# AS DIVERSIDADES E AS RELAÇÕES SOCIAIS

LUCIANA RODRIGUES AMATO

Este artigo busca relacionar quatro categorias que estão envolvidas no desenvolvimento humano: escola, socialização, auto - identidade e moralidade. Pretendo mostrar a escola, não como a instituição de ensino que desempenha importantes tarefas técnicas e administrativas, mas como uma instituição que se preocupa com o processo de socialização das crianças e com o desenvolvimento de sua auto - identidade como sujeitos morais. A construção de sujeitos morais se dá na interação e confronto com colegas, professores e outros agentes de socialização na discussão de temas que colocam problemas morais, que levam ao acordo sobre normas e valores que possibilitam a convivência em sociedade. Isso implica raciocinar sobre processos que envolvem sanções normativas, responsabilidade pela tomada de decisão e suas consequências.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano, socialização política, Educação, escola, socialização, auto - identidade e moralidade.

## INTRODUÇÃO

Nesse artigo procura-se relacionar quatro categorias que estão envolvidas no desenvolvimento humano dos sujeitos: escola, socialização, construção de identidade e moral. A intenção ao realizar essa relação aborda a necessidade de tornar a escola visível, não como aquela instituição de ensino que executa processos administrativos e técnicos, que já são muito importantes, mas, também, como leitor que, a partir de sua claro ou não, trata da socialização e construção de sentidos de identidade tendentes à configuração de sujeitos morais que se tornam tais na interação e no confronto contínuo com seus pares, seus professores e outros agentes de socialização, em torno de temas conflitantes considerados como problemas morais.

Trata-se, portanto, de ver a escola como uma instituição de ensino que tem a responsabilidade ética, política e moral de se tornar um cenário de formação e

socialização em que, como tal, circulam múltiplos significados, ocorrem aprendizagens variadas, abre-se a opção à negociação da diferença e da convivência se funda como expressão de autonomia, liberdade e dignidade humana.

O texto proporá três reflexões: a primeira delas enfatizará a escola como cenário de formação e socialização, como portadora de significados construídos através da história, interação e negociação contínua da diferença levantada por aqueles que foram e são seus interlocutores, seus atores e beneficiários em seu processo de formação e socialização. Na segunda, será estabelecida a relação entre escola e construção da identidade: um olhar a partir da interpretação, que, segundo Habermas (1983), implica no desenvolvimento da competência comunicativa, pois por meio dela os sujeitos conseguem se constituir, em primeiro lugar, como seres únicos em seus modos de ser, sentir e habitar o mundo e, em segundo lugar, como seres incluídos em coletivos, cujo objetivo é alcançar a coesão adequada através da construção conjunta de sensos comuns de identidade. Em outras palavras, trata-se de ver na escola como os sujeitos se tornam diferentes individualmente e incluídos no coletivo.

Na última parte, a mais abrangente de todo o documento, uma vez que é para onde irá convergir a relação entre formação, socialização, moralidade e cidadania, mostrar-se-á como a escola, ao ler o seu compromisso ético-moral e político, responde aos a formação do cidadão a partir de uma questão moral, ou seja, pela estruturação de um pensamento autônomo que permita aos sujeitos viver seus direitos e assumir seus deveres com responsabilidade.

## A ESCOLA: CENÁRIO DE FORMAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Constituir a escola como cenário de formação e socialização conota dois tipos de reflexões: a primeira delas refere-se à configuração dos elementos pedagógicos, metodológicos e estruturais conducentes à orientação dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola deve envolver o objeto educacional da formação, que por sua natureza, segundo Perkins (2001, p. 18), suscita fundamentalmente três objetivos: retenção, compreensão e uso ativo do conhecimento. A expressão que engloba esses três objetivos, segundo o mesmo autor, é gerar conhecimento, sua finalidade é ser um conhecimento que não é cumulativo, mas atuado, através do qual a vida das pessoas é enriquecida e ajudada a compreender o mundo e a se desenvolver. Trata-se, então, de desenvolver a mente dos alunos, de ensiná-los a viver, de aprender não só com os livros, mas com a vida, de produzir mudanças mentais orientadas para que cada um aprenda por si mesmo (Krishnamurti, citado por Colom e Melich, 1997). É uma intenção formativa que se esforça para tornar significativo o aprendido e transformar a ação

humana, que delineia uma escola que por si mesma propõe uma compreensão do mundo, de suas relações e das estruturas mais adequadas para viver humanamente.

Na escola, ocorrem trocas humanas intencionais para aprender novos conhecimentos, desenvolver habilidades cognitivas, socioafetivas, comunicativas, etc. e à construção da identidade dos sujeitos como indivíduos e da escola como comunidade que convoca e gera adesão. Para que essas trocas ocorram, devemos supor um cenário. Brunner (1997) chama-a de subcomunidade em interação, ideia que podemos equiparar a um conceito de escola, pois pelo menos, segundo este autor, supõe um professor e um aprendiz; se não um professor de carne e osso, se um vigário (um livro, um filme ou um computador interativo).

A subcomunidade é o lugar onde, entre outras coisas, os aprendizes ajudam uns aos outros a aprender, cada um de acordo com suas habilidades; e para isso não é necessário excluir a presença de alguém cumprindo o papel de professor, basta que ele não desempenhe o papel de monopólio, que os aprendizes se ajudem na apropriação e significado do conhecimento (Bruner 1997, p.39).

É por meio da interação com os outros que os sujeitos em formação examinam, conhecem e vivenciam a cultura, desenvolvem visões de mundo, estabelecem diversos tipos de relações e acessam suas lógicas. Interação implica intersubjetividade, que, segundo Colwyn, citado por Bruner (1997), é uma capacidade humana de compreender a mente dos outros, seja por meio da linguagem, gesto ou outros meios. Não são as palavras que tornam isso possível, mas nossa capacidade de compreender o papel dos contextos em que ocorrem palavras, atos e gestos.

A segunda reflexão que se conota na estruturação da escola como cenário de formação e socialização, é aquela que procura responder à questão sobre o tipo de relações que constituem um espaço propício à interação, negociação e objetivação de novos conteúdos. A escola como espaço de socialização deve configurar-se como um local propício para que os sujeitos que a frequentam sintam-se incluídos e motivados a serem eles mesmos. Deve continuar a ser pensada em torno dos possíveis sujeitos que sob um critério humano são educáveis, sujeitos que, segundo Zambrano (2000), são portadores de expressões itinerantes, são seres que em sua inacabamento transitam por múltiplos lugares simbólicos; um desses lugares é justamente o do conhecimento. Cada sujeito educável é uma experiência singular, única e irrepetível, que busca ocupar um lugar em determinado lugar. A escola é o lugar do sujeito educável, especialmente porque nela se projetam as ações formativas necessárias ao seu desenvolvimento e socialização. A escola assim concebida seria como uma daquelas associações que se situam além da família e que, segundo Durkheim, deveriam ser revitalizadas (Fanfani 1994, p. 113) e a socialização constituiria o objetivo final do processo escolar. Embora a socialização também tenha seu lugar fora da ação escolar, na escola ela se torna uma prioridade, principalmente quando as sociedades humanas estão imersas em um mundo onde a informação é um dos referentes imediatos de toda sociabilidade (Zambrano, 2000).

Nos termos de Durkheim (1976), a escola é um lugar onde, além de preparar os indivíduos para fazerem parte da sociedade que os acolheu, os responsabiliza por sua conservação e transformação. Essa transformação deve ser evidenciada na estruturação de novas práticas culturais de reconhecimento do outro, na construção de argumentos coletivos pela inclusão da diferença e na constituição de marcos comuns para viver a equidade. Educar nessa perspectiva é introduzir as novas gerações nos padrões culturais da sociedade e prepará-las para sua recreação.

Dessa forma, a escola não apenas socializa e educa para a conexão dos sujeitos às redes de significados sociais, mas, ao mesmo tempo, os ajuda a se envolver na construção de novos padrões culturais por meio dos quais mobilizam suas práticas de relacionamento, seus sentidos avaliativos, seus sentimentos e formas de pensar.

A escola e a família assinam um pacto em que a primeira se compromete firmemente a dotar a sociedade de um indivíduo competente e profissionalmente capaz, um sujeito que respeite os valores e tradições da comunidade a que pertence, um indivíduo autónomo, responsável e com capacidade de modificar o que existe ou de legitimar a ordem estabelecida com base em critérios éticos, morais e políticos claros. Para cumprir essa função, a escola torna-se um lugar de vida, de leitura reflexiva contínua do que se passa no espaço vital dos indivíduos e se suas interações configuram um cotidiano de respeito, negociação, inclusão.

Na escola, ocorrem as expressões mais duras da existência e os momentos mais transcendentais para os indivíduos (Zambrano, 2000), portanto, a escola deve ser um universal da cultura, um referente onipresente e necessário que define a inclusão do homem na sociedade, o que significa que transcende seus limites geográficos e temporais, é um subproduto da urbanização do mundo, da consolidação da linguagem escrita, do desenvolvimento do conhecimento e da previsão em todas as matérias para garantir a continuidade da sociedade no quadro do princípio da descontinuidade geracional.

A combinação dessas duas reflexões

(a escola como cenário de formação e socialização) articula as intenções pedagógicas e educativas da escola, cuja finalidade, além de ler os desafios de um contexto, deve especificar um tipo de institucionalidade, normatividade, administração, interação e avaliação sobre a qual construir sua missão. Assim, o que se ensina, os conteúdos culturais circulantes, o tipo de regras de convivência em construção, as interações em jogo e a estrutura organizacional existente, devem ser concebidos como elementos em constante mudança que orientam e determinam o trabalho educativo. É, então, ver a escola como um cenário de circulação de significados, de fluxo contínuo de conteúdos curriculares destinados ao desenvolvimento de competências.

A escola será, assim, o espaço de troca, de confronto contínuo entre o que se ensina e o que se aprende, de construção conjunta de práticas culturais de reconhecimento de subjetividades; será o palco em que a responsabilidade educativa se transfigurará em ato, em prática, em modo particular de ler as necessidades da comunidade educativa. Será o ambiente natural de interação e constituição de significados culturais, sociais e pedagógicos que convocam os sujeitos a viver sob o pressuposto da dignidade humana, do respeito à diferença e da justiça social.

## ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

A escola na sua ação formativa e socializadora deve responder aos desafios atuais da necessidade de construção de uma sociedade plural, democrática, inclusiva e equitativa; nos termos de Bárcena e Melich (1997), uma escola que concebe sua prática educativa como um evento ético que, superando os arcabouços conceituais que pretendem deixá-la sob o domínio do mero planejamento tecnológico, onde só contam as conquistas e resultados objetivos educacionais mensuráveis de curto prazo, que se espera que os alunos alcancem após um período de tempo, também focalizam sua reflexão sobre o ser humano que educam, sua história, suas relações vitais, seu aqui, seu agora e suas circunstâncias, ou seja, digamos, uma escola que a partir de seu trabalho pedagógico lê as necessidades humanas necessárias para viver a equidade, inclusão e reconhecimento da diferença, condições necessárias para a configuração de uma sociedade democrática.

Educar, nesse contexto, constitui, segundo Barcena e Melich, um processo de acolhimento hospitaleiro dos recém-chegados, uma prática ética interessada na formação da identidade dos sujeitos a partir de uma relação educativa em que o rosto do outro irrompe para além do contrato.

A missão da escola no marco desse princípio deve ser pensada a partir de uma educação para a ação e não de uma educação para a fabricação, pois neste último o objetivo de formar o outro seria torná-lo um sujeito competente para o desempenho da função a que se destina, tornando a estruturação do ato educativo um processo coercitivo, preditivo, acabado, ou seja, um prática educativa reducionista e instrumental, na medida em que projeta um processo educativo delimitado em um espaço de tempo específico e predeterminado desde o início; nestas condições não há tempo para a criação, o imprevisível e a continuidade do processo de formação.

Na construção da identidade, os sujeitos conseguem elaborar os sentidos da existência que mobilizaram sua história e mediaram suas ações para a configuração de um modo particular de habitar, sentir, viver e pensar o mundo da vida. Da mesma forma, na construção da identidade, o indivíduo configura formas legítimas de conviver e organizar o mundo vital para restabelecê-lo, se assim o desejar, como espaço de qualidade de vida, espaço vital de relação e interação contínua, espaço de vida a diferença e o reconhecimento.

No mundo da vida, são tecidos os diversos significados que dão conteúdo às atitudes, valores, normas e diversas formas de interação. Nela, delimita-se o espaço do individual e do coletivo, o que demanda a emergência de um sujeito que se faz na interação com seu mundo e que pela linguagem passou e está objetivando novas formas de habitá-lo, ou seja, novos conteúdos para ler a interação e justificar a construção de um espaço vital que reivindica a humanidade no reconhecimento de si e do outro como um todo legítimo e significativo Habermas (1983) encontra no desenvolvimento de si uma opção que lhe permite falar com maior clareza do que significa a construção da identidade, pois conota a estruturação do sujeito a partir do desenvolvimento de sua capacidade linguística.

A ontogênese do ego pode ser analisada sob os três aspectos da capacidade de conhecimento, linguagem e ação. É possível redirecionar esses três aspectos do desenvolvimento cognitivo, linguístico e interativo para uma ideia unificadora do desenvolvimento do ego, o eu se forma em um sistema de delimitações. A subjetividade da natureza interior é delimitada contra a objetividade de uma natureza exterior perceptível, contra a normatividade da sociedade e contra a intersubjetividade da linguagem. (p. 14).

Parece que a construção de um processo em que o sujeito se torna idêntico e diferente ao mesmo tempo é articulada e determinada por sua estrutura mental. Aqui Habermas está falando sobre uma identidade racional. Por isso, para ele é tão im-

portante destacar na configuração de uma biografia humana sua possibilidade de interpretar a si mesma e interpretar a realidade que a enquadra. Somente a partir dessa compreensão se pode compreender por que a identidade é um processo que visa configurar um sujeito autônomo.

É possível inferir da explicação habermasiana da identidade outro componente relacionado à capacidade de perceber aquele mundo exterior. Isso indicaria que a construção da identidade pode ser lida como uma possibilidade que o sujeito tem de perceber e representar em sua estrutura interna a estrutura do mundo objetivo, que se configura na linguagem e permite que a interação delimite claramente o subjetivo.

A construção da identidade é referenciada em um processo de tomada de consciência de si e do mundo externo, que convoca e enquadra essa compreensão em que o sujeito toma consciência de si mesmo e, portanto, tem atitudes que lhe permitem confrontar seu espaço vital.

## A ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL

O sujeito moral se constitui como tal na interação contínua com os outros, na discussão constante dos marcos valorativos, normativos e princípios morais que mediam a convivência, e na conformação de um espaço democrático que permite o confronto dos diferentes argumentos, atitudes e sentimentos assumidos por cada um dos envolvidos, como justificativas e formas de pensar e agir moralmente.

A questão da educação moral deve ser pensada a partir de duas dimensões, uma primeira mais voltada para o desenvolvimento de estruturas mentais que permitam configurar o julgamento e a argumentação moral e, uma segunda, centrada nos diferentes elementos administrativos, curriculares, pedagógicos e didáticas que compõem o ambiente escolar necessário para dar curso ao referido processo. A conjugação destas duas dimensões proporciona uma perspectiva de natureza institucional, real e específica, exigida para responder à questão da educação para a cidadania de rapazes, raparigas, jovens, professores e outros adultos; que, a meu ver, tem a sua génese, como já se insinuou, na articulação destas duas dimensões e não apenas numa questão de direitos, como aparentemente temos vindo a apresentar.

Nas palavras de Peters (1984), o acima teria a ver com o que normalmente se espera que uma pessoa seja capaz de escolher, de modo que ela seja dissuadida pela ideia das consequências de suas ações, que não seja compulsivo, nem conformista ou oportunista de vontade fraca, que não veja a autonomia como um ideal deve ser de educação moral, mas como uma construção contínua de critérios autorreguladores da liberdade humana.

Nesse sentido, a escola destinada à formação cidadã, deve fazer uma leitura atenta de seu contexto e a partir dele estruturar um desenho curricular que integre os princípios e fundamentos da educação cidadã, suas estratégias pedagógicas, didáticas e metodológicas, seus planos de estudo e suas estratégias de verificação, dando-lhes substância na concretização de um manual de convivência e de um governo democraticamente construído. Se esse processo for bem feito, estaria mostrando na escola um espaço autêntico de participação e formação cidadã.

O que foi expresso anteriormente supõe pensar a escola não apenas a partir de um novo conteúdo baseado em direitos e deveres, participação, formação política, ética e moral que configuram uma intenção e um dever ser, mas também, e ao mesmo tempo, a concretização de mecanismos institucionais, organizacionais e relacionais de proteção, vivência, enfrentamento e discussão dos direitos que meninas, meninos, jovens e adultos têm, e dos deveres que todos devem assumir responsavelmente pela criação de seu próprio espaço democrático de convivência, aprendizagem e socialização. Assim, não só se ensinaria a cidadania, mas, e isso é o mais importante, se viveria a cidadania, cuja expressão, na escola, é a criação de um cenário democrático de reconhecimento, inclusão, vivência da equidade,

Garza (1995), citando Habermas (1990), afirma que, para atingir o ideal de uma sociedade racional e democrática, são necessárias instituições de ensino que preparem e formem sujeitos no modelo da ação comunicativa. Encontra neste paradigma habermasiano os ingredientes adequados na configuração da missão e da responsabilidade social da escola. Assim, este último deverá ser instituído como um centro educativo para a formação de profissionais qualificados e críticos, ou seja, será um cenário que, além de se preocupar em formar seres competentes em seus saberes específicos, fomenta neles uma disposição especial e sensibilidade para a transformação do contexto social em que habitam. Pode-se afirmar que nessa dupla conotação educacional, a escola se responsabiliza por si e por seus alunos pela moral,

Para alcançar essa transformação, a escola deve interpretar, desenvolver e transmitir a cultura da sociedade, definindo claramente quais devem ser os objetivos e meios socialmente legítimos que tornam o ato educativo pertinente e relevante (Apple, 1997).

Outro elemento que compromete a

escola e a torna responsável pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva tem a ver com o tipo e a qualidade do conhecimento que nela circula, proveniente das ciências, das artes, das tecnologias, das tradições e dá origem a várias explicações, enunciados de leis, previsões, entendimentos e críticas dos fenômenos, a ponto de influenciar a transformação da cultura e a consequente melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, configurando uma perspectiva de currículo, pedagogia, educação, metodologia e competência. Todos esses elementos têm a ver com aqueles postulados educacionais que concebem a escola como uma instituição que nunca pode ser considerada culturalmente autônoma.

A leitura, interpretação e implementação dos desafios acima referidos devem materializar-se na escola através de um ato educativo que entrelaça os vários atores, os múltiplos processos e os diferentes cenários, integrando-os numa intenção pedagógica derivada de uma leitura justa dos fatos. Promove a formação do cidadão. Uma intenção pedagógica adequada ao cumprimento dessa condição será definida pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas e interativas que, segundo Habermas (1983, p. 14), permitiriam às pessoas delimitar suas subjetividades contra a objetividade de uma natureza específica o exterior perceptível, a normatividade da sociedade e a intersubjetividade da linguagem, isso equivale a um ato mental de interpretação e desvendamento das relações entre o subjetivo.

Levando em conta as abordagens anteriores, faz sentido propor a formação e socialização cidadã, pois nesse intuito a escola se compromete a direcionar os processos pedagógicos para o desenvolvimento de competências afetivas, cognitivas, comunicativas, éticas, morais, políticas, entre outras, que contribuem para a constituição de um sujeito que traz consigo uma biografia, está presente em um tempo e espaço específicos como parte da realidade, levanta perspectivas, toma decisões múltiplas, constrói história, convive, faz escola, ou seja, um sujeito que se constitui como tal, em primeiro lugar, no reconhecimento do que é e na visibilidade de sua subjetividade manifesta em seus valores, conceitos, sentimentos e atitudes, em segundo lugar, na identificação inclusiva da presença de outras subjetividades, a partir das quais ele faz uma leitura compreensiva do que é diferente dele e, consequentemente, torna visíveis outros sujeitos que colocam, como ele, suas próprias biografias, histórias, certezas, decisões, valores, sentimentos, formas de convivência, escolas subjetivadas e desejos profundos de serem reconhecidos em suas expressões e diferenças, em terceiro lugar, na distinção crítica dos quadros culturais, ideológicos e sociais reconhecidos como princípios e potenciadores do desenvolvimento pessoal e social, em quarto lugar, e por último, na obrigação de negociar responsavelmente o que é diferente da explicação dos valores morais e políticos mínimos que fundamentam a argumentação e justificação da ação moral, ética e política de convivência adequada, o que significa colocar-se na situação do outro, assumir seu papel, ver a situação com seus olhos e conviver com ele. Essa visão de convivência conota sentimentos, argumentos e experiências que de alguma forma nos permitem compreender a solidariedade, expressão fundamental da cooperação e da manutenção de boas relações (Aebli, 1991).

Os significados simbólicos abrangem diversos significados, múltiplas formas de interação, diferentes níveis de resposta, vários tipos de argumentação e sistemas heterogêneos de organização e regulação; todas configuram uma estrutura que permite as operações de pensamento, elaboração cognitiva de experiências e ação instrumental, a emissão de frases fonética e gramaticalmente corretas, interações e regulação consensual dos conflitos de ação (Habermas, 1983).

Quando falamos do simbólico, nos referimos aos processos culturais através dos quais significados particulares são associados a determinados significantes. O símbolo é entendido como qualquer coisa que sirva de veículo para uma concepção. Símbolo é qualquer coisa que, na ausência de uma presença factual, é usado para organizar significativamente os eventos entre os quais os homens vivem, a fim de orientar sua experiência. Ao nomear a escola não é necessário tê-la à sua frente, porque a ela, como símbolo, estão ligados um conjunto de significados socialmente sancionados.

A escola não é suscetível a qualquer significado, mas representa o lugar privilegiado para ensinar, aprender e socializar.

A escola como todos os significantes não está completamente sujeita ao conteúdo que deveria expressar. Embora o simbolismo não seja totalmente livre, mas se apegue à história, ele não está ancorado a um significado homogêneo. (Duschatzky, 1999, p. 21).

Só uma escola que transponha o princípio da equidade, na sua própria prática, todos aqueles significados simbólicos, construir-se-á como um cenário democrático onde seja possível o respeito aos diferentes estilos de aprendizagem, a diversidade de expressões e o aparecimento de múltiplas identidades, mas para que isso aconteça, deve operar um critério unificador, que, a meu ver, é a questão do moral, do ético e do político, e não apenas a questão das normas desprovidas de seu conteúdo valorativo e moral; cair neste último tipo de questão representaria a morte do espírito do princípio moral que por excelência conota a normatividade e reduziria a discussão sobre a

convivência ao que já estava estabelecido como um código invariável, como um livro de receitas. Em termos práticos, seria negar a possibilidade de deliberação e cair na exclusão do outro, enquanto a possibilidade de que ele tenha de contrariar e justificar suas ações é negada.

Outro elemento importante para se pensar a formação e socialização cidadã tem a ver com a consolidação da participação como atividade que dinamiza os sujeitos na deliberação e no diálogo ativo com o outro (normativo) para a exigência de direitos, especificação de deveres, tomada de decisão. Para que a participação deixe de ser uma simples intenção e se torne uma ação, e a educação para a cidadania deixe de ser um conteúdo curricular que se ensina, é preciso que a escola estimule uma série de processos e estabeleça espaços para a construção conjunta das normas, valores e princípios da convivência escolar

O exercício da participação implica um pensamento autônomo, que, por sua vez, implica o reconhecimento da capacidade dos sujeitos de pensar por si mesmos, de agir ao mesmo tempo de forma concertada e coletiva e de assumir responsavelmente as consequências de seus atos, isto é, de fazer um reconhecimento explícito dos direitos que possui e que outros possuem e de assumir responsavelmente os deveres que o envolvem como responsável direto pela convivência; assim, o cumprimento do dever de cada um é uma exigência do direito de todos.

O exercício da cidadania participativa e deliberativa na tomada de decisões numa perspectiva (a partir) de direitos e deveres, supõe o desenvolvimento de competências no saber fazer e saber comunicar; atitudes de equidade, aceitação ativa do diferente e enfrentamento contínuo de comportamentos injustos, alguns valores e princípios, respeito ativo, solidariedade e justiça, pois configuram um tipo de sujeito livre, crítico, responsável e disposto. Essas competências, atitudes, valores e sentimentos podem ser melhor lidos a partir de uma reflexão sobre as dimensões do humano que vale a pena enunciar e aprofundar, na medida em que definem o conteúdo teórico sobre o qual nortear os processos de formação e qualificação das práticas cidadãs.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se aprofundar na nomeação que se faz à escola como instituição corresponsável pela sustentação da estrutura social, na medida em que há um sistema variado de relações, práticas, discursos e saberes, sugestivos de sentidos que, analisados e reinterpretados, eles mediam as relações entre as pessoas e entre elas e suas ideologias, seus regulamentos, seus princípios e seus valores

Buscou-se ver a escola em uma dupla dimensão, como campo de possibilidade e desenvolvimento da mente humana (prescrição educacional) e como terreno propício em que a experiência educativa e o uso que os sujeitos fazem dela, identificar e reestruturar o tipo de instituição necessária para que a aprendizagem seja significativa e os elementos de ordem cultural que configuram, na relação escola-sujeito, sentidos de identidade e a construção de novas subjetividades significadas em quadros axiológicos de natureza moral, ética e política, que contribuam para a construção de um sujeito autônomo e com capacidade para exercer sua cidadania.

Em suma, sugeriu-se pensar uma escola que se configura a partir das diferentes perspectivas que os autores e atores têm dela; uma escola que se mostra como horizonte e modelo de negociação e interação; uma escola que se constrói no cotidiano; uma escola dinâmica, flexível e aberta à mudança, uma escola que ganha vida na leitura contínua da diferença, na vivência da equidade e do respeito ativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, H. Fatores pedagógicos que favorecem a aprendizagem autônoma. Madrid: Edições Narcea SA. 1991.

ALVARADO, SV e OSPINA, HF. Manual de multiplicadores. Projeto Construtores da Paz. Manizales. Material multicopiado para circulação interna no CINDE. 2000. APPLE, MW. Teoria crítica e educação. Argentina: Editora Criança e Davila. 1997. BARCENA, F. E MELICH, JC. A educação como um evento ético. Natalidad, narração e hospitalidade. Barcelona: Paidos. 1997.

BRUNER, J. Educação, porta da cultura. Madri: espectador. 1997.

COLOM, AJ E MELICH, JC. Depois da modernidade. Novas filosofias de educação. Barcelona: Paidos. 1997.

CURTAIN, A. Cidadãos do mundo, para uma teoria da cidadania. Madrid:

Editorial Alianza AS. 1997.

DUSCHATZKY, S. A escola como fronteira. Reflexões sobre a experiência escolar de jovens de setores populares. Buenos Aires: Paidos. 1999.

FANFANI, ET. Escola e socialização. In: Elichiry, NM A criança e a escola:

reflexões sobre o óbvio. Buenos Aires: Nova visão. 1994.

DURKHEIM, E. Educação como sociali-

zação. Salamanca: Edições Siga-me. 1976.

GONZALEZ, C. Criatividade e educação. Módulo de Desenvolvimento Humano,

Programa de Mestrado em Pedagogias Ativas e Desenvolvimento

Humano. Manizales: CINDE - Universidade de Manizales. 1999.

HABERMAS, J. Teoria da Ação Comunicativa Volume I e II. Buenos Aires:

Touro. 1999.

_____. A reconstrução do materialismo histórico. Madri: Touro. 1983.

_____. Consciência moral e ação comunicativa. Madrid: Edições Península. 1994.

HOLES, G. Ética para os cidadãos. In: Anais III Fórum Nacional de Ética Cidadã. Manizales: Editora Triumph. 1996.

JEAN, P. O julgamento moral da criança. Barcelona: Martínez Roca AS. 1987.

KANT, I. A Metafísica da Moral. Barcelona: Altaia. 1993.

KOHLBERG, L. Psicologia do Desenvolvimento Moral. Bilbao: Biblioteca de Psicologia, Desclee de Brouwer. 1992.

OCAMPO, E. Desenvolvimento afetivo. Módulo 4. Programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano. Manizales: CINDE-Universidade de Manizales. 2001.

PERKINS, D. A escola inteligente. Do treinamento da memória à educação da mente. Espanha: Gedisa. 2001.

PETERS, RS. Desenvolvimento moral e educação moral. México: Fundo de Cultura Econômica. 1984.

REYNOLDS, D., BOLLEN, R. E AL. Escolas eficazes: chaves para melhorar o ensino. Espanha: Sala XXI Santillana. 1997.

ZAMBRANO, A. O olhar do sujeito educável. Pedagogia e a questão do outro. Santiago de Cali: Fundação para a Filosofia na Colômbia. 2000.