

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

LUCIANA MARA TACHNI BARBOSA

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL PARA O ENSINO
MÉDIO: CONHECENDO A ADOLESCÊNCIA**

**Maringá
2015**

LUCIANA MARA TACHINI BARBOSA

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL PARA O ENSINO
MÉDIO: CONHECENDO A ADOLESCÊNCIA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia
Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.**

**Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci**

**Maringá
2015**

LUCIANA MARA TACHINI BARBOSA

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL PARA O ENSINO
MÉDIO: CONHECENDO A ADOLESCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Júlia Lemes
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof^ª. Dr^ª. Diana Carvalho de Carvalho
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Aprovado em: 27 de novembro de 2015

Local da Defesa: Sala 06 do Bloco 118, campus da Universidade Estadual de Maringá.

Dedico este trabalho a todas as escolas
que me permitiram realizar esta pesquisa
e a todos os adolescentes e jovens deste
País.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me permitir aprender a cada dia.

Agradeço, em especial,

Aos meus pais, pelo amor incondicional que sempre me foi dado, e às minhas irmãs Katia e Lucinda, pelas experiências inesquecíveis de ter sido criança ao lado de vocês e pelo amor recebido a cada momento.

Ao meu esposo e grande amor Aparecido, que, durante esta caminhada, foi meu grande apoio e incentivador.

Aos meus filhos amados: Tamiris, Filipe e Ronaldo, que me fazem renovar cotidianamente minhas forças.

À minha neta Maria Daniela, que me faz continuar a crer no ser humano e repensar alguns valores da vida.

À minha orientadora, professora doutora Marilda Gonçalves Dias Facci, exemplar profissional da educação e da psicologia, pela confiança, contribuição teórica e presteza profissional com que me acompanhou durante esta pesquisa. Sou-lhe grata e expressei meu respeito e admiração.

Às professoras Dr^a. Maria Júlia Lemes e Dr^a Diana Carvalho de Carvalho, pela valorosa contribuição dada no exame de qualificação e como banca examinadora. Seus conhecimentos foram fundamentais para o encaminhamento de minha pesquisa.

Agradeço aos colegas do mestrado, aos colegas do grupo de estudos, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação e do Departamento de Psicologia.

Desejo ainda registrar o meu agradecimento a amigas que, com muita generosidade, sempre me apoiaram e confiaram em mim: Diene, Elizete, Flávia, Maria Isabel, Maristela, Patrícia e Valquíria.

À professora Maria de Lourdes Longhini Trevisani, pela revisão do texto desta dissertação.

A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária. Newton Duarte.

BARBOSA. Luciana Mara Tachini. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o Ensino Médio: conhecendo a adolescência. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

Os embates presentes na realidade educacional brasileira pela legitimação de uma educação de qualidade associados à crescente necessidade de se pensar a educação escolar dos adolescente motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Tem como objetivo investigar a visão que as escolas de Educação Básica têm sobre a adolescência, assim como qual a apropriação que fazem da Psicologia Histórico-Cultural na fundamentação do trabalho com o Ensino Médio. A análise e a reflexão desenvolvida tiveram como aporte teórico a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ambas da base materialista histórico-dialética. Na efetivação do trabalho, foram organizadas três Seções: na Seção 1 intitulada Trabalho, Educação e Ensino Médio foi estudado, inicialmente, como a educação escolar se constituiu no decorrer da história da humanidade, orientada pela concepção da Pedagogia Histórico Crítica, juntamente com o estudo da última etapa da Educação Básica – o Ensino Médio; na Seção 2 intitulada Explicações e concepções da Psicologia Histórico-Cultural sobre o processo ensino-aprendizagem foram desenvolvidos os estudos da história e dos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, algumas reflexões de em seguida, evidenciou-se como a Psicologia Histórico-Cultural se estabelece como um referencial para a pedagogia e a visão que esta teoria tem acerca da adolescência; por fim, na Seção 3 intitulada A Pesquisa: O Projeto Político Pedagógico foram apresentados os dados e respectiva análise da pesquisa que priorizou o estudo de Projetos Políticos Pedagógicos como documentos norteadores para a compreensão da realidade das escolas públicas pesquisadas. Os procedimentos adotados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Nesta última, foram analisados sete Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas estaduais da região noroeste do Paraná. Os pontos fundamentais encontrados nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas foram: a presença da Psicologia Histórico-Cultural; a presença ou não de conceitos, reflexões e debates acerca da adolescência; o desafio de se pensar uma educação emancipatória para o Ensino Médio. Com base nas informações obtidas, constatou-se que a adolescência não foi alvo de preocupação e reconhecimento, já que mais de 40% das escolas pesquisadas não abordaram este assunto; a apropriação da Psicologia Histórico-Cultural ocorre com pouca frequência, tendo sido encontradas apenas quatro obras de Vigotski e seus colaboradores. Conclui-se pela necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a adolescência no universo educacional e ampliação do acesso dos educadores às produções da Psicologia Histórico-Cultural, por se defender, sobretudo, uma educação que priorize a mediação dos conteúdos sistematizados pela humanidade e que favoreça a formação omnilateral do sujeito no Ensino Médio.

Palavras-chave: Adolescência. Educação. Ensino Médio. Psicologia Histórico-Cultural.

BARBOSA. Luciana Mara Tachini. Historical-Cultural Psychology for Secondary Education – finding out about adolescents. 174f. Master's Dissertation (Master's Degree in Psychology) – State University of Maringá. PR.

ABSTRACT

The shocks present in the Brazilian educational reality for the legitimization of quality education associated with the increasing need to consider the education of adolescents, motivated the development of this research. It aims to investigate the understanding that basic education schools have about adolescence as well as the appropriation of the Historical-Cultural Psychology that schools apply to work with Secondary Education. The analysis and reflection developed had as a theoretical framework the Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, both based on historical dialectic materialism. In the execution of this work, it was organized three sections: in Section 1 entitled Work, Education and Secondary School, initially it was aimed to study how school education is constituted during the history of mankind guided by conception of Historical-Critical Pedagogy, along with the study of the last stage of Basic Education, Secondary School; in Section 2 entitled Explanations and conceptions of Historical-Cultural Psychology on the teaching-learning process it was developed studies, concerned the history and tenets of Historical-Cultural Psychology, some thoughts on how the Historical-Cultural Psychology is established as a benchmark for pedagogy and the overview that this theory has about adolescence; eventually, in Section 3 entitled The Research: Political-Pedagogic project were presented the data and its analysis of research prioritized the study of Political-Pedagogic project as guiding documents for understanding the reality of the surveyed public schools. The procedures adopted for this research were the bibliographical research and documentary research. In the last part, seven Political-Pedagogic Projects of public schools were analyzed in the northwestern region of Paraná. The key points found in the Political-Pedagogic projects of the schools surveyed were: the presence of Historical-Cultural Psychology in the Political-Pedagogic projects of surveyed schools; the presence or absence of concepts, ideas and debates about adolescence in the Political-Pedagogic projects of surveyed schools; the challenge of thinking about an emancipatory education for Secondary Schools. From the information obtained it was found that adolescence was not a subject of concern and recognition, as more than 40% of schools surveyed did not address this issue; the appropriation of Historical-Cultural Psychology rarely occurs, only four of the various works of Vygotsky and his collaborators were found. The conclusion so far is the need for further studies on adolescence in the educational universe and expanding access to schools and educators regarding the production of Historical-Cultural Psychology by defending, above all, an education that prioritizes the mediation of the contents systematized by mankind and that favors omnilateral formation of the subject in Secondary School..

Keywords: Adolescence, Education, Secondary Education, Historical-Cultural Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO.....	16
1.1 Trabalho e Educação: A Produção da Educação Escolar	16
1.2 Sociedade Brasileira e o Ensino Médio.....	30
1.3 Pensando uma Educação Emancipatória para o Ensino Médio.....	46
1.4 Tecendo Algumas Considerações	50
2 EXPLICAÇÕES E CONCEPÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	52
2.1 A Psicologia Histórico-Cultural: Histórico e Postulados.	52
2.2 A Psicologia Histórico-Cultural: Um Referencial para a Pedagogia	75
2.3 A Psicologia Histórico-Cultural: Sua Visão sobre a Adolescência	91
2.4 Tecendo Algumas Considerações	107
3 A PESQUISA – O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO.....	108
3.1 Análise dos Dados.....	113
3.1.1 Eixos de Análise.....	113
3.1.1.1 <i>Sociedade</i>	114
3.1.1.2 <i>Homem</i>	123
3.1.1.3 <i>Educação e Escola</i>	129
3.1.1.4 <i>Aprendizagem e Desenvolvimento</i>	138
3.1.1.5 <i>Adolescência</i>	145
3.1.1.6 <i>Obras Citadas</i>	153
3.1.1.7 <i>Excertos da Psicologia Histórico-Cultural</i>	156
3.2 Tecendo Algumas Considerações	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	168

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a adolescência nos impulsiona a esclarecer como esta fase da vida tem sido compreendida pela sociedade a que pertencemos. Grande parte das produções que tratam sobre adolescência a descreve como um período de intensas modificações físicas, especialmente aquelas provenientes de mudanças hormonais e sexuais. Aparentemente, são estas as modificações que determinam o “jeito” de ser do adolescente. Não obstante, esta biologização do desenvolvimento do adolescente nos leva a supor que é “natural” o adolescente ser como é e, ainda mais, que não há nada a ser feito a não ser esperar esta fase passar. Infelizmente, esta concepção tem permeado o pensar de muitos, entre eles pais, professores e demais profissionais da educação.¹

Atualmente, a educação escolar recebe alunos adolescentes os quais encontram-se matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio². No Estatuto da Criança e do Adolescente, são considerados adolescentes sujeitos que têm entre 12 a 18 anos, conforme o Art. 2º, no qual consta: "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos incompletos, e **adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.** (Brasil, 1990, grifo nosso).

Nem todos os adolescentes, na atualidade, estão na escola. Dados do documento *Síntese de Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira*, publicado em 2010 e utilizado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), demonstram que ainda temos mais de 40% dos jovens brasileiros dessa faixa etária fora da escola. Vejamos o que nos revelam as Diretrizes:

(...) constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que a metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. No Nordeste, a taxa de escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, economicamente ativa, com mais de 11 anos de

¹ Fazemos esta referência a pais, professores e profissionais da educação em especial por considerá-los sujeitos muito próximos do universo desta pesquisa. Contudo entendemos que todos os membros desta sociedade tendem a perpetuar este pensamento acerca do adolescente.

² Gostaríamos de lembrar que tal afirmativa se refere aos alunos que se encontram dentro da faixa etária e séries regulares. Podemos encontrar adolescentes com esta idade matriculados nas séries finais do ensino fundamental. Neste caso, reprovação e abandono poderiam ser as causas da distorção idade/série.

estudos é de 15,2% e a proporção de analfabetos nessa mesma amostra atinge a casa de 4,6%. (Brasil, 2011, p. 147)³

Os dados acima apresentados demonstram como a frequência a este nível de ensino necessita ser ampliada. Notemos que a ausência da escolaridade na adolescência interfere nas perspectivas de escolaridade e de organização econômica desses sujeitos quando adultos, já que as pessoas com mais de 18 anos, quando apresentam baixa escolaridade, ou seja, não estudaram na adolescência, dificilmente estudarão na vida adulta. Ante esta constatação, torna-se evidente que a educação escolar necessita ser desenvolvida na idade apropriada, como já estabelecida no sistema de ensino.

Na realidade atual, entendemos que a educação escolar tem papel fundamental no processo de formação do sujeito, aqui entendida como o processo de humanização. O debate sobre o papel da educação é um dos aspectos que compõe a produção do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas, também denominado Proposta Pedagógica. Entendemos que a educação escolar tem o papel de avançar no processo de humanização do sujeito, e, conseqüentemente, o Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica permite o debate, a compreensão, a análise da realidade educacional à luz do trabalho coletivo e da teoria escolhida pela instituição escolar, assim como orienta a efetivação do processo ensino-aprendizagem por meio do trabalho pedagógico.

Podemos afirmar que o PPP organiza e sistematiza o trabalho pedagógico, sobre este aspecto, Asbhar (2005, p. 30) explicita: “O produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do aluno e esta transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda a vida do indivíduo”. Se a escola é um espaço de humanização dos sujeitos, pensemos no quanto ela é importante para os alunos adolescentes e como sua atuação pode propiciar e colaborar para a transformação de suas personalidades. O posicionamento das escolas pesquisadas, aferido em seus Projetos Políticos Pedagógicos, demonstra suas concepções frente ao trabalho pedagógico e, por decorrência, como se auxilia a constituição da personalidade do adolescente.

Tem a possibilidade de ainda demonstrar se a adolescência é alvo do trabalho pedagógico ou se o mesmo foi objeto de estudo dos PPPs pesquisados. Desta forma,

³ Consideramos necessário explicitar que a taxa de escolarização líquida refere-se “[...] à proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária”. Já a taxa de escolarização bruta é “[...] a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária” (Brasil, 2013, p. 29).

poderíamos constatar se a adolescência é uma preocupação do coletivo escolar, porque, como reflete Asbhar (2005, p. 65), o PPP é mais do que a soma dos vários projetos pessoais, representa uma necessidade comum, por convergir em torno do mesmo objetivo. O interesse em saber se a adolescência é uma preocupação das escolas de Ensino Médio é um dos motivos e preocupação desta pesquisa e foi impulsionada pelo enfrentamento cotidiano com a realidade escolar.

Na nossa prática profissional como professora e pedagoga, temos observado que há “pouco” conhecimento ou debate no interior da escola sobre o alunado adolescente, em especial como se constitui sua aprendizagem. Tomamos como fundamento para compreender esta fase de desenvolvimento a Psicologia Histórico-Cultural e as seguintes indagações que movem esta pesquisa: Como tem sido a apropriação dos conhecimentos produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural no interior das escolas públicas pesquisadas? Como o conhecimento sobre a adolescência, sob a perspectiva teórica escolhida, pode contribuir com o processo de humanização do aluno adolescente nesta sociedade capitalista?

Estudar a temática da educação é uma necessidade, já que ocupa um lugar substancial no atendimento de crianças e jovens não só do Brasil, mobilizando inúmeras pessoas e recursos. Em se tratando de educação escolar, centramos nossa atenção na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. O direito à educação se tornou realidade apenas no século XX, envolto em grandes debates de formação humanista (propedêutica) ou profissional, como resultado de interesses econômicos e, conseqüentemente, de organizações políticas, resultando na aprovação de leis e de diferentes formas de atendimento educacional.

Todo o aparato teórico e de pesquisa deste trabalho pretende favorecer a consecução do seguinte objetivo geral: investigar a visão que as escolas de Educação Básica têm sobre a adolescência como também qual a apropriação que as escolas fazem da Psicologia Histórico-Cultural na fundamentação do trabalho com o Ensino Médio. Como objetivos específicos, estabelecemos: estudar esta etapa da Educação Básica, o Ensino Médio no Brasil do século XX e XXI; contribuir com a atuação do professor da rede pública no que se refere ao aluno adolescente.

Pensamos ser primordial demonstrar os aspectos que motivaram a realização desta pesquisa, sua relevância pessoal, social e acadêmica. Neste universo da motivação para a pesquisa, iniciamos nossa apresentação retomando o texto de Martins (2009, p. 148):

Há que se pensar, portanto, a educação do educador enquanto processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de

agente da História e que, enquanto trabalhador e junto com outros homens, modificando-se intencionalmente as condições externas, modificando-se a si mesmo. Há que se fazer esta educação um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que ela é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política da sociedade capitalista e não na subjetividade dos indivíduos.

Quando optamos por desenvolver esta pesquisa sobre educação, nós o fizemos em função da experiência e da vivência em diversas escolas públicas do estado do Paraná como professora e como pedagoga. Durante esta caminhada profissional, presenciamos debates nas salas de professores, durante conselhos de classe, reuniões de pais. No ano de 2005 em especial, tais práticas tiveram continuidade quando passamos em um concurso público e continuamos o trabalho em uma escola de Ensino Fundamental e Médio na região noroeste do Paraná, momento em que nos deparamos com a realidade que permeia a educação escolar de alunos adolescentes.

Retornar para a academia e poder pesquisar o universo com o qual trabalhamos foi como perpetuar a proposta de Martins, apresentada anteriormente, aquela que se deve a possibilidade de ser agente da História, estabelecendo um processo de luta contra a alienação e conformismo que, por vezes, abate o educador. A rotina em que o professor está submetido e, com frequência, a falta de debates teóricos nos levam a um tipo de estagnação teórica, sendo assim, retomar os estudos é uma oportunidade de rever o trabalho pedagógico à luz do conhecimento produzido pela humanidade e disponibilizado em especial nos programas de pós-graduação.

Fomos e estamos sendo guiadas, ainda, pela compreensão da realidade mediante uma teoria crítica de educação, aquela originária de nossa opção teórica e formação⁴. Martins (2009) demonstra que “a transformação das circunstâncias e das consciências” (p. 149) devem acontecer e fazem parte do processo de humanização dos sujeitos. Consideramos a pós-graduação como uma via para a perpetuação deste processo de desenvolvimento da personalidade de pesquisadora, já que entendemos que a constituição da personalidade não se dá até uma determinada idade, mas, por meio das relações, durante toda uma vida ou, como demonstra Seve (1979), durante a construção de sua biografia e do emprego do seu tempo nas mais variadas atividades.

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, concluída em 1994.

Consideramos que esta pesquisa pode contribuir, neste aspecto, com a escola, sobretudo as que foram objeto de pesquisa. Entendemos que isto ocorrerá à medida que as escolas estudadas, ao entender como o adolescente pensa e aprende, quais as características de seu desenvolvimento, poderão estabelecer mediações especialmente pensadas para estes sujeitos. Outra oportunidade é a de colaborar para que o professor e toda a equipe da escola consigam superar a visão individualista praticada por esta sociedade, que compreende a adolescência como um período de crise que deve passar o mais rápido possível.

É fato ainda que nossa pesquisa possa contribuir para aquelas pessoas que se interessam por temáticas como: adolescência, Ensino Médio, Psicologia Histórico-Cultural, assim como aquelas que têm priorizado a educação escolar. Leal (2010), Mascagna (2009), Anjos (2013) e Sguarezi (2005) desenvolveram pesquisas nestas áreas com o intuito de compreender a formação do psiquismo humano fundamentando-se em uma psicologia com base marxista. Os estudos sobre o Ensino Médio e sobre os Projetos Políticos Pedagógicos acrescentam ao universo acadêmico a compreensão que as escolas têm desta realidade educacional e a possibilidade de uma análise materialista histórico-dialética de suas propostas.

Como bem explicitou Barroso (2009, p. 116): “É a experiência histórica quem oportuniza ou, ainda, mobiliza as possibilidades para o agir e pensar, ou o pensar e o agir com consciência”, assim, entendemos que esta pesquisa é uma experiência histórica que, a nosso ver, permite o pensar e o agir ou vice-versa, em seu movimento dialético da produção do conhecimento. Tanto pais como professores e até mesmo os alunos adolescentes podem, se assim o desejarem, valerem-se da produção desta pesquisa para seu trabalho ou mesmo para sua vida cotidiana, visto que muitos debates aqui presentes fazem parte de nossas necessidades familiares ou escolares.

Os resultados obtidos com este estudo foram assim organizados, além desta Introdução e das Considerações Finais, a seção um, intitulada *Trabalho, Educação e Ensino Médio*, evidencia como a educação escolar se constituiu no decorrer da história da humanidade, tomando por base a concepção da Pedagogia Histórico Crítica desenvolvida por Saviani (2012). Estudamos ainda a última etapa da Educação Básica – o Ensino Médio na realidade do Brasil do século XX e XXI, estabelecendo sua relação com a realidade social, econômica e cultural de nosso país. Foi possível evidenciarmos que a relação trabalho-sociedade-educação está muito presente, ao refletir sobre o contexto do emprego e desemprego em que o sujeito está inserido.

A seção dois, *Explicações e concepções da Psicologia Histórico-Cultural sobre o processo ensino-aprendizagem*, traz para esta pesquisa três debates considerados essenciais. O

estudo da história e dos postulados da Psicologia Histórico-Cultural elucidada, mediante algumas reflexões, como a Psicologia Histórico-Cultural se estabelece como um referencial para a pedagogia e a visão que a Psicologia Histórico-Cultural tem acerca da adolescência. Em todos estes aspectos, a Psicologia Histórico-Cultural se estabelece como a teoria que fundamentará a análise da realidade estudada por esta pesquisa. Pensar um concreto com base em uma teoria explicativa significa apoiar-se nos estudos de L. Vigotski e seus colaboradores e em seu método de compreensão da realidade: o Materialismo Histórico e Dialético.

Na seção três, denominada *A Pesquisa – O Projeto Político Pedagógico*, apresentamos os dados e análises da pesquisa que priorizou o estudo de Projetos Políticos Pedagógicos, entendidos como documentos norteadores para a compreensão da realidade das escolas públicas pesquisadas. Esta seção explicita a visão que as escolas pesquisadas têm da sociedade, do universo escolar e de sua função enquanto instituição de ensino. Estabelece a oportunidade para vislumbrar como as escolas concebem a adolescência, aspecto central desta pesquisa.

1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO

Nesta seção, o tripé Trabalho, Educação e Ensino Médio está na centralidade das discussões, já que é o universo da educação escolar que esta pesquisa procura compreender. Contudo só é possível pensar a educação se consideradas as relações humanas que são estabelecidas pelos homens em uma sociedade de classes. Neste aspecto, a categoria trabalho, por ser uma categoria explicativa, possibilita pensar as relações que levaram a educação escolar a ser uma das principais formas de educação nesta sociedade em que vivemos. Este debate ocupará a primeira parte desta seção.

Na segunda parte, demonstraremos que o Ensino Médio se constituiu historicamente como resultado de embates na vida dos homens e que, no Brasil, assim como nos demais países, este nível de ensino se faz por meio de relações temporais e históricas. Tratamos a respeito dos condicionantes que levaram o Ensino Médio a ser o que conhecemos hoje, reflexo da realidade a que está submetido, da luta de classes, ou seja, a interferência do mundo material na organização social e, conseqüentemente, na educação.

1.1 Trabalho e Educação: A Produção da Educação Escolar

A educação escolar é historicamente constituída para atender às necessidades humanas em consonância com reprodução das relações sociais dominantes e se estabeleceu, permanecendo até hoje, como a principal forma de educação disponível na sociedade. Diante deste fato, é fundamental destacar que o homem, como ser cultural e que se apropria dos conhecimentos e da cultura por meio da educação, apropriou-se primeiro do mundo que o rodeia e aprendeu a dominar seus próprios comportamentos. Como isto se deu?

O homem, como espécie, tem a herança genética que se localiza no campo biológico: seu corpo, seus instintos, seus movimentos, suas características físicas e, em especial, seu cérebro. Este legado biológico não garantiu ao homem que dominasse a natureza, já que a outros animais tais heranças também foram deixadas. Então, o que distingue os outros animais da espécie humana? Segundo Engels (2004), nos primórdios, foi o trabalho, em sua forma mais “primitiva”, aquela desvinculada de salário, de horário, de categoria sindical, predominantemente pela relação do homem com o mundo que o rodeia, pelo domínio da natureza para a satisfação das necessidades foi o que diferenciou os homens dos animais.

A mão foi o primeiro instrumento de trabalho que o homem desenvolveu e, no texto *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*, escrito por Friederich Engels,

em 1876, o homem é apresentado em seu processo de humanização e o trabalho como o centro deste processo. Para este autor, o trabalho é “(...) condição básica e fundamental de toda a vida humana” (2004, p. 1).

São as relações de trabalho que, em cada momento histórico, determinam a forma de constituição da sociedade e, por decorrência, da educação. Vejamos como isto se deu. Para orientar nosso percurso, iniciaremos lembrando que o processo educacional, desde a sua origem, foi perpassado, como demonstra Manacorda (1992, p. 10), pela introdução de comportamentos e pela moral do poder; pela escola intelectual, especialmente como aprendizagem de técnicas culturais ou de aspectos formais e instrumentais da instrução, definidos pelo ler, escrever e calcular; e, pelo aprendizado profissional, entre outras características.

“Os ensinamentos mais antigos remontam ao período arcaico, anterior ao antigo reino de Mênfis, se é exato que o primeiro destes, data da 3ª dinastia (século XXVII a. C)” (Manacorda, 1992, p. 11). Historicamente, a educação tem sua organização baseada no modo de vida de cada sociedade, isto se evidencia em diferentes momentos da história da humanidade, assim como em regiões geográficas diferentes. Vejamos como se deu a gênese da escola atual.

A escola que conhecemos é resultante da construção histórica da escola que se caracterizou na efetivação da sociedade moderna e, mais especificamente, da sociedade capitalista. Ao nos propormos entrar no universo da educação escolar tal como existe hoje, é fundamental compreendermos como esta educação se originou. Entendemos, em consonância com Zibas (2005, 1068), a “(...) educação como um campo de lutas cujas contradições podem tanto reforçar a estratificação social quanto contribuir para a democratização”.⁵

A educação escolar, portanto, é pensada como parte de um processo maior de educação da sociedade. Este processo se dá ao longo da história até se tornar a principal forma de educação, aquela denominada educação escolar. Para Saviani (2012), esta passagem “(...) coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem)

⁵ Zibas (2005) em seu artigo *Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990*, ao tratar deste conceito clássico de educação, reporta-se à herança histórica que o Brasil tem em seu ensino primário do sistema de ensino francês, mais especificamente da escola republicana francesa do final do século XIX. Ainda quanto ao ensino secundário, relembra outra herança francesa, a visão elitista acerca do ensino secundário na sociedade brasileira, e afirma que “a desenvoltura de posicionamentos desse tipo tinha, sem dúvida, como substrato cultural, o modelo do ‘liceu’ Francês, destinado às elites condutoras, e centrado nas humanidades e na transmissão da cultura greco-romana. (p. 1068).

sobre o mundo da natureza (...)”. O saber organizado e sistemático torna-se mais importante que o saber espontâneo, resultando na especificidade do saber escolar.

Escolas de agricultura, escolas de comércio, escolas de artes e ofícios, sociedades de estímulo em favor da indústria e das artes manuais, se instituem e se multiplicam; o ensino primário abandonou os velhos trilhos do latim..., e em todo lugar a ciência dos fatos vai se tornando principal, enquanto a ciência das palavras, acessória” (Saint-Martim, 1842, p. 36, citado por Manacorda, 1992, p. 286)

Manacorda (1992) demonstra, por meio dos escritos de Saint-Martim⁶, como alguns conhecimentos vão sendo substituídos por outros, como o latim que é substituído pela ciência dos fatos. Notemos que, em 1842, data dos escritos de Saint-Martim, a produção industrial estava em pleno desenvolvimento, por isto escolas de estímulo em favor da indústria, da arte e ofício se multiplicaram.

Em cada etapa histórica da formação e de desenvolvimento dos homens, a educação ocupa papel de fazer com que cada homem se aproprie das objetivações produzidas pela humanidade, ou seja, tudo o que o homem produz, desenvolve, descobre, aperfeiçoa é, em determinados momentos da vida, socializado com outros sujeitos. Tal socialização se faz pelo processo educativo, inicialmente informal, por meio das várias relações sociais a que o sujeito está envolto, e, posteriormente, em situações especificamente organizada para este fim, como o que ocorre na educação escolar.

O filósofo Saviani (2013), em seus escritos *Educação e Contemporaneidade*, resultantes de um seminário proferido em 2009 aos alunos do Curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, demonstra como a educação historicamente torna-se contemporânea e afirma “é papel da educação tornar cada homem contemporâneo à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente” (p. 80).

É curioso pensar que a escola tem a sua gênese no ócio e que historicamente tal característica vai sendo substituída por outras necessidades. Segundo Saviani (2012), a partir da apropriação da terra como meio de produção fundamental e de sua propriedade privada,

⁶ “Fundador dos institutos agrários em Turim e Milão, professor de física e química em Chambéry, na Savóia, era um conservador sem incertezas, ao qual será suficiente um pouco de biologia para controlar as relações de classe nos campos” (Manacorda, 1992, p. 285).

uma nova organização é posta, os proprietários de terra colocavam para trabalhar os não proprietários. Sob esta base, estão localizados os modos de produção escravista e feudal, propiciando o surgimento de uma “classe ociosa”, que não precisava trabalhar para sobreviver. Como a quantidade de proprietários era menor do que os não proprietários, a educação aparecia como “complementar e secundária”, uma vez que só tinham acesso a ela os proprietários. A maioria, portanto – os não proprietários, escravos e servos –, como afirma Saviani (2012), educava-se pelo trabalho. Com a época moderna, em que a terra não é mais a principal força produtiva e na acumulação de recursos pela atividade mercantil, os meios de produção passam a assumir uma organização diferente da até então desenvolvida, em que o processo produtivo desloca-se para as cidades, da agricultura para a indústria, apresenta-se uma nova sociedade, a capitalista ou burguesa.

Neste contexto, brevemente apresentado, a burguesia:

(...) revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaço, a dominar a natureza por meio do conhecimento metódico, e converter a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria (Saviani, 2012, p. 82).

Esta época, denominada moderna, vai se desenhando por mudanças estruturais, como a industrialização da agricultura, relações sociais baseadas no direito, ou seja, não se justifica mais a desigualdade por direitos herdados, como na monarquia, e todos os homens são naturalmente iguais e livres, tendo, inclusive, o “direito” à educação. É neste quadro que o conhecimento intelectual torna-se necessário, como a leitura, a escrita e, por conseguinte, a exigência da universalização da escola básica.

Com o advento de tais valores neste tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais (Saviani, 2012, p. 83).

Estando ela posta em nossa sociedade neste tempo e espaço, perguntamos: A que interesses esta educação escolar está servindo? Qual papel ela ocupa, neste momento histórico, diante do desenvolvimento tecnológico, da disponibilidade de informações, do capital financeiro, da **globalização** do capital? Como afirma Saviani (2012, p. 86):

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriram o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno dos interesses que se contrapunham à dominação feudal. Enquanto a burguesia era revolucionária, isso fazia sentido; quando ela se consolidou no poder, a questão principal já não era superar a velha ordem, o Antigo Regime. Esse, com efeito, já fora superado, e a burguesia, em conseqüência, já se tornara classe dominante; nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária.

Mesmo destacando a sociedade moderna, é de se considerar que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual é histórica e não se efetivou apenas com o advento do capital, mas com a produção da própria humanidade, da superação do modo de produção primitivo. Lima (2011, p. 121) considera que

o modo como se organiza o processo de produção (as forças produtivas) e a maneira como os homens se relacionam ao produzirem os seus meios de vida (as relações de produção) é que possibilitam a organização da escola como um espaço separado da produção.

E ainda destaca que, “nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação caracterizada pelo distanciamento entre escola e produção reflete a divisão histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual” (Lima, 2011, p. 121), sendo a escola, neste contexto, vinculada, desde o seu surgimento, às atividades intelectuais. Saviani (2013) assim explicita esta questão:

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que foi processando-se ao longo da história entre trabalho e educação que também assumiu uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realiza concomitantemente ao

próprio processo do trabalho. De outro lado, passamos a ter o ensino de tipo escolar destinado à educação para o trabalho intelectual. (p. 107-108).

A dupla face do processo de educação escolar torna evidente como a escola se organiza para atender aos interesses da classe hegemônica na medida em que propõe “ensinos” diferentes para pessoas, demandas diferentes determinadas pelo modo de produção. É importante destacar que a divisão entre trabalho e educação não retira da educação seu mais intenso envolvimento com as relações de produção. Vejamos o que explica Manacorda (1992, p. 359):

[...] verifica-se “a aliança do saber com a indústria”: a instituição escola recebe do trabalho produtivo conteúdos culturais antes excluídos; as novas disciplinas científico-técnicas são o aspecto moderno dos conhecimentos inerentes às antigas *artes* mecânicas. O aprendizado corporativo, tendo desaparecido perante a fábrica, deixa como herança à instituição escola, até agora elitista e exclusivamente intelectual, suas exigências produtivas e manuais: a fábrica dá a essas exigências as novas características da “grande ciência” moderna. Nos modernos sistemas estatais de instrução, entram, de fato, também as escolas de artes e ofícios, os institutos profissionais e técnicos, as novas faculdades de engenharia a nível universitário. Dessa forma, na velha instituição educativa dos dominantes, sobrecarregada de todas as contradições que Grécia e Roma já exibiram, entram conteúdos novos e uma população nova, preparando novas contradições.

O autor se refere aos anos Oitocentos e como o “nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos” (p. 358). Acrescenta que, no século seguinte, Novecentos⁷, os embates acerca da difusão e da tipologia das estruturas educativas se intensificaram.

No momento em que não mais só uma restrita elite de privilegiados, mas potencialmente a totalidade dos adolescentes, entrando na escola, é separada de seus adultos e excluída de toda participação no trabalho deles, que

⁷ Nos referimos ao ano 1900 – século XX

poderiam dar de acordo com a idade, o problema psicológico vivencial e o conflito entre gerações explode dramaticamente. [...] Além disso, esta e outras contradições educativas vão assumindo dimensões terrestres: um novo gênero de *insitiva doctrina* ameaça espalhar-se em escala mundial, exportando para todas as partes do mundo esta contraditória instituição escola, que é fruto da história passada, que tem sua origem não tanto na Grécia ou Judéia *capta*, **mas num poder que domina todos os povos como uma espécie de imperialismo ou hegemonismo cultural.** (Manacorda, 1992, p. 359, grifo nosso)

Manacorda (1992) denuncia a relação de poder e de dominação presente nas relações humanas como o principal determinante do surgimento de “mecanismos” de dominação. A educação é um desses mecanismos, bem como são, por exemplo, as relações determinadas pela religião ou pela política. Remete ao fato de que a educação escolar torna-se possível para a maioria dos adolescentes, estes são excluídos do mundo do trabalho para frequentar a escola, aspecto que, segundo Manacorda (1992), gera conflito de gerações. Contudo consideramos importante lembrar que a sociedade valorizava aquele que trabalhava e o afastamento do adolescente das relações de trabalho gerou conflitos de vida e não apenas de gerações, fato que se perpetuou e intensificou-se na atualidade. Um exemplo desta determinação pode ser observado no processo de organização do capital no final do século XIX e início do século XX e na submissão da educação a esta organização.

Consideramos importante demonstrar, como apresentou Gentili (1998), que a educação assumiu uma função integradora.

A expansão dos sistemas escolares nacionais a partir da segunda metade do século XIX tem sido produto, em certo sentido, da difusão do que poderíamos chamar aqui a **promessa da escola como entidade integradora.** Os sistemas educacionais eram considerados pelos grupos dominantes e pelas massas que lutavam por sua democratização como um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo (Petitat, 1994). Esse caráter integrador foi reconhecido nas mais diversas perspectivas teóricas como uma das peculiaridades centrais das instituições escolares, destacando-se, em tal sentido, os efeitos positivos ou negativos da mesma (p. 78-79, grifo no original).

Este debate sobre a função integradora da escola retoma o caminho que as relações de trabalho têm com a educação: pensemos nas várias formas que o processo de racionalização do capital tomou nesta sociedade como mecanismo de manutenção do capital. Este período da segunda metade do século XX, mais precisamente aquilo que o historiador Eric Hobsbawm denominou como A Era de Ouro do desenvolvimento capitalista, atribuiu, como demonstrou Gentili (1998, p. 79), “[...] suposto impacto econômico da educação (e, conseqüentemente, a contribuição da escola à integração econômica da sociedade e das pessoas)”. A implantação dos chamados princípios de racionalização produtiva do trabalho, entendida como aspecto de reformulação e fortalecimento do modo de produção capitalista, permitia aos capitalistas reduzirem a autonomia dos operários, uma vez que estes tinham a possibilidade de determinar a seqüência e o ritmo do trabalho. Tais princípios propunham, de forma geral:

[...] a separação programada entre a concepção e a execução das tarefas, cabendo aos administradores ou a seus agentes planejar e treinar e aos operários apenas executar; a intensificação da divisão do trabalho, por meio da decomposição das tarefas em parcelas elementares e simplificadas, buscando o controle rígido de tempos e movimentos, com o objetivo de produzir mais em menos tempo; o estímulo ao desempenho produtivo, vinculando o pagamento aos resultados (salários e prêmios por produção) (Lima, 2011, p. 124).

À medida que tais princípios são potencializados pelo capital, a produção da indústria, de um modo geral, segue dirigida por tais determinações na produção, já que permitiam maior lucro no processo produtivo. Este “operário” necessitaria, então, incorporar comportamentos adequados a tais exigências oriundas dos novos moldes da produção e adequar-se rapidamente. A racionalização técnica, preconizada por Taylor (também denominada taylorismo) no processo de trabalho na indústria, foi, em meados de 1913, com os estudos de Henry Ford, reorganizada, agregando um processo de emergente e especializada mecanização. Lima (2011) demonstra que o fordismo:

Inaugurou o que veio representar uma das formas mais acirradas da racionalização capitalista do processo de trabalho, o fordismo: processo produtivo que transformou a produção industrial e grande parte do setor de

serviços, expandindo-se dos Estados Unidos para os principais países capitalistas, configurando-se no paradigma explicativo do regime de acumulação ao longo de várias décadas do século XX, desde o final da Primeira Guerra Mundial até o início da década de 1970 (p. 125).

As reflexões sobre o modo de produção capitalista nos impulsionam a retomar algumas considerações sobre o que a divisão do trabalho, ocorrida desde a estruturação do modo de produção capitalista e nas suas formas reestruturadas, como o taylorismo/fordismo, o toyotismo, significa. Saviani (2005) relembra que o conteúdo da essência humana reside no trabalho, que consiste no ato de agir sobre a natureza transformando-a. Relembra ainda que “a essência humana só se manifesta como essência alienada, isto é, negada nas relações reais que os homens mantêm com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os homens com que se defronta o processo de trabalho” (p. 225).

Lembremos que, nas comunidades primitivas, a produção da vida se organizava coletivamente, prevalecendo o consumo para a subsistência. A apropriação coletiva da terra permeava a forma como os homens viviam e se educavam. Com o aumento da produção e com a transformação das forças produtivas, tem-se a apropriação privada da terra. Com o advento da propriedade privada, passa a ser possível que a classe dos proprietários não trabalhe, enquanto que os que não eram donos da terra ou das forças produtivas necessitavam vender sua força de trabalho.

Neste aspecto, a formação deste trabalhador se dá ao considerar respectivamente o exercício de sua função. Desde o modo de produção escravista, passando pelo sistema feudal e o modo de produção capitalista, a educação reflete o modo como se organiza o processo de produção. Não seria diferente no momento histórico em que o capital, como já nos referimos, estabelece os chamados princípios da racionalização produtiva do trabalho no final do século XIX e início do século XX.

A racionalização produtiva do trabalho se evidenciou pela primeira vez no binômio taylorismo/fordismo, anteriormente significada como a separação entre a concepção e a execução das tarefas. Esta separação permitia ao dono dos meios de produção planejar e cabia ao operário a simples tarefa de executar as tarefas da produção. Este desmembramento entre o planejar e o executar reduz a autonomia dos operários, permitindo um maior controle do tempo e das atividades na linha de produção. Podemos inferir que o acirramento da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual possibilitou a intensificação do processo de industrialização e a conseqüente racionalização do trabalho. Como Lima (2011) já

demonstrou, o taylorismo caracterizou-se pela intensificação do trabalho, garantido pela adequação às tarefas, e o fordismo ampliou estas possibilidades porque tem como premissa a produção padronizada para o consumo em massa, aumentando a produção, reduzindo os preços, aumentando o consumo e, finalmente, elevando as taxas de lucro.

Não nos cabe aqui aprofundar a discussão do modo de produção capitalista sob a égide de sua formação, mas os reflexos que tal formação desencadeia nas relações humanas. Se a expressão do homem em relação ao seu trabalho no modo de produção capitalista é a alienação, poderíamos nos perguntar: O que é a alienação? A alienação, teoriza Saviani (2005, p. 226), “[...] consiste no não reconhecimento, pelo homem, de si mesmo seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja, ainda nos outros homens”. Sob este aspecto, podemos pensar que o que o homem produz é estranho a ele, já que os objetos (mercadoria) por ele produzidos, na maioria dos casos, não são por ele apropriados; o trabalho, mesmo sendo a própria atividade do homem (como já foi por nós explicitada), passa a ocupar um lugar externo à sua realização, tornando-se um fator de sofrimento e não de realização. E, finalmente, o trabalho alienado torna o homem alienado por outros homens, ou seja, aqueles que detêm os meios de produção submetem aqueles que possuem a força de trabalho.

Esta forma de pensar as relações de trabalho no modo de produção capitalista demonstra a ideia burguesa sobre a essência humana, que, segundo os escritos de Saviani (2005), remetem-nos a um conjunto de traços característicos de todo indivíduo. Esta forma de pensar o homem desconsidera suas relações históricas e sociais e generaliza a análise nos aspectos biológicos da espécie humana. Destacamos esta ideia para refletir sobre a forma como os homens passam a viver. Se a alienação “gerada” pela divisão do trabalho expropria o homem de sua totalidade, podemos afirmar que o coloca também na posição de mercadoria, já que é a força de trabalho comercializada que o mantém produtivo nesta sociedade. “A mercadoria se torna misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano” afirma Saviani (2005, p. 229). O modo de produção capitalista superou a terra como a principal fonte da riqueza e apresentou a mercadoria. Nesta sociedade “ser é ter”. Ter o quê? Qualquer mercadoria.

Esta premissa da sociedade do capital penetra fortemente em todos os universos desta sociedade. Abarca a forma como os homens se relacionam com outros homens e a forma como organizam suas vidas. Esta “dependência” da mercadoria introduz a ideologia burguesa na vida de todos que vivem nesta sociedade, mascarando as relações sociais vigentes por nós entendidas como aquelas que perpetuam a exploração.

Tais constatações já foram apresentadas por Marx (1996) em *O Capital*, livro 1, volume 1, no capítulo que trata da mercadoria e a define: “A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenha do estômago ou da fantasia” (p. 41). Duarte (2001), por sua vez, estudando a relação existente entre o homem e a mercadoria, explicita o conceito de fetichismo.

O fetichismo é uma relação alienada e alienante que os homens estabelecem com a mercadoria, como objetivação humana, pelo fato de o próprio processo de objetivação ocorrer no capitalismo sob relações sociais de dominação, isto é, sob a forma de apropriação privada dos meios de produção e do produto do trabalho. As relações sociais alienadas assumem assim a aparência de fenômenos da natureza. Estamos perante a questão da naturalização das relações sociais, que, na sociedade capitalista, invade todo o pensamento dos indivíduos pertencentes a essa sociedade, desde o pensamento cotidiano até a arte, a ciência e a filosofia. A reprodução ideológica do fetichismo se realiza por meio das muitas formas de naturalização dos fenômenos humanos que, em vez de serem analisados como fenômenos históricos e sociais, são encarados como fenômenos naturais. (p. 165).

Lembremos que, como demonstrou Marx (1996), a força de trabalho é a única mercadoria que possui como propriedade a capacidade de criar valor, permitindo a exploração da mais valia. Isso demonstra como o homem (no sistema de produção capitalista) se une à mercadoria pela compra e venda da força de trabalho⁸.

As considerações até aqui apresentadas sobre o modo de produção capitalista são um viés importante para a compreensão e análise da realidade ora pesquisada. O entendimento sobre como, a cada momento, o modo de produção capitalista se reinventa nos auxilia a observar e refletir a respeito desta nova fase do capital.

⁸ Consideramos importante destacar uma afirmativa de Marx (1996, p. 205) sobre o processo de trabalho: “No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordina a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental do trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto”.

A unidade taylorismo/fordismo, como já foi explicitada, manteve-se por várias décadas, na medida em que, cada qual com seu papel, foi intensificado o trabalho pelo controle de tarefas, permitindo o aumento da produção para o atendimento do consumo em massa e a diminuição dos preços, aumentando o consumo, premissa determinante para a manutenção do capital, ou seja, a mercadoria. Observamos que tais princípios da produção estiveram presentes até os meados da década de 1970, período em que novas necessidades são criadas no modo de produção capitalista, impulsionando o advento do toyotismo após a Segunda Guerra Mundial.

Esta nova forma de organizar a produção, necessária para garantir a sobrevivência do capital, baseou-se no modelo japonês. Como Lima (2011) explica:

O toyotismo ou ohnismo, assim chamado porque foi criado pelo engenheiro Kiichiro Ohno na fábrica da Toyota, é um sistema de organização de trabalho que se impôs como via de expansão e consolidação do capitalismo monopolista no Japão do pós-guerra. Esse período coincide com o apogeu da expansão do fordismo pelo mundo ocidental, porém a produção em massa (fundamental nesse processo produtivo) não atendia às necessidades do mercado japonês nesse momento, caracterizado pela demanda interna diferenciada, tanto pela configuração geográfica e demográfica como pelas limitadas possibilidades e consumo; além das dificuldades impostas pela concorrência internacional para uma economia debilitada e sucateada pelas conseqüências da segunda guerra. (p.130).

Ante a nova organização da produção, o trabalhador passa a exercer sua função valendo-se da seguinte condição: cada trabalhador deve não só operar diversas máquinas ao mesmo tempo, mas, ainda, ser capaz de substituir qualquer membro da equipe em qualquer tempo. Esta nova perspectiva da produção desencadeia uma nova necessidade na preparação do trabalhador que não mais opera a máquina, mas que gerencia o tempo, controla a qualidade, que deve ser total e domina todo o processo da produção. Espera-se dele que esteja preparado para trabalhar em equipe e para realizar o trabalho do outro.

De fato, o toyotismo trouxe para o espaço do processo produtivo novos elementos e técnicas inéditas de organização do trabalho, porém todos voltados exclusivamente para o atendimento do padrão de acumulação

flexível do capital. Tais elementos estão relacionados à diminuição dos níveis hierárquicos da empresa; ao enxugamento da estrutura organizacional e a conseqüente redução do número de funcionários; ao alicerçamento da concorrência na criação de novas necessidades, na qualidade, na diversificação e personalização da oferta; às novas técnicas, métodos e princípios de relações humanas e de participação no interior da empresa. São estas algumas das transformações implementadas pelo toyotismo e que redirecionaram as demandas sobre os trabalhadores. A expectativa é ter um trabalhador mais escolarizado, com habilidade de se relacionar com os “colegas” e, ao mesmo tempo, comprometer-se com a vigilância e a delação do outro, apto para operar equipamentos diversificados e complexos, motivado para o trabalho, engajado com os projetos da empresa, um colaborador que deve diferenciar-se por sua competência. (Lima, 2011, p. 131-132).

A proximidade de tais arranjos do capital com o processo de escolarização é tão grande que se confirma a premissa do surgimento da escola para atender às demandas da nova sociedade burguesa, organizada sobre os determinantes do capital. Vale destacarmos, entretanto, que tudo o que se cria, ao mesmo tempo, destrói. Se a escola nasce para atender a este modo de produção capitalista, como explicar a quantidade de jovens que ainda se encontram fora do eixo da garantia do trabalho mesmo passando pela escola? Para o capital, qual seria o papel da escola?

Frigotto (1998), em seu livro *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*, afirma:

O modo de regulação fordista, que transcende o âmbito econômico e se constitui numa matriz cultural, centra-se nas idéias de produção em massa, busca de pleno emprego e diminuição das desigualdades. Estas idéias firmam-se no pressuposto da possibilidade de generalização da industrialização e na idéia de desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado. A crise dos anos 90 parece evidenciar, sobretudo, a precariedade deste pressuposto. Ao contrário da idéia da generalização da industrialização e do consumo de massa elevado, como mostram vários

estudos, apenas uns 20 países no mundo tiveram um amplo desenvolvimento, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, e, dentre estes, sete (G7) apenas têm se destacado – composto pelos Estados Unidos, Alemanha, Japão, França, Canadá Inglaterra e Itália. (p. 37).

Fica evidente que, se a igualdade era um dos lemas da revolução burguesa, sua efetivação como classe dominante de um novo modo de produzir a vida, contraditoriamente, impossibilita a igualdade, já que esta nova organização necessita do desigual. Um exemplo da perpetuação da desigualdade como manutenção do capital pode ser observado na Teoria do Capital Humano, que permitiu a Theodoro Schultz receber o Prêmio Nobel de Economia em 1979, tal fora o seu impacto na economia. Trata-se de um conceito desenvolvido na fase áurea do modelo fordista de desenvolvimento econômico. Ter desigualdade explicitamente contradiz as origens do modo de produção capitalista em que todos teriam as possibilidades de serem iguais, contudo a igualdade sugere distribuição igual da riqueza algo que o capital abomina. Então, a justificativa para a desigualdade vem de diferentes “recantos”. A teoria do capital humano⁹ se tornou forte justificativa para o desenvolvimento acelerado de alguns países e para a estagnação de outros.

O balanço da história recente de forma violenta mediante a qual o capital resolve suas crises de maximização das taxas de lucro não deixa dúvida de que, de fato, o ideário do capital humano, como estratégia para a diminuição de desigualdades internacionais, regionais e individuais, apreende as

⁹ Consideramos necessário apresentar a definição de Capital Humano para facilitar a compreensão de nossa argumentação. Segundo Lalo Watanabe Minto (2015) disponibilizado no site da histedbr: “Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo ‘fator humano’ na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria ‘valorizando’ a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um ‘valor econômico’, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros ‘fatores de produção’ (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento”.

relações sociais de forma enviesada e falseia as razões estruturais da exclusão. (Frigotto, 1998, p. 44).

As justificativas para as diferenças e desigualdades são postas no indivíduo e se fortalecem ainda mais sob o discurso da educação para todos, ou seja, o “Estado burguês e os ‘homens de negócio’ e os intelectuais coletivos cumpriram seu dever oferecendo escola de qualidade total” (Frigotto, 1998, p. 46). Notamos como a educação escolar passa a ser usada como aparelho ideológico do estado, por conter em seu interior os interesses classistas. Na contramão deste ideário, reflexões críticas, pautadas em uma perspectiva histórica de educação, podem favorecer um repensar do que se espera da educação escolar. Destacamos, contudo, que um olhar crítico da educação escolar para além da hegemonia deste modo de produção capitalista é um desafio e uma contradição já que a educação não está descolada da sociedade produtiva. Como explica Frigotto (1988):

A globalização excludente e as políticas baseadas na doutrina neoliberal representam a base material e ideológica desta alternativa dominante neste fim de século. A letalidade deste novo bloco histórico (que recebe o nome de globalização, reestruturação produtiva, etc.) que vem se forjando, assenta-se, de um lado, na afirmação de seu caráter inevitável e, de outro, na naturalização de suas conseqüências. O liberalismo clássico postulava a igualdade, ainda que os mecanismos fossem desigualizadores. **Agora, simplesmente justifica-se a desigualdade** (p. 46-47, grifo nosso).

Discutimos, até o presente momento, a relação do modo de produção capitalista com a educação. Veremos, no próximo subitem, tal relação no interior da escola, em especial no Ensino Médio brasileiro.

1.2 Sociedade Brasileira e o Ensino Médio

No Brasil, o Ensino Médio, como responsabilidade do Estado, iniciou-se em 1909 com a criação das escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação. Para Kuenzer (2002, p. 27):

Essas escolas antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Contudo é importante demonstrar que estes órfãos e desvalidos no Brasil derivam de um contexto em que, durante muitos anos, no período da colonização e do império, o processo de formação do povo brasileiro foi influenciado pelos privilégios de uma pequena parte da população. Alguns aspectos podem ser explicitados como determinantes, tais como: o extermínio dos índios, o sistema de expropriação da colônia que empobreceu a maioria da população que aqui vivia, o aumento significativo da população brasileira com a vinda da família real para o Brasil associada à falta de saneamento básico e condições de higiene, a aprovação das leis do ventre livre e da abolição da escravatura.

Tais fatos geraram, no contexto histórico nacional deste período, um país marcado por desigualdades sociais. Como demonstra Moehleicke (2012, p. 40): “[...] o ensino médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, cujo principal objetivo é preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais”.

E aqueles que não eram órfãos e desvalidos onde estudavam após o ensino denominado curso primário?

Até 1932, após o curso primário, os que conseguiam manter-se na escola, entre os filhos dos trabalhadores e o povo em geral, tinham acesso a curso rural e curso profissional, de nível ginásial: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Todos voltados para o processo produtivo. Nesta década, começou a ser delineado o ensino secundário e, como demonstra Moehleicke (2012, p. 40):

O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o decreto n. 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com a Lei orgânica do ensino secundário (decreto/lei n.4.244/42), que dividiu este nível de ensino em duas etapas – um ginásial de quatro anos e um colegial com três anos – mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino.

Os exames de admissão e a seletividade, explicitados neste nível de ensino, demonstram a perpetuação da diferenciação social quando, notadamente, verificamos o limitado acesso e permanência do jovem na escola de Ensino Médio, em especial aqueles pertencentes à camada mais carente da população. Gomes e Lima (2013, p. 747) confirmam tal constatação ao afirmarem que problemas complexos envolvem o Ensino Médio: “De um lado, a insuficiência do número de matrícula, com pouco mais da metade dos jovens de 15 a 17 anos frequentando a escola média ao final da última década”, fato que desvela como ainda temos um grande número de jovens em idade escolar para o ensino médio fora da escola. Por outro lado, “[...] o risco real de evasão, cujos motivos incluem as dificuldades de conciliar estudo e trabalho e a baixa atratividade do ensino médio” (p. 747). Este segundo aspecto denota outra face do aspecto seletivo deste nível de ensino, uma vez que o aluno que necessitava trabalhar com idade entre 15 e 17 anos, em sua maioria, pertencia à classe trabalhadora ou aquele com menor poder econômico, fato que afirma a manutenção da seletividade historicamente constituída.

Para as elites, segundo Kuenzer (2002, p. 27), “havia outra trajetória: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais”. A dualidade no oferecimento da educação escolar para as massas e para a elite vai delineando o que ocorreria nos próximos anos. Lembramos que, como explicita Nosella (2009):

Ironicamente, o ensino médio só não foi dual quando, antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho. “A tradição escolar do Brasil pré-industrial era a escola humanista, socialmente distintiva, destinada as elites. Não havia escolas para formar trabalhadores” (Buffa & Nosella, 1998, p.138, apud Nosella, 2009, p. 4).

Em 1942, a Reforma Capanema trouxe ajustes nas propostas pedagógicas então existentes, que orientavam a formação das elites e dos trabalhadores. Kuenzer (2002) demonstra tal distinção:

Para as elites, são criados os cursos médios de 2º. ciclo, científico e clássico com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. [...], a formação profissional destinada aos trabalhadores

instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º. ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior” (p. 28).

De acordo com esta autora, iniciava-se, nesse momento, a tentativa de se articular a possibilidade de tanto as pessoas com formação denominada científica/clássica como as com formação profissionalizante terem acesso ao ensino superior.

Moehlecke (2012, p. 40) faz a seguinte ponderação a esse respeito:

Nesse primeiro momento de expansão do ensino secundário, o modelo destinado às “massas” foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso do ensino superior. Tais opções consagraram o que educadores da época definiram como uma dualidade de nosso sistema de ensino, com duas trajetórias distintas, de acordo com aqueles a quem se destinavam.

Esta dualidade se refletia também no acesso ao Ensino Superior, visto que os conhecimentos clássicos, objeto da avaliação para o ingresso no Ensino Superior, não eram os provenientes dos cursos específicos de formação para o trabalho, dificultando as possibilidades de ingresso nas universidades dos sujeitos provenientes de cursos profissionalizantes. Desta forma, evidenciamos uma contradição na dada oportunidade, como os conhecimentos técnicos não eram objeto da avaliação para o ingresso no Ensino Superior, ficavam tais alunos, já de início, tolhidos da oportunidade de acesso, desencadeando como justificativa para tal fracasso a “incapacidade pessoal”.

Esta dualidade torna-se primordial para a compreensão do Ensino Médio no Brasil e seus condicionantes, por se apresentar como uma categoria explicativa da atual formatação deste nível de ensino na escola pública. Outra categoria explicativa para a compreensão do Ensino Médio localiza-se no trabalho, já que as várias mudanças na legislação educacional foram impulsionadas pela mudança nas características do trabalho necessário na nação. Tomemos como exemplo a Lei 4.024/61 que, em função dos avanços nos setores secundário e

terciário da produção, impulsiona a equivalência entre cursos profissionalizantes e propedêuticos.¹⁰ Para Moehlecke (2012, p. 40),

[...] a equivalência entre os dois modelos, permitindo o ingresso ao ensino superior também aos que realizassem o curso secundário profissionalizante, foi sendo gradualmente construída (leis n.1.076/50 e n. 1.821/53), mas só foi estabelecida integralmente com a primeira LDB, em 1961 (lei n. 4.024/61).

Tal equivalência não supera a dualidade estrutural, ou seja, a oferta de duas “modalidades” de Ensino Médio bem definidas, quer seja a formação dos trabalhadores instrumentais, quer seja a formação dos intelectuais, por meio de diferentes propostas pedagógicas. A Lei 5.692/71 pretendeu, como afirma Kuenzer (2002), substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio, obedecendo a mudanças no mundo do trabalho. Tais mudanças são

[...] determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações, a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro (p. 29).

Isto se confirma no debate desenvolvido por Moehlecke (2012, p. 40):

Outra mudança significativa no denominado 2º grau (segundo ciclo do ensino secundário) foi a profissionalização compulsória, estabelecida pela lei n. 5.692/71, que também unificou o antigo ginásio (primeiro ciclo do ensino primário) com o primário formando o 1º grau. Em pleno regime

¹⁰ Uma curiosidade do mundo da política quanto à aprovação da equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos foi apresentada por Nosella (2009) quando Jorge Amado era Deputado Estadual pelo Partido Comunista e integrava a Comissão de Educação e Cultura, tendo como seu assessor Paschoal Lemme, fez um relato sobre o encaminhamento político dado à possibilidade de ingresso na Universidade para todos os alunos provenientes do curso secundário. Segue o relato de Lemme: “Eu resolvi fazer um projetozinho para ele apresentar na câmara. Esse projeto, com apenas dois artigos, dizia o seguinte: todos os estudantes que completarem os sete anos de ensino de grau médio, **não importa o tipo**, teriam o direito a concorrer ao vestibular para as universidades. Entreguei a ele e, com aquela confusão, não pude explicar exatamente o alcance daquilo. Ele começou a receber telegramas de elogios de todo o Brasil. Ficou pasmo. Expliquei a ele que só quem fazia o curso secundário é que tinha o privilégio de fazer o vestibular para o ensino superior. Os outros faziam sete anos, às vezes são rapazes mais amadurecidos até do que esses meninos de família mais rica e, no entanto estão proibidos (p. 5-6, grifo nosso).

militar e período ditatorial, tal iniciativa foi associada à necessidade de reduzir a pressão pela ampliação do ensino superior, estabelecendo-se uma terminalidade específica para o ensino médio. Contudo sua duração foi curta e pouco eficaz, sendo abolida em 1982.

Ainda sobre a Lei 5.692/71, com o intuito de demonstrar que a promulgação de leis torna-se também instrumento de dominação, Nosella (2009, p. 7) apresenta a seguinte análise:

O fracasso da profissionalização compulsória da Lei 5.692/71 dos Governos Militares era previsível: Na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes, ou de controladores dos dirigentes, fundamental princípio unitário da escola média secundária. O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a unitariedade do sistema escolar cortando a parte melhor da dualidade.

Ainda neste período, o denominado “Milagre Econômico”¹¹ não se concretizou nos patamares esperados e a tentativa de mudança na proposta do Ensino Médio, generalizando uma formação profissional para atender à demanda da industrialização e do desenvolvimento pretendido, também não se efetivou, impulsionando a organização da educação geral, normatizada pela Lei 7.044/1982 e propondo um novo arranjo para este nível de ensino. Para Kuenzer (2002, p. 30):

Esta legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção do Ensino Médio ao projeto dos já excluídos nos benefícios da produção e do consumo dos bens materiais e culturais: entrar na Universidade.

¹¹ Período de grande desenvolvimento econômico no Brasil durante os anos da ditadura militar. Consideramos importante demonstrar que o ocorrido no Brasil durante os anos 1960 a 1980 foram os reflexos do desenvolvimento econômico ocorrido no mundo após a Segunda Guerra Mundial. Sobre tal aspecto Eric Hobsbawm (1995) demonstra todo este desenvolvimento ocorrido no mundo durante este período histórico em seu livro *Era dos Extremos: o breve século XX- 1914-1991*- especificamente na Parte dois, intitulada - A Era de Ouro.

A massa de alunos que historicamente estava excluída do benefício de acesso à universidade, tentou, pela educação geral, atingir o ensino propedêutico oferecido às elites, já que era este o conhecimento que permitiria o ingresso na universidade. Porém a qualidade da escola para as massas não atingiu os frutos esperados e a dualidade na formação continuou se perpetuando. Em 1971, existiam escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores, contudo se manteve a equivalência. É importante destacar que a dualidade evidenciada na proposta pedagógica para o Ensino Médio no Brasil não foi superada, porque ela reflete a dualidade presente na sociedade, ou seja, a própria sociedade de classes.

Tal contradição apresenta-se ainda hoje, já que estamos contraditoriamente em uma sociedade de classes, lutando por uma escola democrática e igualitária. Em que pese a situação econômica e social de um sujeito, torna-se evidentemente desconexo atenuá-la pela proposta educacional desta mesma sociedade ou para um determinado nível de ensino, neste caso para o Ensino Médio. Mesmo diante desta limitação histórica, tem a educação escolar a possibilidade de favorecer o processo de humanização de cada indivíduo, contribuindo para a construção de sua consciência.

Notemos como Manacorda (2007) retrata seu olhar sobre a organização da educação escolar e, mais especificamente, das instituições educativas:

[...] as instituições escolares aparecem historicamente vinculadas, por sua inevitável inércia e por seu caráter de inessencialidade, a estruturas sociais superadas; e o que parecia luxo das elites privilegiadas torna-se, pela própria necessidade da sociedade em seu todo, uma exigência de massas, que abrange a totalidade da população; além disso o dinâmico desenvolvimento da sociedade atual tende, com sua rapidez, a acentuar a separação entre estruturas produtivas e estruturas educativas, embora intervenha com sua própria totalidade também nestas; enfim, o mundo está todo envolvido num mesmo processo de desenvolvimento, que abrange e põe em brutal confronto as estruturas de civilizações diversas, unificando-as tendencialmente. Tudo isto, descrita de maneira esquemática, no próprio momento em que faz parecer mais velhas as estruturas educativas, põe inevitavelmente como questão vital a sua profunda renovação. (p. 27).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio do Parecer nº 05/2011, demonstram que os estudantes do Ensino Médio são predominantemente

adolescentes e jovens. Segundo o Conselho Nacional da Juventude, são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre 15 e 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário. Concebe ainda a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões.

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. Destacam-se sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar. (Brasil, 2011, p. 13).

O aluno do Ensino Médio, como podemos perceber, encontra-se na efetiva conquista de espaço para o mundo do trabalho e assim precisa estar preparado para se inserir no mesmo. Esta busca, contudo, não pode desconsiderar, como já afirmou Frigotto (2000), que a sociedade vive uma crise estrutural do emprego, ou seja, o desemprego. O documento que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovado em 04/05/2011 sob o Parecer CNE/CEB N 5/2011, demonstra claramente como a educação assume um íntimo vínculo com o mundo do “trabalho”. Vejamos o que é apresentado no texto das Diretrizes (Brasil, 2011, p. 145):

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros

tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário que o País dê o grande salto para o futuro.

Os avanços pretendidos, pelo exposto no texto das Diretrizes, indicam o referencial que irá determinar a organização para o Ensino Médio nesta segunda década do século XXI. Um país que se propõe dar à educação as matrizes para dar “um salto para o futuro” necessita investir fortemente em sua educação básica, haja vista que toda a base para um ensino de qualidade e dada durante toda a vida do sujeito acontece em um ensino escolar profundamente qualificado. O reconhecimento dos conteúdos sistematizados para a construção de uma educação de qualidade é um avanço significativo pós década de 1990, sobretudo pela importância que têm como representação curricular do conhecimento produzido pela humanidade e que se apresenta na Introdução do texto das Diretrizes. Vejamos:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – é a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens, novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (Brasil, 2011, p. 145).

Trazer para este estudo apontamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2011) é fundamental, por representar o discurso oficial acerca deste nível de ensino e a possibilidade de observar quais as referências que o Conselho Nacional da Educação e o Ministério da Educação têm assumido, refletindo ainda o discurso educacional para este momento histórico na sociedade brasileira. Mesmo que possa haver uma dicotomia entre a produção teórica dos documentos oficiais e sua efetivação através das políticas públicas decorrentes destes, ou que estão sendo efetivamente desenvolvidas, é nesta objetivação teórica que poderemos firmar nossa reflexão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram aprovadas pelo Parecer nº 5 de 2011, do Conselho Nacional da Educação, que, em seu texto, justificou a necessidade de reformulação das diretrizes em função das novas exigências educacionais decorrentes da: “[...] aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às

informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional” (Brasil, 2011, p. 146). Tais exigências ainda colocam o mundo do trabalho dentro da ótica da necessidade para a formação do sujeito no Ensino Médio, confirmando a exigência histórica para o mundo do trabalho. Oferecer uma formação para a constituição da consciência e para a formação do sujeito adolescente, tendo o mundo do trabalho como uma escolha posterior, não tem sido oportunizada para a maioria dos jovens que se encontram no Ensino Médio.

Como está explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio passou a ter uma configuração própria, como etapa final da educação básica. Isto pode ser avaliado como um avanço significativo, já que, até então, não possuía um espaço definido na organização educacional vigente, inclusive no que tange ao financiamento deste nível de ensino. Fazendo parte da educação básica e expandindo o atendimento obrigatório até os 17 anos pela Emenda Constitucional nº 59/ 2013, o Ensino Médio poderá, ao seu tempo, ampliar o atendimento efetivo à maioria dos jovens dentro da idade escolar determinada.

A LDB 9.394/96 ainda assegura a possibilidade de articular a formação geral com a profissional através dos cursos integrados, ou seja, a oferta dentro de uma mesma matriz curricular, da formação da base comum e da parte específica da profissão a ser apreendida. Vejamos o que estabelece o artigo 36-A: “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. O debate aqui não se estabelece na reflexão se a escola deve ou não preparar o jovem para o trabalho, mas a compreensão de que o seu papel na construção do conhecimento clássico deve acontecer e se efetivar para além da escola. Isso significa que, como já vimos anteriormente, corremos o risco de preparar para o desemprego estrutural e, nesta condição, o papel ocupado pela escola seria aquele de propor uma formação para além do trabalho.

Destacamos como estão organizadas algumas políticas públicas atuais sobre o Ensino Médio, ensino técnico e profissional, as quais podem contribuir para compreender como o debate tradicional que envolve este nível de ensino na sociedade brasileira, quanto à formação clássica ou profissional, tem se perpetuado. Sobre este aspecto podemos citar: PRONATEC, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, Ensino Médio Inovador e a ampliação dos Institutos Federais Tecnológicos entre

outros¹². Esclarecemos que esta abordagem tem como objetivo situar nossa pesquisa e sua relevância neste momento histórico, sendo a ampliação deste debate sobre as políticas públicas uma limitação neste momento, porém uma possibilidade para o futuro.

Para iniciar nossa reflexão, apresentamos o texto retirado do Caderno de Estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que ilustra com detalhes sua finalidade:

Caro Professor, Cara Professora

Com vistas a garantir a qualidade do Ensino Médio ofertado no País, foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Este Pacto contempla, dentre outras, a ação de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio por meio da colaboração entre Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Universidades.

Esta ação tem o objetivo central de contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012). Nesse sentido, a formação se articula à ação de redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas públicas de Ensino Médio a partir dessas Diretrizes (Brasil, 2014, p. 4).

¹² Para ampliar o conhecimento sobre as políticas públicas, vejamos o que apresenta Simões (2011): Destacam-se a aprovação do FUNDEB (Lei nº 11.494, de 2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contém, entre outros: o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), a nova Capes (PL nº 7.569 aprovado em 2007), o Brasil profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007) e o desenvolvimento de programas e ações para os diversos elementos estruturantes da política educacional: financiamento (FUNDEB/Repasse voluntários da União através do Plano de Ação Articulado/ Programa Dinheiro Direto na Escola); gestão democrática (Escola de Gestores/Pró-Conselho); formação de professores (Política Nacional de Formação/ Planos Estratégicos Estaduais /Fóruns Estaduais/ Plataforma Freire/Nova CAPES/ Universidade Aberta do Brasil); material didático (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio/ Programa Nacional de Bibliotecas Escolares); profissionalização (Expansão de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/ Programa Brasil Profissionalizado/PRONATEC); inclusão digital (Banda Larga nas Escolas/ Um Computador por Aluno); transporte e alimentação no ensino médio (Programa Atenção aos Alunos/Caminhos da Escola); educação integral (Programa Mais Educação no Ensino Médio); currículo do ensino médio (Programa Currículo em Movimento/ Programa Ensino Médio Inovador/Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio); avaliação de desempenho em larga escala, certificação e acesso a graduação (Sistema Avaliação da Educação Básica/Exame Nacional de Ensino Médio) (p. 119 e 120).

O curso foi organizado em duas etapas. A primeira etapa da Formação Continuada, em conformidade com as DCNEM, trouxe como eixo condutor “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral” e foi composta pelos seguintes Campos Temáticos/Cadernos: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de Conhecimento e Integração Curricular. Já a segunda etapa, dando continuidade ao eixo proposto, organizou as temáticas da seguinte forma: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, em consonância com as proposições das DCNEM, considerando o diálogo com que vem sendo praticado em nossas escolas, a diversidade de práticas e a garantia da educação para todos. A formação continuada propiciada pelo Pacto poderá auxiliar o debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo, que será objeto de estudo dos diversos setores da educação em todo o território nacional, em articulação com a sociedade, visando à garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação.

O texto deixa evidenciada a preocupação do Ministério da Educação com a qualidade do ensino que está sendo oferecida aos adolescentes e jovens deste País no que se refere ao Ensino Médio. Consultando os cadernos, é possível identificar aspectos históricos acerca da juventude e da adolescência, bem como sobre o Ensino Médio. Observamos grande preocupação com o denominado redesenho curricular, ou seja, com as disciplinas e conteúdos que compõem o trabalho escolar. Ainda é oferecida uma ajuda de custo ao professor que está participando desta formação, que ocorre fora do seu horário de trabalho. É importante esta decisão do Ministério da Educação em promover uma política pública desta natureza.¹³

Vejamos ainda, uma breve apresentação sobre o Ensino Médio Inovador, uma política pública que está sendo desenvolvida por escolas públicas no Brasil, inclusive no estado do Paraná.

O Programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. A intenção é estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a

¹³ Esclarecemos que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e as Universidades Estaduais são parceiras importantes neste trabalho. Maiores informações no Portal Dia a Dia Educação.

partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente.

Mais importante na proposição é o debate conceitual do ensino médio e a retomada de uma perspectiva mais ampla para sua identidade. O Programa Ensino Médio Inovador enfatiza que a identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante, ganhando identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas. Entende que a base unitária implica articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos. Por esta concepção, o ensino médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. (Simões, 2011, p. 120).

Esta política pública pressupõe a vinculação dos conceitos científicos à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental. Para Simões (2011), é um programa específico para inovações curriculares, de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual. Ele ainda envolve as seguintes linhas de ação: o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições do trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento da participação juvenil e o apoio ao aluno jovem e ao adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; a elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e à juventude.

O programa Ensino Médio Inovador disponibiliza recursos financeiros do Ministério da Educação para financiar a aquisição de materiais variados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Seu gerenciamento está a cargo das Secretarias de Estado da Educação, que acompanham a execução das atividades elencadas e a aplicação dos recursos financeiros. A execução do plano financeiro fica a cargo da escola e as atividades curriculares estão sob a responsabilidade dos professores das várias áreas de conhecimento, os quais, juntamente com seu plano de trabalho docente da disciplina, acrescentam as atividades propostas pelo plano de ação do programa.

Outra política pública que tem sido desenvolvida é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no País, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público. O Pronatec desenvolve parte de suas atividades nos Institutos Tecnológicos Federais, ofertando cursos de nível médio para estudantes jovens

O Pronatec busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Os cursos, financiados pelo Governo Federal, são ofertados de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Também são ofertantes as instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR. A partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do Programa (Brasil, 2015, sem página)¹⁴.

As políticas públicas acima apresentadas são oferecidas em sua maioria dentro da escola, possibilitando que o aluno do Ensino Médio possa ter acesso e ser diretamente atendido. Neste sentido, confirma-se novamente o papel determinante da escola na efetivação das políticas públicas.

Afirmamos, portanto, que a escola como espaço de construção de conhecimentos possibilitará o domínio efetivo dos conhecimentos produzidos pela humanidade em suas várias áreas e, desta forma, quaisquer que forem as escolhas profissionais estarão efetivamente preparados para sua formação. E alertamos que o enfraquecimento do ensino e do acesso aos conhecimentos “clássicos” fragiliza a futura formação profissional e as

¹⁴ Sobre o Pronatec, sugerimos a leitura do texto *Os riscos do Pronatec para a Educação Técnica Profissional*, publicado na Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Este texto oportuniza uma reflexão crítica acerca dos ganhos e dificuldades que envolvem a aprovação da lei e sua execução.

oportunidades de emprego e renda. Isto não seria mais excludente do que não oferecer um curso técnico de nível médio para antecipar a entrada deste jovem no mercado de trabalho e, em alguns aspectos, minimizar a formação clássica objeto da formação da classe dirigente de nossa sociedade? A apropriação de bens materiais é o que se busca pela antecipação do jovem ao mercado de trabalho, e para tal fim se prestam os cursos profissionais, contudo lembramos que a apropriação dos bens culturais também se torna tão importante quanto a primeira. Sendo assim, para que esta segunda se efetive, a formação clássica, sob esta perspectiva, é condição primeira. A compreensão de que a apropriação cultural é tão importante e premissa para a apropriação material demonstra como a educação escolar responsável pela transmissão destes conhecimentos clássicos nos confirma o papel fundamental da escola.

Saviani (2012, p. 84, 85) nos adverte:

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em 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 essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. (Grifo nosso).

A apropriação dos bens materiais e culturais é a base para a constituição de cada sujeito na formação da subjetividade e da singularidade. A instrução generalizada, apontada por Saviani, não apenas ofereceria uma instrução clássica, mas, em especial, contribuiria para a construção da consciência do sujeito.

Pensemos um jovem que, ao final do Ensino Médio, possui pleno domínio dos conhecimentos de física, química, matemática, entre outras disciplinas clássicas e estabelece como meta cursar algo no nível pós-médio ou mesmo tentar o acesso à universidade. Certamente terá maiores condições de obter resultados satisfatórios. Ou seja, se a base da formação é de qualidade, seja qual for a escolha futura e ou profissional, terá mais chance de ser bem sucedida. E é esta a via que as Diretrizes (Brasil, 2011, p. 147) parecem indicar: “[...] **a educação no Ensino Médio deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes**

formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos” (Grifo nosso).

Apesar de as Diretrizes apontarem para uma formação clássica, tal possibilidade é evidentemente desmontada quando, ao consultar o texto nela contido, deparamo-nos com uma visão de escola de qualidade social, ou seja, aquela que possibilitará ao sujeito integrar-se ao meio em que vive, aproveitando suas potencialidades para o bem comum. Veja o que defendem as DCNEM:

Para que se conquiste e inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Diante desta concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagem de modo menos homogêneo e idealizado (Brasil, 2011, p. 152).

E mais à frente acrescenta:

A qualidade na escola exige o compromisso de todos os sujeitos do processo educativo para:

I- a ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;

II- a responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos. (p. 152).

A centralidade no sujeito da aprendizagem para o bom convívio, com tempos específicos de aprendizagem, e a escola como espaço menos rígido, segmentado e uniforme, apontam, a nosso ver, para um enfraquecimento dos conteúdos clássicos. Valores como

liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade estão pautados em interesses individuais, desconsiderando a luta de classes e a construção do pensamento coletivo essencial para qualquer processo de transformação. Ainda podemos inferir a possibilidade de construir a qualidade da escola como fruto do empenho de todos, como se a essência do processo educativo necessitasse ser reinventada e que o conhecimento construído pela humanidade fosse secundário no processo da educação escolar.

1.3 Pensando uma Educação Emancipatória para o Ensino Médio.

Manacorda (2007), em sua publicação *Marx e a Pedagogia Moderna*, apresenta as exposições que Marx e Engels fizeram sobre as limitações de suas análises e teceram algumas considerações sobre “os problemas implicados na tarefa de se analisar a história enquanto ela se realiza diante de nós” (p. 17), porém é tarefa do pesquisador se posicionar diante do concreto, tornando-o um concreto pensado. Esta perspectiva vai orientar este terceiro item.

Até aqui, discutimos a relação entre trabalho, educação e Ensino Médio na constituição da educação escolar. A partir deste momento, trataremos sobre a concepção e forma de educação que, entendemos, pode auxiliar na proposição de uma escola que leve em conta a unidade entre teoria e prática e que supere o divórcio entre trabalho braçal e intelectual que tem imperado, historicamente, no Ensino Médio. Não obstante do que temos visto até o presente momento, defendemos uma educação que garanta o acesso sistemático aos conhecimentos produzidos pela humanidade, tomando-os como meio para a constituição da consciência humana. Defendemos que o conhecimento que o homem produziu deva ser socializado pela educação escolar de uma forma organizada, voltado para todos. Acreditamos, desta forma, na educação escolar oferecida na escola pública como aquela necessária, já que é ela que atende à maioria das crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Não nos deteremos no debate sobre escola pública e privada, mas apenas destacamos em que espaço está o interesse desta pesquisa. Esta opção ainda se confirma pela iminente necessidade de valorizarmos e acreditarmos no trabalho desenvolvido pela escola pública e nas suas potencialidades.

Outro aspecto que consideramos fundamental é evidenciar a nossa opção por uma teoria crítica de educação que esteja pautada no Materialismo Histórico Dialético. Oportunamente, podemos retomar um debate outrora realizado sobre a formação do homem, pautando-nos em uma concepção crítica e, por que não dizer, marxista de educação. Estamos

nos referindo a uma formação já denominada omnilateral em contraponto a uma formação unilateral. Manacorda (2007) assim expressou:

A divisão do trabalho, ou propriedade privada, tornou-nos obtusos e unilaterais (Marx, 1952, p. 262). A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da omnilateralidade (obviamente, muito menos freqüente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa. (p. 78).

Ao afirmar que uma formação omnilateral “não é coisa deste mundo”, o autor se refere a uma sociedade dividida em classes, individualista, que não favorece uma formação humana integral. Pelo contrário, a formação humana e neste aspecto a educação escolar pensada para esta sociedade se firma em modelos em que a formação teórica e prática estão separadas. Contudo, mesmo compreendendo esta limitação da sociedade capitalista, entendemos ser necessário insistir em uma formação para além do atendimento dos interesses do capital, mesmo que isto pareça contraditório. Como Frigotto, em um de seus trabalhos, muito bem lembrou:

Ao contrário do pensamento único que postula, após a derrota do socialismo real, a afirmação eterna do capitalismo, o historiador Eric Hobsbawm nos alerta que, mais que nunca, o socialismo deve estar em pauta. Isso pelo fato de que o capitalismo não tem condições de resolver a magnitude e abrangência dos problemas que ele mesmo produz. (2009, p. 68-69).

E citando o próprio e renomado historiador:

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. (...) Especialmente aquelas que são apenas pessoas comuns. (...) É delas que trata o socialismo; são elas que o socialismo defende (Hobsbawm, 1992, p. 268).

Retomamos o pensamento dos autores acima citados para deixar claro que acreditamos em uma educação, mesmo diante das amarras de uma sociedade de classe, igualitária, onde a formação omnilateral possa ser ofertada a todos e não apenas à classe “dominante”. Sob este aspecto, apresentamos uma possibilidade já refletida por alguns teóricos de formação crítica sob a possibilidade da oferta deste tipo de educação no Ensino Médio público e que corresponde aos interesses desta pesquisa. Vejamos:

[...] as escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país. (SAVIANI, 1997, p. 216, grifo nosso).

Este indicativo de Saviani se justifica por terem os Institutos Federais uma grande proximidade com a formação integral, omnilateral para os jovens deste País. O Ensino Médio é uma etapa da educação básica que necessita de um sentido e o que os Institutos Federais estão oferecendo ao estudante possibilita compartilhar de uma formação científica sólida nas áreas de física, química, biologia e matemática e, ao mesmo tempo, ter acesso a laboratórios e professores bem formados, assim como uma formação tecnológica com possibilidade de profissionalização. Ainda compartilha espaços com a formação superior, favorecendo um ambiente estimulador e propício para o futuro profissional.

Como apresentou Irineu Colombo, Diretor de articulação e projetos especiais do Setec/MEC no Instituto Federal, 50% das matrículas deverão ser em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Pelo menos 20% para as licenciaturas (matemática, química, física e biologia) e 30% pode ser ocupada livremente, podendo ser Superior de Tecnologia, Engenharia, Mestrado, Doutorado, mais vagas para técnico e licenciaturas. Fica confirmada a prioridade ao Ensino Médio.

Para fortalecer esta possibilidade, Gaudêncio Frigotto, em uma entrevista concedida à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e publicada na Revista *Retratos da Escola* (2011), em um número dedicado ao Ensino Médio, explana suas ideias, que consideramos oportunas transcrevê-las.¹⁵

¹⁵ A seguir, as respostas dadas durante uma entrevista, em que foram convidados um gestor e dois professores/pesquisadores cuja história e trajetória, na discussão e reflexão sobre políticas direcionadas à

Gaudêncio Frigotto – A proposta do ensino médio integrado é a política mais adequada para superar o academicismo, a fragmentação e o tecnicismo que tem marcado a formação profissional. Não é a mesma coisa que o ensino médio unitário politécnico e/ou tecnológico, mas é um grande passo na sua direção. Implicaria políticas e ações de escolas com espaço físico adequado de salas de aula, laboratórios, biblioteca, praça de esportes, área para arte, para as atividades de gestão e para os professores. Políticas que afirmassem nacionalmente uma mesma carreira nacional para professores e demais trabalhadores na escola, com piso médio equivalente à Rede Federal, tempo de pelo menos 50% da carga horária para estudo, pesquisa, orientação, reuniões coletivas etc. (2011, p. 16).

É importante destacar que, como apresentou Frigotto, mesmo existindo diferentes modalidades de Ensino Médio (integrado, inovador, técnico, Proeja), a identidade constitucional é de ser a última etapa da educação básica, portanto, direito de todos. O que nos importa delinear é o horizonte de afirmação de sua identidade de Ensino Médio unitário dentro da concepção da educação politécnica/tecnológica.

Gaudêncio Frigotto – O ensino médio, qualquer que seja a sua modalidade, concebido como educação básica, por não se constituir numa contradição em termos, não é imediatamente profissionalizante. Poderá garantir formação sólida e preparar para o mundo do trabalho quanto mais se aproximar da concepção da educação politécnica, que busca a superação da fragmentação dos conhecimentos, da separação entre educação geral e específica, técnica e política, da divisão entre trabalho manual e intelectual e afirma o **domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno** na relação entre educação, instrução e trabalho. A formação centrada em habilidades e a

educação básica, especialmente ao ensino médio e educação profissional, contribuem para iluminar questões e para repensar este nível/etapa da educação básica. Optamos por apresentar apenas a do Professor Dr. Gaudêncio Frigotto. As demais repostas podem ser consultadas em Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 7-9, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> 9

centrada em competências partem do mesmo fundamento – a concepção produtivista e mercantil de educação (2011, p. 19, grifo no original).

Considerando o que foi explicitado por Gaudêncio Frigotto, é importante destacar que a Conferência Nacional de Educação apontou todos os insumos básicos para uma concepção de educação que articule ciência, trabalho e cultura, como, por exemplo, salários compatíveis ao corpo docente e demais trabalhadores, fixação numa mesma escola e não mais de 50% do tempo em sala de aula, podendo, desta forma, elevar todas as escolas de Ensino Médio ao padrão da Rede Federal. Contudo, temos clareza que isso não garantiria a universalização com qualidade do Ensino Médio sem melhorar drasticamente a distribuição de renda. Milhões de jovens têm sua vida mutilada desde a alimentação, condições de moradia, locomoção, etc.

Os apontamentos feitos pelo autor quanto a carga horária de trabalho e condições de remuneração do professor e da estrutura física das escolas são aspectos importantes para se projetar um trabalho de qualidade com qualquer nível de ensino. Sua prioridade para uma formação politécnica, dentro dos moldes dos Institutos Federais, corrobora para as intenções desta pesquisa, mas seu alerta para a necessidade da melhora na distribuição de renda, aliada à universalização de vagas, acesso e permanência dos adolescentes e jovens na escola caracterizam um ponto determinante para se pensar uma educação emancipatória.

Seria necessário que as proposições de Saviani (1997), assim como aquelas demonstradas por Frigotto (2011) pudessem ser observadas na prática pedagógica dos Institutos Federais neste momento histórico, já que seus textos datam de alguns anos passados. Contudo não descartamos a possibilidade já evidenciada, como “uma das possibilidades” de atendimento, nesta fase da educação básica, através dos Institutos Federais. Especialmente quando constatamos que, nos últimos anos, o Ensino Médio tem estado nos debates educacionais, como ocorreu com o Ensino Fundamental em outros momentos da história da educação brasileira, e que pode ser confirmado no Plano Nacional da Educação¹⁶.

1.4 Tecendo Algumas Considerações

Nesta seção, demonstramos como o Ensino Médio, no que tange a sua oferta na educação escolar pública, sempre esteve entre o debate da oferta de um ensino secundário

¹⁶ O Ensino Médio esteve presente nos debates do Plano Nacional da Educação editado em 2001 (Lei n° 10.172/01) e na edição de 2011/2020. Sugerimos Brandão (2011) *O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional da Educação: o que ainda precisa ser feito*.

para formar as elites condutoras do país a par do ensino profissional, voltado às necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana. Demonstramos ainda como a construção do conhecimento clássico e ou científico tem sido enfraquecida no decorrer das últimas décadas e, como afirma Saviani (2012, p. 85):

Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: ‘porém em doses homeopáticas’. Quer dizer, os trabalhadores, têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, (...).

Atualmente não apenas aos trabalhadores, de forma ainda mais intensa e também aos adolescentes e jovens que têm o acesso **permitido** ao Ensino Médio Público, mas com insuficiente qualidade no que se refere ao domínio dos conteúdos clássicos objeto central da educação escolar.

Nesta seção, estabelecemos como eixo norteador o trabalho, a sociedade e o Ensino Médio e procuramos demonstrar como a constituição da educação está determinada pela relação de trabalho existente na sociedade humana e como se deu a institucionalização da escola e da educação escolar e, nesta, como ocorreu o desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil. Finalizamos apresentando algumas ideias sobre uma forma de educação que está pautada na oferta do Ensino Médio Integrado, com a estrutura, organização e investimentos dos Institutos Federais, em que é preservado, especialmente, o acesso irrestrito aos conhecimentos clássicos sistematizados pela humanidade.

Confirmamos o posicionamento deste estudo no que se refere ao trabalho pedagógico para uma educação emancipatória, defendendo a prioridade na transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade de forma que garanta ao aluno adolescente acesso aos conhecimentos científicos e seu uso consciente na compreensão da realidade à sua volta. Poderíamos exemplificar tal concepção tomando parte no pensamento de Duarte (2013), que, ao tratar da formação do indivíduo, afirma ser “(...) um processo de desenvolvimento que se inicia pela síntese espontânea das relações sociais (individualidade em si) rumo a uma síntese consciente das relações sociais (individualidade para si)” (p. 9). Entendemos, como o autor, que a escola deve auxiliar os jovens, no Ensino Médio, a desenvolverem a individualidade para-si, contemplando conteúdos vinculados à ciência, à arte e às produções humanas mais desenvolvidas.

2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: UM DESTAQUE PARA A ADOLESCÊNCIA

Esta seção tem como objetivo apresentar alguns postulados da Psicologia Histórico-Cultural, divididos em três partes: a Psicologia Histórico-Cultural em seus aspectos históricos e postulados da teoria; a Psicologia Histórico-Cultural como um referencial para a pedagogia; a Psicologia Histórico-Cultural e sua visão sobre a adolescência.

Tais fundamentos têm como missão subsidiar as reflexões sobre os dados da pesquisa coletados em Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Públicas da região noroeste do Paraná que ofertam Educação Básica, em especial o Ensino Médio, além de fundamentar a compreensão sobre a adolescência no atual contexto educacional e histórico. Tem ainda a pretensão de permitir a proximidade de educadores e leitores em geral das explicações e concepções que a Psicologia Histórico-Cultural apresenta sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na educação escolar.

2.1 A Psicologia Histórico-Cultural: Histórico e Postulados

O interesse em apresentar a Psicologia Histórico-Cultural como um referencial para a pedagogia da atualidade, para o trabalho da educação escolar encontra-se efetivamente no centro do processo de ensino: a busca pela humanização de cada indivíduo e a constituição de sua consciência. A escola de Lev Semionóvich Vigotski (1896- 1934) tem se tornado, na sociedade contemporânea, “(...) um dos referenciais teóricos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e do Ministério da Educação e tem encontrado entre os educadores amplo espaço de divulgação e aceitação tornando-se um dos principais aportes teóricos para educação atual” (Tuleski, 2008, p. 25). Sua produção teórica vem ocupando espaço nas propostas pedagógicas das escolas brasileiras como um referencial necessário para os educadores na efetivação do processo ensino aprendizagem.

No livro *A Formação Social da Mente*, um dos primeiros a serem publicados no Brasil na década de 1980, é apresentada uma nota biográfica de Vigotski¹⁷ pelo seu, então, colaborador e amigo A. R. Luria, demonstrando, brevemente, sua produção acadêmica e seus trabalhos como professor, pesquisador e escritor.

¹⁷ Durante a escrita deste texto, será utilizada a tradução do espanhol Vigotski, contudo aparecerão outras formas de escrita, todas aceitas pela academia, estando vinculadas à tradução do russo em diversas línguas. Consultar Posfácio do livro *Teoria e Método em Psicologia* (1996).

De 1917 a 1923, Vygotsky lecionou literatura e Psicologia numa escola de Gomel, onde dirigia também a seção de teatro do centro de educação de adultos, além de dar muitas palestras sobre os problemas da literatura e da ciência. Durante este período, Vygotsky fundou a revista literária *Verask*. Foi aí que publicou sua primeira pesquisa em literatura, mais tarde reeditada com o título de *A Psicologia da Arte*. Também criou um laboratório de Psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, onde dava um curso de Psicologia, cujo conteúdo foi publicado mais tarde, na revista *Psicologia Pedagógica*.

Em 1927, Vygotsky mudou-se para Moscou, trabalhando primeiro no Instituto de Psicologia, e depois no Instituto de Estudos das Deficiências, por ele criado. Ao mesmo tempo, dirigiu um departamento de educação de crianças deficientes físicas e retardadas mentais, em Narcompros (Comitês Populares de Educação), além de dar cursos na Academia Krupskaya de Educação Comunista, na Segunda Universidade Estadual de Moscou (posteriormente chamado de Instituto Pedagógico Estadual de Moscou) e no Instituto Pedagógico Hertzem, em Leningrado. Entre 1925 e 1934, Vygotsky reuniu em torno de si um grande grupo de jovens cientistas, que trabalhavam nas áreas de Psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais. Simultaneamente, o interesse pela medicina levou Vygotsky a fazer o curso de medicina, primeiro no Instituto Médico, em Moscou, e posteriormente em Kharkov, onde também deu um curso de Psicologia na Academia de Psiconeurologia da Ucrânia. Um pouco antes de sua morte, Vygotsky foi convidado para dirigir o departamento de Psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental. Morreu de tuberculose em 11 de junho de 1934. (1989, p. 17-18).

A atuação de Vigotski, como apresentada por Luria, demonstra a intimidade deste teórico com o pedagógico e como a experiência de professor o habilita a sistematizar uma teoria psicológica que se aproxima tanto da realidade educacional. Ao sistematizar sua teoria, demonstrou a necessidade de se repensar a Psicologia até então desenvolvida por estudiosos de diferentes países. Retomou os estudos de vários psicólogos para compreender quais respostas a Psicologia estava direcionando para as necessidades da sociedade. Seus escritos

sobre *O significado histórico da crise da Psicologia – uma investigação metodológica* se efetivou no contexto de reconstrução da sociedade soviética, permitindo, historicamente, uma reflexão crítica das produções existentes até o momento¹⁸.

O nome de nossa ciência tem, portanto, um só herdeiro. Mas será por acaso possível renunciar a sua herança? Em absoluto. Somos dialéticos e não pensamos, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nela há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção, compreendemos seu significado **histórico** e os consideramos (assim como o capitalismo é uma etapa inevitável em direção ao socialismo) como elos **necessários** de nossa corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto. (Vigotski, 1996, p. 404)

Quando este texto foi produzido em 1927, Vigotski demonstrou que a Psicologia, em algumas de suas principais escolas – a Reflexologia, a Psicanálise, o Personalismo e a Gestalt –, não poderia obter o status de Psicologia Geral e que seus pressupostos epistemológicos apresentam regularidades e leis, contudo seu ponto de partida está localizado no singular, no específico, podendo ser transportada para todos os demais fenômenos. “É freqüente, por exemplo, referir-se ao behaviorismo como ciência do comportamento, como sinônimo de toda Psicologia e não de uma de suas correntes” (1996, p. 398).

Vigotski não desvaloriza a produção de cada uma delas, mas analisa suas limitações a respeito da consciência humana para além do comportamento observável e se remete às relações históricas em que foram produzidas. “O caminho torna-se mais fácil de compreender quando se conhece seu final, é este, além disso, que dá sentido a cada etapa particular” (1996, p. 207-208). A Psicologia postulada por ele é aquela fundada em um método de construção e, sobre isto, Duarte (2000, p. 87) explica:

Assim, a defesa por Vigotski do método da análise e da necessidade da mediação das abstrações traduz sua compreensão dialética e materialista do conhecimento científico. Dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as

¹⁸A este respeito, a sociedade soviética vive a Revolução Russa em 1917, a qual impulsiona mudanças significativas no contexto histórico e social. Para maiores informações, consultar capítulo 2 da obra de Tuleski (2008), “Da revolução material à revolução psicológica – às bases da Psicologia comunista de Vygotski”.

manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vigotski não compartilhava de qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade de mediação do abstrato. O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade.

O autor destaca os dois grandes pilares do método da análise da realidade utilizado por Vigotski: a dialética e o materialismo. Lima (2011, p. 52), por sua vez, entende que “a Psicologia Histórico-Cultural propõe um novo encaminhamento epistemológico, respaldada no método proposto por Marx, defendendo a primazia dos determinantes históricos e sociais na constituição do psiquismo”. A historicidade, o materialismo e a dialética constituem os pressupostos fundamentais para compreender o psiquismo humano. Tal posicionamento nos orienta para a compreensão de seus pressupostos e da sua Psicologia denominada *Histórico-Cultural*.

A Psicologia Histórico-Cultural, como propõe o Materialismo Histórico e Dialético, estabelece que o homem “[...] modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho” (Engels, 2004, p. 10). Sob esta perspectiva, tem o homem o domínio sobre a natureza, mas este domínio não está situado fora dela, como afirma Engels (2004, p. 10-11): “mas que nós por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada”.

Podemos dizer que a gênese da Psicologia Histórico-Cultural está no fato de que Vigotski “(...) lançou seu olhar perscrutador sobre as necessidades da Rússia, buscando respostas aos problemas com que se deparavam os homens daquele período” (Tuleski, 2008, p. 71), estando intimamente ligado com a concepção de homem desenvolvida pelos teóricos do Materialismo Histórico, como Marx e Engels. Em seus escritos, Alexander R. Luria (1902-1977) demonstra a íntima relação entre o pensamento marxista e a Psicologia Histórico-Cultural.

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações científicas naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais, se interligam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas. Precisávamos, por assim dizer, tomar certa distância do organismo, para descobrir as fontes das formas especificamente humanas da atividade psicológica. (Luria, 1992, p. 48).

Como demonstrou Tuleski (2007, p. 41):

“Esta abordagem era denominada por Vigotski de Psicologia ‘cultural’, ‘instrumental’ ou ‘histórica’. Ele discorre sobre como a própria denominação desta ‘nova’ Psicologia tem em seu bojo os determinantes históricos da sociedade, sendo o homem diferente dos animais pela sua capacidade de moldar e estruturar sua atividade”.

Explica a mesma autora, citando Luria, o significado de cada termo que compõe a Psicologia Histórico-Cultural:

O primeiro termo referia-se à natureza mediada de todas as funções psicológicas complexas, o segundo referia-se aos modos socialmente organizados pelos quais as sociedades sistematizam as tarefas postas às crianças, bem como as características das ferramentas (físicas e mentais) que são oferecidas a elas para dominar tais tarefas, enquanto o último enfatizava a transitoriedade e a mutabilidade dos anteriores, de acordo com as alterações efetuadas pelo próprio homem no curso de sua história (p. 41).

De acordo com tais fundamentos, não há uma existência humana acabada e abstrata; o homem é o resultado de sua relação com o mundo que o rodeia durante toda sua vida. Portanto, a construção da consciência humana é histórica, **sem tempo ou data para terminar**, é constituída nas relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos, com os objetos, com a natureza; ela é cultural, mediada por instrumentos e histórica. Essas relações sociais, não podemos deixar de mencionar, são relações de classes sociais antagônicas, que sustentam a sociedade capitalista.

A Psicologia Histórico-Cultural se firma em alguns postulados importantes para a compreensão da consciência em uma perspectiva histórica e cultural, os quais apresentaremos a seguir. No constructo desta Psicologia, Vigotski preocupou-se em explicitar como se dá o processo de desenvolvimento do sujeito e, conseqüentemente, de sua consciência. **A periodização do desenvolvimento, a construção do pensamento e da linguagem, o papel da mediação, as funções psicológicas superiores, a construção de conceitos e o papel da atividade humana** são “postulados” importantes de sua Psicologia.

Compreendemos que, para essa **nova Psicologia**¹⁹, o entendimento de que o homem se constrói nas relações históricas confirma que, primeiramente, o homem ocupa-se do que está disponível na sociedade, o que já foi produzido e dominado pelas gerações anteriores tanto em seu aspecto prático – sabendo usar os instrumentos – como em seu aspecto e organização teórica – sua compreensão e formulação em teorias, símbolos e signos. Todos estes domínios são caracterizados pela Psicologia Histórico-Cultural como determinações interpsicológicas, que se encontram já presentes no mundo circundante de cada sujeito. Estes conhecimentos podem ser tomados para si, ou seja, serem internalizados por cada sujeito, tendo este sujeito a possibilidade histórica de seu domínio. Este domínio é considerado como o aspecto intrapsicológico.

¹⁹ A **nova Psicologia** é a que Vigotski (1996) postula a partir do Método de análise materialista histórico e dialético, fundamentada na compreensão da construção da consciência a partir da história da humanidade, como explicitado nas discussões de seu livro *Teoria e Método em Psicologia* escrito em 1927.

Ainda sobre esta **nova Psicologia** vale a pena apresentar um trecho dos escritos de Shuare (1990, p. 85, grifo nosso): “D. B. Elkonin, em um informe lido na reunião dedicada aos 50 anos do aniversário da morte de Vigotski (não publicado), disse que este foi o criador da **Psicologia não clássica**, a ciência dedicada a estudar como, a partir do mundo objetivo da arte, dos instrumentos de trabalho, da indústria, se criou e surge o mundo subjetivo do indivíduo. É uma Psicologia não clássica porque pretende não somente estudar a psique, mas conhecê-la para poder dominá-la, transformá-la. Existem múltiplas indicações na obra de Vigotski referindo-se à Psicologia como ciência devendo entender ao domínio de seu objeto de estudo: disto se trata tanto o enfoque geral, como mencionou Elkonin, como as manifestações concretas relacionadas com a formação dos processos psíquicos na ontogenia, na defectologia, na patologia, na arte, no ensino e na educação. Corresponde também ao método genético-experimental e ao conceito de zona de desenvolvimento próximo”.

Este aspecto coletivo da produção do conhecimento (externo) e sua apropriação individual (interna) ocorrem pela mediação de ações, atitudes, conhecimentos já presentes na cultura deste sujeito e objetivados na sua organização psicológica. Todo conhecimento objetivado pelos homens pode ser internalizado por cada sujeito, tornando-o humanizado, detentor da cultura a que pertence.

O papel da escola, desta forma, consiste em proporcionar este processo de internalização, ou seja, tornar cotidiano para o aluno o conhecimento científico, possibilitando que compreenda o uso dos conteúdos escolares em sua vida. Como explicita Leal (2012, p. 215): “[...] através da mediação entre o conhecimento escolar e o processo de aprendizagem, aumentando as possibilidades dos alunos apropriarem-se dos instrumentos necessários à compreensão da realidade e à sua ação no meio social”. A Ciência deve tornar-se vinculada à vida do aluno, acarretando transformação de significados e sentidos. Por conseguinte, o professor é o mediador, “transmitindo” o conhecimento científico aos alunos. Esta aproximação exige uma dinâmica de relações organizadas, capazes de pôr em movimento os processos internos de aprendizagem, ou seja, relacionando o que o aluno já sabe com o que ele irá se apropriar. Facci (2004a) relata que, em se tratando da importância do processo de escolarização na formação dos processos psicológicos superiores, o professor ocupa um papel fundamental:

O professor, neste aspecto, constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos. (p. 210).

Passaremos a abordar alguns aspectos referentes ao processo de mediação e das Funções Psicológicas Superiores. Como já afirmamos anteriormente, o trabalho é a primeira forma de mediação da humanidade. E como explica Engels (2004), “o trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (p. 1).

O trabalho como fonte primeira do processo de mediação possibilitou e possibilita ao homem conhecer e dominar a natureza à sua volta, produzir instrumentos e signos que serão mediadores de “segunda ordem”, ou seja, aqueles produzidos pela mediação universal “o

trabalho” e colocado à disposição para que os homens se apropriem e utilizem em sua vida cotidiana. Como afirma Leontiev (1978, p. 265): “Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)”. Os homens, diferentemente dos animais, têm uma atividade criadora e produtiva. Criando objetos, eles satisfazem suas necessidades e produzem conhecimentos sobre sua criação.

Em sua atividade criadora e produtiva, o homem desenvolve instrumentos e signos. Como afirma Sforzi (2004, p. 3):

O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos.

Os instrumentos físicos são aqueles que potencializam as ações materiais dos homens, enquanto que os instrumentos simbólicos (signos) permitem sua ação mental. Desta forma, instrumentos e signos têm uma importância central na compreensão de qualquer processo de mediação, tanto na vida cotidiana do sujeito e da criação humana quanto nas formas sistematizadas de ensino a que é submetido.

Segundo Leontiev (1978, p. 268), “o instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais natural, os traços característicos da criação humana”, ele é, ao mesmo tempo, um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. Sendo assim, à medida que os homens criam instrumentos, eles se tornam sujeitos determinados pela história. A respeito deste processo de humanização, Leontiev (1978) faz a seguinte reflexão: “A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais” (p. 270).

Estas funções psíquicas novas foram estudadas pela Psicologia Histórico-Cultural e a primeira preocupação que Vigotski teve ao estudar as denominadas *Funções Psicológicas Superiores* foi estabelecer um método de investigação que possibilitasse a compreensão da construção da “psique humana” para além dos determinantes biológicos ou de uma relação estímulo resposta como até então praticado pela Psicologia. Em seus escritos organizados no Tomo III das *Obras Escolhidas* (Vygotsky, 2000b), que tratam das Funções Psicológicas

Superiores, já no início, demonstra “[...] que uma pesquisa nova inevitavelmente necessita de um método e uma técnica de investigação ” (p. 47), referindo-se ao fato de que, se desejamos pesquisar para além das condições biológicas e avançar para os determinantes culturais, necessitaríamos de um método que permitisse esta compreensão do processo de constituição do sujeito e seu processo de desenvolvimento.

Em seu processo de pesquisa, ao mesmo tempo que Vigotski elabora o novo problema para o método, ele desenvolve reflexões sobre o próprio processo de desenvolvimento do sujeito. Se, para estudar as formas elementares de desenvolvimento (aquelas determinadas biologicamente), os métodos até então organizados eram suficientes, a partir de então, ao estudar as funções superiores (aquelas determinadas culturalmente), necessitaria de um novo método: o que considerasse a história. “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético” (Vygotsky, 2000b, p. 67)²⁰.

Seu estudo compreende que as funções elementares e superiores do desenvolvimento estão intimamente ligadas em uma relação de interdependência, afirmando o primado do determinante cultural e histórico neste processo. Aqui, podemos perceber que se encontra um dos grandes postulados da Psicologia Histórico-Cultural e “divisor de águas” para a compreensão do desenvolvimento humano nesta perspectiva. “Ao atuar sobre a natureza externa mediante este movimento, ao modificá-la o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza – disse Marx – Desperta as forças que a dominam e subordina a dinâmica dessas forças ao seu próprio poder” (Marx & Engels, citados por Vygotsky, 2000b, p. 85)

Ele vai demonstrando como a interdependência do homem com a natureza e sua relação com os demais possibilita a construção do processo de vida social em que os aspectos biológicos colocam o homem na natureza e, a partir daí, esta relação se modifica. O homem não é mero espectador deste processo de desenvolvimento, mas parte integrante dele. Este movimento permitiu à humanidade capacidades que vão além das “habilidades e determinantes biológicos”, possibilitando o desenvolvimento das capacidades “superiores”, especificamente humanas, tais como **o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o domínio da própria conduta, o domínio das operações aritméticas, o domínio da atenção, o desenvolvimento das funções da memória**, entre outras.

Ele explica como as funções superiores especificamente humanas se constituem:

²⁰ As traduções do espanhol para a língua portuguesa em todas as citações apresentadas são de responsabilidade da autora da dissertação.

No processo da vida social, o homem cria e desenvolve sistemas complexos de relações psicológicas, sem as quais não seriam possíveis as atividades de trabalho e toda a vida social. Os meios e as conexões psicológicas são, por sua própria natureza, funções, signos, isto é estímulos artificialmente criados, destinados a influenciar as condutas e a formar novas conexões condicionadoras do cérebro humano (Vygotsky, 2000b, p. 85).

Fica demonstrado que o homem se utiliza de meios denominados artificiais, que são construídos pelo próprio homem, no intuito de satisfazer suas necessidades, atribuindo sentido e significado culturais e históricos a tais signos e instrumentos. Pensemos, por exemplo, nos sinais de trânsito que representam uma convenção cultural desenvolvida pela necessidade de uma determinada sociedade e que estão repletos de sentido e significado. O homem, ao organizar um sistema de signos, é motivado por uma necessidade inicial que impulsiona a tomada de consciência e de ação do sujeito a fim de satisfazer tal necessidade. No exemplo citado, os sinais de trânsito servem para organizar as vias em que transitam veículos e pedestres. Seu significado vai além, a desobediência a este código (Lei de Trânsito) levou os homens a estabelecerem novos sentidos quanto ao cumprimento da lei e à punição proveniente de sua desobediência. Socialmente, tal punição já se encontra estabelecida pela sociedade. O cumprimento desta lei, entre outros aspectos ou situações, é o que dá hipoteticamente sentido e significado ao trabalho do policial, do advogado, do juiz, etc.

Davidov e Shuare (1987) no prefácio do livro *A Psicologia Evolutiva e Pedagógica na União Soviética – Antologia*, ao apresentarem o eminente²¹ Psicólogo Soviético L. Vigotski e sua obra, citam um exemplo de signo: “São signos, por exemplo, os meios como a escrita e o cálculo (letras e números), afinal de contas, todos os meios materiais objetivos nos quais se encarna a cultura humana” (p. 6). E continuam citando Vigotski e sua explicação sobre os signos: “(...) o signo sempre é inicialmente um meio de vinculação social, um meio de ação sobre os outros e logo se converte em um meio de ação sobre si mesmo” (p. 6).

O homem constrói a cada movimento histórico signos e instrumentos que vão permitindo o domínio da natureza e a constituição deste universo cultural à sua volta, inicialmente como coletivo, ou seja, que pertence a todos os homens e, concomitantemente, para cada indivíduo. Vygotsky (2000b, p. 86) teoriza: “Vemos, portanto, que a ferramenta está

²¹ Este termo foi utilizado por Davidov e Shuare (1987, p. 5) no texto do prefácio da obra já citada ao se referir a Vigotski e à sua produção no fim dos anos 1920 e começo dos anos 1930, em especial suas teses sobre o desenvolvimento ontogenético histórico-social dos homens e como tais teses definiram as investigações de seus discípulos e seguidores.

orientada para o exterior e o signo está orientado para o interior, cumprem tecnicamente distintas funções psicológicas”. Isto nos remete ao papel indispensável da mediação para a formação das Funções Psicológicas Superiores.

Podemos exemplificar pelo uso da linguagem oral que se desenvolveu durante a história da humanidade em cada povo ou cultura, que torna-se um bem cultural coletivo de um determinado povo com seus costumes, dialetos, representações linguísticas. Contudo, este conhecimento culturalmente construído é “transmitido” pelas relações sociais para cada nova geração, ou seja, cada criança que ali nasce tem a possibilidade de dominar esta língua e estes costumes produzidos coletivamente durante a história **tornando também seu o que era de todos**. Na dinâmica da formação das funções superiores em que ocorre o emprego de instrumentos e signos, ficam evidenciados alguns aspectos importantes. O primeiro se refere à origem especificamente social de tais funções e o segundo, que todas ocorrem em dois momentos: na forma de funções **interpsíquicas** – atividades coletivas e sociais – e na forma **intrapsíquica** – nas atividades individuais como propriedades internas do pensamento. Deste modo, entendemos que a formação das Funções Psicológicas Superiores não pode ser compreendida separadamente do processo de desenvolvimento do sujeito e de seu meio social e cultural, uma vez que elas são o próprio desenvolvimento das capacidades especificamente humanas.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função do desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro em um plano social e depois no psicológico, primeiramente entre os homens como categoria interpsíquica e logo depois no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere por igual para a atenção voluntária, para a memória lógica, para a formação de conceitos e para o desenvolvimento da conduta. (...)

Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-se como a sociogênese das formas superiores de comportamento. (Vygotsky, 2000b, p. 103).

Na história do desenvolvimento cultural do sujeito, tanto as funções primitivas como as funções superiores são, como já foi dito, de fundamental importância. Elas se desenvolvem em um processo de interdependência em que uma função primitiva é incorporada por meio do

processo de aprendizagem mediado por ferramentas ou signos, permitindo o surgimento de uma função psicológica superior, como as já citadas anteriormente. Vygotsky (2002b, p. 81) define assim tais funções:

Chamaremos primitivas as primeiras estruturas, se trata de um todo psicológico natural determinado fundamentalmente por peculiaridades biológicas da psique. A segunda estrutura que nasce durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores pois representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

A Psicologia Histórico-Cultural lança um novo olhar para a constituição do sujeito quando acrescenta ao processo de desenvolvimento o primado da aprendizagem ao estudar a história do desenvolvimento cultural dos sujeitos. Admite-se que é nas relações culturais, ou seja, de convívio, de mediações variadas, de modelos específicos de cada cultura, de aprendizagens com sujeitos mais experientes que a criança, desde o nascimento, se humaniza. Daí algumas afirmações **que o sujeito primeiro aprende e conseqüentemente se desenvolve:**

Descobrimos que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-lo de modo consciente e arbitrário. A investigação mostra que sempre há discrepância e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes. (Vygotsky, 2000a, p. 322).

Para Vigotski, a relação aprendizagem e desenvolvimento, como já vem sendo apresentada, conduz a uma rede de relações que envolvem a constituição do humano, superando o conceito de partes fossilizadas. Ocorre daí um conjunto de relações dialéticas e de interdependência, ou seja, das estruturas primitivas (de caráter biológico) às estruturas superiores (de caráter cultural), as mediações (interpsicológica e intrapsicológica) com o uso de instrumentos e signos e ainda pela presença de momentos diversos de desenvolvimento, aspecto de que trataremos a seguir.

O desenvolvimento é, de acordo com Vygotsky “um processo muito complexo, determinado por uma série de indícios” (2000b, p. 106) que se faz em um movimento dialético de superação de etapas sucessivas, as quais, internalizando conquistas da etapa anterior, apresentam domínio de novas propriedades. Como explicita o autor “cada etapa seguinte modifica e nega as propriedades da anterior” (p. 108).

Este complexo processo dialético é, de acordo com o entendimento de Vygotsky (2000b, p. 96),

(...) um processo que se distingue pela sua complicada periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diversas funções, nas metamorfoses e transformações qualitativas de umas formas em outras, um entrelaçamento completo de processos evolutivos, um completo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptações.

Isso nos faz compreender que não se trata apenas de ir de uma etapa menos desenvolvida para outra mais desenvolvida, mas do processo de entrelaçamento que uma etapa faz com a outra, como em uma forma elíptica em que a base inicial é interligada a sua continuidade e não interrompida.

Somos levados a compreender pela Psicologia Histórico-Cultural que o constructo psíquico do homem resulta prioritariamente do desenvolvimento cultural, tendo como base fundamental o emprego dos signos. Neste aspecto, destacamos o papel fundamental da linguagem, como afirma Vygotsky (2000b, p. 101): “A linguagem, no entanto, é a função central das relações e da conduta cultural da personalidade”. Na relação do indivíduo com o mundo, a linguagem possibilita a assimilação do mundo exterior e a interação mediada pelos objetos construídos pelos homens, afirmando a primazia do meio social sobre a base biológica.

No estudo do psiquismo humano, Vigotski e outros teóricos da Psicologia Histórico-Cultural estudaram o que denominam atividade principal, e também o desenvolvimento em cada etapa da vida do ser humano. Nestes estudos, demonstraram que o desenvolvimento avança para além das concepções até então predominantes, em que as etapas vencidas, já totalmente desenvolvidas, são dispensáveis, não influenciando mais no processo de desenvolvimento do sujeito. Ou ainda como mecanismos adaptativos do comportamento a partir de uma visão idealista do desenvolvimento psicológico. Para os teóricos da escola de

Vigotski, dentre os quais podemos citar Leontiev (1903-1979), Elkonin (1904-1984), Davidov (1930-1998), entre outros, a compreensão do desenvolvimento do indivíduo se dá por outro caminho. Como demonstra Facci (2004b, p. 66-67):

Para esses estudiosos, o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos.

O processo de desenvolvimento psíquico perpassa a periodização e, evidencia Elkonin (1987, p. 104) que a elaboração teórica dos períodos do desenvolvimento psíquico e o conhecimento sobre as leis de passagem de um período para o outro permitem compreender as forças motrizes do desenvolvimento psíquico. No prefácio do livro *A Psicologia Evolutiva e Pedagógica na URSS*, o teórico Davidov apresenta os estudos de Elkonin;

D. Elkonin (1904-1984), durante várias décadas, realizou com seus colaboradores investigações experimentais e teóricas sobre a Psicologia infantil e pedagógica sobre os postulados das ideias fundamentais de L. Vigotski. Em suas obras, são examinadas as questões referentes à natureza da infância e sua periodização, as particularidades psicológicas das idades (desde a primeira infância até a adolescência), do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da Psicologia do jogo, da relação do desenvolvimento infantil com o ensino. D. Elkonin fundamentou seu ponto de vista segundo o qual a infância tem um caráter histórico concreto e as particularidades psicológicas gerais das idades também são historicamente transformadas. Propôs uma periodização do desenvolvimento (referida aos condicionantes de uma sociedade socialista), construídas sobre a base da atividade principal. (Davidov & Shuare, 1987, p. 13).

As produções teóricas da escola de Vigotski, como pode ser observado, explicam a constituição e o desenvolvimento do psiquismo do homem. Elkonin nos oferece uma rica

oportunidade para compreendermos como se dá à periodização do desenvolvimento, considerando seus determinantes históricos. Em sua teorização, estabelece a base de cada período da vida do ser humano na atividade principal.²² No texto denominado *Sobre el Problema de la Periodización del desarrollo psíquico en la infancia*, publicado em 1987, destaca que o estudo do problema da periodização e sua correta compreensão é muito importante para organizar o sistema educacional.

Entendemos que, mesmo escrevendo em um contexto histórico diferente do atual, esta é uma questão importante pensada por Elkonin porque, ao evidenciar os períodos pelos quais passa o psiquismo em seu desenvolvimento, orienta educadores e pais na ação com alunos e filhos. Elkonin (1987) apresenta esta periodização pautando-se em uma produção de Vigotski denominada *El problema de la edad*, em que realiza uma análise teórica dos materiais já produzidos sobre este tema na Psicologia soviética e em outros países. Para este último, o estudo do desenvolvimento infantil não pode prescindir da compreensão dos determinantes histórico-sociais que influenciam as características de cada período evolutivo do indivíduo. Outra importante conclusão de Vigotski foi a compreensão de que, durante o processo de desenvolvimento, apresentam-se alternâncias entre idades que ele chamou de *críticas* e *estáveis* e que se constituem em cada estágio de desenvolvimento.

O critério fundamental, a nosso ver, para classificar o desenvolvimento infantil em diversas idades é justamente as novas formações. Em nosso esquema, a sucessão das etapas da idade se determina pela alternância de períodos estáveis e críticos. A duração das idades estáveis se determina com maior certeza pelos limites, mais ou menos definidos, de seu começo e final. Contudo o mais correto é fixar a duração das idades críticas, devido ao seu distinto curso, pelos pontos culminantes das crises, considerando como início da mesma o semestre anterior mais próximo a essa idade e como seu término o semestre imediato à idade seguinte. (Vygotsky, 2000c, p. 260).

Apresentaremos a seguir a periodização das idades proposta por Vygotsky (2000c, p. 261): “crise pós-natal, primeiro ano de vida, crise de um ano, 1 a 3 anos, crise dos 3 anos, 3

²² É necessário pontuar que Leontiev destacou da teoria vigotskiana a ideia fundamental de atividade, estudando sua estrutura geral, seus mecanismos e formas fundamentais no processo de desenvolvimento e a explicou da seguinte forma “A atividade tem dois elos fundamentais: o da orientação e o da execução. O primeiro inclui **as necessidades, os motivos e as tarefas (a tarefa é a unidade do objetivo e as condições de sua conquista)**. O segundo elo está constituído **pelas ações e operações**” (1987, p. 10, grifo nosso).

anos a 7 anos, crise dos 7 anos, 8 a 12 anos, crise dos 13 anos, 14 a 16 anos e crise dos 17 anos”. Aqui, fica explícita a periodização logo após o nascimento, passando pela primeira infância, pela idade pré-escolar, escolar, puberdade até a adolescência. O desenvolvimento consiste em um processo de formação e surgimento do novo.

Os períodos de crises destacados são momentos no processo de desenvolvimento em que novas formações ocorrem na vida do sujeito. Em cada etapa, existem linhas centrais e acessórias de desenvolvimento. Como os próprios termos indicam, o que é central caracteriza a atividade principal do sujeito em cada idade e, no processo de desenvolvimento: o que era central em uma idade torna-se acessória na idade seguinte e, contrariamente, em alguns momentos. Segue um exemplo apresentado por Vygotsky (2000c, p. 263): “Vemos, portanto, que um mesmo processo de desenvolvimento verbal pode figurar em qualidade de uma linha acessória durante o primeiro ano. Chegando a ser a linha central do desenvolvimento na primeira infância para converter-se novamente em linha acessória nas idades seguintes”.

Para Vigotski, é evidente e lógico que o desenvolvimento da linguagem ocorra em estreita dependência em cada uma das idades citadas, contudo de distintas maneiras. Há uma relação dinâmica entre as partes e o todo, a estrutura de cada idade anterior se transforma em uma nova que se forma à medida que o sujeito vai se desenvolvendo. Este movimento que está dialeticamente acontecendo em cada indivíduo é “mediado” pelo meio a que está submetido, ou seja, a relação do sujeito com seu entorno como **situação social de desenvolvimento**.

Facci (2004b), fundamentada na organização de Elkonin (1987), explica os principais estágios do desenvolvimento. “A **comunicação emocional direta dos bebês com os adultos** é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação” (p. 67, grifo nosso). Ainda na primeira infância, a criança passa a se relacionar com o meio através das ações com os objetos, denominada fase **objetal-instrumental**. Nesta fase, é necessário que o adulto mostre as ações à criança. É por meio da **linguagem** que a aprendizagem para manipular objetos se efetiva, embora a criança ainda não domine a função simbólica da linguagem, é iniciada e organizada a sua função comunicativa. Tal capacidade de compreender a função simbólica da linguagem é percebida a partir dos dois anos de vida, quando **se apresenta uma grande evolução da linguagem**. Apesar de a linguagem ocupar lugar importante no processo de desenvolvimento da criança até esta idade, não se caracteriza como atividade principal e, segundo Elkonin (1987, p. 117-118),

Dito com outras palavras, a linguagem atua como meio para os contatos “de trabalho” da criança com o adulto. Mas existem algumas bases para se pensar que as mesmas ações objetais, em caráter exitoso de sua realização, constituem para a criança o meio para organizar a comunicação com os adultos. A comunicação mesma está mediatizada pelas ações objetais das crianças. Em consequência o intenso desenvolvimento da linguagem, como meio para organizar a comunicação com o adulto, não contradiz a tese de que a atividade principal neste período é a atividade objetal.

Ou seja, como bem abordou Facci (2004b, p. 68, 69), “a linguagem tem sua função maior de auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos e a assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos”.

O próximo período é o pré-escolar, em que a atividade principal passa a ser **o jogo ou a brincadeira**. Facci (2004b, p. 69) demonstra que “o principal significado do jogo, para Elkonin (1987), é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas”. Para esses autores, o jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem – a atividade dos homens e as relações com os adultos. Os jogos protagonizados servirão de base para o surgimento da nova atividade dominante: a atividade de estudo. Sobre esta fase do desenvolvimento, Elkonin (1987, p. 118) assim a descreve:

O jogo de regras aparece como a atividade em que tem lugar a orientação da criança nos aspectos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se formam nos pequenos o desejo de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspirações que constituem o principal momento de sua preparação para a aprendizagem escolar.

Este novo período caracteriza-se pela entrada da criança na escola, e a atividade principal passa a ser o **estudo**. A assimilação de novos conhecimentos constitui o principal ganho para o sujeito, tendo a educação escolar papel privilegiado na sua efetivação. É neste período que surgem a consciência e o pensamento teórico. Davidov (1988, p. 162) apresenta uma reflexão muito pertinente acerca da importância deste período:

Assim, pois, ao ingressar na escola, os pequenos começam a realizar a atividade de estudo destinada a dominar os conhecimentos e capacidades que, de uma ou outra maneira, estão ligadas com o pensamento teórico de uma dada época. Nas crianças, se formam as bases da relação teórica da realidade. O desenvolvimento desta relação teórica da realidade permite ao homem “sair” dos limites da vida cotidiana observada diretamente; o introduz em um amplo círculo de acontecimentos mediatizados e representados que transcorrem no mundo e também nas relações das pessoas. Por isso a participação consciente do homem na vida sócio-política, por exemplo, está ligada com o grau de alfabetização. “O analfabeto está à margem da política, desta forma ensina-se primeiro o alfabeto”.

Por meio da atividade de estudo, é possibilitado ao sujeito se apropriar dos conhecimentos, bem como a possibilidade real de participação na vida política da comunidade, interferindo diretamente nas oportunidades dadas em uma sociedade letrada. Tomar para si o conhecimento coletivo, apropriando-se da língua escrita, é um exemplo da humanização proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, pela Escola de Vigotski.

A respeito da adolescência, Facci (2004b, p. 70) destaca “uma nova transição ocorre e é chegada a adolescência, com outra atividade principal: **a comunicação íntima pessoal entre os jovens**” (grifo nosso). Pela natureza de nossa pesquisa, esta fase do desenvolvimento tem especial atenção, uma vez que a adolescência é a idade dos alunos que frequentam o Ensino Médio. Lembremos que, como explicitou Vygotsky (2000c), apesar das mudanças que ocorrem no corpo, o que muda, sobretudo, são seus interesses, as aspirações, as atividades, a estrutura interna do pensamento, da personalidade, alterando as relações do indivíduo com a realidade e com o meio que o cerca. Elkonin (1987, p. 121) explica a atividade principal desta fase da vida do sujeito.

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 próprio futuro; em uma palavra se estrutura o sentido pessoal da vida. Com isso na comunicação se forma a autoconsciência, como “consciência social transferida para o interior” (L. Vigotski). Graças a isto surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da

atividade conjunta, a que se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire um caráter de atividade profissional de estudo.

Outro aspecto importante destacado pela escola de Vigotski nessa fase da vida do sujeito é a capacidade de elaborar os conceitos, já que o adolescente passa por um avanço intelectual importante. Como afirma Facci (2004b, p. 71): “o pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimilados”.

Ao evidenciar que os conhecimentos serão corretamente assimilados, significa que o adolescente encontra-se em um momento de seu desenvolvimento que novas formações psíquicas permitem a ele se apropriar do significado da realidade que o cerca e dos conhecimentos científicos, compreendendo sua constituição e superando definitivamente os conceitos espontâneos²³. Neste sentido, possui condições intelectuais para alcançar as abstrações exigidas para compreender conteúdos acadêmicos como, por exemplo, álgebra, fuso-horário, tabela periódica, cálculo de força e energia, entre outros.

Na medida em que a comunicação pessoal acontece, o adolescente possui, como demonstra Facci (2004b, p. 71), “[...] pontos de vista gerais sobre o mundo, as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida”. Tais relações de grupo permitem novas tarefas, intenções, desejos pela atividade profissional. A atividade principal do jovem se encaminha, então, para a **atividade profissional de estudo**, que se firma como atividade principal que irá impulsioná-lo para a orientação e preparação profissional. Como demonstram Davidov e Márkova (1987), nesta atividade profissional de estudos, ocorre o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, como uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora.

Em cada fase da vida, é desenvolvida uma atividade principal, contudo isto não significa aquela que a antecedeu desapareceu. Para Elkonin (1987, p. 121), essas atividades podem ser divididas em dois grupos:

²³ É fundamental explicitar que a passagem do conceito espontâneo, do domínio do concreto e das generalizações ocorre quando no sujeito, por intermédio dos instrumentos e, em especial, a linguagem e a regulação da própria conduta pela mediação do outro, possibilita a construção do conceito científico, tendo como princípio norteador a historicidade de cada sujeito. Esta nova forma de pensar por conceitos com conhecimentos científicos supera a operacionalização do conhecimento na prática ou no concreto como já denominada por outras teorias, e atinge, pelo processo de internalização, uma dimensão funcional e não apenas informativa. Conceitos são formas superiores de generalizações. **“Desse modo, a generalização de um conceito leva à localização de dado conceito em um determinado sistema de relações de generalidade, que são os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos. Assim, generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos”** (Vygotsky, 2000a, p. 292, grifo nosso).

No primeiro grupo, entram as atividades em que tem lugar a orientação predominante, os sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas dessas relações entre as pessoas. São atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”.
(...)

O segundo grupo está constituído pelas atividades em que tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, de ação com os objetos e dos modelos que destacam uns e outros aspectos daqueles. Trata-se das atividades no sistema “criança-objetos sociais”

Consideram-se atividades do **primeiro grupo** na primeira infância: comunicação emocional direta; na segunda infância: jogo; adolescência: comunicação íntima pessoal. As do **segundo grupo** são as seguintes: primeira infância: atividade objetal manipulatória; segunda infância: atividade de estudo; adolescência: atividade profissional de estudo. As atividades do primeiro grupo são aquelas que se baseiam nas relações entre o sujeito e o adulto social, confirmando a premissa do processo social, histórico, coletivo, interpsicológico do desenvolvimento. As atividades do segundo grupo, são aquelas “(...) em que se tem lugar a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, de ações com os objetos e dos modelos que destacam um ou outro aspecto destes objetos”, ainda trata-se “das atividades no sistema criança – objetos sociais” (Elkonin, 1987, p. 121). Pode-se dizer que, em um grupo, a atividade tem como finalidade aprender como os homens se relacionam, no outro grupo, como lidar com os objetos e conhecimentos produzidos pelos homens.

Em todo processo de aprendizagem e de desenvolvimento, fica evidenciado o que o sujeito sabe, tem autonomia para resolver sozinho ou com ajuda. Sobre este aspecto importantíssimo, Vigotski, valendo-se de uma compreensão dinâmica do desenvolvimento, vê, entre os estágios de estabilidade e de crise, a presença do nível de desenvolvimento proximal.

A pesquisadora Marta Shuare, em seu livro *La Psicología soviética tal como yo la veo*, publicado em 1990, dedica um capítulo à concepção histórico-cultural de Vigotski. Nele, apresenta os principais postulados e define a zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal está definida pelo que a criança pode realizar em colaboração, sob a direção e com a ajuda de outro (o professor, o

adulto, seus companheiros). Vigotski disse: A investigação mostrou que a **zona de desenvolvimento proximal tem uma importância direta maior para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e seu êxito no ensino do que o nível atual do desenvolvimento.** (Shuare, 1990, p. 75, grifo nosso)

Ao desenvolver o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou próximo, Vygotsky (2000a) nos chama a atenção para o importante papel que tem o processo de **imitação** para a aprendizagem e para o desenvolvimento, explicando que não se imita qualquer coisa, como pensava a Psicologia Tradicional, como uma atividade puramente mecânica, mas a criança só pode imitar aquilo que está na zona de desenvolvimento proximal. Shuare (1990, p. 75) acrescenta: “Para imitar, tem que ter alguma possibilidade de passar daquilo que pode fazer para aquilo que ainda não pode”. Este tratamento dado ao papel da imitação traz consigo uma nova maneira de conceber a relação com o mundo pelo qual será mediado. Não se trata apenas de uma cópia da realidade, mas de um internalizar o que a humanidade produziu no seu tempo histórico e que pode ser apropriado em um nível psíquico do desenvolvimento. Imitar exige capacidades superiores de desenvolvimento, visto que a criança imita o que se encontra socialmente dado, indo além de seus determinantes biológicos, para tanto, utiliza-se de instrumentos e signos como a linguagem por exemplo.

A imitação é uma ação exterior, já que podemos ver quando uma criança imita uma ação dada socialmente, impulsionando também o que ocorre no nível psíquico e permitindo à criança o controle da conduta e a aprendizagem do ato como seu. A imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro e ainda, como alertou Vigotski, é necessário superar a ideia que reduz a imitação a uma simples formação de hábitos e compreendê-la como um fator essencial ao desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano. Desta forma, a imitação está intrinsecamente relacionada com a efetivação do mundo cultural da criança.

Sobre a interação entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, podemos dizer que o desenvolvimento acontece, com base em Vygotsky (1989, p. 95) “pelo menos em dois níveis”. O primeiro nível pode ser chamado de **nível de desenvolvimento real** e o segundo, já mencionado anteriormente, é o chamado **nível de desenvolvimento próximo** ou **proximal**.

Vygotsky (2000a), em sua obra *A construção do pensamento e da linguagem*, estudou várias teorias que tratam da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, discutindo três grandes posições teóricas. A **primeira** centra-se no pressuposto de que os processos de

desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso. A epistemologia genética de Piaget representa esta concepção.

A **segunda** grande posição teórica postula que aprendizado é desenvolvimento. Esta identidade é essência de um grupo de teorias que, na sua origem, são completamente diferentes. Uma dessas teorias se baseia no conceito de reflexo, uma noção essencialmente antiga, que, recentemente, tem ido revivida de forma extensiva. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é ler, escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento.

A **terceira** posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas simplesmente combinando-as. Um exemplo claro desta abordagem é a teoria de Koffka,

segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso central; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. (Vygotsky, 1989, p. 91).

Retoma também as pesquisas de Piaget, da teoria dos reflexos, dos estudos de Koffka, explica que:

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüência resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. A maior

conseqüência de se analisar o processo educacional desta maneira, é mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças (p. 102).

Compreendendo a relação entre aprendizado e desenvolvimento podemos afirmar, considerando os postulados de Vygotsky (1989, p. 101), que “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. O autor ainda explicita que “(...) o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p. 101). Desse ponto de vista, os processos de aprendizagem das crianças têm papel primordial na construção do psiquismo humano e na sua personalidade.

Cada assunto tratado nesta seção apresentou, de forma sucinta, alguns postulados da Teoria Histórico-Cultural, priorizando, dentre eles: as determinações interpsicológicas e intrapsicológicas do mundo circundante de cada sujeito; o processo de internalização; o processo de mediação na história da humanidade, tendo no “trabalho” o seu primado; a importância dos signos e instrumentos na constituição do sujeito; o conceito de Função Psicológica Superior e sua constituição; a periodização do desenvolvimento psíquico; o conceito de atividade e, finalmente, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento por meio do nível de desenvolvimento real e de desenvolvimento próximo.

Se retomarmos as proposições desta pesquisa, podemos evidenciar qual o significado de se trabalhar com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Vejamos, o conhecimento sobre o processo de desenvolvimento e sua periodização é fundamental para se estabelecer um trabalho efetivo com o alunado adolescente, já que a possibilidade de tomar cada período de crise como uma oportunidade de avanço e superação das etapas e conhecimentos anteriores favorecerá a prática pedagógica. Inicialmente, pelas perspectivas de superação e sucesso que o trabalho pedagógico terá e, conseqüentemente, uma apropriação adequada dos conteúdos produzidos pela humanidade.

Entendemos a limitação da escola enquanto instituição para conviver com apelos sociais como o consumismo e o imediatismo, que “nascem do capital” e que têm na adolescência um universo de “exploração”, contudo oferecer mediações que impulsionem o desenvolvimento dos sujeitos que estão no Ensino Médio, em sua maioria adolescentes, é um

dos papéis da educação escolar. Neste quesito, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, apresentado pela Psicologia Histórico-Cultural, torna-se fundamental, uma vez que propõe a mediação para o que o sujeito é capaz de fazer com o auxílio do outro e, neste caso, seu professor ou colegas, tornam-se partícipes fundamentais do processo de construção do conhecimento.

2.2 A Psicologia Histórico-Cultural: Um Referencial para a Pedagogia

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente **dadas** aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas **postas**. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as **suas** aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação**. (Leontiev, 1978, p. 272, grifo do original).

Iniciamos este subitem com a citação de um trecho dos escritos de Leontiev para explicitar como a Psicologia Histórico-Cultural remete à educação um papel fundamental no processo de humanização de cada geração. Soma-se a isto o importante papel do processo de ensino e aprendizagem que historicamente foi construído e que se denominou educação escolar. Ainda como explicita este autor, a educação pode ter e tem formas muito diversas, inicialmente como imitação de atos até especializar-se ao ensino e à educação escolar. Contudo, como demonstra este teórico, o ponto principal e que não pode ser esquecido é que “este processo deve sempre ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do processo histórico” (Leontiev, 1978, p. 272). É pela educação transmitida às futuras gerações que ocorrem as aquisições do desenvolvimento cultural da humanidade, ou seja, “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (p. 273).

Vigotski, por meio de sua teoria, constrói um caminho para a atuação da educação escolar fundamentada na concepção sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e sobre

este novo conceito trazido pelos seus postulados, o de zona de desenvolvimento proximal. Mas poderíamos nos perguntar o que isto traz de relevante ou de significativo para o processo ensino-aprendizagem e mais especificamente para a educação escolar? O que ocorre é que suas pesquisas demonstraram que, diferentemente do que se pensava, a Pedagogia deve ter um olhar prospectivo, levando em conta aquilo que ainda não está plenamente desenvolvido. Sua aparente ousadia apontada para a Pedagogia demonstra um processo de superação das teorias tradicionais. Vygotsky (2000a) insere no debate a educação e seus determinantes e afirma que a educação só será efetiva se atuar no nível de desenvolvimento próximo do aluno. Pensar desta forma modifica significativamente o processo ensino-aprendizagem, já que a organização curricular, a metodologia desenvolvida, as atividades propostas para o aluno, a abordagem em cada disciplina escolar e o processo de avaliação dos conteúdos ficam assim “impulsionados a construir-se dialeticamente”, compreendendo que o ensino se adianta ao processo de desenvolvimento.

Vygotsky (2000a):

Descobrimos que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. A investigação mostra que sempre há discrepância e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes (p. 322).

E continua:

O processo letivo tem a sua própria seqüência, sua lógica e sua organização, segue um currículo e um horário, e seria o maior dos equívocos supor que as leis externas da estruturação desse processo coincidem inteiramente com as leis internas de estruturação dos processos de desenvolvimento desencadeados pela aprendizagem. (p. 322)

Shuare (1990, p. 76) elucida como Vigotski indicou que a criança aprende o que está localizado no nível de desenvolvimento proximal, que se transformará, por meio da colaboração do outro, pela mediação por instrumentos e signos, em nível atual ou real, passando a criança a dominá-lo sozinho. “Por isso parece verdadeiro que a aprendizagem e o

desenvolvimento em uma escola se relacionam entre si como acontece com a zona de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento atual” (Shuare, 1990, p. 76). Com este pensamento, assinala como a escola é um espaço característico para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Trata-se de um processo marcado pelo importante papel da comunicação nas atividades de ensino-aprendizagem.

Leontiev (1978, p. 272) faz uma importante referência à comunicação em sua forma externa, verbal ou mental como condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade, sendo a comunicação, em suas várias constituições, aspecto fundamental para a educação. Adianta ainda que a educação pode ter e tem, efetivamente, formas muito diversas.

Até o presente momento, Leontiev (1978) apresentou a educação genericamente constituída, contudo, mais adiante, ao conceituar a educação escolar, explica que:

(...) nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação **escolares**, diferentes formas de formação e até a formação autodidata (p. 272).

Este autor, um dos colaboradores de Vigotski, destaca o papel fundamental da educação e da educação escolar para a continuidade do progresso da humanidade e que seria impossível sua perpetuação sem que este processo de transmissão dos resultados da produção humana às gerações seguintes ocorresse. E para bem ilustrar tal afirmativa, Leontiev (1978) apresenta um exemplo muito esclarecedor:

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar. (p. 272).

Tomamos como premissa tal afirmativa para chamar a atenção para um aspecto importante que está localizado no fato de que, mesmo com um grande desenvolvimento cultural da humanidade, não há uma apropriação universal destes conhecimentos por parte de todos os homens. O domínio destes conhecimentos não está disponível para todos os indivíduos. Este conhecimento e esta apropriação universal, segundo Leontiev (1978, p. 274, grifo nosso):

(...) parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, **mas sim das enormes diferenças nas condições e modos de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais.**

E continua:

(...) esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (p. 274).

Esta leitura da realidade foi possível na Psicologia Histórico-Cultural em função de um contexto de grandes transformações na sociedade russa, na qual Leontiev vivia, e orientado pelos fundamentos filosóficos do Materialismo Histórico e Dialético. Nessa perspectiva, a realidade material e o modo de produção capitalista são interpretados tomando por base o trabalho como categoria fundamental, conforme explanamos anteriormente, e, por decorrência, a sociedade de classes e a divisão social do trabalho. Tal leitura da realidade nos possibilita compreender, como demonstra Leontiev, que “a divisão social do trabalho transforma o produto do trabalho num objeto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor no produto que ele fabrica (1978, p. 275). A divisão social do trabalho traz em seu bojo, como bem explicita Leontiev, outras consequências, como a separação entre a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo, os quais passam a pertencer a homens diferentes. “Assim, enquanto globalmente a atividade do

homem se enriquece e se diversifica a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece (1978, p. 275).

Seguindo este raciocínio, é evidente que, diante da produção material, aparentemente, é destinada a todos os membros desta sociedade, todavia verificamos que “só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar às artes” (Leontiev, 1978, p. 275). Apresenta sua leitura desta realidade quanto à concentração e estratificação da cultura, chamando nossa atenção para o seguinte fato: “A desigualdade de desenvolvimento cultural dos homens manifesta-se ainda mais cruamente à escala do mundo, da humanidade inteira” (Leontiev, 1978, p. 276).

Este aspecto abordado por Leontiev ajuíza a preocupação dos teóricos da Escola de Vigotski com as relações sociais engendradas dentro da sociedade e que determinam o desenvolvimento da humanidade e de cada homem em especial. Destacamos o que explicita Leontiev sobre o isolamento e a desigualdade entre os povos em seus escritos *O Desenvolvimento do Psiquismo* de 1978, obra já citada anteriormente:

É certo que este relativo isolamento e desigualdade das condições e das circunstâncias do progresso econômico e social pôde criar, em povos humanos estabelecidos em regiões diferentes do mundo, uma certa desigualdade de desenvolvimento. Todavia, as diferenças enormes que se criaram entre os níveis de cultura material e intelectual dos países e povos diferentes não podem explicar-se unicamente pelo efeito destes fatores. De fato, no decurso do desenvolvimento da humanidade, dos meios de comunicação, dos laços econômicos e culturais entre os países, apareceram e desenvolveram-se rapidamente. Eles deveriam ter o efeito inverso, isto é, provocar uma igualização do nível de desenvolvimento dos diferentes países e elevar os países retardatários ao nível dos países mais avançados (p. 279)

Entendemos que esta diferença mencionada por Leontiev (1978) não se deve a aspectos geográficos, mas ao ideário posto. O não acesso da humanidade ao que é produzido por ela caracteriza-se como um processo de alienação que, notadamente, pode influenciar na formação da individualidade e da consciência do sujeito. Este processo de alienação provoca uma ruptura entre as gigantescas possibilidades de desenvolvimento postas para o homem e a

pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, apesar de graus diferenciados, é a parte que cabe aos homens concretos.

A apropriação da cultura humana se efetiva pelas relações humanas e por mediações que ocorrem no decurso da vida de cada sujeito, estando a educação, e mais especificamente a educação escolar, primada desta “missão”. Para bem explicitar esta afirmativa, tomemos os escritos de Leontiev (1978):

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedade e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (p. 282-283).

E continua sua reflexão, que pode significar para nós educadores um alerta:

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema 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. (p. 283).

É notório como o homem se forma pela cultura, nasce com características de hominização e com possibilidade de humanização. Neste sentido, a educação, na sociedade humana, constitui-se em uma rica oportunidade de desenvolvimento psíquico do homem. A educação, entendida por este prisma, assume um papel fundamental para a aquisição deste fim, o de apropriação dos bens culturais.²⁴ Isto ocorrerá ainda e apenas quando o homem se

²⁴ Mesmo diante da importância que ocupa a educação escolar para a Psicologia Histórico-Cultural, é necessário esclarecer que compreendemos como Leontiev que “o que determina o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende, por sua vez, das condições em que ela vive” (1978, p. 291).

liberar realmente do fardo das necessidades materiais e, como propõe Leontiev (1978, p. 284), “criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana”.

Sobre o importante papel da educação em suas várias expressões, Duarte (2001) explica:

Cabe assinalar que, embora defendamos que a educação escolar tem um papel decisivo na formação do indivíduo e que nela o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas, decorrentes da própria especificidade do trabalho educativo escolar, não ignoramos o fato evidenciado por Leontiev, de que a apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar. Na realidade, a apropriação da cultura humana pelo indivíduo em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo. Entretanto, nossa interpretação é a de que esse caráter necessariamente educativo de todo e qualquer processo de apropriação não deve ser visto como suporte para as concepções que dissolvem a especificidade da educação escolar perante outras formas de educação e até mesmo secundarizam sua importância na formação dos indivíduos na sociedade contemporânea (p. 159).

Este alerta que o autor faz sobre a secundarização da educação escolar, observamos como esta sociedade, que ele denominou de contemporânea, tem tratado a educação escolar. Alienar a educação de seu “valor” é também uma “estratégia” para a manutenção do domínio através do conhecimento.

(...) com a aparição da divisão social do trabalho, o ‘encontrar-se ao nascer’ em um ambiente social concreto, isto é, o primado da apropriação deste ambiente na vida cotidiana converte-se em um fenômeno de alienação. A educação também pode ter um sinal negativo, isto é, pode ser um processo alienante. Nossa análise do caráter humanizador da educação não faz abstração das contradições presentes na sociedade atual e, dessa forma, não podemos desconsiderar que tanto a objetivação como a apropriação podem

fazer parte de processos sociais alienantes. É necessário, portanto, distinguir o fato de a objetivação e de a apropriação serem processos indispensáveis ao desenvolvimento dos seres humanos, do fato de que, em determinadas condições sócio-históricas, esses processos tornam-se parte da reprodução de relações sociais alienadas e alienantes, como ocorre na sociedade capitalista. (Duarte, 2001, p. 161).

Quando defendemos que a Psicologia Histórico-Cultural pode ser tomada como um referencial pedagógico, o fazemos pela importância que tal teoria dá à educação escolar e pelas oportunidades de compreender como a educação está atrelada aos determinantes do mundo material. Outro aspecto refere-se ao entendimento de como a formação do psiquismo humano necessita da apropriação tanto dos bens materiais como dos bens intelectuais da sociedade em que está inserido o indivíduo para sua efetivação e desenvolvimento.

Ainda que o sujeito inicie seu processo de aprendizagem e desenvolvimento desde o nascimento, é na Educação Escolar que se pode vislumbrar a aprendizagem dos conceitos científicos e experienciar as Funções Psicológicas Superiores na aprendizagem dos conteúdos escolares. Relembrar este postulado da Psicologia Histórico-Cultural quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento é premissa para o desenvolvimento das atividades escolares, já que impulsiona para a tomada de consciência quanto às metodologias e formas de se efetivar o processo ensino-aprendizagem.

É sobre este aspecto da Psicologia Histórico-Cultural, **a formação de conceitos**, que trataremos a seguir, haja vista sua importância para a educação escolar e para o processo ensino-aprendizagem. É importante compreender que as funções psicológicas superiores vão ocorrendo sistematicamente com as formas de pensamento (sincrético, complexo e conceito), que as funções psicológicas ocorrem concomitantemente aos conceitos – em espiral²⁵ – um impulsionando o outro. No processo de desenvolvimento de conceitos, são formadas generalizações por intermédio das mediações que ocorrem na zona de desenvolvimento proximal. O pensamento em conceitos está ligado à consciência social. Neste aspecto da construção dos conceitos, a linguagem é um meio poderoso de analisar e classificar, a qual é inseparável da compreensão.

²⁵ A espiral demonstra que todos os conhecimentos/conceitos têm o seu lugar no decorrer do desenvolvimento do sujeito. Eles se aprofundam e se complementam como um todo com momentos de crise e de harmonia. À medida que se repetem são vistos com maior profundidade. A espiral permanece aberta, porque o desenvolvimento nunca termina. Seja qual for a etapa da vida em que se encontra uma pessoa, sempre terá a possibilidade de novas aprendizagens (SEED, 1990, p. 251). Adaptado pela autora para esta produção, já que o texto original faz referência à disciplina de Ensino Religioso).

Vejamos o que esclarece Vygotsky (2000a) ao explicar a relação entre a linguagem e a formação de conceitos:

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendido pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (p. 246).

Sendo assim, fica evidenciado que é pela linguagem que se possibilita ao sujeito construir e ampliar os conceitos, já que estes representam o “significado das palavras” (Vygotsky, 2000a, p. 242). O conceito penetra na essência dos objetos, estabelece o vínculo interno das coisas e o complexo sistema dos fenômenos.

Em seu livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem* Vygotsky (2000a) realiza um estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos e sua trajetória, utilizando-se do método de Sákharov (colaborador de Vigotski). O autor chegou à seguinte conclusão:

Em um corte genético, a conclusão da nossa pesquisa pode ser formulada em termos de uma lei geral que estabelece: o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde. (Vygotsky, 2000a, p. 167)

Esta formação de conceitos, caracteriza o autor, é constituída de três estágios básicos: agrupamentos sincréticos, pensamento por complexos e pensamento por conceitos. Por sua

vez, cada estágio é composto por várias fases e aspectos que trataremos a seguir. O primeiro estágio, o de agrupamentos sincréticos, manifesta-se com mais frequência no comportamento da criança de tenra idade. Caracteriza-se pela “formação de uma pluralidade não informada e não ordenada, a discriminação de um amontoado de objetos vários no momento em que a criança se vê diante de um problema que nós, adultos, resolvemos com a inserção de um novo conceito” (p. 175). Nesta fase, o significado da palavra é um encadeamento sincrético, assim como na “percepção, no pensamento e na ação, a criança revela essa tendência a associar, a partir de uma única impressão, os elementos mais diversos e internamente desconexos, fundidos numa imagem que não pode ser desmembrada”. (p. 175).

Sobre isto, demonstra Vygotsky (2000a, p. 250):

O que nos interessa é a idéia que nos parece absolutamente verdadeira: o caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo. Em essência, procuramos exprimir anteriormente a mesma idéia quando dissemos que, no momento em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento de conceitos não termina, mas está apenas começando.

Este complexo processo psicológico é desencadeado nas relações estabelecidas com a cultura do adulto, especialmente quando a criança, em contato com a palavra nova, “resulta nesta primeira fase não de uma percepção única, mas de uma espécie de elaboração biestadial dos vínculos sincréticos” (Vygotsky, 2000a, p. 177). Ao concluir a primeira fase, a criança despede-se do amontoado como de uma forma básica do significado das palavras e projeta-se para uma nova fase, a da formação de complexos.

Na segunda etapa do pensamento por complexos²⁶, o desenvolvimento dos conceitos da criança abrange uma grande variedade em termos funcionais, estruturais e genéticos em

²⁶ “O complexo se baseia em vínculos fatuais que se revelam na experiência imediata. Por isso ele representa, antes de mais nada, uma unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles. Daí decorrem todas as demais peculiaridades desse modo de pensamento. A mais importante é a seguinte: uma

um só modo de pensamento, demonstra Vigotski (2000a, p. 178). Ela começa a reunir figuras homogêneas, sabe, por exemplo, o que é uma bicicleta, um carro, contudo não sabe que são meios de transporte. Faz associações e demonstra o complexo de coleção; ela começa a agrupar e selecionar, baseando-se nas semelhanças dos objetos. Vygotsky (2000a) explica que esta fase, longa e persistente do desenvolvimento infantil, tem suas raízes muito profundas na experiência prática e direta da criança e que, nesse pensamento, a criança sempre opera com um conjunto. Assim como o complexo em cadeia, que se caracteriza “como uma fase inevitável no processo de ascensão da criança no sentido do domínio dos conceitos” (2000a, p. 185). Para melhor compreensão do complexo em cadeia, observemos o exemplo abaixo:

(...) se a amostra experimental é um triângulo amarelo, a criança pode escolher algumas figuras triangulares até que sua atenção seja atraída pela cor azul de uma figura que tenha acabado de se acrescentar ao conjunto; passa, então, à seleção figuras azuis, por exemplo, semicirculares, circulares, etc. Mais uma vez isto vem a ser suficiente para que ela examine o novo traço e passe a escolher os objetos já pelo traço da forma angulosa. No processo de formação do complexo, ocorre o tempo todo a passagem de um traço a outro. (Vygotsky, 2000a, p. 185).

Nesta etapa de formação de conceitos por complexo, temos ainda a etapa dos complexos difusos.

Uma característica essencial distingue esse quarto tipo de complexo: o próprio traço, ao combinar, por via associativa, os elementos e complexos concretos particulares, parece tornar-se difuso, indefinido, diluído, confuso, dando como resultado um complexo que combina através dos vínculos difusos e indefinidos os grupos diretamente concretos de imagens ou objetos. (p. 188).

vez que esse complexo não está no plano do pensamento lógico-abstrato mas do concreto-factual, ele não se distingue pela unidade daqueles vínculos que lhe servem de base e são estabelecidos com a sua ajuda. Como um conceito, o complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos. (...). Como o conceito se baseia nos vínculos do mesmo tipo, logicamente idênticos entre si, o complexo se baseia nos vínculos fatuais mais diversos, freqüentemente sem nada em comum entre si. No conceito, os objetos estão generalizados por um traço, no complexo, pelos fundamentos fatuais mais diversos. Por isso, no conceito se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre os objetos; no complexo, um vínculo concreto, fatural e fortuito. (Vygotsky, 2000, p. 180. 181).

O pseudoconceito é a última forma do quadro que define o desenvolvimento dos conceitos por complexos.

Chamamos esse tipo de complexo de pseudoconceito, porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica. (Vygotsky, 2000a, p. 190).

Repete o autor, ou seja, “em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo” (p. 190). Consideramos importante destacar que, em termos experimentais, como pontua Vygotsky (2000a, p. 190): “a criança produz um pseudoconceito cada vez que se vê às voltas com uma amostra de objetos que poderiam ter sido agrupados com base em um conceito abstrato” (p. 190). Em se tratando de educação escolar, “(...) os pseudosconceitos constituem a forma mais disseminada, predominante sobre todas as demais e freqüentemente quase exclusiva de pensamento por complexo na idade pré-escolar” (p. 191, grifo nosso).

No processo de desenvolvimento de conceitos, em especial na fase dos complexos, a linguagem, a palavra, a comunicação verbal ocupa papel determinante tanto durante o experimento realizado por Vigotski e seus colaboradores quanto na vida cotidiana da criança. Sobre este aspecto, Vygotsky (2000a) faz uma reflexão muito oportuna e esclarecedora:

O discurso dos circundantes, com os seus significados estáveis e permanentes, predetermina as vias por onde transcorre o desenvolvimento das generalizações na criança. Ele vincula a própria atividade da criança, ao orientá-la por um curso determinado e rigorosamente esboçado. Mas, ao enveredar por esse caminho, a criança pensa de maneira própria ao estágio de desenvolvimento do intelecto em que ela se encontra. Através da comunicação verbal com a criança, o adulto pode determinar o caminho por onde se desenvolvem as generalizações daí resultantes. Mas os adultos não podem transmitir à criança o seu modo de pensar. Destes, ela assimila os significados prontos das palavras, não lhe ocorre escolher por conta própria os complexos e os objetos complexos. (p. 193).

O significado das palavras é dado pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação oral, contudo a criança não pode assimilar de imediato o pensamento do adulto. Ela ouve o adulto, recebe a palavra, mas a interpreta a partir do nível de desenvolvimento que já desenvolveu até aquele momento. Em função de um tipo ainda diferente de pensamento em relação ao pensamento do adulto “(...) para a criança existe o complexo, os equivalentes aos conceitos dos adultos, isto é, os pseudoconceitos” (p. 193).

A criança não relaciona espontaneamente uma dada palavra a um determinado grupo concreto e transfere o seu significado de um objeto para outro, ampliando o círculo de objetos abrangidos pelo complexo. Ela apenas segue o discurso dos adultos, assimilando os significados concretos das palavras já estabelecidos e dados a ela em forma pronta. Em termos mais simples, a criança não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam. Isto diz tudo. E compreende também o fato de que a criança não cria, por si mesma, complexos correspondentes ao significado da palavra, mas os encontra prontos, classificados com o auxílio de palavras e denominações comuns. Graças a isto, os seus complexos coincidem com os conceitos dos adultos e surge o pseudoconceito – o conceito complexo. (p. 196).

A comunicação verbal entre criança e adultos acontece precocemente e caracteriza-se como aspecto fundamental para a construção dos conceitos que se formam tardiamente na criança, contudo é esta contradição que Vygotsky (2000a) demonstra ser o caminho para a formação dos pseudoconceitos e futuramente dos conceitos. O conceito que se encontra na etapa dos complexos contém em si o “embrião” para a formação do conceito em si.

O conceito “em si” e “para os outros” se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito “para si”. O conceito “em si” e “para os outros”, já contido no pseudoconceito, é uma premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra. (p. 199).

O pseudoconceito encerra uma fase específica do desenvolvimento do pensamento por complexo, concluindo o segundo estágio e iniciando o terceiro estágio – o do pensamento por

conceito – que tem a função genética de desenvolver a decomposição, a análise e a abstração. Neste sentido, o conceito, em sua forma natural e desenvolvida:

(...) pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que estão dados na experiência (Vygotsky, 2000a, p. 220).

No terceiro estágio da evolução do pensamento infantil, observamos algumas fases por onde se desenvolve o pensamento. A primeira fase se caracteriza muito próxima ao pseudoconceito, em que a criança combina determinados grupos de objetos dando os primeiros passos rumo à generalização dos elementos vividos em suas experiências. Agora, “os traços que refletem em seu conjunto o máximo de semelhança com o modelo que lhe foi dado, colocam-se como no centro da atenção, assim se destacam e são abstraídos dos demais traços que permanecem na periferia da atenção” (Vygotsky, 2000a, p. 221). Notamos, agora, um processo de abstração. Tais indícios demonstram que está “aberta uma brecha na percepção da criança”, que possibilitará avanços na qualidade do pensamento.

A segunda fase é chamada de estágio de conceitos potenciais, como uma formação pré-intelectual. Quanto a isto, observemos um exemplo de Vygotsky (2000a, p. 223):

Se observarmos as primeiras palavras de uma criança, veremos que, por seu significado, elas efetivamente se aproximam desses conceitos potenciais. Estes são potenciais, em primeiro lugar, por sua referência prática a um determinado círculo de objetos e, em segundo, pelo processo de abstração isoladora que lhe serve de base. Eles são conceitos dentro de uma possibilidade e ainda não realizaram essa possibilidade. Não é um conceito, mas alguma coisa que pode vir a sê-lo.

Nesta fase de desenvolvimento do conceito, o atributo de determinado objeto, que permite sua denominação, tem lugar privilegiado, abstraído do grupo concreto a que está vinculado. Isto pode ser observado na história das nossas palavras em que os conceitos potenciais exercem papel de suma importância. Mesmo na fase do pensamento por conceitos, o sujeito continua usando o pseudoconceito, gênese da capacidade de abstrair. Neste estágio

evolutivo do pensamento, unir e separar elementos, abstrai-los permite que o sujeito, através de vários atributos que foram gradativamente abstraídos, converte-se em sentido no que o rodeia. Tanto a forma como o conteúdo do pensamento se alteram. É neste sentido que o conceito tem uma história social e uma história individual.

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. Neste caso, o experimento mostra que o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à **palavra**. (Vygotsky, 2000a, p. 226, grifo nosso).

É, pois, com a palavra que o sujeito orienta sua atenção, podendo, desta forma, dominar características de um ou do conjunto de objetos, fatos, disponíveis ao seu entorno. É ainda pela palavra, enquanto signo, que serve a diferentes operações intelectuais, que, no pensamento por complexo, pode ser diferenciado do pensamento por conceito. Durante a investigação desenvolvida por Vigotski e apresentada neste livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, foi explicitada toda a trajetória do desenvolvimento de conceitos e sobre o qual ele sintetiza: “A conclusão mais importante de nossa investigação é a tese basilar que estabelece: só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do intelecto” (Vygotsky, 2000a, p. 228).

No próximo item desta seção, a adolescência terá especial atenção, esta fase da vida do sujeito será apresentada à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Neste item que ora concluímos, demonstramos como a Psicologia Histórico-Cultural apresenta uma íntima ligação com o processo pedagógico, em especial com a educação escolar e, quando por meio da educação escolar é oferecida ao aluno a possibilidade de apropriação da produção cultural da humanidade, torna-se fundamental o processo de mediação, remetendo-nos, de imediato, ao trabalho do professor. Como demonstra Facci (2004a, p. 194):

(...) a tarefa do professor é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só, e é tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo; que o professor é o mediador dos conteúdos científicos e intervêm, principalmente, na formação dos processos psicológicos superiores.

Quanto à mediação, sabemos da importância de instrumentos e signos culturalmente construídos, que têm o papel de instrumentalizar esse processo com o aluno, seja ele criança, jovem ou adulto. Tratar sobre signos e instrumentos na construção dos conceitos é uma tarefa essencial para a compreensão da aprendizagem e de como este período da vida, a adolescência, é propícia para o domínio dos conceitos científicos. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural pode colaborar para o professor compreender como o adolescente aprende e como potencializar tais aprendizagens, assim como a atividade pedagógica do Ensino Médio pode aproveitar as potencialidades próprias da adolescência.

Ainda quanto à nossa perspectiva de que a Psicologia Histórico-Cultural pode e é um importante referencial psicológico para a pedagogia, justificamos, em primeiro lugar, pelo interesse e valorização que Vigotski e seus colaboradores depositaram na educação escolar e em como ela pode colaborar com o processo de humanização do sujeito. Em segundo, devido às pesquisas destes teóricos, que alertaram para aspectos importantes, como, por exemplo:

As nossas pesquisas mostraram que o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. Não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independentemente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras. Em algumas partes, diferentes matérias têm freqüentemente um fundamento psicológico comum. A tomada de consciência e a apreensão ocupam o primeiro plano no desenvolvimento de igual maneira na aprendizagem da gramática e da escrita. Poderíamos encontrá-las no ensino da aritmética, e elas ocupariam o centro de nossa atenção quando analisássemos os conceitos científicos. O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar. (p. 325).

Consideramos importante lembrar que a Pedagogia tem em seu contexto o estudo do currículo, área da Pedagogia que se dedica em refletir sobre o que é ensinado em cada disciplina e de que forma, ou seja, com qual organização, como a disciplinar por exemplo. Trazemos esta informação para destacar como Vygotsky (2000a), em suas pesquisas, teoriza um novo olhar a respeito das disciplinas e dos conteúdos escolares. Ao apresentar estudos e investigações sobre o ensino da língua escrita, da matemática e mais especificamente sobre a

gramática, a aritmética explicitada sob a ótica da Psicologia, emerge uma nova compreensão. Esta nova compreensão baseia-se nos estudos das funções psicológicas superiores que dão ao processo de ensino-aprendizagem novas perspectivas. Entender, por exemplo, como o desenvolvimento da atenção voluntária está inter-relacionada com todas as disciplinas escolares possibilita que o educador avance para além do conteúdo específico, auxiliando o aluno a superar o pensamento empírico, ajudando-o a atingir níveis mais elevados de pensamento, aquele denominado pensamento teórico.

Entendemos que o período da vida denominado adolescência seja o mais propício para se desenvolver este pensamento teórico, sendo assim, passaremos, no próximo item, a tratar sobre a adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, de modo a compreender porque esta fase da vida é tão importante para a formação dos conceitos científicos e do pensamento teórico.

2.3 A Psicologia Histórico-Cultural: Sua Visão sobre a Adolescência

Esta pesquisa entende que, no trabalho com o Ensino Médio, o conhecimento sobre a adolescência ocupa um espaço de muita importância, uma vez que é neste período da vida que a formação dos conceitos poderá ocorrer, tornando a aprendizagem eficaz no mundo do adolescente. A Psicologia Histórico-Cultural avança para além das questões biológicas, de amadurecimento sexual e analisa as determinações culturais, a que todos os seres humanos estão submetidos, como determinantes para a constituição da consciência dos sujeitos.

Sobre os aspectos biológicos, Dragunova (1979, p. 123) escreve sobre a reestruturação anatômica e fisiológica do organismo do adolescente. Denomina esta fase como “salto em seu crescimento”, afirmando que acontecem transformações radicais no organismo da criança em função do amadurecimento biológico e se desenvolve o processo de amadurecimento sexual. Contudo o desenvolvimento biológico é um aspecto do processo de constituição da personalidade do adolescente, tendo o aspecto cultural o primado do desenvolvimento, ou seja, “[...] no homem o natural não pode ser contraposto ao social porque o natural nos seres humanos é ser social” (p. 128).

Demonstra também a necessidade de superar a naturalização que se verifica acerca da adolescência nos discursos de concepções hegemônicas que se refletem na fala de pais, professores, interpretado como um período de rebeldias, turbulências e, como demonstra Leal (2010, p. 22), “(...) imutável e invariável para os diversos indivíduos que se encontram neste

período, independente das condições históricas e sociais”.²⁷. Sobre este aspecto, Vygotsky (2000c) afirma que “a conduta humana não é somente o produto da evolução biológica, graças a qual se forma o tipo humano com todas as funções psicofisiológicas a ele inerente, sendo também o produto do desenvolvimento histórico (p. 53).

Vygotsky (2000a) demonstra especial atenção a esta fase da vida e destaca como o meio cultural tem determinante função no desenvolvimento.

Adiante, quando abordarmos os fatores de desenvolvimento do adolescente, examinaremos um fato a muito observado pela investigação científica: onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, nem motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso. (p. 171).

O desenvolvimento cultural do adolescente se deve à vida social e à atividade cultural e de trabalho em que está envolto. Sendo assim, a apropriação dos bens materiais e culturais são determinantes de seu processo de desenvolvimento psíquico. As oportunidades ou a ausência destas se refletem diretamente nas potencialidades a serem alcançadas. É importante destacar, todavia, que o desenvolvimento das potencialidades do adolescente depende das condições da vida real a que ele está submetido. A adolescência nem sempre foi concebida como a conhecemos hoje. Este “formato” foi desencadeado devido a mudanças ocorridas na produção da vida dos homens a partir do século XVIII. Vejamos quais foram estas mudanças elencadas por Manacorda (1992):

Acontece, de fato, que o desenvolvimento industrial, tornado possível pela acumulação de grandes capitais, graças à exploração dos grandes continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente ao saber, mas também para o fazer, traduz-se, do ponto de vista do artesão das corporações, num longo e inexorável processo de expropriação. Ao entrar na fábrica e ao deixar a oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços

²⁷ Refere-se à forma como tais concepções hegemônicas caracterizam a adolescência.

corporativos; mas, simultaneamente, foi liberado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletariado. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto de seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. (p. 271).

A realidade apresentada por Manacorda (1992) desencadeia mudanças na forma de conceber a instrução:

[...] os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância. Em seguida, a evolução da “moderníssima ciência da tecnologia” leva à substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva. Isto seria um grande desperdício de forças produtivas. (p. 272).

A nova preocupação desencadeou novas necessidades para a instrução, observemos o que demonstrou Manacorda (1992):

Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção da fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou de instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. Tenta-se, então, duas vias diferentes: ou reproduzir na fábrica os

métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais. (p. 272).

Leal e Facci (2014), remetendo-se aos escritos deste mesmo autor, complementam:

(...) com o deslocamento de grandes massas de camponeses para as cidades e com as mudanças das oficinas artesanais para as fábricas, iniciaram-se grandes transformações culturais, com conflitos sociais e revoluções morais que provocaram novas exigências e mudanças nas condições de formação dos homens, ampliando o papel da instituição escolar para atender a essas novas exigências. A escola, que antes era privilégio das classes dominantes, foi-se abrindo para as classes subalternas. O aumento no ingresso dos adultos no processo produtivo industrial, a abolição do trabalho infantil na fábrica e a maior disponibilidade de bens liberaram as crianças do trabalho, criando o espaço e a necessidade da educação escolar. Dessa forma, mudanças no processo de trabalho, com a necessidade de prover o emprego dos adultos e de reduzir as tensões geradas pelo desemprego, favoreceram o aumento do tempo de escolarização para as crianças, adiando sua entrada no processo produtivo, criando condições para a constituição da adolescência. (p. 20).

Desde então, a adolescência vem fazendo parte da constituição da sociedade moderna, a nosso ver, como reflexo das relações sociais e de produção da sociedade capitalista. Mas a sua determinação a partir do mundo material não tem sido efetivamente pensada pela sociedade. Como apresentam Leal e Facci (2014), a adolescência se tornou o centro das atenções do século XX, constituindo-se em um “problema social” e se descreve a adolescência como algo universal, comum a todos os seres humanos em um determinado período da vida. Tal concepção impede a compreensão de que esta fase é um processo que se faz social e historicamente.

Quanto a este aspecto, Dragunova (1979, p. 128, grifo nosso) explicitou:

É grande o significado teórico das investigações etnográficas. Demonstrou-se que **as circunstâncias sociais concretas da criança** são as que determinam: 1) a duração do período da adolescência; 2) a existência ou ausência de crise, conflitos e dificuldades; 3) o caráter da passagem da infância à idade adulta. Destas investigações, derivou uma conclusão contrária ao freudismo: **no homem o natural não pode ser contraposto ao social porque o natural nele é o social.**

Fundamentando-se em estudos de antropologia, Dragunova (1979) explicou: “Os antropólogos consideram a adolescência como um período no qual a criança se encontra no caminho para ocupar um lugar em sociedade, onde se busca incorporar a vida social do adulto” (p. 128). Outro teórico da psicologia russa L. S. Kon, doutor em ciências filosóficas, em seu texto *Psicologia da Primeira Juventude*²⁸ explica que: “[...] o conteúdo concreto desta etapa de desenvolvimento está determinado em primeiro pelas condições sociais. Delas, depende a posição da juventude na sociedade, qual o conhecimento que ele deve assimilar e uma série de outros fatores” (1979, p. 177).

Podemos observar tal determinação no trecho abaixo, referenciando Kon, no qual Leal e Facci (2014) explicam como as condições concretas da vida dos homens “posicionam” o adolescente.

(...) em muitas **sociedades primitivas**, as diferenças de idade coincidem com as sociais, ou seja, a socialização se dá nos grupos que unem as pessoas da mesma idade, correspondendo a cada grupo uma função específica. **Na sociedade feudal**, conforme o autor, a socialização era feita, em boa parte, com a inclusão direta do adolescente na atividade do adulto, e a escola apenas completava essas formas práticas de educação. Já **na sociedade moderna**, com maior complexidade da atividade laboral e social, o período preparatório em que a pessoa não trabalha e só estuda tem-se prolongado e, quanto mais prolongado é o prazo necessário para a formação e para o estudo, mais tarde se dará a verdadeira maturidade social (p. 21, grifo nosso).

²⁸ Texto publicado em 1985 no livro *Psicologia Evolutiva e Pedagógica*.

Como já explicitaram Marx e Engels (1998), o verdadeiro método para compreender a realidade é o “(...) método de pensar o real, pois adequado ao real. Severa disciplina do pensar que objetiva reproduzir conceitualmente o real na totalidade inacabada dos seus elementos e processos” (p. 38)²⁹. Os fatos não aparecem por si mesmos, a crise da adolescência não é crise, mas a própria adolescência pensada para o capital e pelo capital. É necessário desconstruir a ideia de que os jovens são os problemas da sociedade, apontando sua determinação histórica na luta de classes. O Método Materialista Histórico Dialético nos permite compreender os determinantes históricos da constituição do sujeito e, conseqüentemente, do psiquismo humano.

Nagel (2010, p. 3, grifo no original) explica: “Bauman, sociólogo polonês, em seu livro *Vida para o Consumo*, diz que **os jovens só desejam ser famosos** e se reconhecem apenas pela mercadoria que adquirem, confirmando na prática a frase: compro, logo sou ...”. Da mesma forma, Facci e Mascagna (2014, p. 64) refletem que os indivíduos de uma mesma sociedade e “(...) que fazem parte desta ‘nova’ sociedade apresentam as características dessa época, comportamentos que expressam uma forma política e econômica de ser”. E acrescentam como “os comportamentos, presentes no homem pós-moderno, incluindo os adolescentes, indicam uma individualidade exacerbada e radical”. Esta realidade, apresentada por Nagel (2010), Facci e Mascagna (2014), nos leva a refletir sobre a forma de atuação com o sujeito adolescente no universo da educação escolar.

Quando pensamos em possibilidades de atendimento dos alunos adolescentes sob os postulados da Psicologia Histórico-Cultural, apropriamo-nos de conceitos importantes para explicar sua aprendizagem e a formação de sua consciência. O conceito de atividade é fundamental para a compreensão de como e do porquê o adolescente escolhe realizar algumas atividades e não outras, o que o impulsiona a fazê-lo. Na construção de nossa consciência, ou seja, do nosso humano, somos levados a desenvolver atividades características de cada período de nossa vida. Lembremos, contudo, do que demonstrou Vygotsky (2000a) “(...) a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à formação superior do pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os seus sentidos”.

O fato, estabelecido por uma série de investigações, de que o adolescente na idade de transição assimila por primeira vez o processo de formação de

²⁹ Esta citação está localizada na Introdução O nascimento do Materialismo Histórico da A Ideologia Alemã, em algarismo romano XXXVIII.

conceitos, passando a uma forma nova e superior de atividade intelectual – o pensamento em conceitos –, é a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento. (Vygotsky, 2000c, p. 58).

Durante a adolescência, a construção dos conceitos perpassa também por momentos de avanço e retrocesso. Inicialmente, “o adolescente aplica a palavra como conceito e a define como complexo” (p. 231), que caracteriza a fase de transição por que passa. Nos experimentos com o desenvolvimento de conceitos, Vygotsky (2000a) observou “(...) que a discrepância entre a palavra e o ato na formação do conceito é o traço mais característico da fase da adolescência”

O adolescente forma o conceito, emprega-o corretamente em uma situação concreta, mas tão logo entra em pauta a definição verbal desse conceito, o seu pensamento esbarra em dificuldades excepcionais, e essa definição acaba sendo bem mais restrita que a sua aplicação viva. (Vygotsky, 2000a, p. 230)

Notamos que o adolescente aplica o conceito em situação concreta, utilizando-se da palavra como conceito, mas a define como complexo, dificuldade esta que costuma ser superada no final do período de transição, ou seja, por volta dos 17 anos.³⁰ Quanto ao período de transição, a Teoria Histórico-Cultural a compreende como momento de construção de novas possibilidades e superação das já estabelecidas. Como demonstrou Shuare (1990):

Em contraposição à idéia do desenvolvimento como um processo paulatino, de evolução progressiva, de acumulação quantitativa, Vigotski o definiu como um complexo processo cujos pontos principais, de mudança, estão constituídos pelas crises, momentos em que são produzidos saltos qualitativos que modificam toda a estrutura das funções, suas inter-relações e vínculos. A diferença da caracterização negativa das crises, como momentos de destruição, Vigotski vê nelas uma necessidade interna de

³⁰ É importante lembrar que, segundo Vygotsky (2000c, p. 261), após a idade escolar, o sujeito vive a crise dos treze anos, em seguida o período denominado puberdade dos quatorze aos dezesseis anos e em seguida a crise dos dezessete anos. Após os 18 anos, as leis que regulam o desenvolvimento são outras, portanto, Vigotski não as inclui no estudo da periodização.

desenvolvimento, que deve modificar as velhas relações para construir outras novas (p. 74).

Vigotski se refere à crise como aspecto presente na constituição de um momento novo tanto no conteúdo quanto na forma do pensamento do adolescente e não como, hegemonicamente se veicula, “uma crise normal da adolescência” como preconizada por outras teorias psicológicas, como a Psicanálise, por exemplo. Leal (2010) descreve esta relação da “crise”:

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 idéias são amplamente veiculadas e os adolescentes incorporam os padrões de comportamentos atribuídos “naturalmente” à adolescência. (p. 32).

Na adolescência, a representação da realidade é mediada pelo pensamento por conceitos: é uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta de mecanismo intelectual, explica Vygotsky (2000c p. 60). Segundo o autor, nesta fase há um novo *modus operandi*, uma atividade peculiar que não existia antes, desenvolvem-se funções intelectuais novas que se diferenciam das anteriores tanto no conteúdo quanto na forma.

Tudo aquilo que era no princípio exterior – convicções, interesses, concepções de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior porque o adolescente, devido ao seu desenvolvimento, amadurecimento e mudanças do meio, se lhe mostram a tarefa de dominar um conteúdo novo, nascem estímulos novos que os impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de seu pensamento. (Vygotsky, 2000c, p. 63).

Isto significa que o conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, da ciência, da arte, das diversas esferas da vida cultural, pode ser corretamente assimilado somente por conceitos. Este pensamento abre ao adolescente o mundo da consciência social objetiva, o

mundo da ideologia social demonstra Vygotsky (2000c, p. 64), enquanto com a criança a assimilação da realidade ocorre de forma incompleta. Os conceitos são o resultado de uma complexa atividade de pensamento a qual penetra na essência do objeto³¹. Em sua estrutura, ele possui um sistema de juízo com complexos atos do pensamento que constituem uma formação integral, única e possuidora de suas próprias leis. Vejamos o que demonstra Vygotsky (2000c, p. 78):

A diferença da contemplação, do conhecimento direto do objeto, em conceito está cheia de definições do objeto, é o resultado de uma elaboração racional de nossa experiência pelo conhecimento mediado pelo objeto. Pensar em algum objeto com a ajuda do conceito significa incluir este objeto em um complexo sistema de seus nexos e relações que se revelam nas definições do objeto. O conceito, portanto, não é, nem muito menos será, o resultado mecânico da abstração, mas o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto.

Outro aspecto, para o qual Vygotsky (2000c, p. 72) chama a atenção, é que, nesta fase da vida – a adolescência –, desenvolve-se o que denominou **autoconsciência**. Segundo ele, a autoconsciência ocorre paulatinamente, à medida que o homem passa a compreender a si mesmo com o auxílio da palavra. Este conhecimento se dá em graus distintos, por exemplo, uma criança na primeira infância compreende pouco de si mesma, mas, à medida que o desenvolvimento do pensamento acontece, também acontecem mudanças significativas na autoconsciência. É na fase de transição que se avança decisivamente na constituição da autoconsciência, que se dá seu desenvolvimento e estruturação.

Sobre o aspecto da autoconsciência, podemos nos apropriar das reflexões de Kon (1979) ao discutir que a imagem do próprio corpo é um aspecto muito importante da autoconsciência.

O adolescente, com sua ânsia característica de autoafirmação, manifesta enorme interesse por seu próprio “eu” e suas características. Em especial, começa a perceber de um modo totalmente novo os aspectos físicos de seu

³¹ Como bem expressou Vygotsky (2000a, p. 239) sobre os conceitos: “Os nossos experimentos nos levam a uma conclusão essencialmente distinta. Mostram como das imagens e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação de conceito surge a estrutura significativa original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção desta palavra”.

corpo. [...] A imagem do próprio corpo é um componente da autoconsciência juvenil muito mais importante do que têm considerado os adultos. (p. 181).

Kon (1979) ainda demonstra que o desenvolvimento da autoconsciência se refere à estrutura psicológica complexa, composta por alguns aspectos: a consciência da própria identidade, o conhecimento do próprio eu, a tomada de consciência de suas propriedades e qualidades psíquicas e a determinação do sistema de autovalorização ético/social. Caso o adolescente ou jovem enfrente dificuldades no desenvolvimento de sua autoconsciência, o autor defende que um bom professor pode ajudar eficazmente a seus alunos, incluindo-os de maneira adequada aos demais, de forma que possibilite maior aceitação do grupo e propicie possibilidades de comunicação com os demais.

Como já fora apresentado anteriormente nesta seção, acerca da formação das funções psicológicas superiores, consideramos oportuno refletir como na adolescência as funções psicológicas superiores dão um salto qualitativo. Mascagna (2009), confirmando este aspecto, demonstra:

Quando o jovem se apropria das funções psicológicas superiores, ele também passa a ter mais controle sobre sua conduta, porque desenvolve a voluntariedade sobre as coisas. Apesar de a criança também possuir um controle de sua conduta, não o faz como o adolescente que está desenvolvendo plenamente seus conceitos, aperfeiçoando suas funções psíquicas. Ele passa a controlar suas ações relacionadas com seus interesses. Com o desenvolvimento histórico da humanidade, a vontade e o domínio da própria conduta surgem e se desenvolvem. Assim, o adolescente vai desenvolvendo as funções psicológicas superiores, como a memória lógica, a atenção voluntária, a abstração, etc. (p. 82).

Na adolescência, denominada idade de transição, as funções psicológicas se desenvolvem mediante a apropriação dos conceitos científicos com saltos quantitativos em meio às crises que compõem o processo de desenvolvimento do ser humano. A **memória**, por exemplo: “na criança o pensamento é função da memória, na idade de transição a memória é função do pensamento” (Vygotsky, 1989, p. 57) Isto acontece, explica o autor, porque, na idade de transição, a “memória está tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança

está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas, o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado” (p. 58).

Vygotsky (1989) explica ainda que a memória, na idade de transição, por intermédio desta “logicização”, demonstra como as funções cognitivas mudam. Nesta idade, todas as ideias e conceitos, todas as estruturas mentais passam a se organizar como conceitos abstratos e não mais de acordo com o tipo de classes conclui seu raciocínio afirmando que:

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda dos signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. **Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos** (p. 58, grifo nosso).

Para Dragunova (1979), a criança que transita para a adolescência sofre uma importante modificação que acompanhará o adolescente nesta nova fase de sua vida, são aquelas que se referem à **autoconsciência**.

As modificações principais na estrutura da personalidade da criança que entra na adolescência estão determinadas por uma mudança qualitativa no desenvolvimento da autoconsciência, devido a qual se altera a relação anterior entre a criança e o meio. A nova formação central e específica na personalidade do adolescente é o surgimento da noção de que não é mais uma criança (se sente adulto); o aspecto ativo desta noção se manifesta na tendência a se considerar adulto. A singularidade desta característica reside em que o adolescente resiste em ser criança, porém necessita ainda da sensação de ser um autêntico e completo adulto, indicando o elo que necessita que os demais o reconheçam como tal. (p. 130).

Ainda neste aspecto do desenvolvimento e especificidade das funções psicológicas superiores na adolescência, Dragunova (1979) continua explicando como se dá a relação entre

a criança que está passando para a adolescência no relacionamento com os adultos e como tais relações podem contribuir para o desenvolvimento da personalidade do adolescente.

Portanto, no começo da adolescência, as relações da criança com seus pares e, em especial, com seus amigos vai se estruturando sobre algumas importantes normas da “moral da igualdade” adulta, no entanto suas relações com os adultos seguem baseando-se na “moral da obediência infantil”. Este paradoxo envolve a possibilidade de importantes consequências: 1) a colaboração como um ótimo tipo de tratamento para desenvolver a personalidade do adolescente, podendo explicar mais intensamente as relações com os companheiros; 2) precisamente o relacionamento com estes e com os adultos, pode proporcionar ao adolescente maior satisfação, ser subjetivamente mais necessário e significativo, desempenhar um papel central no desenvolvimento de sua maturidade social e moral e na formação de sua personalidade; 3) as normas da moral adulta assimiladas pelo adolescente podem, primeiro, chocar e entrar em contradição com as normas da “moral da obediência”; segundo, triunfar sobre elas especialmente porque a moral infantil se torna inaceitável para o adolescente. (p. 136-137).

A capacidade de buscar um novo posicionamento social é desencadeada pelos avanços significativos ocorridos na idade de transição. Podemos pensar, por exemplo, no avanço ocorrido na **percepção** da criança para a adolescência. Entender que “a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento” nos leva a compreender “(...) a relação nos processos psíquicos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância” (Vygotsky, 1989, p. 37-38). Concordamos com o autor na medida em que, observando o comportamento dos adolescentes, é possível perceber como sua capacidade perceptiva da realidade avança em relação à criança. Se tomarmos como exemplo a percepção acerca de uma obra de arte ou mesmo de uma notícia de jornal, fica evidente a peculiaridade de sua percepção. A apropriação dos signos e instrumentos e o desenvolvimento da linguagem, pela apropriação dos conceitos científicos, ampliam as capacidades perceptivas.

Os aspectos da constituição da consciência, do desenvolvimento da memória, do controle de operações internas, do desenvolvimento da percepção fazem parte da constituição

da personalidade do adolescente. Para Dragunova (1979, p. 122): “a importância da adolescência está determinada porque nela se acham as bases e se esboçam a orientação geral para a formação das atitudes morais e sociais da personalidade que se seguem desenvolvendo durante toda essa idade”.

No que se refere às características psicológicas dos adolescentes, podemos explicitar, ainda de acordo com Dragunova (1979, p. 120), que “o primeiro fator de desenvolvimento da personalidade adolescente é a própria atividade social intensa, orientada a assimilar determinados valores e modelos, a construir relações satisfatórias com os adultos, com seus pares, e por último consigo mesmo”.

Ainda consideramos importante destacar como a adolescência tem especial atenção nas produções da Psicologia Histórico-Cultural. Na periodização apresentada por esta teoria, a adolescência é o período, como afirma Leal (2010), em que ocorrem mudanças importantes:

Elkonin (1987) afirma que, no período da adolescência, a atividade fundamental continua sendo estudar na escola e os critérios que os adolescentes continuam sendo valorizados pelos adultos são seus êxitos e 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 (p. 48).

Ao identificar como a atividade de estudo ainda está muito presente na vida do adolescente, notamos a importância da educação escolar, contudo são as relações pessoais íntimas que irão dirigir o comportamento, a consciência, ou seja, a personalidade do sujeito. Ante esta caracterização, a escola, entendendo a dinâmica de seu comportamento, poderá mediar a aprendizagem dos conteúdos escolares mediante atividades que valorizem as relações pessoais, tornando-as o alicerce sobre o qual as demais relações acontecerão.

Ainda sobre a especificidade do desenvolvimento do adolescente, consideramos importante destacar que a formação dos conceitos guia todo o seu desenvolvimento psíquico. Sendo assim, ampliam-se significativamente as possibilidades de apropriação do conhecimento científico e da realidade que o rodeia. Como explicitou Anjos (2011, p. 283): “O conceito é o conjunto de conhecimentos sobre objeto ou fenômeno dado. O conceito representa, num campo subjetivo, a realidade dos objetos que são encontrados no campo

subjetivo”. Neste aspecto, a educação escolar tem o papel de mediar o conhecimento entre os conceitos espontâneos e os conhecimentos científicos. Tal constatação levou Anjos (2011, p. 288) a destacar qual o papel da escola:

Entende-se, desta forma, que a educação escolar deve diferenciar-se do cotidiano. A escola deve “afastar” o aluno da vida cotidiana e formar um espaço diferenciado para o estudo do conhecimento sistematizado, possibilitando a ampliação das necessidades do indivíduo para além daquelas limitadas à esfera da vida cotidiana.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao desenvolvimento dos interesses, sendo visto como a chave para o desenvolvimento psicológico do adolescente. Vigotski dedicou-se a estudar o papel do interesse para o desenvolvimento do adolescente e evidenciou que se encontra em íntima relação com o desenvolvimento do pensamento. A ampliação e a qualidade do **pensamento** do adolescente também se ampliam nesta idade de transição. Itelson (1979, p. 263) explica o que é o pensamento:

O pensamento, como se sabe, é um reflexo generalizado e mediatizado da realidade, porque reflete as propriedades mediante conceitos que se abstraem das coisas concretas portadoras de propriedades. O pensamento é um reflexo mediatizado da realidade também porque substitui as ações práticas com as próprias coisas por ações ideais com suas imagens, permite resolver tarefas práticas mediante uma atividade ideal (teórica), apoiando-se nos conhecimentos existentes – fixados em conceitos – sobre as propriedades e relações das coisas.

Neste sentido, as atividades que o adolescente realiza podem ser demonstradas por meio do seguinte exemplo baseado em Itelson (1979). O pensar exige a capacidade de estabelecer e descobrir relações. A criança identifica o triângulo, seu formato e o reconhece em formas de seu cotidiano, pode até aprender algumas de suas características (como três lados, três ângulos, etc.); já o adolescente consegue resolver problemas utilizando suas propriedades estruturais como expressas no conceito científico (calcular área, ângulos, perímetro, etc.) como também pode compreender que a segunda Lei de Newton – $F = ma$ – reflete as relações entre a força aplicada a um corpo e a sua aceleração.

Ainda com o intuito de caracterizar a atividade principal da adolescência, cabe destacar com maior rigor a atividade técnico-profissional que com frequência permeia a vida dos adolescentes. Como constatou Tolstij (1989), a divisão das águas entre a infância e a juventude e as aspirações da vida adulta encontra-se na escolha profissional. Com o advento da adolescência e a ampliação significativa das relações de comunicação pessoal, o sujeito constrói pontos de vista sobre o mundo, seu futuro, estruturando seu sentido pessoal da vida. Como Facci (2004b) explicou: “este comportamento em grupo ainda dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro, e adquire o caráter de **atividade profissional de estudo**” (p. 71, grifo do original).

Muitos jovens matriculados e cursando o Ensino Médio têm como prioridade o trabalho. Em grande parte, a atividade de estudo está associada às atividades de trabalho, sejam como estagiários ou mesmo em serviços variados. Sabemos que muitos adolescentes e jovens estão no mercado de trabalho formal ou informal em função de suas condições sociais, as quais os impulsionam a trabalhar para ajudar na manutenção de suas vidas. Nestes casos, os estudantes de Ensino Médio escolhem cursos técnicos-profissionais que lhes permitam ingressar no mercado de trabalho com alguma formação que aumente suas possibilidades de permanência no trabalho pretendido.

Nem todos os estudantes do Ensino Médio elegem a atividade de estudo e sua continuidade, a ida para a universidade, como a atividade principal desta fase de suas vidas, pelo contrário, muitos têm como motivação a necessidade do trabalho e, por conta desta necessidade, priorizam cursos técnico-profissionais, que, em tese, podem favorecer um emprego. Um estudo desenvolvido pelo psicólogo soviético Igor Kon assinalou que a escolha de uma profissão entre os adolescentes e jovens é um fenômeno de caráter social e ético simultaneamente.

Tolstij (1989), fazendo referência a alguns escritos do jovem Marx, salientou que a direção fundamental a ser seguida e que deve orientar a escolha da profissão é o bem da humanidade e o nosso próprio aperfeiçoamento. Isto nos permite compreender que o pensamento socialista tem como princípio fundamental o trabalho como atividade consciente. E como explicou Tolstij (1989, p.45): “(...) o jovem pode fazer uma escolha socialmente significativa somente se tiver um ideal social e moral desenvolvidos e harmonizado com seus próprios interesses, possibilidades e capacidades com as tarefas do desenvolvimento social, político e econômico do país”.

O autor se refere a uma orientação para um país socialista, contudo chama nossa atenção que a escolha de uma profissão está intrinsecamente vinculada aos ideais sociais e

morais, mesmo em uma sociedade capitalista. Os adolescentes que vivem no contexto de uma sociedade capitalista preocupam-se, dentro de sua realidade, com as possibilidades de emprego apesar da oferta insuficiente de vagas e de níveis de formação médios e superiores. A atividade técnico-profissional, embora seja uma possibilidade nesta sociedade, não garante o acesso e permanência nas colocações laborais.

Quanto ao aspecto da atividade laboral como atividade principal do adolescente e jovem e sua relação com a escola, Tolstji (1989, p.148) orienta:

Na verdade, a principal tarefa da escola é preparar os alunos para uma diversificada atividade criadora, para a vida e para o trabalho e não ensinar-lhes uma determinada profissão. A educação deve resolver uma dupla tarefa; educar membros ativos da sociedade, ou seja, cidadãos e assegurar a transmissão e o desenvolvimento da cultura.

É importante evidenciar que os adolescentes e jovens cursam o Ensino Médio tendo em vista a formação para o trabalho como atividade principal. Esta formação precisa ser desenvolvida pela escola, seja através de cursos técnicos integrados, pós-médios ou mesmo pela possibilidade do ingresso na universidade. Entendemos que os cursos de caráter integrado podem, na sua organização, oferecer uma formação que considere a preparação para a vida e para o trabalho. Esclarecemos que, de um modo geral, os cursos de Ensino Médio Integrado possuem uma carga horária favorável para conhecimentos em suas disciplinas que priorizem não só conteúdos clássicos como também sua aproximação com o mundo do trabalho.

Acreditamos que a situação social do desenvolvimento do adolescente e sua condição cultural interferem nas perspectivas profissionais, ficando tais escolhas subjugadas pelas múltiplas determinações de suas vidas. Sabemos que, em uma sociedade de classes antagônicas como a nossa, os jovens que frequentam os bancos escolares nem sempre podem escolher a profissão que desejam; essa escolha é feita considerando os limites que sua condição de pertencimento a uma classe permite. Os jovens das camadas populares geralmente elegem cursos que possibilitem estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

2.4 Tecendo Algumas Considerações

Nesta seção, foi possível compreender como a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir no trabalho da Educação Escolar. Apresentamos os aspectos históricos e postulados fundamentais da teoria, entendidos como necessários ao tema desta pesquisa, lembrando que esta Psicologia é fruto do momento histórico da Rússia de 1917 e seu desencadear histórico. Ainda lembramos que a compreensão da formação da psique humana, da personalidade, da consciência se dá pelas e nas relações históricas do sujeito, de seu entorno e das relações que ele mesmo não domina e nem conhece, tais como as transformações nas relações de classe e de trabalho que acontecem na sociedade a que está submetido. Ao tomarmos os conhecimentos produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural para pensar a educação escolar, destacamos a importância que ela atribui à escola e às relações de aprendizagem estruturadas nas relações humanas. Analisamos como a educação como produção humana e, em especial, a educação escolar resultam de demandas históricas e que, neste momento, “pode ser” um aparato fundamental para a constituição do sujeito como fruto das múltiplas determinações. E, finalmente, apresentamos o debate acerca da adolescência a partir de uma ótica crítica, que supera as visões hegemônicas em que o adolescente “parece ser” um problema para a sociedade atual e não uma possibilidade. Procuramos evidenciar o quanto a Psicologia Histórico-Cultural tem a contribuir para a constituição de um conhecimento crítico da psique humana, assim como para as possibilidades de melhor conhecer os sujeitos adolescentes.

Esta seção objetivou compilar os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para perceber como a psicologia marxista, originária dos pesquisadores russos, tem grande contribuição para o conhecimento da psique humana e para servir como suporte teórico na análise e compreensão da realidade pesquisada.

Na próxima seção, trataremos sobre a pesquisa realizada, mediante a apresentação dos dados coletados, dos resultados identificados e das análises realizadas, tomando como material de estudo o conteúdo dos Projetos Políticos Pedagógicos de sete escolas selecionadas que ofertam o Ensino Médio. Entendemos que o estudo nos aproximará das concepções que tais escolas têm do universo escolar, em especial quanto à apropriação da Psicologia Histórico-Cultural e do eixo adolescência, outro aspecto basilar desta pesquisa.

3 A PESQUISA - O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir os dados coletados durante a pesquisa em sete Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de Escolas Públicas da região noroeste do Paraná. Para melhor compreensão do leitor, está organizada em duas partes. A primeira trata da pesquisa, sua apresentação geral e algumas considerações; a segunda demonstra os dados coletados e organizados em eixos com suas respectivas análises. Tanto para os educadores como para o leitor em geral, pretende possibilitar a compreensão sobre como as escolas pesquisadas pensam a sociedade, a educação, a escola, o ato de ensinar e de aprender.

As reflexões ora apresentadas retomam o objeto central da nossa pesquisa: "investigar a visão que as escolas de Educação Básica têm sobre a adolescência como também qual a apropriação que as escolas fazem da Psicologia Histórico-Cultural na fundamentação do trabalho com o Ensino Médio". Partimos do pressuposto de que os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural podem contribuir com o processo ensino-aprendizagem e auxiliar no conhecimento de como o adolescente aprende e se desenvolve, assim, consideramos que seria muito importante encontrar tais aspectos nos PPPs. Isto porque, se pensarmos que, nos textos do PPPs das escolas pesquisadas, o debate acerca dos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, em especial sobre adolescência estiver sendo contemplado, poderemos supor que o conhecimento ali explicitado estaria favorecendo a organização do trabalho pedagógico, em especial a relação ensino-aprendizagem, professor-aluno.

Asbhar (2005, p. 66) apresentou uma reflexão acerca da construção do PPP e nos faz refletir:

[...] elaborar um projeto político pedagógico terá pouca finalidade se os docentes detiverem-se na análise e no estudo da realidade escolar ou na mera idealização de uma escola e de um aluno a ser formado. Um projeto só tem razão de ser se possibilitar a ação de mudanças, mudança essa mediada, é claro, pelo estudo, pela análise da realidade e fundamentalmente pelos sonhos.

Em que pese a obrigatoriedade de se construir um Projeto Político Pedagógico, para a escola deve ser muito evidente a preocupação se esta construção está sendo feita para, de fato, conhecer e transformar a escola ou cumprir apenas uma obrigação legal. Também é

importante compreender o quanto as orientações recebidas para a elaboração deste projeto, tanto da Secretaria de Estado da Educação, por meio de seus Núcleos Regionais de Educação, como da opção teórica da escola, influenciam os conteúdos apresentados nos PPPs.

Em relação ao que se apresentou durante as leituras dos PPPs, poderíamos destacar a proximidade por uma concepção teórica específica, fato que se confirma quando da apresentação dos eixos estudados. Este aspecto nos encaminha a levantar as seguintes hipóteses: todas as escolas receberam a mesma orientação oficial quanto aos aspectos teórico-pedagógicos que deveriam seguir, podendo confirmá-la pela organização geral dos PPPs e, ainda, que há pouca atenção teórica ao eixo adolescência, aspecto considerado de fundamental importância para o sucesso do trabalho escolar com alunos do Ensino Médio.

A organização do trabalho pedagógico das escolas é sistematizada conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (Lei 9394/96), por meio de Proposta Pedagógica própria, elaborada pelo coletivo da escola e considerando sua especificidade (Brasil, 1996)³². Foi no documento denominado Projeto Político Pedagógico que se realizou a coleta de dados, os quais serviram de base para o estabelecimento e análise de alguns eixos elencados para a pesquisa e apresentados ou não pelas instituições de ensino selecionadas.

Foram selecionadas sete instituições de ensino da rede pública da região noroeste do Paraná como objeto desta pesquisa. Para a seleção das escolas, foram utilizados os seguintes critérios: a escola deveria pertencer ao Núcleo Regional de Ensino de Cianorte, localizado no noroeste do Paraná; possuir um *site* institucional, disponibilizando o Projeto Político Pedagógico em domínio público; e ofertar Ensino Médio independente da modalidade de ensino, ou seja, educação geral ou profissional.

O documento Projeto Político Pedagógico – PPP é uma produção coletiva de cada escola de idades diferentes desta região do Paraná e os documentos pesquisados foram produzidos nos anos de 2010, 2011 e 2012³³. A denominação das escolas será feita por números de um a sete de modo a não identificá-las, mas, como seus PPPs são públicos, constam nas referências como SEED (2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2011, 2012a, 2012b).

A organização deste documento apresenta algumas divisões: Identificação, Marco Situacional, Marco Conceitual, Marco Atitudinal e Conclusões. O Marco Situacional é aquele que apresenta a realidade como estava no momento da produção do PPP e, geralmente, neste

³² O art. 12 da LDB – determina que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de: I- elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996).

³³ A escolha destes anos se deu aleatoriamente, já que ao pesquisarmos os documentos disponíveis nos sites, os anos que se apresentaram foram 2010, 2011, 2012.

aspecto, as escolas apresentaram seus dados estatísticos; no Marco Conceitual, são referenciadas as bases teóricas que a instituição de ensino utiliza para fundamentar a compreensão desta realidade; e, no Marco Atitudinal, são apresentadas as ações que foram planejadas à luz da teoria para superação das dificuldades anteriormente apresentadas.³⁴

Veiga (1998) apresenta a organização do PPP em marcos – situacional, conceitual e atitudinal – e seu material foi utilizado pelas escolas como referência para os estudos e elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Para Veiga (1998), o PPP apresenta em sua estrutura três marcos distintos, denominados de ato situacional (diagnóstico a partir das características específicas da escola, da comunidade e da sociedade a que está inserida); ato conceitual (manifesta a realidade desejada) e o ato operacional (apresenta as ações e a organização necessária para reduzir a distância entre o ato situacional e o ato conceitual). (Brasil, 2014, p. 23).

Alguns documentos oficiais normatizam/orientam a elaboração deste documento. Como o Parecer CNE/CEB nº 05/2011, que indica que “uma das principais tarefas da escola ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico é o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa”. A Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, determina a reescrita do Projeto Político Pedagógico (PPP) como uma ação coletiva, num processo de respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, como demonstrou o material produzido para a formação de professores do Ensino Médio do MEC (Brasil, 2014, p. 23).

Para favorecer o conhecimento sobre a realidade de cada escola, apresentaremos, sucintamente, a caracterização das escolas pesquisadas, organizadas na tabela abaixo:

FIGURA 1 - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Escola	Nº de alunos matriculados	Nº de alunos do Ensino Médio	Nº de professores	Nível e modalidade de ensino atendido na escola	Turno em que funciona o ensino médio
Escola 1	971	324	58	Ensino Fundamental e Médio. Educação geral e especial.	Matutino e noturno

³⁴ Indica-se, a respeito da elaboração do PPP, o seguinte trabalho: Asbhar (2005), *Sentido Pessoal e Projeto Político Pedagógico: Análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico Cultural* (Dissertação de Mestrado), que faz uma discussão sobre o processo de elaboração do PPP.

Escola 2	860	342	38	Ensino Fundamental e Médio, educação geral e especial	Matutino e noturno
Escola 3	692	692	53	Ensino Médio e Normal, profissional e educação geral	Matutino, vespertino e noturno
Escola 4	1533	1052	Não foi possível localizar o número de professores	Ensino Fundamental e Médio. Ed. geral e profissional: técnico em administração (integral e subsequente) e formação de docentes (integral e subsequente) e enfermagem (subsequente). Educação especial.	Matutino, vespertino e noturno.
Escola 5	1060	400	78	Ensino Fundamental e Médio- Educação geral e especial	Matutino e noturno.
Escola 6	698	698	52	Ensino Médio: educação geral e profissional- Técnico em administração.	Matutino, vespertino e noturno
Escola 7	646	Não foi possível identificar o número de alunos apenas do ensino médio	60	Ensino Fundamental e Médio Educação geral e especial.	Matutino e noturno

Fonte: A autora.

Obs: A educação especial informada nesta tabela se refere ao atendimento em Sala de Recursos, professor de apoio e intérprete.

Podemos observar, pela figura apresentada, que o número de alunos era bastante diversificado, entre mais ou menos 600 a 1500 alunos. Chama a atenção a Escola 4, que tem aproximadamente 1000 alunos. O número de professores também é bem variado. Dentre as escolas pesquisadas, cinco ofertam Ensino Fundamental e Médio e três apenas Ensino Médio. Todas funcionam no período matutino e noturno e três ainda no turno vespertino.

Ainda consideramos importante explicitar que neste Núcleo Regional de Educação de Cianorte existem 27 Escolas³⁵ que ofertam o Ensino Médio seja educação geral, profissional e Educação de Jovens e adultos, sendo que as escolas objeto desta pesquisa representam um universo de aproximadamente 26% das escolas que ofertam Ensino Médio e estão localizadas no Núcleo Regional de Cianorte. Das 25 escolas³⁶ apenas 7 disponibilizaram no momento em que foi feita a coleta de dados, a cópia completa do PPP, fato que inviabilizou a pesquisa em

³⁵ Entendemos ser necessário fazer este esclarecimento: Colégio e a denominação para as instituições de ensino que ofertam Ensino Fundamental e Médio e Escola para as que ofertam apenas o Ensino Fundamental, contudo nesta pesquisa as instituições de ensino pesquisadas foram definidas como Escola. Este número de escolas foi coletado no site Dia a Dia educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

³⁶ As escolas de Educação de Jovens e Adultos não foram consultadas na pesquisa do Site institucional.

10 escolas como era o desejo inicial desta pesquisa. Isto demonstra como ainda os sites institucionais das escolas necessitam ser atualizados ou alimentados para a democratização das informações.

Para o desenvolvimento da pesquisa em tela, retiramos os dados dos Projetos Políticos Pedagógicos, organizados pelas instituições de ensino, especificamente no que se refere aos seguintes eixos que estabelecemos para a análise do material: concepção de aprendizagem, de desenvolvimento, de homem, de sociedade, da adolescência, de educação, de escola, excertos apresentados nos textos sobre a Psicologia Histórico-Cultural e obras citadas desta teoria. Ao trabalhar com tais aspectos, não tivemos a intenção de comparar os projetos das referidas escolas, contudo, como elementos explicativos, serão necessárias considerações sobre sua presença em cada Projeto Político Pedagógico. Ao pesquisar cada aspecto nos textos dos Projetos Políticos Pedagógicos, observamos que algumas concepções estavam explícitas na escrita do documento e que outras se apresentavam unificadas a outros conceitos ou mesmo implicitamente. No caso desta pesquisa, os conceitos que estavam implícitos e que não demonstravam claramente a definição da escola foram recusados durante o levantamento dos dados.

Salientamos ainda que a realidade de cada escola se localiza na especificidade, no singular dentro de um contexto histórico genérico. Em uma mesma sociedade, cada escola localiza-se em uma realidade específica, com aspectos que oferecem influência sobre a organização de suas atividades, tais como: características do alunado, formação e disponibilidade dos professores, realidade socioeconômica de ambos, condições de trabalho, aspectos físicos e organizacionais da escola, a gestão escolar, a organização do trabalho pedagógico, o gerenciamento dos aspectos financeiros, a cultura escolar dos conselhos e associações de pais, professores e funcionários, como também seu envolvimento nas decisões da escola.

Estes aspectos não foram diretamente tratados pela pesquisa, mas serviram de pano de fundo para a compreensão das temáticas escolhidas para análise, desenvolvidas para bem compreender como a Psicologia Histórico-Cultural se faz presente nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola e quais as possíveis contribuições que poderão ou que estarão oferecendo a cada uma delas. Ainda cabe esclarecer que, no decorrer desta pesquisa, não foi possível confirmar, pela observação da prática pedagógica, se as abordagens teóricas apresentadas se efetivam no processo pedagógico, no “chão da sala de aula”, já que não acompanhamos o trabalho cotidiano da cada escola, porém alguns resultados apresentados no

corpo do texto do Projeto Político Pedagógico nos ofereceram alguns dados que, de forma muito superficial, poderão servir de referência para o trabalho pedagógico.

3.1 Análise dos Dados

Podemos classificar nossa pesquisa como bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, podendo ser livros ou artigos científicos. Sua principal vantagem “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45). Em nossa pesquisa, o acesso aos conhecimentos da Psicologia Histórico Cultural se efetivou por intermédio de uma pesquisa bibliográfica.

Quanto à pesquisa documental, Gil (2002) explica que assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, contudo a diferença essencial está na natureza da fonte. A pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa. Nesta pesquisa, o estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas permite-nos conhecer um documento particular e propor uma análise sistemática.

Para a efetiva compreensão do que foi levantado durante a pesquisa, são analisados os dados coletados. Reforçamos que os dados se referem às informações retiradas dos sete PPPs e organizados em alguns eixos considerados importantes para o estudo da temática desta dissertação.

3.1.1 – Eixos de Análise

Retomamos, neste momento, o objetivo geral desta pesquisa que é o de investigar a visão que as escolas de Educação Básica têm sobre a adolescência como também qual a apropriação que as escolas fazem da Psicologia Histórico-Cultural na fundamentação do trabalho com o Ensino Médio. Para atingir nosso objetivo, foram estabelecidos os seguintes eixos: sociedade, homem, educação e escola, aprendizagem e desenvolvimento, adolescência, obras citadas, excertos da Psicologia Histórico-Cultural. O entendimento que orientou a escolha destes eixos foi a compreensão de que estariam contemplados nos PPPs e sua

proximidade com o processo ensino-aprendizagem, com a educação escolar e com as contribuições e conceitos da Psicologia Histórico-Cultural.

Alguns eixos serão analisados separadamente enquanto outros terão suas análises unificadas em função de sua especificidade e proximidade. Fundamentamos as análises com o constructo teórico do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, resgatando a colaboração dos autores já citados nesta pesquisa. Estas análises resultaram do olhar desta pesquisadora diante do concreto, da realidade obtida pelos dados encontrados.

Saviani, (2002) em seus escritos na obra *Escola e Democracia*, publicada em 1983, tratando do método e da compreensão deste concreto, explicitou:

O concreto é concreto por ser uma síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida da observação imediata e da representação.

Somente quando se atingem os determinantes fundamentais da realidade é que pode começar sua explicação. E isto acontece no mundo dos conceitos, no plano teórico, no abstrato. Abstrato que tem a pretensão de reproduzir o concreto, não na sua realidade imediata e sim na sua totalidade real. (Saviani, 2002, p. 37).

Ainda quanto ao aspecto da tomada da realidade de cada escola, gostaríamos de alertar que a realidade vivida em cada uma delas, suas especificidades no momento em que os PPPs foram produzidos, visto que suas determinações econômicas, sociais e culturais podem encontrar-se diferentes no momento desta pesquisa, fato que só poderá ser confirmado no interior da escola. Porém os documentos oficiais, objetos da pesquisa, estão atualmente disponíveis nos *sites* institucionais de cada estabelecimento de ensino e, portanto, entendemos que eles refletem a realidade no momento de efetivação desta pesquisa. Passaremos a conhecer o conteúdo de cada eixo selecionado.

3.1.1.1 Sociedade

No que se refere ao eixo **Sociedade**, as escolas apresentaram as seguintes concepções:

Vivemos em uma **sociedade** desigual economicamente, marcada pela injustiça. Ao contrário disso, queremos uma sociedade mais justa, democrática, humana, cidadã, crítica, sem violência, que haja mudanças que beneficiem a população em geral. (Escola 2, 2012b, p. 22, grifo do original).

“A sociedade é mediadora do saber e da educação, presente no trabalho concreto dos homens, que criam novas possibilidades de cultura e das contradições geridas pelo processo de transformação. Assim a linguagem é uma produção humana que se originou pela necessidade de intercâmbio entre os homens no processo do trabalho para a sobrevivência. Buscamos uma sociedade fundamentada no homem, sujeito do desenvolvimento pessoal, comunitário e social. Por isso queremos uma sociedade justa, não excludente, onde o homem possa exercer seu papel de cidadão ativo na sua íntegra, não apenas sabendo seus direitos e deveres, mas tendo consciência e interagindo, transformando a sociedade em que está inserido”.³⁷ (Escola 3, 2010d, p. 25).

A sociedade em que vivemos, baseada no modo de produção capitalista, por ser dividida em classes, traz em si, interesses opostos. A escola, inserida neste contexto, sofre influências dos conflitos que emergem da contradição desses interesses. Para que possamos avaliar os limites dessa influência e suas conseqüências no contexto educacional, torna-se imprescindível que compreendamos a dinâmica desta sociedade. Os relacionamentos pessoais são alterados, pois, com esta forma de organização do trabalho, aumenta o distanciamento entre as pessoas, acentua-se o individualismo. Nesta condição estabelecida pela sociedade capitalista, o homem passa a não dominar o conhecimento daquilo que é produto do seu trabalho. (Escola 4, 2011, p. 18).

A compreensão da sociedade passa, necessariamente, pela compreensão da organização das relações sociais desenvolvidas a partir da relação social de

³⁷ Para uma melhor compreensão do leitor, esclarecemos que: o uso de aspas (“”) ou de trema em citações dos PPPs se refere aos textos originais, não tendo sido alterados pelas normas da Associação Americana de Psicologia (APA) ou das novas normas ortográficas; em algumas citações dos PPPs em que são usadas aspas (“”), não são indicados autores como referência, tendo sido um destaque da escola para o assunto em questão.

produção da existência humana. Esta produção só é possível devido à capacidade reflexiva que só os seres humanos têm. Por meio dela, o homem pode apreender o mundo real, bem como modificá-lo, ao transformar a natureza para a produção da sua existência. Isto, só é possível devido à capacidade de “antecipar” mentalmente os objetivos a que se quer chegar e a maneira pela qual o projeto idealizado será desenvolvido. Ou seja, é a capacidade de planejar o trabalho antes de executá-lo. É, portanto, por meio do trabalho que o homem se humaniza e produz a sua existência material. (Escola 5, 2012a, p. 30).

A nossa sociedade atual é contraditória, dinâmica, e, portanto está em transformação. Quando compreendemos este movimento histórico, percebemos que a educação também é determinada por contradições internas à sociedade, na qual está inserida, podendo ser um elemento que impulsiona a tendência de transformação dessa sociedade. Quando compreendemos a questão educacional a partir desses condicionamentos sociais, fazemos uma análise crítico-dialética. (Escola 6, 2010b, p. 23).

A sociedade atual tem sua base na organização neoliberal, atrelada ao modo de produção capitalista, em que a produção de riquezas (mais valia) se dá num movimento de exploração de muitos, ficando concentrada nas mãos de poucos. Diante disso, o primeiro passo para se tentar chegar a uma transformação social é desmascarar o discurso em que a maioria da população está alienada, trazendo para a prática social uma visão crítica em relação aos condicionantes dessa sociedade (GASPARIN, 2005). A consciência das práticas excludentes existentes, por parte dos indivíduos nela inseridos, não gerará, por si só, mudanças significativas na sociedade. Porém, a compreensão dos mecanismos produzidos pela classe dominante, unida com os instrumentos teórico-práticos (domínio do conhecimento) possibilita que a cultura popular possa estabelecer relações com uma prática de mudança. O perfil da sociedade atual é de uma sociedade injusta, preconceituosa, corrompida e desigual, evidenciada por problemas sociais, econômicos e políticos. Entretanto, queremos uma sociedade com direito de igualdade e oportunidade para todos, com cidadãos críticos e participativos, que reconheçam a prática social existente e nela possam interferir. (Escola 7, 2010a, p. 38-39).

Após a leitura dos PPPs, observou-se que apenas a Escola 1 não demonstrou sua concepção de sociedade. As Escolas 2 e 3 caracterizaram a sociedade como desigual, vinculada à injustiça, à desigualdade, à violência. Apontaram ainda o desejo de uma sociedade justa e humana. Demonstaram entender que o sujeito desta sociedade precisa ser participativo e crítico para colaborar com a sua transformação necessária e urgente.

As Escolas 4, 5 e 7 explicitaram o conceito de sociedade e a sua determinação dentro do modo de produção capitalista. Por vezes, evidencia a divisão de classes e, por conta disto,

a desigualdade presente, demonstrando como a concentração da riqueza está nas mãos de poucos e destacando o papel individualista que a sociedade atual assumiu. A Escola 4 conseguiu identificar as limitações que o individual tem frente ao coletivo na sociedade, causadas pelas relações de trabalho, indicando a alienação presente no sujeito que produz e o que se apropria da produção e do conhecimento gerado por ela. Já a Escola 5 explica em sua definição que a sociedade é fruto da produção humana e que isto só é possível porque o homem possui a capacidade de refletir e planejar seu futuro. Quanto à escola 7, acreditamos ser importante destacar como ela julga ser capaz de propor a transformação da sociedade a partir do desvelar da ideologia presente nesta sociedade para que as pessoas sejam mais críticas frente à realidade posta. Demonstra a aquisição do conhecimento como instrumento de superação da exclusão e alienação, mas temos que ressaltar que tal mudança implica em transformação nos modos de produção também.

A Escola 6 apresenta seu conceito de sociedade de forma muito rápida, mais especificamente como um caminho para tratar sobre educação, alertando que é na sociedade em movimento e contraditória que a educação deve ser pensada. Mesmo sem ter detalhado sua concepção de sociedade, procurou mostrar a interdependência que a educação tem das relações materiais presentes nela.

Segundo Engels e Marx (1998):

A sociedade civil compreende o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e ultrapassa, por isso mesmo, o Estado e a nação, embora deva, por outro lado, afirmar-se no exterior como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado. O termo sociedade civil apareceu no século XVIII, quando as relações de propriedade se desligaram da comunidade antiga e medieval. A sociedade civil enquanto tal só se desenvolve com a burguesia; entretanto, a organização resultante diretamente da produção e do comércio, e que constitui em qualquer tempo a base do estado e do restante da superestrutura idealista, tem sido constantemente designada por esse mesmo nome. (p. 33-34).

A sociedade explicada pelas escolas é esta sociedade que “nasceu” no processo de transição do Modo de Produção Feudal e se delineou no século XVIII engendrada dentro e

pelo modo de produção capitalista e que se materializou nas relações sociais capitalista X trabalhador. Retomando brevemente a história da humanidade, lembramos de John Locke (1632-1704), autor das obras: *Carta sobre a Tolerância*, de 1639; *Ensaio sobre o Entendimento Humano*, 1690; *Dois Tratados sobre o Governo*, 1690; *Pensamentos sobre a Educação*, 1693; *Bom Senso do Cristianismo Conforme as Escrituras*, 1695. Em 1690, ao escrever a obra *Dois tratados sobre o governo*, ele aborda vários temas sobre a sociedade política e civil, os quais evidenciam as necessidades históricas daquele momento de mudanças na base material da Inglaterra.

Quanto à sociedade política e civil, Locke afirma que a primeira sociedade foi entre marido e mulher, sendo a sociabilidade um instinto natural.

Deus ao fazer o homem uma criatura que, segundo seu juízo, não deveria ficar sozinha, submeteu-o a poderosas obrigações de necessidade e comodidade, inspirou-o a entrar em sociedade, dotando-o de inteligência e linguagem, tornou-o apto a levar adiante essa sociedade e dela usufruir. (Locke, 1978, p. 64).

Tanto a família como o estado se fundam em um pacto contratual, já que a sociedade conjugal além de ser constituída pelo direito de um sobre o corpo do outro, comunhão de interesses, tem o dever de cuidar de sua prole até que se torne capaz de cuidar de si mesma. Esta gênese da sociedade como conhecemos hoje, demonstra como a base material e o contrato social continuam vigente, reinventando-se para atender à necessidade da classe dominante ainda em formação no início do século e atualmente definida.

Poderíamos nos perguntar quem é o adolescente de hoje, como ele pensa, o que ele prioriza é uma escolha pessoal, individual dele ou está determinada pela sociedade que temos, pelo modo como ela está organizada? Vygotsky (1930, p. 2), em seu texto *Formação Socialista do Homem* faz uma consideração fundamental “forças motrizes da evolução biológica, no interior do mundo animal – perderam a sua importância decisiva assim que passamos a considerar o reino do desenvolvimento histórico do homem”. Este reino determina a constituição de cada sociedade em momentos históricos distintos, ou seja, como o homem se organiza em seu grupo social, o desenvolvimento de suas técnicas, meios de produção, seu modo de organizar as relações, a cultura, a educação, as leis, a política, enfim tudo é resultado do que se espera das demandas da sociedade. Seguindo este raciocínio, o homem de cada sociedade é o resultado de seus determinantes. Esta determinação se dá

porque a produção da humanidade, aquilo que o homem é (como indivíduo) dependerá das relações e da história social dos homens como gênero humano. Este movimento entre o homem coletivo e individual caracteriza como o homem é influenciado e influencia a sociedade.

Vejamos como Vygotsky (1930, p. 2) explicita tal determinação:

Tal qual um indivíduo só existe como um ser social – como um membro de algum grupo social, em cujo contexto ele segue o percurso do desenvolvimento histórico –, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento acaba por se constituir em uma variável [“**quantum**”] dependente da evolução social, cujos principais aspectos são determinados pela última. (Grifo no original).

Se a composição da personalidade do homem está intrinsecamente relacionada com a sociedade, pensemos na organização da sociedade de classes, aquela definida por Vygotsky (1930) como “uma sociedade de desenvolvimento avançado”. Algumas definições apresentadas pelas escolas fazem referência a uma sociedade injusta, de classe, capitalista, neoliberal, historicamente determinada. Pontuam que percebem a realidade à sua volta como ela é, esta realidade social assinala como a divisão da sociedade pela própria divisão do trabalho impulsiona a constituição da personalidade de cada sujeito. Pensando em como a sociedade pode promover ou diferenciar a constituição da personalidade de seus membros Vygotsky (1930, p. 3) alerta:

Em suas clássicas descrições do período inicial do capitalismo, Marx aborda freqüentemente a temática da corrupção da personalidade humana, originada pelo crescimento da sociedade capitalista industrial. Em um extremo da sociedade, encontramos a divisão [N. do T.: “alienação”] entre o trabalho intelectual e o material, a separação entre a cidade e o campo, a exploração implacável do trabalho de crianças e mulheres, a pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e omnilateral do pleno potencial humano; e, no outro extremo, folga e ostentação. De tudo isso resulta não só que o tipo humano autenticamente único diferencia-se e fragmenta-se em vários tipos, de diferentes classes sociais – como estes, por sua vez, permaneçam em agudo contraste entre uns e outros –, mas também

a corrupção e a distorção da personalidade humana, assim como sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral, **no interior mesmo de todas essas diferentes variantes tipológicas humanas.** (Grifo no original).

O debate em torno da dependência dos membros de uma determinada sociedade se faz necessário neste eixo e nesta pesquisa, porque, se compreendemos que o aluno adolescente que está no Ensino Médio tem um jeito de ser individualista, consumista, indisciplinado, desinteressado, temos como compreender que tais comportamentos não nasceram com ele, não são naturais, mas exigem dos que trabalham com ele, um conhecimento para além do indivíduo. Acreditamos, desta forma, que possamos estabelecer, a partir das limitações da escola frente à sociedade, as possibilidades de desenvolvimento da personalidade do adolescente, bem como a ampliação das perspectivas de trabalho dos professores. A tomada de consciência de todos que trabalham no Ensino Médio pode servir como uma arma diante da alienação presente no entendimento da adolescência.

Não importa qual traço particular – que caracteriza o tipo psicológico humano dado – escolhamos, seja nos períodos iniciais ou mais recentes do desenvolvimento capitalista, por toda parte encontraremos sempre naturezas e significados duplos, em cada característica crucial. A fonte da degradação da personalidade das pessoas, na forma capitalista de produção, também contém, em-si mesma, o potencial para um infinito crescimento da personalidade humana. (Vygotsky, 1930, p. 8).

A sociedade, descrita pelas escolas como injusta, desigual, pode ser explicada por mudanças ocorridas na sociedade capitalista dentro de sua própria organização, o capital se reinventa para subsistir a suas crises e com isto reorganiza suas prioridades. Observemos o que nos apresenta Marrach (2000, p. 42-43):

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e

corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise.

Quanto à educação, Marrach (2000) continua:

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. (p. 45).

A retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos: 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. [...] 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado ao financiamento de educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (p. 46, 47, 48).

O neoliberalismo vê alunos, pais, professores como consumidores. O conteúdo político da cidadania é substituído pelos direitos do consumidor, alerta Marrach. O neoliberalismo propõe que a escola tenha o papel de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, contudo, como já discutido na Seção 1, não se pode esquecer, como afirma Marrach (2000, p. 53): “que o neoliberalismo torna-se hegemônico num momento em que a revolução tecnológica impõe o desemprego estrutural”. Confirmando a nossa premissa que esta sociedade não prioriza o adolescente quanto a investimentos e oportunidades. Observemos o que nos apresenta Bock (2004, p. 38):

Assim, ao se pensar a problemática da adolescência, não se toma qualquer questão social como referência. A falta de políticas para a juventude em nossa sociedade, a desqualificação e inadequação das atividades escolares para a cultura jovem, o sentido de apropriação que os pais têm, em nossa sociedade, com relação aos filhos, as contradições vividas, a distância entre

o mundo adulto e o mundo jovem, a impossibilidade da autonomia financeira do jovem que ou não trabalham ou sustentam a família, nenhuma dessas questões é tomada como elemento importante para compreender a forma como se apresenta a adolescência em nossa sociedade.

Todo este debate em torno da sociedade, tanto para pensar como esta sociedade se organiza ou como pensa a adolescência, vem confirmar a determinação material, histórica, cultural da adolescência e sua forma de atendimento nas instituições sociais, inclusive na escola.

3.1.1.2 Homem

Outro eixo observado é a concepção de **Homem**, vejamos o que definem as escolas:

“Entende-se que o ser humano torna-se humano, ou seja, adquire os atributos humanos à medida que interage socialmente, sendo que é um ser determinantemente social. Assim, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (Vigotskii, Luria & Leontiev, 2001, p. 115, citado no PPP da Escola 1, 2010c, p. 3).

“O homem é um ser natural e social, ele age na sociedade transformando-a segundo suas necessidades e para além delas. Nesse processo de transformação, ele envolve múltiplas relações em determinado momento histórico, assim acumula experiências e em decorrência destas, ele produz o conhecimento. Sua ação é intencional e planejada, mediada pelo trabalho, produzindo bens materiais e não-materiais que são apropriados de diferentes formas pelo homem. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. (Saviani, 2003, p. 7, citado pela Escola 3, 2010d, p. 26).

“[...] para produzir a humanidade nos indivíduos, faz-se necessário que estes se apropriem dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização” (Escola 4, 2011, p. 21).

A compreensão de sociedade perpassa pelo entendimento de que ela se organiza através das relações sociais, ocasionadas a partir da produção da existência material humana. Produção esta que só é possível em virtude da espécie humana ter a capacidade de reflexão, o que permite planejar suas ações além da imediatividade, ou seja, através da incorporação dos conhecimentos e experiências acumuladas ao longo do processo histórico da humanidade, ao serem transmitidos de geração a geração, possibilitou ao homem produzir para além de suas necessidades de sobrevivência. (Escola 5, 2012a, p. 32).

Desta forma na abordagem histórico-crítica, somente existem homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico, cultural-político, enfim, num contexto histórico. É nesse contexto, entendendo o homem como um ser pensante e existente, é que temos que direcionar nossas linhas de ação dentro do âmbito escolar. O homem é o sujeito da reflexão, sobre o seu ambiente, tomando-o consciente, crítico, participativo, comprometido a intervir na realidade e mudá-la. O homem é um ser que possui história espaço-temporais, e é um ser situado no e com o mundo. (Escola 6, 2010b, p. 24).

Diante da sociedade de classes, com todas as suas diferenças, preconceitos, exploração das classes proletárias pelas classes detentoras de poder, o paradigma de homem que vive neste meio divide-se em dois: 1º) aquele que domina o conhecimento produzido, bem como os meios de produção, explora a força proletária e a traduz em riqueza para si, dominando cada vez mais o que está à sua volta; 2º) aquele que executa as atividades que lhe são impostas, sem conhecer a sua totalidade, não domina o conhecimento produzido historicamente e não tem possibilidades para superar a sua condição de classe explorada. Para Saviani (2002), este homem não reconhece seus direitos, ou mesmo conhecendo-os, não estabelece relações

com a prática social para transformá-la. A pedagogia Histórico-Crítica parte da concepção do homem enquanto “síntese de múltiplas determinações”, ou seja, o homem é um ser social que sofre as influências do meio em que vive, sendo determinado por ele, mas ao mesmo tempo agindo sobre ele em um determinado tempo histórico, numa ação dialética (Vasconcelos, 1994. citado pela Escola 7, 2010a, p. 40).

É necessário esclarecer que não foi possível identificar a concepção de homem presente na Escola 2. Tal constatação sugere preocupação, haja visto que um projeto educativo, e nesta pesquisa refletido nos Projetos Políticos Pedagógicos, a ausência de uma concepção de homem dificulta a elaboração dos objetivos que se pretende atingir com o processo de ensino, ou seja, estamos ensinando para formar que homem, para qual sociedade.

As demais escolas pesquisadas apresentaram concepções que o consideram como um ser histórico. Ressaltaram, em suas definições, que o homem se faz homem por meio das suas relações sociais, expressando um olhar crítico, aqui também compreendido como histórico e dialético. Podemos ainda assinalar, como já esclareceu Duarte (2013), a categoria histórica do gênero humano engloba a categoria biológica, mas vai além dela, da mesma forma que a vida social incorpora a vida biológica, mas a supera. Em algumas definições, ficou evidente a presença de teóricos como Saviani, Vigotski, Luria, Leontiev, Vasconcelos que, em seus escritos, demonstraram uma visão crítica acerca do homem. Vejamos o que o Materialismo Histórico e Dialético, fundamentação teórica desta pesquisa e dos autores acima citados, apresenta como definição de homem.

Como demonstram Marx e Engels (1998) em *A Ideologia Alemã*:

Não tem história, não tem desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. **Não é a consciência que determina a vida, mas a vida sim a vida que determina a consciência** (p. 19-20, grifo nosso).

Esta forma de considerar o homem situado em sua realidade não é isenta de intencionalidade, pelo contrário, situa-nos na vida dos sujeitos que compõem o coletivo escolar. Ao observarmos a concepção das escolas e a confrontarmos com os objetivos desta

pesquisa, poderíamos afirmar que o homem enquanto ser histórico está presente. Contudo, se contrapormos a visão de tais escolas acerca da adolescência, evidenciamos uma contradição, já que trata o homem como ser histórico, mas não considera a adolescência como historicamente dada e síntese das múltiplas determinações, como evidenciado na análise da categoria adolescência.

Ainda é fundamental lembrar que existem alguns pressupostos para a existência humana: “devem ter condições de viver para poder ‘fazer a história’ (Marx & Engels, 1998, p. 21), ou seja, beber, comer, morar, vestir-se. Explicam os autores que, após satisfeita a primeira necessidade, para a qual se produziram instrumentos e ações, são produzidas novas necessidades.

Produzir a vida, tanto a sua própria vida pelo trabalho, quanto a dos outros pela procriação, nos aparece, portanto, e a partir de agora, como uma dupla relação, por um lado como uma relação natural, por outro como uma relação social – social no sentido em que se entende com isso a ação conjugada de vários indivíduos, sejam quais forem suas condições, forma e objetivos. (p. 23).

Espera-se que, ao entender os homens nesta perspectiva da vida real, esteja em suas práticas pedagógicas, a compreensão de cada aluno, cada professor, cada funcionário vive em um contexto material real e que a idealização do outro tenha sido superada, sendo a constituição do sujeito real a mediadora das decisões do contexto escolar. Não podemos negar que a sociedade, comumente, idealiza a forma de ser dos homens para fortalecer o capital, divulgando a meritocracia como premissa do sucesso ou do fracasso sem considerar as determinações da vida real. Quando discutimos o Ensino Médio historicamente na seção I, evidenciou-se que a educação escolar foi pensada para atender à demanda do capital em contraposição à formação humana. O aluno está submerso a estes condicionantes³⁸. Neste contexto, o aluno não pode escolher que educação deseja receber, mesmo em uma sociedade “democrática”, a contradição entre o que se espera e o que se consegue ou o que se pode ter efetivamente evidencia a limitação do alunado e de seus responsáveis quanto à educação escolar.

³⁸ Estes condicionantes são aqueles relacionados à constituição e perpetuação da própria sociedade capitalista: a luta de classes, a economia dos países ricos e sua dominação junto aos países pobres, o trabalho e sua relação com o desemprego, a apropriação da riqueza (acesso aos bens materiais e culturais).

Ainda pensando na categoria homem, convidamos a refletir quanto ao processo de universalização do Ensino Médio. Não foi objeto principal desta pesquisa observar se as escolas pesquisadas conseguem universalizar o acesso, permanência e sucesso dos jovens no Ensino Médio. Mesmo assim, ao pensarmos sobre este eixo, poderíamos nos perguntar se as escolas que possuem uma visão crítica sobre o homem como ser histórico têm conseguido, no interior desta realidade educacional, proporcionar aos seus alunos a conquista deste “modelo” de homem que se humaniza nas relações culturais e por meio dos conhecimentos produzidos culturalmente.

Brandão (2011), em seu artigo *O Ensino Médio no Contexto do Plano Nacional da Educação: O que ainda precisa ser feito*, apresenta um debate acerca da universalização do Ensino Médio, da necessidade da diminuição do abandono, repetência e distorção idade/série neste nível de ensino, assim como o urgente aumento do financiamento e da qualidade do ensino com novos modelos pedagógicos tanto para os alunos do diurno como do noturno, ou seja, aquilo que ele denominou de “escola socialmente inclusiva”. Mesmo que a escola e os educadores acreditem nestas possibilidades de melhora, ainda poderíamos refletir que homem a sociedade a que pertencemos espera da escola e tem possibilitado ou impedido que se realize. A nosso ver, seria a valorização e apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, na medida em que, contraditoriamente, o conhecimento é descartado da escola. Isto foi evidenciado por Nagel (2010, p. 9): “A pós-modernidade, ou seja, **a negação do conhecimento e a afirmação da liberdade** absoluta como condição de humanização do homem [...] fez do aluno, [...], **apenas um parceiro do professor, agora sem função, e da escola, hoje, uma instituição sem papel**” (grifo no original).

Como concluiu Leontiev (1978, p. 283):

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições de sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada o entrave.

Para humanizar, é necessário investir na socialização da riqueza material e cultural de um povo, levando o que o homem e suas gerações anteriores produziram para todas as novas gerações. A dicotomia entre o que os homens já foram capazes de produzir e de quais têm acesso ao que foi produzido evidencia a dificuldade que a educação escolar pública, mesmo

com clareza teórica, tem encontrado para conquistar níveis mais elevados de formação humana. Esta limitação da educação, e mais especificamente da educação escolar, remete aos responsáveis por este tipo de educação a necessidade de compreender que o sujeito individual é o produto das relações históricas e sociais.

É dentro desta compreensão que o sujeito humano em Marx (1964), e posteriormente de forma ainda mais desenvolvida em Gramsci, é entendido não como sujeito individual, mas resultado de um processo histórico, de relações sociais concretas. Nesta perspectiva, a questão não é o que é o homem, o sujeito – esta é uma concepção escolástica e metafísica –, mas como se produz o ser humano e o sujeito social histórico. Esse processo de produção do ser humano, como sintetiza Gramsci (1978), resulta da unidade de três elementos fundamentais e diversos: natureza, indivíduo e relação social, sendo que o primeiro e o segundo estão subordinados concretamente ao terceiro, que é o determinante. Ou seja, a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis. Pensar um sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo das necessidades do mundo da liberdade, do trabalho e do não trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano. Por outro lado, a subjetividade produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos (supra-histórico). A subjetividade que se materializa nas decisões históricas é ela própria um produto histórico-social. (Frigotto, 1998, p 29-30)

A Psicologia Histórico-Cultural explicita, por sua vez, que a subjetividade procede das relações em que o sujeito está inserido e que esta subjetividade, entendida como a constituição da personalidade, é o campo das lutas educacionais. Observemos a educação escolar: ela recebe adolescentes provenientes de várias realidades concretas, resultado da própria organização da sociedade em classes e, dentro deste universo, propõe as mediações necessárias para aproximar o sujeito da produção cultural da humanidade. É importante considerar como esta abordagem sugere a superação do modo liberal de se pensar a educação, ou seja, como já nos fez refletir Nagel (2010, p. 9, grifo no original): **“a escola atual é decodificada como uma agremiação de pessoas iguais e democráticas que se**

dispensaram de qualquer processo de transformação de si mesmas ou do desejo de mudanças qualitativas na sociedade”. Destacamos, a seguir, como as escolas pesquisadas pensam a educação e a escola.

3.1.1.3 Educação e Escola

Entendemos que estes dois eixos possuem uma grande proximidade, já que a escola, por ser a instituição responsável pela educação formal, traduz, neste espaço concreto, as concepções acerca do trabalho pedagógico, matéria prima da educação. Para facilitar a compreensão, iremos apresentar cada eixo separadamente em um primeiro momento, em seguida, faremos algumas reflexões sobre cada um e finalizaremos com uma reflexão unificada, já que entendemos serem indissociáveis na sua compreensão.

Assim, no que diz respeito à concepção de **educação** explicitada pelas escolas, notamos, na maior parte das definições, riqueza de detalhes nos textos dos PPPs, inclusive pelo volume de explicações. Seguem os principais achados nos textos das escolas.

[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (e isso) significa que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como “entende que o trabalho deve estar voltado para que o papel da escola como socializadora dos conhecimentos não seja esquecido ao longo do processo” (Escola 1, 2010c, p. 18).

“[...] como processo de humanização do homem e neste sentido a educação escolar tem função decisiva nesse processo, com seu caráter intencional e planejado. Concebe-se a escola como Instituição Social cuja função específica é ensinar” (Escola 1, 2010c, p. 26).

“No que diz respeito à Educação Brasileira, faltam investimentos. Enquanto crescem, por exemplo, as ofertas de Educação à Distância e as vagas nos estabelecimentos privados, são precárias as condições das escolas públicas. No Ensino Médio, atingimos uma minoria da população jovem. São inúmeros os problemas relacionados à Educação: um número expressivo de jovens fora da escola, pois têm que parar de estudar para trabalhar; falta de verbas para a educação; professores mal remunerados; falta de material

didático; instalações precárias; falta de recursos para formação de docentes, entre outros, interferindo na qualidade de ensino” (Escola 2, 2012b, p. 8)

“Portanto, a educação é um ato político que reeduca todos os sujeitos envolvidos. É mais do que transmissão de conteúdos. Envolve postura e atitude diante do mundo e do outro. Não é a teoria ou os conceitos abstratos que educam. É a prática concreta que, sendo pensada à luz da teoria, transforma a realidade, ou seja, uma práxis transformadora das estruturas e das pessoas” (Escola 3, 2010d, p. 25, 26).

“A educação é uma prática social, uma atividade específica dos homens situando-os dentro da história, ela não muda o mundo, mas o mundo pode ser mudado pela sua ação na sociedade e nas suas relações. Vista como processo de desenvolvimento da natureza humana, a educação tem suas finalidades voltadas para o aparecimento do homem que dela necessita para constituir-se. Se faz necessário desenvolver uma educação de qualidade que nos abra para uma democracia, capaz de produzir um tipo de desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável” (Escola 3, 2010d, p. 27).

Este conceito de trabalho educativo estabelece, como um dos valores fundamentais da educação, o desenvolvimento do indivíduo para além da divisão social do trabalho, pois possibilita ao indivíduo o acesso aos conhecimentos que proporcionarão a análise crítica dos fenômenos vivenciados por ele na sociedade, e estabelece a diferença fundamental entre a educação escolar e outras formas espontâneas de educação, mas que não produzem a humanidade no indivíduo. (Escola 4, 2011, p. 20).

A educação é, pois, um processo que interfere nas atitudes, nos valores, nos hábitos, nas habilidades e comportamentos. A educação escolar não pode se limitar a uma relação de ensino e aprendizagem espontâneos. As ações educativas na escola devem ser pensadas filosoficamente, desta forma permite-se que o agir pedagógico torne-se relacionado à realidade e contextualizado historicamente. (Escola 4, 2011, p. 38)

Isto quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, de treinamento e

domesticação do trabalhador, exigidas pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas deve ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla, ou seja, deve refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade. (Escola 4, 2011, p. 40).

Quando falamos em educação, estamos nos referindo ao processo de formação dos indivíduos. Diante do contexto sócio-econômico-cultural estabelecido pela sociedade capitalista, que tipo de formação é possível? Frente à alienação produzida pela forma de organização do trabalho nesta sociedade, há que se pensar na formação dos indivíduos para resistir aos modismos impostos para que a sociedade capitalista se mantenha. A alienação é instalada, na medida em que os indivíduos não têm instrumentos para realizar a análise crítica da sociedade, no sentido de enxergar suas contradições. A educação pode, portanto, contribuir tanto para humanizar quanto para alienar o indivíduo. (Escola 4, 2011, p. 20).

Para isto, é imprescindível compreender a natureza e especificidade da educação. Visto que é por meio dela que o homem se humaniza, pois aprende a sentir, a pensar, a avaliar e a agir. Inicialmente, a educação coincidia com a própria ação de viver que, com o decorrer do tempo, se modificou até assumir a forma como a concebemos hoje, institucionalizada. A educação é, portanto, um “trabalho não material” que produz “idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” logo, é a “produção do saber” que é consumida pelos alunos no momento da sua produção. Isto implica a participação ativa de professor e aluno. Por isto, é preciso sempre pensar a educação como um momento em que os sujeitos estão produzindo conhecimento. (Escola 5, 2012a, p. 34).

Diante do exposto, é preciso enfatizar que a educação escolar deve buscar, além de tudo, uma articulação entre a dimensão pedagógica e a dimensão política, ao propor que o conhecimento transmitido seja apropriado pelas camadas populares como um instrumento cultural de luta contra a classe dominante. Assim, a importância política da educação reside na sua função

de socialização do conhecimento, e se a educação perder sua especificidade, perde também a sua importância política. (Escola 5, 2012a, p. 40).

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. (Escola 6, 2010b, p. 22).

O sentido básico da Pedagogia Histórico-Crítica é compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência e compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (Escola 6, 2010b, p. 23).

A uma teoria crítica da educação impõe-se a tarefa de sobrelevar o poder ilusório de que a educação é a solução para os problemas sociais e de que a mesma é impotente, ou seja, de que a educação serve apenas para a manutenção da sociedade existente, não podendo superar sua condição de aparelho ideológico de estado (SAVIANI, 2002). (Escola 7, 2010a, p. 37).

[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (e isso) significa que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2003, p. 12, citado por Escola 7, 2010a, p. 41).

Após reproduzir sobre o que as escolas apresentaram em seus PPPs no que tange à educação, é importante salientar que todas demonstraram uma visão crítica da educação, e que o ponto forte está na “socialização dos conhecimentos” de forma intencional e planejada. Algumas escolas, como a 4, a 5 e a 7, colocaram a educação no campo da luta contra a alienação e a ideologia vigente, destacando suas limitações frente aos determinantes materiais da sociedade a que pertencem.

Ainda constatamos, ao abordar a temática educação, forte presença da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada pelo professor Dermeval Saviani, nos textos dos PPPs. Entendemos que isto se caracteriza em um aspecto positivo desses documentos, na medida em que há a opção por uma teoria crítica para compreender o processo educacional. Se esta

concepção de educação se reflete na prática pedagógica, resultando em uma educação de qualidade, não é possível afirmar, dada a limitação e intenção desta pesquisa, mas espera-se que isto seja contemplado na ação pedagógica voltada para o processo de humanização, como algumas escolas apresentam.

Um dado que poderia nos fazer refletir a apropriação de uma teoria crítica em educação e sua relação com a prática pedagógica seria compreender os resultados e o desempenho escolar dos alunos do Ensino Médio nas escolas públicas da região noroeste do Paraná. Durante a leitura dos PPPs, e apesar de não ser objeto desta pesquisa, foi possível reconhecer fatores que colaboram com o processo de fracasso escolar de algumas dessas instituições.³⁹ Identificamos, entre outras coisas, que a ausência de um olhar crítico e histórico sobre a educação e o fracasso escolar desencadeou uma culpabilização individual, centrada no aluno, ou na família, ou no professor, ou na instituição escolar, descolada da realidade econômica, social, cultural e histórica de cada elemento e, mais do que isto, de sua inter-relação na educação brasileira. Neste sentido, podemos levantar a hipótese de que, embora as escolas registrem uma concepção crítica de educação, seus resultados demonstram contradição, já que a compreensão do fracasso escolar persiste como sendo o resultado da individualidade do sujeito.

Ao debatermos a concepção de educação, observamos que a Escola 2 centrou sua concepção de educação nas questões macro educacionais, como financiamento da educação, condições físicas e estruturais das escolas, as condições de trabalho do professor, e que tais aspectos têm interferido na qualidade do ensino, bem como o fato de, no Ensino Médio, muitos jovens continuarem fora da escola. Outro aspecto interessante a ser destacado, explicitado pela Escola 4, é o reconhecimento da relação da escola com o mundo do trabalho em que pesam as exigências históricas que o capital impõe na formação de mão de obra disponível, como já tratado na seção I desta pesquisa.

A concepção de **escola**, outro eixo elencado por esta pesquisa, é apresentado pelas instituições, como demonstraremos a seguir:

“(...) entende que o trabalho deve estar voltado para que o papel da escola como socializadora dos conhecimentos não seja esquecido ao longo do processo” (Escola 1, 2010c, p. 18).

³⁹ Tal temática foi objeto de apresentação de um trabalho no VI Congresso Internacional de Psicologia organizado pela Universidade Estadual de Maringá: Psicologia e Direitos Humanos: Formação, atuação e compromisso social intitulado *Reflexões sobre o fracasso escolar: Conhecendo Projetos Políticos Pedagógicos*, sob a orientação da Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci, neste ano de 2015.

“A resposta a esta pergunta parte do pressuposto que o papel da escola é delimitado por sua especificidade. Isto significa dizer que não pretendemos abarcar finalidades e funções que fogem daquilo que constitui sua especificidade. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento do saber sistematizado, a partir da qual se define a especificidade do saber escolar” (SAVIANI, 2005, p. 98, citado por Escola 2, 2012b, p. 22).

“Percebe-se que a escola é o lugar, ou melhor, uma instituição que tem como papel fundamental a socialização do saber sistematizado. SAVIANI (2005, p. 15) afirma que a escola existe para “(...) propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Nesta perspectiva, é preciso a sistematização de um currículo a partir do saber sistematizado, do conhecimento elaborado (ciência), e ainda, da cultura erudita e letrada. É preciso resgatar a noção de clássico, entendido aqui como o que resistiu aos embates do tempo. Isso tendo em vista que na escola o clássico é, na verdade, a transmissão-assimilação do saber sistematizado. A escola tem por função transmitir ao aluno o saber elaborado, que compõe o currículo escolar, e a escola não pode perder de vista a sua função, uma vez que ela tem papel fundamental no processo de democracia do ensino, assim, temos que ter claro o que é acessório e o que é essencial” (Escola 3, 2010d, p. 27).

Com base neste conceito de trabalho educativo, podemos verificar que a escola que conhecemos atualmente apresenta problemas e necessidades a serem satisfeitas para que consiga realmente cumprir sua função humanizadora e emancipadora em relação aos indivíduos com os quais ela trabalha. Algumas das necessidades observadas por alunos, professores e funcionários da escola, são: prédio adequado quanto ao número de alunos atendidos em sala de aula e para alimentação, materiais didáticos e uma quantidade suficiente de livros e recursos na biblioteca, autonomia na gestão da escola, uma formação inicial e continuada de qualidade para professores, redução de alunos por turma, nenhum tipo de segregação dentro da escola,

maior envolvimento dos pais com as atividades da comunidade escolar e um ambiente favorável à aprendizagem. A função da escola, numa perspectiva teórica que seja crítica, ou seja, que considera os determinantes sociais da educação sem reproduzir as relações sociais vigentes é de socializar o conhecimento acumulado pela humanidade, transformado em saber escolar, dando condições ao aluno de apreender criticamente a prática social em que está inserido. Cabe à escola, neste contexto, propiciar ao aluno a compreensão científica da vida em sociedade através da transmissão do conhecimento clássico, bem como contribuir para que o aluno tenha conhecimento objetivo e crítico das sociedades contemporâneas. No caso da escola pública, por ser uma educação de todos e para todos, necessita ser pautada nos princípios da democracia, da igualdade, da universalidade e da laicidade e reconhecida como uma atividade humana e coletiva. Isso significa dizer que, para controlar, planejar, avaliar a escola pública, é necessário também o envolvimento do maior número de pessoas num processo de diálogo e democratização da gestão. (Escola 4, 2011, p. 38).

A educação é, portanto, um “trabalho não material” que produz “ idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”, logo, é a “produção do saber” que é consumida pelos alunos no momento da sua produção. Isto implica a participação ativa de professor e aluno. Por isto, é preciso sempre pensar a educação como um momento em que os sujeitos estão produzindo conhecimento. Nessa perspectiva, cabe à escola identificar os conteúdos e investigar as metodologias mais apropriadas para se ensinar a cada um, dentro das suas especificidades, atentando para o que é essencial a ser apreendido. Portanto, a escola deve dar enfoque ao conteúdo como produção histórico-social da humanidade, desenvolvendo uma prática pedagógica que estabeleça uma interação entre o conteúdo e a realidade concreta, visando à transformação da sociedade. (Escola 5, 2012a, p. 34-35).

Em relação à escola, temos claro que esta tem a função específica educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, e é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se

define a especificidade da educação escolar. Ora, o que temos que nos atentar é com a tendência de, muitas vezes, secundarizar a escola, ou seja, priorizar o que não é prioridade. Estudos mostram que “desescolarização” possui base histórica (que o trabalhador aprenda o mínimo para outros continuarem com o poder), portanto a falta de clareza que a escola atravessa hoje é advinda de questões sociais (burguesia/proletariado). Conhecer essa ambiguidade histórica da escola traduz a essência da abordagem histórico-crítica, pois conhecendo essas contradições, teremos claro qual é a direção que cabe definir à questão educacional nas escolas. Com este pensamento coletivo, destacamos que a escola é importante para todos, mas de uma forma consciente. (Escola 6, 2010b, p. 24).

A sociedade atual passa por profundas transformações (política, econômica, cultural e social), que requer mudança no modo de agir e pensar do ser humano. A escola não pode ficar alheia a essas mudanças, necessitando adaptar-se a elas, para que ocorra a democratização do ensino. Para tanto, precisa resgatar a sua função específica que é o ensino, visando à socialização do saber sistematizado (Saviani, 2003). A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão (SAVIANI, 2003, p. 15). Portanto, para que a escola possa funcionar, é preciso converter o saber sistematizado em saber escolar, ou seja, dosá-lo e seqüenciá-lo para efeitos do processo de ensino aprendizagem (Saviani, 2003). Para isso, há necessidade do conhecimento sobre a teoria e a prática na escola, visando a efetivação de uma escola e de uma educação que priorize a aprendizagem para a emancipação humana. (Escola 7, 2010a, p. 42-43).

Em se tratando da concepção de escola presente nos PPPs pesquisados, algo curioso foi constatado: todas as escolas se remetem ao papel da escola dentro desta sociedade, em especial valendo-se da Teoria Histórico-Crítica e de seu papel socializador dos conhecimentos

científicos. Novamente a presença do autor Dermeval Saviani⁴⁰ é identificada e reflete a opção das escolas por uma teoria crítica em educação. A proximidade das concepções das escolas também pode nos remeter ao fato de as orientações para a formulação dos PPPs das escolas seguirem as Diretrizes explicitadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) na primeira década do século XXI, especificamente no ano de 2005, quando esta pesquisadora adentrou no serviço público estadual na função de pedagoga e pode participar, efetivamente, das discussões e debates para a formulação dos PPPs, confirmando a opção da SEED pela Teoria Histórico-Crítica naquele período.

Saviani (2013), em seu texto *Instituições escolares: Conceito, História, Historiografia e Práticas*, apresenta o conceito de instituição e explica:

Para satisfazer as necessidades humanas, as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados, tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. (p. 35).

E dando especial atenção à instituição escolar, sobre ela afirma:

Levando em conta o caso particular da educação, notamos que se trata de uma realidade irreduzível nas sociedades humanas que se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais. A institucionalização dessa forma originária de educação dará origem às instituições educativas. (p. 36).

A reflexão acerca da relação educação e escola nos remete à compreensão de que “o processo de institucionalização da educação é correlato do processo de surgimento da

⁴⁰ Considerando as inúmeras vezes que seu nome e sua produção teórica são citados pelas escolas e aparecem nesta pesquisa, apresentaremos rapidamente algumas informações de sua biografia presente em suas publicações. “Graduado em filosofia (1966) e doutor em filosofia da educação (1971) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e livre-docente em história da educação (1986) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem experiência no campo da educação, com ênfase em filosofia e história da educação, pesquisando, publicando e proferindo conferências principalmente sobre os seguintes temas: educação brasileira, pedagogia e teorias da educação, filosofia da educação, história da educação, história da educação brasileira, história da escola pública, historiografia e educação, formação docente, política educacional e legislação do ensino. Atualmente é professor emérito da Unicamp, pesquisador emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr)” (Saviani, 2013, contra capa).

sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho” (Saviani, 2013, p. 39). Sendo assim, a relação trabalho, educação, Ensino Médio se confirma e nos remete à íntima relação pela qual a escola se caracteriza com o mundo do trabalho. Como demonstrado na seção 1, o Ensino Médio encontra-se em debates constantes entre a formação que deve ser oferecida aos adolescentes: se geral, se para o trabalho, se humanista, se técnica. Neste caso, apontamos outra reflexão para além da especificidade da formação a ser oferecida, mas para a qualidade de quaisquer modalidades escolhidas pela escola

A Psicologia Histórico-Cultural também evidencia a escola como um espaço de fundamental importância. Explica que é pela escola, ou melhor, pela educação escolar que os conhecimentos produzidos pela humanidade são sistematizados e mediados, possibilitando sua internalização e tornando estes conhecimentos cotidianos para cada aluno. Leontiev (1978) ainda revelou o ponto principal que, segundo ele, não pode ser esquecido, que se refere ao processo de transmissão do conhecimento. Este processo depende da transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade às gerações seguintes.

Realizar essa “transposição” dos conteúdos científicos para uma realidade escolar é um grande desafio que exige dos profissionais da educação formação teórica, política e técnica. O termo “educação escolar” é a expressão mais significativa que evidencia a unidade entre os eixos **educação** e **escola**, característica já explicitada nesta análise.

3.1.1.4 Aprendizagem e Desenvolvimento

Estes dois eixos, **aprendizagem** e **desenvolvimento**, serão apresentados separadamente para facilitar o reconhecimento do leitor acerca da concepção das escolas pesquisadas. Contudo, como compreendemos que, na Psicologia Histórico-Cultural, estes dois eixos são compreendidos em um processo dialético de interdependência, estaremos realizando algumas reflexões fundamentadas pelo princípio da unidade aprendizagem-desenvolvimento.

Consultando os documentos, verificamos que o eixo **aprendizagem** é apresentado pela maioria das escolas em seu Projeto Político Pedagógico correlacionado ao processo de ensino, ou seja, o eixo aprendizagem sempre aparece associada ao ensino, não tendo sido observadas definições diferenciadas. Também há relação explícita com a atuação do professor e o processo de mediação do conhecimento sistematizado. Desta forma, optamos por utilizar os conceitos que mais se aproximavam da definição de aprendizagem ou conceitos afins. Observemos algumas das definições apresentadas pelas escolas:

Neste contexto, a informação e formação do aluno têm como elemento fundamental o trabalho do professor, que, por sua vez, possui como característica principal a mediação no processo de ensino-aprendizagem. Isto é feito, com base em seleção de conteúdos e do desenvolvimento de uma metodologia, pautada na relação da prática-teoria-prática docente à vivência (experiência) do aluno (GASPARIM, 2002), propiciando conhecimento de novos elementos para posterior análise a fim de chegar à real aquisição de conhecimentos. (Escola 1, PPP. 2010c, p. 18).

Nesta perspectiva, o papel do professor é mediar o processo de ensino e aprendizagem, direcionando situações intencionais e concretas de aprendizagem de modo que o resultado desse processo seja sempre a aquisição do conhecimento elaborado e, conseqüentemente, o desenvolvimento das ações mentais psíquicas dos alunos em seus níveis mais elevados (Escola 2, PPP. 2012b, p. 24).

O colégio tem procurado em todos os momentos incorporar essa filosofia; cultiva o bom relacionamento entre alunos e professores tornando assim num ambiente propício ao desenvolvimento e à aprendizagem; incentiva o aluno a obter sucesso em tudo o que faz e aproveitar o que aprendeu em prol do seu crescimento, visando uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, pois deve-se entender a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2005, p. 13, citado por Escola 3, PPP. 2010d, p. 26).

(...) é preciso compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, numa perspectiva teórica que considere que o ser humano é histórico e que está em permanente processo de construção. Essa perspectiva teórica é a teoria histórico-cultural. (Escola 4, PPP. 2011, p. 42).

A formação do intelecto no indivíduo depende da interação constante dos processos internos e a sua relação com o meio, que fornece instrumentos e símbolos carregados de cultura, os quais são mediados pelo adulto, sendo fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento. (Escola 5, PPP. 2012a, p. 32).

O Projeto Político Pedagógico foi construído no coletivo e implicará a significativa melhoria das condições de trabalho dos professores, pois estes ajudaram a sua construção, ou seja, refletiram juntos sobre os problemas do colégio, analisaram o perfil dos alunos, pais, atrelaram juntos a uma metodologia de ensino, bem como têm claro que a escola deve partir de um trabalho pedagógico em conjunto, permitindo assim o avanço das decisões a serem tomadas para a melhoria no **processo ensino-aprendizagem dos alunos** e encontrarmos soluções para os problemas que atinge a escola, como repetência, evasão escolar e a indisciplina. (Escola 6, PPP. 2010b, p. 25).

Na perspectiva crítica de educação, o processo de ensino-aprendizagem implica a revisão/estudo/análise de vários fatores, entre eles a metodologia utilizada, instrumentos de avaliação aplicados, disciplina ou indisciplina em sala de aula e recuperação de estudos. Nesta relação de mediação professor-aluno-conteúdo, envolve a dinâmica da prática de ação-reflexão-ação, tendo como parâmetro não os conteúdos estáticos, fora de um contexto de produção, mas uma construção dialética do conhecimento, diretamente relacionada com a experiência sócio-cultural do aluno. Essa experiência precisa ser posta em confronto no momento da prática do professor em sala de aula, o que possibilitará, com a mediação do professor, elemento para a construção e reconstrução crítica dos conteúdos pelo aluno. (Escola 7, PPP, 2010a, p. 36).

Observando as definições apresentadas pelas escolas, verificamos que, também aqui, são citados alguns autores que representam teorias críticas de educação, como Saviani e Gasparim (orientados pela Pedagogia Histórico-Crítica) e que citam definições como a de educação apresentada por Saviani (2012, contra capa) como “o ato de produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Na maioria das transcrições, as palavras professor, alunos e mediação estão presentes e caracterizam como a aprendizagem para as escolas está atrelada ao processo de ensino. Quanto a este aspecto, a Psicologia Histórico-Cultural nos apresenta em seus postulados que o processo de apropriação dos conhecimentos científicos, de conceitos do que foi produzido pela humanidade necessita da correta mediação para que seja internalizado pela criança ou jovem no processo de escolarização, ou seja, aquela mediação do conhecimento que se localiza na Zona de Desenvolvimento Proximal. Neste caso, os conteúdos científicos serão desenvolvidos com e pelos alunos e considerando o que estes já sabem, já dominam e aqueles que podem ser internalizados com a ajuda de outro.

Ainda foi apresentada a relação com os conteúdos escolares, organizados em disciplinas escolares, que se caracterizam como fonte dos conteúdos cientificamente produzidos e que nos permite compreender a realidade à nossa volta. A apropriação dos conteúdos necessita estar no nível de conhecimento proximal, porque, como afirma Vigotski, o conhecimento necessita estar dentro das possibilidades reais nem muito fáceis tampouco muito difíceis. Como orienta Vygotsky (2000a), o trabalho pedagógico desenvolvido na escola tem a sua própria sequência, sua lógica e organização, segue um currículo e um horário, e seria um equívoco acreditar que as leis externas da estruturação desse processo coincidem inteiramente com as leis internas da estruturação dos processos de desenvolvimento desencadeados pela aprendizagem. Esta explicação nos permite avaliar como muitos casos de reprova em determinadas disciplinas podem estar vinculados ao distanciamento das estruturas internas do desenvolvimento e das mediações que favorecem a aprendizagem. Lembremos, por exemplo, que as disciplinas de química e física referem-se a conteúdos novos no rol de mediações já estabelecidas com o aluno. Sendo assim, é necessária a compreensão por parte do professor deste processo que ocorre apenas na organização curricular do Ensino Médio.

Vimos que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da

aprendizagem no desenvolvimento. (...) A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. (Vygotsky, 2000a, p. 334).

As Escolas 4 e 5 demonstraram grande proximidade com a Psicologia Histórico-Cultural ao destacar o homem como um ser histórico, esclarecendo a importância da cultura e da presença dos instrumentos e signos mediadores culturais.

No eixo **desenvolvimento**, as escolas apresentaram as seguintes concepções:

“De acordo com Vigotskii, Luria e Leontiev (2001, p. 110), “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”. Sendo assim, o autor diz que embora a aprendizagem não seja sinônimo de desenvolvimento, uma organização adequada do processo ensino-aprendizagem leva o aluno a desenvolver-se mentalmente. A aprendizagem escolar, então, é algo imprescindível na vida do sujeito e pode-se afirmar que ela “orienta e estimula processos internos do desenvolvimento”. (Vigotskii, Luria, Leontiev, 2001, p. 116, citado por Escola 1, 2010c, p. 27).

Como já foi pré-anunciado acima, este Colégio mobiliza o processo de ensino e aprendizagem a partir dos postulados da abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky, segundo a qual a aprendizagem gera e impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas (Escola 2, 2012b, p. 24).

“O desenvolvimento humano é compreendido através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduos e o meio Histórico-Cultural. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se construindo no espaço social e no tempo histórico” (Escola 3, 2010d, p. 27).

A grande inovação proposta por Vigotski é a defesa de que não existe um único nível de desenvolvimento, mas pelo menos dois: O nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (Escola 4, 2011, p. 43).

A interação professor-aluno-conhecimento e contexto histórico-social é a engrenagem para o processo ensino-aprendizagem. Vygotsky, 1988 fala da importância da relação intersubjetiva entre professor e aluno ao trabalhar a sua teoria da área de desenvolvimento potencial. Segundo ele, quando a criança tem o auxílio do adulto na realização de suas atividades, ela poderá realizar muito mais do que se estivesse sozinha. Desta forma, a relação entre professor-aluno é um poderoso mecanismo para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento mental do aluno (Escola, 5, 2012a, p. 35).

Acreditamos que neste colégio devemos ter como base o direito de aprender como patrimônio de todos, não desprezando as diferenças regionais e locais, levando-as em conta, mas não se restringindo a elas, devemos tomar estas diferenças como elementos específicos de um todo social, que se faz presente em todas as regiões e localidades através das características próprias de cada uma. Nesse contexto, é importante promover o desenvolvimento integrado e interativo do aluno, seja em relação a si mesmo, seja em relação à comunidade próxima e à sociedade em geral (Escola 6, 2010b, p. 25).

Segundo Vygotsky (2001), o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo ocorre pela mediação do social e da linguagem, isto é, do contato entre os homens, com a intervenção direta destes. E é a partir do social, real, existente, que se dá a formação da mente, da consciência do ser humano. (Escola 7, 2010a, p. 45).

A Escola 1, utilizando-se de uma citação de Vigotski, deixa transparecer que sua concepção de desenvolvimento vincula-se ao papel fundamental da escola, como aquela que orienta e estimula os processos internos do desenvolvimento. A Psicologia Histórico-Cultural,

por meio de Vigotski e seus colaboradores, sempre explicita o papel fundamental que a escola tem no processo de humanização do sujeito, como já apresentado nesta pesquisa na Seção 2, item 2.2, em que compreendemos que a Psicologia Histórico-Cultural pode ser e tem sido um referencial para a pedagogia. A Escola 7 também se valeu de uma citação para demonstrar sua concepção de desenvolvimento, reforçando a importância das mediações e da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As Escolas 3 e 5 demonstraram claramente que o desenvolvimento se dá por meio da relação e das interações que ocorrem entre professor e aluno. As Escolas 4 e 5 fizeram referência à zona de desenvolvimento potencial e à existência de mais de um tipo de desenvolvimento, o real e o proximal, postulado por Vigotski como o momento especial de mediações. O nível de desenvolvimento próximo está localizado entre o que o sujeito pode realizar sozinho e o que necessita de auxílio de alguém mais experiente para resolver.

A Escola 2 registrou, em seu texto, comungar da “abordagem Histórico-Cultural de Vigotski”, em que a aprendizagem gera e impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas. Já a Escola 6 destacou o direito de aprender e que, diante deste direito, seria necessário buscar o “desenvolvimento integral” do sujeito. A escola não define o que é desenvolvimento integral.

Consideramos importante lembrar que a mediação, tão defendida pelas escolas, é o espaço em que o professor possibilita a aproximação do conhecimento produzido pela humanidade e o sujeito que está aprendendo. É necessário esclarecer que a mediação ocorre por intermédio do trabalho docente, mas o que, de fato, define a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento é o que se dá entre o sujeito aprendiz e o conhecimento elaborado. Não basta que o professor e o aluno tenham um “bom relacionamento”, é necessário que este “bom relacionamento” se configure em mediação entre o conhecimento e o sujeito (aluno), desencadeando a internalização dos conhecimentos pretendidos. Erroneamente, a ação de mediar tem sido por vezes confundida e entendida como relacionamento entre pessoas, neste caso, aluno e professor, ficando o conhecimento como coadjuvante, passando a um segundo plano ou mesmo como resultado apenas deste relacionamento.

Defendemos a proposição de que as situações de aprendizagem impulsionam o desenvolvimento do sujeito, mais especificamente as funções psicológicas superiores. É bem provável que a escola, através dos conteúdos curriculares, oportunize ao adolescente, estudante do Ensino Médio, o desenvolvimento de capacidades superiores próprias do gênero humano. Isto significa que o desenvolvimento da linguagem escrita, da atenção, das operações

matemáticas, da memória, do pensamento, da própria conduta e, sem dúvida, de sua personalidade está dialeticamente unido às oportunidades de aprendizagem disponíveis para este adolescente.

Um ganho para a educação escolar de alunos adolescentes, especialmente os que se encontram matriculados no Ensino Médio, seria a apropriação desta compreensão, pela qual, mediante os conhecimentos produzidos pela humanidade e trabalhados no interior da escola, como conteúdos curriculares, podemos avançar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

3.1.1.5 Adolescência

Quanto ao eixo **Adolescência**, verificamos as seguintes concepções:

Várias teorias que estudam o adolescente buscam explicá-lo através de características psíquicas e somáticas, colocando a adolescência como uma fase de “crise”, por causa de mudanças corporais e conflitos familiares. Porém o que precisamos é compreender que o adolescente é um produto da cultura, dos valores preestabelecidos. Esse é o momento em que se começa a enfrentar os dilemas da sociedade em toda sua complexidade, é a época da construção da identidade e da superação de uma fase para uma nova, a adulta. De acordo com Grispun (1999), “o jovem faz a inserção no mundo adulto com suas próprias características e valores, e depara-se com vários outros códigos de valores sociais que são experimentados por ele com maior ou menor intensidade, com maior ou menor grau de conflito. É importante que se reconheça nos conflitos e no comportamento do adolescente o confronto cultural e ideológico com uma civilização em crise e sua importância como uma força geradora de mudança. Pode-se dizer até que o adolescente contemporâneo vive duas crises ao mesmo tempo, a sua própria e a da civilização. Ou ainda que a civilização vive sua fase de adolescência”. (Escola 2, 2012b, p. 30).

Assim, o trabalho de reorganização da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, equipes pedagógica, de apoio e de diretores. Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as

especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade, com a responsabilidade de aprender e transformar a realidade. Para tanto, é preciso entender que o conceito de infância, ao longo da história da humanidade, passa por várias reconfigurações, tendo ao longo do tempo adquirido importância em consequência da crescente preocupação em relação ao seu futuro, em face de evolução dos conceitos. (Escola 4, 2011, p. 49)⁴¹.

A adolescência também ganha novo olhar. Hoje, entende-se essa fase da vida para além das mudanças fisiológicas ligadas à maturação sexual. “[...] a adolescência deve ser vista e compreendida como uma categoria construída socialmente, a partir das necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais, que se constituem como pessoas, enquanto são constituídas por elas” (FROTA, 2007, p. 157). A criança e o adolescente, neste contexto social, merecem um cuidado todo especial, pois as desigualdades existentes em nossa sociedade são muitas e desfavorecem a grande massa populacional que, na maioria das vezes, não consegue proporcionar um desenvolvimento integral de suas habilidades. E, como todo ser humano, a criança e o adolescente são sujeitos sociais e históricos e fazem parte de uma organização familiar que está inserida na sociedade com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Por isso, são profundamente marcados pelo meio em que se desenvolvem, de tal forma que a escola deve ter uma preocupação com todas as interações que eles irão constituir, respeitando-os como seres que pensam e possuem sentimentos. (Escola 5, 2012a, p. 31).

Nosso país vive uma das mais sérias crises de nossa história, crise que permeia o cenário político, palco de grandes escândalos, crise que deixa também clara a fragilidade da política sócio-econômica, uma vez que vemos **jovens recém-saídos das** universidades e pais de família na mesma

⁴¹ Este é o único parágrafo do PPP em que aparece o termo adolescente; neste PPP, não se concebe esta fase no texto.

situação: desempregados e lutando por um lugar no mundo do trabalho. Esses brasileiros almejam não só emprego, mas condições dignas de vida para que voltem a ter perspectiva de futuro. (Escola 6, 2010b, p. 14, grifo no original)⁴².

A possibilidade de olhar para esta fase da vida e seus determinantes, considerando a realidade material dessa categoria de indivíduos, “os adolescentes”, é o que tem impulsionado esta pesquisa a se apropriar das reflexões e do método materialista histórico e dialético. A insatisfação ao nos depararmos com análises individualistas do sujeito adolescente tem motivado um olhar para além do individual e pela busca do olhar histórico, coletivo, com determinantes sociais e de base econômica.

Entendemos que este método conduz para que a reflexão não esteja distanciada da história coletiva a que o fenômeno está submetido, permitindo que o sujeito individual – em si – seja considerado nas relações em que está envolto. Neste caminho, à medida que avançamos para a compreensão do fenômeno, proporcionada pela via dos meios materiais, observáveis, e avançando para além, ou seja, para a superação da alienação dos valores e determinações já postas pelo pensamento hegemônico, com uma **essência** que não é sua de fato, mas imposta por outros, podemos colocar o sujeito na história da humanidade e compreendê-lo, como afirma Patto, (1990) em sua **genericidade** ou no **humano genérico**. Passaremos, então, a analisar os conceitos de cada escola acerca da adolescência.

Observando os escritos das Escolas 1 e 7, verificamos que o termo adolescente não aparece no texto do PPP e nem mesmo explicações sobre esta fase. Esta constatação nos leva a refletir se a ausência teórica sobre a adolescência nos PPPs explicaria um possível “esquecimento” por parte das escolas, uma “desatenção” com esta fase da vida, um “conformismo” para com as explicações já existentes ou ainda a constatação de que já se conhece o suficiente desta fase da vida pela experiência já conquistada pela escola e educadores sobre este alunado. Esta constatação é a que mais nos chamou a atenção, já que esperávamos encontrar conceitos vinculados à visão hegemônica da sociedade sobre a adolescência, mas encontrá-los presentes. Porém isto não se confirmou, visto que as escolas pesquisadas não apresentaram nenhuma concepção acerca desta abordagem.

A Escola 3 apresenta o termo adolescente quando relata as ações que a escola deve desenvolver, as quais foram elencadas durante a elaboração do PPP:

⁴² Não aparece definição e nem explicação sobre adolescência no PPP.

Quanto ao trabalho escolar: Realizar atividades para a conscientização do papel social do adolescente. Realizar palestra sobre sexualidade, drogas, DST, gravidez na adolescência, segurança no trabalho, orientação profissional, mercado de trabalho, paternidade responsável, etc. (Escola 3, PPP, 2010d, p. 45).

Durante a leitura do texto do PPP da Escola 3, não foi encontrado seu conceito de adolescência ou mesmo um debate sobre esta etapa da vida, mas demonstrou preocupação com seus alunos ao pensar ações para eles.

A Escola 2, apesar de citar esta fase como aquela cheia de conflitos, demonstra o adolescente como um sujeito que sofre influência da sociedade em que está inserido e que esta fase é um “produto da cultura”. Faz uma referência à sociedade contemporânea e que, nela, o adolescente vive duas crises: a sua e a da própria sociedade. Ainda alerta que é nesta fase que o sujeito entra em contato com os dilemas da sociedade, sendo o período de construção de sua identidade para atingir a vida adulta. Neste aspecto, poderíamos lembrar que a constituição da personalidade, segundo os autores da Psicologia Histórico-Cultural, ocorre durante toda a vida do sujeito, engendrada pelos seus motivos, interesses que estimularão ou não suas ações.

Ainda poderíamos refletir sobre o que propõe Seve (1979) sobre a constituição da personalidade do sujeito. Este autor desenvolveu em seu trabalho teórico, denominado *Marxismo e Teoria da Personalidade*⁴³, a defesa de que a forma como cada sujeito organiza sua vida e como emprega seu tempo em uma determinada sociedade determina a constituição de sua personalidade. Se tomarmos como exemplo um jovem/adolescente que não necessita trabalhar para sua sobrevivência ou mesmo para pagar seus estudos poderia supor que o seu tempo seria empregado em atividade de aquisição de novos conhecimentos, ou seja, capacidades a serem adquiridas, enquanto que um jovem que trabalha ocuparia seu tempo com capacidades já adquiridas para o mundo do trabalho, as quais tomariam grande parte de seu tempo, dificultando a aquisição de novas capacidades.

Valendo-se da reflexão destes exemplos, ainda chamaríamos a atenção para o fato de que o adolescente/jovem que não trabalha e que tem a possibilidade de empregar o seu tempo

⁴³ Quanto ao processo de constituição da personalidade Seve (1979, p. 454) explica seu conceito de essência humana. De um ponto de vista mais elaborado, a reprodução alargada da atividade e das necessidades humanas é o resultado do fato primordial de que a essência humana real não consiste num patrimônio biológico de traços psíquicos hereditários, possuindo, portanto, logo à partida, a forma psicológica e a medida da individualidade, mas sim num patrimônio social externo, susceptível de um crescimento histórico limitado, e que ultrapassa, portanto, cada vez mais as possibilidades de assimilação direta por parte do indivíduo isolado.

para a aquisição de novas capacidades necessitará de possibilidades concretas para que tais aquisições aconteçam e promovam o desenvolvimento de sua personalidade. Sendo assim, a produção cultural da humanidade necessitaria estar à sua disposição. Então poderíamos perguntar: A arte, a ciência, a filosofia e tantos outros conhecimentos estão sendo favorecidos através da educação escolar?

A Escola 4 inicia sua abordagem sobre adolescência destacando que, para a organização do trabalho pedagógico, é necessário compreender as potencialidades e limites deste adolescente para uma formação voltada para a cidadania, liberdade e autonomia, a fim de aprender e transformar a sociedade. Neste contexto, poderíamos lembrar que compreender como está organizada e funciona a sociedade é uma necessidade e uma das funções da escola por intermédio das mediações do conhecimento científico produzido pela humanidade, porém a constituição da sociedade e seu processo de transformação independem de nossos conhecimentos, mas das determinações materiais. Marx e Engels (1998, p. 11) explicam:

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção.

Outro aspecto revelado pela Escola 4 em seu PPP é a compreensão de que o conceito de infância mudou historicamente, passando por várias configurações, esta possibilidade permite pensar no futuro deste sujeito. Ou seja, se entendemos que o conceito é histórico, poderíamos dizer que quanto mais se entendeu a criança melhor foi seu atendimento. Tal relato da escola nos leva a refletir se o fato de terem observado que o conceito é historicamente modificado interfere no atendimento à criança e ao jovem dentro do universo escolar. Como demonstram Facci e Mascagna (2014, p. 64):

[...] as características desse adolescente do início do século XXI expressam os comportamentos esperados da pós-modernidade. São individualistas, negam o conhecimento e principalmente o outro como referência; muitos acreditam que aprendem por si só, pois se acham autônomos e criativos.

O entendimento histórico do conceito de infância e de adolescência “deveria gerar” um novo posicionamento frente à ideia naturalizada que permeia a adolescência, entendida como uma fase difícil de trabalhar, propondo um ensino que refletisse sobre a realidade à sua volta; que permitisse a atividade em grupo como uma oportunidade de aprendizagem para o adolescente. Entendemos que, ampliando o acesso às experiências com a cultura e a arte, oportunizando o uso consciente das tecnologias, favorecendo as mediações do conteúdo mediante um professor bem formado e preparado para atuar, encontraremos uma escola que atue com clareza em sua função de organização do trabalho pedagógico.

A Escola 5 foi aquela que mais se aproximou da compreensão que esta pesquisa tem acerca da adolescência. Isto pode se confirmar na posição da escola, que afirma ser a adolescência uma categoria construída socialmente para atender aos interesses historicamente postos das necessidades sociais. Seus autores evidenciam compreender que as crianças e adolescentes estão inseridos em uma família que está constituída dentro de uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico. E, por conta de tal concepção, alertam que a escola precisa estar atenta às necessidades destes sujeitos que estão envoltos em relações sociais, devendo conhecer tais relações para poder mediá-las.

Quanto ao posicionamento da Escola 6, o PPP traz um retrato da sociedade atual do ponto de vista da crise política e socioeconômica e como esta gera o desemprego, apresentando o exemplo de jovens recém saídos da universidade que não possuem condições de lutar por um lugar no mundo. Não observamos a compreensão deste jovem dentro de uma sociedade que não tem emprego para todos, e como este desemprego tem sido justificado pela incompetência individual de cada sujeito para conquistar um “lugar ao sol”. Aparentemente, a escola concebe o jovem na sua individualidade, apesar de mencionar a sociedade no momento de explicar as condições de vida do jovem.

Sobre este eixo e à luz das proposições desta pesquisa, percebemos que há “pouco” conhecimento ou debate no interior da escola sobre o alunado adolescente e, em especial, como se dá sua aprendizagem. Ficou evidenciado que nem todas as escolas têm clareza da importância de estudar esta fase da vida do sujeito como um caminho para fortalecer as práticas pedagógicas das escolas e, sobretudo, dos professores no processo ensino-aprendizagem dos adolescentes.

Entendemos que, se a escola não compreender o potencial existente no aluno adolescente, poderá deixar de aproveitar as características positivas dos adolescentes. O leitor pode estar se perguntando de que características positivas estamos falando, já que, aparentemente, o adolescente só apresenta conflito e inquietação? Estamos nos referindo à

formação das Funções Psicológicas Superiores que, durante a adolescência, atinge um nível mais elevado, assim como o desenvolvimento de sua capacidade em formar os conceitos científicos.

Outro aspecto que gostaríamos de refletir encontra-se nas possibilidades que a escola tem em favorecer o desenvolvimento do adolescente, investindo em seu potencial cognitivo. Nossa preocupação é com a forma como as escolas podem estar utilizando seus conhecimentos acerca da adolescência e de seu desenvolvimento. Contribuir com os adolescentes, ajudando-os a superar formas de alienação a que foram subjugados pela organização social e pelos interesses da economia, deveria ser uma prioridade da escola frente ao alunado adolescente. Vejamos o que destacam Facci e Mascagna (2014, p. 65) sobre este assunto:

A alienação não é um engano, como um programa que transmite informações erradas e, ao descobrir a verdade, o sujeito deixa de ser alienado. A alienação está centrada nas produções da vida humana e sua superação depende da abolição da propriedade privada. Contudo tal fato também está relacionado com a consciência teórico-prática que poderá contribuir para que o homem alcance sua individualidade genuína. A sociedade atual alcançou estágios estrondosos de produção e, ao mesmo tempo, de opressão, mas o mesmo processo que oprime é o que pode libertar. Portanto as possibilidades estão dadas, mas está longe a caminhada de eximir o sujeito da alienação, devido à desumanização do processo do trabalho atual. O adolescente, como expressão de uma época, está tão alienado como qualquer outro sujeito, e suas potencialidades, como a da humanidade em geral, estão podadas em sua plenitude. No entanto, podem ser desenvolvidas com a tomada de consciência da realidade que o cerca e, para isso, como dito anteriormente a escola deveria realizar sua função principal, que é a de transmitir os conhecimentos científicos.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar refere-se ao seguinte questionamento: As escolas levam em conta as características desta fase para desenvolverem sua prática pedagógica? Sobre tal questão, gostaríamos de lembrar, como já explicitamos anteriormente, que a atividade principal do adolescente localiza-se nas atividades de comunicação íntima pessoal entre os jovens. Isso nos remete ao entendimento de que a adolescência não é um

período de conclusão do desenvolvimento, mas de crise e amadurecimento do pensamento (Vygotsky, 2000a).

O postulado acima apresentado, de que a atividade principal do adolescente está nas atividades de comunicação pessoal e que vive um momento de avanço no desenvolvimento e amadurecimento do pensamento, “pode” ser utilizado e desencadear mudanças ou adequações na prática pedagógica. Podemos tomar como exemplo as mediações e explicações acerca de um determinado conteúdo em qualquer disciplina. Se entendermos que estes alunos estão em sua fase de desenvolvimento e amadurecimento de seu pensamento, a qualidade e quantidade de explicações, exemplos, modelos devem ser intensificados, e não diminuídos como tem acontecido em muitas escolas, justificada pela explicação de que estes alunos adolescentes já estão na escola há tantos anos e deveriam saber tais e tais conhecimentos.

Retomamos outra motivação desta pesquisa lembrando que os jovens no Ensino Médio, muitas vezes, têm como atividade principal a técnico-profissional, que, segundo Vigotski, acontece após os 17 anos quando a escolha profissional passa a ser prioridade para o jovem. No Ensino Médio, os estudantes entre os 15 e 17 anos deveriam apenas estudar, entretanto muitos encontram-se no mundo do trabalho também. Outros, por estarem cursando o Ensino Médio fora da faixa etária indicada encontram-se prioritariamente no mundo do trabalho, ficando a atividade de estudo em segundo plano. Este aspecto “assombra” o debate sobre o Ensino Médio noturno por ter em seu interior muitos alunos trabalhadores. Por que assombra?

Porque a escola, historicamente constituída, deseja um aluno disciplinado, dedicado, ainda que tais atitudes não signifiquem qualidade de aprendizagem; até porque as relações de trabalho não são prioridade no debate da escola e na relação professor/aluno. Nesta relação, o aluno é aluno, não importando se é ou não trabalhador e o que isto significa em seu desempenho acadêmico. Assombra-nos porque as turmas do noturno começam o ano com muitos alunos, mas, no decorrer do ano letivo, o abandono torna-se inevitável. Este fato gera um misto de justificativas: o aluno não quer nada com nada (diz o professor), as aulas são cansativas, chatas, muito difíceis (diz o aluno), o professor não cativa o aluno (diz a direção), meu filho não sabe o que é dificuldade para estudar (dizem os pais).

Este período de desenvolvimento, a adolescência, é marcado por uma característica específica de seu pensamento. Como já evidenciamos anteriormente, a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. Isto se evidencia na qualidade e quantidade de argumentos que estão explícitos na fala e no uso dos conceitos. Neste aspecto, relembremos que, para Vigotski, as crises presentes no processo de

desenvolvimento são momentos de construção de novas potencialidades. Sendo assim, entendemos que a escola precisa investir, redobrar a atenção e fortalecer o trabalho pedagógico com estes sujeitos.

3.1.1.6 Obras Citadas

Quanto ao eixo **obras citadas** da Psicologia Histórico-Cultural, optamos por apresentar o resultado do levantamento através de uma figura. Neste quesito, é necessário fazer algumas considerações: foram elencadas apenas as obras categorizadas como clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, aquelas produzidas diretamente por Vigotski ou seus colaboradores. Na organização da tabela, apenas o título da obra foi considerado, haja visto que o mesmo título possuía publicações, editoras ou anos diferentes de publicação.

QUADRO 2 - Obras citadas nos projetos político-pedagógicos

Obras	N. de escolas que citaram a obra	Total (%)
VIGOTSKY, L. S. (2001). Construção do pensamento e da linguagem . São Paulo: Martins Fontes.	02	25%
LEONTIEV, A. N. (2004). O desenvolvimento do psiquismo . São Paulo: Centauro.	01	12%
VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. (1988). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem . São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.	03	38%
VIGOTSKI, L. S. (1998). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores . São Paulo: Martins Fontes.	02	25%

Fonte: A autora.

Neste quadro, foram priorizadas as obras da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores, não fizemos um levantamento de autores brasileiros, citados nos documentos, que trabalham na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Observando a tabela, constatamos que a quantidade das obras foi pequena em relação a outras obras referenciadas nos PPPs, fato que poderá ser verificado mais adiante. A Escola 2 não referenciou nenhuma obra de Vigotski e seus colaboradores. A obra que mais apareceu foi *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* da denominada tríada: Vigotski, Leontiev e

Luria e publicada em 1988. Das sete escolas pesquisadas, esta obra foi referenciada por três escolas.

As obras *Construção do pensamento e da linguagem* e *A formação social da mente*, de Vigotski, foram citadas por duas, Escolas, 1 e 4, em seus PPPs, demonstrando certa aproximação com a Psicologia Histórico-Cultural. Um aspecto que merece destaque é o fato de nenhum dos PPPs analisados referenciam textos das *Obras Escolhidas* (Tomo I, II, III, IV), produção fundamental da teoria vigotskiana, podendo supor que não a conheciam ou que sua apresentação em língua espanhola dificultaria seu acesso. Entendemos que a aproximação das escolas a outras obras de Vigotski e de seus colaboradores poderia possibilitar avanços teóricos e práticos para o trabalho pedagógico das escolas pesquisadas. Acreditamos que a pouca utilização das obras de Vigotski e seus colaboradores no Brasil enfrentaram “certo” esvaziamento de conteúdo em função de sua base marxista, como também pela dificuldade com a língua russa e sua tradução.

O autor Newton Duarte, em seu escrito *As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico*, publicado em 2000, já demonstrara sua preocupação com a forma como a teoria vigotskiana vem sendo apropriada por esta sociedade. Afirma a este respeito:

Ao defender a necessidade de uma leitura marxista da obra de Vigotski, que se oponha às leituras neoliberais e pós-modernas dessa obra, que a incorporam aos ideários pedagógicos centrados no lema “aprender a aprender”, procuro travar uma batalha em campo aberto contra a reprodução da ideologia da classe dominante no meio educacional. (Duarte, 2009, p. 84)

Para complementar a análise e o debate desta categoria, realizamos um levantamento inicial da quantidade de obras citadas, unificando todos os Projetos Políticos Pedagógicos. Neste levantamento, foram identificadas 108 obras. Destas 108, foi organizada uma classificação com as obras mais referenciadas.

O autor mais citado foi Saviani com 14 menções, destacando-se duas obras: *Escola e democracia* e *Pedagogia histórico crítica*. Com seis menções, Libâneo foi o segundo autor mais citado, com suas obras: *Organização e gestão escolar*, *Didática e educação escolar*.

Com cinco menções, vários foram os autores citados: Gasparin, que teve a obra *Uma didática para uma Pedagogia Histórico Crítica* citada; Luckesi, foi utilizado ao tratar sobre a

temática “avaliação”; Veiga, que teve citadas as obras que tratam da organização do “Projeto Político Pedagógico”; Paraná, que se refere a “documentos oficiais” do Estado do Paraná.

Com quatro menções, Vasconcellos foi referenciado também devido à temática da “avaliação”. Com três referências apareceram dois autores: Sacristán que tem “currículo” como a temática central e Freinet que foi utilizado apenas pela escola 3.

As demais obras referenciadas não serão registradas, visto que cada obra apareceu uma única vez, não representando uma influência significativa na formação teórica dos textos dos Projetos Políticos Pedagógicos. Notamos que referências de uma Pedagogia Crítica se encontram muito presentes nos PPPs, fato que pode ser compreendido pela orientação dada pelo NRE da região quanto à fundamentação teórica que deveria ser utilizada em consonância com as Diretrizes Curriculares para Escola Pública do Paraná, obra publicada em 2008.

Sobre a utilização das obras de Vigotski e de seus colaboradores, esta pesquisa evidenciou que há uma apropriação parcial dos conhecimentos produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural no interior das escolas públicas pesquisadas. Ao observarmos as obras citadas, poderíamos confirmar tal afirmação diante da ausência de várias obras importantes de Vigotski e seus colaboradores, uma vez que não fazem parte das referências dos PPPs, como também excertos da Psicologia Histórico-Cultural. Este eixo estudado e que colabora com a compreensão de que a apropriação parcial desta Psicologia “empobrece” sua contribuição ao processo de educação escolar. Quanto aos colaboradores de Vigotski, vale ressaltar que Luria, Davidov, Elkonin, tomados como exemplo, não foram nem citados na organização dos PPP. Esta constatação leva-nos a pensar se os educadores desconheciam até aquele momento histórico tais autores ou se suas obras ainda possuíam pouca veiculação no estado do Paraná e no Brasil, estando mais visíveis no universo da academia.

Vale ainda propor uma reflexão, a título de provocação, sobre a formação dos professores nas várias licenciaturas e como a adolescência tem sido estudada. E, ainda, como o processo de aprendizagem e desenvolvimento tem sido discutido.

Davis e Silva (2004) fizeram um estudo sobre as obras de Vigotski utilizadas nas décadas de 1980 e 1990, e apresentaram algumas conclusões importantes para nossa pesquisa.

As duas obras de Vigotski mais mencionadas foram as que chegaram primeiro no Brasil. **A formação social da mente** (39,7%) e **Pensamento e Linguagem** (34,5%) que são justamente aquelas que sofreram modificações por parte de seus organizadores e tradutores, principalmente nos pontos em que Vigotski discute o método científico que adota. Se considerarmos que a

versão em português (do Brasil) para as duas obras teve como base a versão inglesa (que fez as alterações) do original russo, verifica-se que 68,3% das obras consultadas nos textos pesquisados apresentam problemas. (p. 649, grifo no original).

O levantamento para conhecer as obras que foram utilizadas nos PPPs retoma a preocupação a respeito de que, por intermédio de uma teoria, construímos um caminho para compreender e atuar na realidade à nossa volta. Todavia, apesar do grande desenvolvimento cultural em que estamos envolvidos, não há uma apropriação universal destes conhecimentos. O seu domínio não está disponível para todos os sujeitos e, inclusive, nem para a escola.

3.1.1.7 Excertos da Psicologia Histórico-Cultural

Para a compreensão de como a Psicologia Histórico-Cultural está presente nos PPPs das escolas pesquisadas e qual o uso que estas escolas fazem da teoria, optamos por organizar o eixo **Excertos da Teoria Histórico-Cultural**. Neste eixo, foram utilizadas citações literais ou referenciais existentes nos textos. A seguir, são apresentados os excertos encontrados:

De acordo com Vigotskii, Luria e Leontiev (2001, p. 110), “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”. Sendo assim, o autor diz que embora a aprendizagem não seja sinônimo de desenvolvimento, uma organização adequada do processo ensino-aprendizagem leva o aluno a desenvolver-se mentalmente. A aprendizagem escolar, então, é algo imprescindível na vida do sujeito e pode-se afirmar que ela “orienta e estimula processos internos do desenvolvimento” (VIGOSTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2001, p. 116, citado por Escola 1, 2010c, p. 27).

“Para tanto, os Planos de Trabalho de cada Professor são elaborados a partir de um conteúdo ou blocos de conteúdos que serão mediados considerando o movimento de prática-teoria-prática, ou seja: a 1ª prática se refere ao ponto de partida, ou nas palavras de Saviani à prática social inicial, ou em termos de Vygotsky à zona de desenvolvimento real. A teoria diz respeito à mediação intencional propriamente dita, ou nas palavras de Saviani à

problematização, instrumentalização e catarse, ou em termos de Vygotsky à zona de desenvolvimento proximal. A 2ª prática refere-se à nova prática social do estudante que foi ampliada e aprimorada por meio do conhecimento sistematizado, nas palavras de Saviani trata-se da prática social final, e em termos de Vygotsky na nova zona de desenvolvimento real. Esse movimento é constante e cumulativo, de modo que o ponto de chegada de determinado objetivo/conteúdo será, mais para frente, o ponto de partida de um outro objetivo/conteúdo” (Escola 2, 2012b, p. 23).

“Como já foi pré-anunciado acima, este Colégio mobiliza o processo de ensino e aprendizagem a partir dos postulados da abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky, segundo a qual a aprendizagem gera e impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas” (Escola 2, 2012b, p. 24).

“Estes passos, da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, possibilitam trabalhar com as três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar, que são: prática-teoria-prática, “partindo do nível de desenvolvimento atual dos alunos, trabalhando na zona de seu desenvolvimento imediato, para chegar a um novo nível de desenvolvimento atual, conforme a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski”. (Gasparin, 2002, p. 9, citado por Escola 2, 2012b, p. 24).⁴⁴

Para Vigotski (2001), o principal fato humano é a transmissão e assimilação da cultura. Assim, a aprendizagem é colocada numa posição de extrema importância, na medida em que se constitui em condição fundamental para o desenvolvimento das características humanas não naturais, mas formadas historicamente, o que equivale dizer, para o ser e agir no mundo. (Escola 4, 2011, p. 42).

Leontiev (2004), ao analisar a reorganização dos processos psíquicos no decurso da evolução histórica e ontogênica, evidenciou que o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano é a apropriação da cultura. A natureza biológica do homem não garante por si só sua realização enquanto indivíduo, o que ele tem de humano provém da sua vida social. Assim, o homem aprende a ser homem quando entra em

⁴⁴ Os excertos da Escola 2 não são dos clássicos da Psicologia Histórico Cultural, contudo optamos por apresentá-los pela referência estabelecida entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

contato com o mundo objetivo e humanizado e é transformado pela cultura acumulada das gerações passadas e na relação com outros homens. (Escola 4, 2011, p. 43).

Vygotsky, 1988 fala da importância da relação intersubjetiva entre professor e aluno ao trabalhar a sua teoria da área de desenvolvimento potencial. Segundo ele, quando a criança tem o auxílio do adulto na realização de suas atividades, ela poderá realizar muito mais do que se estivesse sozinha. Desta forma, a relação entre professor-aluno é um poderoso mecanismo para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento mental do aluno. (Escola 5, 2012a, p. 35).

“A verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade contextualizada”. (VIGOTSKI, citado por Escola 6, 2010b, p. 30).

Segundo Vygotsky (2001), o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo ocorre pela mediação do social e da linguagem, isto é, do contato entre os homens, com a intervenção direta destes. E é a partir do social, real, existente, que se dá a formação da mente, da consciência do ser humano. (Escola 7, 2010a, p. 45).

Durante a leitura do PPP da Escola 3, observamos que não há nenhuma referência à Psicologia Histórico-Cultural. Também lembramos que a Escola 2, apesar de não ter apresentado nenhuma referência da Psicologia Histórico-Cultural, apresenta excertos que contêm o pensamento da Psicologia por intermédio de outros autores que citam suas obras e escritos. Como, por exemplo, Gasparim (2002).

A Escola 1 demonstra como a educação escolar estabelece uma interdependência com o processo de desenvolvimento, na medida em que, por meio das mediações e aprendizagens, acrescenta ao desenvolvimento da criança algo novo. Sendo assim, a escola permite a afirmação de seu papel no processo de humanização dos sujeitos. A Escola 2 tem três excertos em que aparecem referências da Psicologia Histórico-Cultural, sua relação com a Pedagogia

Histórico-Crítica é muito presente, especialmente para explicar o processo de mediação e da constituição de uma didática que considere o movimento dialético, demonstrado como prática-teoria-prática, e que, neste movimento, a zona do desenvolvimento proximal ocupa seu espaço.

Curiosamente, a Escola 3 cita a obra de Vigotski *A formação social da mente* em suas referências, contudo não observamos nenhum excerto no corpo do texto do PPP. Poderíamos deduzir que o fato de terem citado a obra de Vigotski teve como objetivo colocar seu Projeto Político Pedagógico dentro das orientações do NRE ao seguir uma pedagogia crítica, porém não utilizam seus postulados para compreenderem sua realidade escolar.

A Escola 4 foi a única escola que fez referência e utilizou os escritos da obra de Leontiev *O desenvolvimento do psiquismo*. Em seu excerto, há indicação de que é na vida social que se fundamenta o processo de desenvolvimento do sujeito, ou seja, pela cultura. As Escolas 5, 6 e 7 priorizaram em seus excertos a relação entre o processo de mediação e o importante papel da linguagem e da comunicação no processo do desenvolvimento. Estes aspectos demonstrados pelas escolas vêm confirmar a necessidade que a educação escolar tem de apropriar-se deste postulado tão importante de mediação para sua prática pedagógica, já que a aprendizagem dos conteúdos e a formação dos conceitos, na adolescência, necessitam de mediações especiais que diferem daquelas feitas com a criança, na qual a comunicação tem papel central, para esta nova formação psíquica do adolescente – as relações íntimas.

Davis e Silva (2004, p. 647) demonstraram que o conceito de zona de desenvolvimento proximal e mediação foram os mais utilizados nas décadas citadas pelos autores e textos pesquisados. Dos conceitos elencados, a zona de desenvolvimento proximal e a mediação ocuparam cada um 8,6%. Lembramos ainda que estes dois conceitos são os mais utilizados na educação, em especial pelo fato de a zona de desenvolvimento proximal ser o espaço de atuação da escola e do professor para o cumprimento de sua importante função no desenvolvimento do indivíduo, como as autoras propõem.

Do ponto de vista educacional, os conhecimentos explicitados pelas escolas no texto dos PPPs e em forma de excertos que tratavam da Psicologia Histórico-Cultural, diretamente dos escritos de Vigotski e seus colaboradores ou por intermédio de outros autores que fizeram uso dos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, demonstram ser importantes para a prática pedagógica. Tais fundamentos teóricos representam apoio para a atuação dos professores e demais profissionais da educação.

Embora reconheçamos o registro de conceitos importantes para a prática pedagógica, é necessário ponderarmos que as escolas podem se apropriar de outros postulados da Psicologia

Histórico-Cultural para o desenvolvimento de seu trabalho. Podemos citar como exemplo: a organização que Vigotski e Elkonin propõem da periodização do desenvolvimento humano, o conceito de atividade principal em cada fase deste desenvolvimento, as contribuições que a compreensão das funções psicológicas superiores trouxeram para o processo educacional, entre outras.

3.3 Tecendo Algumas Considerações

Esta seção permitiu-nos adentrar na realidade das escolas pesquisadas e conhecer como concebem a realidade social e educacional ao seu entorno. Ao analisar os dados coletados dos Projetos Políticos Pedagógicos, ficou evidenciada a importância da elaboração e execução do PPP para a organização do trabalho pedagógico da escola. Alguns leitores podem achar tal constatação óbvia, já que, com certeza, este documento é importante, no entanto, entendemos ser oportuno constatar se a elaboração e execução do PPP está possibilitando a organização do trabalho pedagógico para a garantia da transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade, já que, na oportunidade da realização desta pesquisa, não investigamos o cotidiano da escola. Os PPPs, por serem documentos oficiais, devem representar o pensamento científico da realidade escolar, ou seja, aquele que vai além das aparências e consegue refletir sobre os apelos ideológicos. Sobre isto, vejamos ao que nos remete a Pesquisadora Maria Helena de Souza Patto (1984, p. 85):

A característica distintiva do discurso ideológico quando contraposto ao discurso científico é o fato de ele discorrer sobre o aparecer, ou seja, sobre as representações ilusórias nos quais os fenômenos manifestos ocultam as estruturas latentes, de onde seu efeito de desconhecimento. Exatamente por discorrer sobre o **aparecer**, um de seus efeitos é o reconhecimento. O discurso científico por sua vez, refere-se a realidades que soam alheias à vida cotidiana, produz conhecimentos que rompem com a experiência e o senso comum, discorre sobre o **ser**. Revela, por exemplo, que o espaço não coincide com sua representação intuitiva, que o salário do operário não paga seu trabalho, que a Terra não é o centro do universo. Nesta perspectiva, o conhecimento ou a revelação das estruturas obscurecidas pelo discurso ideológico é a principal característica do fazer verdadeiramente científico. (grifo no original)

Os Projetos Político e Pedagógico das escolas pesquisadas deveriam, a nosso ver, ocupar este lugar de revelar as “estruturas obscurecidas” na realidade de cada escola, de modo a favorecer a emancipação de todos os seus envolvidos. Negar que o discurso ideológico permeia a escola seria negar que ela está situada em uma sociedade de classes, contudo, “conformar-se” com tal discurso ou mesmo perpetuá-lo seria a perda da possibilidade de desenvolvimento de todos os envolvidos neste processo.

Isto pode ser justificado, visto que, contrariamente ao que se pensava no início desta pesquisa, algumas escolas não demonstraram a devida atenção ao alunado adolescente, constatação que nos impulsiona a realizar uma orientação às escolas 1, 3 e 7, retomando o texto do PPP de forma coletiva, lançando um debate sobre a referida temática. Indicaríamos ainda para todas as escolas pesquisadas a retomada dos estudos das obras de Vigotski e seus colaboradores, por compreendermos que a Psicologia Histórico-Cultural pode fortalecer o debate e a ação em torno da educação escolar e da adolescência, em vista do que foi constatado no levantamento das obras referenciadas.

A afirmação da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural sobre a importância da educação escolar para o processo de desenvolvimento do sujeito, de sua personalidade é confirmada pelos estudos desta pesquisa.

Nas discussões estabelecidas em todos os eixos de análise, não procuramos estabelecer qual a compreensão que estas escolas têm do Ensino Médio, ou seja, se ele deve preparar para o vestibular, formar mão de obra ou trabalhar com a formação humana, no entanto, na tabela apresentada por esta pesquisa na caracterização da escola, é possível identificar que, das sete escolas pesquisadas, três ofertam cursos profissionalizantes associados à oferta de educação geral e as demais escolas ofertam apenas educação geral. Os dados evidenciam a preferência destas escolas pela educação geral no Ensino Médio. Esta oferta pressupõe a continuidade dos estudos na universidade, embora saibamos que grande parte dos estudantes provenientes de camadas populares, matriculados no Ensino Médio, tenha dificuldades de garantir seu acesso e a permanência no Ensino Superior.

A análise dos eixos contribuiu para uma reflexão acerca de dois postulados importantes da Psicologia Histórico-Cultural para estas escolas: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação dos conceitos nos alunos adolescentes do Ensino Médio. A principal característica do processo de aprendizagem é criar no homem novas capacidades, que podemos associá-las às funções psicológicas superiores. O

adolescente que tem a oportunidade de estar matriculado no Ensino Médio amplia suas possibilidades de desenvolvimento destas funções à medida que entra em contato com o conhecimento e sua forma de compreensão mediante aulas variadas e metodologias diferenciadas. Se o adolescente, pela atividade educacional mediada, aproxima-se das representações, como signos, instrumentos, ferramentas psicológicas, ou seja, estímulos artificiais criados para formar novas conexões mentais, condicionadoras do cérebro humano, podemos afirmar que a educação escolar é um ambiente privilegiado para estabelecer estas conexões.

No eixo aprendizagem e desenvolvimento, alguns excertos retirados dos PPPs fazem referência às funções psíquicas e apresentam atividades organizadas, professor preparado, aulas planejadas, acesso aos conteúdos sistematizados como parte integrante e responsável pelo desenvolvimento destas funções psíquicas, que entendemos aqui como funções psicológicas superiores. Esta mesma lógica vale para a formação de conceitos. No Ensino Médio, a quantidade e a qualidade das mediações se elevam, já que os adolescentes encontram um número maior de conteúdos científicos, em um número maior de áreas de conhecimento, tais como: Sociologia, Filosofia, Química, Biologia, Física, e o grau de dificuldade dos conteúdos se intensifica nas demais disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Inglês, Educação Física, Arte. Desta forma, as possibilidades de se apropriar do significado da realidade à sua volta, dominando os conceitos, se enriquecem.

Consideramos importante explicitar que entendemos mesmo hipoteticamente que, a qualidade das mediações acima citadas seria garantida pela formação do professor nas várias áreas de conhecimento, já que um professor licenciado, bem formado em nível da licenciatura, poderia mediar tais conhecimentos com propriedade; também entendemos que se nesta fase da vida a capacidade de construção dos conceitos é intensificada e a possibilidade da formação do pensamento teórico se intensifica, a aproximação com cada conteúdo e seu domínio seria efetivado, dada a possibilidade de aprendizagem dos adolescentes e jovens; ainda lembramos que o número de aulas disponíveis para o acesso a estes novos conteúdos permitiriam possibilidades de apropriação dos conteúdos e das mediações das várias áreas do conhecimento disciplinar.

A análise sobre os eixos selecionados colaborou, favoravelmente, para nossa leitura da realidade escolar e de aspectos essenciais na organização do trabalho pedagógico. Possibilitou-nos, ainda, confirmar a premissa de que nenhuma educação é neutra e que nossa

intencionalidade, clareza teórica e compromisso ético e político com a educação possibilitam uma apropriação consciente de nosso papel nesta sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não hei de pedir pedindo, senão protestando, pois esta é a liberdade de quem não pede favor, senão justiça.” Pe. Vieira.

Iniciamos estas considerações com o pensamento do Padre Vieira para marcar nossa posição sobre os últimos acontecimentos no Estado do Paraná em relação às lutas dos profissionais da educação em defesa da escola pública, configurado no desrespeito com a figura do professor. Estes fatos nos provocam um constante desejo de lutar pela educação pública e pela valorização do educador nesta sociedade. Um dos aspectos deste estudo foi a compreensão da adolescência nos PPPs, nos quais analisamos a concepção que as escolas têm da adolescência. Muito bem, frente aos últimos acontecimentos poderíamos nos perguntar o que os adolescentes pensaram sobre o professor e a educação do estado do Paraná após o ocorrido no último dia 29 de abril⁴⁵.

A sistematização desta pesquisa se deu paralelamente a este universo de lutas na educação do Paraná, condição que, a nosso ver, ainda não foi resolvida. Tais determinações confirmaram a importância desta pesquisa no que tange à valorização e importância da educação escolar na formação do psiquismo humano e no seu processo de humanização. Para muitos, a única oportunidade e opção de acesso aos conhecimentos elaborados, com o auxílio de pessoas preparadas para mediar tais conhecimentos é a escola pública, que desempenha um papel fundamental nesta sociedade, que individualiza e culpabiliza o sujeito.

Este estudo nos permitiu, de imediato, compreender que estudar sobre adolescência não muda a realidade em que o adolescente está inserido, contudo permitiu-nos a compreensão de que o desenvolvimento de sua personalidade está determinado pelas relações da vida material cotidiana, as quais impulsionam a constituição de sua individualidade em-si e para-si⁴⁶. Possibilitou, ainda, reforçar a ideia de que esta fase da vida – *a adolescência* – necessita ser compreendida nas relações presentes em uma sociedade de classe, com o intuito de superar o processo de individualização como aquele explicativo do concreto que se apresenta, ou seja, o discurso da sociedade neoliberal.

⁴⁵ Data em que os professores do Paraná foram agredidos durante uma manifestação na cidade de Curitiba. Lutavam pelos direitos previdenciários durante o acompanhamento da seção ordinária na Assembleia Legislativa.

⁴⁶ Ler Newton Duarte (2013) *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*.

Tais constatações foram possíveis em função das contribuições teóricas que a Psicologia Histórico-Cultural nos ofereceu. Retomar o estudo da produção de L. S. Vigotski foi sem dúvida um avanço para esta pesquisa e também o será para nossa atuação como profissional da educação na escola pública da região noroeste do Paraná. Pretendemos, com base nesta constatação, socializar os resultados desta pesquisa para que ela possa beneficiar, em especial, às escolas pesquisadas e seus professores. Defendemos que a tomada de consciência, por parte das escolas, de suas limitações e de seu potencial, pode possibilitar avanços teóricos e práticos, que se refletirão em ganhos para os alunos, tanto em qualidade de ensino como no desenvolvimento de sua personalidade, e para seus professores, no resgate de seu valor e autoridade no ato de ensinar, confirmando o sentido pessoal e social da função de professor.

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar qual a visão que as escolas de educação básica têm sobre a adolescência e qual a apropriação que as escolas fazem da Psicologia Histórico-Cultural na fundamentação do trabalho com o Ensino Médio. As escolas que evidenciaram alguma concepção acerca do adolescente explicaram que ele vive em uma sociedade cheia de conflitos e desigualdades, sendo por ela influenciado, ou seja, ele vive em crise (no sentido negativo do termo) porque a sociedade está em crise. Apenas uma escola manifestou a concepção de adolescência aproximada à defendida pela pesquisa, como uma fase da vida para além do amadurecimento sexual ou de mudanças fisiológicas e que é construída social e historicamente.

Podemos afirmar, que os debates em torno do eixo adolescência, nos textos dos PPPs, ainda são insignificantes diante da quantidade de alunos adolescentes que estão matriculados nas escolas de Ensino Médio. Era esperado encontrar conceitos vinculados à biologização do adolescente ou como período de crises intensas. Contudo tais constatações não se efetivaram, uma vez que o volume de informações dentro dos PPPs foi irrisório se tomado como parâmetro a sua importância, sem mencionar aqueles que não apresentaram nenhuma referência a este eixo.

Quanto à apropriação que as escolas fazem da Psicologia Histórico-Cultural, verificamos, com base nas obras e excertos citados no texto dos PPPs, que ela se fez presente, embora a apropriação de seus postulados seja parcial. Os conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal estavam presentes, no entanto, apenas estes conceitos foram encontrados. Silva e Davis (2004) também chegaram a esta conclusão, quando pesquisaram os conceitos de Vigotski usados nos textos, objeto de sua pesquisa, confirmando a presença destes conceitos.

Durante a realização desta pesquisa, ao estudar esta etapa da educação básica – Ensino Médio no Brasil do século XX e XXI, observamos que muitos são os autores que têm debatido esta temática: Gomes e Lima (2013), Kuenzer (2005), Marrach (1996), Moehleche (2012), Squaresi (2005), Zibas (2005), assim como muitas são as políticas públicas desenvolvidas para o alunado do Ensino Médio e porque não dizer adolescentes e jovens. Averiguamos ainda a perpetuação da dualidade estrutural na oferta do Ensino Médio, tendo, na atualidade, possibilidades confirmadas de se ofertar um Ensino Médio de qualidade que supere tal dualidade, como tem sido a proposta de trabalho desenvolvida pelos Institutos Federais espalhados por este país. Mesmo conhecendo esta realidade, entendemos e defendemos o estudo fundamentado em uma teoria crítica de educação, visto que o ensino de adolescentes e jovens deve possibilitar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, garantindo o acesso e a permanência do jovem na escola e que as mediações ali oferecidas se concretizem em aprendizagem e desenvolvimento.

Se, no início de nossa pesquisa, considerávamos importante a temática **adolescente**, fica, agora ao seu final, ainda mais fortalecida a convicção de que a apropriação teórica da realidade do adolescente/jovem pode colaborar com a formação de sua personalidade. Mostrou-se também imprescindível que os profissionais da educação escolar conheçam os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para o fortalecimento de suas práticas. Reiteramos que, como o homem é resultado de múltiplas determinações, o adolescente é o que a sociedade lhe permite ser. Por isto, muitas vezes, ele é acusado de **ser o que é**, resultado de como a sociedade o faz: consumista, individualista, aparentemente irresponsável.

Defendemos que, compreendendo o potencial existente no aluno adolescente, a escola poderá aproveitar suas características positivas, como a formação das funções psicológicas superiores, que atingem um nível mais elevado na adolescência, e também o desenvolvimento de sua capacidade em formar os conceitos científicos, favorecendo o desenvolvimento do adolescente, investindo em seu potencial cognitivo. Acreditamos que a forma como as escolas utilizam seus conhecimentos acerca da adolescência e de seu desenvolvimento poderá contribuir para que o adolescente e os que estão à sua volta encontrem a superação das formas alienadas a que foram subjugados pela organização social e pelos interesses da economia **ao pensar a adolescência**.

Assim, quando se considera esta realidade, entende-se que a educação escolar, na sociedade capitalista, é uma das únicas alternativas para proporcionar o acesso ao conhecimento elaborado, podendo perpetuar ou superar essa concepção de adolescência. Aqui reside uma das principais considerações desta pesquisa: o desejo de que a educação escolar

seja instrumento de superação deste modo alienado de **olhar** o adolescente. Cabe reafirmar que a Psicologia Histórico-Cultural, mesmo timidamente apresentada nos Projetos Políticos Pedagógicos, pode contribuir para o processo de emancipação da educação como meio para a formação do psiquismo humano, em especial da personalidade do aluno adolescente matriculado no Ensino Médio. Concordamos com Vigotski e reafirmamos que “a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao processo de desenvolvimento”, visto que, após a conclusão desta pesquisa, desenvolvemos novas potencialidades teóricas e práticas por meio das aprendizagens que ocorreram durante a sua realização.

Apesar de não ter o dever legal para solicitar a permissão das escolas para entrar em contato com seus documentos oficiais, externamos nossos agradecimentos e reconhecimento por nos permitirem entrar em seu universo e conhecer seus modos, os mais diversos, de olhar o mundo à sua volta. Destacamos coragem e o desprendimento dessas instituições em publicar seus Projetos Políticos Pedagógicos de forma que a transparência possa explicitar sua competência técnica e seu compromisso político em acertar.

Considerando a nossa formação como pedagoga, aliada à prática pedagógica, retomamos ainda outro aspecto que consideramos importante nesta pesquisa. Ao se escrever os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, fica uma indagação sobre a produção coletiva necessária no momento de se construir um documento como este, que delinea a atividade da escola em seus aspectos pedagógicos. Suspeitávamos e confirmamos que sua elaboração recebeu uma orientação prévia, inclusive com indicativos teóricos, confirmada pela quantidade de autores que se repetiram nos textos dos PPPs. Ainda destacamos a presença marcante da Pedagogia Histórico-Crítica nos textos, e esperamos que isto signifique a apropriação de seus conceitos, articulados com a obrigatoriedade da execução do documento.

Confrontando a indagação feita no início desta pesquisa, sobre como tem sido a apropriação dos conhecimentos produzidos pela Psicologia Histórico-Cultural no interior das escolas públicas pesquisadas, constatamos que, mesmo timidamente, a Psicologia Histórico-Cultural se faz presente nos PPPs, tendo grande importância para estabelecer uma psicologia com base marxista que ampare a compreensão do psiquismo humano. Isto se evidenciou na seção 2, em que estudamos os postulados da Psicologia Histórico-Cultural e o quanto se faz necessário continuarmos estes estudos.

Ao refletir sobre este trabalho, reconhecemos sua limitação, uma vez que a totalidade presente na realidade nem sempre pode ser conhecida, como também reconhecemos suas conquistas. Não foi esgotada a necessidade de continuarmos a pesquisar a temática da adolescência. Esta pesquisa estimulou ainda o desejo de aprofundar estudos em íntima relação

entre a Pedagogia e a Psicologia em favor da educação escolar, que, sob este aspecto, servem ao mesmo objetivo **contribuir para o processo de humanização dos sujeitos.**

REFERÊNCIAS

Anjos, R. E. dos (2011, julho/dezembro.). A educação escolar de adolescentes e a formação da individualidade para-si: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Científica do Unisalesiano*, Lins, SP, 2 (4), pp. 277-291.

Anjos, R. E. dos (2013). *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para – si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

Asbhar, F. da S. F. (2005). *Sentido pessoal e Projeto Político Pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Barroso, S. M. S. (2009). Vigotski, Arte e Psiquismo Humano: Considerações para a Psicologia Educacional. In S. M. S. BARROSO, M. G. D. FACCI, S. C. TULESKI (Orgs.). *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá, PR: EDUEM

Bock, A. M. B. (2004, abril). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, 24 (62), pp. 26-43.

Brandão, C. da F. (2011, maio/agosto). O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional da Educação: o que ainda precisa ser feito. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, 31 (84), pp. 195-208. Recuperado em 30 agosto, 2015, de <http://www.cedes.unicamp.br>

Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do adolescente*. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: MEC.

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

Brasil. Ministério da Educação (2011). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer 05/2011*. Brasília, DF. Recuperado em 12 maio, 2015, de http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf

Brasil. Ministério da Educação (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução 02/2012*. Brasília, DF. Recuperado em 12 maio, 2015, de http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf

Brasil. Ministério da Educação (2015). *Pronatec*. Recuperado em 28 agosto, 2015, de <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>

Brasil. Secretaria de Educação Básica (2013). *Formação de Professores do Ensino Médio. Etapa I, Caderno 1: ensino médio e formação humana integral*. Ministério da Educação. Curitiba: UFPR/Setor da Educação.

Brasil. Secretaria de Educação Básica (2014). *Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II, Caderno 1: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*. Ministério da Educação. Curitiba: UFPR/ Setor da Educação.

- Davidov, V. V. (1988) *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*. Moscóu: Progreso.
- Davidov, V. & Márkova, A. (1987). *El desarrollo del pensamiento en la edad escolar*. In V. DAVIDOV & M. Shuare. *La Psicología Evolutiva y Pedagogia en la URSS: Antología* (pp. 173-193). Biblioteca de Psicología soviética. URSS: Progreso.
- Davidov, V; Shuare, M. (1987). *La Psicología Evolutiva y Pedagogia em la URSS: Antologia*. Biblioteca de Psicología soviética. URSS: Progreso.
- Davis, C. & Silva, F. G. da (2004, setembro/dezembro). Conceitos de Vigotski no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), pp. 633-661.
- Dragunova, T. V. (1979). *Características psicológicas del adolescente*. In A. V. PETROVSKI (Redactor). *Psicología Evolutiva y Pedagogica* (Tradução do russo de Leonor Salinas). Moscú: Progreso.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. A dialética em Vigotski e a questão do saber objetivo da educação escolar. In *Educação e Sociedade*, Campinas, SP: CEDES, XXI (71), pp. 79-105. Recuperado em 2 junho, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2ª ed. ver e ampl.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2009). As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: A incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. In S. M. S. BARROSO, M. G. D. FACCI, S. C. TULESKI (Orgs.). *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá, PR: EDUEM.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: Contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (3ª ed. Revista, Coleção Educação Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados.
- Elkonin, D. (1987). *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia*. In V. DAVIDOV & M. SHUARE. *La Psicología Evolutiva y Pedagogia en la URSS: Antología*. Biblioteca de Psicología soviética. URSS: Progreso.
- Engels, F. (2004). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Recuperado em 3 julho, 2014, de <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>
- Facci, M. G. D. (2004a). *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.
- Facci, M. G. D. (2004b). A periodização do desenvolvimento psicológico individual da perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, 24 (62), pp. 64-81.
- Facci, M. G. D. & Mascagna, G. C. (2014). A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na Psicologia Histórico-Cultural. In Z. F. de R. G. LEAL, M. G. D. FACCI & M. P. R. de SOUZA (Orgs.). *Adolescência em foco: Contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp. 45-70). Maringá, PR: EDUEM.

Frigotto, G. (Org.) (1998). *Educação e crise do trabalho: Perspectiva de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Frigotto, G. (2000). *Educação e a crise do capitalismo real* (4^a. ed.) São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (2009). Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho. Educação. Saúde*, Rio de Janeiro, 7, suplemento, pp. 67-82.

Frigotto, G. (2011, janeiro/junho). *Entrevista*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, 5 (8), pp. 7-9. Recuperado em: 13-08-2015, de <<http://www.esforce.org.br>> 9

Gentili, P. (1998). Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectiva de final de século* Petrópolis, RJ: Vozes.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4^a. ed.). São Paulo: Atlas.

Gomes, C. L. & Lima, L. C. A. (2013, setembro/dezembro). Ensino Médio para todos: oportunidades e desafios. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (238), pp. 745-769, Brasília, DF. Recuperado em 13/08/2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S21766812013000300006&lng=pt&nr=iso

Hobsbawm, E. (1992). Renascendo das cinzas. In: R. Beleckburn (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo* (pp. 255-271). São Paulo: Paz e Terra.

Hobsbawm, E. (1995). *Era dos Extremos: O breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.

Itelson, L. B. (1979). Psicologia de los tipos basicos de aprendizaje y enseñanza. In: A. V. PETROVSKI (Redactor). *Psicologia evolutiva y pedagógica* (pp. 241-287), Tradução do russo de Leonor Salinas). Moscú: Progreso.

Kon, L. S. (1979). *Psicologia de la primera juventud*. In A. V. Petrovski. A. V. (Redactor) *Psicologia evolutiva y pedagógica* (pp. 176-204), Tradução do russo de Leonor Salinas). Moscú: Progreso.

Kuenzer, A. (2002). *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

Leal, Z. F. de R. G. (2010). *Educação escolar e a constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. São Paulo: Tese de Doutorado-Universidade de São Paulo.

Leal, Z. F. de R. G., Leonardo. N. S. T. & Rossato. S. P. M. (Orgs.). (2012). *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá, PR: EDUEM.

Leal, Z. F. de R. G & Facci, M. G. D. Adolescência: Superando uma visão biologizante a partir da Psicologia Histórico-Cultural. (2014) In Leal, Z. F. de R. G., Facci, M. G. D. & Souza, M. P. R. de (Orgs.). *Adolescência em foco: Contribuições para a Psicologia e para a Educação*. Maringá, PR: EDUEM.

- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, E. da C. (2011). *Trabalho, atividade docente e processo de personalização: um estudo a partir da psicologia histórico cultural*. 185f. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Locke, J. (1978). *A carta acerca da tolerância; segundo tratado sobre o governo; ensaio acerca do entendimento humano* (2ª. ed.) São Paulo: Abril Cultural.
- Luria, A. R. (1992). *A construção da mente*. São Paulo: Ícone.
- Manacorda, M. A. (1992). *História da educação. Da antiguidade aos nossos dias* (3ª ed.) São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas, SP: Alínea.
- Marrach, S. A. (1996). Neoliberalismo e educação. In P. Guiraldelli Jr. (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo* (2ª. ed., pp.42-56) São Paulo, Cortez.
- Martins, L. M. (2009). A personalidade do professor e a atividade educativa. In: S. M. S. Barroco, M. G. D. Facci & S. C. Tuleski. *Escola de Vigotski: Contribuições para a Psicologia e a Educação* (pp. 135-150). Maringá, PR: EDUEM.
- Marx, K. (1996). *O capital: Crítica da economia política* (15ª. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Ana). Rio de Janeiro. Bertrand Brasil.
- Marx, K. & Engels, F. (1998). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mascagna, G. C. (2009). *Adolescência compreensão histórica a partir da Escola de Vigotski*. Maringá: UEM.
- Minto, L. W. (2015). *Teoria do capital humano*. Recuperado em 28 agosto, 2015, de <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/t.html>
- Moehlecke, S. (2012, janeiro/abril). O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 17 (49). Recuperado em 21-05-2015 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100003&lng=pt&nrm=iso
- Nagel, L. H. (2010). *Função social da escola: desafios e perspectivas*. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá.
- Nosella, P. (2009). *Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico*. São Paulo Recuperado em 20/01/2015. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1732-ensino-medio-embuscadoprincipio&Itemid=30192
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiros.

Saviani, D. (1997). *A nova lei da educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2002). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política* (35. ed.) Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani D. (2005). Educação socialista: Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: J. C. Lombardi & D. Saviani. *Marxismo e educação: debates contemporâneos* (pp.223-273). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11^a. ed. Ver.) Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani D. (2013). *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação do Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1990). Currículo Básico da Escola Pública do Paraná. Curitiba- PR.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2011). *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Estadual Cianorte – Ensino Fundamental, Médio, Profissional, Cianorte- PR.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2010a). *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Estadual Dom Bosco – Ensino Fundamental e Médio. Cianorte- PR.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2010b). *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Estadual Helena Kolody – Ensino Médio e Profissional, Terra Boa- PR.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2010c). *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Estadual José Guimarães – Ensino Fundamental e Médio, Cianorte- PR.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2012a). *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Estadual Itacellina Bitencourd – Ensino Fundamental e Médio, Cianorte- PR.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2010d). *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Estadual Santana de Tapejara – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, Tapejara- PR.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2012b) *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Estadual Senador Moraes de Barros – Ensino Fundamental e Médio. Jussara- PR.

Seve, L. (1979). *Marxismo e teoria da personalidade*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sforni, M. S. de F. (2004). *Aprendizagem e desenvolvimento: O papel da mediação*. SEED, NRE: Ibaiti.

Sguaresi, S. M. F. D. (2005). *Aprendizagem e desenvolvimento no ensino médio: que teoria para qual formação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá- UEM, Maringá, PR.

Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso.

Simões, C. A. (2011). *Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador*. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 1-190.

Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Editorial Progreso: Moscu.

Tulescki, S. C. (2007). *A Unidade Dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão para os Problemas de Escolarização*. São Paulo: Araraquara. Tese de Doutorado.

Tulescki, S. C. (2008). *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2- ed. Maringá: Eduem.

Veiga, I. P da. (org) (1998) *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.

Vygotsky, L. S. (1930). A transformação socialista do homem. *Varnitso*, 3, pp. 36-44. Recuperado em 30-07-2015, de Portal da PSTU: <http://www.pstu.org.br>

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2000a). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2000b). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (2000c). *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor.

Zibas, D. M. L. (2005, outubro). Refundar o Ensino Médio: Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990. *Educação e Sociedade*, 26 (92), pp. 1067-1086, Especial, Campinas, SP. Recuperado em 20-05-2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302005000300016&lng=pt&nrm=iso