REFLEXÕES TEÓRICO-CRÍTICAS PARA UMA PRÁXIS CIENTÍFICA EDUCATIVA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Rodrigo Lima Nunes[1], Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho[2]

[1]Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT, Presidente Prudente, SP. Docente da Faculdade de Presidente Prudente - FAPEPE e Docente Bolsista no curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT, Presidente Prudente, SP.
[2]Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC(2005). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT, Presidente Prudente, SP.

RESUMO
O presente ensaio teórico objetiva refletir sobre o fenômeno da violência, sobretudo sua manifestação no interior da escola, identificando suas características, no sentido de reconhecer esse fenômeno nas suas múltiplas e complexas determinações, enfatizando o trabalho educativo do professor numa perspectiva humanizadora como possibilidade de seu enfrentamento e superação. Utilizamos como base para tal reflexão e análise o método materialista histórico e dialético, a partir de pesquisas interventivas-formativas realizadas pelo GEIPEEthc e, também, trabalhos de autores que estudam este fenômeno no contexto escolar. Sabemos o quanto o fenômeno da violência se apresenta de maneira generalizada e preponderante na sociedade atual e que tal situação pode ser entendido como consequência das relações alienadas e alienantes calcadas no bojo do metabolismo capitalista. Tal realidade leva os indivíduos a não desenvolver outra possibilidade de resolver seus conflitos senão a partir de atos violentos, sendo que, na maioria dos casos, estes atos violentos são compreendidos de forma imediata, aparente, simplista e naturalizante, análise esta que precisa ser superada a partir de uma visão histórico-cultural de desenvolvimento humano e por uma práxis científica educativa. Assim, acreditamos que seja possível educar e orientar as novas gerações para encontrarem caminhos racionais e conscientes para sua vida em sociedade, de forma a não optarem pelo uso da violência nas suas relações, pois a violência inviabiliza as relações sociais humanizadoras e compromete sobremaneira o processo de desenvolvimento das potencialidades humanas em direção ao sujeito humano-genérico livre e universal.
Palavras – chave: Violência Escolar. Práxis científica educativa. Teoria histórico-cultural.

THEORETICAL-CRITICAL REFLECTIONS FOR A SCIENTIFIC EDUCATIONAL PRACTICE AGAINST THE VIOLENCE AT SCHOOL

ABSTRACT
This theoretical essay aims to reflect on the phenomenon of violence, especially its manifestation within the school, identifying its characteristics, in the sense of recognizing this phenomenon in its multiple and complex determinations, emphasizing the educational work of the teacher in a humanizing perspective as a possibility of their coping and overcoming. We used as basis for the analysis the historical and dialectical materialist method, conducting a reflection on intervention-formative research carried out by GEIPEEthc and works of authors who study this phenomenon in the school context. We know that the phenomenon of violence is present in a generalized and preponderant way in today's society and that this situation is a consequence of the alienated relations based on the capitalist metabolism. This reality leads individuals not to develop another possibility of resolving their conflicts than from violent acts and in most cases this acts are understanding arbitrarily and in a natural form, fact that needs to be overcome from a historical-cultural vision of human development and by an educational scientific praxis. Thus, we believe that it is possible to educate and guide the new generations to find rational and conscious way for their life in society, so that they do not opt for the use of violence in their relationships, because the violence makes

socializing human relations impossible and goes against the process of development of human potentialities towards the free and universal human-generic subject.
Keywords: School Violence. Educational scientific praxis. Historical-cultural theory.

INTRODUÇÃO

A violência presente na realidade escolar se trata de um fenômeno complexo e multideterminado que, portanto, leva-nos à necessidade de compreendê-lo em seu movimento histórico-social e contraditório. Nesse caminho, defendemos o método materialista histórico e dialético como instrumento fundamental de compreensão e análise desse fenômeno na escola e enfatizamos o trabalho educativo do professor como caminho humanizador essencial para o seu enfrentamento e possível superação.

Sabemos o quanto o fenômeno da violência se apresenta de maneira generalizada e preponderante na sociedade. Sabemos, também, que tal situação, na maioria das vezes, é consequência das relações alienadas e alienantes calcadas no bojo do metabolismo capitalista, que levam os indivíduos a não desenvolver outra possibilidade de resolver seus conflitos e necessidades senão a partir desse tipo de relação.

Tal fenômeno manifesta-se das mais diferentes formas e nos mais diferentes grupos sociais, desde o interior das famílias, ruas, praças públicas, campos de futebol, como também no trabalho e na maioria das escolas. Constata-se que muitos são os envolvidos nesse processo, desde crianças, jovens e adultos, atingindo diferentes classes, segmentos sociais e profissionais e, infelizmente, esse processo de manifestação da violência adentra às escolas, principalmente as públicas (SPOSITO, 1998; ARAUJO, 2001; SANTOS, 2001; BLAYA; DEBARBIEX, 2002; MARTINS, 2005).

Assim, as reflexões do presente artigo pautam-se, metodologicamente, nas pesquisas-interventivas-formativas[1] realizadas pelo GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural) no interior de escolas públicas de Presidente Prudente/SP, além de trabalhos de outros autores realizados nos últimos anos em que o fenômeno da violência e seus desdobramentos na escola apresenta-se como objeto principal de preocupação (BATISTA; EL-MOOR, 1999; BLAYA; DEBARBIEUX, 2002; ARAUJO, 2001; CHAUÍ, 2008; OLIVEIRA; MARTINS, 2007).

Nosso objetivo, portanto, é, a partir do método materialista histórico e dialético, refletir sobre o fenômeno da violência, sobretudo sua manifestação no interior da escola, identificando suas características, no sentido de reconhecer esse fenômeno nas suas múltiplas e complexas determinações. Ato contínuo, enfatizando o trabalho educativo numa perspectiva humanizadora do professor como possibilidade de enfrentamento e superação da violência escolar.

A partir de Davidov (1988), temos discutido o quanto o pensamento humano, ao orientar os indivíduos na realização de uma ação de violência, torna-se um pensamento em-si e, portanto, negligente no plano afetivo-racional, pois não possibilita aos indivíduos uma relação consciente com o gênero humano; poderíamos afirmar que essa forma de pensamento em-si, distancia o ser humano da genericidade e o coloca próximo às formas mais instintivas de expressão e resolução de seus problemas, ou seja, num plano próximo a um ato não consciente, sendo que tal fato efetiva-se, atualmente, no bojo da expressão alienada e alienante das relações sociais engendradas na miríade ideológico-prática capitalista.

Desta feita, iniciaremos o presente trabalho com uma breve apresentação do conceito de violência e as formas de

[1] Proposta de pesquisa que coloca aos pesquisadores o compromisso ético-político com a construção de conhecimentos aliados à transformação da realidade pesquisada e dos indivíduos dela participantes, os quais, ao construírem suas consciências numa direção crítica, poderão assegurar as transformações realizadas no processo de pesquisa e avançar na sua auto-organização com vistas à transformação social. Desta feita, tal metodologia de pesquisa tem sido elaborada sob a base das discussões de Davidov (1988) e Vigotski (1997) e configura-se na intencionalidade do pesquisador em construir as possibilidades de análise da realidade a partir de uma intervenção que leve os indivíduos pesquisados a desenvolverem àquilo que se busca estudar, ou seja, uma pesquisa que produza em seus participantes o desenvolvimento das capacidades, ações, comportamentos que intencionam serem estudadas.

compreensão desse fenômeno na sociedade. Posteriormente, apresentaremos o fenômeno da violência como produto de relações sociais fragmentadas e movidas pela alienação, defendendo o trabalho educativo do professor como elemento fundamental para a construção do pensamento na direção das objetivações humano-genéricas e, portanto, numa perspectiva humanizadora. No bojo dessa discussão, faremos uma crítica à escola que, ao atender as necessidades impostas pelo modo de produção capitalista, contribui na construção de um pensamento técnico-instrumental, em detrimento de um pensamento crítico e, por fim, defenderemos as ciências humanas e sociais como caminho para a formação de indivíduos conscientes e críticos, e, portanto, capazes de enfrentar a violência da sociedade que se apresenta na realidade escolar.

O fenômeno da violência escolar sob a ótica do materialismo histórico e dialético

Ao tratarmos do fenômeno da violência, torna-se necessário um esforço crítico para a compreensão dos chamados atos violentos praticados no interior da escola, para não incidirmos no erro, comumente encontrado, de culpabilização e responsabilização dos indivíduos, pela violência por eles cometida. Esse erro de análise ocorre quando pensamos no estudante como um ser isolado, cujos desejos e vontades acabam naturalizados, ou seja, destituídos de qualquer senso ético-moral. Além disso, calcar a análise de tal fenômeno somente no plano aparente, ou seja, a partir, somente, da manifestação fenomênica imediata dos atos violentos realizados, contribuem para uma interpretação equivocada de tal fenômeno, por não alcançar uma interpretação que vá a essência, ou seja, as múltiplas determinações expressas enquanto síntese do momento de violência.

É fácil identificar na escola o quanto as interpretações acerca dos estudantes, suas dificuldades e comportamentos, virtudes e vícios, sobretudo quando sua maneira de ser se distancia do “padrão de normalidade”, constituem-se a partir de conhecimentos cotidianos, visões empíricas e imediatistas, distanciando-se de uma análise crítica e coerente com a totalidade histórico-social do indivíduo.

Na maioria das vezes, a manifestação de um ato ou atos considerados violentos, apresenta-se, na literatura contemporânea, como produto de uma natureza humana deturpada, rebelde e natural cuja qual se encontra impresso nos indivíduos desde o seu nascimento ou, ainda, adquirida a partir de influências diretas do ambiente familiar em que são criados, como afirmam Collares e Moyses (1996). Tais discussões se baseiam numa visão determinista e pautada numa compreensão que considera os seres humanos como um ramo das ciências físicas e naturais, deixando de lado a primazia das relações sociais como forma de desenvolvimento das capacidades especificamente humanas em cada indivíduo singular.

A partir dessas visões naturalizantes, o estudante é responsabilizado individualmente pelos seus atos de violência na escola e, decorrente desse processo, justifica-se a imposição de uma forma de educação que estabelece padrões "normais" de pensamentos e comportamentos, com a finalidade de impor aos indivíduos, regimes disciplinares que os submetem a relações de poder desiguais (FOUCAULT, 1990), situações estas identificadas por Felix (2013) e Nunes (2013) na escola. Torna-se importante a afirmação de Foucault (1990, p.16) ao salientar que nas relações de poder na sociedade, o que interessa “não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades [mas sim] gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações, para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo”.

Na educação escolar de natureza conservadora os estudantes devem ser preparados para a obediência e reprodução das relações sociais alienadas, dentro dos padrões de normalidade estabelecidos pela ideologia daqueles que detém o poder sobre os indivíduos, ou seja, a ideologia capitalista. Estes, tendo em vista a sua condição de estudantes, têm as suas ações controladas pela escola, desde os seus comportamentos, desejos, sentimentos e pensamentos, levando-os a pensar de forma linear e formal, pois, qualquer manifestação não reconhecida segundo o padrão de "normalidade" é vista como um desvio, ou até mesmo um transtorno, uma forma de indisciplina, descontrole e violência (FOUCALT, 1990).

Para Chauí (1998) a violência trata-se de um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém, que se constitui nas relações sociais e intersubjetivas definidas pela opressão, intimidação, medo e terror, comumente presente nas relações alienadas

capitalistas, tal como Felix (2013) e Nunes (2013) identificaram em suas pesquisas, sendo que os estudantes, em vez de algozes, na verdade são vítimas de um estado de opressão e controle presente no interior da escola.

Segundo Martins (2005) o ato violento refere-se a um prejuízo ou dano causado a algo ou alguém, sendo que esse dano pode acontecer no plano material (físico) ou imaterial (simbólico). Essas duas formas de violência, material e simbólica, não são antagônicas, vez que ambas possibilitam dano ao indivíduo, embora se diferenciem na sua forma de manifestação. A violência, além de provocar sofrimento direto ao indivíduo que sofre tal ato, atinge também, ainda que indiretamente, outros membros do segmento social ao qual aquele que é vítima pertence. A autora esclarece que tanto as relações sociais, como também as organizações grupais e a subjetividade dos indivíduos, que vivenciam direta ou indiretamente a situação de violência, ficam comprometidas.

Também a violência que se apresenta nas escolas mostra-se comprometedora das relações sociais, de forma geral, e da subjetividade dos indivíduos, em específico, pois se trata de um fenômeno social multideterminado nas suas origens como também nas suas manifestações.

Nunes (2013) e Felix (2013) constataram em suas pesquisas empíricas no interior da escola pública, que existem situações frequentes de violência física e simbólica manifestas nas relações entre os próprios alunos e entre alunos e professores bilateralmente, fato que permite afirmar que as relações sociais, permeadas por essas formas de violência, tem sido banalizadas (CODO, 1999) e, lamentavelmente, as relações sociais violentas, principalmente no interior da escola pública, tem sido reconhecidas como inevitáveis. Segundo Martins (2005), em escolas que apresentam alto índice de violência, muitos professores têm se afastado de suas funções e, em casos mais graves, abandonado a profissão docente, fato extremamente lamentável do ponto de vista da defesa da escola pública como espaço de humanização.

Para Spósito (2001) já existem muitos estudos sobre a violência na escola, no entanto, há que se investigarem os fatores determinantes desse fenômeno social e sua manifestação nessa instituição, no sentido de se compreender a sua complexidade e multideterminação. Debarbieux (2001) por sua vez, afirma que há um equívoco em tentar se definir violência de forma absoluta, sobretudo a violência manifesta na escola, sendo que a utilização do termo genérico "violência" leva a confusões e interpretações equivocadas que não podem reduzir-se ao imediatismo cotidiano e de senso comum.

Torna-se importante, portanto, compreender a violência escolar em seus diferentes aspectos e manifestações, a qual se encontra expressa nas relações sociais construídas em seu interior, como também aquelas que são dirigidas contra a própria escola. A violência nas relações escolares se manifesta, principalmente, na ação de diferentes indivíduos, principalmente estudantes e professores, os quais são vítimas ou algozes desse fenômeno que não se origina neles, mas, apresenta-se a partir deles. A violência contra a escola, por sua vez, configura-se por atos de vandalismo, depredações, roubos e furtos contra patrimônio escolar, sendo efetivadas por indivíduos que não a valorizam e reconhecem-na como uma instituição opressora, controladora e que abusa do poder, tal qual se reconhece numa instituição totalitária (FOUCAULT, 1990).

Com relação à violência com origem na própria escola, identificada na configuração de regras institucionais e comportamentos individuais rígidos, geralmente impetrados por gestores, professores, inspetores e outros funcionários, voltados ao controle do comportamento dos estudantes, para adequá-los ao processo de formação que deve atender às necessidades da sociedade e do modo de produção capitalista, na maioria dos casos submetem os estudantes a situações de humilhação, vergonha e constrangimento, ou mesmo a situações de discriminação, preconceito e verdadeira exclusão, fatos que engendram as condições para o fenômeno do fracasso escolar dos estudantes (PATTO, 1990).

Torna-se importante diferenciar os fenômenos da violência e da indisciplina no interior da escola, tendo em vista que, segundo Camacho (2001), esses fenômenos são tratados como se fosse a mesma coisa, mas não o são**.** A indisciplina, segundo Caldeira (2001) deve ser compreendida como a quebra de regras estabelecidas com a finalidade de comprometer o funcionamento da instituição que oprime, sendo que, para Boarini (1998) a indisciplina é vista pelos professores como formas de inquietação, provocações e rebeldia e reitera que tais comportamentos são aprendidos no contexto social da própria escola, oriundos das relações

estabelecidas pelos gestores, professores e funcionários para com os próprios estudantes.

Identificamos que situações de indisciplina acabam por comprometer o funcionamento de algumas atividades escolares, no entanto, é importante que se afirme que comportamentos de indisciplina não necessariamente causam danos aos indivíduos, sendo que, inclusive, segundo Debarbieux (2001), em certas organizações, pode haver até uma sociabilidade diferenciada entre os seus membros que podem tomar uma conatação de indisciplina, no entanto, para o autor, a indisciplina só se configurará a medida que a situação causar prejuízo ao funcionamento de determinada atividade de trabalho.

Enfim, embora haja aproximações entre os conceitos de indisciplina e violência, eles não podem se confundir, pois nem todo ato de indisciplina corresponde a um ato violento, mas, todo ato de violência é, também, um ato de indisciplina, pois significa uma ruptura das regras de convivência social, gerando uma imposição ao outro, normalmente pela força (DEBARBIEUX, 2001).

Nesse sentido, então, torna-se necessário diferenciar indisciplina de violência na escola e não torná-los fenômenos da mesma natureza, pois a indisciplina, em certos casos, pode ser compreendia e tolerada, já a violência precisa ser enfrentada e superada no contexto escolar. Concordamos com Pino (2007, p.10) quando afirma que "se a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a violência não tem solução", ou seja, torna-se necessário o enfrentamento desse fenômeno por via escolar, através daquilo que lhe é específico e função, isto é, a efetivação de uma educação humanizadora.

A violência como produto das relações sociais

Temos deixado claro que a violência deve ser compreendida como um fenômeno histórico e social, decorrente das relações sociais efetivadas a partir das vivências do ser humano em sociedade e com a própria natureza. Reconhecer a violência desta forma radica na superação de visões naturalizantes acerca do próprio ser humano, assim como, romper com explicações que o tomam como um ser movido por instintos primevos e naturalmente agressivos.

A explicação de Pino (2007) sobre a violência relaciona-se de forma íntima com o problema das relações sociais, situação em que a existência do outro é reconhecida como uma ameaça real ou imaginária à própria existência humana seja ela física, social ou psicológica. Podemos identificar que essa situação é típica de nossa sociedade, em que os indivíduos, para sobreviverem, estabelecem relações excludentes entre si, permeadas pela competição, pelo individualismo e construídas sob a base da alienação social.

De um ponto de vista histórico, segundo Vázquez (1968), a violência apresenta-se desde a primeira relação dos homens com a natureza, quando usam intencionalmente da força física para transformar a matéria bruta natural, com a finalidade de construir um objeto cultural, afirmando que os animais, por sua vez, não são violentos, pois simplesmente adaptam-se a ela, ou seja, para o autor, a violência é um fenômeno eminentemente humano. No entanto, quando essa violência humana é empregada contra os próprios seres humanos, com a finalidade de causar danos materiais e subjetivos, esse ato representa uma violação da relação consciente entre eles mesmos, ou seja, representa um rompimento de acordos de convivência humano-genéricas e imprime uma relação de desconsideração aos vínculos afetivos e construídos conscientemente nas relações sociais.

Com essa afirmação de Vázquez (1968), queremos enfatizar que discutir a violência na escola, não implica somente, discutir o comportamento isolado de um indivíduo ou alguns indivíduos; os motivos para o uso da violência como forma de resolução de uma contradição no interior escolar, precisa ser reconhecido como forma de expressão das relações presentes na sociedade, ou seja, o fenômeno da violência ou determinado ato violento, expressa, de certa forma, a característica da sociedade e as relações sociais onde esse fato acontece.

Para Marx (2004, p. 107), o indivíduo é um ser social e forma de manifestação de sua vida "mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externação e confirmação da vida social", ou seja, o ser humano não se forma espontânea e naturalmente, assim como não aprende e desenvolve seu modo de vida e comportamentos de forma natural e espontaneamente. A vida de cada homem, em sua singularidade, só pode ser

compreendida na totalidade das relações sociais, vez que, desde o nascimento, cada ser humano está inserido nas atividades que o produzem enquanto indivíduo singular humanizado (LEONTIEV, 1978).

Entendemos, portanto, que nos momentos em que a violência se apresenta como meio para se atingir alguma finalidade, ela está necessariamente ligada à totalidade das relações vividas pelos indivíduos, incluindo nesse movimento, as relações objetivas e subjetivas vivenciadas por eles em determinado contexto social.

Segundo Vigotski (1997), os seres humanos estruturam-se a partir de dois tipos de experiências que se inter-relacionam e se modificam. Uma delas é a "*experiência histórica*" que reflete a experiência de gerações anteriores, que não são transmitidas hereditariamente e encontra-se cristalizada nos objetos materiais e simbólicos da cultura humana. A outra, a "*experiência social*", representa a experiência das outras pessoas que constituem o espaço de convivência mais próximo da história individual. Essas duas formas de experiências vivenciadas são essenciais para se compreender como ocorre o processo de desenvolvimento das qualidades do psiquismo especificamente humano, compreendendo esse indivíduo constituindo-se na atividade social.

Para Davidov (1988), na estrutura da atividade humana, os motivos que levam o homem à consecução de determinado objetivo estão diretamente ligados às qualidades do conteúdo essencial da sua necessidade – seu objeto – e os objetos das necessidades humanas são essencialmente produtos da cultura.

A partir dessas considerações, podemos compreender que os alvos da manifestação violenta, analogamente, revelam situações objetivas produzidas nas relações e práticas sociais humanas, ou seja, podemos afirmar que os motivos geradores de um comportamento violento não podem ser encontrados no indivíduo isoladamente e tão pouco na sua constituição natural-genética, mas sim, na constituição de necessidades e interesses engendrados em relações sociais próprias do modo de produção capitalista, o qual fragmenta as relações e rompe com o vínculo humanizador entre os homens, colocando-os uns contra os outros, competindo para conquistar um lugar de privilégio (ilusório) no processo de construção social.

Entendemos, portanto, que o componente decisivo para a superação do uso da força como um ato violento em-si na resolução de situações conflitantes vividas pelos indivíduos na escola deve ser orientado pela consciência, uma consciência para-si (DUARTE, 1993), que organiza o pensamento num sistema de orientação e controle voluntario do comportamento humano numa direção humano-genérica, sendo que o trabalho educativo do professor torna-se elemento chave para a construção dessa forma de consciência para-si em direção à humanização no interior da escola e, nesse sentido, como uma forma de enfrentamento e superação da violência nesse espaço.

O trabalho educativo a partir de uma práxis científica educativa na escola

Retomamos Vázquez (1968) quando afirma que o processo de humanização da natureza, passa pela realização de atos violentos e que esse ato é criador, pois necessário para a construção da cultura e desenvolvimento do gênero humano. Esse ato de violência, portanto, poderia ser reconhecido como um ato violento *para-si*, ou seja, reconhecido como práxis, porque consciente e relacionado ao processo de transformação da natureza, humanização dos homens e desenvolvimento da humanidade; já o seu oposto, ou seja, um ato violento humano, como simples negação/destruição da natureza, inclusive a natureza humana do ponto de vista de ataque a outro indivíduo, que não engendra uma forma humanizada à matéria natural, não pode ser considerado como um ato criador, mas sim uma forma de violência *em-si*, alienada, apartada do processo de construção do gênero humano.

Assim, o processo de construção da consciência humana pela via da educação escolar numa perspectiva humanizadora, ou seja, como práxis científica educativa, o pensamento conceitual torna-se objetivo a ser efetivado, isso pelo acesso aos conhecimentos humano-genéricos tais como a ciência, a filosofia, as artes, dentre outros, sendo que, as diferentes formas da atividade intelectual formam a base das ações realizadas pelos indivíduos ao longo de sua vida, inclusive das ações consideradas 'violentas'.

Podemos afirmar que as ações humanas, carregadas de significados sociais e sentidos pessoais, além de revelarem as formas de pensamento existentes na consciência, indicam o nível de seu desenvolvimento e expressam os

motivos da atividade a que pertencem e, da mesma forma, as intencionalidades, interesses e necessidades que correspondem (LEONTIEV, 1989; DAVIDOV, 1988). Nesse sentido, enfatizamos que as ações do pensamento são produtos da atividade educativa, isso porque nesse processo de ensino/aprendizagem ocorre a apropriação/objetivação das formas de ser, agir, pensar e sentir humanos, próprias da cultura construída pela humanidade.

Para alcançar a apropriação dos modos de ser da cultura humana, cada indivíduo deve reproduzir, tanto subjetiva como objetivamente, as ações componentes das atividades sociais, como afirma Davidov (1988), sendo que a escola torna-se um espaço privilegiado para a efetivação desse processo e, nesse sentido, construção de formas diferenciadas de consciências mais humanizadas, pela via de atividades que caminhem numa direção humanizadora.

Assim, o pensamento apresenta uma forma de desenvolvimento que avança desde a atividade motora e prática até a atividade conceitual e teórica. Os períodos de desenvolvimento psicológico estão relacionados com a gradual inserção dos indivíduos nas atividades sociais, fato que implica apropriação das ações motoras presentes nos objetos, assim como o uso da linguagem para a comunicação e efetivação de relações sociais humanizadoras, porque próprias dos seres humanos e efetivadas no plano do pensamento, visando o agir teleológico dos indivíduos na sociedade.

A Teoria histórico-cultural considera o pensamento humano constituindo-se no processo histórico de desenvolvimento da humanidade e nas relações que os seres humanos estabelecem com o mundo material, o que nos possibilita compreender que essa qualidade psíquica, eminentemente humana, engendra processos de avaliação e orientação de ação na consecução de determinados objetivos (GALPERIN, 1982). Este processo qualitativo especificamente humano desenvolve-se de acordo com as qualidades dos objetos apropriados socialmente e, em conformidade com a forma que os sujeitos os percebem e compreendem, isto é, decorrente da qualidade da relação subjetiva que cada indivíduo estabelece com tais objetos a partir da mediação de outros seres humanos mais desenvolvidos (VIGOTSKI, 2001).

Assim, em unidade dialética com o desenvolvimento do conteúdo e estrutura da atividade prática realizada, podemos afirmar, também, que o ser humano é um indivíduo racional teleológico, pois consegue regular e ajustar as suas ações para a realização de atos intencionais, motivados socialmente e segundo as condições objetivas que encontra e vivência em sociedade, ou seja, o pensamento escolhe os caminhos mais seguros, porque direcionados pela consciência, tendo em vista à realização de determinada atividade social e isso é uma característica eminentemente humana.

Considerando que a humanidade tem como base de sua existência as relações sociais cooperativas, isso desde seus primórdios, para a efetivação de objetivos comuns, entendemos que a capacidade teleológica de pensar, sobretudo se esse processo desenvolver-se em comunidade, pode levar os homens a construir uma nova coletividade, a qual terá condições de compreender a contradição do ato violento humano em-si e superá-lo nas suas relações sociais, isso porque, conforme afirma Vázquez (1968, p.404), no mundo em que os homens "unam-se livre e conscientemente, a violência tem que ser excluída". Nesse mundo, portanto, continua o autor, "a liberdade de cada um pressupõe a liberdade dos demais, a violência, a coação exterior, cederão lugar a uma elevada consciência moral e social que tornarão desnecessária a violência", o que, portanto, possibilitaria o desenvolvimento de uma consciência social, indo contra o desenvolvimento de consciências individualistas e egoístas, alienadas.

Partindo do pressuposto que todo ato violento em-si é antagônico à humanização, pois revela uma posição de estranhamento do outro e da cooperação entre os homens e que esse ato, violento em-si, é um rompimento dos vínculos conscientes que sustentam o processo de humanização, compreendemos que o indivíduo que o realiza, dada inúmeras condições objetivas, encontrou dificuldades de construir seu pensamento e consciência numa direção humano-genérica, mantendo-se na sua particularidade alienada porque excluído de relações sociais e processos educativos humanizadores, desta feita, limita-se a uma ação mais próxima de um ato instintivo do que um ato consciente, resultado da alienação social que coloca e mantém em funcionamento a "máquina" capitalista.

Podemos afirmar que o sujeito que pratica a violência em-si não conquistou o nível

de consciência que possibilita uma relação coerente e crítica acerca de sua própria vida e sobre a humanidade (DUARTE,1993). Alienado, apartado das objetivações genéricas para-si (filosofia, ciência, arte, política, ética), esse indivíduo não apresenta condições racionais conscientes e críticas para compreender e respeitar a si mesmo, o outro e o gênero humano, mantendo-se numa condição humana em-si, alienada.

Ao pensarmos nos atos violentos de determinado indivíduo ou indivíduos na escola, precisamos refletir no quanto esses atos, embalados por uma consciência em-si (alienada) e decorrentes de uma forma de pensamento empírico, fragmentado e ligado aos fenômenos mais imediatos da realidade, não encontra outras formas de expressar sua insatisfação que não através da violência. Esse fato, por sua vez, se não tomado isoladamente, pode chegar a denunciar a incoerência ou inadequação da própria escola e do trabalho educativo lá realizado, sendo que para nós, a investigação da violência escolar, deve considerar essa hipótese, pois, desta forma, estaremos investigando esse fenômeno de forma radical, indo à sua raiz, à sua essência.

Há que se considerar, portanto, a importância de um trabalho educativo humanizador e suas implicações no processo de formação do pensamento conceitual humano**,** aquele capaz de orientar ações que superem a violência em-si e como forma de coexistência entre os homens e, em seu lugar, possibilitar e valorizar o diálogo, a compreensão da realidade concreta, a discussão crítica e consciente acerca da realidade escolar, a compreensão de conceitos como solidariedade, cooperação, justiça, amizade, dentre outras qualidades, relações e apropriações humano-genéricas (NUNES; VIOTTO FILHO, 2016; DUARTE, 1993).

Assim, defendemos que a educação escolar torna-se imprescindível para o processo de desenvolvimento da humanidade nos homens, como afirma Saviani (2001) e, logicamente, o professor é o indivíduo fundamental desse processo, sobretudo ao possibilitar, aos estudantes, de forma direta e intencional, o acesso e apropriação das objetivações humano-genéricas (ciências, artes, filosofia, ética, política).

Entendemos que a consciência orienta ações motoras, práticas e técnicas, necessárias à vida cotidiana, e importantes para a manutenção e produção da vida social e individual, sendo que, além disso, constitui também as formas mais complexas e desenvolvidas do pensamento teórico conceitual**,** tais como as científicas, filosóficas, políticas, éticas, estéticas, dentre outras. Essa qualidade que o pensamento adquire ao tornar-se conceitual, aperfeiçoa-se nas atividades específicas desenvolvidas na escola e que se diferenciam daquelas cotidianas, tanto pela sua forma quanto pelo seu conteúdo.

A escola é a instituição social que deve socializar e realizar atividades teórico-científicas fundamentais, pois nessas atividades que estão expressas as possibilidades de desenvolvimento das formas mais desenvolvidas de pensamento, que enriquecem a consciência e orientam os indivíduos em suas ações de uma forma mais coerente e qualitativamente superior. Obviamente que essa relação não é tão direta como se gostaria pois, conforme Oliveira (1996, p.8), o conhecimento "[...] por si só não se torna ação; não é em si mesmo uma atividade transformadora, mas é força e direção da ação dos homens que se apropriaram dele e que o assumem como base real para a transformação".

Ao se considerar as qualidades e a especificidade do pensamento teórico-científico, reconhecemos que ele representa um momento mais avançado do processo consciente, por indicar a ocorrência de um distanciamento do indivíduo diante do objeto de sua observação**;** ação essa que é mais complexa do que aquelas provenientes do processo geral do pensamento**,** tais como as sensações, percepções, análises, categorizações, classificações. Davidov (1988, p. 6) salienta que o pensamento teórico-científico se diferencia dos outros processos de pensamento pois,

> [...] não deve ser identificado com o chamado pensamento "abstrato" que se apoia em raciocínios verbais. A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial com o qual o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos por via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento.

O pensamento teórico-científico é o único capaz de constituir a consciência como

orientadora racional mais avançada na reflexão e análise da atividade e dos acontecimentos da vida humana, inclusive àquelas que caminhem em direção contrária a expressões violentas no interior da escola. Na atividade de produção de conhecimentos científicos, por exemplo, o pensamento teórico é o meio para o desenvolvimento tanto do aspecto conceitual quanto do técnico operacional ou metodológico (DAVIDOV, 1988).

Defendemos, portanto, que é na atividade escolar**,** no ensino fundamentado no pensamento teórico-científico, pautado pela orientação afetivo-racional e mais avançada de reflexão consciente e crítica, que analisa radicalmente o processo de desenvolvimento dos fenômenos humanos e sociais e de construção dos objetos materiais e simbólicos da cultura que devemos pensar a escola, tendo em vista a construção de indivíduos humanizados, menos alienados, na sua forma de pensar a realidade.

Porém, sabemos que no ensino escolar o conhecimento científico aparece fragmentado em áreas de conhecimento como ciências humanas e sociais e ciências naturais e exatas, como se fossem áreas que não se inter-relacionassem. Isso possibilita**,** inclusive, desenvolver atividades de ensino específicas e especializadas, enfatizando, muitas vezes de forma exclusiva, o ensino técnico como unidade de formação profissional/humana. Perde-se, assim, as inter-relações entre as diversas esferas do conhecimento e fragmenta-se o processo de construção da consciência, fato que pode comprometer o processo de avaliação, por parte dos indivíduos, das consequências dos seus atos, nas relações que estabelecem com a natureza e com os outros indivíduos em sociedade.

O pensamento teórico-científico constitui da mesma forma, mas não com o mesmo conteúdo, os processos de ensino das ciências exatas e naturais e das ciências humanas e sociais. As ciências exatas, que se baseiam na precisão dos números, na exatidão dos cálculos, orientam as ciências aplicadas**;** e essas orientam o uso prático e/ou técnico dos conhecimentos científicos. Assim, o ensino técnico orienta-se eminentemente para formar um tipo de consciência direcionada à prática, para o uso cotidiano e pragmático do conhecimento científico.

A avaliação feita pela consciência, nesse tipo de atividade, pressupõe a eficiência da ação na efetivação de seu objetivo imediato e na obtenção de determinado do produto decorrente dessa ação. Constituída dessa forma, a consciência humana não necessita avançar para além dos resultados imediatos das ações e limita-se a reconhecer a qualidade do produto produzido e/ou a realização empírica e pragmática de uma ação.

Nesse tipo de escolarização fragmentada, os indivíduos acabam sendo formados para atender o sistema produtivo e, assim, se alienam das possibilidades teórico-científicas críticas, não construindo na escola as capacidades psicológicas teórico-críticas e reflexivas necessárias à avaliação e orientação dos seus próprios atos numa direção humano-genérica. Sua atividade prática não o é sem consequências para a humanidade, mas, decorrente do excessivo tecnicismo presente no processo educativo conservador e pragmático, o indivíduo corre o risco de não adquirir ou adquirir de forma fragmentada, os recursos intelectuais necessários para realizar uma avaliação crítica e coerente sobre sua própria ação na sociedade.

Diante dessas condições educativas, os indivíduos, de certa forma, permanecem presos à sua particularidade, mantêm-se alienados dos processos humanizadores próprios das ciências humanas e sociais, que valorizam o vínculo cooperativo que humaniza as relações entre os seres humanos e dos seres humanos com a natureza, o que poderia leva-los a romper com a alienação própria à vida cotidiana capitalista.

A violência, em uma sociedade tecnologicamente voltada à mercantilização da vida humana, ocupa todos os momentos e espaços da vida social. Formados nessa sociabilidade pragmática, os indivíduos não terão os instrumentos teórico-críticos-racionais suficientes para analisar e superar a violência da própria realidade. Terão dificuldades de avaliar a importância do outro e da natureza, para a sua própria existência, não logram o avanço já alcançado há muito pelo pensamento humano, que tem como objeto de sua atividade o próprio homem.

Podemos afirmar, portanto, que a racionalidade técnica, exclusivamente, não é suficiente para que os seres humanos possam compreender a gênese da violência e dos atos humanos violentos, inclusive aqueles dos quais fazem parte, isso porque, alienados da possibilidade de desenvolvimento de sua capacidade teórico-crítica, terão dificuldades

para refletir crítica e conscientemente sobre seus próprios atos e sobre os atos dos outros.

É importante afirmar que não se quer suprimir as possibilidades de desenvolvimento de uma racionalidade técnica na escola. O que se questiona é a excessiva carga curricular voltada para as disciplinas de caráter técnico-instrumental, próprias das ciências exatas e naturais, em detrimento das disciplinas humanas e sociais, na formação do pensamento teórico-crítico dos alunos no interior das escolas.

O pensamento teórico que, da mesma forma, mas não com o mesmo conteúdo, constitui a racionalidade técnica, está na base da racionalidade produzida pelas ciências humanas e sociais. Essas, por sua vez, são disciplinas que tratam dos aspectos do homem como indivíduo e como ser social, a filosofia, a psicologia, a história, a antropologia, a sociologia, a ética, a política, dentre outras, são conteúdos imprescindíveis para a construção de formas não-cotidianas de pensamento no homem, formas especiais e não pragmáticas de se pensar a realidade e as relações sociais.

Assim, a proposição central deste artigo é que o ensino das ciências humanas e sociais na escola, deve ocupar um lugar de destaque, pois, pelas suas características e especificidades, orienta a consciência numa direção humano-genérica, fator imprescindível para se pensar num ser humano com possibilidades plenas de humanização.

Defende-se que o pensamento teórico conceitual precisa direcionar-se à formação de capacidades psíquicas suficientes para uma reflexão crítica sobre os produtos da atividade humana e social. A escolarização, a partir de um trabalho educativo que socialize as objetivações humano-genéricas, deve capacitar a consciência para uma avaliação e orientação das ações dos indivíduos de forma que os mesmos possam entender as consequências das suas ações na relação que estabelecem com a natureza, com os outros homens e com a humanidade.

A alienação das formas de pensamento capazes de refletir o ser individual na sua relação com a universalidade do gênero humano, é uma das formas mais brutais e violentas utilizada para comprometer o processo de humanização dos indivíduos e isso se constata no total desmantelamento da escola e da educação em geral em nossa sociedade. Afirma-se que dessa forma de violência social, sucedem todos os outros tipos de violência praticados pelos homens.

Somente um trabalho pautado numa práxis científica educativa, voltado à formação da consciência humano-genérica, constituir-se-á como um caminho possível para a superação da violência reproduzida na escola e presente na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após refletir sobre a importância do trabalho educativo no processo de formação da consciência humana, assim como sobre o tipo de sistema afetivo-racional que se quer formar nos indivíduos, para a superação da violência na escola, defende-se que o ensino das ciências humanas e sociais e sobretudo de atividades educativas humano-genéricas como a ciência, a filosofia, as artes, a política, a ética, tornam-se objetivações imprescindíveis na escola, sem negligenciar, obviamente, o ensino das ciências naturais e exatas, que também contribuem, pela sua especificidade, para a construção do pensamento e da consciência humana.

Acredita-se que tais conteúdos, se articulados de forma coerente no trabalho educativo, possibilitarão a construção de uma forma de pensar, capaz de avaliar e analisar criticamente os conflitos e contradições sociais e individuais que se fazem presentes na escola. Nesse sentido, serão criadas as possibilidades educativas para o enfrentamento do fenômeno da violência pela via da práxis científica.

Enfatiza-se, portanto, o ensino do pensamento teórico-crítico como imprescindível na escola, aquele pensamento que avalia as ações do indivíduo e suas implicações na relação com os outros homens, com a natureza e com a humanidade. Defende-se que nessa possibilidade educativa encontra-se um importante caminho para a superação do fenômeno social da violência que se apresenta na escola e que o professor torna-se sujeito imprescindível nesse processo.

É importante salientar o papel do professor nesse processo, pois é ele quem criará as condições educativas em sala de aula para o desenvolvimento e formação do pensamento teórico-conceitual e para a construção da consciência dos alunos numa direção humano-genérica, atuando, pela via do trabalho educativo, estruturado segundo os pressupostos do materialismo histórico e dialético, num caminho que possibilite a compreensão do movimento contraditório de construção das

relações sociais e do trabalho educativo na escola.

Acredita-se que é possível educar e orientar as novas gerações para encontrarem caminhos racionais e conscientes para sua vida em sociedade, de forma a não optarem pelo uso da violência nas suas relações pois, como se discutiu, a violência inviabiliza as relações sociais humanizadoras e compromete, sobremaneira, o processo de desenvolvimento das potencialidades humanas em direção ao sujeito humano-genérico livre e universal.

Por fim, salientamos que as reflexões presentes neste ensaio teórico carecem de comprovação prática e para isso, pesquisas empíricas no interior da escola são necessárias, com objetivo de se trabalhar com a realidade objetiva e com as manifestações da violência na sua concretude, tendo em vista instrumentalizar os educadores para lidar com esse fenômeno social que adentra à escola e que tanto compromete a qualidade do processo de escolarização de crianças e jovens em nosso país.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade da periferia. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.141-161, jan/jun. 2001. DOI: 10.1590/S1517-97022001000100010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2018.

BATISTA, A.; EL-MOOR, P. Violência e agressão. In: COOD, W. (coord.). *Educação*: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes,1999. p.139-160.

BLAYA, C.; DEBARDIEUX, E. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Ed. Elsevier, SAS, Paris, 2002.

BOARINI, M. L. *Indisciplina escolar*: a queixa da atualidade. Maringá: Eduem, 1998. v.69, p.1-18 (Série Apontamentos)

CALDEIRA, S. N.; REGO, I. E. Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.18, n.1, p. 76-96, jan/abr. 2001. DOI: 10.1590/S0103-166X2001000100007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2001000100007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 set. 2018.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 123-140, jan/jun. 2001. DOI: 10.1590/S1517-97022001000100009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 set. 2018.

CHAUÍ, M. Ética e violência. *Teoria & Debate*, São Paulo, v.11, n.39, nov/dez. 1998. Disponível em: < https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/>. Acesso em: 09 set. 2018.

CODO, W. (coord.) *Educação*: carinho e trabalho. Rio Janeiro: Vozes, 1999.

COLLARES, C.; MOYSÉS, A. *Preconceitos no cotidiano escolar:* ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:* Investigación psicológica teórica y experimental. Tradución de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001. DOI: 10.1590/S1517-97022001000100011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2018.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*. Campinas: Autores Associados, 1993.

FELIX, T. P. *Timidez na escola: um estudo histórico-cultural*. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1990.

GALPERIN, P. *Introducción a la Psicología*. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de la

Habana, 1982.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad.* Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.

LEONTIEV A. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: Vygotsky, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* São Paulo: Ícone/Edusp, 1989. P.59-82.

MARTINS, E. F. *Violência na Escola:* Concepções e atuação de professores. 2005. 207 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesús Raniere. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

NUNES, R. L. *Atividade do jogo e desenvolvimento infantil:* implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

NUNES, R. L.; VIOTTO FILHO, I. A. T. *A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola.* Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, B. *O Trabalho Educativo*. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo a falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v.19, n.1, p.90-98, jan/abr. 2007. DOI:10.1590/S0102-71822007000100013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100013&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2018.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar* – histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PINO, A. Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.28, n.100, especial, p.763-785, out. 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SPÓSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Submetido em: 11/10/2018
Correções Obrigatórias: 17/11/2018
Aceite Final em: 01/12/2018