



Vértices (Campos dos Goitacazes)
ISSN: 1415-2843
ISSN: 1809-2667
essentia@iff.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Fluminense
Brasil

A escola e as relações de convivência na contemporaneidade: Interfaces entre Educação e Sociedade

Silva, Josemar Farias da; Oliveira, Selma Suely Baçal de; Silva, Laudicea Farias da
A escola e as relações de convivência na contemporaneidade: Interfaces entre Educação e Sociedade
Vértices (Campos dos Goitacazes), vol. 20, núm. 3, 2018
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625767802004>
DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v20n32018p317-325>
Este documento é protegido por Copyright © 2018 pelos Autores.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.



ARTIGOS DE REVISÃO

A escola e as relações de convivência na contemporaneidade: Interfaces entre Educação e Sociedade

The school and the relations of coexistence in the contemporaneity: Interfaces between Education and Society

La escuela y las relaciones de convivencia en la contemporaneidad: Interfaces entre Educación y Sociedad

*Josemar Farias da Silva*¹

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

josemar.silva@ifam.edu.br

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v20n32018p317-325>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625767802004>

*Selma Sueley Baçal de Oliveira*²

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

selmabacal@ufam.edu.br

*Laudicea Farias da Silva*³

EREM Profa. Benedita de Moraes Guerra, Brasil

laudfarias@hotmail.com

Recepción: 12 Diciembre 2017

Aprobación: 06 Septiembre 2018

RESUMO:

Este artigo buscou a partir de referenciais teóricos críticos, estabelecer interlocuções com o pensamento educacional de diversos autores que problematizam e assim contribuem para compreensão da escola, do currículo, das práticas educativas institucionalmente estabelecidas e da sociedade e suas formas de estruturação e funcionamento. Imperativo ante o contexto em que vivemos, refletir acerca do preconceito e da intolerância no ambiente escolar, este último devendo ser compreendido em seus determinantes históricos, sociais, políticos e culturais. Por fim, verificamos a necessidade de se colocar a escola numa outra direção, que não seja de promotora do hiperindividualismo e da competição, mas da cooperação, do diálogo e do respeito.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito, Escola, Violência, Convivência, Cooperação.

ABSTRACT:

This article sought from critical theoretical references, to establish interlocutions with the educational thinking of several authors that problematize and, in this way, contribute to the understanding of the school, the curriculum, the educational practices institutionally established and the society and its forms of structuring and functioning. It is imperative, in the context we live, we reflect on prejudice and intolerance in the school environment, which must be understood in its historical, social, political and cultural determinants. Finally, we see the need to place the school in a different direction, which is not a promoter of hyperindividualism and competition, but of cooperation, dialogue and respect.

KEYWORDS: Prejudice, School, Violence, Coexistence, Cooperation.

RESUMEN:

NOTAS DE AUTOR

- 1 Professor do Instituto Federal do Amazonas Campus Eirunepé. Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Manaus/AM – Brasil. E-mail: josemar.silva@ifam.edu.br.
- 2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Manaus/AM – Brasil. E-mail: selmabacal@ufam.edu.br.
- 3 Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE). Gestora Educacional na EREM Profa. Benedita de Moraes Guerra – Macaparana/PE – Brasil. E-mail: laudfarias@hotmail.com.



Este artículo buscó a partir de referencias teóricas críticas, establecer interlocuciones con el pensamiento educativo de varios autores que problematizan y por lo tanto contribuyen a la comprensión de la escuela, el currículo, las prácticas educativas establecidas institucionalmente y la sociedad y sus formas de estructuración y funcionamiento. Es imperativo que reflexionemos sobre los prejuicios y la intolerancia en el entorno escolar, que deben entenderse en sus determinantes históricos, sociales, políticos y culturales. Finalmente, vemos la necesidad de ubicar a la escuela en una dirección diferente, que no es un promotor del hiperindividualismo y de la competencia, sino de la cooperación, del diálogo y del respeto.

PALABRAS CLAVE: Prejuicio, Escuela, Violencia, Convivencia, Cooperación.

Vivemos atualmente uma sociedade caótica, injusta, desigual, excludente, violenta, com uma séria crise de paradigmas nos assolando e provocando angústias e incertezas quanto ao futuro, ao ponto de notar-se reiteradamente certa ausência de humanidade – no sentido mais belo que essa palavra possa representar. Nessa sociedade presenciamos uma faléncia generalizada das formas e dos meios, muitas vezes perversos, com que o Estado se relaciona com os indivíduos por meio de suas políticas. Um tempo e espaço vivido em que vários modelos se encontram em revisão: o de família reinante, o papel do homem e da mulher frente à família, e o relacionamento homem-natureza (BITTAR, 2008).

A forma de utilização dos recursos naturais frente à necessidade de crescimento econômico, o aumento vertiginoso do individualismo, a banalização da vida, da violência e de novas, e talvez ainda nem conhecidas, formas de subjetivação decorrente das relações que se estabelecem do homem no encontro com o outro nessa sociedade globalizada e a efemeridade e a rapidez com que o conhecimento é produzido e disseminado não permitem ao indivíduo apoiar-se em nenhuma grande certeza a respeito do futuro e da melhoria de condições da vida humana.

É nesse contexto adverso, que a escola assume tamanha importância por ser um local privilegiado de convivência, devendo primar pela educação integral do indivíduo, considerando não apenas sua dimensão cognitiva, mas também afetiva, moral e espiritual, pois dada a crise que assola o mundo, é a escola ainda espaço privilegiado de desenvolvimento, formação e humanização do sujeito a partir da apropriação daquilo que a humanidade produziu historicamente. Essas e outras inquietações nos colocam em outro rumo – em repensar a educação em suas bases epistemológicas, privilegiar e conceber “a escola como espaço de emancipação de sujeitos” (BITTAR, 2008, p. 1), e sobretudo, uma escola que promova em sua vivência diária uma cultura do respeito¹.

Reconhecemos que a crise capitalista que impõe demandas em todas as esferas da vida humana, pelo alto grau de competitividade, tem dado centralidade à educação enquanto motor de desenvolvimento via formação de indivíduos para atender demandas específicas do mundo produtivo, sem se preocupar com seu caráter emancipador. Esse aspecto fica evidente nas chamadas pedagogias do aprender a aprender diante da chamada sociedade da informação ou do conhecimento discutido por Duarte (2008), que de forma crítica a questiona enquanto sociedade das ilusões.

Entendemos que o Ensino em ambientes formais de aprendizagem, tal como se constitui a educação escolar, deve estar articulado a uma proposta de formação humana (SANTOMÉ, 1995; GRIGNON, 1995), devendo considerar que “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores - domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 2007, p. 78).

Postulamos ainda que a ação educativa precisa e deve fornecer e fomentar os meios e as condições que permitam não somente instrumentalizar os alunos à tomada de decisões, mas proporcionar a todos os envolvidos no processo “uma reconstrução reflexiva crítica da realidade tomando como ponto de partida, as teorias, conceitos, procedimentos e costumes” (SANTOMÉ, 1995, p. 160), proporcionando dentro do processo, o reconhecimento das diversas culturas, e por assim dizer, vozes, valores e tradições que



historicamente têm sido silenciados no currículo escolar, em que é verificada de forma explícita, a “presença esmagadora das culturas que podemos chamar de hegemônicas” (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

A escola, com seus muros, não tem conseguido impedir que os conflitos, a violência e os preconceitos fiquem de fora do seu ambiente; considerando que o indivíduo só pode ser entendido inserido em seu contexto, portanto na escola têm-se refletido fatos que acontecem na própria sociedade, sendo “em certo sentido”, como afirma Pino (2007, p. 781), “uma espécie de caixa de ressonância das turbulências sociais que ocorrem nos diferentes meios sociais de onde procedem seus integrantes”, podendo ainda contribuir com práticas democráticas, que visem à emancipação do sujeito, ou reproduzir e reforçar outras que estimulem a desigualdade, a competição e o individualismo.

A instituição escolar, enquanto espaço de socialização, não apenas de saberes e cultura acumulados pelas gerações anteriores, mas como um espaço de convivência por excelência, pode institucionalmente, a partir de práticas e processos que desenvolve, propiciar o desenvolvimento de sentimentos, ações ou reações como, hostilidade, discriminação, revolta, repulsa, medo, estigmatização, entre outros. Porém, dependendo de sua concepção de sujeito, de mundo e das relações intersujeitos, pode tornar-se um ambiente promotor do diálogo, do respeito, da livre expressão de culturas diversas, e de um posicionamento perante o mundo de forma crítica e autônoma, desde que os conflitos internos e externos à escola sejam problematizados considerando a prática social como ponto de partida e de chegada, como defende Saviani (2008).

Essas reflexões se fazem necessárias principalmente porque a escola (educação) tem sido escoadouro das mais diversas temáticas, problemas, embates, que se configuraram no bojo de uma sociedade altamente excludente (JUSTO, 2010), individualista e promotora de uma competição feroz, cuja consequência mais danosa consiste em perceber o outro, muitas vezes, como um inimigo em potencial. Nesse sentido, a escola deve consolidar seu papel enquanto instituição de formação de cidadãos críticos, ativos e atuantes, conscientes de seu papel na construção de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária. Longe de ser uma panaceia, tábua de salvação para a humanidade é a educação que se configura como uma instituição em que se convergem olhares, passando a figurar no centro de todas as políticas mundiais de desenvolvimento, em que se coloca a educação como resposta para o desenvolvimento econômico e social, embora saibamos que por si só não se traduzirá em mudança, caso não se encontrem alternativas mais justas e equalizadas contrapondo-se ao modelo capitalista excludente e altamente concentrador de renda, o qual submete grande parte da população à miséria, à fome – sendo essa uma das mais perversas formas de violência.

Uma escola marcada pela rotulação, preconceito, não reconhecimento do outro e das diferenças, e de toda a sorte de questões de ordem social e institucional, reduzidas a questões meramente individuais num processo de permanente culpabilização dos sujeitos envolvidos, pode contribuir tanto com a reprodução do fracasso, como para escamotear as diferentes formas de exclusão intra e extraescolares no processo educativo, principalmente dos alunos provenientes das classes populares. Ressaltamos a necessidade de teorias e práticas pedagógicas que levem em consideração as condições objetivas de produção da existência e as diferentes formas de subjetivação e formação da consciência do indivíduo numa sociedade de classes.

Ao analisar a atual conjuntura da sociedade capitalista, percebemos que está marcada por um crescente individualismo, forte estimulação ao consumo desenfreado, uma crescente banalização da vida e da violência, alta concentração de renda à custa da expropriação do trabalho da maioria da população, que forma verdadeiros bolsões de miséria contrastando com luxo e ostentação de riqueza de muitos; vivenciado dessa forma, como pontua Rouanet (2003a, p. 22), “[...] uma combinação de hiperindividualismo e anti-individualismo [...]”, no qual o indivíduo acaba por morrer duas vezes - “uma vez assassinado pela sociedade de consumo e outra por lealdades coletivas” (p. 22). Ainda para o autor, a intolerância pode ser denominada de forma sumária como “[...] uma atitude de ódio sistemático e de agressividade irracional com relação a indivíduos e grupos específicos, à sua maneira de ser, a seu estilo de vida e às suas crenças e convicções”².

Questionar as relações que se desenvolvem na escola é também questionar as relações decorrentes do modo de produção de nossa sociedade, é questionar o choque de interesses das classes antagônicas em que o

confronto não ocorre em igualdade de condições (PATTO, 1996). É questionar também a violência muitas vezes tácita e muitas vezes simbólica que submete grande parte da população, quando lhe é negado o acesso com qualidade a serviços básicos como saúde, educação, segurança, lazer, etc.

Logo, falar em violência e das inter-relações do ser humano é falar também de relações que são produzidas no bojo da sociedade capitalista e, portanto, desigual, em que a vida diária e o cotidiano estão sempre articulados à sobrevivência; em que o passado e o presente “representam uma luta feroz para manter a vida, sobreviver, viver sobre ou apesar das circunstâncias, sempre tão adversas” (MELLO, 1985, p. 205-206).

Cabe aqui ressaltar a importância de se conceber, pesquisar e compreender a escola a partir das múltiplas culturas que a constituem, partindo de uma análise dos processos e mecanismos que se desenvolvem dentro dela, das relações dos professores com alunos, dos alunos com seus pares, de como ela é atravessada por uma série de medidas e mudanças que repercutem no seu funcionamento, não colocando o foco apenas no psiquismo dos alunos, mas também considerando que no ambiente escolar há situações em que eles são podados, reprimidos, marginalizados, taxados de preguiçosos, desinteressados, quando na verdade, alunos e professores, só refletem a dinâmica, muitas vezes cruel, excludente, repressora e limitante das relações que se dão na sociedade e acabam por se refletirem no interior da escola. Nesse contexto, como defende Souza (2010), torna-se necessário compreender a complexa rede de relações individuais e sociais que se desenvolvem no interior da escola enquanto instituição (SOUZA, 2010).

O cotidiano, o currículo e as práticas educativas ainda são baseados numa concepção bancária, utilitarista e meramente acumulativa, direcionando os alunos à simples busca de atingir notas e médias, passar de ano num modelo fordista de educação (SANTOMÉ, 1995). Fundamentada no conceito de cotidiano, Heller (1989) dá uma preciosa contribuição no sentido de se compreender as relações entre os seres humanos na vida cotidiana e principalmente na escola, ao afirmar que

[...] uma das características fundamentais da vida cotidiana é a existência de juízos provisórios: provisórios porque se antecipam a atividade possível e independentemente do confronto com a realidade, nem sempre é confirmado, sendo muitas vezes refutado no infinito processo da prática. Quando um juízo provisório é refutado no confronto com a realidade concreta, seja através da ciência ou mesmo por não encontrar confirmação nas experiências de vida do indivíduo, e mesmo assim se mantém inabalável, imutável, cristalizado, contra todos os argumentos da razão, não é mais um juízo provisório, mas um preconceito. [...] (HELLER, 1989, p. 43-49, grifo nosso).

Ainda segundo a autora, dois afetos nos ligam a uma concepção, opinião, convicção: a fé e a confiança. Em relação à fé sempre existe o par de sentimentos – amor/ódio; ódio dirigido não apenas àquilo a que não temos a fé e a confiança, mas também ódio às pessoas que não partilham as mesmas crenças, podendo aí incluir as pessoas que não professam a mesma religião, que não comungam da mesma visão de mundo, que têm uma identidade sexual diversa da nossa, dentre outras questões. A respeito do preconceito, Patto (1996, p. 341) demonstra “ser estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária dos professores com seus alunos” e isto leva a questionar: que práticas, saberes curriculares e pedagógicos precisamos desenvolver para levar a uma cultura da valorização do indivíduo na escola e para melhoria das relações, pautadas no reconhecimento do outro e, portanto, do respeito?

Importante perceber que a escola não precisa de mais um plano mirabolante ou uma mudança radical, impostos verticalmente por aqueles que nem sequer conhecem a realidade escolar. Torna-se necessário e urgente uma reflexão crítica por parte dos atores/sujeitos que participam do processo educativo, para proporem mudanças partindo da realidade objetiva e específica de cada escola, tendo por base o enfrentamento das atuais políticas e também a necessidade de deliberações e construções coletivas – o que requer negociação, escuta, diálogo e um permanente debruçar-se sobre a nossa realidade social, política e cultural. Nesse sentido as políticas públicas educacionais e a formação continuada oferecidas de forma massificante e impostas arbitrariamente deixam de fazer sentido quando se desconsideram as especificidades de cada região e escola, e quando não se levam em consideração a autonomia e a valorização dos saberes docentes.



Repensar o ambiente escolar com base numa perspectiva crítica e emancipatória, que prime acima de tudo pela valorização do indivíduo, torna-se de suma importância, quando consideramos que na escola encontramos crianças e adolescentes com um psiquismo em estruturação, portanto mais vulneráveis a criar e desenvolver imagens, estigmas e representações distorcidas de si e do outro, o que suscita discussões acerca de como o indivíduo constrói sua subjetividade em um espaço escolar marcado por essas características.

Ainda sobre o preconceito, cabe destacar que é um dos elementos estruturantes da intolerância, pois um grupo ou sociedade que se assenta em relações preconceituosas e sentimentos de desvalia, de um comportamento em relação ao outro, de uma raça em relação à outra ou de uma cultura em relação às demais, cria “condições” para o desrespeito, a violência, o massacre e a barbárie. É nesse mundo de relações conflituosas e violentas, baseado na intolerância, na falta de diálogo e respeito, que a escola, mas não somente ela, adquire fundamental importância para um processo de formação de consciência, não apenas do outro enquanto sujeito de direitos, mas sobretudo uma consciência dos complexos mecanismos de exploração e dominação de corpos e mentes, na qual o indivíduo, incapaz de refletir sobre suas condições reais de existência, portanto alienado do sistema, não se engaja nem luta pela superação dessa sociedade hiperindividualista.

Para enfrentar esse desafio, a educação coloca-se no centro das atenções, pois como mencionado, é um espaço privilegiado, pela diversidade que congrega e pela potencialidade de promover reflexão, discussão e uma formação crítica no sentido de questionar o nosso lugar e papel nesse mundo desigual, injusto e violento. Assim, é preciso repensar o currículo, rever suas bases epistemológicas, e as concepções de Estado, sociedade e, sobretudo de sujeito, a fim de compreendermos quais práticas e saberes, curriculares e pedagógicos, precisamos desenvolver para levar a uma cultura da valorização do indivíduo na escola, considerando-se que ele está com seu psiquismo em estruturação.

Convém indagarmos se o conhecimento escolar, principalmente da forma como é tratado nas escolas, contribui de fato para o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Deve-se destacar também que não pontuo aqui a necessidade de se colocar os conteúdos escolares em segundo plano, mas articular os saberes acumulados pela humanidade com a formação crítica, responsável, ética e promotora de relações mais respeitosas – baseadas no diálogo e respeito, desejando contribuir com o processo de humanização do homem visando o “*ser mais*”, conforme Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido* destaca inúmeras vezes.

Para alcançar esses objetivos e funções a que a escola se propõe, não dá para se pensar numa escola cujo currículo não esteja perpassado pela educação em valores e pelas questões éticas, pois entendemos que antes de problematizar os conflitos, as divergências, os embates, a violência, as diferenças, questões essas sempre presente no decurso da história de vida humana, destacamos que o cerne da discussão deve ser compreender seu contexto de produção e principalmente desenvolver estratégias, formas e meios de se repensar as formas como lidamos e nos posicionamos em relação ao conflito. Que relações me regem: de reconhecimento do outro e respeito? Ou de ódio, perseguição e truculência?

Em relação à violência que ocorre nas escolas, como xingamentos, humilhações e prática do *bullying*, remetemo-nos a questionar os padrões de relações que a escola tem instituído, e indagar até que ponto a escola vive a democracia, a formação para a cidadania e a formação crítica que tanto apregoa? Torna-se necessário compreender que “[...] as atitudes que envolvem as violências escolares carregam, em parte, motivações oriundas de contextos social e cultural vividos pelos sujeitos escolares, contextos esses que podem ser internos ou externos à escola” (YAMASAKI, 2007, p. 15). Esta escola está inserida e determinada por uma sociedade em que o trabalho e a cotidianidade são fortemente marcados pela exploração do homem pelo homem. E nesse sentido, Patto (2005, p. 38) argumenta que “[...] para cuidar da violência nas escolas é preciso cuidar também da violência das escolas. A violência existente nas escolas não é só fenômeno externo a ela, que adentra os prédios escolares”, e nessa perspectiva, a violência é também um fenômeno intrínseco às práticas cotidianas e desenvolvidas no espaço escolar.

Experiências recentes mostram a importância do espaço pedagógico enquanto um elemento estruturante do psiquismo e promotor de relações mais saudáveis, bem como a importância dos fatores sociais na

constituição da subjetividade do indivíduo (SOUZA, 2007), que se efetiva a partir da relação dialética do homem com seu meio social. Ressaltamos que um projeto de educação emancipador e promotor de uma formação que instrumentalize a luta contra toda forma de exploração e injustiça nesta sociedade, é incompatível com a intolerância, com relações intraescolares hierarquizadas e pautadas no autoritarismo, e principalmente com modelos pedagógicos que não reconheçam os alunos como sujeitos com trajetórias de vidas e de escolarização singulares e muitas vezes marcadas pelo fracasso e pela exclusão.

Nota-se que prevalecem atualmente nas políticas e ideários educacionais concepções naturalizadas acerca das relações que se estabelecem na sociedade, visões e explicações equivocadas acerca da exclusão e da pobreza historicamente produzida no bojo do capitalismo e, portanto, da exploração de uma classe sobre outra. Essas questões remetem a figura das histórias infantis alemãs do Barão de Munchhausen, que conta em uma de suas histórias:

Uma outra vez quis saltar um brejo, mas quando me encontrava a meio caminho, percebi que era maior do que imaginava antes. Puxei as rédeas no meio do meu salto e retomei à margem que acabara de deixar, para tomar mais impulso. Outra vez me sai mal e afundei no brejo até o pescoço. Eu certamente teria perecido se, pela força de meu próprio braço, não tivesse puxado pelo meu próprio cabelo preso em um rabicho, a mim e a meu cavalo que segurava fortemente entre os joelhos (RASPE apud BOCK, 2000, p. 18, grifo do autor).

Resgatamos essa imagem do Barão, para representar as concepções ainda muito presentes na psicologia (e nas práticas educativas em sala de aula, formação de professores) – a ideia de um homem que é capaz de se resgatar do pântano com a força de suas mãos presas ao próprio cabelo, como ressaltado por Bock (2000, p. 18): "A ideia de autonomia individual, do homem descolado das suas condições sociais e da possibilidade de autodeterminação de cada um de nós, movidos por uma força interior dada pela semente que está dentro de nós e que nos empurra (natureza humana), é algo muito forte em nossas concepções liberais e positivistas."

Tais ideias nos levam a questionar se as competências requeridas no modelo atual de formação possibilitam a tão proclamada e procurada autonomia que propicia ao indivíduo compreender as contradições inerentes à sociedade capitalista com sua democracia burguesa. De acordo com Lombardi (2010), ao longo da história, as formas e condições de vida do homem têm mudado sobremaneira, desde as formas como se relaciona com a natureza, até as formas com que se relaciona com o outro e satisfaz suas necessidades, pois de "[...] formas comuns de produzir, de viver e de pensar", passa a ter relações baseadas na propriedade privada, transformando drasticamente as formas, meios e condições para produção de bens, "resultando no aparecimento de grupos e classes sociais com interesses conflitantes e contrários no interior da sociedade" (LOMBARDI, 2010, p. 90).

Entendemos a relação do ser humano com tudo que o rodeia, como uma relação essencialmente mediada, e de acordo com Vygotsky (1991), essa mediação ocorre por meio dos instrumentos materiais (ferramentas) e por meio dos signos, considerados por ele como instrumentos psicológicos. Para Martins (2011), Vygotsky desenvolve seus conceitos de mediação e de instrumentos no pensamento filosófico de Marx e Engels, que concebem o trabalho como atividade intencional do homem na sua relação com a natureza efetuada por meio da fabricação e uso de instrumentos, que alteram o mundo ao seu redor. Dessa forma Vygotsky "institui o termo *instrumento psicológico* para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, entre as quais se inclui a psicológica" (MARTINS, 2011, p. 43).

Nas palavras de Vygotsky podemos perceber como esses instrumentos se distinguem em sua função de mediar a relação do indivíduo com o mundo, com os outros, mas também para estruturar internamente o pensamento e o psiquismo.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo,

por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1991, p. 62).

Nessa perspectiva, as formas de pensar e significar tanto a si mesmo, quanto o outro, sempre se dará a partir de processos de internalização, pois “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual” (VYGOTSKY, 1991, p. 64). Dessa forma, as relações estabelecidas no ambiente social e cultural irão compor o universo de significações do sujeito e suas diferentes formas de se relacionar e perceber os sujeitos à sua volta. O processo de escolarização e a cultura são extremamente valorizados nesta perspectiva teórica, pondo em movimento o desenvolvimento do sujeito, como afirma Vygotsky (1991, p. 101):

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vygotsky e seus colaboradores e a Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani podem contribuir nesse processo, pois ambas valorizam os aspectos sociais e culturais no processo de formação do indivíduo, bem como as condições objetivas de vida dos sujeitos, permitindo a compreensão das formas e meios que, numa sociedade de classes, acabam por reservar condições não igualitárias de acesso aos bens culturais e sociais, tampouco de aprendizado e de humanização. Essas duas perspectivas teóricas, de acordo com Martins (2011), consideram

[...] a educação escolar como processo privilegiado para, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se às referidas desigualdades. É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos. (MARTINS, 2011, p. 213).

É necessário, portanto, um olhar crítico acerca de nossa sociedade injusta, desigual e regida pelo capital, pela lógica e leis do mercado. Nesse sentido pontuamos que

[...] é preciso que os que trabalham e aprendem nas escolas saibam que o lugar sombrio que habitam é resultado da forma perversa como os poderosos lidam com a instituição pública, a partir do verdadeiro horror à educação como formação – como lugar de preservação dos valores humanistas e de construção de pessoas reflexivas, capazes de pensamento próprio e desejosas de igualdade e justiça. (PATTO, 2005, p. 37).

As desigualdades brasileiras com grandes disparidades e contrastes no acesso aos bens materiais, culturais e a uma vida com qualidade, bem como as relações autoritárias e violentas que se fizeram (e ainda fazem em muitas instituições, inclusive na escola), produziram e produzem formas específicas de relacionamento entre os indivíduos, com as instituições e com as leis. Percebemos que tanto a solidariedade entre indivíduos quanto a cooperação têm perdido espaço e dado lugar “[...] à competição e ao mérito individual como metas educacionais finais; ou, de qualquer forma, são consideradas meramente como estratégias metodológicas para obter melhor rendimento e produtividade” (SUÁREZ, 2011, p. 247).

Nesse contexto, reconhecemos as raízes históricas geradoras dos graves problemas educacionais gerados no bojo de uma sociedade desigual, pois, de acordo com Patto (1996), ela nasce engendrada num processo inspirado em concepções racistas e biologizantes sobre o ser humano, ocultando e justificando as diferenças socialmente constituídas, o que caracteriza a escola, mesmo com muitas exceções, como um espaço ainda gerador do que Kuenzer (2002) denomina “inclusão excludente e exclusão includente”. Dessa maneira, a escola exclui de forma continuada em todos os níveis “[...] e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (BOURDIEU, 1997, p. 485).

Entendemos que a forma como a escola ainda se estrutura e as práticas e processos que desenvolve, de materialização das políticas educacionais de cunho neoliberal, tem instalado uma lógica de ganhadores e perdedores face ao desenvolvimento de uma cultura meritocrática que preconiza o esforço pessoal como único e exclusivo determinante do sucesso. Caracteriza-se ainda enquanto espaço de divisão do saber teórico apartado da práxis,

[...] se constituído historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. (...) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER, 2002, p. 79-80).

Os problemas educacionais só podem, no escopo das ideias aqui defendidas, serem compreendidos considerando-se as relações sociais mais amplas de modo a perceber a escola e seus modos de funcionamento, como resultado das formas de organização desta mesma sociedade pois

[...] o capitalismo afetaria o caráter pessoal dos indivíduos, uma vez que não oferece condições para a construção de uma narrativa linear da vida, sustentada na experiência. Para o trabalhador, no mundo globalizado, as relações de trabalho e os laços de afinidade não se processariam em longo prazo, mas a curto prazo. Por estas razões, as relações humanas se tornaram efêmeras e reificadas (SENNETT, 2009, p. 56).

Pontuamos, para não incorrer em reducionismos e explicações monocausais, que compreendemos a constituição do sujeito no conjunto da realidade concreta em que está imerso, ou seja, em seus determinantes sociais, políticos, culturais e não apenas determinantes de ordem econômica, pois partindo de uma concepção histórica e social, concordamos que a realidade e os sujeitos que a compõe “são síntese de múltiplas determinações” como defende Marx (1983).

Notadamente, quando a escola não adequa seus alunos a sua lógica, vemos um processo de estigmatização, preconceito e até mesmo abandono escolar, e cumpre aqui ressaltar formas de exclusão, abandono que não aparecem em estatísticas escolares, ou seja aqueles alunos que ainda continuam no sistema, mas tão somente desistiram de aprender, “aprenderam que não são capazes”, o que remete à profecia autorrealizadora de Jacobson e Rosenthal (1981).

Entendemos que a escola deve ser compreendida situando-a em seu contexto sócio, histórico e cultural, pois os discursos imbricados nas políticas educacionais e nas práticas escolares, ainda se baseiam em concepções estereotipadas e marginalizantes, principalmente com os alunos advindos das camadas populares, partindo do pressuposto que eles teriam certa incapacidade de aprender, vindo à tona o discurso e as práticas calcadas na teoria da carência cultural (PATTO, 1996). Imbrincados nesse conceito ainda percebe-se um conjunto de políticas e práticas que entendem os problemas de escolarização como problemas de aprendizagem, partindo-se de premissas biologizantes, naturalizadas e cristalizadas no pensamento educacional brasileiro ainda hoje – o aluno que não aprende porque tem Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDH), Dislexia, Dislalia ou porque é indisciplinado (COLLARES; MOYSÉS, 2010) - explicações que não concebem os indivíduos, seus modos de ser, agir e pensar, considerando os determinantes históricos, sociais e culturais e suas implicações no plano da subjetividade e constituição do psiquismo humano.

É nesse contexto que vemos o grande desafio – o de questionarmos e nos posicionarmos em defesa de uma educação que promova relações mais equalizadas, pautadas no respeito ao ser humano singular com suas especificidades e limitações, rejeitando com isso qualquer padronização e discriminação, e que se coloque no rumo de se construir uma escola onde se aprenda com e a partir da diversidade, que não pregue princípios de paz, mas os vivencie. Que adquira de fato importância nas políticas públicas visando à sua melhoria e que se consolide não como um espaço de disseminação de saber apenas, mas um local de convivência por excelência, que promova uma formação *omnilateral*, que não apenas informe, mas, sobretudo, forme pessoas capazes de empenhar-se na construção de uma sociedade menos desigual e excluente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de se conceber que a escola necessita ter mais autonomia frente às ingerências do poder público que desconsidera a educação como prioridade, desvaloriza os saberes dos professores, e tenta reproduzir em massa esse modelo falido de educação – que cobra e estabelece metas sem a devida e proporcional contrapartida. Deve ser dado à escola o poder de decisão nas políticas públicas que visem sua melhoria, o que denota participação, respeito e democracia!

Compreendemos que, dessa forma, cabe à escola levar em consideração que os alunos possuem uma cultura diversa, e que tanto o respeito quanto a discriminação se constroem e se aprendem. Daí a necessidade de a escola pensar o currículo a partir da realidade, e não para atender a uma lógica de mercado; mas, sobretudo, para se vivenciar uma educação que seja, deseje, promova democracia, participação e respeito, tornando-se imperativo “[...] inventar o Eros das diferenças”. Nesse sentido, é preciso passar de “uma ética da tolerância, em que as diferenças coexistem, para uma ética do reconhecimento mútuo e da interpenetração” (ROUANET, 2003b, p. 01) em que se identifique e reconheça a diferença enquanto possibilidade do humano, em que a escola possa se constituir efetivamente como lócus de formação e emancipação, portanto um dos espaços de superação e instrumentação da luta, compreendendo suas limitações, pois “se a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a violência não tem solução, nem a curto nem a longo prazo” (PINO, 2007, p. 773).

Sabemos que a convivência em uma sociedade democrática requer um processo de negociação permanente, assentado no respeito à diversidade, sendo essa a parte que confere tanta riqueza e beleza à nossa existência – a de que não somos iguais. Parafraseando D. Pedro Casaldáliga, “malditas sejam todas as cercas”³ que impedem homens e mulheres de viver, amar, sonhar e ser feliz. E dentre essas cercas, destacamos a sociedade capitalista em crise, produtora e exacerbadora dos processos de individualismo, competição e exclusão, apontando a necessidade de sua superação.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, E. C. B. A escola como espaço de emancipação dos sujeitos. In: DIAS, A. A.; SILVEIRA, R. M. G.; ZENAIDE, M. N. T. (Org.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores, fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008. v. 1, p. 169-176.
- BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 481-490.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores associados, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Ação Cultural para Liberdade e outros escritos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienigenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.



- JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. In: LA-TAILLE, Y. DE; SILVA N. P.; JUSTO, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. 3a ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 23-54.
- KUENZER, A. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.
- LOMBARDI, J. C. *Reflexões sobre Educação e Ensino na obra de Marx e Engels*. 2010. Tese. (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Unicamp, 2010. 377f. p. 90-92.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MELLO, S. L. *A sobrevivência no campo e na cidade segundo relato de mulheres da periferia*. São Paulo, 1985. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Psicologia da USP, 1985.
- PATTO, M. H. S. *Exercícios de Indignação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PINO, A. *Violência, educação e sociedade: um olhar contemporâneo*. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0728100.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 258-295
- ROUANET, S. P. *Mal-Estar na modernidade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003a.
- ROUANET, S. P. O Eros das Diferenças. *Jornal Folha de São Paulo*. Caderno Mais, p. 10-12, 09 set. 2003b. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0902200307.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico#Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SENNETT, R. *A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. São Paulo: Record, 2009.
- SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SOUZA, B. P. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 97-117.
- SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: A medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: Desafios Contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83 p. 129-149, mar. 2010. Disponível em: <http://www.rtep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/163/1303>. Acesso em: 23 set. 2017.
- SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: uma crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- YGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- YAMASAKI, A. A. *Violências no contexto escolar: um olhar freiriano*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, FEUSP, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134-tde-19102007-150455/pt-br.php> Acesso em: 01 out. 2017.

NOTAS

- 1 Optamos por trabalhar com o termo respeito, em substituição e superação ao termo tolerância, bastante difundido entre documentos que tratam da convivência e dos direitos humanos, como aparece na Declaração Universal dos Direitos dos Homens que em seu artigo 26 trata da educação como direito humano e sua função, entre outras, no desenvolvimento de valores, entre eles a tolerância. A esse respeito ver Rouanet (2003a).
- 2 Paulo Sergio Rouanet. O eros da diferença. Artigo publicado na Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0902200307.htm>
- 3 Também conhecido por poeta do Araguaia. Disponível em: <https://www.sociolizando.wordpress.com>

