

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES E O CONCEITO DE CONDUÇÃO DA VIDA¹

Ricardo Eleutério dos Anjos²

RESUMO

A partir da aproximação entre a psicologia histórico-cultural e a teoria filosófica ontológica da formação da individualidade para-si, este artigo apresenta o papel da educação escolar no desenvolvimento da capacidade do adolescente conduzir, de forma consciente, sua vida cotidiana. Este trabalho defenderá que a apropriação, por parte do adolescente, das objetivações genéricas para-si, como a ciência, a arte e a filosofia, possibilita a formação de novas funções psicológicas superiores, desenvolvendo o autodomínio da conduta e a estruturação da personalidade e da concepção de mundo nessa idade de transição. Isso significa que o adolescente pode aprender a hierarquizar, de maneira consciente, suas atividades da vida cotidiana, isto é, desenvolve-se a capacidade de condução da vida.

Palavras chave: Adolescência; Educação escolar; Individualidade para-si; Condução da vida.

SCHOOL EDUCATION OF TEENAGERS AND THE CONCEPT OF CONDUCT LIFE

ABSTRACT

From the rapprochement between the cultural-historical psychology and philosophical theory of ontological formation of individuality for itself, this article presents the role of schooling in developing the capacity of teen driving, consciously, your everyday life. This paper will defend the appropriation by adolescents, the objectifications generic for itself, as science, art and philosophy, enables the formation of new higher psychological functions, developing self-control of behavior and structure of personality and design world in this age of transition. This means that your teenager can learn to prioritize, consciously, their activities of daily living, in other words, it develops the ability to conduct life.

Keywords: Adolescence; School education; Individuality for itself; Conduct of life.

A adolescência e a formação da individualidade para-si

A psicologia histórico-cultural, escola psicológica que surgiu na União Soviética no início do século XX, embasada no materialismo histórico-dialético, concebe o ser humano como um produto histórico-cultural. A partir do *Homo sapiens* constituiu-se uma nova etapa na formação do gênero humano. Antes deste estágio a evolução humana estava dependente apenas das leis biológicas, caracterizada pelas alterações anatômicas nas quais herdavam de gerações precedentes por meio da hereditariedade.

O *Homo sapiens* difere-se dos australopitecos, do pitecantropo e do homem de Neanderthal, pois representa o momento na evolução no qual o ser humano se liberta das leis naturais e, conforme Leontiev (1978, p. 263), “apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem.” (grifo no original). O ser humano atual é considerado pelo autor como definitivamente formado e, em consequência, “possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado”.

Os seres humanos são de natureza essencialmente social e tudo o que neles há de propriamente humano provém da sua vida em sociedade, por meio da apropriação da cultura objetivada ao longo da história desta sociedade. De acordo com Leontiev (1978, p. 267), cada indivíduo deve aprender a ser um homem, ou seja, “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Aquilo que é muitas vezes chamado de natureza humana é um resultado da objetivação histórica da cultura e sua apropriação pelas novas gerações, as quais também produzem novas objetivações, num processo que só pode ter fim com o desaparecimento da espécie humana.

Neste contexto, a adolescência não pode ser reduzida apenas a um processo de mudanças biológicas, naturais, caracterizadas por consequentes síndromes devido aos “hormônios que estão à flor da pele”. Vygotski (1996, p. 36) afirma que os cientistas biólogos equivocam-se, com grande frequência, ao considerar o adolescente um ser apenas biológico, natural. Esse autor afirma que, sobretudo, o adolescente é um ser histórico e social.

Isso não significa, entretanto, que Vygotski e outros psicólogos dessa corrente desconsiderassem ou secundarizassem a importância da materialidade biológica no desenvolvimento psicológico humano. O caráter histórico e social do psiquismo humano estrutura-se sobre a base dos processos neurofisiológicos e qualquer psicologia que desconsidere esse fato estará fora do campo científico.

Portanto, a evolução biológica não está paralisada, nem a espécie humana cristalizou-se a partir de sua vida em sociedade. O que ocorreu foi que as leis biológicas e as características determinantes do desenvolvimento humano pautadas na hereditariedade não são mais as forças motrizes do desenvolvimento humano, pois cederam lugar às leis sócio-históricas.

De acordo com Duarte (1993), o processo de formação dos indivíduos se dá pela dialética entre apropriação e objetivação. Por um lado todo ser humano precisa se apropriar de produtos materiais e simbólicos da atividade sócio-histórica, sem o que ele não consegue se relacionar com os demais seres humanos e, por outro lado, a participação do indivíduo nas atividades culturalmente constituídas gera a necessidade de objetivação do indivíduo como, por exemplo, quando a pessoa comunica às outras seu pensamento empregando a linguagem da qual se apropriou. É importante frisar que estes processos só ocorrem pela mediação de outros indivíduos e que sem os processos de objetivação e apropriação, não há humanidade.

Para Duarte (1993), baseado nas pesquisas da filósofa húngara Agnes Heller, o processo de formação da individualidade se dá pela dialética entre objetivação e apropriação das objetivações genéricas (produções do gênero humano). Por um lado todo ser humano precisa se apropriar de produtos materiais e simbólicos da atividade sócio-histórica, sem o que ele não consegue se relacionar com os demais seres humanos e, por outro lado, a participação do indivíduo nas atividades culturalmente constituídas gera a necessidade de objetivação do indivíduo como, por exemplo, quando a pessoa comunica, às outras, seu pensamento empregando a linguagem da qual se apropriou. É importante frisar que estes processos só ocorrem pela mediação de outros indivíduos e que sem os processos de objetivação e apropriação, não há humanidade.

As objetivações do gênero humano estão estruturadas em níveis distintos, sendo os principais o das objetivações genéricas em-si e o das objetivações genéricas para-si. O primeiro desses níveis seria aquele constituído pelas objetivações humanas necessárias à vida cotidiana. Fazem parte desse grupo os objetos, a linguagem e os costumes. Esse nível

é considerado um “em-si” porque as pessoas se relacionam espontaneamente com essas objetivações na cotidianidade, delas se apropriando de maneira pragmática, em decorrência do convívio social. Uma criança aprende a falar a língua materna sem que para isso seja necessário, da parte dela ou das pessoas que com ela se relacionam a compreensão de como esse processo acontece.

O nível das objetivações genéricas para-si seria o mais elevado e não é imprescindível às finalidades pragmáticas da vida cotidiana. Pertencem a esse grupo a ciência, a arte e a filosofia. Diferentemente das objetivações do primeiro grupo, essas requerem a superação da espontaneidade e do imediatismo da cotidianidade. Se por meio dos objetos, da linguagem e dos costumes os seres humanos constituem o gênero humano em-si, por meio da ciência, da arte e da filosofia constituem o gênero humano para-si. Disso decorrem também os níveis da individualidade em-si e da individualidade para-si (DUARTE, 1993).

Vale ressaltar, com base na análise de Duarte (1993), 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.

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, grifos nossos).

Além disso, o autor assevera que ciência, a arte, a filosofia e demais esferas de objetivações genéricas para-si, poderão ser apropriadas de forma aprofundada somente a partir da adolescência, por meio do pensamento conceitual. 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 (MARX, 2008, p. 257-268; DUARTE, 2000) e, portanto, nos termos de Vygotski, 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, é a partir da adolescência.

Porém, a formação dos verdadeiros conceitos, dos conceitos científicos, só é possível por meio da educação escolar. Para Vygotski (2001), os conceitos cotidianos são frutos da atividade cotidiana, da vida espontânea da criança, ao passo que a formação dos conceitos científicos se dá por meio da educação escolar. Os conceitos científicos são frutos, portanto, da transmissão de conhecimentos sistematizados, por parte do trabalho pedagógico, e da apropriação deste conteúdo por parte do adolescente escolar.

A apropriação dos conteúdos clássicos, sistematizados, por parte do aluno, muda a forma de seu pensamento, ou seja, forma-se o pensamento conceitual e este se torna a função psicológica dominante nesta idade. Vygotski (1996) afirma que todas as outras funções se intelectualizam a partir do pensamento por conceitos, proporcionando ao adolescente um salto qualitativo da cotidianidade e espontaneidade para a intencionalidade, para o autodomínio da conduta.

Considerando-se que, para a psicologia histórico-cultural a adolescência é um momento privilegiado tanto pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos, como pela consequente formação da concepção de mundo e desenvolvimento da autoconsciência e; para a teoria da individualidade para-si, um dos fatores decisivos na formação humana é o desenvolvimento de relações conscientes entre o indivíduo e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano como a ciência, a arte e a filosofia; pode-se inferir que a educação escolar contribui decisivamente, por meio do ensino do conhecimento sistematizado, para o desenvolvimento psíquico e para a formação da individualidade dos adolescentes no sentido da superação dos limites da vida cotidiana.

Diante da especificidade da educação escolar, qual seja: a socialização do conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2011), este artigo defende que a prática pedagógica caracterizada pela transmissão de conteúdos clássicos, o saber sistematizado, pode proporcionar o desenvolvimento psíquico do aluno, conduzindo-o no processo de superação por incorporação das funções psicológicas espontâneas às funções psicológicas voluntárias, ou seja, a passagem do em-si ao para-si.

A individualidade para-si e a capacidade de condução da vida

O desenvolvimento da individualidade para-si não ocorre sem o enfrentamento de conflitos. É importante dizer que o indivíduo centrado em sua particularidade, o indivíduo em-si, também vivencia conflitos. Enquanto os conflitos do indivíduo para-si situam-se no plano de uma relação consciente com o gênero humano, tanto em sua motivação quanto na maneira como são encarados (DUARTE, 1993), os conflitos enfrentados pelo indivíduo em-si, limita-se ao plano das preocupações de sua particularidade, encarados de forma natural e fetichizada.

Segundo Heller (1991, p. 63), o homem particular, ou seja, o indivíduo em-si:

[...] pode entrar em conflito com o mundo, no qual ele quer afirmar-se e satisfazer suas necessidades do melhor modo possível. Porém, nesse caso – como já mencionamos – a particularidade se lamenta de tais conflitos, refletidos nela sob forma de *descontentamento*. A particularidade quer uma vida *livre de conflitos*, quer sentir-se bem no mundo tal como é, se o mundo lhe garantir um “posto”, porém o posto melhor possível. E lutar por tal posto, na medida em que, com frequência, sucumbe – o mundo é efetivamente “duro” e desumano –, sua categoria fundamental é a *preocupação* (como analisou Marx). (grifos no original).

Nesse sentido pode-se afirmar que, em circunstâncias nas quais o desenvolvimento da individualidade em direção ao para-si se vê obstaculizado e o indivíduo tem suas atividades quase que inteiramente voltadas apenas para a satisfação das necessidades da particularidade (entendida nos termos de Heller), a tendência será a de que os conflitos vividos pelo indivíduo concentrem-se na preocupação com suas dificuldades e na luta por ascensão a melhores posições no interior da divisão social do trabalho. Tal processo, por ser decorrente de determinadas condições histórico-sociais, mais precisamente as condições da luta de classes, não deve ser visto como inerente a uma condição humana imutável nem mesmo como originado no plano da subjetividade individual. Duarte (1993) lembra que tal busca por assegurar as condições fundamentais da existência, tem origem na sociedade alienada, onde a maioria das pessoas passa toda sua vida lutando para alcançar esse objetivo.

Por outro lado, o indivíduo para-si, (ou, nas palavras de Heller, simplesmente o indivíduo), também aspira uma vida onde ele se sinta bem no mundo. Porém, diferentemente do indivíduo em-si, o indivíduo para-si deseja um mundo onde todos os seres humanos se sintam bem. Heller (1991, p. 63-64), assevera que o indivíduo (o indivíduo para-si):

[...] quer sentir-se bem no mundo, porém não no mundo tal como é, do mesmo modo que não aceita nem a si mesmo de uma forma que possa ser considerada “definitiva”. Seu conflito é por isso *duplo*: por um lado com o mundo, ou ainda, com uma determinada esfera do mundo; por outro consigo mesmo, com sua própria particularidade, e – como veremos a seguir ao examinar a moral – não somente com esta. Quando o indivíduo choca-se com a “dureza” e a desumanidade do mundo, não quer velar os conflitos, mas sim *agudizá-los* (até que ponto e com que intensidade, depende da natureza do conflito). Não tem em absoluto “preocupações”; o indivíduo – segundo Marx – está *indignado*. (grifos no original).

Duarte (1993) afirma que o indivíduo para-si desfetichiza tanto sua relação com a sociedade e com o gênero, quanto sua relação consigo mesmo. E, neste contexto, podem surgir conflitos entre as motivações particulares apropriadas de forma espontânea ao longo de sua vida e as motivações genéricas que, conscientemente, elegeu como valores fundamentais para sua vida.

A este conflito gerado entre as motivações particulares e as motivações genéricas Heller (1994), citada por Duarte (1993), denominou de “caráter moral” e de “caráter psíquico” do indivíduo, respectivamente.

Em relação ao caráter psíquico pode-se dizer que:

No desenvolvimento do caráter **psíquico**, que se forma em época relativamente precoce e é mais ou menos estável, as **causalidades** desempenham um papel primário [...]. Pertencem ao caráter psíquico as formas de relação estereotipadas, os hábitos emocionais ou o sistema destes que surge da interação entre o temperamento e o meio imediato. (HELLER, 1994, p. 42, grifos no original).

Segundo essa autora, o conceito de “caráter psíquico” caracteriza-se pelo fato de sua estrutura se formar ainda nos primeiros anos da infância, pelo fato de sua formação depender de uma série de fatores casuais – que não resultam da vontade consciente e livre

do indivíduo como, por exemplo, não ter o poder de escolher as características físicas, a cor da pele, ou a família em que nasce – além do fato de sua estrutura fundamental se tornar relativamente estável depois de formada.

“Caráter moral” implica eleição de valor. Aqui, o indivíduo não se submete (ou não deveria se submeter) naturalmente às circunstâncias e nem mantém (ou não deveria manter) apenas relações espontâneas e cotidianas com suas condições concretas de vida e, inclusive, para com o seu próprio caráter psíquico. Portanto, “a resposta que Heller dá à questão das transformações ao longo do processo de vir-a-ser da personalidade está na relação entre o caráter moral e o psíquico”. (DUARTE, 1993, p. 194). Reiterando que tal relação pode assumir a forma de conflitos.

O indivíduo em-si alienado não estabelece uma relação consciente com o caráter moral e psíquico. Ele aceita como naturais tanto a estrutura de seu caráter psíquico quanto de seu caráter moral. Embora não há quem escolha a estrutura do caráter psíquico, é importante destacar que o indivíduo em-si alienado não se relaciona de forma consciente com essa estrutura, muito menos constrói de forma livre e consciente seu caráter moral, pois o forma de maneira acrítica, assimilando espontaneamente valores existentes em seu meio social imediato. Duarte (1993, p. 194) assevera que, frequentemente, pode ocorrer um choque entre os valores existentes no caráter moral com aspectos existentes no caráter psíquico do indivíduo. Porém, no caso do indivíduo em-si alienado, o choque se dá entre dois fatores, ou seja, os fatores naturais e os espontâneos, “dois fatores perante os quais ele não é sujeito”.

O indivíduo para-si vive os conflitos gerados entre o caráter psíquico e o caráter moral de maneira diferente, pois seu caráter moral é constituído a partir da assimilação não espontânea, não cotidiana, mas crítica dos valores genéricos, ou seja, se dá pela escolha livre e consciente desses valores. Quanto ao caráter psíquico, Duarte (1993) afirma que, o fato de sua estrutura ser formada relativamente cedo na vida dos indivíduos e por apresentar-se de forma relativamente estável ao longo da vida, não significa que o indivíduo para-si tenha de ter uma atitude passiva e resignada perante seu caráter psíquico. Sobre este contexto Duarte (1993, p. 195) diz o seguinte:

[...] da mesma maneira que a formação da individualidade para-si requer a formação de uma relação consciente com as objetivações do gênero humano, requer também a formação de uma relação consciente do indivíduo para com seu caráter psíquico, mediado pela construção consciente e livre de seu caráter moral, vivenciando os conflitos que possam surgir nesse processo não enquanto fatalidades impostas pelo destino, não enquanto repressão alienada ou extravasamento alienado do caráter psíquico, mas enquanto conhecimento das possibilidades e dificuldades que o caráter psíquico imponha ao processo de formação da individualidade para-si.

Como já foi dito, o desenvolvimento da individualidade para-si não ocorre sem o enfrentamento de conflitos. O processo de relação cada vez mais consciente com as objetivações genéricas para-si e a relação cada vez mais consciente com a vida cotidiana, pode também gerar vários conflitos. O autor afirma que tais conflitos podem acontecer “na medida em que exista o que se poderia chamar de um ‘descompasso’ entre a relação com as objetivações genéricas para-si e a **capacidade de condução da vida.**” (DUARTE, 1993, p. 198, grifos nossos).

Heller (2004) e, posteriormente, Duarte (1993) fazem uma interessante análise sobre o processo de condução da vida cotidiana. O indivíduo em-si alienado, por exemplo,

não conduz a vida cotidiana, mas pelo contrário, é a vida cotidiana que o conduz. Por este motivo o indivíduo em-si alienado aceita de maneira acrítica a hierarquia espontânea das atividades que constituem sua vida cotidiana.

Para Heller (2004, p. 40), a vida cotidiana impõe uma hierarquia espontânea determinada pelas relações sociais, isto é, “[...] pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade”. Em cada caso, essa hierarquia espontânea possibilita à individualidade uma “margem de movimento” diferente. Ao contrário das sociedades pré-capitalistas, onde a possibilidade de alteração na hierarquia espontânea era quase inexistente, na sociedade capitalista,

[...] essa margem se ampliou, pelo menos em princípio. Possibilidades sempre existiram; mas, a partir do momento em que a relação de um homem com sua classe tornou-se “casual” (Marx), aumentou para todo homem a possibilidade de *construir para si uma hierarquia consciente, ditada por sua própria personalidade, no interior da hierarquia espontânea*. Contudo, as mesmas relações e situações sociais que criaram essa nova possibilidade impediram, no essencial, seu desenvolvimento; no momento da superação dialética do conjunto da sociedade, ou seja, com o fim da alienação, poder-se-á contar com a máxima explicitação daquela possibilidade. Ainda com as palavras de Goethe, podemos chamar de “condução da vida” (*Lebensführung*) a construção dessa hierarquia da cotidianidade efetuada pela individualidade consciente. (Idem, 2004, p. 40. grifos no original).

Considerando os limites das condições encontradas na sociedade capitalista, o processo de objetivação da individualidade para-si implica construir conscientemente uma hierarquia individual das atividades da vida cotidiana. Essa construção deve ser mediada pela relação consciente com as objetivações genéricas para-si. Faz-se importante assinalar que o indivíduo para-si não deixa de viver sua cotidianidade, não deixa de viver sua individualidade em-si. O que acontece é que a individualidade em-si não determina toda sua vida, ou seja, ele não se identifica totalmente com essa individualidade em-si (DUARTE, 1993).

O indivíduo para-si dirige a vida cotidiana, hierarquiza de maneira consciente as atividades da vida cotidiana e, como já foi dito anteriormente, ele dirige a vida cotidiana a partir da mediação da relação consciente que tem com as esferas de objetivações genéricas não cotidianas, objetivações genéricas para-si. Portanto, segundo Duarte (1993), o indivíduo para-si é capaz de distanciar-se de sua individualidade em-si, ele é capaz de não considerá-la como definitiva e natural e, sobretudo, ele é capaz de transformá-la.

Sem a apropriação das esferas de objetivações genéricas não cotidianas, o indivíduo não supera a naturalidade da hierarquia espontânea da vida cotidiana, porém, sem a condução da vida, o indivíduo pode ser impedido de se objetivar no âmbito da genericidade para-si, mesmo tendo a possibilidade de se objetivar nesses âmbitos. Para Duarte (1993), o indivíduo terá seu processo de objetivação cerceado pela reprodução de formas de comportamento e pensamento espontâneos, utilizados na vida cotidiana.

É importante dizer que essas formas de comportamento e pensamento utilizados de forma espontânea na cotidianidade não são, a princípio, indicadores de alienação, mas considerando o âmbito das objetivações genéricas para-si, Duarte (1993, p. 198) assevera que o são. O autor lembra que, segundo Heller (2004), esse processo é denominado de “expansão da estrutura da vida cotidiana para esferas não cotidianas”. A ausência de uma relação consciente com a cotidianidade pode dificultar a relação consciente com as

objetivações genéricas para-si. Na incongruência que venha a existir entre a relação cada vez mais consciente com a genericidade para-si e a capacidade de condução da vida, é que surgem os conflitos.

Heller apresenta o elemento mediador entre a condução da vida cotidiana e a relação consciente com as objetivações genéricas para-si, qual seja: a “concepção de mundo”.

Os valores genéricos para-si (a relação consciente com eles) estabelecem uma hierarquia individual. Todavia, isto nem sempre implica o exercício de atividades *imediatamente* genéricas. Se isto fosse obrigatório, seria necessário ser artista, filósofo ou cientista, talvez homem de Estado, para poder levar uma vida individual [para-si]. Porém, as coisas não são em absoluto assim. A constituição de uma hierarquia de vida individual está com frequência mediada, isto é, passa através da mediação da *concepção de mundo*. A concepção de mundo não é a síntese científica ou filosófica, nem sequer a ideologia política; é a forma, *configurada no singular* [em cada pessoa], com que se manifesta o valor-vetor de todos esses (ou de alguns deles) fatores, sua interiorização na vida cotidiana do singular [de cada pessoa]. Em confirmação do fato de que a relação consciente com os valores genéricos é aquela que forma a individualidade [para-si] e a hierarquia individual [para-si], podemos acrescentar agora que isto sempre tem lugar com *a mediação* da concepção de mundo, a qual conduz os valores genéricos para-si ao nível do singular [ao nível individual] e os transforma em motor de suas ações. (HELLER, 1991, p. 410, grifos no original).

Com isso, pode-se considerar que os processos de formação da individualidade para-si apresentam-se de forma dialética, ou seja, a apropriação das objetivações genéricas para-si gera a formação da concepção de mundo, isto é, uma concepção de mundo para-si que, conseqüentemente, possibilita o indivíduo construir uma hierarquia consciente das atividades da vida cotidiana. Essa condução da vida cotidiana, por sua vez, possibilita uma relação cada vez mais consciente com a genericidade para-si, gerando uma reformulação na concepção de mundo e assim, sucessivamente (DUARTE, 1993).

A adolescência pode ser um período privilegiado, na vida humana, para o processo de uma relação cada vez mais consciente com a condução da vida cotidiana e uma relação cada vez mais consciente com as objetivações genéricas para-si. Isso dependerá da formação de uma concepção de mundo que se oponha à alienação. Tal processo refere-se à luta permanente entre a manutenção da individualidade no plano da individualidade em-si alienada e a elevação da individualidade ao plano do para-si, uma luta que longe de se esgotar na adolescência, marcará toda a vida da pessoa. E nesse ponto pode-se dizer que a adolescência é dramática. Não num sentido idealista, abstrato e metafísico, mas a adolescência é dramática porque a luta pela individualidade para-si é dramática na sociedade contemporânea.

A questão da apropriação das objetivações genéricas para-si, a formação da concepção de mundo, a hierarquia consciente das atividades superando a hierarquia espontânea da vida cotidiana, em tudo isso está presente a questão da construção do sentido da vida do indivíduo, pois a individualidade para-si busca construir conscientemente o sentido para sua vida, que está relacionado ao seu posicionamento sobre o mundo, isto é, a sociedade e sobre sua própria individualidade.

Este artigo intenciona, portanto, apresentar contribuições para a educação escolar de adolescentes. O objetivo deste trabalho é que os professores tenham em mãos aportes teóricos que não apenas descrevam como são os adolescentes, mas, parafraseando Duarte (1996, p. 30), sobretudo trazer uma reflexão sobre o que eles, os adolescentes, podem vir a ser.

A educação escolar de adolescentes e a capacidade de condução da vida

A apropriação das objetivações genéricas para-si como a ciência, a arte e a filosofia, é importante para a formação consciente da concepção de mundo, possibilitando ao indivíduo hierarquizar, de forma consciente, suas atividades da vida cotidiana, pois a concepção de mundo, como já foi dito, é a mediadora entre a vida cotidiana e a hierarquização consciente das atividades humanas. Ademais, essa capacidade, do indivíduo, de hierarquização consciente das atividades constitutivas de sua cotidianidade, é denominada por Heller de **“condução da vida”**. Nas palavras da autora,

“Condução da vida”, portanto, não significa abolição da hierarquia espontânea da cotidianidade, mas tão somente que a “muda” coexistência da particularidade e da genericidade é substituída pela relação consciente do indivíduo com o humano-genérico e que essa atitude – **que é, ao mesmo tempo, um “engagement” moral, de concepção de mundo, e uma aspiração à auto-realização e à autofruição da personalidade** – “ordena” as várias e heterogêneas atividades da vida. (HELLER, 2004, p. 40, grifos no original).

A condução da vida, a construção da hierarquia consciente das atividades humanas, implica a superação da espontaneidade. O indivíduo para-si não é conduzido pela vida cotidiana, mas é ele quem a conduz, partindo da relação consciente que este tem com as objetivações genéricas para-si. Essa condução consciente da vida cotidiana é entendida aqui como liberdade, pois o ser humano conduz sua vida de forma voluntária. Heller afirma que, mesmo nos limites de uma sociedade dividida em classes sociais, é possível que o indivíduo para-si hierarquize conscientemente suas atividades cotidianas:

Como vimos, a condução da vida não pode se converter em possibilidade social universal a não ser quando for abolida e superada a alienação. Mas não é **impossível** empenhar-se na condução da vida mesmo enquanto as condições gerais econômico-sociais ainda favorecem a alienação. Nesse caso, a condução da vida tona-se **representativa**, significa um desafio à desumanização, como ocorreu no estoicismo ou no epicurismo. Nesse caso, a “ordenação” da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, “provocador”, excepcional, **transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política**. (HELLER, 2004, p. 41, grifos no original).

A condução da vida só é possível pela mediação da concepção de mundo, portanto, pode-se inferir que a adolescência é um importante período no desenvolvimento humano para a formação da atitude de condução da vida, para a hierarquização, de forma consciente, das atividades da cotidianidade, pois, segundo Vygotski (1996), é na adolescência que ocorre a estruturação da concepção do mundo.

A formação da concepção de mundo para-si é caracterizada pela superação da cotidianidade e do senso comum³. Pode ser aqui entendida como o processo de homogeneização, ou seja, a superação da cotidianidade. Para Vygotski a concepção de mundo é tudo aquilo que caracteriza a conduta global do ser humano, a relação cultural da criança com o mundo exterior. Para o autor,

O animal carece de uma concepção de mundo assim entendida e tampouco a tem, nesse sentido, a criança quando nasce. Nos primeiros anos de sua vida, às vezes até o período da maturação sexual, não existe nela uma concepção de mundo no verdadeiro sentido da palavra. É mais uma atividade no mundo que uma concepção de mundo. Atribuímos, portanto ao termo “concepção de mundo” um significado puramente objetivo da atividade da criança frente ao mundo em que vive. (VYGOTSKI, 1995, p. 328-329).

A partir dessa relação cultural que tem a criança com o mundo exterior, e, especificamente, a partir da apropriação das objetivações genéricas para-si, forma-se o pensamento conceitual. Em outra passagem, Vygotski assevera que o pensamento por conceitos é a base da concepção de mundo na idade de transição. Em suas palavras,

A idade de transição é a idade de estruturação da concepção do mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para esse fato é o pensamento em conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna estão representados em um determinado sistema de conceitos. (VYGOTSKI, 1991, p. 84).

A formação dos conceitos científicos, como já afirmado neste artigo, se dá pelos processos de transmissão e assimilação dos conteúdos sistematizados. E, neste contexto, Vygotski (1996, p. 199), ao discutir como se desenvolve, se forma e se estrutura a personalidade e a concepção de mundo do adolescente, conclui que o fundamento da personalidade se estrutura sobre as mudanças que ocorrem na forma e no conteúdo do pensamento do adolescente, ou seja, sobre a base do pensamento por conceitos.

Por sua vez, a formação de novas funções psicológicas superiores constitui um processo único centrado na formação de conceitos, estruturando, deste modo, a personalidade e a concepção de mundo do adolescente. A partir do desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores, desenvolve-se o autodomínio da conduta que, fazendo um paralelo com as asserções de Heller (1991; 2004) e Duarte (1993; 1996), tal processo pode ser considerado como a capacidade de hierarquização consciente das atividades cotidianas do adolescente, ou seja, a condução da vida.

Para Vygotski, o desenvolvimento psíquico na adolescência é caracterizado pela ascensão das funções psicológicas, bem como pela formação de sínteses superiores, quais sejam: a personalidade e a concepção de mundo. Cabe dizer que, neste sentido, na história do desenvolvimento psíquico do adolescente predomina uma estrita hierarquia. Ou seja, as diversas funções como a sensação, a percepção, a atenção, a memória, o pensamento etc. não se desenvolvem de maneira isolada, mas num complexo sistema hierárquico, cuja função central e condutora é a função de formação de conceitos. “Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento por conceitos.” (VYGOTSKI, 1996, p. 119).

Neste contexto, Vygotski (1996, p. 230-231), 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 tomada de consciência, 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, grifos nossos).

Daí a necessidade da educação escolar, ou seja, a necessidade de transmissão e de aquisição dos conteúdos sistematizados como condição necessária para a formação do pensamento conceitual, isto é, para a capacidade de conhecimento para além das aparências. Pois a tomada de consciência – a inteligibilidade do real – possibilita a subordinação do comportamento, ou, em outras palavras, possibilita que o adolescente hierarquize, de maneira consciente, suas atividades cotidianas. “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).

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

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

Para os autores acima citados, um ensino dirigido possibilita a formação do caráter voluntário e intencional da atividade intelectual, que constitui um novo vetor do desenvolvimento psíquico na idade de transição. Os adolescentes, de acordo com as pesquisas de Davídov e Márcova (1987, p. 188), são capazes de formar uma reflexão sobre sua própria atividade por meio dos conceitos científicos. “Esta reflexão é a operação

inicial, sobre cuja base na escola média pode implantar a peculiar atividade de direção do próprio comportamento”. A conclusão que os autores chegaram é a seguinte:

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

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

Considerações finais

Diante do que foi exposto, faz-se necessário dizer que o indivíduo para-si também vive sua cotidianidade, com as características que são próprias a esta como a unidade imediata entre pensamento e ação e a espontaneidade. Isso significa que o desenvolvimento da individualidade para-si não elimina o em-si da vida do indivíduo. Ele utiliza-se dos instrumentos e utensílios, da linguagem e de certos usos e costumes. A diferença reside na capacidade que o indivíduo para-si tem de relacionar-se com a cotidianidade de maneira consciente, de conduzir sua vida cotidiana (DUARTE, 1993; HELLER, 1991).

O indivíduo para-si, portanto, além da genericidade em-si, edifica também sua vida sobre a relação consciente com as objetivações genéricas para-si. Tal relação o torna capaz de avaliar criticamente as produções genéricas em-si e, em alguns casos, rechaçá-las, a partir do momento em que suas normas, exigências e conhecimentos se apresentem em oposição à liberdade e à universalidade da vida humana. Essa **condução da vida**, portanto, exige uma relação consciente com a genericidade a qual só é conquistada por meio da transmissão e assimilação dos conteúdos sistematizados.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

HELLER, A. **Instinto, agresividad y carácter**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994. p. 39-47.

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

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

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

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

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

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

¹ O presente artigo é parte integrante da pesquisa de mestrado do autor e contou com o apoio financeiro da CAPES.

² Psicólogo pela FEA, Mestre e Doutorando em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara, Integrante do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq com o título “Estudos Marxistas em Educação”. Grupo de pesquisa ligado ao Departamento de Psicologia da Educação da UNESP/Araraquara. Professor de psicologia escolar e educacional e psicologia do esporte na UNOESTE/Presidente Prudente. E-mail: ricardo.eleuterio@hotmail.com

³ Porém, faz-se necessário dizer que a concepção de mundo não se reduz apenas aos aspectos mentais, pois nesse caso, seria uma apologia aos aportes teóricos de uma filosofia idealista. A transformação da mente humana, portanto, se dá pela atividade. Para o materialismo histórico-dialético não há dicotomia entre objetivo e subjetivo, teoria e prática etc.

Recebido: fevereiro-14

Aprovado: julho-14