

**DAS INSTITUIÇÕES DE PSEUDO CUIDADO, PARA UMA EDUCAÇÃO E ESCOLA ÉTICA NA PERSPECTIVA DO CUIDADO, DEMOCRÁTICA E DESENVOLVENTE**

THE PSEUDO CARE INSTITUTIONS FOR EDUCATION AND THE ETHICS IN  
SCHOOL CARE, DEMOCRATIC AND DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE

Hélio R. Braunstein<sup>1</sup>

**Resumo**

A proposta deste artigo implica na necessidade de reflexão crítica sobre a instituição da educação e da escola enquanto estruturas e sistemas de mediação complexos destinados supostamente à tarefa de “educar”, “ensinar”, e mais especificamente sobre a escola brasileira enquanto uma Instituição historicamente e culturalmente determinada a partir do empreendimento colonizador e religioso, e posteriormente, a partir das ideologias laicas, cientificistas positivistas e do modelo econômico capitalista e neo-liberal constituindo como Instituições de pseudo cuidado em relação à perspectiva da ética, do cuidado e desenvolvimento humano. Conclui-se sobre a necessidade de instituírem-se as estruturas e sistemas educacionais e escolares como instituições de cuidado, assumindo assim seu papel social, comunitário, democrático e potencialmente transformador.

**Palavras-chave:** Psicologia escolar. Psicologia educacional. Teoria histórico cultural. Educação democrática. Sistema educacional.

**Abstract**

The purpose of this text implies the need for critical reflection on the institution of education and schools as structures and complex mediation systems for supposedly the task to "educate", "teach", and more specifically on the Brazilian school as an institution historically and culturally determined from the colonialist and religious enterprise, and later, from secular ideologies, scientific positivist and the capitalist economic model and neo-liberal constituting as pseudo care institutions in relation to the perspective of ethics, care and human development, concludes If on the need to set up educational and school structures and systems such as care institutions, thus taking its social role, community, democratic and potentially transformative.

**Keywords:** School psychology. educational psychology. cultural historical theory. Democracy Education. Education system.

Inicialmente, quero mencionar que este artigo é decorrente de dois momentos distintos: o primeiro relacionado à minha trajetória profissional e acadêmica que desencadeou em duas pesquisas sobre as instituições de punibilidade; de acolhimento e socioeducação

---

<sup>1</sup> O autor é doutor pelo instituto de psicologia da Universidade de São Paulo - IP USP e Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul - UFMS - Campus de Paranaíba. E-mail: helio.braunstein@ufms.br

desenvolvidas no Instituto de Psicologia e na Faculdade de Educação ambas na Universidade de São Paulo(USP – SP – Brasil), durante o doutorado e mestrado respectivamente. E, num segundo momento, à minha atual atividade como Professor adjunto no curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e a colaboração na organização (junto ao programa de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS - Campus Paranaíba) do primeiro evento de Psicologia e Educação numa perspectiva teórica histórica e cultural, ocorrido em agosto de 2015 em Paranaíba – MS – Brasil.

Falar, pensar em exclusão social sempre envolveu minha vida profissional, acadêmica e permeou minha vida pessoal, enquanto paulistano, brasileiro, cotidianamente envolvido por contradições do espaço urbano repleto de cenas de violência, humilhação social, exclusão e desigualdade.

Historicamente e culturalmente nossa origem, enquanto estado nacional decorrente do empreendimento colonial, e da lógica colonizadora europeia, impulsionou nossa trajetória desencadeando, enquanto processo, o desenho de nossa realidade atual, econômica, política, social, cultural e educacional.

Especificamente, a educação e a escola não fugiram e não fogem destas determinações repletas de contradições históricas e culturais, e que dialeticamente nos legaram aspectos altamente positivos como a pluralidade e diversidade cultural, étnica e que em contrapartida, trouxe elementos profundamente negativos e impeditivos para uma educação dita desenvolvvente, Dusavitskii (2003)<sup>2</sup>, democrática e participativa, afirmada sobre os parâmetros instituídos pela LDB-1996, decorrente da Constituição Brasileira de 1988, resultado do reconhecimento e ratificação da Declaração de direitos Humanos (ONU -1948), a partir da redemocratização do estado brasileiro.

O preconceito manifesto de todas as formas e modalidades, a desigualdade e exclusão social, as ideologias positivistas e moralizantes judaico-cristãs, as formas centralizadoras de gestão e poder são alguns destes reflexos históricos e culturais negativos nas mais diversas instituições brasileiras.

---

<sup>2</sup> DUSAVITSKII, A.K. Educação desenvolvvente e a sociedade aberta. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 4, July/August 2003. (Palestra proferida na Terceira jornada Internacional de Psicologia sobre a personalidade na sociedade civil de Khar'kov. *Problemas da educação Contemporânea*, Maio de 1999. Tradução do inglês para uso em sala de aula pelo corpo de tradutoras do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da teoria Histórico-cultural. UNESP/Marília-SP. Tradutoras: Maria Faria; Stela Miller; Suely Mello).

Este artigo propõe a necessidade de reflexão crítica sobre a instituição da educação e da escola enquanto estruturas e sistemas de mediação complexos destinados à tarefa de “educar”, “ensinar”, e mais especificamente sobre a escola brasileira enquanto uma Instituição historicamente e culturalmente determinada, a partir do empreendimento colonizador e religioso, e posteriormente, a partir das ideologias laicas, cientificistas positivistas e do modelo econômico capitalista e neo-liberal, constituindo e se instituindo negativamente numa análise crítica como instituições de pseudocuidado, em relação à perspectiva da ética, do cuidado e desenvolvimento humano.

Tomando por referência as concepções teóricas de L.S. Vygotsky, nossa interação com o mundo é mediada; por mediação podemos entender os instrumentos que utilizamos para interagir, perceber, receber, entender, criar e transformar tudo ao qual estamos conectados.

O que podem ser estes instrumentos de mediação, ou mediadores? Podem ser desde ferramentas ou produtos decorrentes da atividade humana como, por exemplo, um lápis para escrever, uma pá para cavar a terra, assim como outros não produzidos pela capacidade humana inventiva, como, por exemplo, a mão para escrever com o lápis, o cérebro para pensar, imaginar, criar, agir, transformar o mundo e a si mesmo.

Para L. S. Vigotsky (1984), a linguagem é o mais importante mediador para o pensamento, para a constituição da identidade, da produção cultural e da história humana enquanto processo de transformação e autotransformação do mundo e de si mesmo.

Numa perspectiva crítica e dialética de análise, Vygotsky, ao propor a “mediação” enquanto conceito, permite-nos conceber que um mediador pode estabelecer relações construtivas ou destrutivas, desenvolventes ou incapacitantes, voltadas ao respeito, à autonomia ou à dominação.

Quais, ou quantas ferramentas (mediadores) foram e são utilizadas para a destruição? Quanto investimento de produção de saber e energia foram ou são utilizados a serviço da violência, da dominação de pessoas? Quantas instituições (mediadores sociais concretos) foram e são por nós inventados e legitimados enquanto prática social concreta para estes fins?

Partindo destas constatações e questionamentos, convido para que seja feita uma reflexão aprofundada sobre a instituição educacional e escolar, entendendo-as como estrutura e sistema de mediação histórico e cultural complexo e enquanto prática social concreta permeada por contradições resultantes da atividade humana, individual e coletiva.

A trajetória desta análise teórica percorrerá:

- 1- Uma descrição do papel histórico e cultural da educação e da escola confessional, a partir das ideologias e do empreendimento colonialista e religioso evangelizador católico apostólico romano na América latina e Brasil.
- 2- Uma análise descritiva dos reflexos da perspectiva republicana alicerçada no pensamento liberal, cientificista, positivista, higienista e eugênico na educação e estruturação do sistema de ensino no Brasil.
- 3- Uma breve análise e esclarecimento sobre as estratégias de controle e dominação a partir das instituições educacionais e escolares como estruturas e sistemas de mediação e legitimação do modelo econômico e ideológico capitalista e neoliberal e, portanto, enquanto conceito de instituições de pseudocuidado.
- 4- Uma reflexão necessária e propositiva sobre as transformações necessárias e possíveis de mediação complexa da estrutura e sistema educacional e escolar atual, para um processo parametrizado de aproximação e legitimação do conceito de instituição de cuidado numa perspectiva ética, comunitária e desenvolvente (de desenvolvimento humano).

Historicamente, a escola brasileira surge enquanto resultado do empreendimento colonial português, patrocinado e permeado pela lógica religiosa, pelo ideal evangelizador expansionista da Igreja católica apostólica romana, que institui o ensino confessional, as escolas confessionais no país e na América latina.

Institui-se um espaço para educar atendendo aos moldes dos estereótipos da moral e doutrina religiosa católica apostólica romana então respaldada por um governo imperial parceiro desta perspectiva; esta instituição voltada à tarefa de “ensinar”, “educar” tinha como prioridade cuidar de forma elitista para que a ideologia e doutrina católica apostólica romana e imperialista fossem legitimadas como lógica social, política e cultural hegemônica.

Desta forma, a escola no Brasil se institui enquanto ferramenta, enquanto mediador de expansão e afirmação da doutrina e costumes (sacramentos) católicos apostólicos romanos.

Ainda nesta perspectiva de análise histórica, a escola brasileira foi também permeada pela lógica da “caritas” (da caridade), que, numa perspectiva compensatória de atenuação do emprego da lógica de dominação pela disciplina e emprego da violência, implicou nas práticas de benemerência, do querer fazer o bem ao outro necessitado, excluído, humilhado, como indulgência em alguns casos, como forma de expiação e salvação da própria alma em outros, e nunca numa perspectiva de reconhecimento da esfera dos direitos, ou seja, nunca

motivado pela perspectiva ética do conceito democrático sobre os princípios de igualdade e direitos humanos fundamentais.

Portanto, numa perspectiva de análise histórica e cultural, crítica e dialética, a escola brasileira é instituída e legitimada como um mediador para atender aos interesses ideológicos e hegemônicos do estado monárquico português e da lógica religiosa católica apostólica romana.

Portanto, entendo a escola colonizadora e confessional como uma instituição de pseudo cuidado, à medida que se opõe ao paradigma de uma ética do cuidado, ou seja, de uma instituição mediadora para a consolidação de um estado democrático, igualitário e de respeito efetivo aos direitos humanos fundamentais, à diversidade humana e pluralidade de pensamento. Ou ainda voltado à consolidação do bem estar comum a todos incondicionalmente.

Com a instituição da dita escola laica, ou do estado laico brasileiro a partir da proclamação da república, fomentada pelos ideais iluministas e burgueses europeus, mais especificamente franceses, cabe questionar: será que houve então uma mudança significativa nas lógicas anteriores na instituição escolar? Será que a lógica das escolas confessionais sucumbiu, foi superada pelo novo modelo instituído de escola laica, universal e democrática? Será que podemos entender que, a partir deste marco histórico, e transição política e ideológica, o estado brasileiro republicano foi capaz de substituir as instituições de pseudocuidado por uma outra concepção que poderia ser denominada e entendida como instituição de cuidado na perspectiva ética e democrática no campo educacional?

Creio que não, inúmeros autores discutem esta questão, Demerval Saviane (1984) em seu conceito de escola democrática, Paulo Freire (1974; 1980) em suas discussões relacionadas à pedagogia que oprime e não gera autonomia, não liberta, não transforma a realidade social brasileira, no sentido de extinguir a exclusão e desigualdade.

No período republicano, existe a ampliação do acesso à escola, que visa atender ideais econômicos capitalistas, perspectivas nacionalistas, higienistas e eugênicas por parte do estado laico. A educação assume então um lugar estratégico de desenvolvimento pautado na meritocracia, na patologização, na estigmatização, no cientificismo, estruturando um sistema conteudista, ideologizado, elitista; mantendo, assim, as divisões entre capital e trabalho, entre classes sociais, ou seja, legitimando a produção da vulnerabilização de cidadãos negros, indígenas, imigrantes, cidadãos historicamente excluídos dos espaços políticos e dos direitos humanos fundamentais.

As escolas técnicas instituem-se como meio de manutenção do sistema capitalista de produção, as perspectivas de uma educação libertária capaz de constituir autonomia e cidadania não são contempladas, mas sim a perspectiva de um sistema educacional e escolar voltado à adaptação, dominação e manutenção do novo modelo econômico capitalista.

Considero, portanto, este modelo de pseudocuidado, como uma instituição ainda vigente. Poucas escolas públicas têm como estratégia de gestão, o modelo de gestão participativa, comunitário consolidado, apesar dos estatutos legais determinarem tais diretrizes.

É importante pontuar que neste aparentemente longo período republicano brasileiro, houve rupturas significativas para possíveis avanços democráticos, apenas lembrando, o período mais recente ditatorial militar transformou o sistema e estrutura educacional significativamente, atrelando a estes as instituições penais e correccionais para adultos e adolescentes, coincidentemente as populações historicamente vulneráveis e excluídas são as mesmas que atualmente ocupam majoritariamente tais espaços.

Compreendendo dialeticamente a história como uma espiral que em diferentes épocas e momentos produz e reproduz dinamicamente, a partir da atividade humana, novas instituições concretas e ou simbólicas, e traçando uma relação sobre as instituições de punibilidade e exclusão desde o Brasil colonial e imperial até a instauração do regime militar em 1964, é possível perceber a retomada dos princípios das Ordenações Filipinas – livro V como instituição e ideologia de punibilidade, exclusão e dominação social e que em nova roupagem mais contemporânea, recria-se historicamente, então, a Lei de Segurança Nacional e o AI-5 (ato institucional número cinco), que, no regime militar, teve como função a instauração do totalitarismo como estrutura e sistema máximo de dominação política e ideológica.

Será coincidência? Ou estratégia de dominação a manutenção de um sistema historicamente instituído com o objetivo de manter a desigualdade, a exploração da força de trabalho, e o acúmulo de capital de minorias privilegiadas? Lembrando que durante a vigência do regime militar, o modelo capitalista foi o modelo econômico adotado, repercutindo, inclusive, na privatização da estrutura e sistema de educação e ensino no Brasil, alargando o sucateamento dos investimentos na estrutura e sistema da educação pública, implicando, enquanto análise histórica, em enorme prejuízo da qualidade do ensino público no país.

Nesta perspectiva de análise, as instituições de pseudocuidado se instituem e legitimam-se historicamente, como estruturas e sistemas atendendo às ideologias de certas

parcelas da população enquanto protagonistas, e que, em geral, utilizando como mediadoras as estratégias totalitárias de governo (ARENDR, 1978; 1990), objetivam impedir e inibir as instituições democráticas e participativas como práticas sociais concretas, ou seja, inibem violentamente, ou sutilmente, o exercício da cidadania, do empoderamento e conscientização (desalienação) de parcelas da população excluída, dominada, inviabilizando, assim, a construção da democracia, da gestão participativa e a luta por direitos.

As instituições de pseudo cuidado, nesta ótica, não representam, de forma alguma, nenhuma perspectiva ética, de cuidado, acolhimento, empatia, escuta e cooperação; mas, de maneira oposta, burocratizam as relações, enfatizam a tecnicidade como estratégias de gestão, buscando encobrir as práticas supostamente necessárias de desumanização, banalização e naturalização da violência, do autoritarismo, da divisão e hierarquização de classes e papéis sociais.

Creio que alguns dados de pesquisa relacionados são pertinentes de serem demonstrados como recurso desta argumentação e reflexão histórica, e que nos permitem entender também a trajetória do processo de exclusão como elemento complexo e configurado em nossa realidade contemporânea.

Na pesquisa sobre o encarceramento de mulheres desenvolvida durante meu mestrado em educação e concluída em 2007<sup>3</sup> conforme mencionado, houve o interesse pela busca de uma compreensão a respeito das diferentes características quantitativas e qualitativas do encarceramento de mulheres no Estado de São Paulo, e minimamente sobre as questões relacionadas à auto regulação humana. Busquei identificar o quanto o sentimento de cuidado e de conexão humana eram presentes na perspectiva futura das 353 mulheres da amostra.

Na ocasião, foi obtido um índice de 81,02% de mulheres mencionando que tinham objetivos futuros em relação às suas famílias; um total de 286 mulheres em números absolutos.

Nesta perspectiva, os conceitos de **cuidado** e **conexão humana** configuraram-se como importantes elementos para a compreensão e constituição da pessoa ética, e da possibilidade de consolidação de uma organização humana mais tolerante, menos violenta.

A trajetória que justificou esta pesquisa referiu-se ao “cuidado”, enquanto atividade humana (um conjunto de ações), e a “conexão humana” enquanto capacidade de interação

---

<sup>3</sup> Mulher encarcerada: trajetórias entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência (Dissertação de Mestrado- FEUSP).

empática, considerando-os como elementos psicológicos, potencialmente e hipoteticamente presentes nos mecanismos de mediação intrínsecos e extrínsecos cotidianos de autorregulação, na ação ética, nas instituições, bem como na construção e exercício da cidadania, dos direitos e respeito à pluralidade e à diversidade humana.

Portanto, a pergunta básica que motivou a pesquisa configurou-se da seguinte forma: para a Psicologia, em que medida, ou dimensões seria possível definir e descrever a ética do cuidado e a conexão humana enquanto conceitos úteis no campo das instituições socioeducativas, e socioassistencial?

A pergunta da pesquisa situou dois conceitos operacionais: O **Cuidado** dentro de um ideário republicano, dos direitos humanos, e na perspectiva da afirmativa destes direitos fundamentais, e a **Conexão Humana** frente à capacidade empática de interagir respeitando a alteridade, a pluralidade e a diversidade humana.

A partir desta trajetória inicial de pesquisa, busquei aprofundar os conceitos sobre as instituições de pseudocuidado, buscando um conceito consistente histórico e crítico, capaz de ser utilizado como ferramenta conceitual de análise institucional, e parâmetro para avaliação das dinâmicas e estruturas institucionais.

O objetivo desta intenção é simples e prático, pois consiste em que possamos instrumentalizar, a partir da compreensão dialética, cultural e histórica sobre as instituições de cuidado, parâmetros de avaliação, compreensão e intervenção para a transformação destas instituições (pseudocuidado), que, como já foi dito, não emancipam, não geram autonomia e se caracterizam, geralmente e invariavelmente, como estruturas e sistemas cristalizados, autoritários, totalitários e excludentes.

Neste aspecto, os dados em relação à produção e reprodução da vulnerabilidade, exclusão, judicialização e da punibilidade convergem em meus dados de pesquisa, pois da amostra de mulheres então encarceradas, 84% tinham até o ensino fundamental completo, índice semelhante ao de homens encarcerados, e de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação nas instituições de pseudo cuidado no Estado de São Paulo, por exemplo. Qualitativamente, o que surge a partir das narrativas das mulheres então encarceradas, é que, resumidamente, as evasões precoces das escolas ocorreram por motivos vinculados às necessidades de trabalho precoce, de falta de acolhimento às queixas escolares, pela falta de apoio às questões materiais de sobrevivência, e de empoderamento das relações familiares e comunitárias.

Ainda nesta perspectiva, cabe demonstrar alguns dados atualizados, e que representam a continuidade de minha trajetória de investigação e compreensão sobre as instituições de pseudo cuidado, no sentido de identificar a produção e reprodução histórica e cultural da vulnerabilidade, da exclusão, judicialização e punibilidade principalmente de adolescentes e adultos, coincidentemente excluídos das instituições de ensino regular (escolas).

**Tabela de dados correlacionados na perspectiva das instituições de pseudo cuidado e exclusão social – educacional no Brasil**

<b>TABELA CORRELAÇÕES</b>	<b>EXCLUSÃO - PUNIBILIDADE</b>
<b>ÍNDICE DE POBREZA NO BRASIL</b>	<b>Renda média de R\$ 235,00 por mês entre os 8,6 milhões de trabalhadores mais pobres, contra R\$ 20.312,00 entre os 864 mil no topo da pirâmide. (IBGE – 2014)</b>
<b>ÍNDICE DE EVASÃO ESCOLAR ENSINO MÉDIO</b>	<b>25% ensino fundamental – 2013 – PNUD 37% ensino médio (12% reprovação e 30% com atraso de + ou – 2 anos) entre 2011 e 2013 – IDEB</b>
<b>IDADE MÉDIA DOS ENCARCERADOS – BRASIL</b>	<b>Aproximadamente 80% entre 18 e 35 anos (DEPEN- 2012)</b>
<b>ESCOLARIDADE MÉDIA DOS ENCARCERADOS - BRASIL</b>	<b>Aproximadamente 85% ensino fundamental incompleto (DEPEN- 2012)</b>
<b>TAXA DE REICIDÊNCIA CRIMINAL</b>	<b>Aproximadamente 80% - pluri-multi (DEPEN- 2012)</b>
<b>INVESTIMENTO COM EDUCAÇÃO – BRASIL</b>	<b>360 bilhões em 2013 – INEP – MEC</b>
<b>INVESTIMENTO COM ASSISTÊNCIA- BRASIL</b>	<b>68 bilhões em 2014 – Ministério do Desenvolvimento Social e combate a fome.</b>
<b>INVESTIMENTO COM SEGURANÇA- BRASIL</b>	<b>117 bilhões entre 2001 e 2013 – 4,2 bilhões em 2013 (com segurança pública) – FGV. 50 bilhões estimados em 2015 com segurança privada – FENAVIST.</b>
<b>DISTRIBUIÇÃO DA RIQUEZA NO BRASIL</b>	<b>0,9 % + ricos detêm entre 60% e 68% das riquezas – PNAD – 2013.</b>
<b>TAXA ANUAL DE HOMICÍDIOS – BRASIL</b>	<b>43 MIL – ANUAL – SINESP (95% Jovens entre 18 e 35 anos, sexo masculino, negros e pardos) - Pesquisa “A cor da Morte” (2004).</b>

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de dados de pesquisa - Junho-2015.

Esta tabela ilustra correlações sobre dados que funcionam como indicadores das variáveis que nos possibilitam compreender os reflexos históricos e culturais de um sistema

econômico e educacional responsável pela trajetória de produção e reprodução da desigualdade, da exclusão social e da punibilidade no Brasil.

Fazendo uma análise atual institucional das escolas brasileiras, do espaço, da estrutura, e das dinâmicas escolares penso que os indicadores tanto quantitativos como qualitativos demonstram que pouca coisa mudou em relação às lógicas anteriores historicamente e culturalmente instituídas, a meu ver cristalizadas por meio da reprodução alienada dos processos de socialização primários dentro da família e secundários a partir das instituições sociais concretas legitimadoras que permeiam as escolas.

As escolas, portanto, não são refratárias às práticas sociais e às instituições simbólicas e concretas culturalmente e historicamente legitimadas de produção e reprodução das desigualdades e exclusão social, nem mesmo as pessoas que as instituem (instituintes) e as que as constituem (instituídos e institucionalizados).

Podemos entender por instituintes aquilo (objetos, documentos, etc.) ou aquelas pessoas que instituem, criam, recriam, fundamentam as instituições enquanto práticas sociais concretas e, portanto, mediadores sociais; podemos entender por instituídos os objetos, instrumentos ou pessoas que constituem, operam concretamente as dinâmicas institucionais por meio da atividade cotidiana, e institucionalizados por aquelas pessoas que são alienadas de sua realidade social, cultural e histórica, e que cotidianamente são denominadas, rotuladas, estigmatizadas como clientes, usuários, estudantes, alunos, colaboradores, funcionários, frequentadores, assistidos, internos, ou, ainda, reeducandos.

Assim proponho que as escolas enquanto instituições entre inúmeras outras modalidades ferramentais humanas, possam ser entendidas como “MEDIADORES SOCIAIS CONCRETOS” historicamente e culturalmente instituídos, constituídos e que legitimados numa perspectiva ética e desenvolvente, buscam como paradigma, atender às necessidades de transmissão de conhecimento, informação, ideologias e de estabelecer as relações de ensino e aprendizagem de forma democrática, inclusiva e participativa, desalienante, como forma de desenvolvimento humano pleno e de respeito e preservação da pluralidade humana e da diversidade da história e cultura acumuladas.

No paradigma de uma ética do cuidado, não idealista, toda atividade humana deve necessariamente convergir para o bem comum, e o processo de consolidação desta perspectiva somente ocorre por meio de ações que envolvam lógicas efetivamente participativas, igualitárias, democráticas, comunitárias, ou seja, por meio da instituição de mediadores sociais concretos capazes de cuidar de todos incondicionalmente.

Numa análise material e concreta relacionada especificamente às escolas enquanto estrutura física e simbólica, entendida então pela função de estruturas mediadoras sociais concretas existentes a partir de seus instituintes, instituídos e institucionalizados, cabe refletir que estas estruturas são invariavelmente movidas por dinâmicas, sistemas permeados por contradições de toda ordem, ideológicas, políticas, econômicas, culturais, religiosas, entre outras, o que tornam esta estrutura como um sistema de mediação social complexo, multideterminado e dinâmico, dentro de suas infinitas possibilidades em relação aos seus objetivos e funções.

A escola pode ser de várias formas instituída e institucionalizada, configurada, e reconfigurada, pois é ressonante de todo potencial, pluralidade e diversidade humana, como um caleidoscópio, dinâmico e ativo, metaforicamente, como um sino que reflete ou ressoa todas as imagens, sentidos e sonoridades da interação e trajetória histórica e cultural humana.

Diante desta diversidade, e da autonomia frente às diversas possibilidades, qual a vantagem de uma escola dita democrática, desenvolvente?

Existe uma diferença conceitual e semântica entre a palavra desenvolvente e desenvolvimentista, ou a palavra desenvolvimento?

De forma sucinta, desenvolver significa superar, crescer, expandir e esta significação pode ser pensada de duas formas, uma embasada numa lógica ou ideologia liberal e individualista e outra pautada por uma lógica ideológica ética.

Desenvolvimento numa lógica individualista e liberal significa ter por meta a superação pela meritocracia, pela competitividade, pelo vigor, pela força e de forma bem resumida define os fundamentos de aceitação da compatibilização da escola e da educação aos modelos capitalistas e neocapitalistas vigentes, uma escola que exige adaptação para o desenvolvimento dentro de parâmetros rígidos de dominação do capital, da mais valia, da estrutura de uma sociedade de divisão de classes e de hierarquização social.

Numa perspectiva ética e crítica, conforme Dusavitskii (2003) que implica um ideal voltado ao bem comum, desenvolvimento significa crescimento a partir de um ideal comunitário, de respeito e cooperação, de igualdade de direitos, de respeito profundo às diferenças e a pluralidade, e de um ideal de justiça parametrizado na referida Declaração Universal de Direitos Humanos. (ONU, 1948).

Neste contexto, pensar sobre a cultura, a diversidade, a pluralidade, a alteridade e frente às relações de dominação e poder historicamente e culturalmente instituídas, bem como sobre as variáveis éticas, morais, afetivas nos contextos das dinâmicas institucionais e sócio

educacionais é exigência quase que indispensável para a compreensão das escolas na atualidade.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. São Paulo, SP: Companhia das letras, 1990.

\_\_\_\_\_. *O sistema totalitário*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1978.

BEATON, G. A. *La persona em el enfoque histórico cultural*. São Paulo, SP: Linear B., 2005.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*: Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRAUNSTEIN, H. R. *Ética do cuidado: das instituições de cuidado e pseudo-cuidado*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, IPUSP, 2012.

\_\_\_\_\_. Gênero e prisão: o encarceramento de mulheres no Sistema Penitenciário Brasileiro. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, Ano X, nº 18, p. 151-166, 2008.

\_\_\_\_\_. *Mulher encarcerada: trajetórias entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, 2007.

\_\_\_\_\_. Violência e criminalidade: as razões e as lógicas das instituições de pseudo cuidado. *Revista Psicologia América Latina*, n. 06, maio, 2006.

D.H.D.H. ONU. 1948.

DUSAVITSKII, A.K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 4, july/aug, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, SP: Paz e terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Uma educação para a liberdade*. Porto – Portugal: Textos Marginais, 1974.

GUIRADO, M. *Psicologia Institucional*. São Paulo, SP: EPU, 1987.

IPEA. *Revista Desafios do Desenvolvimento*, Brasília, p.37-41, jan./ fev., 2010.

IPEA. *Revista Desafios do Desenvolvimento*, Brasília, Disponível em: <[http://desafios2.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD\\_CHAVE=13907](http://desafios2.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=13907)>. Acesso em: 13 fev. 2011.

SILVA, R. A construção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. In: SILVA, R.; ENID, R. A. da (Coord.). *O direito à convivência familiar e comunitária*. Brasília, IPEA / CONANDA, 2004. p. 287-302.

\_\_\_\_\_. *Os filhos do governo*. São Paulo, SP: Ática, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, SP: Cortez, 1984.

SECRETARIA ESTADUAL DE DIREITOS HUMANOS – SEDH. Disponível em: <[www.sedh.gov.br](http://www.sedh.gov.br)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Spaña: Graficas Rogar Navalcarnero, 1997. V. I e V.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins fontes, 1984.