

**FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI**

**FORMACIÓN DE LO ADOLESCENTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
PROFESIONAL: APORTES DE LOS ESTUDIOS DE VYGOTSKY**

**FORMATION OF ADOLESCENTS IN MEDIUM LEVEL PROFESSIONAL COURSE:
CONTRIBUTIONS OF VYGOTSKY'S STUDIES**

Priscila de Souza Chisté¹

Resumo: O artigo em tela tem como objetivo compreender a importância do Ensino Médio Integrado como um modo de contribuir com a formação do adolescente. Para tanto, dialoga com autores que analisam a trajetória da Educação Profissional no Brasil e, de modo mais específico, o Ensino Médio Integrado. Apresenta pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, no que se refere ao adolescente e a importância da educação escolar, com o objetivo de conhecer suas peculiaridades psicológicas e entender a importância do Ensino Médio Integrado como mediador dessa formação. Utiliza como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista que recorre a livros, dissertações, teses e legislações para discorrer sobre o assunto. Conclui que o Ensino Médio Integrado é um *locus* propício para a formação integral desde que suas bases estejam sustentadas pelas ideias de formação politécnica, integral e omnilateral.

Palavras-Chave: Ensino médio integrado; adolescência; formação humana.

Resumen: El artículo sobre lienzo tiene como objetivo comprender la importancia de secundaria integrada como una forma de contribuir a la formación de los adolescentes. Para ello, el diálogo con autores que analizan la trayectoria de la educación profesional en Brasil y más específico, la high school secundaria integrada. Características de la hipótesis de la psicología Histórico Cultural con respecto a la adolescente y la importancia de la enseñanza, con la finalidad de satisfacer sus particularidades psicológicas y comprender la importancia de la escuela secundaria integrada como un mediador de esa formación. Utiliza como metodología la investigación bibliográfica y documentación con el fin de utilizar libros, legislaciones, tesis y disertaciones para divagar sobre el tema. Concluye que la high school secundaria integrada es un lugar propicio para entrenamiento completo puesto que sus fundamentos son compatibles con las ideas de la educación Politécnica, integral y omnilateral.

Palabras clave: Secundaria integrada; adolescencia; formación humana.

Abstract: The article on screen aims to understand the importance of Vocational Secondary Education as a way of contributing to adolescent formation. Therefore, it dialogues with authors who analyze the trajectory the vocational education in Brazil and, more specifically, the Vocational Secondary Education. This article features Cultural-historical Psychology assumptions in regard to adolescents and the importance of school education, with the goal of meeting their psychological peculiarities and understanding the importance of Vocational Secondary School as a mediator of such formation. As methodological approach, it uses the bibliographical and documentary research owing to the usage of books, dissertations, theses and legislation to descant on the subject. The article concludes that the Vocational Secondary Education is a conducive locus to integral formation provided that its bases are founded on polytechnic, integral and omnilateral formation ideas.

Keywords: Vocational Secondary Education; adolescence; human formation.

Introdução

Sabemos que, mesmo sendo a formação humana um tema fundamental nas discussões educacionais, quando se trata de Educação Profissional tal temática é recorrentemente menosprezada, pois o foco volta-se para a instrumentalização dos sujeitos de modo a atender às demandas do mercado.

Todavia, essa discussão toma um novo caminho a partir do materialismo histórico-dialético, nas figuras essenciais de Marx, no campo da filosofia, e de Vigotski, na psicologia. Tais abordagens consideram o trabalho educativo como um modo de contribuir com a formação humana com vistas à emancipação do sujeito por meio de mediações que estimulem o desenvolvimento de todas as capacidades humanas.

A partir desta temática nosso objetivo consiste em compreender, por meio da Psicologia Histórico-Cultural, a importância do Ensino Médio Integrado como um modo de contribuir com a formação do adolescente. Assim, buscamos com o texto que segue refletir sobre a seguinte questão: qual é a importância do Ensino Médio Integrado para a formação do adolescente?

Educação Profissional no Brasil e o Ensino Médio Integrado

Na história da educação brasileira a Educação Profissional foi pensada para treinar uma parcela da população para o desempenho de atividades manuais consideradas de nível intelectual inferior, atender às demandas da indústria ou contemplar os grupos sociais desfavorecidos economicamente.

Seguindo esses objetivos, muitas foram as iniciativas e as legislações elaboradas para a Educação Profissional no Brasil. Contudo, tais legislações foram problematizadas e analisadas de modo especial por um grupo de intelectuais² influenciados pela tradição marxiana e suas implicações na educação. Concomitante a essas discussões, mas distante da base epistemológica marxiana, ocorreu no Congresso Nacional, o processo que culminou com criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 9.394/1996, elaborada nos moldes do ideário neoliberal. Apesar da implementação da nova LDB, na ocasião, estávamos longe da construção de uma escola única, capaz de superar a dualidade da formação dos jovens (formação técnica x formação humana). Assim, ficou evidenciado que as políticas públicas e a legislação relacionada com o Ensino Médio e a Educação Profissional promovidas a partir da década de 1990 não apresentavam interesse pela formação humana conforme apregoava o grupo de intelectuais citados.

Com o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso uma nova chance para a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional aconteceu pela via da publicação do Decreto nº 5.154/2004, incorporado à LDB nº 9.394/1996 por meio da Lei nº 11.741/2008. A discussão sobre as leis anteriores resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da Educação Profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área Trabalho e Educação. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004, houve grande efervescência nos debates sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável seria um tipo de Ensino Médio que garantisse a integralidade da educação básica, ou seja, que contemplasse o

aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, e também abarcasse os objetivos da formação profissional por meio da integração das dimensões humanas e tecnológicas. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contemplaria as bases em que se poderia desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional exigida pela dura realidade socioeconômica do País. “O Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

Foi a partir desse embate que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/2004. Esse instrumento legal, apesar de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes conforme o Decreto nº 2.208/1997, teve o grande mérito de trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, agora, numa perspectiva que não se confundia totalmente com a educação politécnica, mas que apontava em sua direção porque continha alguns de seus princípios. Diante dessas premissas, apresentaremos os conceitos de Politecnicidade com vistas a ampliar esta discussão.

Caminhos em busca da Politecnicidade

Politecnicidade diz respeito ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). A partir dessa concepção, o ensino deveria concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. O ideário gramsciano em que se insere a Politecnicidade busca romper com a dicotomia entre a educação básica e a técnica e resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defende um ensino que integra ciência e cultura, humanismo e tecnologia. Visa ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e propõe uma formação distanciada do humanismo liberal, voltado para o ensino memorístico, mas que contribua para o desenvolvimento da capacidade de criação intelectual e prática do sujeito, além de proporcionar a compreensão da totalidade social, tendo o trabalho como princípio educativo (MOURA, 2013).

Na sociedade capitalista a escola profissional representa, correntemente, uma escola de categoria inferior, destinada aos jovens desprovidos de recursos, corroborando a diferenciação social (MACHADO, 1991). De modo contrário, na escola do trabalho socialista, sob a égide da Politecnicidade, os conhecimentos técnicos e práticos têm um nível de compreensão intelectual que visa promover as condições para a supressão dos mecanismos reprodutores da desigualdade cultural e social. Essa escola teria por objetivo ser mais que um vínculo de difusão dos novos princípios sociais. Ela se caracterizaria “[...] como uma influência organizada do proletariado sobre as demais classes, com o intuito de criar as novas gerações, capazes de promover o prosseguimento da revolução até a completa transformação da sociedade” (MACHADO, 1991, p. 152).

A escola politécnica não é aquela “[...] onde se estudam muitos ofícios, mas onde se ensina às crianças a compreender a essência dos processos de trabalho, a substância da atividade laboriosa do povo e as condições de êxito no trabalho. É uma escola onde as crianças aprendem a medir a extensão de suas faculdades” (MACHADO, 1991, p. 156). Nesse sentido, o ensino politécnico é aquele destinado a desenvolver uma cultura geral do trabalho, o que pressupõe a compreensão da produção em seu conjunto, o conhecimento da direção em que se desenvolvem a técnica e as mudanças tecnológicas.

No plano pedagógico, em se tratando da escola de Ensino Médio, essa proposta de articulação entre o trabalho e o ensino pressupõe a integração de todas as disciplinas, saturando-as ao máximo, com as questões e desafios concretos suscitados pela atividade laborativa. Tal forma de integração tem por objetivo, no seu limite, romper com a fragmentação do conhecimento. A formação politécnica deve penetrar todas as disciplinas e se traduzir na escolha do ensino tanto da Física como da Química, tanto das Ciências Naturais como das Ciências Sociais. Assim, a escola politécnica visa colocar o aluno em contato com a herança cultural e ser uma escola criadora, capaz de desenvolver a personalidade e a autonomia do discente. Uma escola cujo objetivo básico é desenvolver o alicerce cultural sólido e durável, capaz de acompanhar o indivíduo em sua trajetória, útil às suas atividades de trabalho e de vida, independentemente da especificidade exercida. Nesse contexto, mostra-se muito relevante recuperar os conceitos de Integração e de Omnilateralidade, e enfatizar suas vitalidades para a estruturação do Ensino Médio Integrado.

Integração e omnilateralidade no Ensino Médio Integrado

Para Ciavatta (2005), é preciso buscar as origens do termo *integrar* a partir das ideias de Gramsci, com um sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

[...] queremos que a educação geral se torne inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Desse modo, o sentido de integração expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, e visa à formação omnilateral dos sujeitos, ou seja, a Educação Integral.

Para Manacorda (1991), frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem alienado por outro encontra-se alienado da sua própria natureza, está a exigência da omnilateralidade. A omnilateralidade refere-se a um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade humana. Segundo esse autor, Marx, nos *Manuscritos* de 1844, utiliza pela primeira vez a expressão “omnilateral” quando diz que “[...] o homem

se apropriada de uma maneira unilateral do seu ser unilateral, portanto como ser total” (MARX, 2004, p. 108). Nesse sentido, unilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Eixos do Ensino Médio Integrado: Trabalho, Ciência e Cultura

A partir dessas bases (integração e unilateralidade), Ramos (2005) aponta ser necessário criar um projeto de Ensino Médio que tenha como eixo o *trabalho*, a *ciência* e a *cultura*. Um projeto que garanta ao adolescente o direito a uma formação completa que contribua com a leitura de mundo e com a atuação crítica integrada à sua sociedade política. Essa formação supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005), com a compreensão de que os homens e mulheres são seres histórico-culturais que atuam no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos.

Nos eixos que fundamentam o Ensino Médio Integrado, o *trabalho* é considerado como o princípio, pois serve de mediação entre o homem e o objeto a ser investigado/conhecido, e confere significado a uma escola que se diz ativa e criadora. “Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão” (RAMOS, 2005, p. 119).

Ciavatta (2005) alerta que, apenas ao focar o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, como atividade criadora. Porém, de modo contrário, na sociedade atual, o trabalho pode ser penoso, capaz de alienar o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadorias.

Ramos (2005) considera necessário integrar todas as dimensões da vida no processo educativo, pois o trabalho, a ciência e a cultura são categorias indissociáveis da formação humana. Essa concepção de *trabalho* associa-se à concepção de *ciência*, pois relaciona-se com conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (RAMOS, 2005). Portanto, a *ciência* conforma conceitos e métodos que são transmitidos para diferentes gerações e, ao mesmo tempo, que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A outra dimensão da vida que precisa integrar o processo educativo é a *cultura* que segundo Ramos (2005), deve ser entendida como diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta e suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade. Assim se pode compreender que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que

motivaram o avanço do conhecimento em uma sociedade. Nesse sentido, a escola deve se apresentar como escola da cultura e do trabalho, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa, com estreita relação com a vida coletiva. Contudo, percebemos que temos um longo caminho para traçar no que se refere à implementação dessas prerrogativas, pois a realidade marcada pelo capitalismo, muitas vezes, não oferece condições objetivas para atender e efetivar tais premissas.

Diante das ideias apresentadas cabe, na seção seguinte, apresentar reflexões sobre aspectos psicológicos relativos ao aluno que frequenta o Ensino Médio Integrado. A ideia é conhecer as peculiaridades psicológicas do adolescente de modo a contribuir com o entendimento da importância do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Adolescência e Formação Humana a partir da Psicologia Histórico Cultural

Os estudos que deram origem à Psicologia Histórico-cultural foram produzidos há mais de 80 anos, no contexto de consolidação do Socialismo na União Soviética. Na ocasião, diante de muitos desafios econômicos, políticos, culturais e sociais, a educação foi tida como prioridade deste país. A pedagogia soviética tinha como objetivo a formação do homem novo a partir do humanismo, do coletivismo, do respeito pelo indivíduo e do desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade.

Assim, Vigotski analisou a adolescência por meio de uma perspectiva histórica ampla que concebia a emancipação humana como aspecto fundamental para construção de uma nova sociedade. Por isso, sua concepção de indivíduo estava relacionada como a sua concepção de sociedade, pressupondo que a análise das fases do desenvolvimento da vida humana sempre tem como referência um posicionamento político. A partir de uma visão de luta histórica pela liberdade, a adolescência necessitava ser compreendida como um momento crítico que integrava o desenvolvimento do indivíduo, no qual para se conhecer, caberia um posicionamento político em relação ao próprio significado desse desenvolvimento. A análise que Vigotski propõe sobre a adolescência compõe um cenário de busca por sistematizar estudos sobre o desenvolvimento psicológico individual para a construção do Socialismo.

Duarte, Ferreira e Anjos (2014) alertam que buscar em Vigotski um conjunto de características universais da adolescência e aplicá-las à análise da educação contemporânea seria incorrer em erro. Cabe considerar que algumas características da adolescência apontadas por Vigotski são válidas para os dias atuais, sobretudo quando esse autor abarca uma perspectiva científica e filosófica sobre essa fase do desenvolvimento. Para ele o adolescente é um ser histórico e social. Portanto, é importante compreender 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” (ANJOS, 2013, p. 17).

Além da compreensão da importância dos aspectos históricos e sociais, outro ponto importante refere-se à consideração da adolescência como um período em que linhas de desenvolvimento se articulam e se afetam, a saber: a dos interesses; a da formação dos conceitos e do desenvolvimento do pensamento;

e a do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o ponto central desse período não são os conflitos nem mesmo as mudanças corporais, biológicas, mas a formação das linhas de desenvolvimento que colaboram com a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações e com a inserção ativa desses sujeitos na sociedade.

Para Vigotski (1996), as etapas do desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano, principalmente as do adolescente, ocorrem dentro de um complexo sistema hierárquico de novas formações psíquicas. As funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais, como a consciência, a vontade e a intenção, que pertencem à esfera da subjetividade. Elas não se relacionam apenas com o desenvolvimento das funções como memória, atenção, percepção da realidade, mas também com o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo. As funções psicológicas superiores envolvem o domínio de meios externos de desenvolvimento da cultura e do pensamento, como a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho. Exigem a utilização significativa de mediadores e se vinculam diretamente ao processo de escolarização.

A função principal dessas novas formações consiste no desenvolvimento do pensamento a partir da formação de conceitos. Para Vigotski (1996), conceito é uma formação qualitativamente nova, uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta, um novo mecanismo intelectual. É um ato real e complexo de pensamento que não se prende à memorização, um ato de generalização que evolui com os significados das palavras e pode transitar de uma generalização para outra. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, compondo uma síntese complexa. Com a formação dos conceitos, abre-se diante do indivíduo o mundo da consciência social objetiva, o que torna possível a compreensão, a abstração e a síntese.

Com o desenvolvimento desses novos elementos, o sujeito é capaz de sair dos limites dos dados concretos, de entender os conceitos abstratos e as relações entre os fenômenos. Torna-se, então, capaz de compreender a si mesmo e de formar uma concepção de mundo, pois internaliza ideias, conceitos e valores, amplia suas possibilidades de ação na realidade social. “A formação de conceitos abre diante do adolescente o mundo da consciência social e impulsiona inevitavelmente o intenso desenvolvimento da psicologia e da ideologia de classes, a sua formação” (VIGOTSKI, 1996, p. 66).

Quando passa a dominar conceitos, o adolescente alcança um nível superior em seu pensamento, o que indica novas formas de atividade intelectual. Engendram-se as concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas, enfim, sobre o mundo a seu redor. Por meio desse processo, o adolescente domina o fluxo de seus processos psicológicos, orientando-se para a resolução dos problemas que surgem e que exigem o desenvolvimento de formas superiores do pensamento para poder solucioná-los. Nesse sentido, passa a apresentar ideias articuladas, embasadas e reflexivas sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Assim, podemos considerar que a adolescência é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica, pelo surgimento de interesses teóricos e pela necessidade de conhecer a realidade. Isso porque o adolescente passa a participar mais intensamente da realidade social, o que é possibilitado pelo desenvolvimento psíquico e pela capacidade maior de abstração que lhe é conferida por meio da formação

de conceitos. Tal desenvolvimento também permite uma maior compreensão de uma determinada realidade e favorece a inserção do adolescente no meio cultural, principalmente na escola.

No adolescente, a atividade principal ou atividade-guia é estudar na escola e, nesse contexto, estabelecer relações pessoais com seus pares. Essa atividade refere-se a uma forma de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. Tais relações se efetivam a partir do respeito, da confiança, e são importantes para a formação da sua personalidade. Para Anjos (2013), a história do desenvolvimento da personalidade do adolescente constitui-se de três leis fundamentais.

A primeira lei regula o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas superiores. Desse modo, a mudança da estrutura da personalidade é caracterizada pelo salto qualitativo das funções psíquicas elementares que são incorporadas às funções psíquicas superiores, consideradas continuação das elementares. Essa primeira lei consiste na transformação das funções imediatas, espontâneas, nas funções voluntárias e intencionais. Anjos (2014, p. 231) nos ajuda a compreender essa transformação quando explica:

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

A segunda lei refere-se ao fato de que as relações entre as funções psíquicas superiores foram anteriormente relações reais entre os homens. Assim, todas as funções psíquicas superiores “são relações de ordem social que, ao serem internalizadas, constituem a base da estrutura social da personalidade. [...] são produto das formas coletivas de comportamento” (ANJOS, 2014, p. 232). Desse modo, a natureza psíquica do ser humano é caracterizada por um conjunto de relações sociais que são internalizadas pelo indivíduo e convertidas em funções da personalidade.

A terceira lei postula que as funções psicológicas, a princípio, são operações externas que o indivíduo realiza com o auxílio do emprego de signos que permitem ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos e sobre o outro. Um exemplo simples que se pode pensar refere-se ao conselho dado por um familiar ou amigo sobre um risco iminente. O adolescente não precisa experimentar o infortúnio, ele pode lembrar-se da conversa que teve e que internalizou e, a partir daí, já não precisa mais das advertências dos amigos e familiares para evitar tal acidente. Portanto, faz-se necessária a mediação do uso de signos para que o indivíduo possa influenciar o comportamento de outros.

Desse modo, fica evidente que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre pela passagem das relações sociais externas ao interior do indivíduo, constituindo a base fundamental da formação da personalidade. “[...] Tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior” (VIGOTSKI, 1996, p. 63). Assim, as três leis apresentadas indicam o caráter social do desenvolvimento da personalidade do adolescente o que permite a sua identificação com os adultos e com outros adolescentes. Ele encontra modelos para a imitação e

para a construção de suas relações com as pessoas. Tais relações podem ser ampliadas no espaço escolar. Portanto, a escola torna-se assim o local de conhecimento, encontros e convívio entre adolescentes, e entre adolescentes e professores. Ela é também um espaço de criação.

Para Vigotski, a imaginação e a criatividade estão relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência, e essa combinação “[...] exige, como premissa indispensável, a liberdade interna do pensamento, da ação, do conhecimento alcançado tão só aos que dominam a formação de conceitos. [Qualquer] alteração na formação de conceitos reduz a imaginação e a criatividade” (VIGOTSKI, 1996, p. 207).

Martins (2012) nos ajuda a compreender que o desenvolvimento psíquico corresponde à intelectualização de todas as funções psicológicas superiores, dentre elas também a imaginação. Destarte, pode-se considerar a poesia tão necessária quanto a geometria e, nesse contexto, a imaginação, a criatividade, a fantasia e os próprios sentimentos não são “entes autônomos, independentes de todo o sistema psíquico. Pelo contrário, seu desenvolvimento resulta e se vincula, sobretudo, à formação do pensamento abstrato, isto é, a um alto grau de desenvolvimento conceitual” (MARTINS, 2012, p. 10). Com isso, fica clara a impossibilidade de qualquer hierarquização de conhecimentos no âmbito da educação escolar direcionada à formação de conceitos científicos. A valorização de tais conhecimentos, em igual medida, também está presente nas ideias sobre a Educação Integral propostas anteriormente neste texto. Cabe lembrar que para Marx a formação omnilateral refere-se a todas as dimensões humanas; dessa forma, precisamos nos apropriar de maneira omnilateral das objetivações para nos constituirmos como seres completos. Quais seriam, então, as premissas para o desenvolvimento integral do adolescente?

Premissas para o desenvolvimento integral: a importância da escola

Para que o desenvolvimento integral do adolescente ocorra, é necessário que os conhecimentos sejam apropriados como ferramentas e instrumentos de compreensão da realidade. Precisam ser formados os recursos cognitivos para tal. Esses recursos colaborarão com o desenvolvimento e com a compreensão da realidade por meio de generalizações e abstrações, levando esse entendimento para além do aparente. Nesse sentido, não basta conceber como se dá o desenvolvimento do ser humano, suas peculiaridades e suas características; para Vigotski também é necessário organizar a prática educativa para criar novas necessidades e novos níveis de pensamento.

Portanto, cabe à escola proporcionar que o ensino envolva a análise e a reflexão de diversos tipos de conceitos. Um dos modos para se atingir tal resultado, como sugere Saviani (1989), parte da análise da prática social global, ou seja, da forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico para, a seguir, colocarmos em xeque as respostas dadas à esta prática social, levantando indagações, assinalando suas insuficiências e incompletudes.

Diante destas questões, é papel da escola oferecer condições para que o aluno compreenda o objeto de estudo em suas múltiplas determinações, o que demanda a apropriação de novos conhecimentos

através da mediação intencional do professor, o qual colaborará com a ampliação das elaborações do pensamento com sínteses, reflexões e catarses acerca do vivido. A partir desse processo de vivências, reflexões, mediações, apropriações, e de momentos em que o aluno manifesta o que apreendeu, o sujeito enriquecido pelas objetivações humanas passa a participar da prática social de outro modo: compreende a realidade em suas múltiplas relações, fica impulsionado a agir de forma transformadora, buscando a modificação da realidade marcada pela desigualdade social.

A escola, quando bem organizada, age significativamente nesse meio, pois pode promover a aprendizagem, assim como o consequente desenvolvimento do indivíduo. Esse crescimento não se dá automaticamente, não é inato, mas compõe um processo que é social, que ocorre nas relações com as outras pessoas, em uma realidade histórica e cultural.

Assim, segundo Martins (2012) a educação escolar é um processo que interfere diretamente na formação integral dos educandos, ou seja, em todas as dimensões possíveis. Tal prerrogativa dialoga com o que foi apontado quando tratamos da formação omnilateral dos alunos que frequentam o Ensino Médio Integrado pensado a partir da Politécnica e dos três eixos, trabalho, ciência e cultura. Desse modo, é importante compreender que, para a educação escolar promover desenvolvimento, o ensino não deve apenas reproduzir os saberes de senso comum; mas promover a apropriação dos conteúdos clássicos, ou seja, aqueles que se firmaram como essenciais, como elementos culturais fundamentais ao processo de humanização.

Em suma, a escola é *locus* do saber historicamente sistematizado, espaço privilegiado para a socialização desse saber. É a instituição social que deve prezar pelo ensino de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas, ou melhor, ela necessita posicionar-se a favor da plena formação humana.

As ideias marxianas, que sustentam as teorias de Vigotski, apontam que a captação da realidade não assegura por si mesma o seu real conhecimento, ainda que dela resulte inúmeros mecanismos adaptativos. “Apenas como resultado das complexas mediações do pensamento é que o objeto da captação torna-se inteligível e, assim sendo, é enquanto abstração mediadora na análise do real que o ensino da filosofia, da ciência, da arte, etc., adquire sua máxima relevância” (MARTINS, 2012, p. 12).

A partir dessas colocações e sem deixar de considerar que no interior da escola existem contradições que atravessam o trabalho pedagógico, pode-se pensar nos pressupostos do Ensino Médio Integrado - sua concepção integrada, omnilateral, politécnica e centrada nos eixos trabalho, ciência e cultura - como um modo de contribuir sobremaneira com a travessia em busca de uma educação emancipadora, capaz de colaborar com a formação psicológica do aluno, para que esse seja capaz de atuar como dirigente e atuante em uma sociedade menos desigual.

Referências

BRASIL. *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Técnico. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino técnico*: documento-base. Brasília: 2007.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DUARTE, Newton; FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Conceito ético-político de catarse e a importância da adolescência para a formação humana. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; VALLE, Lílian do. *Filosofia da educação*: posições sobre a formação humana. Curitiba: Appris, 2014.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *A ideologia em Marx e a crítica a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1944.
- FRANCO, Maria Ciavatta. O trabalho como princípio educativo: uma concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: BRASIL. *Politécnica no ensino médio*. São Paulo-Brasília: Cortez/Ministério da Educação, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- KUENDER, Acácia. *Pedagogia da fábrica*: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1991.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.
- MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. In: *VII Colóquio Internacional Marx e Engels*, IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf. Acesso em 26 abr. 2015.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- RAMOS, Marise. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RODRIGUES, J. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói, RJ: Eduff, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. El significado histórico de la crisis de la psicología. In: *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991, v. 1.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996, v. 4.

Notas:

¹ Professora do Instituto Federal de Educação. Atua no Mestrado de Ensino de Humanidades, no Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática e no Mestrado de Letras. Email: priscilachiste.ufes@gmail.com

² Machado (1991), Saviani (1989), Manacorda (1991), Enguita (1994), Franco (1991), Kuenzer (1995) e Rodrigues (1998).