

# Ensino, aprendizagem e incivilidade na escola: uma leitura possível do papel do professor e da disciplina a partir da psicologia histórico-cultural

*Traching, learning and uncivility in school: a possible reading of the role of teachers and of discipline from historico-cultural psychology*

---

Marcos Freisleben Zorzal é Professor-pesquisador do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. mzorzal@ucdb.br

## Problematização e Objetivos

As décadas de 1980 e 1990 são apontadas, por pensadores e pesquisadores diversos, como períodos nevrálgicos de inúmeras mutações e crises, seja do pensamento ou racionalidade humanas — em termos filosóficos ou, mais especificamente, *epistemológicos* —, seja em termos econômicos, políticos, institucionais e sociológicos — o que nos remete às questões de organização social, de produção e do *mundo do trabalho*. Como sustentam esses autores, tais elementos incidiram de maneira marcante nas formas de sociabilidade e cultura na transição para o século XXI (cf.; MESZÁROS, 2002; CASTEL, 2004; BEINSTEIN, 2001; POCHMANN, 1999; BORÓN, 2001).

Em síntese, neste contexto deparamos com discursos os mais variados que têm, como pontos de referência comuns, transformações políticas, econômicas, científicas e tecnológicas. Em contrapartida, passamos a observar uma sobrevalorização das esferas da *individualidade*, de seus *elementos subjetivos* ou *idiossincrásicos*, sustentada pelo postulado de profundas transformações centradas nas *tecnologias voltadas para a informação* e, por conseguinte, no anúncio de uma nova fase do *mundo do trabalho*, pelo qual a humanidade passaria a uma condição de valorização da *cultura*, do *tempo livre* (ócio), do lazer e da redução paulatina do *trabalho mecânico*. Os mercados estariam fadados a relações agora *globalizadas*, e as divisões sociais, regionais e nacionais, condenadas a serem equacionadas ou mesmo eliminadas.

Como elemento relevante a esta conjuntura, devemos considerar a importância predominante dada à escolarização, tomada como fator de desenvolvimento sócio-econômico, mas, e principalmente, como fator de preparo e adequação das novas gerações às supostas mudanças então em curso, como sinonímia, inclusive, de *cidadanização*. Para tanto, a escola e seus processos (ensino e aprendizagem, currículos, atividades etc.) deveriam ser urgentemente *reformados* e *adequados* às novas realidades mundiais e locais.

Entrementes, estas reformas e ênfases no ensino têm, em comum, uma tendência notadamente pragmatista e individualista, e que enfatiza uma suposta revalorização das *habilidades, competências e saberes tácitos individuais*, tendo em vista o acirramento nas relações competitivas de mercado e, por conseguinte, a necessidade de que os indivíduos se tornem flexíveis o suficiente para se adequarem às novas exigências do mercado, sob pena de virem a ser ou permanecerem *excluídos* do próprio mercado de trabalho (KUENZER: 2002).

No caso do Brasil, o advento da *Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96*, a partir da qual aspirações por *mudanças nos processos de ensino-aprendizagem tradicionais* ensejaram o ressurgimento de propostas pedagógicas que, desde a transição entre os séculos XIX e XX, punham em relevância a crítica à escola denominada *tradicional*, geralmente apontada como *formal, elitista e unilateral*, fundada numa estrutura centrada na *transmissão de conhecimentos ou conteúdos* desvinculados da realidade e vivências dos próprios alunos (por sua vez, entendidas como *“realidade concreta”* dos mesmos).<sup>1</sup> A escola tradicional e sua cisão e distanciamento em relação à realidade social ou comunitária passam a ser propostos, inclusive, como alguns dos principais motivos para a insatisfação de seus usuários e, portanto, um dos principais fatores para o *desinteresse, abandono e fracasso* de grande parte de seus alunos, além da própria *depreciação da instituição escolar e da profissão de professor/educador*. Assim, a *própria escola e a formação dos professores* tornam-se alvos de inúmeros questionamentos, estruturais, funcionais, curriculares e, por conseguinte, metodológicos e pedagógicos.

---

<sup>1</sup> Para uma noção mais aprofundada sobre tais questões, remetemos o leitor à nossa tese, *O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?* (ZORZAL, M.F. PPGE/UFSCar, 2006, Tese de Doutorado em Educação, disponível em [www.ufscar.br](http://www.ufscar.br)).

É neste contexto sócio-histórico que a sociedade brasileira se depara, sobretudo a partir de meados dos anos de 1980, e com a derrocada do regime militar e seus mecanismos de censura, com crescentes noticiários sobre o aumento de um fenômeno até então tomado como eventual e atípico, incidente, sobretudo, nos grandes centros urbanos, e em especial em suas regiões periféricas: o processo do aumento e generalização, nos estabelecimentos escolares, dos fenômenos *indisciplinares e de incivildade, mas, e principalmente, da incursão da violência* nesses meios.

Embora a questão *disciplinar* seja historicamente uma variável intrínseca à própria atividade da instituição escolar, tendo em vista serem estas atividades e finalidades *atípicas ao cotidiano social* dos indivíduos em escolarização (implicam em seguimento mínimo de regras e disciplina para que seus objetivos possam ser atingidos), à medida em que as ocorrências de indisciplina ultrapassam o limiar do *tolerável e pedagogicamente aceitável*, as próprias instituições escolares e seu *modus operandi* se vêem mergulhados num processo de *desestabilização* e, em muitos casos, de *desestruturação*.

Especificamente nos anos de 1990, a violência e comportamentos anti-sociais na escola passam a ser observados também *nas relações entre grupos de alunos*, caracterizando, possivelmente, um tipo novo de sociabilidade entre os pares jovens ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria investigação e análise do fenômeno da sociabilidade e dos comportamentos incivilizados e de indisciplina na escola. As notícias e estudos realizados no período já dão conta da presença de ocorrências em várias regiões do país, alcançando cidades de médio porte, incluindo capitais e outros centros (SPOSITO, 1994, 2001; PINTO, 1992).

Uma pesquisa de grande repercussão em meados dos anos de 1980, realizada por Guimarães (1984) ofereceu um quadro bastante sugestivo ao contrariar hipóteses dominantes em todo o período sobre comportamentos anti-sociais na escola. O trabalho de campo havia evidenciado que esse fenômeno *estava presente tanto em escolas altamente rígidas sob o aspecto disciplinar quanto em escolas permissivas e desorganizadas*. No segundo estudo a autora verificou, já no final aquela década, que a intensificação do policiamento resultava na diminuição dos índices de depredação escolar, sendo perceptível, contudo, o aumento das agressões físicas e verbais entre alunos (GUIMARÃES, 1991).

Um levantamento nacional da década de 1990, realizado por Codo (1999) e que abordou o tema da violência escolar, trouxe um retrato também contrário às expectativas comuns: os resultados indicaram *não haver correlação entre nível de desenvolvimento socioeconômico de determinados Estados e os índices de depredação e comportamentos anti-sociais*, pesquisa que também indicou que *os estabelecimentos de maior tamanho (com mais de 2.000 alunos) eram os mais suscetíveis a essas práticas, acentuando-se naqueles localizados nas capitais ou grandes metrópoles (CODO, 1999).*

Cardia (1997) examinou os possíveis efeitos de regiões urbanas violentas sobre a vida escolar. Sobretudo em áreas marcadas por homicídios, o clima de medo tornava-se as rotinas escolares tomadas pelo sentimento de ameaça e medo. Por sua vez, em locais onde havia menor intensidade de ocorrências policiais, mas outras práticas violentas e agressivas, especialmente aquelas que ocorrem no *interior da família*, verificou-se o fenômeno comum da *normalização da violência*, ou seja, de sua *banalização*.

Laterman (2000), inspirada nos estudos franceses que recorreram à noção de *incivilidade*, concluiu que “*não é possível afirmar que as incivilidades se somam ou se transformam, ao longo do tempo, em crimes, como se fossem uma gênese daqueles acontecimentos mais graves*” (op. cit., p. 151). No entanto, ressalta o fato de que os *limites anti-sociais das condutas*, sendo ultrapassados, facilitam este indesejável avanço ao lado da afirmação da “*ausência de poder (seja da sociedade em geral, dos educadores, dos pais, dos valores e tradições) que a isso se oponha*” (op. cit., p.152).

A percepção das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passaram a sentir-se sob ameaça permanente, seja real, seja imaginária (SPOSITO, 2001). Por fim, os estudos, ao indicarem a presença de práticas de incivilidade (relacionada ou não à violência física) em outros grupos sociais, mostram, também, que a crise da suposta eficácia socializadora da escola abrange, de formas variadas, a *experiência juvenil das diversas classes sociais em sua relação com o mundo adulto*, grosso modo, representado pela instituição escolar. Este fenômeno, entretanto, não se limita também a países particularmente marcados pela precariedade econômica, mas se generaliza nas mais variadas nações, notadamente as de capitalismo e difusão

de consumo avançados (ILANUD, 2000), e onde as novas gerações são ostensivamente submetidas à falta de perspectivas socializadoras presentes e futuras, ou ao que Robert Castel denominou “ausência do sentido de pertencimento social” (CASTEL, 2004).

Ao apontarmos uma possível leitura desses fenômenos não apenas com base na constatação dos fatos (hoje patentes), nosso objetivo neste texto é de contribuir para um debate que consideramos como fundamental o resgate do *real papel do ensino formal nos processos de aprendizagem das novas gerações* e, por conseguinte, *o resgate do papel e função dos próprios atores educacionais (sobretudo, dos professores) na formação das gerações atuais e vindouras*. Para tanto, fundamentamos nossas reflexões nas investigações e postulados da *psicologia histórico-cultural*, mais especificamente de Lev S. Vigotski e de Alexis N. Leontiev, bem como na *sociologia do cotidiano*, de Agnes Heller.

## A Função do Adulto no Desenvolvimento das Novas Gerações: As Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Em seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar, em sua célebre obra *Pensamento e Linguagem*, Vigotski<sup>2</sup> (1993) discorre, em seu sexto capítulo, denominado “*Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade infantil*”, sobre uma série de novas proposições acerca do processo de surgimento e estabelecimento dos conceitos entre as crianças, enfocando, principalmente, o período de escolarização. Um conceito, para a perspectiva histórico-cultural, é o que Vigotski (1993) definiu como “*estímulo médio*” ou *elemento de mediação das relações* entre indivíduos e cultura e, por decorrência, o que possibilita a comunicação de caráter *especificamente humano*.

Os *conceitos* são representações iconográficas oriundas e relativas à forma intencional com que os homínídeos passaram a lidar com a natureza biofísica, transformando-a conforme suas necessidades pela *atividade vital do trabalho*<sup>3</sup>. Pelas representações daí originadas, os seres humanos tornaram-se capazes não

---

<sup>2</sup> Por atividade vital do trabalho entende-se especificamente a faculdade humana de transformar a natureza, em toda a sua história filogênica humanizadora (antropologicamente considerada), e não ao modelo de trabalho produtivo das sociedades mais recentes (no caso da atual, fundada no modelo do trabalho assalariado).

apenas de criar uma forma específica de linguagem para generalizarem, simbolicamente, os elementos e fenômenos de suas experiências, mas, inclusive, de se perceberem como singularidades e, portanto, como *seres conscientes de serem distintos* do ambiente em que vivem (*consciência reflexiva*). Embora possivelmente as demais espécies possuam certo grau de consciência, em maior ou maior grau, os seres humanos desenvolveram a capacidade de tornarem sua própria consciência objeto de suas observações. Logo, os seres humanos detêm a capacidade de, para além do que ocorre com os demais animais – que provavelmente sabem, mas não possuem *consciência do que sabem*, saberem que sabem (daí pertencermos ao gênero *Homo sapiens sapiens*). Este processo, extremamente complexo, certamente é resultado de centenas de milhares de anos. Ao conjunto dos conhecimentos (experiências e produtos humanos) essa abordagem psicológica do desenvolvimento humano denomina *cultura* (LEONTIEV, 1978). O caráter instrumental que as atividades e linguagens humanas adquiriram e representam em termos culturais, e o fato seus elementos serem também os constituintes do próprio pensamento humano, explicam o fato de Vigotski haver denominado, esta abordagem, como uma *psicologia instrumental* (VIGOTSKI, 2000).

Entretanto, no decorrer de seu desenvolvimento como gênero, a humanidade também desenvolveu os vários significados e sentidos dos conceitos que passaram a conformar sua natureza também cultural. Neste aspecto, Vigotski e seus colaboradores notam que contemporaneamente a humanidade passou a fazer uso de duas categorias de conceitos. Uma primeira, formada por conceitos que denominou *cotidianos* e uma segunda, essencialmente abstrata e complexa, que denominou *científicos*. Por *cotidianos* Vigotski entende os conceitos (generalizações ou significados atribuídos às palavras) que se desenvolvem assistematicamente (de modo “espontâneo”) no decorrer do desenvolvimento infantil. Por *científicos* Vigotski refere-se aos conceitos que surgem e se desenvolvem em contextos sistematizados de instrução, e que dizem respeito a um nível superior de generalizações (VYGOTSKY, 1993).

Estes estudos e as proposições em questão são de incomparável importância para que tenhamos parâmetros científicos para uma compreensão mais profunda da real extensão do papel do ensino para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos humanos ou, mais especificamente, para a educação das novas gerações. As experiências conduzidas por Vigotski (1993) e seus colaboradores

levaram a uma série de constatações, que permitiram concluir que a *apropriação de conhecimentos* conduz à elevação dos níveis dos tipos de pensamento científico, o que reflete no âmbito do pensamento e atividades espontâneas e evidencia o papel determinante da instrução na evolução da criança em idade escolar e, evidentemente, em seu comportamento. À criança e ao jovem já não serão mais suficientes as relações apenas cotidianas e os elementos que lhes são típicos. As experiências apenas empíricas (das sensações imediatas) tornam-se cada vez mais mediadas por conceitos cada vez mais complexos.

Entretanto, se o desenvolvimento dos conceitos, tanto espontâneos quanto científicos, dependem do contato da criança com a cultura, será por meio dos indivíduos que já se apropriaram da cultura que as crianças acessarão e desenvolverão novos conceitos. Evidentemente, entra aqui o papel dos indivíduos já desenvolvidos e especialmente, a dos adultos. A prova científica cabal a este respeito foi fornecida por Vigotski (1993) e seus colaboradores na descoberta das diferenças entre níveis de desenvolvimento *reais* e *potenciais* das crianças (e, por extensão, de todos os indivíduos em nossas sociedades). No primeiro caso, o nível *real* refere-se ao desenvolvimento mais ou menos espontâneo e dependente do estágio maturacional próprio e particular a cada criança. Por sua vez, o nível *potencial* refere-se ao que a criança se torna capaz de realizar com o auxílio e estímulo dos indivíduos mais desenvolvidos. Como se sabe, Vigotski denominou a diferença entre o estágio de desenvolvimento real e potencial de *zona de desenvolvimento proximal* (YGOTSKY, 1993) ou, "*proxíssima*" em russo, zona comumente designada pela sigla ZDP, em português<sup>4</sup>. Portanto, o contato com o mundo cultural mediado pelo adulto é não só determinante do potencial de desenvolvimento futuro da criança, como imprescindível também a que a criança possa apropriar-se de conceitos que não poderá assimilar de modo espontâneo e, muito menos, no âmbito da cotidianidade.

Essa conclusão, entretanto, não se refere a uma relação mecânica de aprendizagem da cultura, por uma simples transmissão sistemática de dados conceitos. Na verdade, salienta Vigotski, entre o ensino e a formação dos conceitos científicos existem relações mais complexas que entre o ensino e a formação de

---

<sup>4</sup> É fácil constatar que não há desenvolvimento real sem estimulação para o desenvolvimento em potencial de qualquer indivíduo. O fato científico relevante da descoberta da ZDP foi o de contrariar a crença de que as crianças poderiam atingir níveis superiores de pensamento (desenvolvimento de conceitos superiores) no contato espontâneo com o meio ambiente, segundo suas características, inclinações e habilidades pessoais próprias (naturais).

hábitos (VYGOTSKY, 1993: 200). Além disso, Vigotski chama a atenção para o fato de que, para que os conceitos possam tornar-se científicos, a criança deve deles se conscientizar. E como se leva a cabo, durante a idade escolar, a transição dos conceitos não conscientes aos conscientes? — pergunta Vigotski. E mais uma vez este se depara com o fato de que um conceito só atinge um caráter voluntário e consciente dentro de um *contexto necessariamente intencional e sistematizado*. Eis aqui o caráter fundamental do processo de instrução sistematizado, isto é, formal. É ele o protótipo do contexto intencional em questão.

Lançando mão da célebre frase de Marx, Vigotski procura assim resgatar o sentido mais profundo dos conceitos científicos: “Se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua”. (VYGOTSKY, 1993, p. 216, citando Karl Marx em “*O Capital*”). De fato, nos conscientizamos do que antes permanecia despercebido, oculto, velado. Se à ciência cabe levar à consciência a essência das coisas, os conceitos científicos surgem enquanto mediadores do processo humano de conhecer e sistematizar seus conhecimentos acerca da *realidade concreta*.

## O cotidiano, o não-cotidiano e os processos de aprendizagem: Contribuições de Agnes Heller

Uma categoria fundamental ao presente raciocínio assenta-se na questão das relações humanas em termos de suas atividades, produções e concepções *cotidianas e não-cotidianas*, e sua relação com o processo de *apropriação de conhecimentos* para e pelas novas gerações — ou, em outras palavras, com o papel da *educação* nas sociedades humanas.

Quando nos referimos ao tema do *cotidiano*, deparamos, comumente, com algumas confusões no que se refere à sua correlação com o ensino, a começar pelas designações dos termos *cotidiano* e *não-cotidiano* frente à atividade escolar (DUARTE, 1996). Assim, cotidiano tem sido difundido com o sentido mais ou menos restrito de *dia-a-dia*, entendido este como a realização de atividades habituais ou comuns pelos membros e instituições de uma sociedade. Por decorrência, o termo tem sido generalizadamente tomado como sinônimo de *realidade* da vida humana. Assim, tornou-se de senso comum que, ao nos referirmos ao *cotidiano*, estaríamos nos remetendo à *realidade concreta* de indivíduos e seu meio social.



Não há objeções quanto ao fato de que o cotidiano diga respeito ao conjunto de tarefas, ações, normas e hábitos necessários à realização da vida diária em comunidade. Do mesmo modo, também a escola possui sua *cotidianidade*, necessária a viabilizar seus objetivos, estruturais e funcionais. Entretanto, a instituição escolar lida com conteúdos determinados por objetivos que não se identificam, imediatamente, com os conteúdos e objetivos da *vida cotidiana* de nossas sociedades. E ao contrário das visões que estabelecem a equivalência entre cotidiano e realidade, essa não identificação imediata entre escola e suas atividades com a vida habitual e rotineira não se dá por mera arbitrariedade ou elitismo da instituição escolar.<sup>5</sup>

Segundo as proposições de Heller (1994, p. 19), “a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”, ou, pela qual, garantir-se-á a reprodução e manutenção do próprio gênero humano (atividades que os indivíduos já incorporaram para sua sobrevivência e que se tornaram parte imprescindível da consecução da vida diária).

Ora, o papel da escola é, sobretudo, o de mediar a socialização de saberes historicamente elaborados e sistematizados; estes saberes e as atividades correspondentes à sua veiculação e aquisição conformam uma esfera de exigências e atividades humanas distinta da que denominamos *cotidiana*. Aqui entra a importância do conceito de *não-cotidiano* para a autora. A esfera *não-cotidiana* (conquanto *indissociável* da esfera cotidiana) corresponde, pois, ao conjunto de atividades relacionadas à reprodução das características próprias das sociedades humanas, mas em termos *sócio-históricos* (atividades relacionadas ao que não é imediatamente apreensível pela consciência, senão pela atividade reflexiva, metodicamente elaborada e orientada).

---

<sup>5</sup> O que não quer dizer que a instituição escolar possa e seja, amiúde, um instrumento de reprodução das hierarquias sociais típicas às diversas sociedades e épocas da humanidade. Como nos lembra Gramsci (1982), não é o fato de ser criada por e para as elites que caracteriza a instituição escolar, mas o fato de que por ela o contato com conhecimentos filosóficos e científicos é efetivo. É a própria divisão social de classes (e de disponibilidade de tempo ou *ócio*), que determina quem poderá frequentá-las e nelas se manter. Mas isso não legitima a afirmação de que seu papel seja, intrínseca e deliberadamente, de exclusão. Daí o motivo desse pensador defender a existência do que denominou *escola unitária*, isto é, *única* em seus conteúdos, métodos e objetivos de humanização, e destinada a todos os indivíduos, *indistinta* e *obrigatoriamente*. Esse protótipo seria tanto um *fim* em si mesmo (o *fim* das distinções e destinações do ensino segundo classes sociais) como *meio* para a supressão da própria estratificação social hegemônica. Portanto, Gramsci não se ilude com a mera garantia de acesso à escola, mas pressupõe o objetivo de desconstituição do modelo escolar vigente na sociedade de

As produções, conhecimentos e hábitos já espontâneos e necessários para as atividades de reprodução e manutenção humanas (características da vida cotidiana), encontram seus exemplos mais comuns em elementos como objetos, utensílios e/ou bens materiais, no uso comum da linguagem e pelos costumes estabelecidos em nossas sociedades. Estas atividades não implicam, portanto, em uma relação intencionalmente consciente dos seres humanos para com a natureza das mesmas, sobretudo para com seus contextos de produção (HELLER, 1994, p. 20-23). Em outros termos, são assimiladas como *naturais e espontaneamente dadas* aos indivíduos em geral.

Por sua vez, as produções e conhecimentos *mediadores da reprodução histórica* da sociedade (conhecimentos ou produções sistematizadas) e que, portanto, ultrapassam o âmbito da vida cotidiana, espontânea e imediata, constituirão a *esfera não-cotidiana das atividades humanas* tendo, por principais exemplos, as produções relacionadas à ciência, à arte, à filosofia, à moral, à ética e à política, dentre outras áreas do conhecimento historicamente conquistadas pela humanidade, no decorrer de seu desenvolvimento milenar.

Deste modo, diferentemente do que se dá com a esfera das atividades cotidianas, caracteristicamente espontâneas e não necessariamente refletidas, o mesmo *não pode se dar* com a esfera das atividades não-cotidianas, já que aos seres humanos torna-se necessária uma relação metódica e reflexiva com a ciência, a arte, a filosofia, a moral, a ética ou a política, para que estas possam ser efetivamente compreendidas, reproduzidas e reelaboradas no decorrer da história do gênero (DUARTE, 1993, p. 33). Portanto, podemos compreender que, se por um lado, a cotidianidade diz respeito à dimensão das relações empíricas e prático-utilitárias, a esfera não-cotidiana corresponde à dimensão das relações abstratas e conceituais. Estas duas esferas são absolutamente *interdependentes e complementares* no caso dos seres humanos, mas não são, absolutamente, *coincidentes*. Podemos dizer que ambas as dimensões influenciam-se mutuamente, o que implica em que da *esfera cotidiana* das atividades humanas (de manutenção e reprodução da existência), haja surgido a *esfera não-cotidiana* correspondente às mesmas atividades (sistematização das experiências e processos de conhecimentos empíricos originários do mundo fenomênico). Por sua vez, a esfera não-cotidiana influencia e transforma a esfera das atividades, produções e conhecimentos cotidianos humanos, orientando-a. É preciso, pois, enfatizar que a esfera não-cotidiana

apresenta-se, antes de tudo, como a própria superação, por incorporação, da esfera cotidiana das atividades e conhecimentos humanos e, portanto, com ela não mais se *identifica* diretamente.

A esfera não-cotidiana dos conhecimentos e atividades humanas corresponde, desse modo, ao conjunto de saberes que dizem respeito à natureza genérica da humanidade e, por conseguinte, fundamentam e possibilitam o próprio pensamento elaborado acerca da *realidade* (não-espontâneo, metodicamente orientado e assimilado). Mas então, o que entender por *realidade*?

Dado o caráter pragmático de nossas atitudes cotidianas para que seja possível a consecução da própria vida humana, e que desse modo não há como apreendermos a *essência mesma da realidade* senão pela aproximação analítica e pela reflexão, torna-se estranha a afirmação segundo a qual haveria coincidência e identificação entre *cotidiano* e *realidade concreta*. Entretanto, observamos haver se tornado muito comum a opinião daí derivada, segundo a qual *a escola pouco ou nada teria a ver com a realidade concreta ao lidar com saberes e realizar atividades diversas daquelas com as quais as pessoas lidam no seu dia-a-dia*. Esta opinião encontra, inclusive, eco na vida diária, em ditos populares como “mais vale a prática que a gramática” ou “as crianças aprendem apesar da escola” (SAVIANI, 1992, p. 23).

Uma vez tomada a *cotidianidade* como a *própria realidade*, tornaram-se comuns as posturas teóricas e práticas que procuram aproximar, ao máximo, as atividades e conteúdos escolares da *cotidianidade* em geral, considerada *parâmetro ideal para o trabalho educativo formal*, porque supostamente correspondente à *vida concreta* dos alunos e seus próprios conhecimentos e interesses. Não há nada, a nosso ver, que seja passível de objeções quando se trata de buscar aproximar a escola da vida concreta da coletividade de indivíduos que esta tem por função formar enquanto cidadãos. De modo algum supomos que à escola seja cabível um pretenso distanciamento asséptico da vida cotidiana, fundamentado numa falsa neutralidade institucional. É propósito da escola aqui defendida, como já dissemos, justamente a interferência político-revolucionária na realidade que a envolve.

A questão a ser elucidada, como se torna presumível, diz respeito ao equívoco de se tomar, *a priori*, a *realidade cotidiana* como sinônimo de *realidade concreta*. O cotidiano é expressão da realidade, mas não é, de forma alguma, a

realidade, em sua essência ou concretude. Note-se bem que não estamos aqui fazendo uma análise simplista das propostas metodológicas que levam em consideração a vida, as atividades e experiências vivenciadas pelos alunos; mas criticamos o simplismo com que os conhecimentos cotidianos têm ascendido à categoria inclusive curricular do ensino formal. Se o papel da escola diz respeito, de fato, à socialização dos saberes histórica e metodicamente elaborados não-cotidianos, seus conteúdos e a forma como atingirá seus objetivos não podem ser descaracterizados por ou confundidos com elementos e métodos da própria cotidianidade, o que implicaria num processo de anulação do próprio sentido de existir da instituição escolar.

Por conseguinte, resta-nos resgatar o lugar da esfera não-cotidiana em nossa reflexão. Eis que ela nos surge como o lócus dos conhecimentos e atividades que, historicamente elaborados, possibilitam, de fato, que reflitamos coerentemente sobre a realidade, de modo a superarmos sua *manifestação aparente*, nos aproximando, ao máximo, de sua *essência*. A escola traz consigo, portanto, também a finalidade maior de contribuir para a superação dos limites ostensivamente impostos pela própria cotidianidade. Logo, a escola visa a não-cotidianidade num movimento de superação dialética da vida cotidiana, ou seja, *negando-a por incorporação*.

Temos motivos para crer, entretanto, que tais questões têm passado despercebidas nas reflexões da maioria de nossos educadores, a ponto de a escola, suas atividades e conteúdos, verem-se constantemente ameaçados por uma variada gama de proposições, que pouco ou nada têm a ver com seus reais fundamentos e objetivos históricos e sociais (SAVIANI, 1992, p. 19-30).

Se a busca desta clareza se nos apresenta como imprescindível à discriminação e valorização dos conhecimentos legitimamente pertinentes ao papel do ensino, fundamental será que os educadores também busquem superar concepções e representações que não correspondam ao papel histórico do processo educativo formal. Em concordância com o que sugere Duarte (1993), tomamos como base desta nossa observação o pressuposto de que a esfera não-cotidiana da atividade escolar e do processo de ensino-aprendizagem estaria sofrendo interferências de representações elaboradas no âmbito da esfera de concepções *eminente cotidianas* (DUARTE, 1993, p. 36).

## Considerações finais

A instrução, portanto, é a base do desenvolvimento dos conceitos científicos. Por esse motivo, o problema da instrução e do desenvolvimento é central à análise da origem e da formação dos conceitos científicos, e fundamental à compreensão dos *processos de aprendizagem*, sua função para o *processo de socialização* e, do mesmo modo, sobre qual a importância de *como a criança é socializada e para quê*, pois que isto terá papel decisivo na *expressão do que aprende (ou não) por meio de seu comportamento* – ainda que não de forma determinística e mecanicamente, uma vez que *nenhum indivíduo humano será apenas o resultado “impresso” de suas experiências e aprendizagens* já que, necessariamente, *apropriar-se de conceitos e desenvolver-se, é também possibilidade de reelaborar de modo singular o que é social*. Contudo, será nos elementos culturais mais disponíveis e da ação, *ativa ou passiva*, dos adultos, que a criança pautará seu próprio desenvolvimento e ações. Portanto, não será nas crianças, *em si mesmas consideradas*, que deveremos buscar as verdadeiras causas da generalização de comportamentos incivilizados, agressivos e não-normativos expressos de forma crescente pelas gerações mais recentes, mas sim, na forma como *os próprios adultos têm se comportado e orientado (ou não)* o desenvolvimento da infância – sobretudo, sob crenças psicologizantes e pedagógicas românticas, individualistas, espontaneístas e cientificamente questionáveis. Como asseverou Vigotski, o primitivo jamais poderá ser entendido e explicado por si mesmo, e tampouco poderá explicar suas formas posteriores: “Parti da idéia de que as formas mais desenvolvidas [...] são a chave das formas mais atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos, e não o contrário.” (VYGOTSKY, 1991, p. 374) É no que é mais adiantado (o adulto) que entenderemos o que ainda está se desenvolvendo (a criança).

Importa-nos ressaltar que estas observações visam a contribuir, de modo concreto, ao resgate de reflexões acerca do que se apresenta como fundamental ao processo de formação de nossos educadores: ou seja, que estes, como *principais mediadores* do processo de acesso social à esfera das atividades e conhecimentos humanos *não-cotidianos*, mantenham uma *relação consciente para com a necessidade de domínio epistemológico dos referenciais adotados para suas práxis pedagógicas*, condição pela qual esta esfera das atividades humanas, necessariamente, reclama, mas, de acordo com o aqui exposto, sobretudo para o resgate de sua dignidade sócio-profissional e psicossocial, a partir do

entendimento, *concreto (para além das aparências)*, do papel essencial do próprio ensino. Os pontos-de-vista expostos por alguns autores, como Saviani e Duarte, bem como os apresentados por outros pesquisadores preocupados com os caminhos da educação e da aprendizagem, já há mais de 15 anos nos davam indicativos seguros quanto aos riscos do que “plantávamos” pedagogicamente no país. Hoje, temos mostras indubitáveis quanto ao que estamos colhendo socialmente. Cientificamente, não há com que se surpreender.

---

### **Resumo**

Este artigo tem, por objetivo, apresentar uma reflexão crítica em relação ao aumento dos fenômenos da violência e indisciplina na escola e suas implicações sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nele buscamos recolocar, no centro do debate, qual seja o *real papel e função* do ensino escolar e de seus principais mediadores, os professores e demais profissionais do ensino. Nossa hipótese, baseada na teoria de Agnes Heller sobre as esferas cotidianas e não-cotidianas das atividades humanas, e nos postulados da perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski (e cols.) sobre as características próprias à aprendizagem humana, é a de que a escola contemporânea e seus atores sociais têm sido não apenas atingidos por fenômenos psicossociais extrínsecos ao seu papel e função históricos, como também cedido ao desiderativo hegemônico de que a escola deva adequar-se ao *cotidiano* extraescolar, o que supostamente concorreria à solução da problemática. Com base nos autores mencionados e suas pesquisas, defendemos que isso descaracteriza e contribui para a desestabilização e agravamento das questões disciplinares minimamente necessárias para que a instituição escolar mantenha suas atribuições e atinja seus objetivos histórico-sociais, que são, eminentemente, *não-cotidianos*.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Indisciplina escolar; Violência na escola; Psicologia histórico-cultural; psicologia do cotidiano.

### **Abstract**

This article has for its objective the presentation of a reflection relative to the rise in the phenomena of violence and indiscipline in schools and the implications on the teaching-learning processes. In it, it is sought to relocate in the center of the debate the real role and function of school teaching and its principal mediators, the teachers and other teaching professionals. Our hypothesis, based on Agnes Heller's theory on daily and non-daily spheres of human activities as well as on the postulates for the historical-cultural perspective of Leo S. Vygotsky [and collaborators] on the very characteristics of human apprenticeship, is that contemporary schooling and its social actors have been not merely affected by psychosocial factors extrinsic to their historical roles and functions, but also have ceded to desiderative hegemony in that the school has to adequate itself to extra-school daily life, something that supposedly would permit solutions to the problematic. Based on the authors mentioned and their research, we defend that this mischaracterizes and contributes to the destabilization and worsening of disciplinary questions minimally necessary in order that the schooling institution maintains its attributions and attains its historical and social objectives that are, eminently, non-daily.

Keywords: Teaching and Learning; School indiscipline; Violence in school; Historical-cultural psychology; Daily sociology.

## Referências

- BEINSTEIN, Jorge. (2001). *Capitalismo senil: a grande crise da economia global*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BORÓN, Atilio. *A coruja de Minerva*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CARDIA, Nanci. *A violência urbana e a escola: contemporaneidade e educação*. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social!...* Petrópolis: Vozes, 2004.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. S. Paulo : Autores Associados 1993. (Col. Contemporânea).
- \_\_\_\_\_. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados, 1996. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, v. 55).
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4ª ed. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. *Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Faculdade de Educação da PUC de Campinas, 1984. Dissertação (Mestrado)
- \_\_\_\_\_. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Campinas: Faculdade de Educação da UNCAMP, 1991. Tese (Doutorado)
- HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4 ed., Barcelona: Península, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Cotidiano e História*. 4.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- ILANUD – Instituto Latinoamericano das Nações Unidas para a prevenção do delito e tratamento do delinqüente. *Violência nas escolas*. *Revista do ILANUD*, n. 16, 2000.
- KUENZER, Acacia Z. “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- LATERMAN, Ilana. *Violência e incivilidade na escola*. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2000.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. (Col. Horizonte Universitário, vol. 14).
- MESZÁROS, István. (2002). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo/Unicamp.
- PINTO, Teresinha Cristina Rekis. A questão da depredação escolar. In: *Conferência Brasileira de Educação, Anais 6*. São Paulo: Papyrus, 1992.
- POCHMANN, Márcio. *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Contexto, 1999.
- RAMOS, Marise N. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, Dermeval – *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10a. ed. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3a. ed., S. Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1992 (Col. Polêmicas de Nosso Tempo, v.40).

SPOSITO, Marília Pontes. "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil." *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*. São Paulo: Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, v.5, n. 1-2, 1993, editado em 1994.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. "Pensamiento y Lenguaje." In: *Obras Escogidas II: problemas de psicología general*. Trad.: José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1993. (Col. Aprendizaje, Vol. XCIV)

VYGOSKY, L. S. "Psicología del arte." *Obras Escogidas III: problemas de psicología general*. Trad.: José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1991. (Col. Aprendizaje, Vol. XCV)

Apresentado em agosto/2007

Aprovado em outubro/2007