apresentar muitos elementos que avançam nessa análise.

A sociedade não existe se todo mundo for igual, nesse mundo que a gente vive hoje. Quando que a gente vai ser igual a um político, que vai ser igual a um... jornalista, sabe? Cada um ganha o seu, e... é diferente, sabe? Um depende do outro e do mesmo jeito, se todo mundo fazer a mesma coisa, vai faltar ali e vai sobrecarregar um, de tal forma que aquilo ali, você vai precisar saber cada vez mais do que ta mais cheio, pra você conseguir alguma coisa. É muito difícil, mesmo, hoje. Você tem que saber o que todo mundo sabe e um pouco mais pra conseguir alguma coisa. (Patrícia, G1)

É que tipo assim, pro povo pobre, assim... Que nem passa na TV, por exemplo, eles falam muito "Ah, estude, você vai ser alguém e tal", mas tem muito pobre que estuda pra caramba e não sai da pobreza. Continua trabalhando... Parece que tem emprego, só falta você estudar, mas não. (Augusto, G1)

Rafael, em sua análise, coloca uma série de aspectos, de forma meio confusa, como parece ser, muitas vezes, a maneira de olhar para a realidade. Como não se sabe muito bem o que determina a situação em análise, como faltam elementos para a compreensão da realidade, também fica difícil expressar-se sobre a mesma, apresentando as ideias de forma caótica, porque o todo está se apresentando apenas como um todo caótico, sem possibilidades de ser pensado e organizado, por faltarem os instrumentos de análise necessários ao jovem.

É que nem nós vê os outros passando fome na televisão e uns diz que fica chocado, mas você fala assim, ah, passa fome, nem deve ser tão difícil, mas é por que nós nunca passou... é que nem esses políticos, mas é tudo gente rica, né, se eles tivessem passado fome alguma vez, eles ia entender um pouco mais. Por isso que às vezes esses políticos investem muito em gente rica, eles esquecem dos pobres um pouco... os senadores são ricos, eles não andam de ônibus e eles nem ligam para ônibus, não vão passar fome, eles nem ligam pra fome, eles ganham dinheiro com fazendas e eles que pagam a CPMF, então ele estão jogando para cima deles... eles tiraram porque eles mesmos tinham que pagar cpmf... então é por isso que tão tirando essas coisas. Sempre os pobres que se ferram, porque os cara que tá lá em cima é tudo os bom da boca, os que pratica as lei... (Rafael, G2)

6.3.2 – *As pessoas são egoístas*

Em contraposição ao texto de Maria, temos o texto de Luiza, que mostra uma perspectiva diferente, apelando para a necessidade de as pessoas conscientizarem-se de que devem ser mais humanas, ajudar uns aos outros e ter fé em Deus. Esses elementos poderiam modificar, segundo ela, a realidade atual, permitindo a transformação do mundo atual em um mundo melhor e ela conclui na esperança de um futuro feliz. Dessa forma, parece que se as pessoas mudarem seus sentimentos e valores, confiantes em Deus, os problemas poderão ser resolvidos, pois a solução está em cada um. Tudo parece ser devido à carência das pessoas. Novamente aqui se veem os valores morais e religiosos internalizados, que apresentam uma força significativa nos relatos, não só desta jovem, mas também no de outros. Vemos, assim, que a religião continua a exercer sua força e seu poder na sociedade e que, muitas vezes, o conhecimento e a ciência não conseguem fazer frente a essa força. Parece-me que são incorporados muito mais esses valores religiosos na vida de cada um do que o conhecimento acadêmico, que parece não se fazer muito presente na vida cotidiana, como vimos na análise feita no item 6.2.

O mundo hoje em dia está muito carente, sempre ouvimos guerras, pessoas carentes, pessoas passando fome, necessidade financeira, muitas doenças vêm surgindo. Talvez se a humanidade tomasse conhecimento de que devemos ajudar uns aos outros e sermos mais humanos com certeza as coisas ficariam melhor. E também ter fé e acreditar em Deus. No futuro, não muito distante quero acreditar que todas essas dificuldades venham se não mudar totalmente, pelo menos melhorar, devemos acreditar num futuro mais feliz...
(Luiza, G2)

Na mesma linha de Luiza está o texto de Patrícia, que também parece atribuir os problemas sociais vividos atualmente às pessoas “que não se preocupam mais umas com as outras”, fazendo parecer que antigamente havia essa preocupação e, então, o mundo era melhor. Também ela sinaliza as desigualdades, falando da injustiça visível nas ruas, das famílias famintas enquanto os governantes enriquecem com o dinheiro público. A raiz dos

problemas está nas pessoas, em sua índole egoísta, que impede que pensem nos outros. Novamente não se percebe a lógica do sistema em que vivemos ou talvez eu devesse dizer que essa é realmente a lógica – lidar com os fatos em sua aparência e não em sua essência, considerá-los apenas a partir do que é dado a conhecer de forma imediata, sem perceber seus nexos e relações fundamentais. Não há do que se surpreender, portanto, uma vez que nos constituímos como humanos de forma alienada, dentro da lógica da sociedade capitalista.

O mundo hoje em dia está perdido. A violência está tomando conta de tudo. As pessoas não se preocupam mais umas com as outras, só querem se dar bem, é claro que não são todas, mas muitas pessoas são egoístas e usam do que e de quem quiserem para conseguir alguma coisa. A injustiça é visível nas ruas, muitas famílias vivem sem ter o que comer, na rua, enquanto governantes enriquecem com dinheiro público. Até mesmo o aquecimento global é culpa das pessoas, sem pensar, elas poluem, desmatam para bem próprio. (Patrícia, G1)

Quando Patrícia diz que sem pensar as pessoas poluem e isso leva ao aquecimento global, ela não está percebendo que a questão do aquecimento global e da poluição, de forma geral, está totalmente relacionada a um modo de vida próprio de nossa sociedade, que para fornecer os elementos que se tornaram necessários à nossa vida, todos os bens que somos levados a consumir desenfreadamente, produz de forma agressiva ao meio ambiente. Há toda uma preocupação com o lucro e com um determinado estilo de vida que leva à poluição, portanto não se pode falar em comportamentos individuais neste problema, pois ele é bem maior. As indústrias são as grandes poluidoras e grandes interessadas em manter sua produção e seus lucros e, assim, a situação continua a mesma.

Augusto também traz a questão de que as pessoas estão se preocupando cada vez menos com as outras e que os valores que importam são materiais e não espirituais, daí o mundo ser como é. Para ele, o fim desta situação só poderá acontecer quando alguém dominar o mundo, um fim meio estranho se considerarmos que isso seria subjugar totalmente as outras pessoas, o que ainda manteria as desigualdades, mantendo abertas as chances das disputas e guerras. Domínio de uns sobre os outros nós já vivemos, em que isso poderia ser diferente?

Hoje eu vejo o mundo como se fosse um campo de disputa e guerras, onde as pessoas que têm mais sempre procuram ter mais (e o pior é que sempre têm), mas infelizmente isso tudo parece que só vai acabar quando alguém dominar o mundo, pois nunca estão contentes com o pouco que têm (ou com o monte que já conseguiram). As pessoas estão se preocupando cada vez menos com as outras, tanto no lado pessoal quanto o material, mas em ambos os casos o dinheiro fala mais alto. (Augusto, G1)

Para Maria, a solução para os problemas atuais e para o egoísmo é pensar no coletivo.

Para ela, superado o individualismo, o mundo vai mudar, mas ela demonstra que isso é apenas uma esperança, uma ilusão, e que na verdade as coisas não são tão simples, porque há um desejo de poder naqueles que dominam e que impede essa mudança.

Aí eu vou deparando com situações assim, aonde eu paro e fico pensando se tudo fosse diferente, a sociedade não fosse egoísta, porque sabemos que vivemos em um mundo aonde cada um pensa em si mesmo, não assim em todos... também, na política... os jornais cada vez mais tá anunciando corrupção, roubalheira, mas os jovens, a maioria pelo menos, dizem que não tá nem aí com a política, com os governantes, mas e daí no futuro, quem vão ser os políticos do futuro? A gente tem que pensar sim em política, tem que pensar que um dia vai dar certo, um dia vai mudar... Também os casos sociais, como a questão das crianças, várias crianças sendo sequestradas pra contrabando de órgãos, essas coisas assim, a poluição mesmo, a violência, as grandes ondas de sequestro, a questão da saúde, mãe passa a noite inteira com a criança no colo prá ser atendida ou às vezes nem é atendida, volta embora porque acabou a senha ou porque o médico não vai atender, já deu a cota e vai embora... mas eu creio que se a sociedade não pensar só no individual e pensar no "ao todo", no problema em si, eu acho que dá certo. Eu acho que o mundo vai mudar. Mas é claro que não é bem assim, né, porque os grandes só pensam no poder, os grandes só querem mais, cada vez mais, e não importa quem e quantas pessoas eles vão passar por cima... (Maria, G2)

6.3.3 – Possibilidade de escolha

Um aspecto que apareceu no Grupo 2, foi o fato de existirem coisas boas e coisas ruins no mundo atual e a possibilidade de que a pessoa possa fazer uma *escolha* sobre que lado ficar, como se realmente se tratasse de uma simples escolha pessoal. Com isso, parecem considerar que se trata de uma questão pessoal e individual, que o sujeito possui o “poder de escolher”, a partir de suas próprias características, que ser bom ou ser ruim é próprio do

indivíduo e, portanto, natural. Com isso, mostram não perceber que há diversos condicionantes na formação da pessoa e que as atitudes não podem ser simplesmente classificadas como boas ou ruins. Demonstram que sua lógica de pensamento está de acordo com a lógica do sistema capitalista que deposita tudo no indivíduo, em seu livre arbítrio e em sua capacidade, bem como em sua bondade ou maldade, como características inatas.

Desta forma, a sociedade fica isenta de qualquer participação no processo, uma vez que tudo se situa no plano do indivíduo. Não percebem que este indivíduo do qual falam é formado social e historicamente e, portanto, é o indivíduo próprio desta sociedade, com esta organização social que lhe é peculiar – o sistema capitalista de produção.

Se considerarmos todos os aspectos abordados em conjunto, veremos que, na percepção dos jovens, tudo se restringe de uma forma ou de outra, aos indivíduos e suas características pessoais. Portanto, há certo apelo à bondade das pessoas, à necessidade de se vencer o egoísmo e, também, um apelo à religião, à necessidade de se ter fé em Deus e de que as pessoas sejam mais humanas. Vemos, assim, que a análise que fazem da realidade está permeada pelos valores morais, religiosos e sociais que lhes foram transmitidos pelas instituições que fazem parte de nossa sociedade, e internalizados por eles de acordo com as ideias dominantes.

Murilo representou sua percepção do mundo por meio de um desenho em que mostra que há um lado de coisas boas e outro de coisas ruins e que depende das escolhas que as pessoas fazem.

Ah, eu coloquei aqui o mundo, coloquei as cortinas na frente, coloquei um "muro" destruído, representei o sol, o dia e a noite... coloquei cortinas abertas, escolhas livres, o lado bons e o lado ruins. Escolhas boas nos dão maravilhas como um por do sol, daí fiz o sol, o pôr, tal... escolhas erradas prejudicam o mundo e nos levam à escuridão da noite, daí fiz a lua, o mundo destruído aqui, né. Daí eu vejo assim, a sociedade onde você tem livre escolha prá escolher o que você quiser, né... se você vai querer ser uma pessoa boa, se você vai querer ficar... fazer sua vida assim, praticamente só prejudicar. E os lados bons que são você procurar um emprego, ter alguma noção do que você vai querer no futuro, né... (Murilo, G2)

Da forma com que Murilo fala da sociedade, tudo depende das “escolhas livres”, do que a pessoa quer se tornar, tudo está na própria pessoa. Não há pressões.

6.3.4 – *Uma questão de valores*

Foram apresentados, no debate, valores que apontam para uma crença de que as pessoas possuem, em seu interior, as possibilidades para regular completamente sua conduta, de forma a torná-la *boa e reta*, podendo melhorar o mundo, o que demonstra que, para eles, o caminho passa pelo indivíduo e por seus valores pessoais, sem considerar a organização social e as relações de poder que movem a sociedade.

Hoje em dia tem muitas pessoas carentes, precisando de Deus, de ouvir a palavra de Deus, eu acho que Deus tá acima de tudo, né. Prá melhorar o mundo eu acho que depende muito de nós, se a gente acreditar mesmo que Deus existe, se as pessoas colocar fé e amor no coração, e ser mais humano uns com os outros, o mundo pode melhorar um pouco mais, né. (Luiza, G2)

Temos novamente aqui a presença dos valores religiosos e a existência de Deus como aquele que deve orientar a vida e que, pela crença em Deus e pela vivência da sua palavra, as pessoas passarão a modificar seu comportamento, assumindo os valores cristãos que envolvem bondade, humildade e fraternidade e, vivendo esses valores, não haverá mais dificuldades no mundo. Tudo simples e voltado para cada indivíduo em particular, pois cada um mudando, o coletivo muda.

Para Rafael, a sociedade é dividida em quatro questões vividas dia a dia, que são tristeza, alegria, fé e esperança. Para ele, vive-se sempre na fé e na esperança de um mundo melhor, ou seja, também passa pelo indivíduo, que vive na esperança da mudança, como algo que irá surgir de alguma forma, mas que não aponta para a luta pela transformação. Demonstra, dessa forma, uma atitude passiva diante da vida, regida pela fé e esperança, o que gera tristeza ou alegria, dependendo do que nos for dado. A ação e a luta simplesmente não

existem nessa concepção. Vive-se na esperança da mudança, como se essa mudança fosse acontecer de alguma forma mágica, não há o que se fazer, só esperar.

É preciso pensar, aqui, que novamente não aparece, na fala de Rafael, a percepção da ação do homem na construção da realidade, esta realidade vivida por todos, com esta sociedade, baseada na dominação e na exploração de muitos por poucos, que exercem o domínio e o poder. Com isto, Rafael deixa claro que percebe a realidade e o mundo a sua volta a partir das representações e ideias circulantes, armado e limitado por elas, que representam as concepções de sua época e de sua sociedade, representam as ideias dominantes, possuem um conteúdo ideológico que apresenta a sociedade como algo natural. Apresenta as desigualdades como fatalidades e aí a *fé* exerce sua força na conformação das pessoas às situações e, portanto, só resta mesmo a esperança.

Ah, eu fiz o nosso país, o mundo assim que é bonito, eu nem sei se tá bonito mais. Nossa paisagem é bonita, a Igreja onde todo mundo tem a fé, aí coloquei que nossa sociedade é dividida nessas quatro questões que a gente vive dia-a-dia: tristeza, alegria, fé e esperança que o mundo melhore em algo. Acho que a gente, por mais que tenta conseguir... tem hora que consegue as coisas, tem hora que não consegue, tem hora que leva uma notícia ruim, tem hora que tem as notícias boas... só que a gente vive sempre naquela fé e na esperança de um mundo melhor, de poder mudar alguma coisa, poder crescer na vida. Na nossa sociedade, acho que não só eu, mas acho que todo mundo tem esses pensamentos. Vive na tristeza e na alegria constantemente e na fé e na esperança... (Rafael, G2)

Murilo afirma que o diferencial em relação às pessoas é a humildade, o que parece demonstrar uma influência religiosa na formação dos valores. Não há problema em que existam diferenças sociais, em que haja ricos e pobres, em que a imensa maioria das pessoas tenha dificuldade de manter a própria existência, pois o que conta mesmo é a humildade, o que lembra que são “bem aventurados os pobres, porque deles é o reino dos céus”.

Na verdade rico é rico porque não gasta... Uma coisa também prá levar em consideração é a humildade... a pessoa ser humilde, nem que ela seja pobre, mas só da pessoa ser humilde ela ganha muita coisa. (Murilo, G2)

6.3.5 – *Final dos tempos*

De forma totalmente contrária, Pedro representa o mundo não como algo bonito, cheio de bons sentimentos e esperança, mas como uma bomba relógio prestes a explodir, o que parece mais realista em relação aos problemas da atualidade, com tantas disputas e desigualdade.

Eu fiz o mundo como se fosse uma bomba-relógio, porque existe vários fatores hoje que influenciam. A guerra, a briga por petróleo, por terras, povos brigando por comida, a prostituição, países que tem tanto e outros não tem nada, um querendo tirar proveito do outro, falta de tudo... (Pedro, G2)

Herivelton apresenta o mundo à beira do apocalipse, do colapso total, o que ele associa ao texto bíblico que aponta todas as catástrofes que indicarão o fim dos tempos, quando todos os homens serão julgados. Ao pensar desta forma e explicitar os problemas vividos na atualidade neste plano, não há o que ser feito, é apenas uma questão de espera. Novamente a fatalidade. A ação do homem fica totalmente excluída.

O interessante, no entanto, é que ele coloca junto ao apocalipse e às catástrofes naturais um problema bem próximo: a reivindicação dos professores por melhores salários, que havia gerado dois dias de paralisação na escola. Com isso, parece que Herivelton não reconhece o direito dos professores de se organizarem para fazerem suas reivindicações, não reconhece os diversos problemas e dificuldades que envolvem a profissão do professor, principalmente aqueles da rede pública e da educação básica. Herivelton coloca como falta de vontade, portanto, como algo individual dos professores e não diretamente vinculado às suas condições de trabalho. Também aqui aparece a análise apenas do que se mostra na aparência do fenômeno, não nas suas múltiplas determinações.

Como o mundo está hoje? O mundo de hoje está à beira do apocalipse. Está havendo muito terremotos, aquecimento global, muita desigualdade racial e social, muitos protestos, muito terrorismo, trabalho escravo, falta de vontade dos professores em dar aula para os alunos e só se importam em fazer protestos para pedir aumento. O desmatamento, a poluição do rio, do ar, a venda ilegal, o roubo de animais das florestas para ser vendido ilegalmente. Prá mim o mundo tá no Apocalipse, como fala na Bíblia. Lá fala assim que ia ter terremoto, o mundo ia esquentar e é o que tá acontecendo... em todo

lugar agora, todo dia você vê uma reportagem, tá acontecendo um terremoto, tipo Brasil, Indonésia, Estados Unidos... no Brasil já fazia uns trinta anos que não tinha... e também tem muita desigualdade... (Herivelton, G1)

Quando Norberto rebate a fala de Herivelton, dizendo que catástrofes desse tipo sempre aconteceram, Herivelton diz que antigamente era a natureza agindo, hoje é o homem agindo e destruindo. Embora ele mencione a Bíblia e o fato do fim dos tempos descrito no livro do Apocalipse, ele reconhece também que se trata da ação do homem. Parece-me, portanto, que lhe faltam instrumentos de análise para compreender o que é de responsabilidade do homem e de sua ação e o que é realmente catástrofe natural. Na falta do conhecimento acerca dos fatos, tradicionalmente, o homem sempre buscou as explicações na religião, como é possível ver na história, principalmente antes do desenvolvimento da ciência. Esse comportamento não desapareceu totalmente, mesmo em nossos tempos.

Você acha que nunca passou por isso? Muito tempo atrás já passou por isso... (Norberto, G1)

Isso era culpa da natureza antigamente, mas agora é culpa do homem... (Herivelton, G1)

Tipo, nenhum anticorpos prá proteger... (Norberto, G1)

O homem tá cortando a raiz dos anticorpos, que nem ele falou... (Herivelton, G1)

Juliana também relata problemas que, em sua concepção, estão acabando com o mundo, mas esses apontam exclusivamente para a ação humana.

Eu representei quatro problemas. A poluição, o desmatamento, a corrupção e a violência. Acho que são as quatro situações, quatro problemas que têm acabado com o mundo. (Juliana, G2)

6.3.6 – Poder econômico e dominação

Os jovens falaram sobre o poder econômico, que é o que realmente controla a sociedade. Quem possui o dinheiro, tem o poder e dá a direção para a sociedade. Assim, a classe que detém o poder exerce seu domínio sobre as outras classes e sobre a sociedade. Esta

é a lógica do sistema capitalista. É importante lembrar que não é só um domínio econômico, mas que este também se faz no campo das ideias, pois a classe que detém o poder, no campo material, também o faz no campo das ideias e, portanto, as ideias e representações dominantes, são as da classe dominante. Por sua força, elas se transformam em verdades assimiladas por todos.

Quem representa o poder? O dinheiro, né? (Kleber, G1)

Bush! Ele acha que é o mais poderoso... (Augusto, G1)

Porque tem a poluição? Só poluem prá conseguir o dinheiro e quando eles falam em poluir menos, porque é que eles não fazem isso? Porque geralmente as máquinas que poluem menos custam mais e produzem menos... então tudo roda em torno do dinheiro. Porque é que tem guerra? Porque querem dinheiro, petróleo, terreno, que vai produzir mais dinheiro. Hoje em dia tudo no mundo roda em torno do dinheiro. (Gilmar, G1)

Quem manda muito hoje, também, é o poder, né. Eu acho que a questão da CPMF, o que tem de cara comemorando. Eu acho que a pior coisa foi tirar a CPMF, porque é o único imposto que rico paga... daí como a questão do poder, cara mandou tirar, tiraram, agora eles não paga mais nada... cortaram a CPMF, daí aumentaram o INSS... o INSS quem paga é nós mesmo, é os pobre... agora, se tivesse cortado a CPMF e aumentado outro imposto, até que dava prá entender... A gente já não tem nada, ainda aumenta o INSS, um negócio que não tem nada a ver, prá mim se continuasse a CPMF não ia fazer diferença... (Murilo, G2)

A gente já tá sabendo que eles tão querendo tomar a Amazônia... Tem uns índios lá que não têm nacionalidade e eles tão querendo fazer os índios virar americano, prá começar a jogar um verde prá começar ter posse um pouco, como fala, ter acesso a Amazônia, por causa da água, né. E aquilo lá pode virar guerra, esse negócio, tudo por interesse. (Rafael, G2)

Para Gilmar, a questão é o dinheiro, e tudo gira em torno disso, em torno do lucro e da possibilidade de acúmulo de dinheiro. Em relação a isso, Rafael falou do poder dos Estados Unidos, que tenta dominar a todos, através de sua política externa e de seu controle financeiro. Uma coisa que entrou em debate, em relação a esse tema, foi a tentativa de controle sobre a Amazônia, que com toda sua biodiversidade, possui muitas riquezas. Essas questões foram trazidas à discussão, embora tratadas, como em geral todas as outras, de forma superficial. Os jovens expressaram suas queixas e indignação em relação a esses fatos, como

se pode ver na fala de Norberto, abaixo, mas isso parece ficar mais como uma questão de certo e de errado, novamente como se isso dependesse das pessoas apenas.

Essa coisa do mundo se f... só por causa da bolsa dos Estados Unidos... se o cara lá cai, todo mundo tem que cair aqui... por que isso? Acho errado uma coisa dessa. Os cara também querendo tirar a Amazônia do Brasil... (Norberto, G1)

Norberto também fala da disputa pelo poder como um grande problema e que essa disputa entre os grandes afeta a todos. Mas ele analisa esse problema como se fosse um absurdo que uma disputa entre outros líderes, de outros países, pudesse afetar nossa vida e, assim, parece não considerar realmente que, neste mundo globalizado, nessa sociedade, não há mais interesses particulares, apenas, e mudanças em um país refletem em outros e limites e fronteiras são ultrapassados a todo o momento e praticamente não existem mais.

Eu fiz um desenho aqui, o negócio tá rolando faz tempo, tá virando até palhaçada, do Bush e do Osama, sobre essa guerra aí do petróleo, né. Tá virando palhaçada no mundo... é isso, a guerra dos dois e tá envolvendo a bolsa de valores, tá afetando todo mundo, tá virando palhaçada já... o cara quer o petróleo e o outro... (Norberto, G1)

6.3.7 – Política

Outro problema analisado pelos jovens foi a política, vista por eles em seu aspecto negativo, como a corrupção, a compra de votos, a manipulação das pessoas. A solução para a péssima situação da política em geral e de seus representantes corruptos é vista como uma necessidade de que os políticos assumam um comportamento reto e digno, apelando-se para os valores morais de cada um. Novamente se apela para o caráter de cada um, colocando-se a questão no plano individual.

Por outro lado, Pedro diz que a solução seria pelo voto consciente e pelo acompanhamento, por parte do eleitor, da atuação do seu representante eleito.

Não houve nenhuma discussão da política de forma geral, necessária à organização das pessoas em torno dos interesses da coletividade.

Você acha que todo cara que entrou lá não vai roubar? Acha, só porque caiu agora na vez dele... (Norberto, G1)

Prá mim é o seguinte, esse negócio de bolsa escola, bolsa família, que o Lula faz, é o seguinte, a pessoa depende disso aí... se ele falar vai fazer bolsa escola, bolsa família, vai ser voto garantido prá ele, o pessoal vai ficar vagabundeando, pegando só do bolsa família e bolsa escola. Isso é um plano do Lula prá sempre se re-eleger, porque o pessoal sempre vai ta precisando do bolsa escola e bolsa família. Caso assim, o outro presidente falar eu não vou fazer esse negócio de bolsa escola e bolsa família, se eles tão sempre precisando desse negócio aí, não vai votar nele, porque eles vão precisar do bolsa escola e bolsa família... (Herivelton, G1)

Prá política mudar eu acho que, as pessoas que vão se candidatar, quando forem eleitas e tiver lá em cima no poder, elas não devem deixar que a ganância venha tomar conta, entendeu? Porque daí, tipo assim, quanto mais você quer, mais você vai querer roubar, mais poder você começa a ter, mais você vai querer só prá você, você vai pensar só em você, você não vai pensar nos povo, nos pobres. Mas eles não pensam assim, eles querem só prá eles. (Luiza, G2)

O voto consciente, que o cidadão brasileiro tem que acompanhar o serviço do candidato, do início ao fim, que hoje ninguém sabe... o brasileiro hoje vota numa pessoa, mas não sabe nem em quem votou, não sabe nem quem tem que acompanhar lá dentro, não acompanha a política. Quando começa uma propaganda eleitoral, muda de canal, desliga a televisão, nem quer ver, em vez de acompanhar... se perguntar prum brasileiro quem era da seleção de 89, todo mundo já fala, agora pergunta qual que era o político que votou a quatro anos atrás... (Pedro, G2)

Portanto, para esses jovens, a política é de responsabilidade dos políticos, algo que, desta forma, situa-se em uma esfera da qual não participam. Não falaram da política como uma dimensão da vida de cada cidadão, como a possibilidade de pensar a coletividade e ter uma atuação para esse coletivo. A atuação possível para o cidadão comum é o voto.

6.3.8 – *Impostos*

Outro tema discutido pelos jovens foi a questão dos impostos, com queixas em relação à quantidade de impostos que se paga e da falta do retorno para aquilo a que eles se destinam, ou seja, para fins sociais. Consideram que se paga muito e que não se vê o retorno disso em benefício das pessoas.

Eles querem inventar um outro imposto, colocar de novo a CPMF, não querem? A gente já paga o imposto, vai pagar outro e ainda paga o imposto em cada coisinha que compra... se tivesse volta, tudo bem... porque eu acho que se eles colocassem pelo menos metade desse dinheiro, sei lá, eu acho que teria uma volta muito grande... porque, nossa, o que tem lá é muito dinheiro! (Gilmar, G1)

Porque fala, fala que o imposto é prá investir em educação, escola, só que ninguém vê isso. E ainda mais quando eles faz as coisas eles adoram mostrar, né, então, quando tem, mesmo, aparece, né. Então você não vê, onde que tá ficando isso? Tá ficando com eles! (Patrícia, G1)

Outro aspecto em relação aos impostos foi a questão da sonegação, mecanismo utilizado para aumentar a receita, diminuindo as despesas.

Aí tem o negócio da sonegação, também, que muita gente usa prá poder ganhar mais, porque não tá dando. As coisas subindo assim... (Patrícia, G1)

Sem contar que os patrão, os empresários, para eles ganhar mais lucro eles mudam as notas para não pagar imposto, fazem notas frias. (Luiza, G2)

Na empresa, que eu lembro, o escritório movimentava 40.000 por mês, lançava 3000, vinha um darfzinho de R\$90 e os cara davam risada. A própria receita já sabe, porque não é normal. O cara vê uma empresa lá, mó grande e só 3000 de movimentação? Acho que é tanta empresa que a receita nem liga mais, ela já ganha tanto só com esses 3000. (Murilo, G2)

Eu penso que... eu tenho raiva de viver porque só fica pagando imposto, dá uma raiva. Não, hoje o negócio é pagar e nem ver o que você ta pagando, porque se você for pensar... (Maria, G2)

Novamente o que vemos aqui é que os jovens sabem, por experiência e em função de seu trabalho, dos impostos e de sua influência na vida das pessoas, mas se queixam do montante que isso representa, queixam-se de que isso afeta muito mais as classes baixas do que a alta e, ainda, de que não há retorno daquilo que é pago em investimento social. A vida da população não melhora por isso.

6.3.9 – *Influência da mídia*

Falaram sobre a mídia, seu papel na sociedade e a influência que exerce sobre as pessoas. Ressaltaram a sua importância em relação a levar a informação até as pessoas, mas

consideram que isso é feito por meio da manipulação das informações e omitindo aspectos que seriam importantes serem conhecidos. Para eles, a mídia utiliza alguns fatos para encobrir outros, deixando de mostrar coisas importantes e manipulando as pessoas. Segundo os jovens, as informações são utilizadas de maneira a atingir um objetivo de conformismo e aceitação passiva por parte da população.

A mídia ela comanda tudo... ela leva um deputado pro alto, mas ela pode fazer baixar... Informação... aí vai de cada pessoa que quer pegar a informação que ela passa, porque ela passa de tudo. (Pedro, G2)

Eu acho que a coisa mais forte no Brasil até agora é a rede Globo. Não tem nada que destrói a Rede Globo. Os cara bate de frente com tudo, polícia, governo, Igreja... os cara destrói... entrou contra a Rede Globo você perde, não tem nem como. (Murilo, G2)

Eu acho que ela quer mais polêmica, o pior possível prá chamar a atenção. O que tá em alta, o que vai ter mais audiência, o que o povão gosta de ver, porque se for uma coisinha assim normal, do dia-a-dia, ninguém vai prestar atenção. Agora, se for uma coisa polêmica, todo mundo vai querer ver, vai querer saber, vai querer comentar. (Luiza, G2)

Não é o que você quer ver, é o que eles querem que você veja... mostra o Rio de Janeiro, aquela coisa mais linda. É só dar uma volta para trás com helicóptero pra mostrar a tragédia que é o Rio de Janeiro. E eles não mostram, só mostra aquilo que é perfeito. (Pedro, G2)

Que nem agora, ano de eleição mesmo... parou de acontecer corrupção? De extorquir as pessoas? De sonegar as coisas? Não! Aí vai lá e fica naquela coisa, sabe... prá mídia é bom, né. É muito cômodo prá eles colocá ali uma coisa que tá chamando a atenção e fica aquilo e as pessoas se revoltarem com aquilo e esquecer que o problema não tá naquilo ali só... o mundo é muito maior que aquilo ali... não é a única criança que morreu assassinada daquele jeito, tem muita criança morrendo de forma tão brutal quanto aquela menina morreu... e por pais, também, e por mães. (Patrícia, G1)

Eles acabaram com o imposto sobre conta corrente, CPMF. Agora eles aumentaram o imposto de outras coisas, tão querendo votar um outro tipo de imposto... e alguém sabe se foi aprovado ou não? É a Isabela Nardoni, é os Nardoni, e enquanto tá todo mundo prestando atenção naquelas coisa, tá lá os político fazendo o que querem. Eles usam escândalos assim. (Pedro, G2)

Na época da ditadura militar eles usaram a copa prá meio que tampar o olho do povo, pensar só no futebol... eles usavam isso prá não dar polêmica na ditadura. Hoje usam propaganda e as pequenas coisas que eles fazem... escândalos, alguns escândalos que não entra política, eles usam isso, mais ou menos. Eles usam novela... Então, eles usam informações que não tem nada a ver com política e usam informações da vida dos outros, dos famosos, prá tampar as informações que é necessárias prá gente... (Maria, G2)

Foi interessante constatar que os jovens buscam as informações, assistem a telejornais e estão, de certo modo, atentos ao que acontece no mundo, embora isso se dê apenas por meio da televisão, pois nenhum deles lê jornal. Assim, contra a concepção bastante difundida, inclusive nos meios escolares, de que os adolescentes são desinteressados, eles demonstram haver interesse em ter informações, em ter acesso ao conhecimento, estão abertos para o mundo, para o que está a sua volta.

Pra que fica passando tudo isso, não tem mais nada pra passar? Que nem o jornal, já começa com isso e depois fala que ainda vai ter mais, e que que passa no meio? No meio não passa nada. E você tira, você troca de canal e no outro canal é a mesma coisa. Tudo o que passa no jornal nacional, no outro dia na Ana Maria passa a mesma coisa, aí no Jornal Hoje passa a mesma reportagem. Não é falando sobre o mesmo assunto, mas outra coisa. É a *mesma* coisa. Pior é que tem gente pra assistir, por isso que tá lá, porque se não tivesse dando audiência... mesmo prejudicando ali. (Patrícia, G1)

Reconhecem a força da mídia na formação da opinião das pessoas, o que leva à sua manipulação. Destacam a Rede Globo como a grande força entre as empresas de comunicação e percebem que a informação não é imparcial como se julga, mas há interesses ocultos, embora não tenham explicitado que tipo de interesses são esses. Citaram programas a que assistem, como o CQC, que fazem um misto de informação e humor, em uma linguagem mais próxima do jovem e que, segundo eles, são ótimos programas.

Sabemos que estão certos em relação à manipulação. Há muitos interesses econômicos envolvidos e os meios de comunicação não são imparciais, uma vez que atendem a esses interesses. Em nossa sociedade, esses meios são veículos de circulação da ideologia dominante, difundindo as ideias e representações próprias à classe dominante, servindo à formação do indivíduo adaptado. Essa é uma questão bastante complexa que não cabe a esse trabalho tratar, apenas quero destacar que os jovens percebem a influência do poder da mídia na formação das pessoas.

Outro problema apontado neste encontro foi em relação à poluição e à produção e acúmulo de lixo.

Poluição... esses carros tudo fundido o motor, né... a poluição hoje em dia no mundo tá grande... eu desenhei um carro, fundindo, aqui uma nuvem pintada, que é pura fumaça, né... (Kleber, G1)

Outra coisa, falar de poluição... porque até quando você vai num lugar que tem poluição, tem aquele cheiro... ainda bem que acabou um pouco aquelas pessoas que tacavam fogo em cana. Acho que acabou um pouco disso, agora eles estão colhendo. Quando eu ia pro sítio do meu tio, tacavam fogo naquela cana, que coisa... agora acho que diminuiu um pouco. (Marcela, G1)

Eu vi hoje na televisão que tinha um monte de lixão, nunca tinha reparado tanto nisso... eu desenhei o lixão e que o lixo tá se espalhando pela cidade, que tem cidades que nem tão recolhendo mais o lixo... assim a gente vai viver de lixo, tanto lixo que a gente acumula... muita gente não tá cuidando do lixo. O pessoal vai amontoando ali ou coloca dentro do latão e deixa... aí vem aquelas varejeiras, aqueles bigatão que cresce. O que vai virar o mundo cheio de lixo... imagina, saí na rua e bater com um monte de lixo, não tem condições de sair de casa, com o tanto de lixo que tá tendo... Eles tão fazendo, tipo assim, 1 kilo de lixo por dia, cada pessoa faz, imagina o mundo... que vai virar? Que nem eu tava falando, bem no meio da mata Atlântica tem um lixão... não sei se foi bem isso que eu escutei... sei que tá o verde todo em volta e aquele pedaço de terra, cheio de montoeira e os urubu, cachorro e até cavalo, lá e aquelas pessoa vai catar lixo, aí... eu acho que o governo tem que colaborar com essas pessoas que não têm condições e ajudar. Ah, eles ajuda tanta coisa aí que não vale a pena e porque que não pode ajudar uma pessoa, colocar um alimento na casa... (Marcela, G1)

Eu acho que tinha que ter mais caminhão de lixo reciclável e mais coisa incentivada, sabe, tinha que passar com frequência, aí a pessoa ia começar a separar, também, porque isso aí, grande parte vai pra esses lugar e torna-se perdido, mas muita coisa podia ser aproveitada. (Patrícia, G1)

Também em relação ao problema do lixo e à poluição, a análise se mantém na superfície. Não se questiona ou não se discute que coisas podem estar por trás da poluição, como da produção do lixo, uma sociedade que estimula o consumo desenfreado e que possui uma indústria altamente poluidora e, ainda, um estilo de vida que prima pelo descartável. Temos visto que os jovens demonstram estar atentos aos problemas do mundo, às várias situações que acontecem, demonstram acompanhar algumas notícias e constatarem o que está acontecendo a seu redor. Neste sentido, isso contradiz as concepções difundidas sobre a adolescência, que mostram o adolescente como alguém preocupado apenas consigo mesmo e

com a cultura adolescente, como alguém que não está atento para o mundo ao seu redor. Vemos que esses jovens estão atentos. De certa forma, conseguem acompanhar os problemas, preocupam-se, pensam nisto em relação à sua vida futura, mas não conseguem realizar uma análise real desses problemas, superando aquilo que se apresenta de imediato e compreendendo as várias relações e nexos que cada situação apresenta. Constatam os problemas, sentem suas consequências, mas não os compreendem em toda sua dimensão. Vemos, pelos relatos dos jovens, que há um movimento em sua percepção da realidade que, em certos momentos, avança um pouco mais, em outros, volta-se para valores religiosos, para a individualização dos problemas.

6.3.11 – Redução da maioria penal

Outro aspecto que surgiu na conversa com o Grupo 2 foi o problema da redução da maioria penal. Este tema não foi introduzido por mim no debate, mas surgiu entre os próprios jovens, e o que chamou a atenção é que eles mesmos concordam com a redução da maioria para 16 anos e argumentam que, nessa idade, o jovem é capaz de discernir o certo e o errado e de assumir as consequências e responsabilidades de seus atos. A favor de seus argumentos, dizem que o fato de o adolescente não ser penalizado por seus crimes aumenta a incidência dos mesmos e favorece a utilização de adolescentes por adultos na execução de crimes.

Eu sou a favor de reduzi, só que eu sou a favor da penitenciária ter curso, ter artesanato, ter trabalho manual. (Juliana, G2)

Eu concordo, porque, tipo assim, ele faz e fala, eu não vou pagar mesmo... (Thaís, G2)

Tem um adolescente e um cara lá, aí um comete um crime e joga a culpa pro adolescente, porque o adolescente aceita... não vai ser preso! (Juliana, G2)

Por isso que eu acho que o código penal também devia ser aumentado, às vezes o cara mata uma pessoa e fica cinco anos. Vamos supor, você matou

um cara de 50 anos, tinha que dobrar a idade dele e ser o valor da sua pena, 100 anos, prá você morrer lá dentro. Eu concordo também que matá com 16 anos tem que ficar preso um bom tempo, porque várias vezes já apareceu reportagem de garoto de 18 anos que matou e foi preso, só que já tinha 4, 5 homicídios pelas costas, matou e continuou solto. O cara mata uma vez, ele vai matar duas, três... tem que ficar um tempo bom guardado. (Rafael, G2)

Em relação a essa temática, foi possível perceber uma adesão a uma ideia geral e bastante difundida pelos meios de comunicação de que o índice de violência e crimes entre os adolescentes é muito alto e que isso aumenta o risco sofrido pelas pessoas na sociedade. Desconhecem o fato de que os crimes praticados por adolescentes estão em uma porcentagem bem menor do que aqueles cometidos por adultos. Outro fato que parece não ser muito claro para alguns deles é que os atos infracionais cometidos por adolescentes recebem, sim, punição, que varia de acordo com o ato cometido.

Assim, as falas dos jovens estão permeadas pelas concepções e valores circulantes na sociedade, valores esses que expressam os interesses dominantes, a partir do que se veiculam as informações que são consideradas adequadas para manter esses interesses. Sabemos que há, atualmente, no Brasil, uma forte campanha a favor da redução da maioridade penal para 16 anos, com fortes argumentos acerca da “criminalidade juvenil”, fato posto em destaque pelos meios de comunicação. A mídia tem dado destaque a crimes violentos cometidos por adolescentes, reforçando a necessidade de se reduzir a maioridade penal, mas não divulga estudos que mostrem realmente a situação da criminalidade na adolescência ou que estabeleçam comparações com crimes cometidos por adultos e nem se ampliam programas de atenção aos adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade social.

Também se percebem algumas falas que tratam do assunto de forma bastante dura, como a de Rafael, acima, e uma discordância sobre os argumentos de que seria uma penalização muito grande para um adolescente ir para a cadeia, fato que prejudicaria sua vida futura.

Mas aí quando eles cometem um crime e vão prá lá, quando eles saem a sociedade não aceita ele como era antes, a sociedade não dá espaço prá ele

voltar a ser uma pessoa normal. Sempre vai ter aquele passado sujo e acaba ele aqui fora voltando com as más companhias e como ele aprendeu coisas erradas lá dentro também, ele acaba piorando mais ainda. (Luiza, G2)

Fala que é difícil pra quem sai da cadeia arrumar emprego. Prá qualquer um é difícil arrumar emprego... Claro que não arruma emprego, quando eles tá na vida bandida eles arrumam dinheiro muito fácil, eles não querem ganhar pouco dinheiro prá trabalhar muito, que eles ganhavam muito, por isso que quer voltar pro crime. (Rafael, G2)

Quem quer trabalhar arruma emprego. A construção civil é o lugar que mais emprega e não pede antecedentes criminais pra você trabalhar. É a força de vontade da pessoa. Agora, vagabundo que é vagabundo tá lá, quer matar, quer roubar... (Pedro, G2)

Percebem-se algumas oscilações na maneira com que os jovens analisam e compreendem os fatos de seu cotidiano, conseguindo ter um olhar um pouco mais aprofundado, avançando um pouco sobre a aparência do fato ou fenômeno, em alguns momentos, o que fica evidente em algumas de suas falas, mas, em outros momentos, permanecem totalmente na superfície, na aparência daquilo que estão observando. Também se percebe, muitas vezes, a presença marcante de preconceitos e estereótipos em suas falas, em relação aos fenômenos analisados.

6.3.12 – Expectativas para o futuro

O Grupo 1 falou sobre suas expectativas para o futuro, com preocupações em relação à escolha profissional e à escolha de um curso superior. Todos falaram do curso que irão fazer, percebendo-se em suas falas a influência da família nessa escolha, tanto como apoio à decisão do jovem, como influência na decisão, de acordo com os desejos dos pais.

Bom, eu gostaria de fazer Medicina Veterinária. Meus pais querem que eu faça Administração... só que eu não gosto de mexer com conta... só que meus pais querem que eu faça alguma coisa assim prá cuidar de um escritório, porque meu pai quer tirar meu primo lá do escritório da oficina e colocar eu e eu não quero, porque trabalhar com os pais é f..., ainda mais conhecendo bem meu pai, nossa é muito ruim, porque ele já grita com os funcionários e um filho, o que vai ser... (Marcela, G1)

Meu pai tem uma oficina e eu não quero trabalhar na oficina, aí minha mãe falou prá mim, na hora que eu terminar, se eu passar no terceiro, eu fazer Administração, só que eu não quero ficar fazendo conta, não gosto de conta. Eu tava pensando em fazer Psicologia e abrir mesmo um consultório, não sozinho, em sociedade, só que a faculdade é integral e daí ferrou um pouco, porque eu quero, ao mesmo tempo da faculdade, trabalhar... posso até ajudar em alguma coisa lá e tal... mas por enquanto, não quero ficar a vida inteira lá, entendeu. Eu quero estudar e trabalhar, só que o que eu quero estudar é integral, aí fica difícil... eu não quero ficar sem dinheiro, mas também não quero ter meu dinheiro lá, trabalhando lá... (Augusto, G1)

Eu nunca soube o que eu ia fazer, agora eu to entre publicidade e propaganda e jornalismo e aí tem aquele negócio também de, tipo, na UEM não tem o curso... porque é caro, R\$ 644,00, os dois... sei lá, acho que vou tentar... fazer ENEM, Pró-Uni, tentar a bolsa em universidade particular ou senão tentar entre Arquitetura ou Psicologia ou... (Patrícia, G1)

Eu não sabia também o que queria ser quando crescesse, aí eu percebi que Engenharia Mecânica é bom e meu pai deu total apoio, que ele já tá ligado nesse ramo aí ele tá dando total apoio prá mim e me colocou lá onde ele trabalha também prá me ensinar... ele tá me ensinando... eu pouco sabia sobre os carros, agora, nossa... (Herivelton, G1)

Eu pensava em ser caminhoneiro, a gente pensa em ser um monte de coisa, aí ... eu não saio do computador, meu pai mesmo fala pra mim que eu tenho que parar um pouco com isso, aí, tipo, eu vou fazer Ciências da Computação ou Engenharia que é quase a mesma coisa. (Paulo, G1)

Eu... quando eu comecei a treinar lá... no basquete... o basquete nunca teve em primeiro lugar, sempre foi o estudo. Antigamente tinha prova, eu ficava 5 horas no quarto e não precisava minha mãe falar, eu fechava a porta e ficava estudando, ninguém entrava no meu quarto... eu era assim... e aí veio um cara treinar aqui basquete e eu comecei a treinar. Eu pesava 103 quilos, né. Eu perdi trinta quilos jogando basquete. O basquete, eu devo muito prá ele, querendo ou não. Então eu comecei a treinar lá e o ano que vem eu já entro pro time adulto e aí eu começo a ganhar salário... mas eu sempre pensei assim, o basquete aqui no Brasil é muito pouco valorizado. Só os lá de São Paulo que ganham bastante salário e ainda não é muito assim, né. Então eu sempre tive uma ideia... eu também gosto muito de computador e então eu vou fazer também Ciências da Computação porque é um trabalho que dá prá você trabalhar em casa, não precisa ter empresa, só precisa ter um computador prá você. Então é uma coisa que você pode fazer ali, à noite... mas eu vou fazer mesmo, porque eu sei que o basquete um dia vai acabar. (Gilmar, G1)

Os jovens falaram de suas escolhas profissionais demonstrando estarem considerando seus interesses, suas afinidades e suas condições e limitações.

6.3.13 – Segurança e estabilidade

Os jovens falaram, também, de seu desejo de segurança e tranquilidade, da busca de estabilidade no emprego, de condições favoráveis para a constituição de família, da necessidade de conforto e aquisição de alguns bens de consumo. Aqui eles demonstraram ter incorporado os valores presentes em nossa sociedade, buscando um emprego que traga um bom salário que permita o acesso aos bens de consumo, ou seja, o valor do *ter*, que quanto mais se tem, mais se é. Neste sentido, a busca pelo trabalho está relacionada à manutenção da existência, não à realização do ser e assim se transforma em um meio de vida. A desagregação e fragmentação do indivíduo, devido à alienação presente nesta sociedade, levam ao empobrecimento do indivíduo.

Ah, se eu arrumar um emprego bom, um salário bom pra sustentar minha família, ter um carro, pelo menos, o que o meu filho quiser eu dar prá ele, pagar escola, essas coisa, depois saúde... o necessário pro ser humano viver bem... e minha casa... é isso. (Norberto, G1)

Eu também quero arrumar um emprego, ter uma família, poder sustentar ela, não sozinha, o marido também, né. Não é só a mulher... não vou ficar trabalhando, me ralando e o maridão lá... folgado, jogando vídeo game. (Marcela, G1)

Arrumar um serviço, comprar meus bens de consumo, uma casa... sério, eu quero ter um serviço, leve, quero arranjar uma família boa, quero cuidar dela... (Kleber, G1)

Acho que todo mundo quer o futuro que... bom, pelo menos o meu, o futuro que eu quero é o mesmo futuro dos meus pais, quero estudar, ter um emprego que eu consiga me sustentar, nem precisa ser dono do meu próprio negócio, tendo um patrão e ganhando bem igual meu pai, assim. (Gilmar, G1)

Quero fazer um curso de Administração só pra prestar concurso. Porque eu não penso só no salário de agora, eu já penso na aposentadoria. Que nem federal... Já tá com a aposentadoria garantida, igual você trabalha aí o ano inteiro... a vida inteira num... negócio aí, que nem, pode ganhar bem, esses cachorrão, e aí? E depois? Quando se aposentar, vai ganhar 340 contos por mês? (Norberto, G1)

6.3.14 – Contribuição para a sociedade

Busquei conhecer, também, de que maneira os jovens percebem sua ação nesta sociedade, a partir deste momento em que aumentam suas possibilidades e, para tal, procurei conhecer o que consideravam ser sua contribuição para o coletivo, para a vida em sociedade. Neste sentido, os jovens demonstraram alguns valores morais em relação ao que é ser uma pessoa digna e, assim, falaram de coisas como bondade, humildade, compaixão e justiça. Também demonstraram uma preocupação social, como a necessidade de acabar com a desigualdade social, de uma atuação política correta e fizeram os seus comentários mantendo o foco sobre eles mesmos, trazendo a questão para o nível individual, demonstrando achar que depende de cada um ser uma pessoa melhor para que a sociedade se modifique, uma vez que percebem a sociedade como o conjunto das pessoas. Isto evidencia a dificuldade, entre esses jovens, que também se percebe entre as pessoas de forma geral, de ver as implicações sociais e de perceber que as coisas se situam em um plano coletivo, de luta coletiva e não de posturas individuais. Entendem, portanto, a sua contribuição para a sociedade, como se vê a seguir:

Respeitando o próximo, sabendo o seu lugar na sociedade, não passar por cima de outras pessoas, não poluir, ser uma pessoa digna... (Pedro, G2)

Ser humilde, também, né, ter compaixão pelas pessoas, porque tem muita gente que gosta de passar por cima das pessoas, prá vencer, né. Assim, usar uma pessoa como escada. Ser também realista um pouco, porque tem muitas coisas que tem gente que fantasia, né, tipo assim, tem duas caras. Eu posso ajudar você, mas depois por trás, só quero o seu mal, entendeu. Tento te prejudicar de alguma forma. (Luiza, G2)

Acho que na minha formação. Pela minha formação profissional eu posso ajudar a sociedade, se eu tiver uma boa formação profissional eu vou poder ajudar o próximo, acho que começa assim, ajudando de pouco em pouco. Um dia eu ajudo meu vizinho, outro dia eu posso ajudar... trabalhar voluntariamente numa ONG, acho que é assim que funciona. (Maria, G2)

Acabar com a desigualdade social. (Pedro, G2)

Acho que todo mundo tinha que se unir contra essas coisas da política, acho que tinha que começar a entender mais sobre essa política, que eu acho que isso aí é o primeiro passo. Essa roubalheira que tem, tá muita gente sendo prejudicada. (Rafael, G2)

Na hora de votar, não votar numa pessoa só porque tá te ajudando, porque tá fazendo o que você quer... com certeza, vai chegar lá e vai te roubar do mesmo jeito que fez aqui fora, enganando os outros, né... (Thaís, G2)

Pessoalmente, eu acho que cada pessoa também muda bastante. Depende de mim mudar prá eu conseguir fazer uma coletividade pras outras pessoas mudarem também. Eu coloco na minha vida assim... se eu quero ter o respeito de alguma pessoa, eu não espero que eles me respeitem primeiro, eu primeiro coloco respeito prá eles, prá mim poder receber isso, né. Se eu quero respeito, eu primeiro tenho que respeitar aquela pessoa e não só querer respeito e pisar em cima... eu não acho legal. Já imaginou, se o cara entra lá, como candidato, num lugar lá e tá no topo... tipo, no topo da cadeia alimentar, aí o cara tá lá em cima e só quer receber, receber... Mais nada. Quer roubar, quer ganhar, mas ajudar assim, nada. Eu acho que a gente tem que primeiro respeitar, né, tem que ouvir primeiro o que a pessoa tem prá falar do que você ir lá e fazer, né. (Murilo, G2)

Acho que a primeira coisa, assim, prá começar bem, é ter um voto certo, né. Prestar atenção, né. (Gilmar, G1)

Saber o que tá fazendo... (Marcela, G1)

Ter respeito, tentar ajudar o próximo, assim, esse tipo... (Norberto, G1)

É possível perceber, em suas falas, que internalizaram os valores morais transmitidos pelas instituições, com uma forte marca da classe à que pertencem e, neste sentido, a solução está no nível de cada um, que deve buscar ser uma pessoa melhor e, se todos forem bons, a sociedade pode se modificar.

Não se faz presente nesta análise a percepção das características desta sociedade, baseada na dominação e em relações de produção, sob a lógica do acúmulo do capital e que, portanto, não é uma simples questão de bom e ruim, de certo e errado. Essa concepção de que as pessoas são egoístas, não são boas e coisas do gênero faz com que se desvie o foco de análise sobre o problema estrutural da sociedade, que é o modo pelo qual os homens organizam a vida e reproduzem sua existência, o sistema capitalista.

Vemos, assim, que a análise dos jovens mantém-se atrelada a seus valores pessoais e que conseguem apenas perceber a aparência dos fenômenos, sem penetrar em sua essência. Faltam-lhes os instrumentos cognitivos necessários para realizar uma análise que desvele a essência da realidade; falta-lhes o pensamento teórico que permitiria uma compreensão das relações entre os fatos, em sua origem e causalidade e, neste sentido, vemos que a educação escolar a que tiveram acesso não lhes forneceu esses instrumentos.

Mas esse teria sido o objetivo desta educação a que tiveram acesso? Parece-me mais que a educação escolar formou, sim, um mínimo necessário para que pudessem se *inserir* na sociedade, na forma como esta funciona, de maneira adaptada, para o que os valores recebidos foram internalizados, permitindo este comportamento. A escola cumpriu, sim, sua função.

6.4 - Trabalho

O trabalho é um elemento fundamental na formação do ser humano, pois é por sua atividade produtiva que o homem transforma seu meio, transformando-se e humanizando-se nesse processo. O trabalho, para Marx (1987), não é um simples meio de reproduzir a existência física, mas é fundamentalmente um meio de formar o homem e sua consciência, sendo que é a partir da atividade humana material que se originam as ideias, representações e o pensamento.

É neste sentido que este tema assume relevância neste trabalho, tornando-se importante conhecer de que maneira os participantes da pesquisa se relacionam com esta atividade fundamental, como a concebem e que papel o trabalho assume em sua vida. Devemos levar em conta, neste aspecto, que para a maioria dos jovens destes grupos, o trabalho é uma necessidade para a própria manutenção, pois precisam contribuir para a renda familiar ou aliviar a família das despesas com eles próprios.

O ponto destacado no debate foi a possibilidade de independência e autonomia a partir do trabalho, o que, como vimos no item 6.1, é sinal de passagem à vida adulta. Ligado a esse aspecto está, também, o fato de que trabalhar implica assumir responsabilidades. Esses fatores marcam realmente a mudança do lugar social ocupado pelo jovem e o coloca em um outro plano nas relações estabelecidas.

6.4.1 – Controlar a própria vida

Para estes jovens, o trabalho apareceu como uma forma de se desvincularem dos pais e, assim, assumir o controle da própria vida, o que significa que quem tem o dinheiro, tem o poder, aspecto já falado por eles no item 6.3, como vimos.

Os pais não vão poder te bancar pra sempre, né? Uma hora você vai ter que... começar a ajudar... Você começa a trabalhar... não tem os pais e tal por perto. Aí depois você cria uma independência, acho, né. (Patrícia, G1)

Ah, é uma coisa boa, né? A gente tem que trabalhar. É, começar a ajudar os pais em casa... (Marcela, G1)

É... responsabilidade... e tem que fazer moral pros pais, né? Tem gente que ajuda. Que nem eu... Meu pai não quer meu dinheiro, ele só quer dinheiro pra mim... sair, comprar o que eu quero... (Norberto, G1)

Para Luiza, o trabalho é uma forma de realizar alguns sonhos, sonhos que, ao que parece, estão ligados aos seus desejos de consumo, uma vez que o trabalho é acompanhado de um salário, que se torna um dinheiro próprio, uma vez que é alcançado pela própria pessoa, o que lhe permite empregá-lo naquilo que desejar.

Através do trabalho a gente pode realizar alguns dos nossos sonhos... quando a gente tá só em casa e não trabalha, a gente depende de mesada ou de dinheiro de pai e mãe. Agora, quando a gente sai atrás para procurar é porque a gente quer se libertar deles e ganhar o nosso próprio dinheiro pra comprar o que a gente quer, entendeu? (Luiza, G2)

Como dito no início deste item, o trabalho é a atividade fundamental que permite ao homem formar-se como humano, porém, em nossa sociedade, baseada no modo capitalista de produção, isso se dá de forma contraditória, pois o homem se desenvolve por meio de sua atividade, mas também se perde por meio dela, devido às relações alienadas e alienantes. O trabalho se apresenta, nesta sociedade, como o único meio de satisfazer uma necessidade básica, que é a manutenção da existência e se transforma em meio de vida. Ao trabalhador, nas condições postas pelo modo de produção capitalista, só sobra sua força de trabalho, que passa a ser trocada por um salário que lhe permite reproduzir-se, satisfazendo as necessidades básicas. O salário, no entanto, mostra-se ao trabalhador como possibilidade de consumo, de

aquisição de bens, de satisfação de desejos criados pela própria estrutura da sociedade, em que o que vale é o que você pode possuir. Daí Luiza afirmar que pelo trabalho se pode realizar alguns sonhos e comprar o que quiser. A realização se dá pela posse, pelo consumo que, em nossa sociedade, passa a definir quem a pessoa é. O *ser* é substituído pelo *ter* e isso é incorporado pelas pessoas, como Luiza demonstra, sem haver consciência sobre o que isto significa.

Para Luiza, torna-se importante libertar-se dos pais e comprar o que quiser, ou seja, responder aos apelos da sociedade de consumo, em que tudo se transforma em mercadoria, que deve ser consumida. Apelos de uma sociedade que transforma sonhos em bens, em que as necessidades são identificadas com os produtos e mercadorias que podem ser comprados. E, mais importante do que isso, onde a realização do ser humano passa, não pelo desenvolvimento pleno, mas pelo que se pode adquirir de bens de consumo, significando que quanto mais tem, mais realizado o indivíduo.

A independência que os jovens relacionam ao trabalho é a possibilidade de trocarem sua força de trabalho por um salário que lhes permita sobreviver e isto não é liberdade, como lhes parece, mas, neste modo de produção, isto significa escravização.

6.4.2 – *Concepções sobre o trabalho*

Um aspecto trazido por Pedro ao debate é que o trabalho *dignifica* o homem. Esta é uma ideia bastante difundida, que se encontra presente também na religião e que foi assimilada pelas pessoas, como demonstra Pedro.

Quando uma pessoa trabalha ele é mais digno, ele é mais independente.
(Pedro, G2)

O trabalho, então, associa independência e dignidade quando, na verdade, não proporciona nada disso. O que ele possibilita é exploração e escravização. Para Marx (s/d),

com a valorização do mundo das coisas, aumenta a desvalorização do mundo dos homens, o que tem sido a tônica da sociedade capitalista, que gira em torno da acumulação do capital, da desagregação e fragmentação do indivíduo, devido às relações de alienação e exploração características deste sistema de produção. O que pode haver de *digno* neste processo?

Gilmar, de certa forma, parece perceber, ainda que de forma incipiente, que o trabalho centraliza a vida e que não se trata de trabalhar para viver, mas que se vive para trabalhar.

Só que ó, você pode perceber, né... A gente estuda pra quê? Pra conseguir um trabalho bom. A gente faz vestibular pra quê? Cursinho? Pra passar no... Conseguir trabalho bom. Aí depois a gente começa a trabalhar pra ganhar experiência pra conseguir um trabalho melhor. Você vive pro trabalho. (Gilmar, G1)

Embora o trabalho seja atividade fundamental para o homem, na forma que ele assume na sociedade capitalista, ele passa a ser instrumento de alienação. Leontiev (1978) afirma que com o desenvolvimento das forças produtivas e das formas de propriedade, a unidade natural que havia entre os homens e suas condições objetivas se desagregaram, destruindo-se a ligação inicial entre trabalhador e trabalho, a grande massa dos homens passou a deter apenas a força de trabalho e, assim, as condições objetivas passaram a se opor aos homens como propriedade estranha. Para sobreviver, o homem tem que vender sua força de trabalho e aliená-la e, sendo o trabalho o conteúdo essencial da vida, os homens alienam sua própria vida. Assim, essa centralidade que Gilmar percebe no trabalho não é algo positivo ou algo que desenvolve o homem, mas sim o que o faz perder-se de si mesmo. Ao contrário do que Pedro disse, portanto, não há nada de *digno* nisso. Para Marx (s/d), esse é um processo em que o trabalho se torna sacrifício e mortificação.

É assim que Rafael, ao perceber, de certa maneira, que o trabalho não é tão *dignificante* como Pedro disse, e que envolve uma série de dificuldades, primeiro brinca com a questão, rindo e dizendo que “tem que bater em quem inventou” (Rafael, G2), para, em seguida, afirmar que o trabalho é uma necessidade: “trabalho é uma obrigação, uma necessidade” (Rafael, G2). Com isso, Rafael demonstra que o que se sente, em relação ao

trabalho, em nossa sociedade, é o aspecto do sacrifício e da mortificação de que Marx fala e não o aspecto *humanizador*.

Luiza percebe o trabalho como um elemento que envolve amadurecimento, responsabilidade e modifica a visão do mundo, ou seja, para ela, o trabalho traz outras possibilidades.

Faz a gente amadurecer, ter mais responsabilidade e ver o mundo de outra forma. (Luiza, G2)

6.4.3 – *Conseguir e manter um trabalho*

Os jovens percebem, de certa forma, os problemas estruturais da sociedade porque os vivem, porém não conseguem compreendê-los em toda sua dimensão. Percebem que o sistema em que vivemos não é igualitário, que anuncia uma série de possibilidades, mas que essas não são garantidas às pessoas. Embora esses aspectos sejam percebidos de alguma maneira, isto se confunde com suas convicções, que situam no indivíduo e em sua capacidade a possibilidade de superar esses problemas. Assim, Juliana diz que existe trabalho, mas para quem quer trabalhar, o que indica que ela acha que isso vai depender apenas da pessoa. Isto, no entanto, não corresponde à realidade, mas cumpre a lógica do sistema que relaciona as dificuldades às próprias pessoas, culpando-as individualmente por aquilo que é, na verdade, social.

Tem trabalho, mas tem aqueles que quer trabalhar. E outra coisa, o mercado de trabalho tá exigindo muito, então se a gente ficar parado, não querer se expandir, correr atrás de cursos, a gente nunca vai conseguir... pode até conseguir um trabalho, mas vai ser aquela coisinha... pouco, nunca vai subir um degrau a mais na vida. Tem que tá se renovando, se reciclando, aprendendo. (Juliana, G2)

Percebe-se, pela fala de Juliana, que ela incorporou o discurso atual, que preconiza a necessidade de aprender sempre, de aprender a aprender, de constante reciclagem, de flexibilidade, de adaptação a um mercado que está em constante mudança e que muda suas

exigências todo o tempo. O sucesso, ou como Juliana diz, “subir na vida”, vai depender dessa constante renovação e, posto desta forma, não obter sucesso e, portanto, não subir na vida depende apenas do próprio indivíduo e de sua capacidade de atender às exigências do mercado. Não se percebe que o sucesso e a possibilidade de ascensão só existem para poucos e que o restante ficará onde está.

Pedro faz uma diferenciação entre trabalho e emprego. Segundo ele, trabalho existe, o que é mais difícil é arrumar emprego. Outros jovens concordaram com ele em relação às dificuldades em se conseguir um emprego.

Trabalho é o que mais tem, difícil é emprego, emprego de verdade. Trabalho tem, faz um bico aqui, faz um bico ali, se for para trabalhar mesmo. Agora emprego de verdade, carteira registrada, isso é difícil. É mais concorrido. Eles pedem muitos requisitos. Dão mais oportunidades para quem tenha estudo, o currículo escolar é mais forte. (Pedro, G2)

O primeiro serviço tem que ter uma experiência. Como eu vou ter experiência sendo que é o meu primeiro trabalho e eles não tá dando oportunidade? Então eu acho que eles deveriam dar uma oportunidade, que é difícil hoje. Geralmente você vai procurar um serviço, geralmente tem que ter experiência, pelo menos seis meses... (Luiza, G2)

Já é complicado para arrumar serviço, muita gente na sua frente, muita gente tem conhecido, tem que ter muito conhecimento. (Rafael, G2)

Tem que ter um padrinho, tem que ter QI. (Maria, G2)

É mais fácil indicação do que você ir atrás. (Murilo, G2)

Com isso, os participantes relataram as dificuldades que sentem e vivem em relação ao trabalho e ao exercício de uma profissão. Reconhecem a inexistência do emprego para todos, o que significa que muitos têm que buscar alternativas, principalmente aquelas ligadas à economia informal. As maiores dificuldades, para eles, são em relação aos requisitos necessários na disputa pelos empregos existentes, como a necessidade de experiência prévia, o que impossibilita a obtenção do primeiro emprego, aspecto para o qual eles não veem saída. Outra questão é a concorrência e o fato de que, muitas vezes, o que vale é uma indicação, o que complica ainda mais.

Assim, embora esses jovens não avancem muito em relação às suas análises sobre o problema do emprego, deixam claro que obter e manter um emprego não é fácil e mais difícil ainda é em relação ao que seria considerado um *bom emprego*, e mostram que essa é uma preocupação constante para eles, pois é questão fundamental, de sobrevivência.

O que se verifica é que, para os jovens, as possibilidades de arrumar emprego passam pela qualificação individual e, também, que favorecem mais os jovens que os adultos ou pessoas com mais idade.

Se a pessoa ta bem qualificada não é tão difícil. Que nem, ta pegando muito jovem hoje em dia, mas tipo, você primeiro tem que fazer um estágio bom, pra depois eles te colocarem no mercado de trabalho normalmente. Eu acho que ta mais difícil pras pessoas que já são adultas. Porque os jovens têm muito tempo pra aprender. Eles tão pegando bastante. Pelo menos na área de computação eles tão pegando pra caramba. Até pra dar aula, essas coisas assim... Você tem que ter um curso básico, né... Os empregos que tão saindo agora são mais pra pessoas, assim, qualificadas, entende... não é qualquer um... Tem que ter pelo menos uma noção básica pra você aprender mais fácil. Que é menos trabalho pra eles, pegar uma pessoa que já sabe tudo. (Gilmar, G1)

A gente, que é menor de idade, não é difícil você arranjar um emprego e eu acho que eles, tipo, sei lá, exploram, véi, eles sabem que você tá ali, eles podem pegar o maior de idade, pra você tá ali, então você tem que fazer isso, isso, isso e isso. Acho muito... corrido, sabe. (Patrícia, G1)

Quando os jovens dizem que há empregos para as pessoas qualificadas, novamente eles depositam nos indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, como se isso dependesse unicamente do indivíduo. Com isso, mostram não perceber os determinantes sociais, como por exemplo, se a obtenção do emprego é fácil para quem está qualificado, se todos estivessem qualificados, todos teriam emprego? Seria simples assim? Quando Patrícia, em outro momento, disse que se todos tivessem curso superior, seriam criadas especializações para manter as diferenças, para criar mecanismos de seleção, é a constatação de que a sociedade possui mecanismos seletivos, de que a tão propalada igualdade de oportunidades não é tão real assim, mas isso é percebido ainda de forma superficial e parece que não se estende a todos os fenômenos analisados. Isso demonstra que faltam, ainda, elementos para

que os jovens possam realizar suas análises sobre os fenômenos, elementos esses que a educação escolar poderia ter favorecido, mas que não se tornam evidentes na fala dos jovens.

Para Herivelton, ao contrário do que os outros disseram, não está fácil arrumar emprego, o que demonstra que a situação não é tão simples, pois até para empregos considerados de menor importância, que exigem menos qualificação, como Office boy, está difícil.

Não tá mesmo fácil, porque assim, a gente tem que estudar ainda pra conseguir um emprego. Você falou office boy... Pode até ser um emprego fácil, mas é meio complicado de você achar um emprego desse tipo. (Herivelton, G1)

Outro ponto apresentado por Marcela é a questão da indicação. Muitas vezes, a seleção do candidato não se dá pelo seu currículo, pela sua qualificação, e sim pela indicação de alguém conhecido, tanto do candidato, como da empresa. Isso é percebido como ruim pelos jovens porque elimina possibilidades de emprego e eles se sentem preteridos nas vagas que disputam. Desta forma, eles não chegam a analisar o motivo de algumas empresas preferirem contratar a partir da indicação de alguém, que é por aumentar a confiabilidade do candidato e que quando é esta a prática, o que conta realmente não é totalmente a qualificação. Porém, isso incomoda por tornar evidente que não há igualdade de condições na disputa por vagas e que os critérios de seleção nem sempre são claros e bem definidos, o que torna o processo complexo e, além disso, entra em contradição com a concepção amplamente difundida de que o que conta é a qualificação do candidato e suas próprias características. Isso, de certa forma, gera algumas dúvidas sobre o sistema e deixa os jovens confusos.

Ai, tem muitas empresas, também, não sei, porque eu tenho uma amiga que ela levou o currículo na GVT, e ela é bem melhor que uma outra menina. O currículo dela dá de 10 a 0 no da outra, só que a outra não levou currículo, a outra entrou por causa de indicação. E ela nem sabe atender um telefone, e entrou. E a minha amiga... eles nem olharam o currículo dela. Entendeu? Acho que tem muita empresa que faz isso. (Marcela, G1)

Outro aspecto mencionado por Gilmar é o fato de muitas empresas utilizarem mecanismos e estratégias consideradas por ele como inapropriadas para suprir o pessoal

necessário ao seu funcionamento, como forma de burlar os custos, como por exemplo, contratar pessoal e, após o período de experiência, contratar outros e seguir fazendo isso.

Tem muita empresa que faz, tipo.. vão pegando pessoas que trabalham meio período, né, pra ganhar tanto dinheiro, aí vê, eles falam que você preenche, se não me engano 3 meses de experiência, aí eles pegam e mandam embora e pegam outro. Tem muito disso. Mas eu acho que... se você não tentar, quando é que você vai conseguir? Você tem que tentar, pelo menos. Pelo menos lá em casa sempre foi assim. A gente nunca desiste. Eu sempre aprendi a lutar forte e sempre sou o último a sair do barco. (Gilmar, G1)

6.4.4 – Como o trabalhador é tratado

Os jovens falaram sobre a exploração do trabalhador e Maria, que já havia demonstrado em outros encontros uma análise mais crítica, demonstrou que percebe a “coisificação” do trabalhador, que é transformado em uma peça da engrenagem, que pode ser substituída sempre que apresentar alguma falha, como qualquer outra peça.

O trabalhador é visto como uma peça, se o trabalhador começa a não fazer tudo que ele tem que fazer, tem que ser trocado. Eu acho que o trabalhador é sugado... ele trabalha só pra pagá imposto. Quatro meses do seu ano, tudo para pagar imposto! Não é exploração? (Maria, G2)

De forma geral, percebem que há muita exploração do trabalhador, mas isso é visto de forma particularizada e não como algo constitutivo e necessário ao sistema, como sua própria lógica.

Pelo patrão é assim, se você faz uma coisa errada, você é pior pessoa do mundo... (Daniel, G2)

Eles nunca valoriza o funcionário pensando no funcionário, sempre pensa neles. Eu acho que tem muita exploração... (Murilo, G2)

Em algumas firmas, sim, tem muita exploração. (Patrícia, G1)

Você não viu nada, o Danilo... trabalha meio período, aí final de semana é das 8h ao meio dia. Aí ele sai do serviço às 7h da noite. O tempo normal das 8 ao meio dia, ele fica lá até 7 horas fazendo frango, pro cara lá, sem ganhar mais. (Herivelton, G1)

Para os jovens, ainda, há a concepção de que há muita diferenciação e desigualdade entre os trabalhadores, dependendo de sua idade ou de sua classe social ou, melhor dizendo, sua origem social.

Do jovem é muito cansativa. Você tem que estudar, cê trampa à tarde, quer sair de noite... Só que o jovem sempre arranja um tempo. Bom, pelo menos, comigo é assim. Ó, que nem hoje: eu vim pra escola, tenho que estudar pra prova, depois tenho que ir pra academia, depois eu tenho que ir pro treino de basquete e ainda tenho reunião da igreja à noite. Então... é super corrido pra mim. Mas a gente sempre arranja um tempo. (Gilmar, G1)

Corrida, né, tem que estudar, tem que trabalhar... Que nem nós: não aguenta ficar sem jogar uma bola, quer sair, fazer musculação, fazer um curso à tarde... Tá ligado, vai o dia inteiro, você acorda às 6 horas, dorme à noite... (Norberto, G1)

Acho que tem muita desigualdade. Os jovens eu acho que, em geral, não tem muito disso, porque os jovens tão começando, né, então são tudo igual. Agora... tem jovens que já nascem numa posição boa, né, aí... por exemplo... trabalha com o pai mas não chega a trabalhar... (Gilmar, G1)

Depende da classe social também, um trabalhador da própria classe deles tem um papel diferente e, se é uma classe alta, classe que emprega... se o patrão vê, ver como empregado que é só aquilo pra ele, o que ele tá pagando... é obrigação dele fazer aquilo, agora pro outro não, vai fazer, vai subir, ele tá tentando melhorar de cargo, mas o patrão não deixa, o patrão quer que trabalhe, é como uma peça... (Pedro, G2)

Gilmar falou, ainda, sobre a desigualdade entre tipos de trabalho e, para ele, há alguns que exploram mais, apresentam condições mais duras para o trabalhador e outros que apresentam melhores condições, melhores salários e menor exploração.

Eu acho que tem muita exploração do trabalhador em certos pontos e pouca exploração em outros. Porque... por exemplo, tem trabalhador que... trabalha lá suas 12 horas por dia, ganha lá seu salário mínimo... volta pra casa cansado, aí tem aquele trabalhador lá que trabalha 4 horas por dia, ganha seus mil e quinhentos conto, vai pra casa sossegado... (Gilmar, G1)

6.4.5 – Dificuldades do mundo do trabalho

De uma maneira ainda superficial, os jovens demonstram perceber que, em nossa sociedade, com esse sistema de produção, há vários problemas ou dificuldades decorrentes da forma como se organizam a economia e o trabalho e, entre esses problemas, surge a extinção

de postos de trabalho devido à substituição dos homens pelas máquinas, aumentando as dificuldades para os trabalhadores, ao mesmo tempo em que o lucro das empresas aumenta com essa substituição.

Que nem aquele negócio de máquina que você tava falando... com esse tanto de trabalhador, nossa... uma máquina faz o trabalho de oitenta cara, véio. Produz mais, ele não paga prá máquina, só paga a manutenção, e ele ganha mais dinheiro. (Gilmar, G1)

As máquinas tão substituindo o trabalho braçal. (Kleber, G1)

Percebe-se, com isso, que os avanços tecnológicos que permitem que o homem deixe de se submeter a atividades muitas vezes insalubres ou desgastantes não são, na verdade, um benefício para os homens, pois não se constituem como possibilidade de aumentar seu tempo livre para que esse tempo possa ser preenchido com atividades enriquecedoras. Na verdade, esses avanços beneficiam *o capital*, pois funcionam como aumento dos lucros, barateando os custos da produção. Não se trata de liberar o homem do trabalho pesado e mesmo dos riscos de determinadas atividades, mas é liberar o homem do trabalho ou, melhor dizendo, do vínculo pela eliminação dos postos de trabalho. Não é benefício para os homens, mas benefício para o capital.

Outra dificuldade apontada por Patrícia é o fato de que os salários não aumentam na mesma proporção em que sobe o custo de vida, o que faz com que a sobrevivência do trabalhador seja cada vez mais difícil e seu acesso aos bens produzidos cada vez mais limitado.

E tão aumentando o valor de comida, de gasolina e o salário não aumenta. Então as pessoas, é cada vez mais limitado o acesso delas a essas coisas... aí não tem direito a lazer, que tudo que entra no salário, tipo... Você vê, você vai fazer uma compra e se for comprar tudo mesmo que precisa, já dá mais da metade, aí as pessoas têm que gastar com gasolina, com a saúde da família e essas coisas e falta... o que tinha que sobrar... (Patrícia, G1)

Patrícia se ressentida pela dificuldade de acesso das pessoas àquilo que é produzido pelo conjunto dos homens, dentro da lógica capitalista, em que a produção é social e em que todos contribuem para o enriquecimento da sociedade, mas a apropriação é privada e a grande

massa da população se vê privada do acesso à produção, tanto material quanto não-material e, com isso empobrece e se esvazia. Ela percebe que a luta do homem, do trabalhador, é pela subsistência e que o que ele ganha com seu trabalho mal é suficiente para garantir suas necessidades básicas e que se tornam impossíveis atividades que poderiam enriquecer o *ser* do homem, como atividades de lazer, atividades culturais. É neste sentido que Marx afirma que quanto menos o indivíduo expressar sua vida, quanto menos ele *for*, mais será alienado e que Leontiev (1978) afirma que apesar de ter havido um imenso progresso científico e tecnológico e, embora a sociedade tenha enriquecido muito, isso não se deu da mesma maneira em termos das relações sociais e as pessoas, em sua grande maioria, estão cada vez mais empobrecidas, conseguindo apenas o mínimo necessário para a manutenção da sociedade.

Juntando o que disseram sobre as dificuldades de arrumar emprego com o que disseram sobre as máquinas eliminarem muitos postos de trabalho, temos uma amostra de uma situação bastante significativa, que demonstra que todo o progresso e avanços tecnológicos alcançados pelos meios de produção não se revertem como avanços sociais, quer dizer, não se destinam a beneficiar os homens, de forma direta, mas sim a beneficiar o *capital*. São avanços que se destinam a favorecer o acúmulo do capital e, atualmente, isso significa que aumenta a massa da população desempregada, mantém as dificuldades para os trabalhadores e aumenta a concentração de riquezas nas mãos de poucos. Em relação a isso, Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento segue duas vias diferentes, sendo que uma tende à acumulação das riquezas intelectuais, ideias, conhecimentos e ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem, enquanto a outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes, destinando-se a justificar e perpetuar a ordem social existente. Para Leontiev, isso serve para desviar as massas da luta pela justiça e igualdade.

Quero destacar as falas de Rafael e de Pedro, que apontam para direções opostas na análise da realidade e do mundo do trabalho.

Se você for certinho, fazer tudo certinho, você pode até virar patrão, abrir sua firma, tentar um negócio bom. (Rafael, G2)

Hoje a mídia diz aqueles trecos, que você pode subir no trabalho. Você nunca vai ser grande, você nunca vai ser um empregador... mesmo se você for um cargo de gerente, mas você ainda é empregado. (Pedro, G2)

Rafael reproduz a concepção geral de que o sucesso está totalmente ligado às capacidades do indivíduo, se este fizer tudo certo, for capaz, terá sucesso e, segundo ele, pode até virar patrão. Nesta concepção, tudo depende do próprio indivíduo, o que significa que toda a massa que fracassa, fracassa por culpa própria, porque não tem capacidade e não fez “tudo certinho”. Esta forma de análise, no entanto, isenta totalmente a sociedade da responsabilidade e individualiza uma situação que é, na verdade, social. Tornando individual a explicação para o não sucesso da imensa maioria das pessoas, as possibilidades de pressão contra um sistema que é totalmente injusto são muito pequenas.

A análise de Pedro já demonstra diferenças, pois mostra que, mesmo havendo um discurso de que as pessoas podem ascender socialmente e que isso depende apenas delas, isso não é real. Para ele, é até possível conseguir algum sucesso, mas a pessoa ainda continuará sendo “empregado”, o que parece significar que ele percebe que, mesmo avançando, o indivíduo não chegará a ser um capitalista – isso é para poucos.

O homem pode formar conceitos abstratos que lhe permitam penetrar na essência das coisas e compreendê-las, ampliando suas possibilidades de ação consciente na realidade da qual faz parte. Vimos, no entanto, pelos dados obtidos na atividade com os jovens, que estes apresentam dificuldades em penetrar na essência dos fatos. Vimos que o trabalho, para eles, constitui-se em uma forma de se tornarem independentes de seus pais e, tendo seu próprio dinheiro, poderem assumir o controle de suas vidas.

O motivo para trabalhar é a obtenção do salário que lhes permite essa “independência”. O trabalho se constitui, para eles, não em elemento para o desenvolvimento e enriquecimento, mas em uma necessidade prática ligada à obtenção do salário, que os leva a submeterem-se às condições impostas pelo mundo do trabalho; converte-se em atividade que empobrece o seu ser.

Isso não é visto desta forma por eles, que falam do trabalho como algo bom, que traz independência, responsabilidades e que lhes permite *ser alguém*, como alguns falaram durante os encontros. Ser alguém significa ter uma profissão, um emprego e condições de acesso aos bens produzidos.

Vimos que internalizaram os valores sociais transmitidos, fizeram suas as ideias dominantes, regulando sua vida e sua conduta por esses valores e ideias.

A educação escolar poderia tê-los ajudado a superar essa visão naturalizante da sociedade, mas não o fez. Todavia vemos que a educação escolar e também as outras instituições sociais obtiveram sucesso – os jovens apresentam condições para sua *inserção* e *adaptação* à sociedade, dentro da lógica posta pela sociedade.

7. Considerações Finais

Tantas vozes se levantam com frequência para falar da Educação. São discursos de campanha, bandeiras de luta, queixas dos pais, reivindicações de educadores, propostas educacionais novas e que se propõem revolucionárias, metodologias inovadoras, mudanças políticas e tantas outras. Nesse burburinho todo, qual é a voz do aluno? O que ele diz? O que a fala desses 16 jovens que colaboraram para a realização deste estudo pôde nos dizer?

Durante o tempo em que realizei a pesquisa de campo, procurei ouvir a voz desses alunos, tentando criar condições para que falassem abertamente, expressassem suas opiniões sem reservas e sem censura, que pudessem partilhar comigo sua vivência escolar, para que pudessem ser ouvidos. As vozes que ouvi foram alegres, brincalhonas, queixosas, sérias, irritadas, bravas; contaram piadas, fizeram gracejos, queixaram-se, sugeriram, rebelaram-se.

Esses jovens se mostraram curiosos, interessados, alegres, mas preocupados com a vida e seus problemas. Mostraram querer conhecer e aprender coisas novas. Falaram bastante, mudaram de assunto, deixaram frases no ar, não conseguiram explicar seu pensamento...

Horas de conversa, muito mais horas para transcrevê-las, muitas páginas de transcrições, muitas horas mais para tentar organizá-las. Muitas horas mais foram necessárias para tentar compreender o que estava presente em suas falas e também o que estava ausente. Foi um longo exercício de pensamento na tentativa de apreender o movimento dessas falas, o que elas revelam e o que escondem. Vozes que nem sempre são ouvidas e nem sempre conseguem dizer o que querem.

De imediato o que se vê é que a educação escolar a que tiveram acesso, que durou onze longos anos, tendo lhes apresentado inúmeros conteúdos e informações, não cumpriu exatamente sua tarefa. Um exemplo disso é que ao final da Educação Básica era de se esperar

que os alunos tivessem se apropriado do conhecimento transmitido, mas esses jovens demonstraram dificuldades com a língua portuguesa, tanto na fala como na escrita.

Alguns poderiam dizer que o importante é que eles sejam capazes de se expressar, mas considero que a função da escola é garantir a apropriação do conhecimento necessário, possibilitando a elevação do educando a níveis superiores de desenvolvimento. A escola deveria possibilitar ao aluno, segundo Sforzi (2004), adquirir competência no uso de signos, códigos e instrumentos desenvolvidos socialmente. Sforzi e Galuch (2009) afirmam ainda que a educação escolar não está sendo capaz de produzir nos indivíduos a humanidade já produzida pelos homens, não contribuindo para a constituição do indivíduo como gênero humano, pois não consegue assegurar condições de atuação, criação e intervenção na sociedade da qual faz parte e que isso se torna evidente ao verificarmos que os estudantes não estão dominando a linguagem escrita como um sistema simbólico elaborado socialmente e quando se percebe a grande distância existente entre o conhecimento conquistado pela humanidade e aquele apropriado pelos indivíduos.

O fato de estes jovens apresentarem essas dificuldades com a língua evidencia um dos problemas que a educação escolar tem mostrado – se ela falha nessa função, como ficam questões mais amplas, como a promoção do desenvolvimento dos alunos e sua instrumentalização para a compreensão da realidade?

A fala desses jovens parte do cotidiano, mantendo-se nele. Falam do cotidiano de forma cotidiana, o que significa que guardam a espontaneidade e a naturalidade próprias do cotidiano e, não tendo conseguido superar essa naturalidade, demonstram que apreenderam a realidade apenas no que ela apresenta de forma imediata e óbvia, em sua aparência manifesta, sem compreender as determinações histórico-sociais dos fenômenos e captar suas conexões. Em alguns momentos, apresentam um movimento que indica uma tentativa de apreensão do real de forma mais geral, buscando apreender suas causas, percebendo algumas relações entre

os fenômenos, mas isso aparece de maneira incipiente. Em geral, é possível dizer que não conseguiram se apropriar dos instrumentos cognitivos que lhes permitiria um trânsito consciente no interior da sociedade. Na verdade, não foi possibilitada a eles a aquisição desses instrumentos.

A função da escola é a transmissão e apropriação dos conhecimentos, o que, como vimos com esse grupo, não se efetivou. Vemos também pelas pesquisas, estudos e resultados das avaliações feitas pelo MEC que a educação brasileira tem conseguido cada vez menos cumprir essa função.

Além dessa, existe ainda uma outra função, presente nas propostas pedagógicas em geral, nos planos educacionais, nas formulações sobre educação, nos PCN's (BRASIL, 2000), que é a formação do aluno crítico, do pensamento divergente e questionador, do aluno consciente da realidade da qual faz parte e de sua ação nesta realidade. É importante que essa função faça parte do discurso político e das propostas oficiais para a educação, mas daí a se realizar na escola, a questão é muito diferente. Há vários fatores que impedem que isso seja levado a efeito, como vimos no capítulo 4, o que não é necessário ser retomado aqui.

Considerando as condições postas pela sociedade capitalista, baseada no acúmulo do capital, na divisão do trabalho e nas relações alienadas, vemos que este grupo estudado, assim como a maioria dos indivíduos, não conseguiu formar a sua individualidade por meio de um relacionamento consciente, livre e universal com o gênero humano, pois isto só seria possível em um outro tipo de organização social, com outro tipo de relações estabelecidas. Nesta nossa organização, a apropriação das relações sociais objetivadas é realizada como uma apropriação espontânea e, desta forma, as relações não aparecem como produto da atividade humana, mas sim como forças naturais a que o indivíduo só pode se submeter, uma vez que são naturais, identificando-se espontaneamente com a situação e interiorizando-a desta forma. Isso é o que se mostra com esse grupo e, sendo assim, eles não conseguiram superar essa naturalidade

presente no cotidiano, apreendendo a realidade na sua forma imediata. Isso se explica porque, segundo Heller (1991), com a divisão do trabalho o indivíduo não está em relação com a integração e não consegue, em sua vida cotidiana, apropriar-se do máximo que seria o nível de desenvolvimento da essência humana naquele momento e só se apropria do nível de desenvolvimento, habilidades e normas de seu grupo e de sua classe social.

É nesta fase da adolescência que o indivíduo se torna capaz de internalizar as normas, regras, valores que antes eram externos e que, a partir deste momento, com a formação dos conceitos e do pensamento abstrato, passam a ser internalizados pelos jovens, formando suas próprias concepções, convicções e valores. Assim, nesta perspectiva, estes jovens estão formando sua concepção de mundo e de sociedade a partir do conteúdo ideológico presente nesta sociedade, pois estão se apropriando das significações, das ideias e opiniões expressas nessas significações que veiculam um conteúdo ideológico expresso pelas palavras e conceitos que, nesta sociedade dividida em classes, significa o conteúdo próprio da classe dominante, as ideias e valores desta classe.

Considerando, portanto, as possibilidades de apropriação destes jovens, com acesso limitado à arte e à cultura de forma geral: com uma apropriação limitada das objetivações produzidas pelos homens, ficando restritos às vivências em-si, sem alcançar as objetivações genéricas para-si, a forma como eles têm formado suas convicções e sua concepção de mundo e de sociedade tem sido pela apropriação dos valores morais e religiosos, bastante fortes em nossa tradição judaico-cristã. Nesta perspectiva, a sociedade é vista como resultado do que as pessoas são. Como as pessoas são egoístas, não são humildes, pensam apenas em si e nos seus interesses e lhes faltam valores cristãos, isso resulta em uma sociedade desigual, marcada pela injustiça. Visto desta forma, bastaria às pessoas mudarem e se tornarem melhores para que a sociedade mudasse.

Essa concepção está de acordo com a lógica do sistema, que dissemina a crença de que tudo se resume ao indivíduo. Está nele a possibilidade de crescer, de obter sucesso e de fazer um mundo melhor e, assim, mantendo o foco sobre a pessoa, desvia-se a atenção da totalidade social e sua estrutura de organização, dos princípios que regulam a sociedade.

Se é neste sentido que os jovens vêm formando sua concepção de mundo, é possível dizer que a escola cumpriu sua função. Isso pode parecer contraditório com o que foi dito antes, de que a escola falhou, mas não é. Ela falhou ao não garantir aos alunos competência no uso dos signos e códigos sociais, mas não falhou em sua função de transmissão de ideias, representações e valores; nisso ela obteve sucesso. Mesmo ao não garantir a competência no uso dos signos e códigos ela também cumpre a lógica, dando uma formação mínima e tão insuficiente que contribui para a manutenção do status quo, fazendo parecer que o indivíduo é que não foi capaz de aprender.

Os jovens internalizaram esses valores, com a ajuda da instituição escolar que, historicamente, como vimos no capítulo 4, sempre esteve destinada à formação de um determinado tipo de homem: em sua origem, o homem da classe dominante e, no capitalismo, ainda o homem da classe dominante e, em outra direção, o homem com um mínimo necessário para a reprodução do sistema. Um homem adaptado à sociedade, com possibilidades de nela se inserir e contribuir para sua reprodução, o que implica assumir e reproduzir os valores sociais disseminados. A educação escolar desse grupo, portanto, obteve sucesso, como temos visto até aqui. É neste sentido que Suchodolski (1977) afirmou, e concordo com ele, que a educação se constituiu em instrumento de fortalecimento do poder de classes, propagando uma ideologia adequada à dominação, por meio da qual submete os indivíduos, lançando mão de mecanismos que forçam sua adaptação. É possível verificar isto pelos elementos doutrinários que sempre fizeram parte ou estiveram presentes no conteúdo escolar, como vimos antes.

Em nossa sociedade, a educação possui um duplo significado, evidenciando uma contradição, pois em um sentido ela produz a adaptação dos indivíduos às relações existentes, assegurando aos indivíduos pertencentes à classe dominante as suas vantagens e privilégios e adaptando os demais às relações de exploração que sofrem. Serve, portanto, à conformação dos indivíduos à ideologia dominante, perpetuando os valores e conceitos fundamentais para a sociedade. O outro sentido que assume é como instrumento de luta para a transformação do que está posto, quando consegue instrumentalizar o sujeito para a compreensão da realidade em suas relações e nexos.

Embora este grupo não tenha se instrumentalizado desta forma, vemos que há alguns elementos nesse sentido, quando mostram perceber algumas causas, quando começam a penetrar um pouco além da superfície do fenômeno, como por exemplo, quando Luiza fala (vide p. 240) que está estudando, mas que a escola não passa como é o mundo lá fora, ela demonstra perceber que a escola não prepara realmente para compreender a realidade social. Ou ainda, quando Patrícia reconhece (vide p. 242) os mecanismos de diferenciação das pessoas, existentes na sociedade e diz que se todos conseguissem ter ensino superior, seriam criadas especializações, para manter a diferença entre as pessoas, percebendo porque não são garantidas às pessoas as mesmas condições. Em outro momento, Patrícia volta a essa questão e diz que “a sociedade não existe se todo mundo for igual” (p. 253). Gilmar também abordou esse ponto afirmando que se todos conseguirem estudar, terá que haver trabalho para todos e serão criados outros mecanismos e especializações, para manter a explicação no nível dos indivíduos, de que estes é que não estariam qualificados para obter o emprego. Ou, quando Pedro diz que a mídia não mostra o que as pessoas querem ver, mas sim o que interessa que vejam, distorcendo e manipulando as informações.

No grupo, quem demonstrou mais essa possibilidade de ir além da aparência foi Maria, que vê o mundo cheio de desigualdades, com divisão de classes, que reconhece que a

copa do mundo em 1970 foi usada para desviar a atenção dos conflitos que estavam acontecendo (vide p. 266).

Vemos, assim, a existência de alguns elementos que apontam maior criticidade, porém vimos nos recortes das falas, analisados no capítulo 6, que esses são alguns lampejos, apenas e que, muitas vezes, na mesma fala aparece um elemento mais crítico e a reprodução dos valores conformistas de nossa sociedade.

Com isso, vemos que, em sua formação, os jovens não conseguiram apropriar-se dos elementos necessários à compreensão dos fenômenos em sua essência. Precisam justamente dos instrumentos cognitivos que lhes permitam superar a naturalidade de sua vida cotidiana para compreenderem o mundo em que estão situados e nele poderem agir de forma consciente. Fica evidente que essa capacidade não tem se desenvolvido como poderia, sendo que a compreensão da realidade apenas em sua aparência é reforçada pelas instâncias sociais a que o jovem tem acesso, como a família, a igreja, a comunidade. A educação escolar poderia contribuir para a superação desta forma, o que não tem acontecido, apesar dos onze anos de escolarização, em que poderia ter se formado outro tipo de relação com a realidade. Davidov (1988) afirma que isso se deve ao fato de a escola trabalhar apenas com o pensamento empírico, caracterizado por uma relação cotidiana e utilitária para as coisas, alheio à compreensão teórica da realidade. Para que isso pudesse ser superado e o sujeito se desenvolvesse de forma mais consciente, seria necessário que a educação escolar estivesse orientada para esse fim e, assim, formasse nos alunos o pensamento teórico, por meio do qual se pode compreender os fenômenos pela análise das condições de sua origem e desenvolvimento. Isso possibilitaria a formação de um nível mais alto de consciência e pensamento. Como a escola forma apenas o pensamento empírico, esses jovens não conseguem separar as particularidades essenciais dos objetos ou fenômenos, não conseguem perceber suas conexões internas e, desta forma, não conseguem separar os fenômenos e sua

essência, confundindo-as, tomando uma pela outra, ou seja, percebendo apenas suas propriedades externas.

Quando esses jovens ingressaram na escola, começaram a entrar em contato com os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social – a arte, a moral, o direito, que constituem o produto superior do pensamento organizado, segundo Davidov (1988), e estão ligados à consciência e ao pensamento teórico. O pensamento organizado, conforme Davidov, fornece os meios universais, objetivos, historicamente formados, de compreensão da essência dos fenômenos. Isto, como já foi dito antes, não se dá de forma automática, pelo simples ingresso na escola. Se assim fosse, esses jovens teriam apresentado resultados diversos do que apresentaram. Seria necessária uma organização do ensino diversa da que tiveram acesso, voltada intencionalmente para esse objetivo.

Seria necessário que a atividade de estudo, para eles, tivesse sido uma atividade significativa, o que não foi. Por meio da atividade de estudo são reproduzidos os conhecimentos, habilidades e capacidades surgidas historicamente e que estão na base da consciência e do pensamento teóricos, como a reflexão, a análise e o experimento mental. Ao desenvolver uma relação teórica com a realidade, o indivíduo pode sair dos limites da vida cotidiana e se introduzir em um círculo de acontecimentos mediatizadamente representados. Mas, como estamos vendo, esses jovens não conseguiram formar o pensamento teórico, daí, como dito antes, não conseguir superar a naturalidade do cotidiano.

Para que a atividade de estudo tivesse sido significativa, deveria ser uma atividade com sentido e orientada intencionalmente para promover seu desenvolvimento. O que constatei, na verdade, é que a atividade de estudo deste grupo não teve sentido para eles, não se constituiu em algo realmente voltado para seu desenvolvimento. Conforme Sforni (2004) afirma, na mobilização do pensamento para a aprendizagem, o professor deve organizar o ensino não apenas por meio da organização lógica do conteúdo, mas também pelo modo de

fazer com que o objeto do ensino corresponda com os motivos, desejos e necessidades do aluno e, assim, deve transformar a atividade de ensino em atividade de aprendizagem para o aluno. Vimos, pelas falas, pelo conteúdo que expressam, que isto não foi desenvolvido em seu processo educativo e que as atividades de ensino dos professores não se transformaram em atividade de aprendizagem, não tendo havido correspondência entre o objeto do ensino e seus motivos e necessidades.

Estudar, para os jovens que participaram da pesquisa, tinha como motivo, ao que me pareceu, apenas alcançar as notas necessárias para a aprovação, daí as atividades escolares não se tornarem significativas, uma vez que o objeto do estudo não estava coincidindo com seu motivo. Considerando ainda que a característica do processo de ensino é o trabalho com o pensamento empírico, que apenas se limita à classificação e descrição dos fenômenos, sem estabelecer seus nexos e relações e sendo o conteúdo, por isso, transmitido de forma mecânica, não foi possível a formação de sentido para esta atividade, não se tornando significativa. Para eles, o que foi destacado como fator mais importante na escola foi a relação com os amigos, o que exemplifica essa situação.

A atividade de estudo não adquiriu sentido pessoal, relacionado ao seu próprio desenvolvimento proporcionado pela aquisição de um saber que desvela a realidade, dando sentido à vida. Se eles tivessem conseguido envolver-se com as atividades escolares, criando novas necessidades a partir delas, o que exigiria formas de agir e de lidar com essas necessidades, teria sido possível um ensino que fosse verdadeiramente significativo.

Porém, vimos que a relação desses jovens se mostrou como uma relação forçada externamente, pelas exigências sociais e familiares, e não se converteu em atividade motivada internamente pela necessidade do conhecimento, pela necessidade de aprender. Em geral, esta atividade esteve desvinculada dos seus interesses e necessidades. O sentido que a escola assumiu para eles não foi o de garantir o acesso ao saber produzido e acumulado, mas o de

viabilizar a convivência com os amigos, algo bastante distante do significado social da escola, que é o processo de transmissão e assimilação desse saber produzido, do conhecimento. Nestas condições, dificilmente a educação escolar poderia ter desenvolvido neles uma consciência da realidade circundante em suas múltiplas determinações, pois não teriam sido formados os instrumentos necessários para tal.

É neste sentido que Asbahr (2005) afirma que o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da realidade e a apropriação dos conhecimentos escolares só são produzidos quando os alunos estão em atividade e têm motivos para se empreenderem em ações de estudo. O indivíduo só consegue tomar consciência do que faz e de sua própria vida quando é capaz de estabelecer uma relação objetiva entre seu motivo, que é o que o leva a agir e o fim, que é aquilo para o qual se orienta sua ação, pois a estrutura da consciência se forma pela relação entre o significado social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível.

Assim, quando a atividade de estudar está orientada para a aquisição do saber, quando o motivo é aprender, essa atividade passa a ter sentido, tornando-se significativa. A ação vai adquirir sentido quando estabelece a ligação entre o fim e o motivo que a provoca e, desta forma, os objetos do mundo circundante ganham destaque, aparecendo em relação com as necessidades pessoais, da coletividade e com a atividade.

No caso deste grupo, a atividade de estudo não está motivada pela aquisição do saber, mas pela obtenção de um certificado que lhes servirá, segundo sua concepção, para aumentar suas chances de conseguir um bom emprego e para permitir a realização do vestibular para ingressar em um curso superior. Os conteúdos escolares também não adquiriram sentido para eles, sendo meras atividades a serem cumpridas, não tendo se formado uma relação dos diversos conteúdos entre si e entre esses conteúdos e suas necessidades pessoais ou mesmo as necessidades da coletividade, para a qual poderiam contribuir.

Assim, a educação escolar deste grupo de jovens, organizada da forma como foi, própria deste tipo de sociedade, contribuiu para a constituição de sua consciência alienada. Embora esta seja a lógica da escola nesta sociedade, a sua contradição é que ela possui elementos e possibilidades de instrumentalização dos indivíduos, a partir da apropriação de um saber organizado e da formação do pensamento teórico, que permitirão uma relação mais crítica e consciente com a realidade, favorecendo a luta pela superação das condições de opressão e de alienação do sistema, na busca pela formação do ser genérico, plenamente humanizado.

Este grupo demonstrou que em seu processo educativo se apropriou das objetivações culturais já produzidas que lhes foi possível, apropriando-se dos significados abstratos e dos conceitos já elaborados, internalizando esse conteúdo que passou a representar sua atividade mental interna, formando o conteúdo de sua consciência. Tal conteúdo não se reduz à sua experiência individual, mas se constituiu a partir do que assimilaram, das significações postas socialmente e, assimilando o sistema de ideias e de opiniões expressas nestas significações, apropriaram-se de um conteúdo ideológico, do conjunto de ideias e conceitos expressos pelas palavras o que, nesta sociedade, significa o conteúdo ideológico da classe dominante, que expressa as relações materiais dominantes. Essas ideias dominantes apresentam uma determinada concepção de mundo e de homem, que é tomada como se fosse a pura expressão da realidade, sendo apropriada desta forma por todos, fazendo parte de sua consciência. Sendo a sociedade desigual, essa desigualdade também afeta a consciência dos indivíduos. Neste sentido, para Leontiev (1978), o fato psicológico é que o sujeito se aproprie ou não, que assimile ou não uma dada significação, de que forma e em que grau ele a assimila e o que ela se torna para ele. É assim que Leontiev afirma que o homem, ao pensar o mundo, está armado e limitado pelas representações e conhecimentos de sua época e sociedade.

Esses jovens, portanto, armados e limitados pelas representações e ideias dominantes, por eles internalizadas e, assim, constituintes de sua consciência, estabelecem uma relação com a realidade de forma fragmentada e parcializada, não conseguem olhar para o todo, organizando-o. Desenvolvem uma percepção individualizante, olhando os fenômenos de forma particular, para aquilo que é específico e, desta maneira, não conseguem compreender os fenômenos em suas múltiplas determinações, sem penetrar sua essência.

O fato de se manterem na aparência dos fenômenos se dá por terem formado basicamente o pensamento empírico, próprio da vida cotidiana e, neste sentido, a educação escolar que poderia lhes proporcionar o desenvolvimento do pensamento teórico, não foi capaz de fazê-lo. A forma como a escola tem organizado as disciplinas, os conteúdos e a metodologia não tem possibilitado que o ensino impulse o desenvolvimento de seus alunos. Esta organização vai determinar o tipo de consciência e de pensamento que se formará nos educandos no processo de assimilação dos conhecimentos, atitudes e hábitos, o que, na estrutura atual do ensino, tem determinado a constituição da consciência alienada, como se vê com estes jovens.

Nesta organização, as disciplinas não se articulam entre si, os conteúdos são apresentados de forma mecânica, fundamentados na lógica formal, formando apenas o pensamento empírico, que proporciona somente a tarefa de classificar os objetos segundo seus traços externos, sua identificação e descrição.

Para que a consciência se constituísse na direção da humanização, seria necessária outra estrutura, fundamentada na lógica dialética, que põe a descoberto as passagens, o movimento e o desenvolvimento, podendo examinar as coisas de acordo com sua natureza e, assim, favorecer o pensamento teórico, que se apoia nas construções verbais. O desenvolvimento de uma relação teórica para com a realidade permite a saída da cotidianidade.

Deve-se levar em conta, ainda, que no contexto atual, a educação não se mostra como possibilidade de enriquecimento. De forma geral, ela vem se esvaziando e empobrecendo, incorporando várias tarefas periféricas e complementares à sua rotina, transmitindo os conteúdos de forma totalmente mecanizada, apenas para cumprir o programa. Como vimos no capítulo 4, com a ascensão da burguesia, a educação passou a incorporar a luta pela transformação social, mostrando-se como um importante instrumento de equalização social. Em seu desenvolvimento nesta sociedade, mostrou-se como possibilidade de ascensão, garantindo a oportunidade de alcançar melhores posições sociais. Contudo, com a consolidação do poder da burguesia, seus ideais revolucionários, dos quais a educação era parte, transformaram-se em reacionários e a educação passou a assumir um caráter de adaptação às condições sociais vigentes. A educação, que era apresentada como possibilidade de alcançar o progresso social, vai evidenciando sua impossibilidade de efetivar-se dessa maneira.

Assim, com o acirramento das contradições do sistema capitalista e das desigualdades sociais, a escola demonstrou sua impossibilidade de diminuir essas desigualdades. As concepções existentes, que afirmavam que por meio da educação seria possível galgar alguns degraus na escala social, mostraram-se ilusórias.

A concepção de que a formação escolar garantiria o emprego também se mostrou ilusória, pois sabemos dos problemas do mercado de trabalho e da inexistência de vagas para suprir a demanda populacional.

Outro aspecto é que a educação escolar, no Ensino Médio, está completamente desvinculada do trabalho, não se apresentando como a formação necessária para a formação do trabalhador e nem fornecendo os conhecimentos sobre os processos produtivos e de trabalho. Embora o Ensino Médio assuma um caráter de terminalidade, representando o momento em que os jovens, em sua grande maioria, vão em busca de sua inserção no mercado

de trabalho, ela não se apresenta como formação profissional e sequer como formação para o trabalho, como já disse acima. Assim também não se constitui como um motivo para a aprendizagem.

Essa falta de sentido da educação, que se constata com este grupo, também é percebida de forma geral por aqueles que trabalham com educação, que têm enfrentado dificuldades para lidar com alunos que apenas frequentam as aulas, mas sequer cumprem as atividades, demonstrando um total esvaziamento do sentido da educação escolar, não conseguindo gerar motivo para a aprendizagem. Se a escola não consegue adquirir sentido para os alunos, como ela pode contribuir para seu desenvolvimento e para a constituição de sua consciência na perspectiva da humanização?

Ao analisar as informações obtidas na atividade com este grupo de jovens, considerando que o particular é expressão do geral, considero pertinente afirmar que o processo educativo, fundamentado no pensamento empírico, cujas características são a identificação, a descrição e a classificação, promove a transmissão dos conhecimentos de forma mecânica. Por não formar o pensamento teórico, que proporciona a análise das condições da origem e desenvolvimento dos fenômenos, seus nexos internos, não favorece a generalização e a compreensão dos fenômenos por meio das abstrações. Ao não favorecer a generalização e o estabelecimento de relações, não propicia a percepção das relações entre o conhecimento transmitido e a realidade, esvaziando o conhecimento de seu significado. Isso tem um impacto na atividade de aprendizagem do aluno, que não forma sentido para ele, não se transformando em necessidades e não gerando motivo para o ato de aprender. Com isso, os conhecimentos não são apropriados e internalizados, e sim apenas memorizados momentaneamente, sendo rapidamente descartados e o ensino, desta forma, não cumpre sua função de impulsionar o desenvolvimento. Nesse movimento, forma-se uma consciência

alienada, e as possibilidades de humanização e de formação e desenvolvimento do ser genérico, cômico de sua universalidade, não são garantidas.

A situação que vemos perpetuar e se reproduzir por meio da educação escolar é a da formação do indivíduo unilateral e incompleto, uma vez que não se efetivam suas possibilidades de formação como ser universal, como ser genérico. Como dito neste trabalho, a contradição da educação escolar é justamente, apesar de reproduzir o indivíduo alienado e adaptado, ter em seu interior a possibilidade de formação do indivíduo humanizado. O desafio para todos aqueles que, ao trabalhar com Educação, buscam a formação e desenvolvimento do indivíduo em suas máximas possibilidades, do indivíduo humanizado e, portanto, livre e universal, é como superar este quadro existente, com todas as limitações impostas pelo modo capitalista de produção da existência.

Nesse sentido, o primeiro passo é sempre o da compreensão da realidade existente, em toda a sua amplitude, desvelando-a em sua essência, compreendendo seus nexos internos e suas múltiplas determinações. Tendo compreendido a realidade, importa buscar os elementos indicativos das possibilidades de superação, de transformação do existente e da criação do novo, para o que espero que este trabalho possa contribuir.

Assim, sintetizando o que aqui foi trabalhado, vimos que a adolescência é o período em que se formam os conceitos e o pensamento abstrato, que possibilitam ao indivíduo a autoconsciência, o conhecimento de si mesmo e da realidade em que vive. Esse desenvolvimento permite que se compreendam os fenômenos em suas relações e nexos, mas isso não se dá de forma automática, como vimos. Precisam ser formados os instrumentos cognitivos para tal, no que a educação escolar pode contribuir fundamentalmente, pois por trabalhar com os conhecimentos científicos e com conceitos abstratos, pode favorecer, se orientada para este fim, o desenvolvimento do pensamento teórico que permite a compreensão

da realidade por meio de generalizações e abstrações, compreendendo a realidade para além da sua aparência manifesta, em sua essência, revelando suas relações e nexos.

Para isso, não basta o contato com o conhecimento científico, sendo necessária a apropriação desses conhecimentos como ferramentas e instrumentos de compreensão da realidade e, como já disse antes, para que isso se dê, torna-se necessário que a atividade de estudo se constitua como uma atividade significativa, com um sentido, orientada para seu objetivo, que é a aprendizagem, com um motivo claramente vinculado a esse objetivo, a aquisição do conhecimento em uma perspectiva de ação consciente e transformadora na realidade.

Na forma como está estruturada a educação escolar, isso não tem se mostrado possível, o que implica que ela seja organizada de outra maneira. Nesse sentido, a contribuição, no campo da psicologia, pode ser oferecida por meio do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e, no campo da educação, por meio do referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica.

Objetivando a formação de novas capacidades, novas faculdades e novas necessidades nos indivíduos, por meio da educação escolar, promovendo um ensino que impulse seu desenvolvimento, para instrumentalizá-lo em sua ação na sociedade e para sua formação humanizada, urge que se compreenda como se dá o desenvolvimento do ser humano, suas peculiaridades e características, para que se organize o ensino de acordo com as possibilidades de cada período, mas tendo sempre em vista o que se pode formar no indivíduo a partir do ensino, criando novas necessidades, novos níveis de pensamento, buscando sempre impulsionar esse desenvolvimento. A Psicologia Histórico-Cultural oferece um importante aporte teórico para a compreensão do desenvolvimento humano e de sua articulação com a aprendizagem, a partir dos estudos de Vigotski e seus colaboradores, defendendo o ensino como uma importante ferramenta para esse desenvolvimento, desde que bem organizado,

tanto que ficou bastante conhecida a afirmação de Vigotski de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, é fundamental ao educador conhecer como se dá o desenvolvimento humano e como se dá a aprendizagem e, ainda, como se articulam essas duas instâncias para a formação do indivíduo, aspectos em que esta teoria traz elementos fundamentais para o educador.

Leontiev e Davidov também trazem importantes elementos para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, que permitem que se avance na compreensão de aspectos já trabalhados por Vigotski e que continuaram a ser estudados por seus colaboradores. Neste sentido, a teoria da atividade traz um importante aporte, ao tratar da estrutura da atividade, apontando seus elementos fundamentais. É importante que os educadores conheçam estes aspectos para que possam organizar a atividade de ensino de forma que ela se constitua em atividade significativa para o aluno. Para isso, ele precisa conhecer como se formam os interesses e motivos; como o sentido da atividade torna possível a sua apropriação; como o processo de aquisição de conceitos se dá e, neste sentido, como os conceitos espontâneos se relacionam com os conceitos científicos no desenvolvimento do indivíduo.

Para Leontiev (1988), o motivo cria uma disposição para a ação. Um objeto de estudo para ser interessante deve levar a uma esfera de objetivos no educando, relacionado a um determinado motivo que o impele a agir. Assim, será precisamente o conteúdo essencial da matéria dada, ocupando o lugar estrutural do objetivo da atividade didática, sendo, portanto, realmente conscientizado e de fácil recordação. Deve-se, portanto, conhecer os interesses, despertá-los, o que não significa apenas revelar as relações formais, estruturais da atividade, mas deve-se penetrar na esfera motivacional, que mostra a qualidade desses interesses do ponto de vista do seu sentido interno.

Davidov critica a organização do ensino por trabalhar apenas com o pensamento empírico, sendo fundamental que ele se organize por meio do pensamento teórico, formando

no aluno uma relação teórica para com a realidade, o que lhe permite a compreensão da mesma por meio das abstrações e, portanto, uma ação consciente nessa realidade. Para isso, é importante que a atividade de ensino seja significativa e que envolva a reflexão e análise, que envolva a relação entre os conceitos, enfim, que se estruture a partir da formação do pensamento teórico.

Nesse sentido, considero que, no campo da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica pode oferecer uma importante contribuição ao educador pela metodologia proposta para trabalhar os conteúdos, partindo da prática social global, problematizando o conteúdo, o que significa articulá-lo em suas relações com a realidade já conhecida, mas possibilitando sua compreensão por meio da abstração e retornando à prática social já em um outro plano, permitindo a compreensão da realidade em suas relações.

Leontiev diz que para uma aprendizagem consciente deve haver uma clara compreensão do *porque* é necessário estudar, o que nos leva ao motivo e ao sentido que a educação assume na vida do sujeito. Para Leontiev, ainda, é necessário que a criança “compreenda que deve estudar para chegar a ser membro integral da sociedade, um construtor digno da mesma [...]” (1988, p. 245). Devemos considerar, é claro, que o autor falava de um outro lugar, de uma outra época e de uma outra sociedade, mas isso não reduz a importância do que foi dito, mas coloca também a necessidade de que isso seja claro não só para os alunos, mas também para os professores que, como temos visto por meio de estudos e pesquisas, também apresentam rupturas entre o sentido pessoal e o significado social de seu trabalho. Não podemos esquecer que a humanização dos alunos passa, também, pela humanização do professor.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, mai/jun/jul/ago, n. 6, set/out/nov/dez, 1997, p. 25-36.
- ANDRIANI, Ana Gabriela P. O significado construído por jovens negros pertencentes a camadas populares sobre a escolha do futuro profissional. In: OZELLA, Sérgio (org). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 223-252.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e estranhamento. In: ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade estadual de Campinas, 2005. (p. 123-136)
- ARAUJO, José Carlos Souza. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 39-68.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 44, p. 19-32, abril/1998.
- BERNARDES, Maria Eliza M.; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 315-342, jul./dez. 2007.
- BOCK, Ana Mercês Bahia & LIEBESNY, Brônia. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, Sérgio (org). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-222.
- BOCK. Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.
- _____. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. II, n. I, jan./jun., p. 63-76, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. 186p.

BRASIL. MEC (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, 2000.

BUNCHAFT, A. F.; GONDIM, S. M. G. Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 63-77, maio/agosto 2004.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CALIL, Maria Izabel. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, Sérgio (org). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 137-166.

CARVALHO, Mauri de. Lênin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 95-122.

CEDRO, Wellington Lima. 2008. 242f. O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf
Acessado dia 25/06/2008.

CURITIBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Sociologia para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.

CURITIBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Filosofia para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico**. Editorial Progreso: Moscou, 1988. 278p.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Consciência e linguagem em Vigotski**: aproximações ao debate sobre a subjetividade. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2000.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. **Adolescência**: entre o passado e o futuro, a experiência. 2001. 200f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP: 2001.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 115p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 55)

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999. 227p.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000. 296p.

_____. 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 e Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho/2000. p. 79-115.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 106p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: _____. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v.24, n.62, p. 44-63, abr. 2004b.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 203-221.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

EIDT, Nádía Mara. **A categoria “Atividade” na Psicologia Histórico-Cultural e a categoria de trabalho na filosofia marxista**: uma discussão introdutória. 2006. 96f. Monografia (Especialização) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2006.

ELKONIN, D. Sobre El problema de La periodizacion Del desarrollo psíquico em La infancia. In: DAVIDOV, V. ; SHUARE, M. (Orgs) La psicología evolutiva y pedagogica em la URSS (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104- 124

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974. 109p.

_____. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.** São Paulo: Global Editora, 1986. 57p.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

ERICKSON, F. Métodos Qualitativos em La Investigación de La Enseñanza. In: WITTRUCK, M. **Handbook Research on Teaching.** New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

_____. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p. 99-120.

_____. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Cadernos CEDES,** Campinas, v.24, n.62, p. 64-81, abr. 2004c.

_____. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima & MILLER, Stela (orgs). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. P. 123-148.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa,** n. 116, p. 21-39, julho/2002.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia,** UERJ, Rio de Janeiro, ano 7, n.1, 1º semestre de 2007.

GASPARIN, João Luis. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea). 191p.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: OZELLA, Sérgio (org). **Adolescências construídas:** a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p.41- 62.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Península, 1991. 423p.

_____. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2004. 121p.

KAHHALE, Edna Maria Severino Peters. Gravidez na adolescência: orientação materna no pré-natal. In: OZELLA, Sérgio (org). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 91-101.

KNOBEL, Mauricio. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. (p. 24-62)

KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354p.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento Do Psiquismo Humano**. Livros Horizonte: Lisboa, 1978. 352p.

_____. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1988. 249p.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

_____. A imagem do mundo. In: GOLDER, Mario (org). **Leontiev e a Psicologia Histórico Cultural**: um homem em seu tempo. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004. p. 47-63.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 01-38.

LORDELO, Lia da Rocha. **A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski**: uma reflexão epistemológica. 2007. 159f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino). 99p.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 251p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006. 382p.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 86p.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 314f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista Marília, São Paulo.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

_____. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Nilma Renildes da. Martins, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (p. 118-138)

_____. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima & MILLER, Stela (orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 49-61.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores associados, 2007. (Coleção formação de professores) 155p.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 123-159.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, s/d. 270p.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 351p.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I - Feuerbach)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1987. 138p.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 77p.

_____. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006. 296p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 09-29.

OLIVEIRA, Betty. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educática. In: OLIVEIRA, Betty (org). **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Nilma Renildes da. Martins, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (p. 25-51)

_____. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima & MILLER, Stela (orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 03-26.

OTUKA, Flávia de Souza; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Os sentidos e significados produzidos no espaço escolar acerca do desenvolvimento da autonomia na adolescência.** <http://www.socieduca-inter.org/cd/0408/015.pdf>, capturado em 16/05/2008.

OZELLA, Sérgio. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, Sérgio (org). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-40.

OZELLA, Sérgio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Desmistificando a Concepção de Adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. 385p.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, mai/jun/jul/ago, n. 6, set/out/nov/dez, 1997, p. 15-24.

PLEKHANOV, Guiorgui. **A concepção materialista da História: da filosofia da história, da concepção materialista da história, o papel do indivíduo na história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 112p.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 75-98.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la conciencia.** Editora Universitaria, La Habana, 1965.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v. 22, n. 1, mar. 2005, p. 33-41.

SAVIANI, Dermeval. Educação e questões da atualidade. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991. (Coleção hoje e amanhã)

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40) 128p.

_____. Ética, educação e cidadania. **PhiloS - Revista Brasileira de Filosofia no 1º grau**, n. 15, ano 8, 1º sem/2001, p. 19-37.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

_____. Educação socialista, pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 223-274.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-180.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004. 197p.

SFORNI, Marta Sueli de Faria & GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009.

SILVA, Célia R. da; SILVA, Luiz F. da & MARTINS, Sueli T. F. **Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento**. V.1, n. 1, p. 7-18.

SILVA, Flávia Gonçalves da. O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. 2007. 350f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 17-33.

_____. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de R.; ROCHA, Marisa L. & PROENÇA, Marilene (org.) **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista de la Educacion**. México: Editorial Grijalbo, 1977. 382p.

_____. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas** - pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, 1984. 126p.

TANAMACHI, Elenita de Rício. **Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar**. 1997. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

_____. A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima & MILLER, Stela (orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 65-84.

TEIXEIRA, Lumena Celi. Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In: OZELLA, Sérgio (org). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 105-136.

TOASSA, Gisele. **Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a infância**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2004.

_____. Conceito de Liberdade em Vigotski. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, n. 3, Brasília, 2004b. ISSN 1414-9893.

_____. Conceito de Consciência em Vigotski. In: **Psicologia USP**, 2006, 17(2), 59-83.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007. 175p.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins fontes, 1999. 524p.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496p.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. (p. 103-117)

VYGOTSKI, L. S. Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. 383p.

_____. Psicologia del Adolescente. In: **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. (p. 09 a 248)

_____. El problema de La edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996b. (p. 251 a 273)

_____. **Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Tomo I. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 168p.

_____. A transformação socialista do homem. Marxists Internet Archive, 2004.
<http://www2.cddc.vt.edu/marxists/portugues/vygotsky/1930/mes.transformacao.htm>, acessado em 14/12/2008.

ANEXOS

ANEXO I

CARTA DE APRESENTAÇÃO

A escola e a educação escolar desenvolvem um papel fundamental, em nossa sociedade, pois a partir do processo educativo o indivíduo pode apropriar-se do conhecimento já produzido pela humanidade, sendo isso condição para o desenvolvimento de seu psiquismo e para sua humanização.

Partindo do pressuposto de que a educação escolar, através de um trabalho efetivo, pode proporcionar a consciência crítica acerca da realidade, torna-se importante compreender de que forma a escola contribui para o processo de humanização dos indivíduos e para a formação de sua individualidade, o que se constituirá na questão central desta pesquisa. O objetivo desta é compreender, pela via da Psicologia, em que medida o processo de escolarização pode contribuir para a formação de um indivíduo livre e universal e para a superação da alienação presente no processo de humanização. Para tanto, é necessário identificar e analisar as possibilidades concretamente existentes, no processo de escolarização, para a superação de uma realidade que se apresenta como alienante e desumanizante.

A pesquisa, intitulada *Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do Processo de Humanização a partir da Educação Escolar*, será desenvolvida pela professora Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), é parte integrante da Pós-Graduação em nível de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), sob a orientação da Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza.

Esperamos que, a partir deste trabalho, seja possível compreender este processo citado e buscar alternativas de encaminhamento, do lugar específico da Psicologia, que contribuam para a superação dessa realidade de alienação no campo da educação, em direção à humanização do indivíduo livre e universal.

Assim, para a realização desta pesquisa será necessário a formação de dois grupos de seis alunos do Ensino Médio, sendo um grupo do período diurno e um grupo do período noturno. Propõe-se a realização de seis encontros com cada grupo de alunos, com duração de uma hora e trinta minutos, para a discussão de temas relacionados à vivência dos alunos em relação à educação escolar.

Consideramos que esta pesquisa trará contribuições importantes para a compreensão da temática desenvolvida, abrindo perspectivas para outros trabalhos e discussões, contamos com a colaboração desta instituição de ensino para que a mesma seja desenvolvida.

Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
Pesquisadora - UEM/IPUSP
15 de abril de 2008

ANEXO II

ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS ALUNOS

- **Apresentação inicial da pesquisadora (nome, instituição, nível de pós-graduação)**
- **Apresentação da pesquisa (título da pesquisa, objetivos, importância)**
 - “Contribuições da teoria Histórico-Cultural para a compreensão do processo de humanização a partir da educação escolar”;
 - Definir brevemente “Processo de Humanização”;
 - Objetivo: compreender, a partir da interlocução com adolescentes participantes da pesquisa, como vivenciam a educação escolar e como esta contribui para a formação da sua individualidade;
- **Convite para a participação**
- **CrITÉRIOS de seleção**
 - 2 grupos de seis alunos cada um, sendo 3 meninos e 3 meninas em cada grupo
 - um grupo deverá ser formado com alunos trabalhadores e outro com alunos não-trabalhadores
- **Realização dos encontros**
 - serão realizados 6 encontros com cada grupo;
 - os encontros serão no horário das aulas, terão a duração de 1 hora e 30 minutos;
 - em cada encontro será discutida uma temática previamente escolhida pela pesquisadora;
 - após os encontros, poderão ser realizadas entrevistas com cada aluno para ampliar os dados coletados;
 - poderão ser utilizados vídeos, músicas ou outros recursos para a realização dos encontros;
- **Sigilo**
- **Autorização dos pais**
 - necessidade de levar um Termo de Consentimento para ser lido e assinado para os pais, para que possam participar da pesquisa.
- **Compromisso dos alunos**
 - necessidade de que os alunos que se dispuserem a participar da pesquisa se comprometam a participar dos seis encontros, sem faltar, para que o processo de pesquisa não seja prejudicado.
- **Fechamento do trabalho**
 - ao final do trabalho os alunos receberão informações sobre o andamento da pesquisa e os dados coletados.

ANEXO III**FICHA DE INSCRIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

“Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Compreensão do Processo de Humanização a Partir da Educação Escolar”

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Série/Turma: _____

Sexo: () Feminino

() Masculino

Por que gostaria de participar da pesquisa?

FICHA DE INSCRIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

“Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Compreensão do Processo de Humanização a Partir da Educação Escolar”

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Série/Turma: _____

Sexo: () Feminino

() Masculino

Por que gostaria de participar da pesquisa?

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do Processo de Humanização a partir da Educação Escolar.

Trata-se de uma pesquisa que é parte integrante do Projeto de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, realizado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, desenvolvida pela Professora Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal (UEM), sob a orientação da Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza. A pesquisa tem por objetivo compreender de que forma a escola contribui para o processo de humanização dos indivíduos e para a formação de sua individualidade, consciência e discernimento crítico acerca da realidade social. Para o desenvolvimento da pesquisa serão realizados seis encontros, com duração aproximada de uma hora e trinta minutos cada um, com grupos de seis participantes. Em cada encontro será trabalhado um dentre estes temas: adolescência, educação, trabalho, sociedade. Espera-se que com este trabalho seja possível contribuir com alternativas para o enfrentamento de dificuldades presentes na rotina escolar. Ao longo de todo o processo de investigação a pesquisadora coloca-se à disposição para esclarecer dúvidas ou fornecer informações e orientações pertinentes ao processo de coleta de dados e ao desenvolvimento do projeto. Os participantes podem se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso implique em qualquer penalidade. Será mantido sigilo sobre todos os dados coletados, não sendo divulgadas informações que possam identificar os participantes.

Eu, _____, (*responsável pelo aluno*) após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Professora Ms. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, que meu (minha) filho(a) _____ participe do mesmo.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura do pai ou da mãe

Eu, Prof. Ms. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao participante.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura
Pesquisadora: Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal Telefone: (44) 3261-4291

Endereço: Av. Colombo, 5790, bloco 118, sala 07
Zona 07 - CEP 87020-900

ANEXO V

1º. ENCONTRO: IDENTIDADE/ADOLESCÊNCIA

- Apresentação dos objetivos da pesquisa
 - explicar que a pesquisa é requisito para conclusão da pós-graduação;
 - explicar brevemente o processo de humanização;
 - falar do interesse em compreender a importância da educação escolar na vida dos alunos em questão;
- Apresentação pessoal
- Apresentação dos membros do grupo
- Execução da música “Tem alguém aí?”, de Gabriel Pensador
- Verificar a impressão geral dos alunos sobre a música e possíveis paralelos com sua vida e história
- Pontos orientadores para o debate:
 - O que é (ou como é) ser adolescente?
 - Sentem alguma dificuldade por serem adolescentes? Quais?
 - O adolescente é diferente das outras pessoas? Em que?
 - Quais as coisas de que gostam?
 - Como gostariam de ser tratados pelos outros?
 - Acham-se capazes de tomar decisões importantes?
 - Sabem o que é importante para suas vidas?
 - Acham que podem ser independentes?

ANEXO VI

2º. ENCONTRO: EDUCAÇÃO

- Apresentação dos objetivos do encontro: discutir a educação escolar na percepção dos alunos.
- Solicitar a confecção de um desenho que represente como percebem a escola.
- Solicitar a confecção de um pequeno texto sobre como percebem a escola e a educação escolar.
- Solicitar de cada aluno que comente seu desenho e texto.
- Ouvir a música “Estudo Errado”, Gabriel Pensador.
- Discutir sobre o conteúdo da música e a sua relação com o desenho e texto confeccionados.
- Pontos orientadores para o debate:
 - Como percebem a escola?
 - O que a escola tem de melhor? E de pior?
 - Quais os principais problemas da escola?
 - Qual o significado da educação escolar para cada um? Para que serve a Educação Escolar?
 - A escola está conseguindo cumprir seus objetivos?
 - Como gostariam que a escola fosse?
 - Em que a Educação Escolar é importante para sua vida?
 - A Educação Escolar pode mudar sua vida? Como?
 - Qual a diferença entre uma pessoa que estudou e uma pessoa que não estudou?

ANEXO VII

3º ENCONTRO: REALIDADE SOCIAL

- Apresentação dos objetivos do encontro: verificar como percebem e compreendem a realidade social da qual fazem parte.
- Confeccionar um desenho ou um texto sobre a forma como percebem o mundo hoje.
- Pontos orientadores para o debate:
 - Como você vê o mundo e a sociedade hoje?
 - Quais os principais problemas da sociedade hoje?
 - Qual a contribuição que você pode dar à sociedade?
 - O que você acha necessário para melhorar a vida das pessoas?
 - Quais suas expectativas em relação ao futuro?
 - Qual a contribuição que a escola pode dar em sua vida e seu futuro?

ANEXO VIII

4º. ENCONTRO - TRABALHO

- Apresentação dos objetivos do encontro: verificar o que pensam sobre o trabalho e qual a sua importância.
- Pontos orientadores para o debate:
 - O que vocês pensam sobre o trabalho?
 - Vocês acham que está fácil arrumar trabalho?
 - Qual o significado do trabalho na vida de vocês?
 - Como é a vida do trabalhador?
 - Qual a contribuição que você pode dar à sociedade?

ANEXO IX

Tem Alguém Aí?**Gabriel Pensador***Composição: Gabriel Pensador*

Antes era só alegria, o mundo não mordida.
A vida era doce, nem ardia!
Mas aí um dia, ou quem sabe dois ou três,
eu... só queria superar a timidez...

Eu queria fazer parte de alguma coisa.
Se crescer já é difícil, crescer sozinho é
mais.
A gente tem que dar um jeito de gostar de
alguma coisa.
A gente tem que dar um jeito... de ficar
satisfeito!
Mas o tempo passa, e se a vida é sem
graça, a gente disfarça, na mesa do jantar.
Pra depois tentar desabafar numa conversa,
mas ninguém se interessa, na mesa do bar!

Ninguém tá escutando o que eu quero
dizer!
Ninguém tá me dizendo o que eu quero
escutar!
Ninguém tá explicando o que eu quero
entender! (X2)
Ninguém tá entendendo o que eu quero
explicar!

Conversa vazia, cabeça vazia de prazer,
cheia de dúvida e de vontade de fazer
qualquer loucura que pareça aventura.
Qualquer experiência que altere o estado
de consciência.
E que te dê a sensação de que você não tá
perdido.
Que alguém te dá ouvidos. Que a vida faz
sentido!
Chega! Não, eu quero mais!
Bebe, fuma, cheira, tanto faz.
Droga é aquela substância responsável por
tornar a sua vida aparentemente mais
suportável.
Confortável ilusão: parece liberdade e na
verdade é uma prisão.

Refrão(X2)

Ninguém prepara o jovem, nem os pais
nem a TV, pra botar o pé na estrada e não
se perder.

Ninguém prepara o jovem pra saber o que
fazer quando bater na porta e ninguém
atender.

Ninguém me dá a chave pra abrir a porta
certa, mas a porta errada eu encontro
sempre aberta!

Entrar numa roubada é mais fácil que sair.
Tem alguém aí? (...)

Tem alguém aí ou saiu pra viajar?
Tem alguém aí ou saiu pra passear?
Você tá viajando?
Quando é que você volta?
Onde você quer chegar?

Refrão (X2)

Eu sei que depende, mas se você depende
da droga ela é a falsa rebeldia que te ajuda
se enganar - a mentira que vicia - porque
parece bem melhor do que a verdade do
outro dia.

Falsa fantasia é a droga, que parece mais
real do que esse mundo de hipocrisia que
te afoga!

A droga é só mais uma ferramenta do
sistema, que te envenena e te condena.
Overdose de veneno só te deixa pequeno!
Muito álcool, muito crack, muita coca!
A vida de sufoca!

E vai batendo a onda a onda bate a onda
soca!

A onda bate forte!

Apressando a morte feito um trem.

Você sabe que ele vem, mas se amarra bem
no trilho, suicida!

A doença tem cura pra quem procura.
Pra quem sabe olhar pra trás nenhuma rua
é sem saída.

Refrão (X4)

ANEXO X

Estudo Errado**Gabriel Pensador**

Composição: Gabriel, O Pensador

Eu tô aqui Pra quê?
 Será que é pra aprender?
 Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
 Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
 Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
 A professora já tá de marcação porque sempre me pega
 Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas
 E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
 E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
 Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
 Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"
 Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
 Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
 Ou quem sabe aumentar minha mesada
 Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)
 Não. De mulher pelada
 A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada
 E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)
 A rua é perigosa então eu vejo televisão (Tá lá mais um corpo estendido no chão)
 Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
 - Ué não te ensinaram?
 - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
 Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..
 Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio
 (Vai pro colégio!!)

Então eu fui relendo tudo até a prova começar
 Voltei louco pra contar:
 Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
 Decorei toda lição
 Não errei nenhuma questão
 Não aprendi nada de bom
 Mas tirei dez (boa filhão!)
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Decoreba: esse é o método de ensino
 Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
 Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos
 Desse jeito até história fica chato
 Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo
 Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
 Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
 Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente
 E sei que o estudo é uma coisa boa
 O problema é que sem motivação a gente enjoa
 O sistema bota um monte de abobrinha no programa
 Mas pra aprender a ser um ingonorante (...)
 Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)
 Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
 - O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
 Não me diga que o Brasil foi descoberto

por acaso!
 Ou que a minhoca é hermafrodita
 Ou sobre a tênia solitária.
 Não me faça decorar as capitâneas
 hereditárias!! (...)
 Vamos fugir dessa jaula!
 "Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
 Não. A aula
 Matei a aula porque num dava
 Eu não agüentava mais
 E fui escutar o Pensador escondido dos
 meus pais
 Mas se eles fossem da minha idade eles
 entenderiam
 (Esse num é o valor que um aluno
 merecia!)
 Íííh... Sujô (Hein?)
 O inspetor!
 (Acabou a farra, já pra sala do
 coordenador!)
 Achei que ia ser suspenso mas era só pra
 conversar
 E me disseram que a escola era meu
 segundo lar
 E é verdade, eu aprendo muita coisa
 realmente
 Faço amigos, conheço gente, mas não
 quero estudar pra sempre!
 Então eu vou passar de ano
 Não tenho outra saída
 Mas o ideal é que a escola me prepare pra
 vida
 Discutindo e ensinando os problemas
 atuais
 E não me dando as mesmas aulas que eles
 deram pros meus pais
 Com matérias das quais eles não lembram
 mais nada
 E quando eu tiro dez é sempre a mesma
 palhaçada

Refrão

Encarem as crianças com mais seriedade
 Pois na escola é onde formamos nossa
 personalidade
 Vocês tratam a educação como um negócio
 onde a ganância, a exploração, e a
 indiferença são sócios
 Quem devia lucrar só é prejudicado

Assim vocês vão criar uma geração de
 revoltados
 Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
 Agora me dá minha bola e deixa eu ir
 embora pro recreio...

Juquinha você tá falando demais assim eu
 vou ter que lhe deixar sem recreio!
 Mas é só a verdade professora!
 Eu sei, mas colabora se não eu perco o
 meu emprego.

ANEXO XI

2 ° ENCONTRO – EDUCAÇÃO ESCOLAR

GRUPO 1



Na escola o mais importante
é a amizade, é o que marca,
porque mesmo lembrando os estudos
você lembra nos amigos em que
viviam com você. Isso é uma coisa
muito importante e isso eu vejo
como uma marcação.





Trabalho

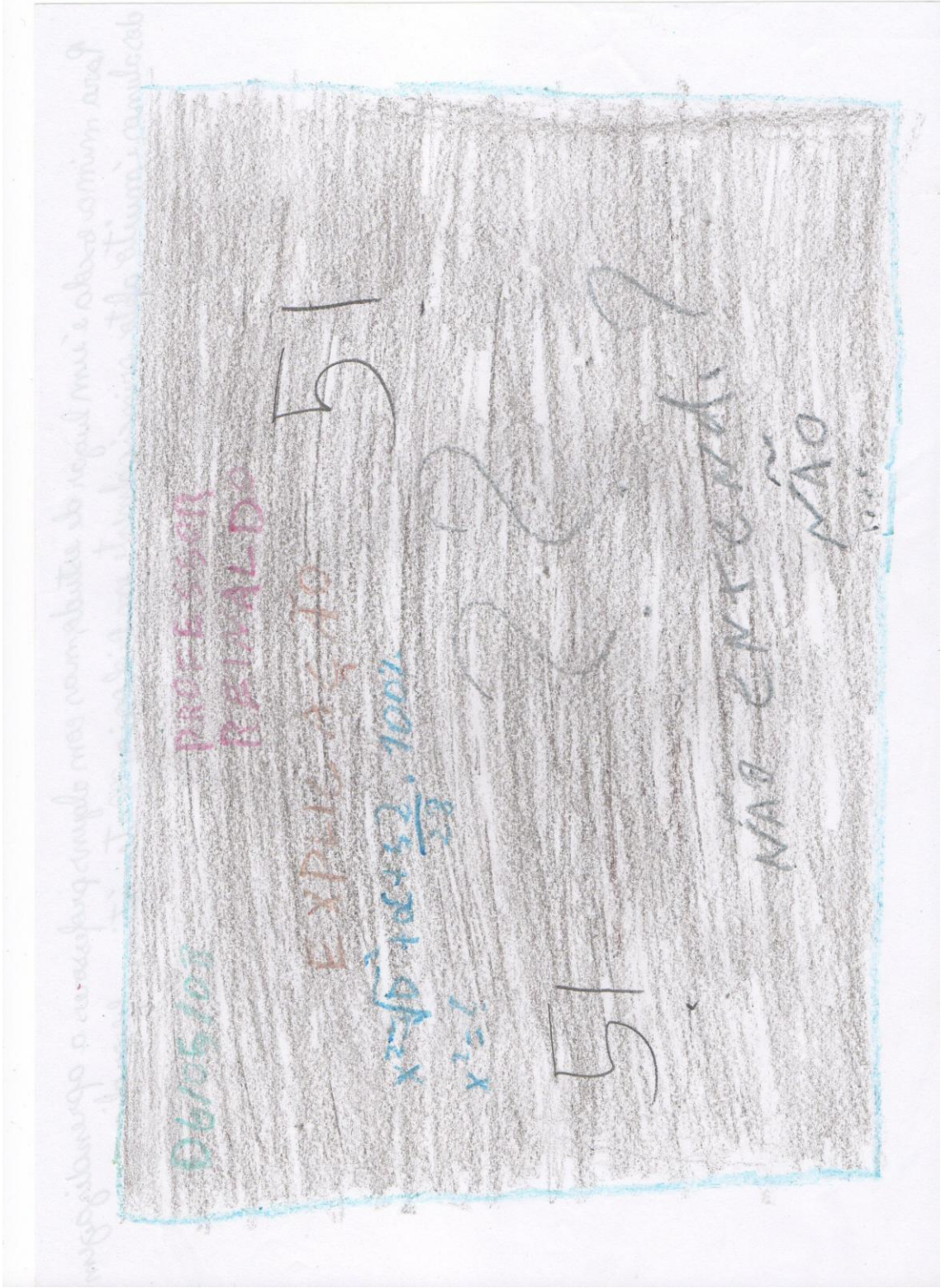
de

FÍSICA

Dia 18/04/08

Para mim a sede foi muito
na questão de repetição (quadro, caderno,
preparar visitantes).

O que ajuda a amenizar esse questionário são
os amigos e os professores que sabem que
esse método é enriquecedor.



registro e o conteúdo das páginas de regulamento e das páginas de

06/05/03

PROFESSOR
RINALDO

EXPLICAÇÃO

51

$x^2 - 10x + 25 = 1000$

51

2

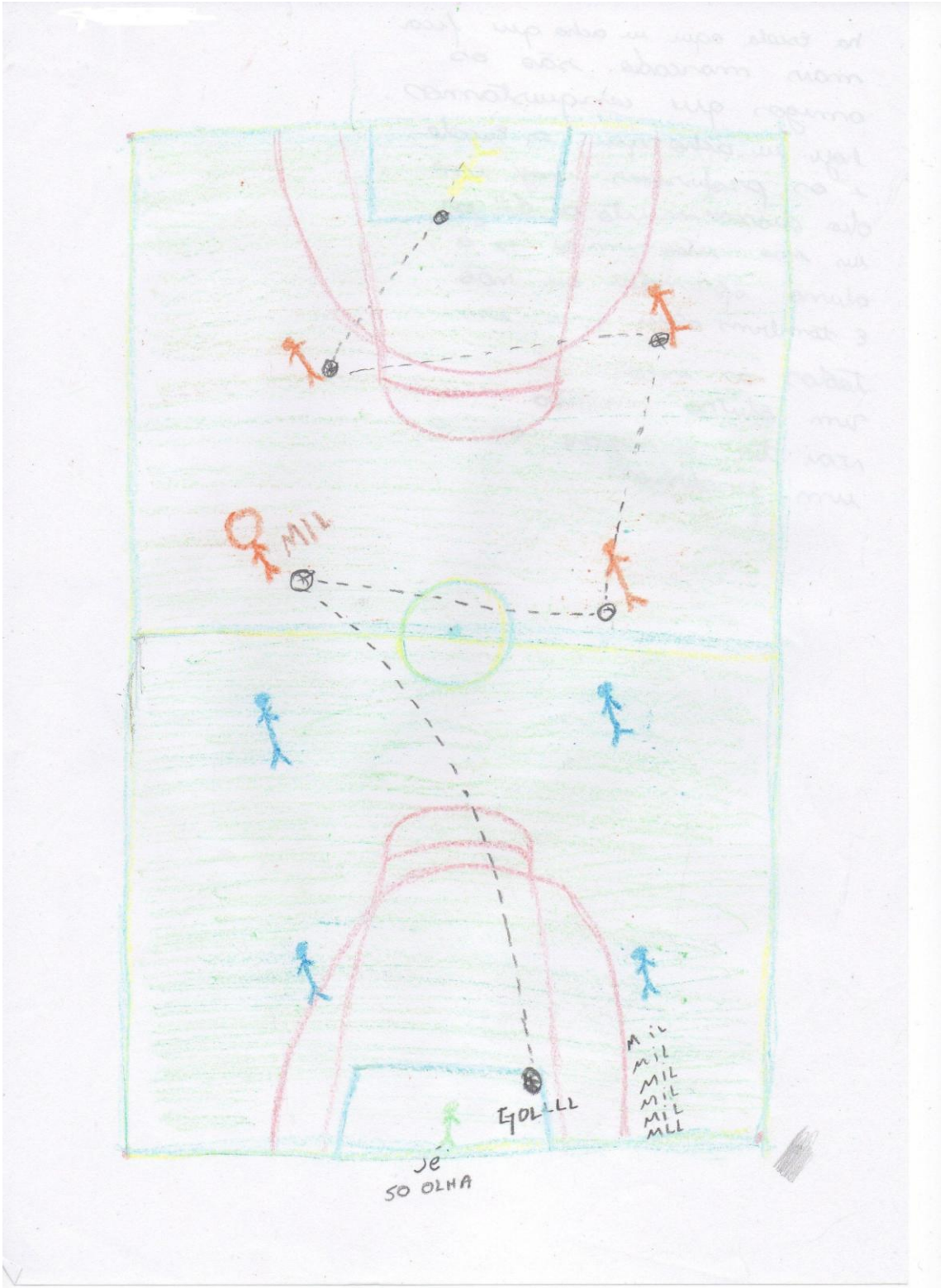
51

?

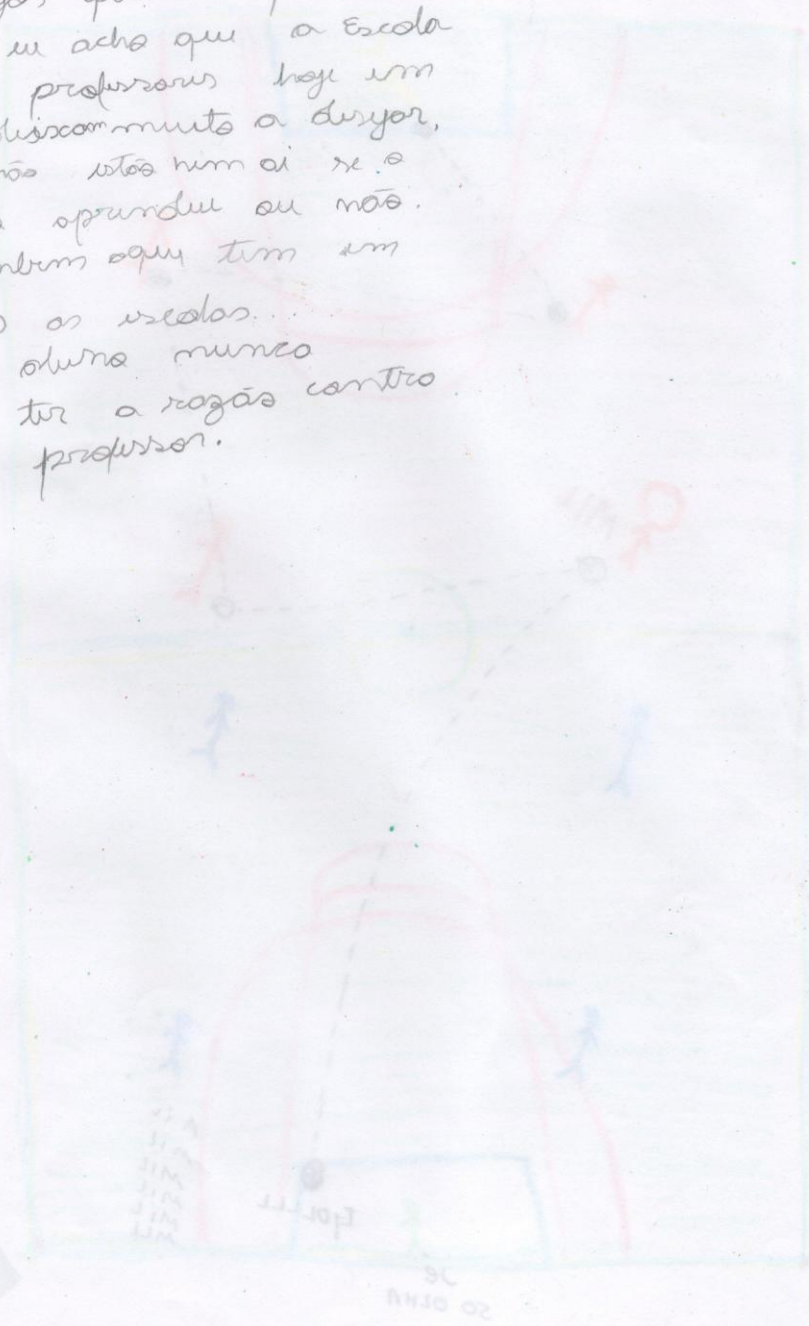
NÃO ENTENDE
MÃO

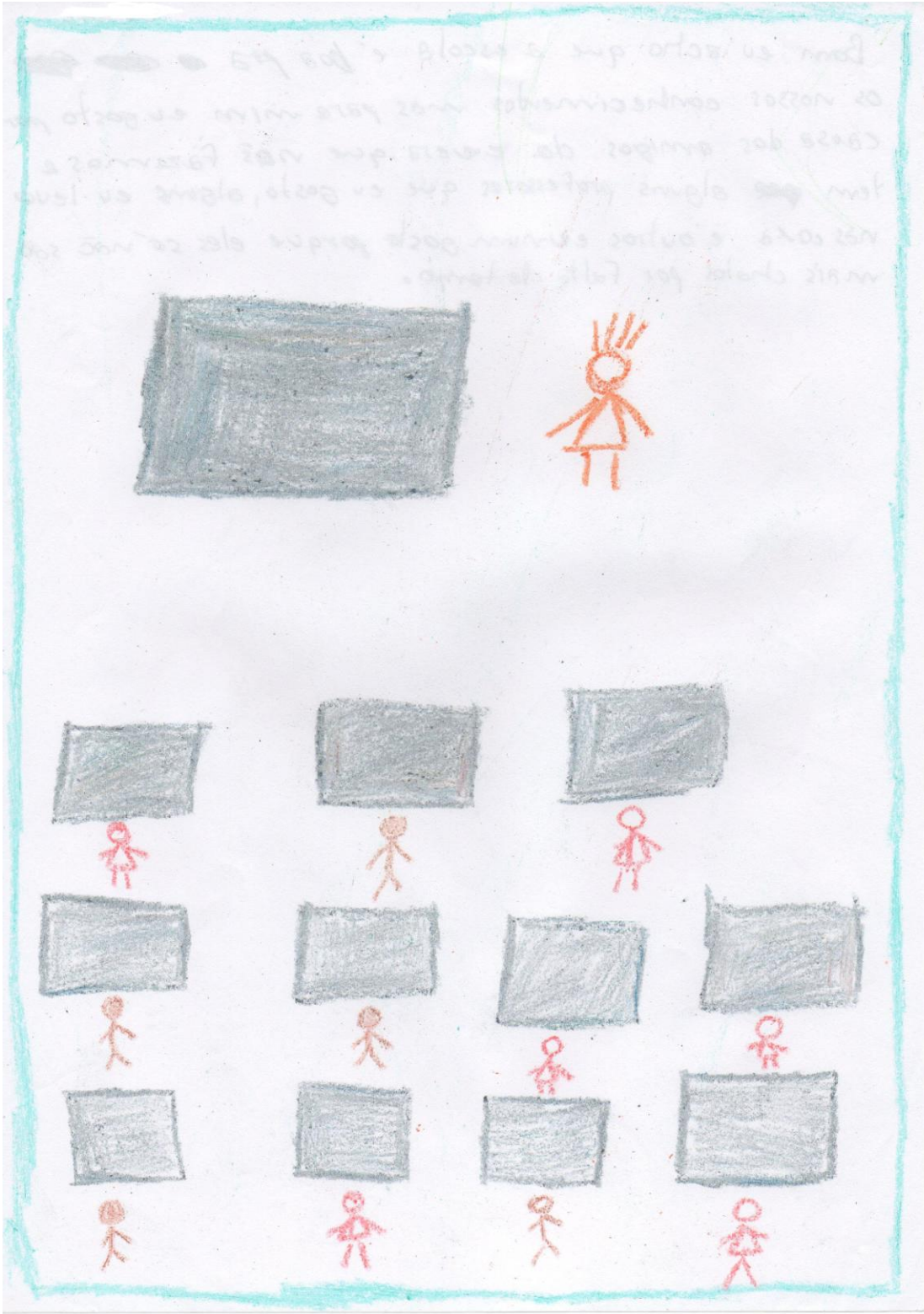
Para mim a escola é um lugar de estudos, mas com alguns professores a aprendizagem dos alunos é muito afeto, principalmente em Biologia, Matemática e Geografia.





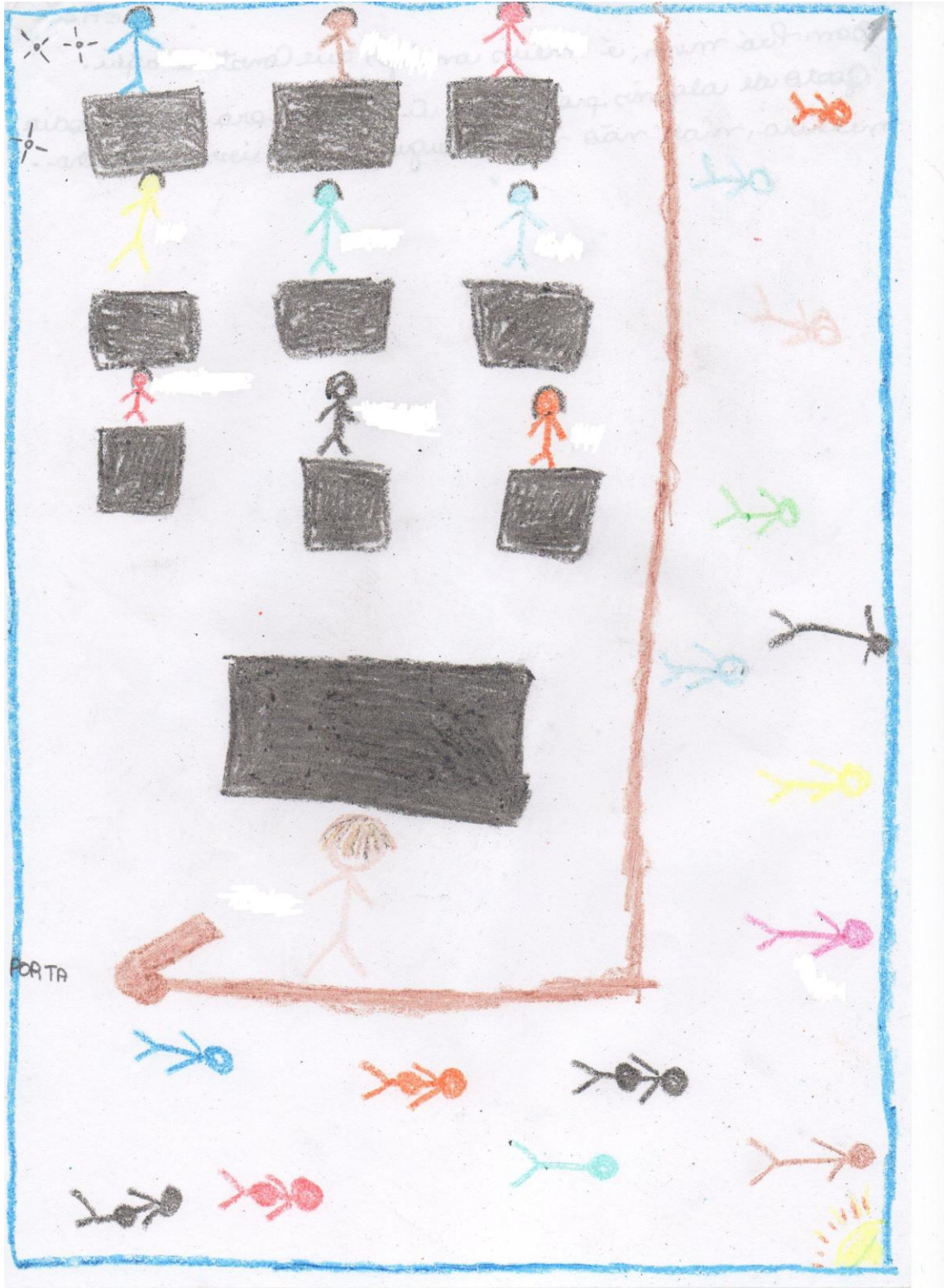
na escola aqui eu acho que fica
 mais marcadas são os
 amigos que conquistamos.
 hoje eu acho que a escola
 e os professores hoje um
 dia discutem muito a desyer,
 as nós estão um ai re. e
 alguma oporndeu ou não.
 E também aqui tem um
 tabelas as uscolos.
 um aluno nunca
 vai ter a roças contra
 um professor.



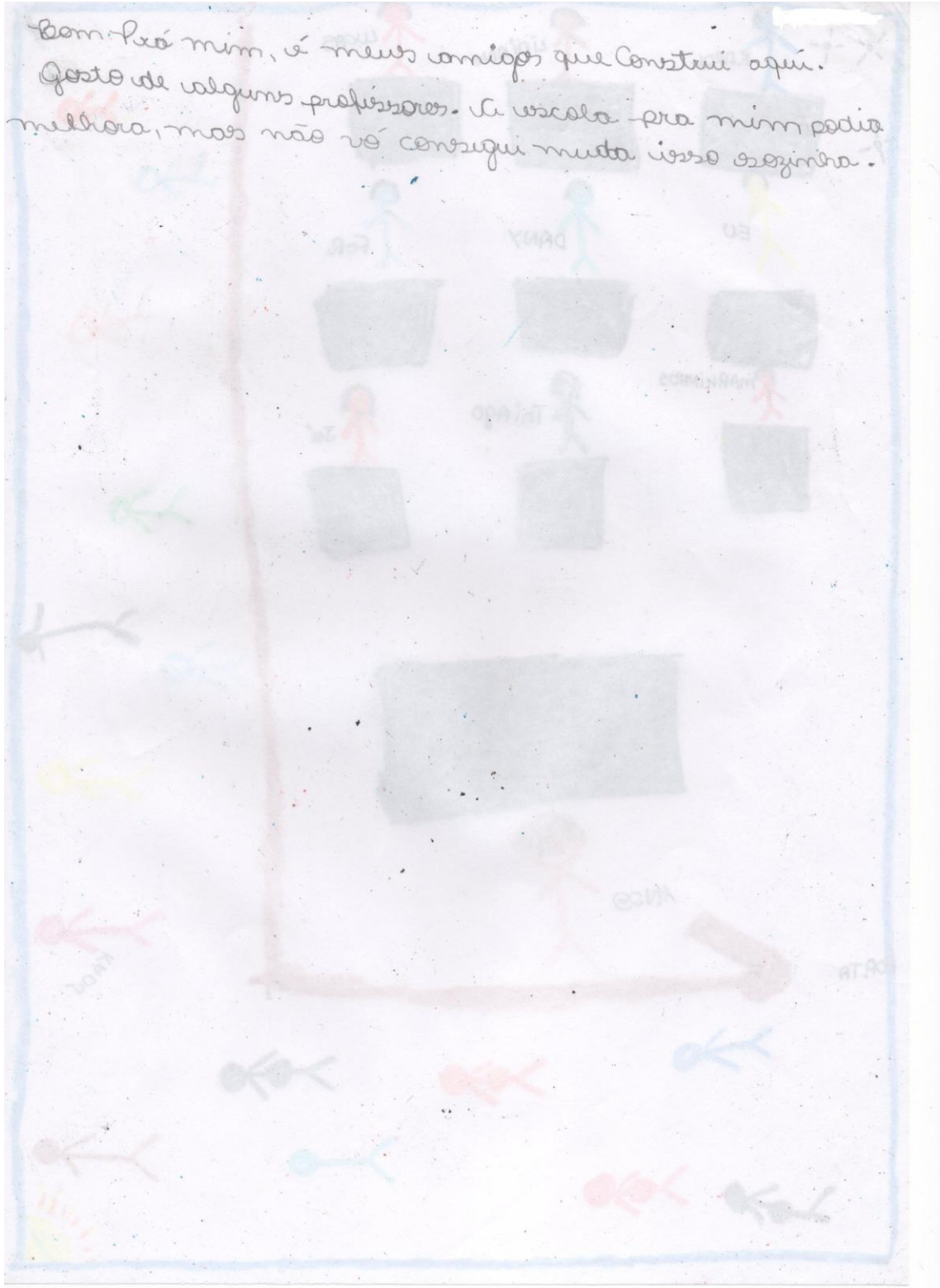


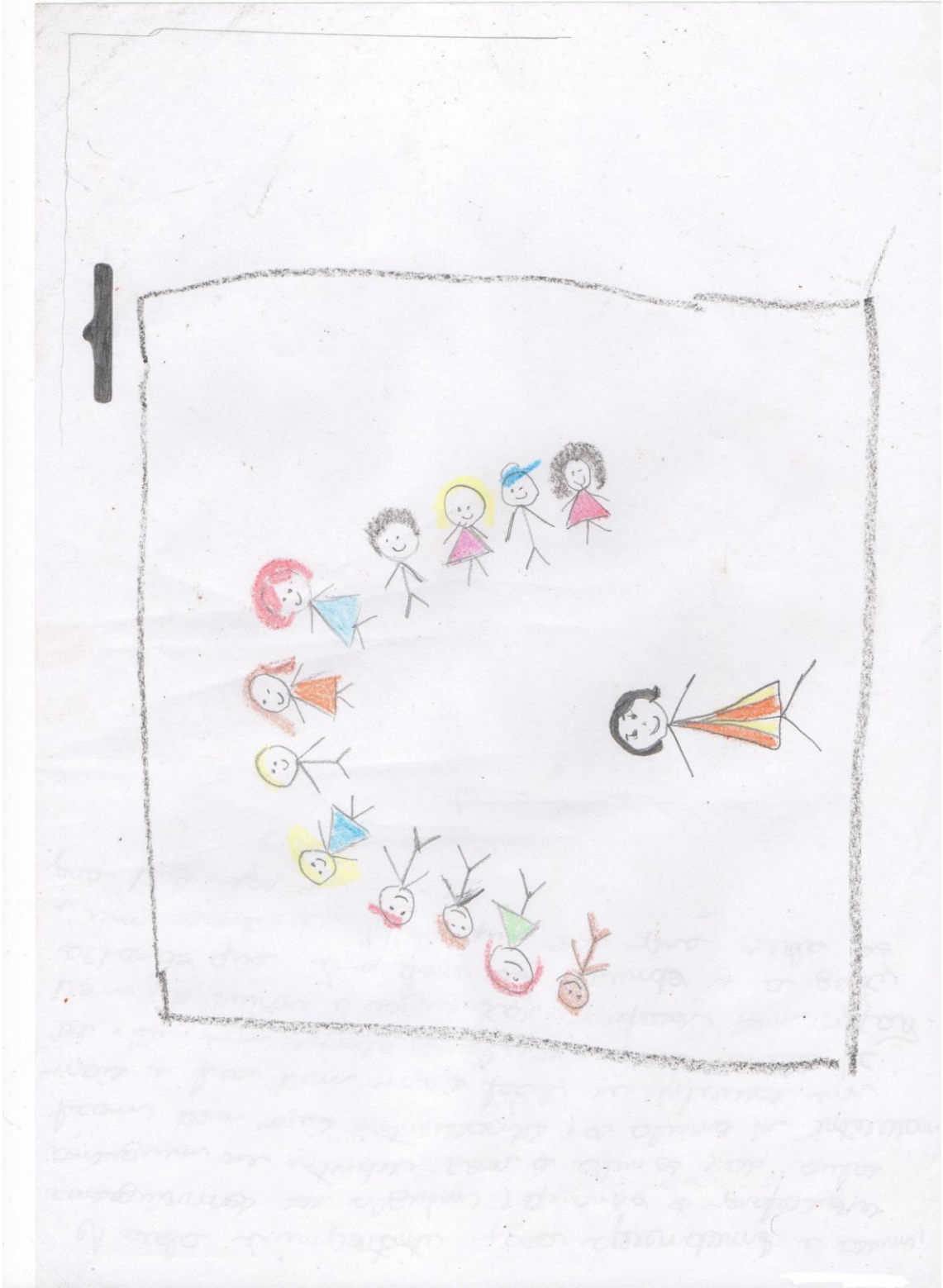
Bom eu acho que a escola é boa pra ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~
os nossos conhecimentos mas para mim eu gosto por
causa dos amigos da escola que nós fazemos e
tem ~~que~~ alguns professores que eu gosto, alguns eu levo
nas costas e outros eu não gosto porque eles são não são
mais chatos por falta de tempo.



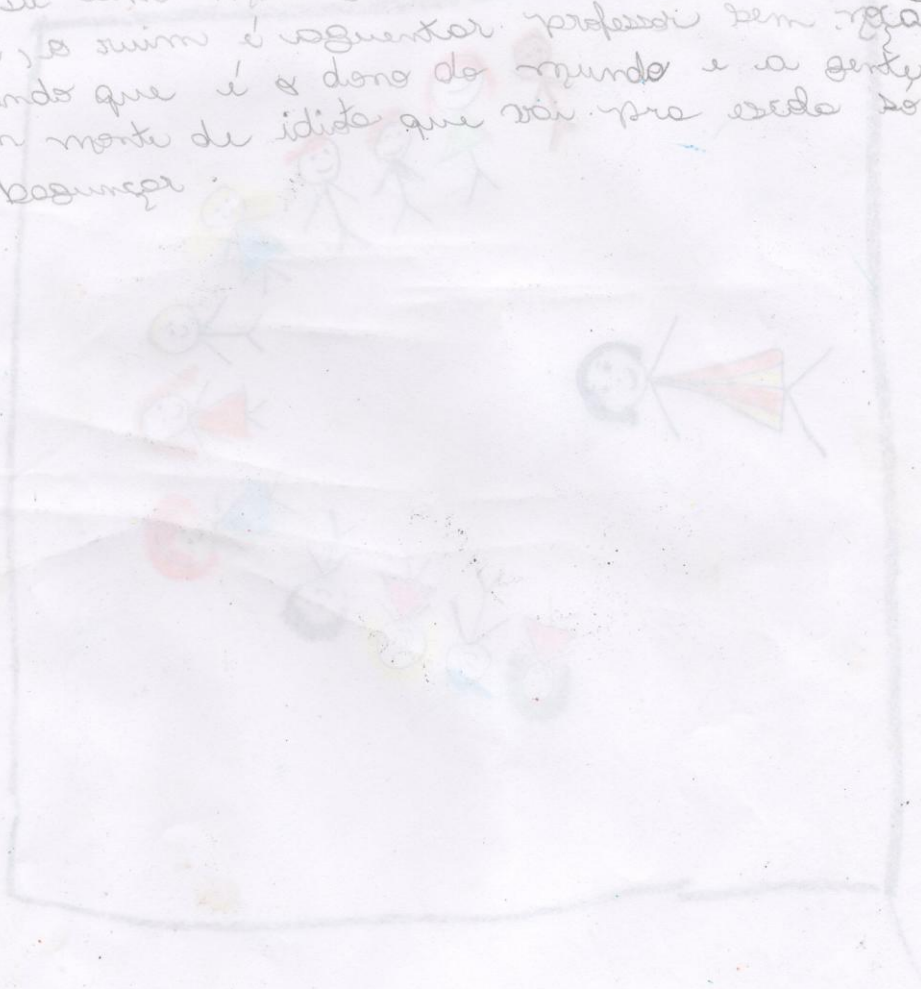


Bem, foi mim, e meus amigos que construí aqui.
Quero de alguns professores. A escola pra mim podia
melhora, mas não só conseguiu muita coisa assim.





A escola é importante para aprender e assim, conseguimos ser alguém, quando o professor consegue se entender com o aluno, os alunos ficam bem mais interessados, os alunos se interessam mais e fica bem mais fácil se interessar em ler. De um modo geral, não pra escola é bom, o ruim é quando o professor tem mais coisas que é o dono do mundo e a gente é um monte de idiotas que vão pra escola só pra bagunçar.





Trabalhar como eu vejo e entendo a minha escola é ~~uma~~ difícil e um tanto complexo. Há pessoas que não querem estudar e só vêm por obrigação e acabam atrapalhando as pessoas, pois só vêm para brincar e por causa dos amigos. Entre outras, como representado no meu desenho, levam o estudo muito a sério e uns ajudam os outros.

No meu colégio, há muitos professores, que embora respeitamos como um professor, nós gostamos e consideramos como amigos.

Não são somente os alunos que aprendem e trabalham dentro da escola. A escola é como se fosse uma segunda casa, para todos nós.

ANEXO XII

2º ENCONTRO – EDUCAÇÃO ESCOLAR

GRUPO 2

HISTÓRIA

2º GUERRA MUNDIAL

TEMA = RITTLER

ARTES



ap budursera



como ele mudou meu trabalho de arte + dnyel

FEIRA DE CIÊNCIAS 5º ano

BIOLOGIA 3º ano

RAIZ $\sqrt{36}$

MATRIZ

$$\begin{array}{r|l} 2 & 5 & 8 \\ 4 & 6 & 9 \\ 5 & 7 & 1 \end{array} \quad \begin{array}{r|l} 8 & 5 & 3 \\ 9 & 1 & 4 \\ 2 & 8 & 8 \end{array}$$

FRACÇÃO $\frac{1}{2}$

$$\begin{array}{r} 24 \\ + 32 \\ \hline 56 \end{array} \quad \begin{array}{r} 36001 \\ + 20002 \\ \hline 56003 \end{array}$$



$a=2 \quad b=2 \quad c=0$

$$\frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4 \cdot a \cdot c}}{2 \cdot a}$$

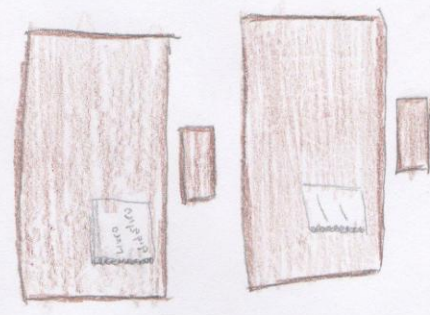
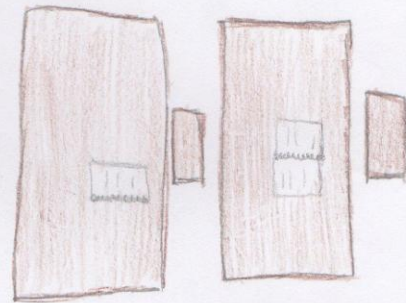
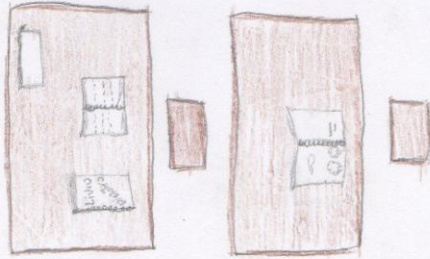
$$\frac{-2 \pm \sqrt{2^2 - 4 \cdot 2 \cdot 0}}{2 \cdot 2}$$

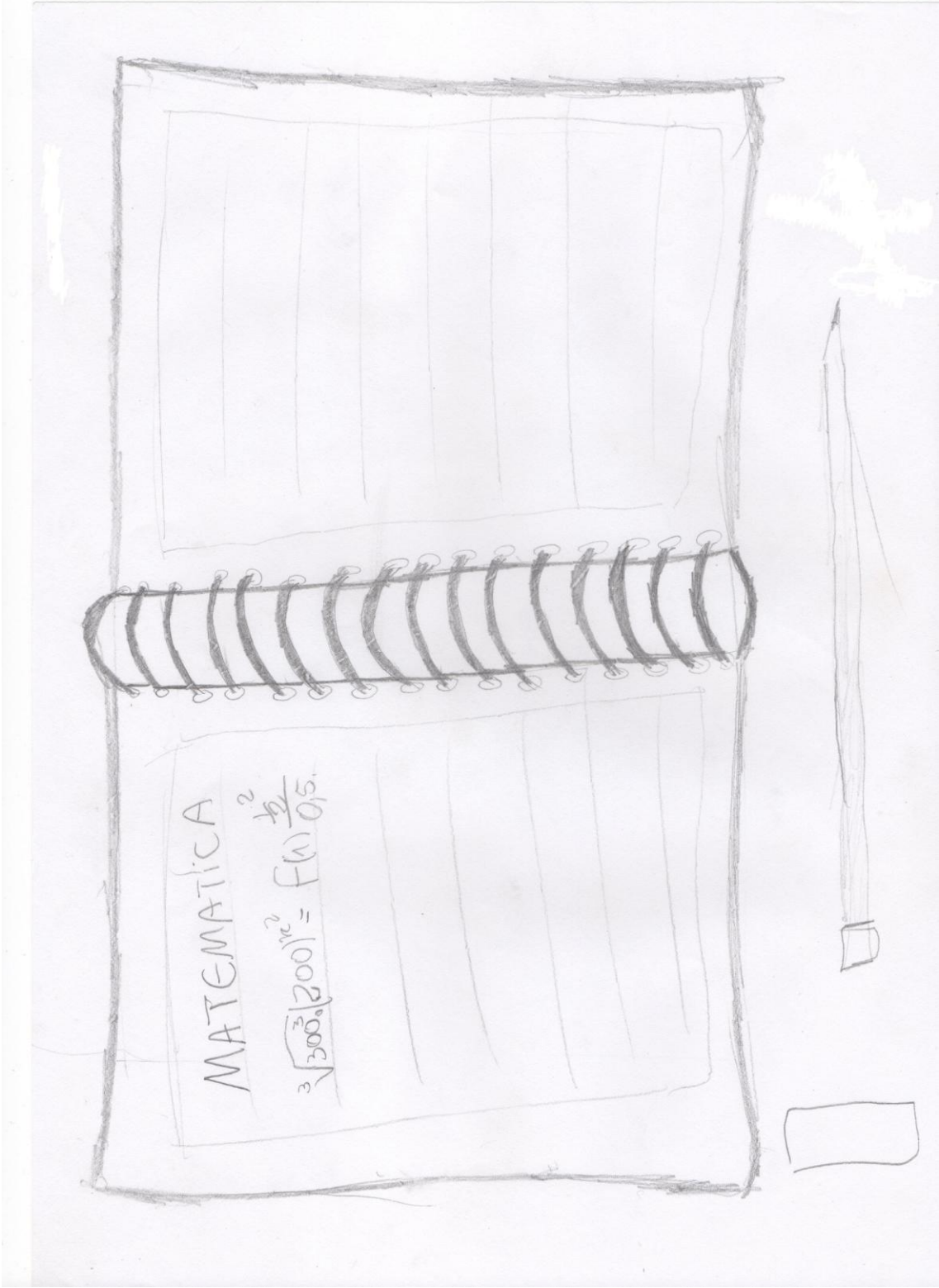
$$\frac{-2 \pm \sqrt{4 - 8}}{4}$$

$$-2 \pm \sqrt{-4}$$

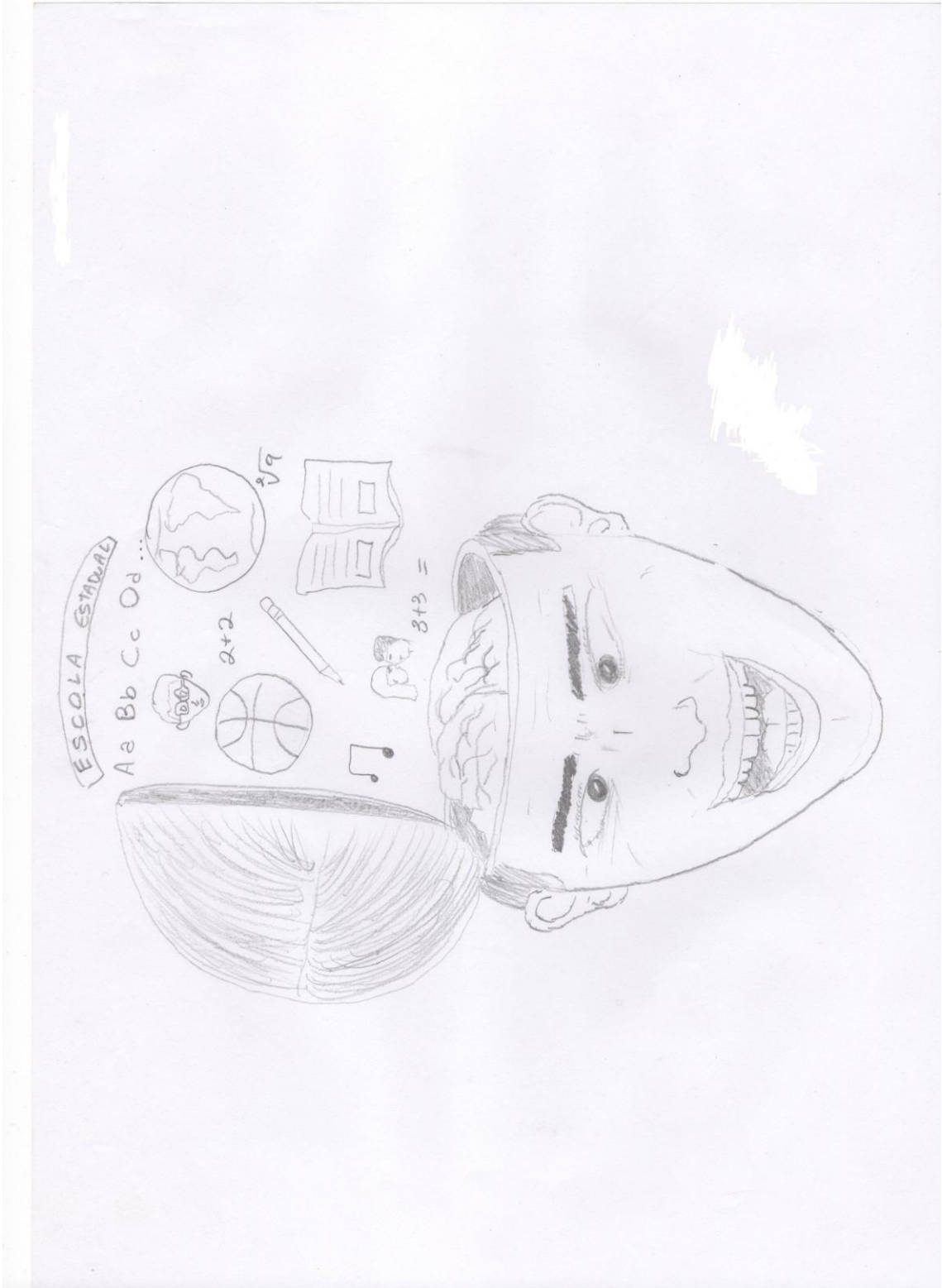
$-2 \pm \sqrt{-4} = \frac{?}{?}$
 $-2 + (-4) = \frac{?}{?}$
 $-2 - (-4) = \frac{?}{?}$

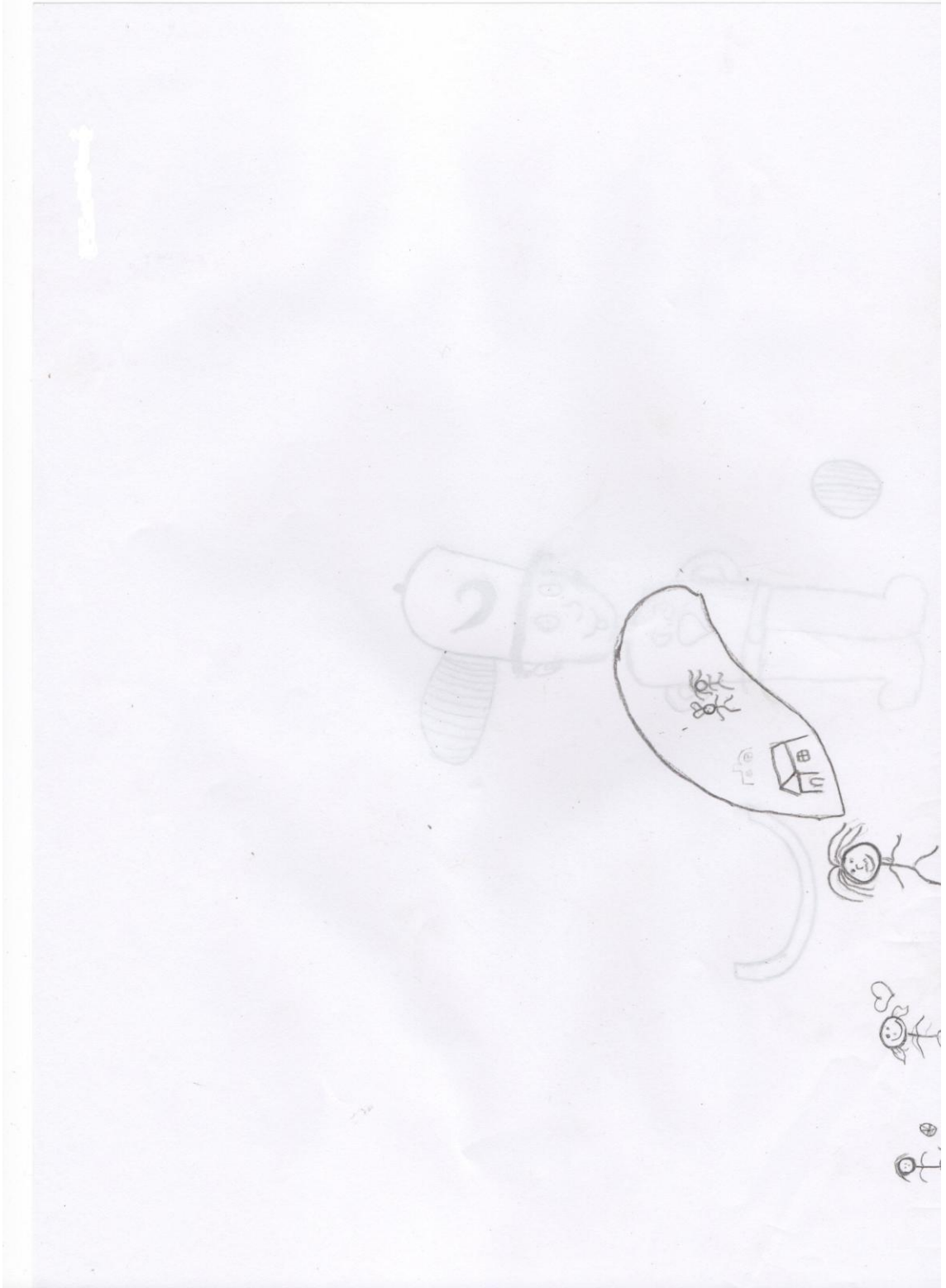
Resolve.
 c) $a=4 \quad b=2 \quad c=0$
 b) $a=3 \quad b=3 \quad c=6$













ANEXO XIII

3° ENCONTRO – REALIDADE SOCIAL

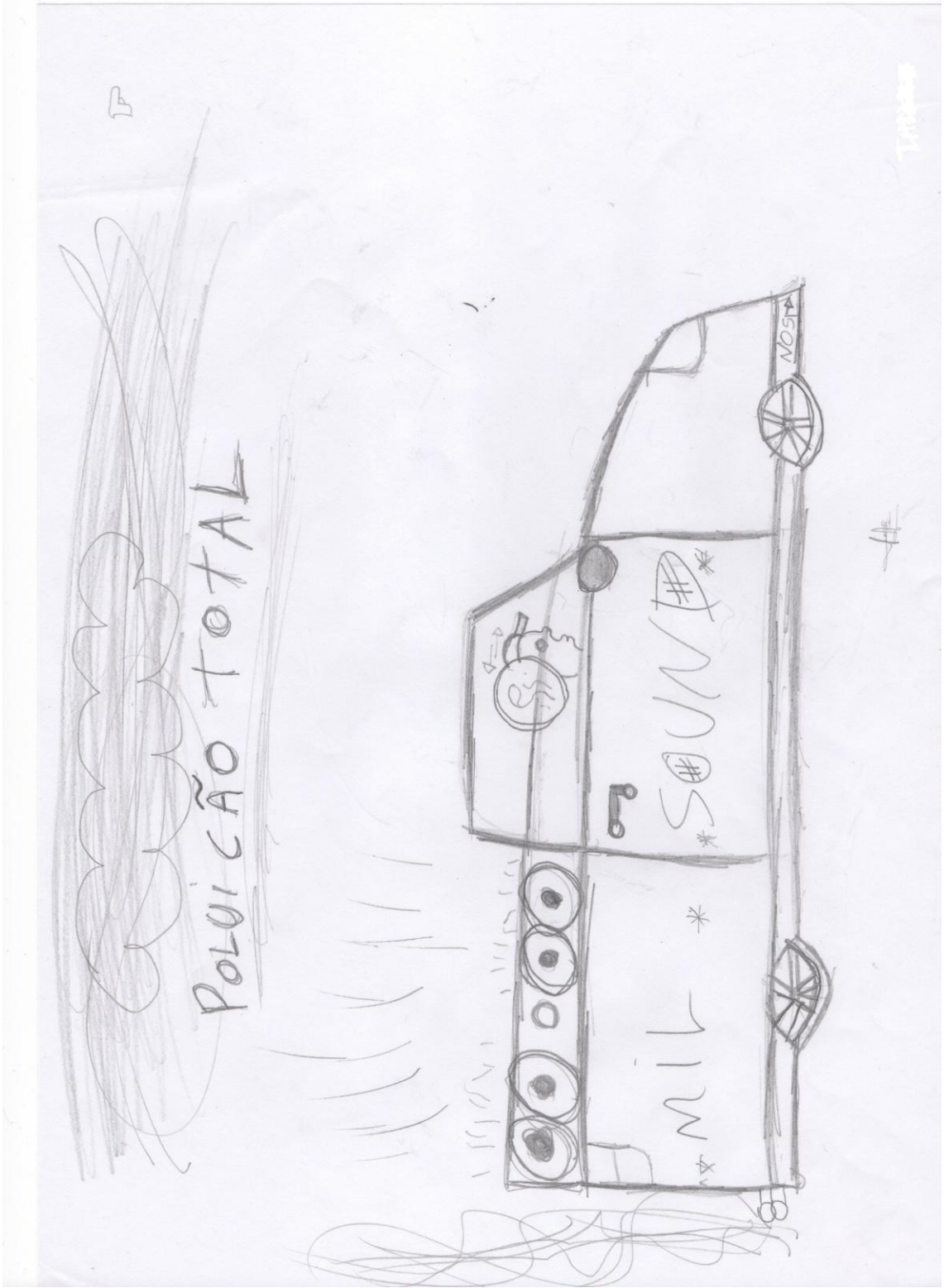
GRUPO 1

Hoje eu vejo o mundo como se fosse um campo de disputa e guerras, onde as pessoas que têm mais sempre procuram ter mais (e o pior é que sempre têm), mas infelizmente isso tudo parece que só vai acabar quando alguém dominar o mundo, pois nunca estão contentes com o pouco que têm (ou com o monte que já conseguiram). As pessoas estão se preocupando cada vez menos umas com as outras, tanto no lado pessoal quanto o material, mas em ambos os casos o dinheiro fala mais alto.

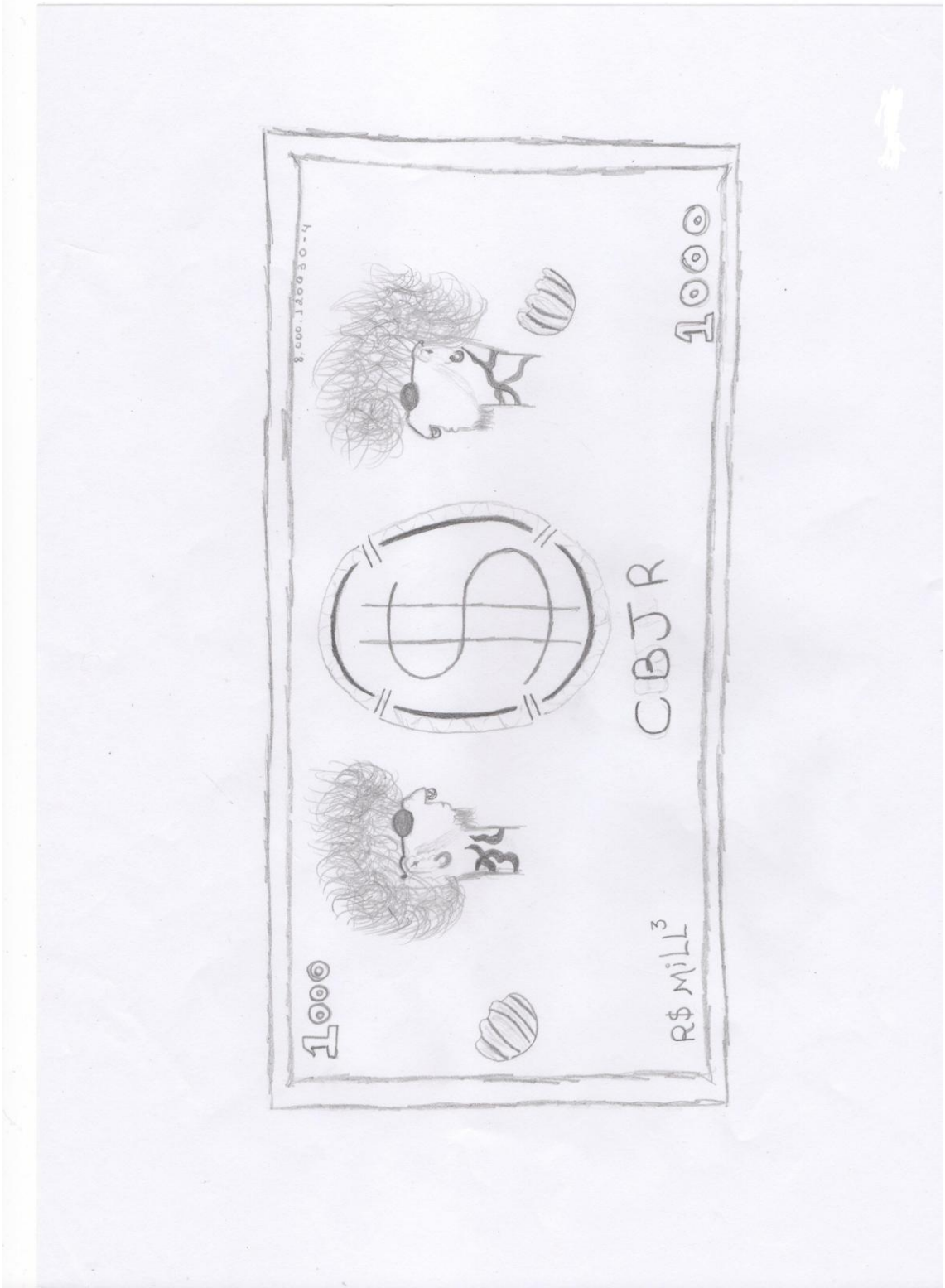
O mundo hoje em dia está perdido. A violência está tomando conta de tudo. As pessoas não se preocupam mais umas com as outras, só quem se dá bem, é o que que não tem nada, mas muitas pessoas são egoístas e usam de qualquer maneira para conseguir alguma coisa. A injustiça é visível por suas muitas famílias vivem sem ter o que comer, no meio enquanto os governantes enriquecem com dinheiro público. Até mesmo a natureza está sendo culpada por pessoas, sem pensar, eles poluem, derramam óleo bem próprio.

Como o mundo está hoje?

O mundo de hoje está a beira do apocalipse. Está havendo muito terremotos, aquecimento global, muita desigualdade racial e social, muitos protestos, muito terrorismo, trabalho escravo, falta de vontade dos professores em dar aula para os alunos e só se importam em fazer protestos para pedir aumento. O desmatamento, a poluição do rio, do ar, a venda ilegal, o roubo de animais das florestas para ser vendidos ilegalmente.



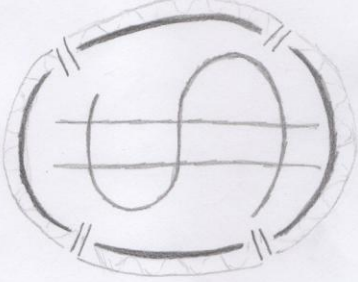




8.000.120030-4



1000



CIBJR

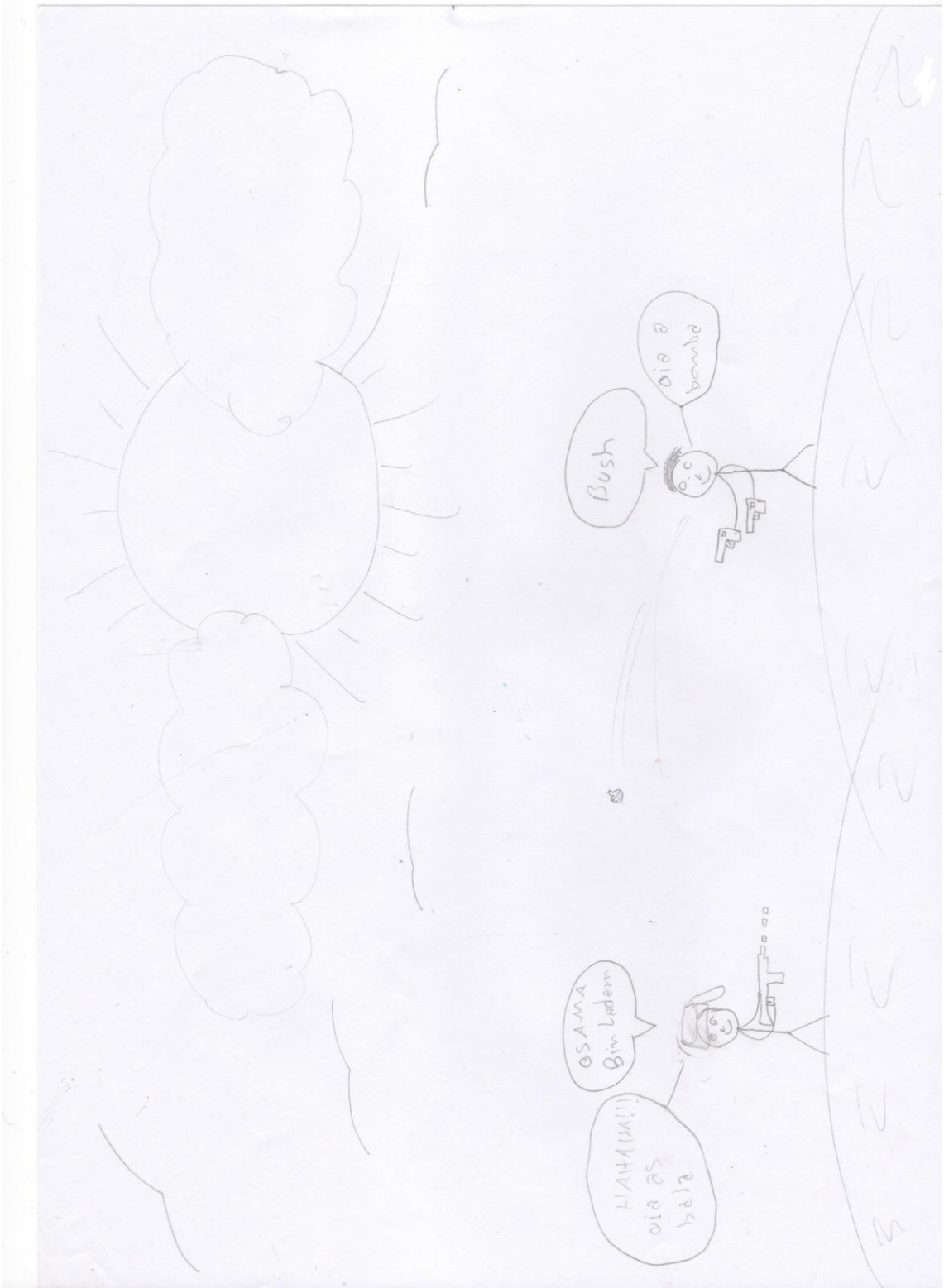


1000



R\$ MILL³

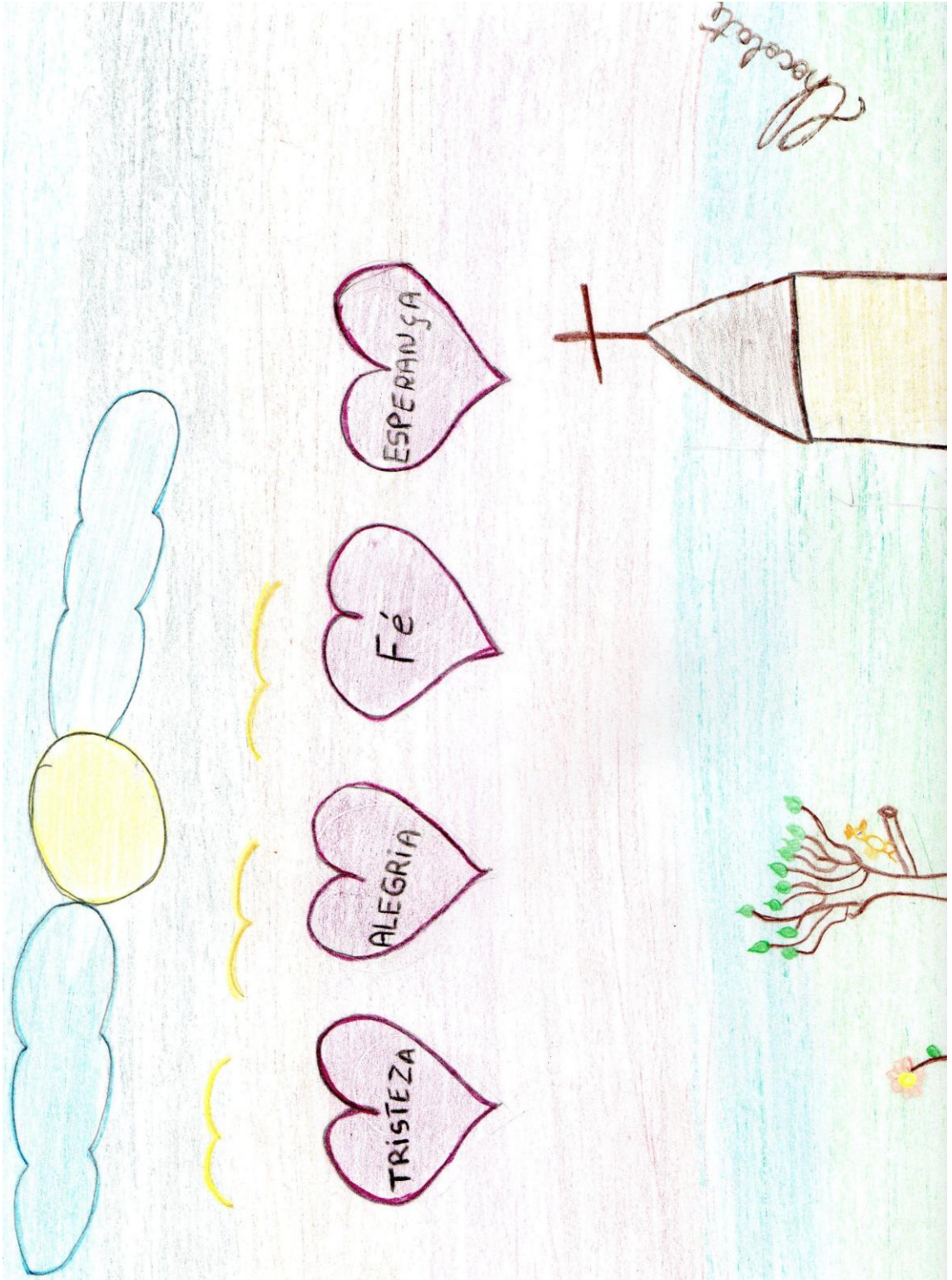




ANEXO XIV

3° ENCONTRO – REALIDADE SOCIAL

GRUPO 2



O mundo hoje em dia está muito caente, sempre vivemos guerras, pessoas caentes pessoas passando fome, necessidade financeira, muitas doenças vem surgindo.

Talvez se a humanidade tomasse conhecimento de que devemos ajudar uns aos outros e sermos mais humanos. Conterecer as coisas ficariam melhor. E tambem dar fi e acreditar em Deus.

No futuro, não muito distante quero acreditar que todas essas dificuldades venham se não mudar totalmente, pelo menos melhorar, devemos acreditar num futuro, mais feliz...

A sociedade e suas classes

Eu me vejo em um mundo completo de desigualdade, pedimos ter um exemplo na divisão de classes que está importante no mundo - classes que são divididas em:

Pobres → classe baixa

pequenas empresas → classe média

ricos (multinacionais, grandes empresas) → classe alta

É uma coisa dessa divisão encontramos os que nem pobres são considerados pois não tem um trabalho e vive em míseros detalhes.

Vivo me deparando com situações onde eu penso e começo pensar se fosse tudo diferente, se a sociedade não fosse egoísta, porque sabemos que vivemos em um mundo onde se você não tem conhecimento ou força, não presta, ou seja um patrão só vai achar um funcionário bom se ele estiver dando lucro para a empresa.

As notícias de feminicídios deprimem cada vez mais, os feministas a pessoas que ainda acreditam em política - mais pensa se existissemos de política que política tivermos futuro, temos que pensar que o futuro é nosso.

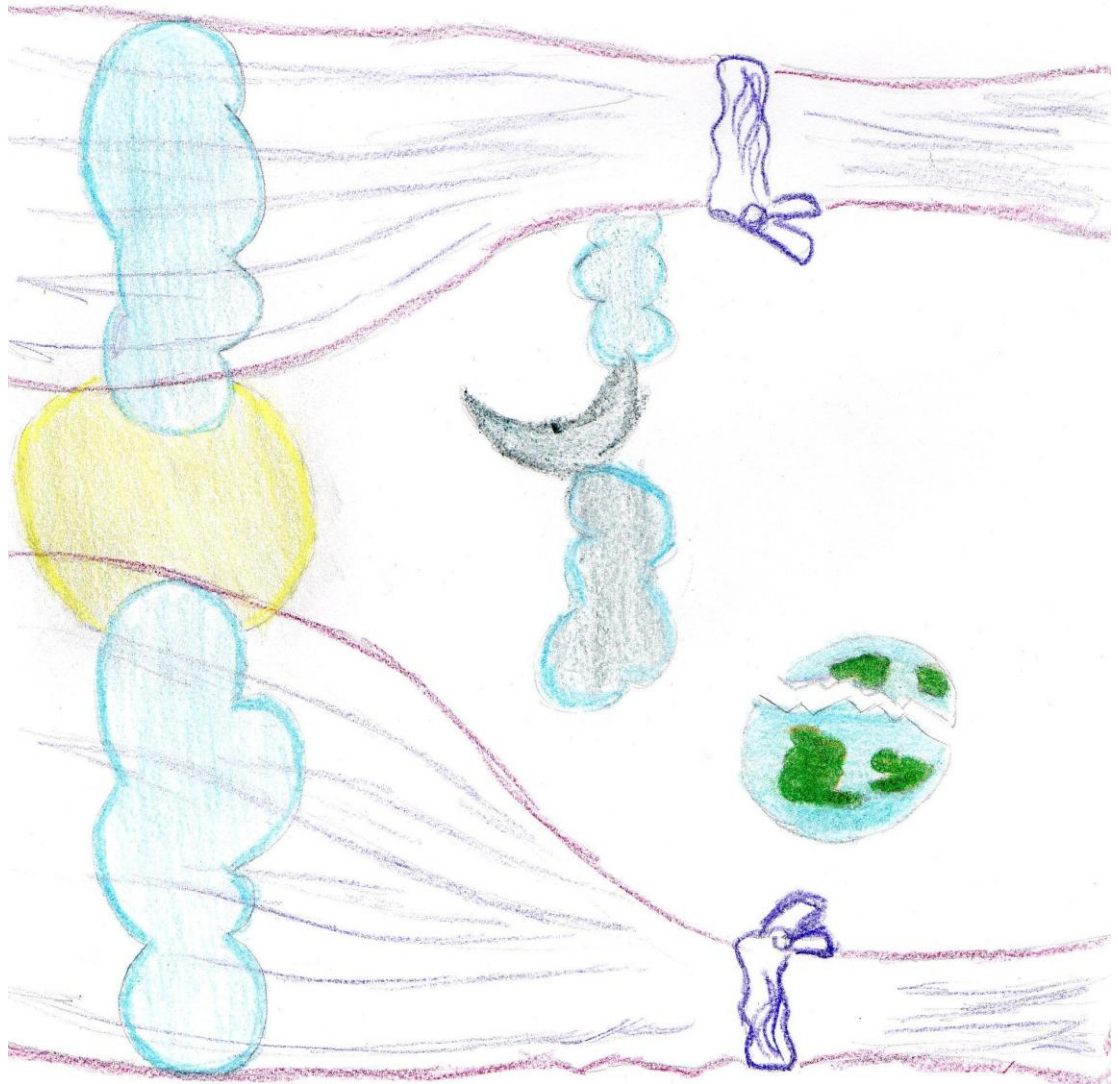
Então acredito que hoje em dia a sociedade está dentro acontecimentos gigantescos comprovam o mal humor de futuro ou seja, crianças sendo raptadas para tráfico de órgãos, poluição, ondas de sequestros, crimes na política enquanto uma mãe dorme na fila de um hospital esperando um atendimento que muitas vezes não chega.

Se a sociedade pensasse nos social não nos individual os problemas do mundo seriam resolvidos.

mais sabemos que não é assim. Exemplo → guerras por poder → a briga de quem pode mais - quem está no comando.

SERES
VIVOS

♥
HUMANOS
♥



Cortinas abertas
 escotamos Leões
 Labes bons e Lados

ruínas

*Escotamos vozes nos dãos
 do sol
 *Escotamos uma
 *Escotamos Girabos
 O mundo, nos leuam o escuro
 do do norte



