

A TEORIA DA INDIVIDUALIDADE PARA SI COMO REFERÊNCIA À ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES

THEORY OF INDIVIDUALITY FOR-ITSELF AS REFERENCE TO ANALYSIS OF SCHOOL EDUCATION OF ADOLESCENTS

LA TEORÍA DE LA INDIVIDUALIDAD PARA SÍ COMO REFERENCIA PARA ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE ADOLESCENTES

*Ricardo Eleutério dos Anjos

**Newton Duarte

RESUMO: Por meio da aproximação entre a teoria filosófico-ontológica da formação da individualidade para si e a psicologia histórico-cultural, este artigo tem como objetivo apresentar aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. A individualidade para si foi apresentada como máxima possibilidade da formação do indivíduo e tal processo é realizado a partir da relação dialética entre objetivação e apropriação das objetivações genéricas para-si, ou seja, das produções humanas mais elaboradas, como a ciência, a arte e a filosofia. A adolescência foi considerada uma fase privilegiada do desenvolvimento humano para a internalização de tais produções humanas, devido à formação do pensamento por conceitos. Conclui-se que a educação escolar, ao socializar essas objetivações genéricas não cotidianas, contribui decisivamente para o desenvolvimento do autodomínio da conduta, da autoconsciência e da formação de uma individualidade livre e universal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar. Individualidade para si. Adolescência.

INTRODUÇÃO

Escrever sobre adolescência e, mais especificamente, sobre a educação escolar de adolescentes, é sempre um grande desafio, principalmente quando nos deparamos com as várias opiniões, mitos e preconceitos largamente difundidos em livros, revistas, na mídia etc. sobre essa etapa do desenvolvimento humano.

Quem nunca ouviu ou leu alguma matéria afirmando, por exemplo, que a adolescência é uma fase problemática do desenvolvimento humano, a fase da “*aborrecência*”, um período do desenvolvimento onde os hormônios estão “*à flor da pele*” e que o adolescente, por isso, não conseguiria controlar suas emoções, sua conduta, sua sexualidade etc.? Ou, por outro lado, quem nunca ouviu ou leu alguma reportagem na qual afirmasse que todas as

*Professor e supervisor de estágio em Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia do Esporte (curso de psicologia e pedagogia).

Doutorado e Mestrado em Educação Escolar (UNESP). E-mail: ricardo.eleuterio@hotmail.com

** Docente do Departamento de Psicologia da Educação (UNESP). Livre Docente, Doutorado(Unicamp) e Mestrado em Educação(Ufscar). E-mail: newton.duarte@fclar.unesp.br

manifestações de comportamentos problemáticos são fenômenos esperados e normais na adolescência, pois são produtos da maturação cerebral?

Acreditamos que essas concepções metafísicas, biologicistas e patologizantes sobre a adolescência têm influenciado o trabalho de boa parte dos educadores dos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio, justamente porque a concepção de ser humano determina a maneira pela qual o trabalho educativo se efetiva. Portanto, diante de tais concepções, o que pode a educação escolar fazer, a não ser acompanhar de forma passiva o desenvolvimento natural e inerente do adolescente?

Neste artigo versaremos sobre a concepção histórico-cultural de adolescência e, diferentemente das visões tradicionais, ressaltaremos as potencialidades dessa fase do desenvolvimento humano. O adolescente escolar tem a possibilidade de dominar seu comportamento, tem a possibilidade de conhecer os fenômenos para além de sua aparência, indo à essência. Isso tudo porque, nessa idade, ao se apropriar de conteúdos sistematizados, transmitidos pela educação escolar, ocorre um salto qualitativo de suas atividades espontâneas às voluntárias, devido à formação do pensamento por conceitos, do pensamento abstrato.

Para realizar tal discussão, o presente artigo foi dividido em três itens. No primeiro, analisamos o conceito de individualidade para si como máxima possibilidade da formação do indivíduo. No segundo, apresentamos a adolescência como uma fase privilegiada para a formação de uma individualidade que tem uma relação consciente com sua vida cotidiana, a partir da mediação das objetivações genéricas para si como a ciência, a arte e a filosofia. Por fim, no terceiro item, ressaltamos o papel da educação escolar de adolescentes no processo de formação da individualidade para si, a partir do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos sistematizados.

A INDIVIDUALIDADE PARA SI COMO MÁXIMA POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Na concepção histórico-cultural, que tem como base os postulados do materialismo histórico-dialético, não há lugar para a ideia de uma natureza humana a priori, pois tudo que o indivíduo tem de humano é produto da apropriação das riquezas materiais e ideativas objetivadas ao longo da história da humanidade. O indivíduo, portanto, se forma no processo dialético entre apropriação das produções culturais e objetivação das riquezas daí resultante,

processo este que constitui a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos (DUARTE, 2013a; 2013b).

Por meio de sua atividade vital, o trabalho, o ser humano transforma a natureza impondo-lhe características humanas, ajusta a natureza aos seus objetivos e atribui aos objetos naturais significados e funções sociais (processo de objetivação), que serão apropriados por outros indivíduos (processo de apropriação). A partir do momento em que o ser humano passa a apropriar-se não mais da natureza diretamente, mas da matéria transformada pelo próprio homem, o processo de objetivação pode ser caracterizado como produção e reprodução da cultura da humanidade.

O processo supracitado é uma especificidade humana, visto que o homem não se adapta simplesmente à natureza, como o fazem os demais animais, mas transforma a natureza para suprir suas necessidades. A cada necessidade suprida surgem novas e mais complexas necessidades que exigem do ser humano um psiquismo mais complexo e sofisticado. A atividade vital humana, o trabalho, é uma atividade consciente que, por meio dela, o ser humano antecipa mentalmente o produto de suas ações, transformando a natureza externa e, conseqüentemente, sua própria natureza, sua subjetividade (MARX, 2015).

Essa atividade consciente do ser humano se difere das atividades dos demais animais porque não são regidas apenas por necessidades biológicas. A força motriz da atividade humana caracteriza-se pelas novas necessidades superiores, necessidades culturais, engendradas na complexidade da atividade social. Tais necessidades sociais modificam, inclusive, as necessidades naturais, como é o caso da necessidade de alimentação, por exemplo. A fome que é saciada a partir do ataque de um predador que abocanha sua presa com unhas e dentes é distinta da fome saciada por um alimento levado ao fogo e ingerido por meio de garfo e faca (MÁRKUS, 2015).

Outra característica da atividade consciente do ser humano a qual se difere da atividade adaptativa dos demais animais é que sua atividade é sempre mediada. “O trabalho é, antes de tudo, uma atividade que não visa diretamente, mas somente *através de mediações*, à satisfação de necessidades”. (MÁRKUS, 2015, p. 27, itálicos no original). O ser humano, de início, produziu mediações para satisfazer suas necessidades mais pragmáticas e imediatas, porém, na complexidade de sua atividade, produziu também mediações mais elaboradas que possibilitaram o conhecimento e o domínio da natureza externa e de sua própria natureza.

Duarte (2013a), com base nos pressupostos da filósofa húngara Agnes Heller, afirma que as mediações criadas pelo ser humano com vista à satisfação de suas necessidades imediatas e pragmáticas, são objetivações das esferas cotidianas do gênero humano, são objetivações genéricas em si, dentre as quais destacou: a linguagem falada; os usos e costumes de uma determinada sociedade; e os instrumentos e utensílios produzidos e utilizados. São denominadas objetivações genéricas em si, porque são produções cotidianas do gênero humano e são apropriadas pelo indivíduo de maneira espontânea, visto que não exigem grandes reflexões por parte de quem delas se apropriam. Um exemplo é a apropriação da linguagem falada. Os adultos ensinam uma criança a falar no objetivo de efetivarem a comunicação, mas em princípio, a criança apropria-se de tal objetivação de maneira espontânea, pois não lhe são transmitidas, nesse momento, a complexidade das análises sintáticas e gramaticais.

A partir das objetivações genéricas em si, o ser humano produziu novas e mais complexas formas de se relacionar com a natureza, formas não cotidianas que não têm o objetivo de satisfazerem necessidades pragmáticas e imediatas. Essas produções tardias do gênero humano são denominadas objetivações genéricas para si, dentre elas Duarte (2013a) destaca a ciência, a arte e a filosofia. São objetivações que exigem um grau maior de complexidade psíquica por parte de quem delas se apropriam.

Todo ser humano forma sua individualidade em si, devido à apropriação, desde a mais tenra idade, das objetivações genéricas em si, e não há sociedade que possa existir sem a mediação de tais objetivações. A apropriação, pelo ser humano, das objetivações genéricas para si, forma a individualidade para si, ou seja, a máxima possibilidade da formação do indivíduo, uma individualidade que se relaciona com a cotidianidade de forma consciente, mediada pelas objetivações genéricas para si. Portanto, assim como o gênero humano ascendeu-se de sua genericidade em si à genericidade para si, importa que o indivíduo também ascenda de sua individualidade em si à individualidade para si.

Vale ressaltar, com base na análise de Heller (1991) e Duarte (2013a), que a passagem do cotidiano ao não cotidiano na vida dos seres humanos, bem como o controle do para si sobre o em si é um processo dialético de superação por incorporação. Não há como considerar uma separação rígida entre o em si e o para si, pois ambas as esferas de objetivações genéricas não possuem uma existência autônoma. O ser humano, ao superar sua cotidianidade,

incorpora-a e avança às esferas não cotidianas, num processo de síntese dialética entre ambas as esferas.

Na apropriação das esferas não cotidianas do gênero humano, o indivíduo se humaniza, ou seja, ele incorpora em sua subjetividade as formas complexas de sentir, agir e pensar que estão encarnadas nos produtos materiais e ideativos produzidos ao longo da história da humanidade. Nesse contexto Duarte (2013a) difere os conceitos de espécie humana e gênero humano. Espécie humana está vinculada às especificidades biológicas do indivíduo. A cor de sua pele, de seus olhos, isto é, todos os aspectos genéticos próprios da espécie *Homo Sapiens*. Gênero humano, diferentemente, caracteriza-se pelas produções culturais como a linguagem, a ciência, a arte etc.

O que a natureza fornece ao ser humano, isto é, as especificidades da espécie humana, não são suficientes para que o indivíduo viva em sociedade. As formas de comportamentos complexos são socialmente instituídas e estão aí postas, faz-se necessário apropriar-se delas e, nesse processo de apropriação ou internalização da cultura, formam-se comportamentos especificamente humanos como a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento abstrato, o domínio da conduta etc. (VYGOTSKI, 2012).

Essa humanização dos sentidos (MARX, 2015) ocorre somente a partir do já mencionado processo dialético entre objetivação e apropriação. Porém, numa sociedade de classes antagônicas, como é a capitalista, a grande maioria dos indivíduos não se apropria das objetivações humanas necessárias ao seu desenvolvimento omnilateral. O cerceamento ao acesso às esferas não cotidianas de objetivação genérica tipifica alienação, fenômeno este próprio de uma sociedade dividida em castas, onde o que humaniza o indivíduo, ao mesmo tempo, desumaniza os que forem impedidos de se apropriar de tais objetivações.

O fato de o indivíduo pertencer à espécie humana não lhe garante as características do gênero humano, isso porque a objetividade do ser humano é externa ao organismo, diferentemente dos demais animais cuja objetividade de sua espécie é herdada geneticamente. Entre os demais animais não há alienação (DUARTE, 2013a), pois sua objetividade é intrínseca e inerente ao seu organismo, é produto da herança genética. A objetividade humana não é de natureza endógena, mas exógena. Está fora do indivíduo e deve ser por ele apropriada para fazer dessas objetivações seu corpo inorgânico. De acordo com Marx, essa é uma vantagem do ser humano em relação aos demais animais, todavia, no trabalho alienado, o

que se configurava uma vantagem em relação aos demais animais transforma-se em desvantagem, pois lhe é “tirado o seu corpo inorgânico”. (MARX, 2015, p. 85).

As produções materiais e ideativas do gênero humano não são herdadas geneticamente, o ser humano necessita apropriar-se delas por meio de outros seres humanos, num processo de educação. Tal afirmação nos remete a mais uma característica da atividade consciente do ser humano: de acordo com Luria (1979, p. 73, itálicos no original), “[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem”. Nos demais animais, o comportamento é caracterizado apenas por duas fontes, quais sejam: a hereditariedade e os resultados da experiência individual. No caso do ser humano “[...] surge uma terceira fonte formadora da atividade: a transmissão e assimilação da experiência de toda a humanidade.” (Idem, p. 75).

Desse modo, a individualidade para si não ocorre de forma natural, mas sim, pela apropriação das objetivações humanas, apropriação esta, efetivada no processo de educação, assunto que abordaremos mais adiante. O indivíduo para si, a partir da mediação das objetivações genéricas para si, supera sua relação espontânea com a cotidianidade e pode, de forma consciente, hierarquizar suas atividades. Tal capacidade é denominada por Heller (2004, p. 40) de “condução da vida”.

O indivíduo não deixa sua cotidianidade, o que ele deixa é de ser guiado, de forma espontânea, por sua vida cotidiana. Ele se apropria da linguagem de dada sociedade, internaliza as várias maneiras de utilização de instrumentos e utensílios, bem como assimila as formas de comportamentos que têm como base os usos e costumes de uma sociedade. A diferença reside em que, para além da genericidade em si, a vida do indivíduo para si também é edificada sobre a base da genericidade para si. Essa relação consciente com a cotidianidade o possibilita a aceitar ou rechaçar algumas práticas e pensamentos impostos pela vida cotidiana, principalmente quando as produções, os pensamentos, os preconceitos, a linguagem etc. apresentam-se de forma oposta aos da genericidade para si.

O indivíduo para si sabe qual atitude tomar diante das diversas atividades da vida cotidiana porque tem uma relação consciente com as objetivações genéricas para si. A vida cotidiana não mais conduz a vida do indivíduo, pois ele a conduz de maneira consciente. Porém, tal capacidade só pode ser efetivada por meio da apropriação das objetivações

genéricas para si e, para se apropriar de maneira adequada de tais objetivações, faz-se necessário o pensamento por conceitos, que é a nova forma de pensamento que se desenvolve a partir da adolescência, no processo de internalização da cultura.

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas. (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Em suas pesquisas, Vygotski constatou que a formação do pensamento por conceitos é produto de um longo processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade e que culmina na adolescência. Isso significa que, no caso do cerceamento ao acesso às riquezas materiais e ideativas produzidas pelo conjunto dos homens, o pensamento por conceitos não se formará na adolescência ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano.

No item subsequente, são apresentados aportes teóricos à educação escolar, onde os professores possam não apenas descrever como são os adolescentes, mas, sobretudo, refletir sobre o que eles, os adolescentes, podem vir a ser.

ADOLESCENTE, “O SER HUMANO PARA SI”

Vygotski, ao analisar o desenvolvimento da personalidade na adolescência, indicou a direção na qual ocorreria o desenvolvimento que vai da infância à vida adulta, bem como a função da adolescência como fase de transição:

A frase de J. J. Rousseau referente ao período de maturação sexual, de que o homem nasce duas vezes, primeiro para existir e depois para continuar a espécie, pode aplicar-se também ao desenvolvimento psicológico e cultural do adolescente. Tão somente então, ao chegar a esse ponto de viragem, começa o adolescente a prosseguir a vida da humanidade, a vida do gênero humano. Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente utilizaremos a tese de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele dizia que todas as coisas existem no começo em si, por com isto a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto “em si”, mas em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional. Pois bem, essa transformação da criança do ser humano em si em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição. (VYGOTSKI, 1996, p. 200).

A adolescência é um momento privilegiado do desenvolvimento humano caracterizado pela possibilidade do indivíduo se desenvolver para além de suas experiências individuais e pessoais. Isso quer dizer que o adolescente pode se tornar um representante do gênero humano, pois tudo aquilo que era externo a ele – as ideias, convicções, interesses, concepção de mundo, normas e regras de conduta – pode ser internalizado, devido ao pensamento por conceitos, ao pensamento abstrato, a nova forma de pensamento que se desenvolve nessa idade de transição (ANJOS; PONCE, 2015).

Segundo Vygotski (1996, p. 71) “o pensamento por conceitos revela os profundos nexos da realidade, revela as leis que a regem [...]”, permitindo que o adolescente tenha um profundo conhecimento sobre a realidade externa e interna. Ele pode, então, compreender a realidade dos demais e a sua própria realidade, o mundo de suas próprias vivências. Conseqüentemente, o adolescente tem condições de dominar sua própria conduta, uma capacidade humana que é possível apenas pela mediação do sistema de signos mais desenvolvidos, ou seja, das objetivações genéricas para si. Quando o adolescente se apropria das objetivações genéricas para si, ele tem a possibilidade de conduzir sua vida cotidiana de forma consciente, em outras palavras, ele pode hierarquizar de forma consciente as atividades de sua vida cotidiana.

A vida cotidiana é heterogênea, isto é, é uma vida caracterizada por uma diversidade de atividades espontâneas, as quais exigem do ser humano capacidades em várias direções, porém, devido tal diversidade, nenhuma capacidade humana pode ser efetivada de forma intensa. Porém, com a mediação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a

filosofia, o adolescente poderá conduzir a heterogeneidade da vida cotidiana, ele pode subordinar, de forma consciente, suas atividades a um fim específico. Somente o indivíduo para si tem essa capacidade, pois requer autoconsciência, ou seja, requer a capacidade do indivíduo manter uma relação consciente com a genericidade e romper a identificação espontânea com ele mesmo, indo além de sua particularidade.

Esse processo é denominado por Heller (2004) de homogeneização que, outra coisa não é senão, a capacidade que o indivíduo tem de concentrar toda sua atenção sobre uma única questão e interromper qualquer outra atividade enquanto estiver executando a tarefa anterior. A autora assevera que o indivíduo, nesse processo de homogeneização, também emprega toda sua individualidade humana na resolução da atividade a que se propôs realizar, e isso só pode ocorrer por meio de uma atividade volitiva. Porém, o indivíduo em si, o “homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguça-los em toda sua intensidade”. (HELLER, 2004, p. 17).

O adolescente, portanto, pode formar sua individualidade para si, pois os conteúdos escolares possibilitam a formação do pensamento por conceitos, por onde se forma e se estrutura a personalidade e a concepção de mundo do adolescente. Desenvolve-se, também, o autodomínio da conduta que, fazendo um paralelo com as asserções de Heller (1991; 2004) e Duarte (2013a), tal processo pode ser considerado como a capacidade de hierarquização consciente das atividades cotidianas do adolescente.

Sobre a base dos conceitos, as funções psicológicas sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação sentimentos e emoções (MARTINS, 2013), se estruturam num sistema único,

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

mostrar como verdade científica esse tipo de surgimento de um sistema único. (VYGOTSKI, 2013, p. 92).

Vygotski, nessa passagem, interpreta de maneira científica, portanto materialista, aquilo que em Espinosa aparece de forma idealista. Tal excerto pode ser conectado com o que Heller (2004) chamou de paixão dominante na vida do indivíduo:

A homogeneização em direção ao humano-genérico só deixa de ser excepcional, um caso singular, naqueles indivíduos *cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e, ademais, quando têm a capacidade de realizar tal paixão*. Esse é o caso dos grandes e exemplares moralistas, dos estadistas (revolucionários), dos artistas e dos cientistas. De resto, a respeito do grande estadista, do revolucionário profissional, do grande artista, do grande dentista, deve-se afirmar que não apenas sua paixão principal, mas também seu *trabalho principal*, sua *atividade básica*, promovem a elevação ao humano-genérico e a implicam em si mesmos. Por isso, para tais pessoas, a homogeneização em “homem inteiramente” é o elemento necessário de sua essência, da atividade básica de suas vidas. Mas não se deve esquecer que o artista, o cientista, o estadista não vivem constantemente nessa tensão. Possuem também, como todos os outros homens, uma vida cotidiana; o particular-individual manifesta-se neles, tal como nos demais homens. Tão-somente durante as fases produtivas essa particularidade é suspensa; e, quando isso ocorre, tais indivíduos se convertem, através da mediação de suas individualidades, em representantes do gênero humano, aparecendo como protagonistas do processo histórico global. (HELLER, 2004, p. 29, itálicos no original).

Nesse contexto, Vygotski afirma que as funções psíquicas superiores se embasam no domínio do comportamento, o que permite inferir que tal domínio é condição para a hierarquização consciente das atividades constitutivas da vida cotidiana do indivíduo. Além disso, o domínio do comportamento, ou, a hierarquização consciente das atividades humanas, a condução da vida, não pode ser realizado sem a inteligibilidade do real, mediado pelo pensamento por conceitos. Portanto,

[...] somente quando temos presente o domínio da conduta podemos falar sobre a formação da personalidade. Mas, o domínio pressupõe, em qualidade de premissa, o reflexo na consciência, o reflexo em palavras da estrutura das próprias operações psíquicas [...]. Mas a subordinação das próprias ações ao próprio poder exige necessariamente, como premissa, a tomada de consciência destas ações. (VYGOTSKI, 1996, p. 230).

Dá a necessidade da educação escolar: a necessidade de transmissão-assimilação dos conteúdos sistematizados como condição necessária para a formação do pensamento conceitual, pois a tomada de consciência de si mesmo, a autoconsciência, possibilita a subordinação do comportamento, “[...] o novo comportamento do homem se transforma em

comportamento para si, o homem toma consciência de si mesmo como de uma determinada unidade. Este é o resultado final e o ponto central de toda a idade de transição”. (VYGOTSKI, 1996, p. 231).

Essa possibilidade de desenvolver o pensamento conceitual e as capacidades complexas de comportamento daí decorrente, essa forma de conduta que difere o adolescente das crianças menores, é a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente. Porém, essa revolução não acontece natural e espontaneamente, não é fruto de maturação biológica senão da apropriação de objetivações genéricas mais elaboradas, ou seja, das objetivações genéricas para si.

Evidentemente que tais capacidades humanas não têm início somente na adolescência. Pensar dessa forma seria adotar uma atitude que desconsidera o processo, isto é, a gênese, o que seria profundamente oposto à atitude metodológica preconizada por Vygotski. Na adolescência ocorre um salto qualitativo nas transformações que se iniciam na infância. Portanto, é preciso sinalizar que o desenvolvimento, segundo Vygotski, é superação por incorporação tanto do legado da natureza quanto da própria cultura. Isso quer dizer que a formação de conceitos, a concepção de mundo, a estabilização dos traços de personalidade, o autodomínio da conduta, não principiam na adolescência. Nela, assumem seu auge formativo. Faz-se necessário destacar tal assunto a fim de não parecer que este artigo compreende a adolescência como uma fase isolada do desenvolvimento humano.

Fica evidente que uma concepção histórico-cultural de adolescência busca a superação das visões idealistas e biologicistas sobre essa etapa do desenvolvimento. A adolescência não pode ser vista apenas como um momento de crises emocionais, comportamentos semipatológicos, por vezes inconscientes, devido aos hormônios que estão à flor da pele. A gênese do comportamento adolescente não está, portanto, nas manifestações metapsicológicas, tampouco pode ser reduzida à maturação cerebral como afirmam as concepções biologizantes. Não que não haja mudanças cerebrais, porém, a gênese de tais mudanças está na própria complexidade da atividade social. Nessa etapa, há um importante desenvolvimento funcional do cérebro intimamente ligado às novas e mais complexas condições de vida. Essa asserção deve ser entendida de forma dialética, ou seja, o cérebro é, ao mesmo tempo, condição e produto da atividade social.

É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas, pois as relações entre o biológico e o social no ser humano são de incorporação daquele por este e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Discordar das concepções biologicistas não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para uma correta compreensão desses fenômenos.

Para Vygotski (1996), a conversão da atração (base biológica, instintiva) em interesses (ou necessidades culturais) é a chave para se compreender o desenvolvimento psíquico do adolescente. O desenvolvimento dos interesses constitui o conteúdo do desenvolvimento social e histórico, também denominados de necessidades superiores. Como já foi dito neste artigo, por meio do trabalho (atividade vital humana), o ser humano modifica a natureza para suprir suas próprias necessidades. A partir dessa atividade, surgem novas necessidades, necessidades superiores, sociais, que exigem do ser humano um psiquismo mais complexo.

Desse modo, os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem novos interesses que são a força motriz da conduta humana. O processo de extinção dos velhos interesses e o desenvolvimento dos novos é, particularmente, um processo longo, sensível e doloroso. Vygotski (1996) afirma que existem períodos de crise no desenvolvimento humano e a perda dos interesses que antes orientavam a atividade do indivíduo provoca a necessidade de uma viragem. Porém, por trás de cada crise se oculta um conteúdo positivo, caracterizado por um salto qualitativo a uma nova e superior forma de vida. No caso da adolescência, as crises enfrentadas marcam o surgimento de uma nova forma de pensar, qual seja: o pensamento por conceitos, que é base para a estruturação da personalidade e da concepção de mundo, a base da formação de uma individualidade para si.

Embora não possamos discorrer com detalhes sobre este ponto, é importante mencionar que etapa da adolescência apresenta momentos de crises, principalmente quando as condições concretas em que o adolescente vive não contribuam para o seu desenvolvimento psíquico. Deve-se ficar claro que a adolescência não pode ser comparada e reduzida a uma etapa caracterizada por uma patologia normal ou por uma profunda crise interna. Deve-se, portanto, considerar o fator histórico-cultural da crise, pois, para Vygotski (1996, p. 202), “a própria cultura é a primeira causa da crise”. Levantar a história, a gênese desses

comportamentos permite entender o processo de transformação dos mesmos. A análise deve voltar ao ponto de partida e restabelecer todos os processos de desenvolvimento.

Dentro dos limites de um artigo, destacamos, neste item, as potencialidades do adolescente que são engendradas na complexidade da atividade social, no objetivo de superarmos as concepções tradicionais sobre essa etapa do desenvolvimento humano que tanto têm contribuído para a patologização da adolescência.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA SI

Até o momento, procuramos fornecer aportes teóricos para a compreensão, fundamentalmente, de duas questões, quais sejam: a individualidade para si como máxima possibilidade da formação do indivíduo e o desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo na adolescência. Trabalhou-se a questão de que, tanto para a formação da individualidade para si como um processo mais amplo, quanto para a adolescência como uma fase específica do desenvolvimento psíquico, faz-se necessária a apropriação das objetivações genéricas não cotidianas, para si.

Outro ponto importante nessa discussão é que a ciência, a arte, a filosofia e demais esferas de objetivações genéricas para si, poderão ser apropriadas de forma aprofundada somente por meio do pensamento por conceitos, ou seja, somente a partir da adolescência. Esse raciocínio pode ser dividido em dois pontos: o primeiro seria o de que o conhecimento dos processos essenciais da realidade só é possível por meio das abstrações e, portanto, nos termos de Vygotski (1996), somente quando o indivíduo torna-se capaz de pensar por conceitos é que ele pode compreender a realidade para além das aparências, para além do imediato; o segundo raciocínio refere-se a quando o indivíduo, na ontogênese, desenvolve o pensamento por conceitos e, para Vygotski (1996; 2001), é a partir da adolescência.

No intuito de apresentar aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes, a partir da aproximação entre a teoria da individualidade para si e a psicologia histórico-cultural, ressaltamos, neste momento, a importância da educação escolar na formação da individualidade para si, ao transmitir de forma direta e intencional, os conhecimentos clássicos, sistematizados, não cotidianos (SAVIANI, 2011).

Em primeiro lugar, importa-nos situar a educação escolar como um trabalho não material, caracterizado pela produção de ideias, conceitos, conhecimentos, símbolos, habilidades, conforme salientado pelo professor Dermeval Saviani (2011). Em segundo, é necessário afirmar que a especificidade da educação escolar é a transmissão desses elementos, a fim de serem assimilados pelos alunos e configurarem-se como segunda natureza.

Desse modo, a conduta do adolescente poderá ser mediada para além dos conteúdos de suas experiências imediatas. Os conteúdos sistematizados, as objetivações genéricas para si, servirão de mediadores que orientarão o comportamento do adolescente, que poderá conduzir, de forma consciente, suas atividades da vida cotidiana.

Entende-se que, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, a escola deve socializar, a todos os indivíduos singulares, o conhecimento produzido pelo gênero humano ao longo do processo sócio-histórico. Porém, essa é uma lógica socialista e, por isso, nunca estará confortável numa sociedade capitalista (SAVIANI, 2011). O capitalismo defende uma educação para todos, porém, com a ressalva implícita e, algumas vezes explícita, de que a educação para a classe trabalhadora seja diferente.

Um exemplo desse pensamento, embora não seja o debate fulcral deste trabalho, mas faz-se necessário devido ao contexto dessa discussão, é a política do Banco Mundial (BM) para a “socialização do conhecimento” para países como o Brasil. O BM defende a adequação do ensino superior ao mercado de trabalho, além de defender que o ensino seja adaptado às diferentes classes sociais. Propõe uma universidade de excelência, voltada à pesquisa, destinada aos cidadãos das classes superiores. Incentiva a existência de uma universidade para formar profissionais para o mercado de trabalho, cidadãos de classe média. E por último, propõe escolas profissionalizantes destinadas aos egressos do ensino médio, voltadas aos cidadãos das classes subalternas (LEHER, 2001).

Não é estranho o fato de o trabalhador desejar que seu filho aprenda na escola tudo o que ele não teve oportunidade de aprender. A estranheza, portanto, reside no fato de que os próprios intelectuais que foram formados pela escola (e que auferem seus estipêndios na escola) estabeleçam e ou defendam pedagogias que impedem a socialização do conhecimento para todas as classes sociais. Um exemplo desse tipo de teoria pedagógica são as pedagogias embasadas no lema aprender a aprender, analisadas por Duarte (2011) que, dentre outros

fatores, reduzem os conteúdos escolares ao cotidiano do aluno formando, nesse processo, representantes apenas de uma classe social e não representantes do gênero humano.

Ao que parece, a classe dominante deseja que o conhecimento intelectual fique bem longe dos indivíduos da classe dominada. Numa sociedade dividida em classes a alienação é inevitável, porém, a escola poderá contribuir para a formação de individualidades para si, para a formação de indivíduos mais conscientes de si e do contexto em que vivem, pode contribuir decisivamente para a formação de indivíduos livres e racionais. Isso pode ocorrer somente se a educação escolar fizer seu papel na transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados, das objetivações genéricas para si.

Saviani (1982, p. 13-14) assevera que:

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. [...] o reconhecimento da importância da educação traduz uma posição incompatível com a postura elitista. Com efeito, preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas [...].

O processo de apropriação das objetivações genéricas para si constitui um importante instrumento para a participação política das massas. O conhecimento em si mesmo não pode mudar a realidade, mas é necessário o conhecimento para que haja mudança. Saviani diz que o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. E, segundo Heller,

O para-si constitui a encarnação da *liberdade* humana. As objetivações genéricas para-si são expressões de grau de liberdade que o gênero humano tem alcançado numa determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza). (HELLER, 1991, p. 233, *itálico no original*).

A apropriação das objetivações genéricas para si, objetivações não cotidianas, como a ciência, a arte e a filosofia, é imprescindível para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (lembrando que tal processo se dá pela transmissão desse conhecimento). No caso da adolescência, Vygotski (1996, p. 64), afirma que essas objetivações podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. O adolescente, ao assimilar de forma adequada esse conhecimento, começa a participar das esferas da vida cultural que estão diante de si de

maneira ativa e criativa. Começa a entender o que está por trás dos fenômenos, ou seja, compreende a essência dos fenômenos, para além do imediato aparente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação da individualidade para si caracteriza-se pela máxima possibilidade da formação do indivíduo, por meio da apropriação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia. Tal pressuposto coloca a educação escolar em destaque, pois a consideramos condição indispensável no processo de desenvolvimento da individualidade, visto que sua especificidade, de acordo os postulados da pedagogia histórico-crítica, é a transmissão-assimilação dos conteúdos sistematizados, não cotidianos.

A apropriação da ciência, da arte e da filosofia, em suas formas mais desenvolvidas, ou seja, a apropriação das objetivações genéricas para si ocorre de forma adequada devido ao pensamento por conceitos, essa nova forma de pensamento que se desenvolve justamente a partir da adolescência. Porém, essa asserção deve ser entendida de forma dialética, isto é, deve-se compreender que há uma relação dialética entre a apropriação dos conteúdos escolares e o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Portanto, o pensamento por conceitos é produto da apropriação dos conhecimentos sistematizados e, ao mesmo tempo, condição para a apropriação destes. Daí decorre o papel precípua da educação escolar de adolescentes no desenvolvimento da individualidade para si, de uma individualidade livre e racional.

THEORY OF INDIVIDUALITY FOR-ITSELF AS REFERENCE TO ANALYSIS OF SCHOOL EDUCATION OF ADOLESCENTS

ABSTRACT: From an approximation between the philosophical ontological theory of the formation of for-itself individuality and those from the cultural-historical psychology, this research had for purpose to present theoretical supplies for school education of adolescents. For-itself individuality was presented as the maximum possibility of the individual formation and such process is performed from the dialectical relationship between objectification and appropriation of for-itself general objectivations, in other words, from more elaborated human productions, such as science, arts and philosophy. Adolescence is considered a privileged time of human development for the internalization of such human productions due to the formation of conceptual thinking. We conclude that school education should socialize general for-itself

objectivations to contribute decisively to the development of self-control of behavior, self-awareness and the formation of a free and universal individuality.

KEYWORDS: School education. Adolescence. For-itself individuality

LA TEORÍA DE LA INDIVIDUALIDAD PARA SÍ COMO REFERENCIA PARA ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE ADOLESCENTES

RESUMEN: A partir de la aproximación entre los supuestos de la teoría filosófica ontológica de la formación de la individualidad para sí y la psicología histórico-cultural, esta investigación tuvo como objetivo proporcionar contribuciones teóricas para educación escolar de los adolescentes. La individualidad para sí se presenta como máxima posibilidad de la formación de la individualidad y este proceso se lleva a cabo sobre la base de la relación dialéctica entre la objetivación y la apropiación de objetivaciones genéricas para-sí, es decir, las más elaboradas producciones humanas, como la ciencia, el arte y la filosofía. La adolescencia se considera una etapa privilegiado del desarrollo humano para la internalización de tales producciones humanas debido a la formación del pensamiento por conceptos. Llegamos a la conclusión de que la educación escolar, para socializar estas objetivaciones genéricas no cotidianos, contribuye decisivamente al desarrollo de la auto-control de la conducta, auto-conciencia y la formación de una individualidad libre y universal.

PALABRAS CLAVE: Educación escolar. Adolescencia. Individualidad para sí.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E.; PONCE, R. F. Acerca da relação entre educação escolar e Desenvolvimento psíquico na adolescência. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 1, p. 194-211, jan./abr. 2015.

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

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

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

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

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

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*: Cortez, 2001.

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

MÁRKUS, G. *Marxismo e antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

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

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2015.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1982.

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

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I. Madri: Visor e MEC, 2013.

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

_____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 2012.

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

Recebido em junho de 2016

Aprovado em agosto de 2017