

PSICOLOGIA NA ESCOLA: A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

PSYCHOLOGY AT SCHOOL: VIOLATION OF HUMAN RIGHTS AND THE CONSTRUCTION OF SUBJECTIVITY IN THE SCHOOL CONTEXT

*Merie Bitar MOUKACHAR¹
Thais Alves de PAULA²*


Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa cujo tema central foi a violação dos direitos humanos e a construção da subjetividade no contexto escolar considerando a contribuição da Psicologia. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como o exercício desses direitos influencia na construção da subjetividade nas escolas e o papel da Psicologia nesse contexto. Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e foram consultados livros, monografias e artigos sobre o tema, na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica, tomando Vygotsky como referência central. Como resultados, vimos que a subjetividade constitui-se a partir do contexto material, político, econômico, histórico e social. A escola foi o recorte para a investigação, por ser aqui compreendida como um espaço sociocultural que cumpre também uma função social e de transformação dos sujeitos. Identificamos os direitos das crianças e adolescentes a partir da legislação brasileira e constatamos que seu exercício ou violação pode ocasionar efeitos na construção da subjetividade. Assim, destacamos a importância do profissional da Psicologia nas escolas e nas Políticas Públicas de Educação, considerando seu papel e compromisso social, com a população brasileira menos favorecida e com a garantia do exercício dos direitos humanos no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Escola. Subjetividade.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que teve como tema a relação entre a violação dos direitos da criança e do adolescente, que pode ocorrer no espaço escolar, e a construção das subjetividades neste mesmo espaço.

A partir da abordagem sócio histórica compreendemos a subjetividade como a maneira em que cada indivíduo atua no mundo, apropriando-se do material social e cultural, ou seja, transformando o mundo externo e sendo transformado por ele. Por isso, a subjetividade sempre será modificada e constrói-se aos poucos; o humano está em movimento, sendo transformado pelas experiências (BOCK, GONÇALVES & FURTADO, 2007).

¹ Doutorado em Educação (UFMG, 2013) e Pós-Doutorado, com projeto aprovado pela Fapemig e vinculado ao curso de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (2014-2015); professora com cargo efetivo na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). E-mail: merie.moukachar@uemg.br  <https://orcid.org/0000-0002-9118-5199>.

² Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário UNA (2019); atualmente, atua em área clínica como psicoterapeuta. E-mail: thais2tap@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-8478-3668>.

Neste sentido, pressupõe-se aqui possíveis impactos sociais, causados pela violação dos direitos das crianças e jovens nas escolas participantes da sua construção subjetiva.

Para Maia et al. (2018), é no contexto escolar e no contexto familiar que as crianças formam sua identidade, seus valores e aprendem o exercício de seus direitos. A escola é um dos principais meios de socialização, por isso torna-se uma referência muito importante para crianças e adolescentes. É o ambiente onde estes podem experienciar relações positivas e de aprendizagem, exercitar habilidades e perceber-se como sujeito de “fazeres e querer”, mas também, é o lugar onde são reforçadas as desigualdades, opressões, estereótipos, exclusão e sofrimento.

Do ponto de vista da legislação, o Estatuto da criança e Adolescente – ECA (BRASIL 1990), estabeleceu direitos específicos voltados à proteção integral com absoluta prioridade para todo indivíduo menor de 18 anos. Isso significa que toda criança e adolescente, em qualquer que seja a condição social, possui os mesmos direitos de pessoas adultas, além de seus próprios direitos, que devem ser garantidos pela família, Estado, comunidade e sociedade (MAIA et al., 2018). Sendo assim, este artigo tem por objetivo compreender como o exercício dos direitos de crianças e adolescentes influencia na construção da subjetividade nas escolas e o papel da Psicologia neste contexto.

Do ponto de vista metodológico, este texto resulta de **pesquisa bibliográfica** a qual, buscando referências teóricas já publicadas, recolhe informações ou conhecimentos prévios sobre o fenômeno investigado. Como estratégia metodológica para essa investigação e, no sentido de aprofundar o conhecimento do tema, utilizamos um recorte temporal para os textos, artigos, livros e outras obras, tanto físicas como eletrônicas encontradas, selecionando exclusivamente aqueles publicados entre os anos 1989 e 2019.

Nesse artigo, assim como na pesquisa, utilizamos como referência central os escritos de Vygotsky, autor que parte do materialismo histórico e dialético de Marx. Alguns outros pesquisadores desta mesma perspectiva teórica, tais como Bock (2003), Coimbra (1989), Martinez (2015), foram consultados inclusive, para investigar como a subjetividade constitui-se, mais especificamente, no contexto escolar.

Para alcançar o objetivo central da pesquisa, foi importante também investigar sobre o papel da Psicologia na escola e seu compromisso social, utilizando estudos a partir da visão crítica de Bock (2003), Martínez (2015) e Branco (1998). A seguir, ao longo deste artigo, serão tratados estes aspectos, buscando explicitar todos os conceitos estudados e necessários para propiciar reflexões sobre a temática em questão.

SOBRE O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE

Para que seja possível a compreensão sobre como os sujeitos se constituem a partir também das vivências escolares, é necessário discutirmos de antemão o que

é subjetividade e como ela se constitui. Por isso é imprescindível que destaquemos também a função da relação com o meio social.

Recorremos aos escritos de Bock, Furtado & Teixeira (2008) quando apontam que o termo subjetividade representa todas as formas de expressão do humano, sendo elas particulares de cada indivíduo ou genéricas, visíveis ou não. Só é possível a construção de um mundo pessoal a partir das relações sociais e culturais.

Segundo a Psicologia Sócio Histórica, o mundo social e cultural só existe a partir da atividade humana. “A linguagem é a mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade” (BOCK et al., 2007, p. 23). A objetividade e a subjetividade constituem uma a outra, ou seja, há entre o mundo psicológico e o mundo social uma relação dialética. Assim, pensar o mundo social, cultural e econômico é pensar o homem, já que o mundo social e o psicológico se movimentam, em conjunto (BOCK et al., 2007).

Buscamos aqui entender o meio social, cultural e econômico representados pela escola pois na infância, o contexto escolar é a segunda inserção da criança no meio e na cultura o que está inseparável do meio econômico (VYGOTSKY, 1998). Interessa-nos compreender como o mundo psicológico e o mundo escolar se interpenetram. Exploramos em Vygotsky (2010) ideias que vêm ao encontro de nosso tema, a saber, a constituição da subjetividade a partir das vivências escolares. Segundo o autor o comportamento humano é majoritariamente composto por reações, que não ocorrem de modo passivo e sim, por meio da atividade do sujeito e, ainda, são diversas em relação a níveis de complexidade (dependem de particularidades) e podem ser hereditárias (formadas por instintos e universais) ou adquiridas (a partir da experiência pessoal no tempo).

Para explicitação do conceito de subjetividade, recorremos também a Gonzalez Rey (1997)³ citado por Molon (2011, p.615) complementando que

a subjetividade está organizada por processos e configurações que se interpenetram permanentemente, estão em constante desenvolvimento e vinculados à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo, que é a sociedade, dentro da qual o sujeito tem de seguir os desafios e contradições de se desenvolver através de sistemas diversos.

Segundo Vygotsky (2010), a ação humana é forçosamente antecedida por uma causa, seja ela um acontecimento externo ou um desejo interno, como a motivação ou pensamento. Assim, devemos compreender a reação como constituinte de uma relação recíproca entre organismo e meio ambiente. Ela é então, fruto das mudanças do meio, e mecanismo de adaptação.

³ REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. SP: Ed. Educ., 1997.

Para a Psicologia Sócio Histórica compreende-se o homem a partir de sua historicidade. Um momento histórico é constituído pelas características políticas, econômicas e sociais, de modo que se compreende a historicidade a partir da experiência humana, pois ela é toda atividade realizada pelo sujeito em sociedade produzindo assim, a sua própria existência (BOCK et al., 2007).

Vygotsky, seguindo o materialismo histórico, identifica na economia a causa das mudanças sociais e políticas, por isso o homem é influenciado pelo meio social em que nasce e desenvolve-se. Mas segundo ele, o homem é, na maioria das vezes, influenciado indiretamente pelas ideologias de cada classe. Essas ideologias são formadas por normas jurídicas, regras morais, padrões estéticos e são introjetadas socialmente através de processos educativos vividos em instituições tais como família e escola, que aqui nos interessa particularmente (VYGOTSKY, 2010).

Este artigo considera a partir de Bock et al. (2007) ideias responsáveis por desenvolver e modificar a ação humana ao mesmo tempo em que são modificadas. É uma relação dialética onde o sujeito transforma o mundo e a história e, simultaneamente, é transformado por ela. Ou seja, a vida humana é composta por ações e relações. Assim, “o sujeito é entendido como ser determinado pela realidade social e histórica e determinantes da realidade através da ação coletiva” (BOCK et al., 2007, p. 50).

Se a coletividade é em si hierarquizada, todos os vínculos entre os membros de suas respectivas classes estarão condicionados à estratificação. Além disso, ao analisar o homem não é possível separar em seu discurso onde termina sua constituição pessoal e onde começa a sua constituição social, por isso todo indivíduo é forçosamente a expressão de uma classe ou de outra (VYGOTSKY, 2010). De acordo com Vygotsky (2010), o papel social em relação ao meio é o fator condicionante das experiências individuais, e cada pessoa vai incorporar e experienciar esse papel de acordo com a noção de pertencimento a um coletivo. Todo sujeito pertence a uma classe, é condicionado por ela e o comportamento humano é derivado da classe à qual é pertencente pois como nos aponta Vygotsky (2010, p.287) “o sistema de estímulos, que forma o sistema de comportamento da criança, é constituído de estímulos de classe”.

Segundo Vygotsky (1998) a criança passa por uma fase de desenvolvimento pré-escolar, até os seis ou sete anos de idade que é denominado como aprendizado não sistematizado, para posteriormente, segundo Vygostky (2010), iniciar o período da infância tardia, na qual a criança entra em contato mais direto com o meio e também se dá o início da aprendizagem sistematizada nas instituições de ensino. De acordo com Martínez (2015), o espaço escolar é altamente significativo para os seus participantes, em destaque às crianças e adolescentes, pela significação que ela assume nestas etapas da vida. Segundo a autora precisamos perceber este espaço como um dos elementos constituintes do sujeito, o que nos interessa, sobremaneira, nesta pesquisa.

O aprendizado se inicia desde o nascimento da criança, por isso qualquer situação de aprendizagem no ambiente escolar contará com o repertório prévio de cada sujeito. Entretanto, o aprendizado escolar sistematizado produz elementos fundamentalmente novos para o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1998). Crianças submetidas a regras em brincadeiras, após um tempo são capazes de internalizá-las e reproduzi-las espontaneamente. Isso porque o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só operam na interação com outras pessoas e quando em cooperação. Uma vez internalizados esses processos tornam-se desenvolvimento real, compondo as estruturas de pensamento individuais da criança (VYGOTSKY, 1998).

Para explicar a formação de ideias através da experiência escolar Vygotsky afirma que a moral é determinada de acordo com os interesses da classe dominante, e por isso a educação moral ensinada na escola coincide com a moral da classe que a orienta (VYGOTSKY, 2010). Para Coimbra (1989), os conceitos da classe dominante, de bom ou mau, de certo e errado, estão embutidos nos conteúdos acadêmicos, naturalizados e universalizados. Na escola aprende-se a submissão, o medo das autoridades e o respeito às hierarquias; é neste mesmo lugar onde se aprende a ser um “bom cidadão”.

Conceitos morais podem estar implícitos nas relações escolares, transmitidos através da interação social e replicados de geração em geração, compondo a forma de pensar e manifestos nas ações dos sujeitos.

SOBRE DIREITOS HUMANOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Se até então, neste artigo, apresentamos a concepção de que as experiências vividas na escola por meio da interação social fazem parte da subjetividade dos indivíduos, buscaremos agora refletir a respeito dos efeitos ocasionados pelo exercício dos direitos humanos, como uma ação específica vivenciada nas interações sociais, neste mesmo contexto.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como resultado de discussões que se deram a partir do genocídio imposto pelo Nazismo na Segunda Guerra Mundial. Constituiu-se então a concepção de direitos humanos universais e indivisíveis (FERNANDES & PALUDETO, 2010).

No Brasil, para a efetivação dos direitos humanos, as políticas públicas devem basear-se na promoção da igualdade de oportunidades e na equidade, respeitando a diversidade e consolidando a democracia na cultura e cidadania, o que consta do Plano Nacional de Direitos Humanos, elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2007). O conceito de direitos humanos pode ser explicitado segundo uma tríplice dimensão: o direito civil, o político e o social. Os

direitos civis referem-se às liberdades individuais promovidas através dos tribunais de justiça. Os direitos políticos referem-se à participação dos indivíduos no poder político como membros de um organismo ou como eleitores e, neste caso, cabe ao Parlamento e as câmaras representativas locais. E, finalmente, os direitos sociais, que correspondem ao bem-estar econômico, à participação por completo na herança social e uma vida civilizada proporcional aos padrões que prevalecem na sociedade (consumo, lazer e segurança) (MARSHALL, 1967⁴, apud FERNANDES & PALUDETO, 2010). Os direitos sociais, nos interessam mais diretamente para esta pesquisa, pois cabe, em grande parte, ao sistema educacional e aos serviços sociais, a garantia de sua efetivação.

É imprescindível às crianças o reconhecimento como pessoas humanas e dignas, que já nascem com o direito a todos os direitos - tal qual os adultos. No entanto, de acordo com o que afirma Maia et al (2018), crianças e adolescentes também devem ser reconhecidas nas suas diferenças em relação aos adultos, pois estão passando por uma fase especial de desenvolvimento.

A partir disso, em 13 de julho de 1990 uma nova legislação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se tornou Lei Federal (Lei nº 8.069/90), abrangendo, com totalidade, as necessidades específicas da criança e do adolescente. -

Assim, o ECA foi pautado na concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, tornando possível o estabelecimento de medidas protetivas e socioeducativas. É promulgada então a doutrina de proteção *integral* e assim as medidas adquirem caráter *protetivo* e *preventivo* (MAIA et al, 2018).

Este Estatuto dispõe sobre a integralidade de proteção à criança e adolescente, com o objetivo de lhes assegurar todas as oportunidades e facilidades, a fim de garantir-lhes o *desenvolvimento físico, mental, espiritual e social com liberdade e dignidade*. Cabe aos pais, a sociedade e ao Estado o dever de assegurar os direitos básicos deste público, dentre eles o direito a educação, a liberdade, a cultura, ao respeito e a dignidade, que, em relação a este trabalho, nos cabe explicitar.

A partir do *direito à liberdade*, prevista a liberdade de opinião e expressão, crença e culto religioso. Pensando no contexto escolar, nos parece legítima a expectativa de conteúdos que abarquem as diversidades, como discutir sobre religiões diversas nas aulas de ensino religioso, ou até mesmo sobre ateísmo ou etnocentrismo e não apenas uma ou outra religião.

Segundo o Estatuto, toda criança e adolescente tem direito ao pleno desenvolvimento através da educação concebida como um mecanismo de promoção de cidadania e de qualificação para o trabalho. Para isto, as crianças devem ter igualdade de condições para o acesso e à permanência na escola, e neste espaço, o *direito ao respeito* por parte dos educadores corresponde à integridade total do aluno, como a **física, a psíquica e a moral**, as quais abrangem a preservação da imagem,

⁴ MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. RJ: Ed. Zahar, 1967.

da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Estes elementos, preservados através de experiências do direito ao respeito, são quesitos indispensáveis na constituição da subjetividade, ou seja, resultam na forma de cada sujeito ser, reconhecer-se e atuar no mundo. No entanto, estas experiências podem ser possibilitadas ou não, especialmente nas instituições escolares, do que trata este estudo, pois pode existir uma grande distância entre aquilo estabelecido por lei e aquilo que, de fato, acontece no cotidiano das escolas brasileiras. Sobre a preservação da imagem, da identidade e dos valores, por exemplo, Maia et al (2018, p.75) afirmam que

A maneira como as profissionais agem e reagem na relação com estudantes negras e negros pode legitimar e estimular a maneira como crianças e adolescentes se percebem, são percebidas e tratadas umas pelas outras. As educadoras se constituem em modelos de referência significativos no processo de formação de identidade (aprendizagem de valores e padrão de conduta). A criança que cresce com a atribuição e internalização de estereótipos negativos e, portanto, autoimagem e autoestima negativas, terá dificuldades de aprendizado, prejuízos de sociabilidade, e poderá reproduzir como agente de violências, a violência que a vitimou.

De acordo com a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, (BRASIL, 1996), estão entre os princípios da educação a valorização da experiência extraescolar e a vinculação do conteúdo acadêmico às práticas sociais, o que é importante para este artigo, pois isso possibilitaria uma aprendizagem dotada de sentido e transformadora, capaz de modificar a forma de existir e de agir mundo.

O resultado da vinculação destes dois elementos poderia ser então, a formação de indivíduos mais conscientes sobre a natureza e as estruturas sociais e políticas, capazes de interferir com maior senso crítico e autonomia já que indivíduos portadores de conhecimento, consciência de classe e de seus direitos, podem reivindicá-los.

SOBRE O COMPROMISSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

O acesso à educação de qualidade e sobretudo democrática favorece a formação de indivíduos mais autônomos e participativos nas ações sociais, daí o papel de transformação social cumprido pela escola. A escola deve ser onde as crianças desenvolvem competências que as tornem capazes de tratar de seus assuntos pessoais e sociais, na ótica do direito e da democracia. Essa prática impulsionaria um resultado positivo da democratização da sociedade (MEAD, 1934/1967⁵ apud SANTANA et al, 2003).

⁵ MEAD, George H.(1934/1967) *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press. Disponível em: <http://www.spartan.ac.brocku.ca/~lward/>

Como resultado da mobilização marcada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a promulgação do ECA em 1990, foi criado o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente (SGDCA) que, segundo Maia et al (2018, p.19), “garante tanto os direitos universais a todas as crianças e adolescentes como a proteção especial para aquelas que foram ameaçadas ou violadas em seus direitos”.

Um dos instrumentos de articulação do SGDCA é o sistema educacional, pois espera-se que a escola seja uma via de proteção aos direitos das crianças e adolescentes. Porém, estudos mostram que a população negra não possui acesso ao seus direitos básicos e crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social são excluídos do ambiente escolar. De acordo com os autores, a educação brasileira é marcada por desigualdades tanto no acesso quanto na permanência e qualidade, em razão de classe, etnia, raça, gênero e área de moradia (MAIA et al., 2018).

Embora exista uma quantidade significativa de crianças que conseguem frequentar a escola, não necessariamente estão tendo acesso aos seus direitos enquanto estudantes, pois atitudes impeditivas tais como discriminação, distanciamento social, relações desrespeitosas, distribuição desigual de afeto, agressões, eurocentrismo dos conteúdos acadêmicos, abordagens policiais vexatórias e ameaças, são formas de violação de direitos básicos previstos pelo ECA (MAIA et al., 2018). É exatamente esse tipo de violação de direitos, que estamos nos referindo, como também constituintes das subjetividades nesses espaços.

Tais ocasiões representam formas de violência presentes neste campo institucional, que inclusive manifestam-se em diversas configurações. Como afirma Chauí (2000), na cultura brasileira entendemos por violência a violação da integridade física ou psicológica da dignidade humana, podendo ser praticada através da força física ou do constrangimento psicológico. Tais ações obrigam as pessoas a agirem de forma incongruente com seu próprio ser ou sua própria natureza.

Muito se fala sobre a violência física frequente nas escolas, porém, a violência simbólica pode ser muito mais constante pois, reduzir um sujeito à condição de objeto constitui-se uma prática de violação de direitos, assim como vimos anteriormente sobre o direito ao respeito previsto pelo ECA. Além disso, de acordo com os princípios éticos, é proibido moralmente qualquer prática que nos transforme em coisa manipulada ou usada (CHAUÍ, 2000).

Abramovay e Rua (2002) complementam as afirmações anteriores com outras formas de violência como o *bullying*, a xenofobia, as intimidações físicas ou verbais (estas correspondem a xingamentos, ameaças, injúrias etc.), descaso com a higiene das áreas de uso coletivo (como banheiro dos alunos) e postura sexista. Podemos compreender, portanto, que a violência simbólica se manifesta de maneira complexa e por meio de múltiplas facetas.

Uma outra forma na qual a violência pode ser exercida é através das punições dos alunos, uma vez que as medidas punitivas são determinadas arbitrariamente, na

ausência de normatizações que pautem as aplicações das mesmas, dando espaço ao tratamento desigual, que mais uma vez representa violação de um direito legal da criança e adolescente, silenciando qualquer tipo de protesto. (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Existem ainda formas mais drásticas de negar o direito de acesso à educação quando a criança ou adolescente é transferido, expulso da sala de aula ou da escola, ou retirado do ambiente escolar para se dirigir involuntariamente a uma delegacia, como discutem Abramovay e Rua (2003).

Segundo Abramovay e Rua (2002), no ambiente escolar a violência sexual, pode manifestar-se através de falas, gestos obscenos, olhares, piadas, exhibições e desenhos que, muitas vezes são naturalizados, podendo resultar em uma cultura permissiva. Ou, em uma proporção mais radical em situações de assédio físico ou estupro as quais se tornam ainda mais sérias quando a escola culpabiliza a vítima, geralmente do sexo feminino. Ainda de acordo com Abramovay e Rua (2002), este fator gera medo e muitas vezes o abandono da escola.

A violência pode ser entendida como multipotente, pois, além de representar a violação de direitos básicos de indivíduos e prejudicar todos os que nela estão envolvidos, segundo Abramovay e Rua (2002) também produz a perda da legitimidade da instituição escolar como local de produção de saberes.

O racismo é um fato social e histórico no nosso país e um grande fomentador de violência. Ele faz parte da estrutura da sociedade brasileira e pode ser ilustrado a partir dos dados encontrados em Maia, et al. (2018) para representar a realidade dos jovens negros em relação a educação. O índice de evasão escolar entre jovens negros de 15 a 29 anos é de 64,2%, sendo que 52,9% de crianças e jovens negras estão em situação de vulnerabilidade social, de gênero, educacional e política no país (MAIA et al., 2018). A evasão escolar está relacionada à manutenção da divisão de classes pois os vulnerabilizados em seus direitos de acesso à educação, exatamente por isso tendem a se manter na camada economicamente desfavorecida da sociedade.

Retomando a discussão sobre o potencial de transformação da escola, de acordo com Fernandes & Paludeto (2010), na infância, por meio da escola aprendemos a reconhecer os valores, os direitos, a moral, a injustiça e lá devemos aprender a nos comunicar e adquirimos os mecanismos necessários para a atuação na vida social. Para estes autores, a base da democracia é a cidadania, que contempla os direitos civis, sociais, políticos e econômicos.

Chegamos a um ponto importante, pois é central para este artigo. A escola é responsável por garantir vários direitos básicos das crianças e adolescentes. Além disso, ela é, em si, um direito. Se é a partir do conteúdo acadêmico e das relações sociais no contexto escolar que o público alvo aprende o exercício dos direitos, as crianças e jovens, que abandonaram a escola ou estão em evasão escolar, estão sendo privados de vários outros direitos, inclusive de aprenderem a prática de cidadania,

autonomia, a comunicação e os artifícios necessários para um engajamento político e social. Podemos então compreender o fracasso escolar como uma das principais fontes de alienação social e política.

Para que não permaneçamos em um discurso superficial e idealista sobre o papel da escola como transformadora, ignorando a história de seu surgimento, nos cabe aqui uma breve retrospectiva que torna mais realista a perspectiva da instituição escolar. Para isso, recorremos a Coimbra (1989) quando discute o papel da escola a partir da história do seu surgimento que justifica seus limites e possibilidades como transformadora de uma realidade social.

Segundo a autora, a partir da Idade Média na Europa, a educação era destinada exclusivamente às elites, porém ainda não existia uma organização de acordo com as faixas etárias dos alunos. Apenas a partir do séc. XVII a escola surgiu como instituição dentro dos moldes atuais. Com a revolução Industrial, emerge a necessidade de mão de obra qualificada capaz de ler, escrever e contar; além disso, a burguesia percebeu a necessidade de “socializar” e “educar” a massa trabalhadora para torná-los cidadãos disciplinados. Portanto, *a priori*, a função da escola em seu surgimento estava associada ao desenvolvimento do capitalismo, à manutenção e internalização do papel que cada um deve manter socialmente, de acordo com sua origem de classe. Atualmente, a escola é ainda um dos principais mecanismos do Estado, usado para difundir a visão de mundo na classe dominada (COIMBRA, 1989); ainda pensada e determinada pela classe dominante dentro da estrutura capitalista.

Dayrell (2001) reafirma essa ideia apontando que teorias fundamentalistas ou “teorias de reprodução” pensavam a instituição escolar a partir das análises macroestruturais e investigavam os efeitos produzidos na escola por um viés de classes e das relações sociais características da sociedade capitalista. No entanto, para além da macro-estrutura existem no espaço escolar sujeitos ativos, não estáticos ou imobilizados, atuando nas contradições e tornando possível a luta por mudanças.

Nesta direção, em meados do século XX deu-se início ao Progressivismo como uma outra possibilidade entre as tendências pedagógicas. Mas, de acordo com Oliveira (2017), o pensamento sobre a educação como ato político e como meio de transformação social somente começou a ganhar força na década de 80, com grande influência das concepções freirianas. Apesar do pouco domínio sobre as práticas progressivistas por parte dos docentes, há na educação sobretudo nas escolas públicas, um número considerável de profissionais autodenominados progressistas, o que é considerado avanço de grande importância, pois representa movimento de resistência à opressão do sistema.

Assim, Dayrell (2001) aponta uma outra característica dessas mudanças na década de 80, pois para ele, surge uma nova vertente de análise desta instituição: a escola compreendida como espaço sociocultural, pois assim é possível explorar a dinâmica do fazer cotidiano de modo que se torna indispensável apreciar a diversidade

dos seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes e atuantes na história.

Neste artigo, portanto, nos cabe resgatar a constituição e o papel do sujeito na trama social formadora da escola enquanto instituição. Para isso, precisamos questionar criticamente o papel dos envolvidos com a educação, pois como afirma Coimbra (1989, p.16)

Pretendemos, sim, operar uma ruptura e tornar possível uma outra lógica, uma outra realidade. Assim, se a Escola hoje é um espaço produzido pelos dominantes, mas se nela encontramos fissuras e campos para atuação, podemos através de nossa prática agudizar suas contradições e conflitos, buscando a todo momento questionar os modelos que nos são impostos como verdadeiros e procurar caminhos, que não os apresentados oficialmente, que nos permitam expandir forças que possam interferir no cotidiano dos diferentes mitos veiculados pela Escola e em suas práticas de exclusão.

Nessa direção, cabe aqui, portanto, ressaltar a diversidade de práticas e pesquisas de extrema relevância realizadas em escolas públicas, tais como orientação profissional para jovens no ensino médio; estagiários designados para acompanhar alunos com necessidades especiais de aprendizagem que realizam trabalhos de inclusão social e psicopedagógico, mediação junto ao corpo docente e articulação com equipes profissionais de outras políticas públicas; vários tipos de serviços de apoio psicopedagógico com equipes multidisciplinares atuantes na prevenção e na promoção da saúde no contexto escolar; formação continuada em direitos humanos, diversidade sexual e pluralidade para educadores; participação de profissionais da psicologia no campo educacional e intervenções grupais com educadores e demais funcionários de escolas públicas (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA e COMISSÃO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2017).

Atentamos aqui para a importância de conscientização a respeito dessas novas práticas escolares, pois além de servirem como sólidas referências sobre atuações diversas e possibilitarem novos aprendizados. Conhecer as mudanças já operadas afasta-nos da ideia de que uma mudança significativa na educação seja utopia e aproxima-nos da mudança desejada na realidade concreta.

As instituições de ensino ainda não cumpriram seu papel de agente de transformação social e por isso buscamos compreender como esse movimento desenrola-se no fazer cotidiano educacional. Acreditamos que uma das práticas que possibilitaria a interferência nessa lógica da dinâmica escolar, seria a inclusão, de fato efetivada, mas por não ser o objetivo deste artigo e dada a magnitude, de sua discussão, vamos nos ater à Martinez (2015), que propõe um questionamento sobre o conceito convencional de inclusão. Segundo a autora, a discussão sobre inclusão deu-se, em relação a pessoas com necessidades especiais principalmente de ordem orgânica, não considerando de forma ampla todos os envolvidos no contexto.

Os estudos na área da inclusão escolar vem sendo direcionados a alunos com necessidades especiais de aprendizagem, mas, de acordo com Martinez (2015), ter essa perspectiva como foco representa um perigo para o avanço da perspectiva inclusiva mais complexa, pois reduz a inclusão a um grupo determinado de alunos não levando em conta os outros alunos marginalizados e excluídos como negros, pobres, trabalhadores de rua etc. que nas escolas públicas brasileiras representam a maioria.

A dificuldade de se promover educação inclusiva se dá, sobretudo, pelo fato de estar inserida num sistema social que historicamente é caracterizado como excludente. Portanto, para uma mudança efetiva, faz-se necessário mudanças significativas nas concepções dominantes de todos os envolvidos no processo educacional (MARTINEZ, 2015).

Dayrell (2001) segue esta mesma linha de pensamento e aponta que nas escolas impõe-se conteúdos padronizados, ignora-se a diversidade social, as diferenças são reduzidas na ótica da cognição e do comportamento. Nesta lógica, ignora-se a totalidade das dimensões humanas. Este autor ressalta o papel da escola como espaço sociocultural, citando Szpeleta & Rockwell (1986)⁶ quando reafirmam:

Em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido. Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Por isso, uma maneira de efetivamente viabilizar o processo de inclusão seria a mudança da representação da escola, pensando-a como sistema social complexo onde indivíduos se articulam, produzem símbolos e processos emocionais os quais se expressam de formas variadas nos processos sociorelacionais, em detrimento da visão arcaica que reduz a escola a um simples espaço de ensino-aprendizagem. (MARTINEZ, 2015).

A mudança da representação da escola acima referida torna-se emergente pois determina práticas excludentes ou inclusivas. A exclusão é um meio de violação de diversos direitos previstos pela legislação brasileira e tem entre seus efeitos a produção de indivíduos assujeitados, alienados e excluídos. Em contrapartida, a inclusão é a efetivação do cumprimento dos direitos e produz sujeitos de direitos e deveres, cidadãos incluídos na sociedade à qual pertencem.

Para Dayrell (2001) os professores e os alunos são capazes de reproduzir e elaborar sua cultura própria no espaço escolar, desde que sejam os atores do fazer

⁶ EZPELETA, Justa & ROCKWELL. *Pesquisa participante*. SP: Cortez Ed., 1986.

cotidiano. Nestes micro-espços, eles determinam os limites e as possibilidades de novas prticas e resultados escolares. “Portanto, viemos definindo a escola como uma instituio dinmica, polissêmica, fruto de um processo de construo social” (DAYRELL 2001, p. 25).

Cabe aqui ressaltar o papel da escola como transformadora, pois no seu interior deve-se atentar para a violao dos direitos que ocorrem no cotidiano e que tambm, como vimos, colabora na constituio das subjetividades presentes nesse espao.

O PAPEL DA PSICOLOGIA NAS ESCOLAS E SEU COMPROMISSO SOCIAL NAS POLTICAS PBLICAS DE EDUCAO

Diante dessa complexa trama integradora dos elementos constituintes da formao da subjetividade socialmente construda, cabe uma discusso acerca do papel da Psicologia nas escolas e nas polticas pblicas educacionais.

Segundo Martinez (2015), as aes do psiclogo escolar so polticas, por isso, suas intervenes devem seguir na direo do dilogo e da reflexo, na tentativa de, por meio da educao, conscientizar os envolvidos sobre a sua prpria realidade de violncia e opresso. Alm disso, é necessrio buscar formas de transformar o ambiente escolar em um espao onde se vive a liberdade, a autonomia, e o respeito.

Bock (2003, p.293) corrobora este pensamento quando afirma que “a atuao em polticas pblicas deve ter essa direo: resgatar o homem de seus medos, de sua introjeo, torn-lo saudvel, em condies de participar da transformao da realidade que o oprime”. Segundo a autora, torna-se urgente que os profissionais da psicologia rompam com a intervenes produtoras de indivduos apáticos, naturalizados e descontextualizados de sua historicidade. Só assim poderemos pensar em intervenes que considerem os processos psicolgicos na busca pela formao de indivduos saudveis e integrados, capazes de interferir na realidade de forma transformadora (BOCK, 2003).

Para Branco (1998), é esperado um profissional da Psicologia comprometido com a promoo da sade, mas para isso é indispensvel que no legitime as relaes de violncia presentes na sociedade brasileira. Segundo ele, no h sade onde existe fome, misria, ignorncia e opresso; por isso o compromisso do psiclogo é com a mudana social.

Retomando o pensamento de Bock (2003), o ato de ignorar a historicidade das experincias subjetivas leva-nos à armadilha de elaborao de polticas pblicas que reforam as desigualdades sociais pois universaliza o sujeito e mascara o produtor dessas desigualdades. A Psicologia Scio Histrica, no entanto, propoe uma direo contrria, na qual a felicidade ou bem-estar individuais esto inseridos na felicidade coletiva, os projetos individuais fazem parte tambm de um processo ou projeto coletivo. Dessa forma, o pressuposto fundamental desta teoria é o sujeito histrico e

o psicólogo, pautando sua atuação neste pressuposto, tem como foco privilegiado o indivíduo em seu contexto histórico, com seus movimentos e contradições.

Para isto, temos a escola como veículo de transformação dessa realidade, pois são os profissionais junto aos alunos, por meio da interação social, no cotidiano, os atores da história coletiva de cada escola. Sendo assim, a atuação pautada na crítica, na resistência e no compromisso social, no reconhecimento como agentes do processo de mudança cria o potencial de transformação social atribuído à escola.

Atualmente temos profissionais comprometidos com a realidade brasileira, dispostos a romper com a Psicologia tradicional reducionista e dispostos a refazer as práticas em uma visão de totalidade, que efetivamente buscam garantir os direitos fundamentais do humano através das políticas públicas e que trabalham pela promoção de cidadania, pela valorização da vida e, sobretudo, com qualidade para todos. Nesse sentido, a Psicologia busca atualmente um sentido político para suas práticas. Segundo Bock (2003) essa é uma das funções sociais da Psicologia.

Para finalizar este item, apresentamos a expectativa de que, com a continuidade dos estudos desenvolvidos neste artigo, será possível reunir contribuições teóricas que apontem para a importância de políticas públicas que assegurem a garantia de direitos humanos das crianças e adolescentes nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, compreendemos que os direitos das crianças e adolescentes previstos pelo ECA resultam de mudanças sociais, dentre elas a nova perspectiva sob o olhar direcionado à infância quando passa a ser reconhecida como a fase mais importante do desenvolvimento do sujeito e ao Estado que passa a ter, por responsabilidade, a criação de políticas públicas capazes de garantir sua efetivação. A escola torna-se um mecanismo do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes e, neste artigo, abordamos a escola como veiculadora desses direitos, exercendo seu papel social, pois, nas interações sociais deste espaço, são vivenciadas relações de identificação, aprendizagem; portanto, de constituição de subjetividades.

Nesta pesquisa, encontramos evidências de que o exercício dos direitos humanos produz impactos positivos na constituição dos sujeitos no ambiente escolar. Os direitos humanos e sociais, quando respeitados no cotidiano da escola, podem formar sujeitos autônomos, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar mais criticamente na política, que poderia resultar em uma sociedade mais democrática e igualitária, e neste texto, constatamos caminhos para isso.

No entanto também foi possível constatar que as escolas, em sua grande maioria, não garantem e, por vezes, inclusive, violam os direitos dos seus alunos o que pode produzir subjetividades marcadas por sintomas tais como baixa autoestima, violência, problemas de sociabilidade, vitimização, angústia social, exclusão, alienação

social e política, sujeitos passivos em relação aos seus direitos básicos, vulneráveis e conformados com a desigualdade.

Existem neste campo, diversas possibilidades de atuação para profissionais da Psicologia, que, provocando mudanças, praticando resistência contra o sistema opressor, atuando de forma crítica na direção da igualdade, da democracia, do respeito aos direitos humanos e do compromisso social, possam contribuir para que a escola exerça o seu potencial de transformação social, no resgate do aluno enquanto sujeito ativo, capaz de modificar sua forma de existir e de agir mundo.

Refletimos aqui o quanto os profissionais da Psicologia podem contribuir buscando um sentido político para a sua atuação, comprometidos com a realidade brasileira, na luta pela garantia dos direitos humanos e capazes de atuar criticamente. Profissionais que compreendam o sujeito em sua historicidade e busquem torná-lo saudável no sentido de tornar-se aquele que busca a transformação da realidade que o oprime, ou seja, uma Psicologia que trabalhe na direção da emancipação do sujeito. Para finalizar, vale ressaltar mais uma vez que o compromisso da(o) Psicóloga(o) é sempre e cotidianamente, com a transformação social.

MOUKACHAR, M. B.; PAULA, T. A. Psychology at school: violation of human rights and the construction of subjectivity in the school context. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, p. 127-144, 2021, Edição Especial.

Abstract: This article arises as to the result of research whose central matter is the violation of human rights and the construction of subjectivity in the school context considering the contribution of Psychology. The general objective of the research was to understand how the exercise of these rights influences the construction of subjectivity in schools and the role of Psychology in this scenario. Bibliographic research was developed involving books, monographs, and articles on the subject focusing on the perspective of historical Social Psychology, taking Vygotsky as a central reference. As a result, we realized that subjectivity is constituted from the material, political, economic, historical, and social context. The research focused on the school, as it is understood here as a socio-cultural space that also fulfills a social function and the transformation of subjects. We identified children and adolescents' rights complying with the Brazilian law and found that their exercise or violation may have an effect on the construction of subjectivity. Thus, we highlight the importance of the professional of Psychology in schools and in Public Education Policies, considering their role and social commitment, with the less favored Brazilian population and with the guarantee of the exercise of human rights in the school environment.

Keywords: Human Rights. School. Subjectivity.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas Escolas*. Versão Resumida. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretária do Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologia e Compromisso Social*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 10ª edição. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. *Psicologia Sócio-Histórica: uma visão crítica em Psicologia*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

BRANCO, Maria Tereza Castelo. Que Profissional Queremos Formar? *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, v. 18, n. 3, 1998, p. 28-35. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1414-989319980003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 de março de 2020.

BRASIL. *Lei no 8.069*. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF, julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

BRASIL. *Lei 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 30 de outubro de 2019.

CHAUÍ, Marilena. *Um Convite a Filosofia*. 1ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COIMBRA, C. As Funções da Instituição Escolar: análise e reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Brasília, v. 9, n. 3, 1989, p. 14-16.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300006>. Acesso em: 06 de nov de 2019.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (CRP-MG) e COMISSÃO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (orgs). *Práticas e Pesquisas em Psicologia e Educação: experiências em Minas Gerais*. Belo Horizonte: CRP 04, 2017. Disponível em: <<https://crp04.org.br/crp-mg-publica-livro-digital-sobre-praticas-em-psicologia-e-educacao/>>. Acesso em: 09 de abr de 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.-

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 10 dezembro de 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 27 de abr de 2020.

FERNANDES, A. & PALUDETO, M. Educação em Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 81, mai./ago. 2010, p. 233-249. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 de out de 2019.

MAIA, Ana Paula et al. *A Escola na Rede de Proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes: guia de referência*. São Paulo: Ação Educativa, 2018.

MARTINEZ, Albertina Mitjans (org). *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. 3ª edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

MOLON, S. Notas Sobre Constituição Do Sujeito, Subjetividade e Linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4.pdf>>. Acesso em: 08 de jun de 2019.

OLIVEIRA, Fernanda Morais de. *Tendências Pedagógicas Progressistas Brasileiras: Concepções e Práticas*. Dissertação (Mestrado em Estudos profissionais especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas). Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação (ESE), Porto, Portugal, 2017. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10743/1/DM_FernandaOliveira_2017.pdf>. Acesso em: 08 de abr de 2020.

SANTANA, Ruth Bernardes de. Interface entre a Psicologia Social e a Educação Infantil: as contribuições do interacionismo de G. H. Mead. In: GUERRA, Andrea M. C.; KIND, Luciana; AFONSO, Lucia; PRADO, Marco Aurélio M. (orgs). *Psicologia Social e Direitos Humanos*. ABRAPSO-MG, Programa de Pos-Graduação em Psicologia/UFMG. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2003.

SANTOS, Roberto Ferreira dos. Tendências Pedagógicas: o que são e para que servem. *Educação Pública*. Rio de Janeiro, Publicado em 17 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>>. Acesso em: 08 de abr de 2020.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. 3ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Teoria Social da Mente*. 6ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 06/10/2020.

Aprovado em: 25/11/2020.

