

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ENTRE EDUCAR E ENSINAR:
COMPLEXIDADE E REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE OS
OBJETIVOS DA ESCOLA**

RICARDO FERNANDES PÁTARO

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ENTRE EDUCAR E ENSINAR:
COMPLEXIDADE E REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE OS
OBJETIVOS DA ESCOLA**

Tese apresentada por Ricardo Fernandes Pátaro ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora:
Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa

**MARINGÁ
2015**

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central
da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P294e Pátaro, Ricardo Fernandes.

Entre educar e ensinar : complexidade e representações docentes sobre os objetivos da escola / Ricardo Fernandes Pátaro. – Maringá, 2015.
220 f. : il.

Orientador: Geiva Carolina Calsa.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Escolas – Finalidades e objetivos – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Teoria da complexidade – Teses. 4. Representações sociais – Teses. 5. Educação – Teses. I. Calsa, Geiva Carolina. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

Ricardo Fernandes Pátaro

**ENTRE EDUCAR E ENSINAR:
COMPLEXIDADE E REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE OS
OBJETIVOS DA ESCOLA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa – UEM – Maringá/PR

Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo – USP – São Paulo/SP

Prof. Dr. Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires – UEL – Londrina/PR

Profa. Dra. Elaine Rodrigues – UEM – Maringá/PR

Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya – UEM – Maringá/PR

Maringá, 02 de março de 2015.

Dedico este trabalho à Cristina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao carinho, à generosidade, aos abraços, interlocuções e apoio inestimável que recebi de Cristina, companheira, amiga e colega de trabalho por quem é impossível não nutrir um profundo amor e admiração.

Ao querido filho João Victor, obrigado pela torcida e palavras de gentileza. Sua autonomia e criatividade me inspiram cotidianamente, assim como nosso futebolzinho de área, manias e heróis me fazem lembrar, sempre, do lado criança da vida.

A meus pais, Maria Júlia e Virgílio, que dedicaram uma preciosa parcela do vigor de suas vidas para que eu me tornasse um pouco do que sou hoje. Aos meus irmãos, Rita e Daniel, pela presença na caminhada.

Agradeço à Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa pela seriedade nas orientações, que não me deixaram ficar muito seguro de minhas seguranças e me incentivaram a buscar incertezas em meio às certezas. A paciência com os recomeços, o profissionalismo com que lidou com minhas inquietações e incentivou a indagar meu próprio saber mantiveram-me aberto a novos olhares.

Sou grato aos anos como professor de ensino fundamental e a todas às minhas alunas e meus alunos, pelo tempo que passei junto a eles(as), estudando, planejando e pensando projetos em comum, tempo que nos levou a vivências e aprendizados que não se limitaram aos campos disciplinares do conhecimento, mas os abarcaram e foram além deles.

Nas figuras de Eliane, Mileine, Mariza, Amélia, Carmen, Ana Karina, Manu, Ana Carla, Regina, Simone, Ana, Adriana, Suzi... agradeço à toda comunidade da ECC, composta por pessoas especiais com quem as trocas e interações cotidianas ao longo de quase uma década me fizeram aprender que o diálogo e a participação democrática são princípios que devem ser praticados

cotidianamente na escola. Em especial à Geórgia e Monique, com quem tive o privilégio de viver a experiência estética de “ensaiar um rock para as matinês”.

Agradeço ao privilegiado intercâmbio com pesquisadoras e pesquisadores de diferentes campos teóricos que formaram a banca: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, Prof. Dr. Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires, Profa. Dra. Elaine Rodrigues e Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya. Agradeço também à Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer, cujas considerações no processo de qualificação, junto a outros membros da banca, foram essenciais para a construção deste trabalho.

Ao pessoal do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC/UEM) e às contribuições que as leituras, estudos e discussões em grupo proporcionaram ao meu trabalho.

Aos colegas de trabalho da Universidade Estadual do Paraná/Campo Mourão, sobretudo ao Colegiado de Pedagogia, pelo apoio e incentivo empenhados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná (FAP) pelo apoio financeiro.

À equipe pedagógica da escola, por me receber tão bem e pelo auxílio dado à realização de minha pesquisa.

Às professoras e professores participantes da pesquisa, estimados(as) profissionais com quem compartilho as preocupações e desafios inerentes ao ofício da docência e que são a razão do trabalho que aqui apresento. Estamos todos(as) juntos(as) entre educar e ensinar.

“Há sempre tensões entre o que se faz e o que poderia ser feito, entre o que é possível e o desejável. A insatisfação é o motor da mudança e errar faz parte das tentativas de melhorar.”

(Gaston Bachelard em “Ensaio sobre o conhecimento aproximado”).

“[...] me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.”

(Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”).

PÁTARO, Ricardo Fernandes. **ENTRE EDUCAR E ENSINAR: COMPLEXIDADE E REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE OS OBJETIVOS DA ESCOLA.** 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2015.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar as representações sociais docentes sobre os objetivos da escola na sociedade contemporânea. A investigação fundamenta-se nas teorias da Complexidade e das Representações Sociais, que promovem avanços nos paradigmas científicos ao propor a superação de pensamentos reducionistas. A partir das transformações pelas quais a instituição escolar passou ao longo de sua história, entendemos a escola como uma instituição dinâmica, que não exerce uma ação de sentido único e é capaz de produzir novos equilíbrios sociais. Ao focar especialmente a universalização da escola e o entendimento de que a escolarização é um direito de todos(as), nosso intuito é verificar como os desafios ocasionados pela recente revolução educacional exigem um novo olhar sobre os objetivos da escola. A premissa básica é de que a instituição escolar possui uma dupla missão, qual seja, conservar a herança cultural de saberes e valores ao mesmo tempo em que possibilita que tais saberes se relacionem e deem origem a novos conhecimentos. O que se busca é o equilíbrio entre a tradição e a inovação, almejando um desenvolvimento humano integral – pelo que se entende o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Para o desenvolvimento da investigação realizou-se pesquisa de campo na qual foram organizadas três sessões de grupo focal com 20 docentes de uma escola pública no interior do estado do Paraná. A análise dos dados obtidos nos grupos focais foi pautada nos referenciais teóricos que dão suporte à pesquisa, a partir dos quais foi possível identificar a complexidade nas representações sociais dos(as) professores(as) participantes da investigação. Em linhas gerais, foi possível verificar que os objetivos da educação são frequentemente entendidos de forma fragmentada, hipervalorizando-se os aspectos instrutivos em detrimento dos aspectos formativos, sem levar em consideração as relações que estabelecem entre si. Os resultados apresentam implicações para o campo da formação docente, apontando a necessidade de se trabalhar junto aos elementos potencialmente formadores de representações sociais sobre os objetivos da escola, a saber, a relação da escola com a família e sociedade mais ampla e a relação entre professor(a) e aluno(a) – elementos que se revelaram ambivalentes e foram representados como incertos. A pesquisa indica também a necessidade de se trabalhar com a simultaneidade entre os objetivos da escola, atuando junto à formação docente no intuito de que a escola desenvolva, para além da instrução, a formação integral de crianças e jovens.

Palavras-chave: Escola básica; Formação docente; Teoria da Complexidade; Teoria das Representações Sociais; Objetivos da escola.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. **BETWEEN EDUCATING AND TEACHING: COMPLEXITY AND TEACHER REPRESENTATIONS ABOUT SCHOOL GOALS.** 220f. Thesis (PhD in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2015.

ABSTRACT

The research aims to analyze the teachers' representations about the school's goals in contemporaneous society. The investigation is based on the theories of Complexity and Social Representations, which promote advances in the scientific paradigms when they propose to overcome the reducing thoughts. Considering the changes that the school passed along its history, we understand the school as a dynamic institution, who does not carry a one way function but is capable to produce a new social balance. Once we have focus at the universalization of the school – which brought the understanding that education is a right for everyone – our intention is to see how the challenges brought about by that recent educational revolution demands a new perspective on the school's goals. The basic premise is that the school has a dual mission, which is to preserve the cultural heritage of knowledge and value while allows that such knowledge to relate and give rise to new knowledge. What is sought is the balance between tradition and innovation, aiming to integral human development - by which is meant the development of all human potential. For the development of research we took place a field research in which were organized three focus groups sessions with 20 teachers of a public school within the state of Paraná. The analysis of data was based on theoretical references that support our research, from which it was possible to identify the complexity in the teachers' social representations. In general, we observed that the school's goals are often understood in a fragmented way, and are hyper valued the instructional aspects at the expense of the educational aspects, without regard to the relations established between them. The results have implications for teacher training pointing out some needs to work with potentially formative elements of teachers' representations about the school's goals, namely, the relationship between school and the family and wider society and the relationship between teacher and students – elements which have proved ambivalents and were represented as uncertain. The survey also indicates the necessity of simultaneity with the school's goals, working in teacher education for the school to develop, in addition to instruction, also the integral formation of children and youth.

Keywords: Basic education; Teacher training; Complexity Theory; Social Representations Theory; School goals.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: REVOLUÇÕES EDUCACIONAIS E OS OBJETIVOS DA ESCOLA	18
1.1 Educação e escolarização	20
1.2 A primeira revolução educacional: criação e generalização da escola	23
1.3 A segunda revolução educacional: estatização da escola e a pedagogia da exclusão	31
1.4 A terceira revolução educacional: busca pela universalização do ensino	41
1.5 Os objetivos da escola frente aos desafios da terceira revolução educacional	49
1.5.1 Esteve: os modelos educacionais	50
1.5.2 Paulo Freire: não neutralidade, inconclusão e transformação da sociedade	56
1.5.3 Relatório Jacques Delors: os quatro pilares da educação	60
1.5.4 Escolarização, instrução e formação: contribuições de outros autores	65
2. NOVOS CENÁRIOS CIENTÍFICOS, TEORIA DA COMPLEXIDADE E A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI	72
2.1 A Ciência Moderna e os questionamentos a partir de novos cenários científicos	72
2.2 Edgar Morin e a Teoria da Complexidade	80
2.2.1 O princípio dialógico	87
2.2.2 O princípio hologramático	88
2.2.3 O princípio da recursividade organizacional	90
2.3 Complexidade, conhecimento e escola	92

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, CONHECIMENTO E REALIDADE.....	101
3.1 Durkheim e as representações coletivas	103
3.2 Moscovici e as representações sociais	108
3.2.1 Uma possível definição das representações sociais: do conceito ao fenômeno	112
3.2.2 Representações sociais: um fenômeno da comunicação	119
3.2.3 Ancoragem e objetivação	122
4. O PLANO DE INVESTIGAÇÃO	130
4.1 Objetivos da pesquisa	131
4.2 Procedimentos metodológicos	132
4.3 Participantes	142
4.4 Procedimentos para análise de dados	146
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: REPRESENTAÇÕES DOCENTES E ESCOLA CONTEMPORÂNEA	152
5.1 Os objetivos da escola	154
5.1.1 Análise das representações sociais sobre os objetivos da escola	160
5.2 Os conflitos escolares	169
5.2.1 Análise das representações sociais sobre os conflitos escolares	179
5.3 A relação professor-aluno	186
5.3.1 Análise das representações sociais sobre a relação professor-aluno	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICE A	219
APÊNDICE B	220

INTRODUÇÃO

Temos que transferir nossa perspectiva do final do século XX para um período de tempo que abrange milhares de anos; substituir a noção de estruturas sociais estáticas por uma percepção de padrões dinâmicos de mudança. Vista desse ângulo, a crise apresenta-se como um aspecto da transformação. Os chineses, que sempre tiveram uma visão inteiramente dinâmica do mundo e uma percepção aguda da história, parecem estar bem cientes dessa profunda conexão entre crise e mudança. O termo que eles usam para “crise”, wei-ji, é composto dos caracteres: “perigo” e “oportunidade”. (CAPRA, 1982, p. 24 – grifos do autor).

Sou o mais velho de três irmãos. Fui também o primeiro de minha família a ter acesso garantido à escolarização, concluindo a educação básica e, posteriormente, o ensino superior – seguido por meus irmãos. Gosto de pensar que sou o que se denomina, na literatura educacional, como “aluno de primeira geração”, visto que meus pais e avós não concluíram a educação básica – alguns nunca frequentaram a escola.

Oriunda do interior do estado de São Paulo, minha família tem sua origem marcada pelo trabalho na lavoura, ou na “roça”, como diziam os adultos aos mais novos nas reuniões familiares. Meus pais trabalharam e moraram no campo até a juventude, e ajudaram meus avós – que eram colonos de sítio – no plantio, na colheita e no trato com os animais. No estado de São Paulo, o colono é o empregado de um sítio ou fazenda que trabalha na lavoura e recebe uma parte do que produz, deixando o restante para o dono das terras. Essa relação nem sempre é justa e, durante minha infância, ouvi muitas histórias – no estilo daquelas do personagem Pedro Malasartes –, contadas por meus pais e avós, a respeito de como a pessoa do campo, muitas vezes “sem estudo”, precisava ter astúcia para conseguir viver a vida dura de um colono.

A intenção de apresentar rapidamente o histórico de minha família não é afirmar uma suposta incompatibilidade entre o ensino formal e o trabalho que é realizado por brasileiras e brasileiros que se dedicam ao cultivo da terra. Pelo contrário, no caso de minha família, vale destacar que tanto meu pai quanto minha mãe, desejosos de concluírem o antigo Ensino de 1º Grau, só não puderam fazê-lo porque a falta de vagas nas escolas da época não permitiu. Diante disso, sem a intenção de reduzir a questão educacional brasileira ao número de escolas, meu desejo é expor brevemente como a seletividade da

instituição escolar de 50 anos atrás incidiu sobre a vida escolar de meus pais, da mesma forma que as sucessivas ampliações da escolarização obrigatória e o aumento no número de vagas incidiram em minha vida. Assim, posso afirmar que minha trajetória pessoal confirma o valor que minha família e eu sempre atribuímos à escolarização, embora cada geração tenha vivido as dificuldades do contexto no qual se situavam.

Ao longo dos quinze anos de trabalho em escola – oito dos quais como professor dos primeiros anos do ensino fundamental –, pude notar que muitos dos desafios que nós enfrentamos na escola são entendidos do ponto de vista de uma “crise”, quase como um sinal de que os tempos outrora vividos seriam melhores do que os atuais, ou sinal de que, em breve, ocorreria uma grande “catástrofe”. Cansado de esperar uma suposta mudança na macroestrutura – que, apenas então, possibilitaria a transformação da educação –, e resistindo a essa maneira de pensar, sempre acreditei, como pedagogo, que nosso trabalho poderia, a longo prazo, revelar um futuro melhor, e que, em uma perspectiva mais ampla, é possível considerar que as supostas crises pelas quais passamos têm relação com processos de mudança necessários, os quais nem sempre são percebidos por nós em todas as suas dimensões. Assim, durante meus anos de magistério mantive-me “criticamente esperançoso”, como afirma Paulo Freire, e encontrei, em Edgar Morin e Fritjof Capra, uma forma de organizar tal esperança. Conforme o trecho destacado no preâmbulo deste trabalho, Capra (1982) auxilia na compreensão de que aquilo que chamamos de crise pode ser entendido como um aspecto da transformação, que proporciona, ao mesmo tempo, perigo e oportunidade. O mesmo nos diz Morin (2013), ao destacar que as crises são profundamente ambivalentes e, por agravarem as incertezas, favorecem tanto sua redução a aspectos negativos quanto o questionamento e a busca por novas possibilidades.

Com o passar dos anos de docência, no entanto, crescia meu incômodo com a naturalização e cristalização de algumas ideias relacionadas à “crise” e que colocavam em contraposição direta a “escola do passado” e a “escola de hoje em dia”. Ao ouvir que “a escola de hoje não tem qualidade como a de outros tempos”, era inevitável não lembrar dos relatos de meus pais sobre a existência do exame de admissão e sobre como gostariam de ter concluído sua escolarização básica, em uma escola do passado que não me parecia ter

menos problemas do que enfrentamos hoje – eram, no máximo, a meu ver, problemas diferentes. Era inevitável também não me sentir incomodado ao ouvir comparações entre contextos históricos diferentes e de sentir que aquela escola pública básica, que tinha me proporcionado tantas aventuras e aprendizados, era agora considerada em “estado de falência”, já que algumas ações pedagógicas praticadas hoje nas escolas brasileiras não estão em sintonia com os atuais contextos sociais e culturais que vivemos. Como compreender tal situação? Como me posicionar diante desse movimento de comparação? Essas eram questões que permeavam cotidianamente meu trabalho como professor, e para as quais sentia que era necessário questionar o que frequentemente julgamos “já sabido”...

Pouco a pouco, portanto, ia se delineando meu objeto de estudo atual. Assim, desejo em buscar entender como nós, professores(as), representamos nosso próprio trabalho – ou a escola na qual trabalhamos –, a presente investigação está organizada em torno das representações docentes sobre a escola, ou sobre qual pode ser seu papel diante dos atuais desafios.

Na intenção de analisar as representações sociais de professores e professoras sobre os objetivos da escola na sociedade contemporânea, considero importante registrar que não espero abarcar todas as indagações e dilemas que circundam o papel da escola na atualidade. O que organizei com a pesquisa que aqui apresento são interrogações – aquelas mais relevantes, em minha opinião – dentro de um espectro de várias outras igualmente importantes, segundo o entendimento e preocupação que manifesto hoje com a educação pública no Brasil. O desejo é, assim, apontar algumas das principais transformações sociais e educacionais que podem ajudar a entender certos desafios da educação contemporânea, no contexto daquilo que comumente tem sido chamado de “crise” da educação. Como síntese desse desejo, o objetivo central da pesquisa é investigar as representações sociais de docentes da educação básica a respeito dos objetivos da escola. O estudo visa contribuir com as discussões acerca da necessidade de se repensar o papel da escola na contemporaneidade – em especial no que diz respeito aos desafios vividos pela docência diante da universalização da escola básica no Brasil.

Em atendimento a esse objetivo geral, o percurso deste trabalho se inicia com o primeiro capítulo, no qual abordaremos mudanças históricas pelas

quais a instituição escolar passou desde sua criação. O intuito será demonstrar como a escola é uma instituição que passa por constantes transformações, nas quais sofre influências da sociedade e também a influencia, produzindo novos equilíbrios sociais (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994). Esses novos equilíbrios, comumente entendidos como sinais de crises, serão entendidos como mudanças inerentes aos processos de transformação que incidem sobre a escola e a sociedade, e sobre os quais precisamos lançar nossos olhares para que, analisadas e compreendidas suas dimensões, elas possam gerar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Em vista disso, abordaremos o processo de democratização da escola pública, e como esse processo tem levado a transformações significativas no papel docente e nos objetivos da escola. Para dar suporte a essa reflexão – situada nos atuais contextos que dão origem ao movimento de universalização da escola básica no Brasil e no mundo – recorreremos às ideias de diferentes autores que estudam as mudanças nos objetivos da escola na atualidade e propõem, para além da transmissão de conhecimentos, uma educação integral voltada para a convivência, para o exercício da cidadania e para a transformação da sociedade. A ideia é encarar a escola em sua dupla missão: conservar a herança cultural de saberes e valores, ao mesmo tempo em que abre-se espaço para o surgimento de novos conhecimentos e possibilidades de enfrentar os desafios que nos são postos pelo século XXI (MORIN, 2002d).

Para que seja possível entender como os desafios ocasionados pela universalização da escola exigem um novo olhar sobre os objetivos da escola, acreditamos ser necessário tomar nossa própria atividade científica a partir de uma perspectiva também nova. Assim, no segundo capítulo do presente trabalho, nosso enfoque recairá sobre a influência dos novos paradigmas científicos na produção do conhecimento nas ciências humanas e na própria instituição escolar. Com base principalmente na Teoria da Complexidade (MORIN, 1990, 1999, 2002b, 2010), buscaremos uma alternativa para as concepções de ciência que predominaram durante a modernidade e partiam do pressuposto de que é possível chegar a uma realidade “única” e “verdadeira”, reduzindo e simplificando a complexidade dos fenômenos ao acreditar na existência de um mundo externo objetivo e independente do olhar humano. Para o pensamento complexo a realidade é constituída por um grande número

de interações, de modo que a linearidade, a certeza e a regularidade – características da ciência moderna – dão lugar à busca por possibilidades e à tensão que existe entre elementos muitas vezes ambíguos, tais como os pares objetivo/subjetivo, regularidade/incerteza, ordem/desordem, tradição/ inovação. Tais elementos são fundamentais para que possamos articular as diferentes dimensões envolvidas na realidade escolar e na compreensão dos(as) professores(as), agregando elementos contraditórios, rompendo com a linearidade, com o reducionismo e a previsibilidade dos fenômenos. É sob essa perspectiva teórico-metodológica que consideraremos, portanto, as transformações e rupturas pelas quais vem passando a escola nas últimas décadas, em especial no Brasil.

No terceiro capítulo, apresentaremos os fundamentos da Teoria das Representações Sociais (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 1978, 2001, 2011), um dos referenciais que embasa esta pesquisa e provê suporte teórico-metodológico para a coleta e análise das informações obtidas. As representações sociais, compreendidas como uma reconstrução compartilhada da realidade em que vivemos, nos darão apoio ao entendimento de como os(as) docentes – em meio aos desafios cotidianos apresentados pela democratização da escola e compartilhados no dia-a-dia – representam os novos elementos, ambíguos e instáveis, encontrados no exercício da prática docente contemporânea.

No capítulo quatro, com base nos fundamentos apresentados nos capítulos anteriores, apresentaremos o plano de nossa investigação, especificando objetivos, procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise de dados, descrição dos participantes da pesquisa e motivos que nos levaram a definir o quadro teórico-metodológico utilizado.

O quinto capítulo é destinado à apresentação e análise dos achados da pesquisa. Nesse momento, buscaremos discutir as representações docentes identificadas e que nos auxiliam na compreensão do modo como os(as) professores(as) entendem os objetivos da escola contemporânea, com ênfase em suas ancoragens e objetivações.

Para finalizar, organizaremos, nas considerações finais da presente investigação, as principais contribuições de nossa pesquisa e suas implicações para o âmbito escolar e para a formação docente.

1. EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: REVOLUÇÕES EDUCACIONAIS E OS OBJETIVOS DA ESCOLA

Neste primeiro capítulo de nosso trabalho, abordaremos o fenômeno da escolarização e alguns dos desafios enfrentados pela escola na contemporaneidade. Nossa intenção será abordar a dinâmica de transformações na qual a escola se encontra envolvida desde sua criação até os dias atuais. Para tanto, o foco recairá sobre a “evolução” da instituição escolar (PETITAT, 1994) e sobre algumas das mudanças pelas quais a escola passou ao longo de sua trajetória histórica. Tais mudanças nos permitem afirmar que a escola está em constante transformação e contato com as condições sociais que a envolvem. Junto a reflexões de diferentes autores(as), o fio condutor dessa discussão será a ideia de “revoluções educacionais”, elaborada por José Manuel Esteve (2004) a partir da noção de “revoluções silenciosas” – aquelas mudanças constantes e paulatinas que, tornando-se visíveis inesperadamente, revelam “[...] pensamentos, atitudes e valores que até aquele momento se espalhavam sem alterar visivelmente a vida social.” (ESTEVE, 2004, p. 19). A partir desse tipo de revolução silenciosa, afirma o autor, “nada volta a ser igual”, e investigando a história da escola é possível identificar pelo menos três desses grandes momentos de crise e ruptura – chamados por Esteve de “revoluções educacionais” – nos quais as ideias anacrônicas e declinantes se recusam a mudar enquanto uma cultura nascente continua a ascender (CAPRA, 1982; ESTEVE, 2004).

O que buscamos é apontar as principais transformações sociais e educacionais que, em nossa opinião, podem ajudar a entender alguns desafios que a educação contemporânea enfrenta, compreendendo que os mesmos encontram-se necessariamente articulados às representações docentes na atualidade, foco de nosso estudo. O intuito é, portanto, procurar aspectos da história da escolarização que influenciaram a maneira como encaramos a escola e o trabalho docente hoje e, quem sabe, buscar uma nova compreensão das rupturas e desafios que enfrentamos dentro das salas de aula de nossas escolas atualmente.

Assim, em um primeiro momento, para situar o fenômeno da escolarização enquanto enfoque do presente capítulo, faremos breves

considerações a fim de diferenciá-lo do conceito de educação, este último mais amplo, abrangente e presente há mais tempo na história da humanidade.

Na sequência, abordaremos a criação da escola como uma primeira grande revolução que marcou a história da educação. Abordaremos também como sua generalização ocorreu em paralelo a mudanças sociais que aproximaram a escola do que conhecemos hoje e mudaram muitos de seus objetivos iniciais.

Em terceiro lugar, refletiremos sobre a estatização da escola, movimento localizado na segunda revolução educacional a partir da responsabilização do Estado pela escolarização de parcelas maiores da população.

Prosseguindo, ao abordar a terceira revolução educacional, nossa reflexão será direcionada para a universalização da escola como um novo momento de ruptura nos padrões educacionais praticados até então. Será particularmente importante notar que, ao democratizar-se, a instituição escolar recebeu um maior número de crianças com características e dificuldades de diferentes naturezas. Essa abertura da escola provocou o surgimento de diferentes desafios e conflitos no interior da sala de aula. Se, até então, a escola tinha por objetivo o ensino de conteúdos intelectuais a estudantes previamente selecionados, com o advento da terceira revolução educacional, a escola passou a receber crianças pouco habituadas ao universo escolar, antes excluídas por diferentes mecanismos.

Finalmente, para encerrar o primeiro capítulo, trataremos algumas reflexões sobre os objetivos da escola na atualidade, diante das repercussões provocadas pela terceira revolução educacional, recentemente empreendida. Com base em autores como Esteve (2004, 2010), Freire (1975, 1995, 1997, 1998, 2002), Delors (2006), Tardif e Lessard (2011), Araújo (2003, 2007, 2011), Puig e Martín García (2010), buscaremos argumentar acerca da importância de uma formação integral a ser proporcionada pela escola, visando não apenas o trabalho com o conhecimento, mas também com a formação do(a) cidadão(ã) para a vida em sociedade.

Ao abordar neste capítulo as revoluções educacionais e suas repercussões para o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula, almejamos colocar em pauta o movimento e a complexidade da escola (MORIN, 2002d), partindo do princípio de que essa instituição tanto resiste quanto muda e se

reorganiza diante das relações que mantém com grupos e contextos sociais no decorrer de sua história. Ao discorrer acerca das revoluções educacionais sob essa perspectiva, portanto, nossa intenção é evitar a “dialética binária” que vê a escola como força de “conservação”, de um lado, ou como fator de “mudança política”, de outro (PETITAT, 1994, p. 261). Em nosso trabalho, partimos do pressuposto de que a instituição escolar não exerce uma ação de sentido único (PETITAT, 1994) e, da mesma forma que contribui para a conservação da tradição, também alimenta possibilidades de inovação e transformação (MORIN, 2002a, 2002d), produzindo novos equilíbrios sociais. Nas palavras de Petitat, “Dentro de uma realidade mutante e evolutiva, produção e reprodução aparecem como dois aspectos inextricavelmente ligados.” (PETITAT, 1994, p. 194). A partir disso, destacamos nosso desejo de pensar a escola como uma instituição que, vivendo revoluções silenciosas, está em constante transformação e, portanto, pode ser repensada em busca de novos sentidos e possibilidades – o que não se confunde com uma renúncia ao papel de conservação cultural atribuído a essa instituição por nossa sociedade.

1.1 Educação e escolarização

Para abordarmos o fenômeno da escolarização, julgamos importante primeiramente distingui-lo do conceito de educação. Diferentemente da ideia de escolarização, a educação sempre existiu. Desde os primórdios da humanidade, a atividade educativa está relacionada àquilo que ocorre globalmente no conjunto do meio em que se vive, seja participar de cerimônias e ritos, aprender com a tradição, conviver com os demais, adquirir habilidades para o sustento, entre outras atividades (BRANDÃO, 1993; ESTEVE, 2004). Sendo assim, sob essa perspectiva, a educação é ampla o suficiente para afirmarmos que tem-se não uma educação, mas várias educações, visto que o conceito engloba o aprendizado e as influências com as quais uma pessoa se depara em situações variadas e em diferentes instituições ao longo da vida – incluindo a escola, mas não se restringindo a ela (MOREIRA, 1998; TRILLA, 2008; PENIN, 2009).

Por outro lado, a ideia de escolarização – como um tipo de atividade educativa cuja referência é a escola – não existe desde sempre na história da

humanidade (BRANDÃO, 1993; ESTEVE, 2004; TRILLA, 2008). A instituição escolar, responsável pela escolarização, foi criada para atender a necessidades específicas a partir de um determinado contexto histórico. Diante disso, vale lembrar que, se hoje a escola é uma instituição difundida e de papel educativo reconhecido, houve um tempo – de particular organização social e cultural – no qual algumas funções que a escola atualmente desempenha não eram consideradas necessárias ou eram desenvolvidas de outra maneira. Nesse contexto histórico particular, a escola não só era um conceito inexistente como teria sido quase impensável (SIBILIA, 2012a, 2012b). Em vista disso, embora hoje a escola possa parecer natural, é importante lembrar que ela foi inventada com o propósito de responder a demandas históricas e culturais definidas. As questões que giram em torno da criação e evolução da escola, no entanto, serão examinadas mais adiante, ao abordarmos as revoluções educacionais. Por ora, as considerações tecidas a respeito da educação e da escolarização nos levam a duas ideias importantes.

Em primeiro lugar, educação e escolarização são diferentes, mas estão intimamente relacionadas. Distinguir tais conceitos sem opor um ao outro é importante para mantermos o olhar complexo que pretendemos construir neste estudo (MORIN, 1990, 2010). Diante disso, é preciso frisar então que escolarização e educação se relacionam a ponto de se confundirem sem perderem, no entanto, suas características peculiares.

Embora o discurso pedagógico tenha se concentrado na escola – principalmente a partir da generalização dessa instituição, como veremos adiante –, a educação é um processo mais amplo do qual a escola é apenas um dos momentos. Diferenciar, pois, educação e escolarização torna-se importante para entender que em nossa sociedade coexistem mecanismos educacionais variados que devem ser considerados como complementares e não opostos. Estudos mostram a importância da complementaridade entre educação formal, não-formal e informal (PUIG; TRILLA, 2004; TRILLA, 2008), bem como da articulação entre escola e comunidade como possibilidade de “baixar os muros da escola” e colocá-la em diálogo com o que está no seu entorno (MOLL, 2000, 2012; SUBIRATS, 2003). Para esses estudos, evitar a identificação imediata entre escolarização – uma relação institucional mais restrita a professores(as) e estudantes – e educação – uma atividade relacional

mais difusa¹ – é tão importante quanto considerar as ligações entre essas duas faces do mesmo fenômeno. Esse é também nosso objetivo e nos leva à segunda ideia que gostaríamos de destacar.

Como afirmamos anteriormente, a escola – espaço institucional da escolarização – foi criada para atender a necessidades específicas e, portanto, tem uma origem que pode ser localizada histórica, social e culturalmente (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994; SIBILIA, 2012b; TRILLA, 2008). Sabemos também que a escola passou por transformações ao longo de sua história e que continua sofrendo mudanças. É essa dinâmica de transformações, cujo início se dá com a criação da escola, que desejamos abordar. Não temos a intenção de discorrer sobre a multiplicidade de elementos que interferem nesse processo, denominado por Petitat (1994) de “evolução da escola”, mas destacar alguns desses elementos, buscando pontuar aqueles que repercutem especialmente sobre a atividade docente. O intuito é discutir a respeito de como grupos sociais em diferentes contextos históricos influenciam e transformam a escola do mesmo modo que esta influencia esses mesmos contextos e cria condições para a construção de novos (PETITAT, 1994).

Destacamos, no entanto, que nossa intenção de entender a escola como uma instituição que se transforma não pode ser confundida com uma renúncia a essa instituição. Crise, transformação e mudança são entendidas, aqui, como oportunidades singulares de repensar a escola. Apoiados em Sibila (2012b), podemos afirmar que os momentos de mudança significam “encruzilhadas”, nas quais “[...] explodem as cercas erguidas a partir de velhas convicções e certezas que já não funcionam.” (SIBILIA, 2012, p. 10). Se, de um lado, certas práticas escolares hoje parecem já não estarem em sintonia com as atuais demandas e condições sociais e culturais – o que aponta para a necessidade de entender os novos sentidos da instituição escolar – acreditamos que não

¹ O conceito de “educação difusa”, de André Petitat, pode nos ajudar a distinguir educação e escolarização. Refletindo sobre a sociologia e seu estudo da escola, Petitat (2011) afirma que a instituição escolar é visível e a escolarização fisicamente localizável. Já a educação que ocorre fora do espaço escolar é difusa, pois espalhada em diferentes momentos da vida. De acordo com o autor, o interesse pela escolarização não pode esconder suas articulações com a educação que está presente nas relações sociais “não-especializadas” da vida cotidiana, sob o risco da “árvore esconder a floresta” (PETITAT, 2011). Em suma, para Petitat (2011), se a educação deriva da inserção em relações – tanto escolares quanto não escolares –, as relações escolarizadas devem ser entendidas como um momento de uma dinâmica relacional mais ampla, que reúne diversas experiências educativas.

podemos corrigir esse desequilíbrio ou falta de sintonia com a desvalorização das atividades educativas desenvolvidas pela instituição escolar. Ao problematizarmos o papel da escola na sociedade contemporânea, portanto, não desconsideramos o valor da instituição construída socialmente para trabalhar com crianças e jovens os saberes herdados de nossos antepassados.

Abordar as transformações pelas quais a escola passa ao longo do tempo, portanto, significa destacar que os diferentes papéis atribuídos à escola em sua trajetória possuem também diferentes justificativas localizadas historicamente. Acreditamos que tão importante quanto reconhecer a relevância de tais justificativas é compreender também como o movimento de mudanças históricas incide sobre o papel da escola e do professor, e propõe desafios para a contemporaneidade.

É com esse intuito que abordaremos, a seguir, as três revoluções educacionais descritas por Esteve (2004) com o intuito de evidenciar as principais transformações educacionais que trouxeram influências ao trabalho do(a) professor(a) na sociedade contemporânea.

1.2 A primeira revolução educacional: criação e generalização da escola

Ao processo de criação e de generalização da escola, Esteve (2004) dá o nome de “primeira revolução educacional”, marco histórico a partir do qual surge o conceito de escola enquanto instituição de ensino encarregada por uma forma particular de educação.

Registros históricos indicam a existência de escolas já no Egito do Antigo Império, aproximadamente entre 3200 a 2300 a.C. (ESTEVE, 2004). Na sociedade egípcia, as chamadas Casas de Instrução e também as Escolas de Escribas – presentes nos templos e na corte do faraó, respectivamente – foram instituições criadas especificamente para ensinar a ler e a escrever. No entanto, visto que, no contexto histórico e social do Egito Antigo, a escrita era considerada um instrumento divino, essas duas instituições de ensino destinavam-se exclusivamente aos poucos membros da sociedade que compunham a elite sacerdotal e administração do Estado Egípcio. Tais elites gozavam de prestígio, ocupavam a posição de sábios e estavam dispensadas do trabalho corporal realizado pela maioria da população.

Na Grécia Antiga (1100 a 146 a.C.) a escola também era privilégio de uma elite formada pelos cidadãos gregos – homens livres que desfrutavam de condições socioeconômicas e tempo suficiente para elucubrar sobre temas afastados da vida cotidiana do restante da população (ARANHA, 2012; ARAÚJO, 2003; BRANDÃO, 1993; JAEGER, 1995). Apenas esses homens frequentavam a escola entre os helênicos, o que realçava as características androcêntricas², elitistas e hierarquizadas da sociedade grega, que excluía de sua democracia as mulheres e escravos, ou seja, a maioria da população – aqueles(as) que desenvolviam o trabalho braçal necessário à manutenção da sociedade grega (BRANDÃO, 1993; LAUAND, 1998; MORENO, 1998). Os escritos de Aristóteles ilustram como o trabalho manual era percebido pela elite grega, para quem a cidadania era uma condição específica do ócio que não poderia “prostituir-se pelos trabalhadores manuais”, além do que, não se devia:

[...] contar entre os cidadãos aqueles que exercem profissões mecânicas ou comerciais, sendo esse gênero de vida ignóbil e contrário à virtude; nem mesmo os lavradores, pois é preciso mais lazer do que eles têm para adquirir virtudes e para o exercício dos cargos civis. (ARISTÓTELES, 2002, p. 98).

Ao contrário da elite, os “meninos-escravos gregos” – que não eram considerados cidadãos – aprendiam seu ofício fora das escolas, no labor das oficinas, lavoura e pastoreio. Apenas aqueles “livres” frequentavam a escola para aprender com seus mestres e assim colher os frutos sociais e econômicos que lhes outorgava esse tipo diferenciado de educação (BRANDÃO, 1993).

Retomando as considerações de Esteve (2004), podemos dizer que, guardadas as devidas diferenças culturais, sociais e históricas entre as diferentes civilizações, duas características marcaram a criação da instituição escolar na primeira revolução educacional:

1) a educação como uma aprendizagem reservada a uma minoria de eleitos; e 2) a educação como uma aprendizagem que outorga os privilégios de uma posição social relevante e de

² O androcentrismo presente na sociedade grega clássica pode ser definido como a visão de mundo que situa o sexo masculino como figura central de todas as atividades humanas. Essa visão de mundo perdura e, no presente texto, adotamos uma perspectiva a favor da igualdade de gêneros. Na linguagem escrita, essa igualdade procura se referir aos seres humanos, tanto a homens quanto a mulheres, alunas e alunos, professoras e professores.

retribuições econômicas, de acordo com o nível de educação alcançado. (ESTEVE, 2004, p. 25).

No contexto de construção do conceito de escola, portanto, apenas uma minoria representante da elite da população tinha acesso às atividades de ensino e aos privilégios resultantes. Essas características possuem desdobramentos que se estendem até os dias de hoje, aspecto que será abordado adiante com o advento da segunda revolução educacional.

Também é importante destacar que, em seu princípio, as escolas eram organizadas e mantidas pela iniciativa particular – geralmente igrejas, monastérios ou templos, mas também por cidades e/ou por meio da contratação, pelas próprias famílias, de “aulas particulares” atribuídas a preceptores e mestres³. Em suma, a escolarização característica da primeira revolução educacional seguiu um modelo de educação elitizada e individualizada, cujo objetivo, no contexto específico de sua criação, estava longe de atender a um conjunto maior da população.

Esse modelo de escola restrita foi mantido durante o processo de generalização da instituição escolar que ocorreu em diferentes civilizações. A respeito dessa evolução histórica/generalização da escola, recorreremos às análises de Philippe Ariès (1986) e André Petitat (1994).

Ariès (1986) destaca que, até meados do século XIII, na Europa, os colégios eram administrados pelas igrejas e tinham por objetivo a instrução de uma pequena parcela da classe eclesiástica, de forma semelhante ao que ocorria com as casas de instrução presentes nos templos egípcios. Ariès afirma também que nessa época a escola não era pensada para crianças, e o objetivo da escolarização era proteger os membros da igreja contra as “tentações da vida leiga” (ARIÈS, 1986, p. 170). Nesse período, não havia avaliação como forma de controlar o ritmo de aprendizagem ou promover “bons” estudantes e reter os “maus” – em geral, permanecia-se na escola o tempo desejado. Também não havia sequência para os conteúdos e não se pensava em

³ Preceptores eram pessoas encarregadas de acompanhar a educação de uma criança. Em especial nas famílias aristocráticas (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004; RITZKAT, 2000), assumiam o papel de tutores individualizados e algumas famílias mais ricas não permitiam que seus filhos saíssem de casa sem serem acompanhados por um preceptor (ARIÈS, 1986). É particularmente conhecido o caso de Aristóteles – aluno de Platão –, que foi preceptor de Alexandre III da Macedônia, conhecido como o Grande ou Magno.

estudos mais ou menos apropriados às faixas etárias, por exemplo. Além disso, a escola não dispunha de um espaço físico ou prédio específico. Ao contrário, as aulas ocorriam muitas vezes nos claustros de mosteiros, catedrais ou esquinas e, frequentemente, professores expulsavam comerciantes que ocupavam esses espaços antes de iniciar suas aulas. Ao redor das cátedras magisteriais, portanto, reuniam-se clérigos velhos ou novos, em uma mistura de idades que certamente seria notada atualmente, mas que pouco ou nada incomodava naquela época. A esse respeito, Ariès nos lembra que, nesse período, as crianças eram integradas precocemente à vida adulta. Não existia, portanto, preocupação com a idade para ingressar na escola e inexistia uma palavra para designar o adulto, a criança ou a transição entre as idades, já que “[...] os medievais eram tão pouco sensíveis a ela [ideia de idade] que nem a notavam, como acontece com as coisas muito familiares.” (ARIÈS, 1986, p. 168). Essas considerações nos trazem elementos, portanto, para compreender as características que o trabalho docente assumia nesse período, em que a escolarização era restrita, mantida pela iniciativa privada – principalmente vinculada à religião – e cuja organização pedagógica atendia a objetivos diferentes daqueles presentes na atualidade.

Até o século XIII, portanto, a escola era uma instituição destinada à educação dos clérigos e as aulas giravam em torno de temas religiosos e da interpretação da Palavra de Deus (ARIÈS, 1981; LAUAND, 1998, 2008). Foi somente a partir do século XIV que a instituição escolar se expandiu e começou a se abrir para outros membros da sociedade. Com uma rápida disseminação por toda a Europa, a instituição escolar atingiu grande estabilidade e confirmou sua adequação às necessidades da época medieval (PETITAT, 1994).

Entre os séculos XV e XVI, como afirma Ariès, a escola abriu-se “[...] a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares [...]. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade [...]” (ARIÈS, 1986, p. 171). Apesar de não contemplar proporcionalmente a todos os grupos sociais, essa ampliação da escola conduziu também à expansão da escrita, que impulsionou a formação de novos grupos sociais e da Revolução Francesa, como veremos adiante (PETITAT, 1994).

A generalização da escola seguiu em paralelo ao que Ariès denomina de “sentimento da infância ou da idade” e a conseqüente reclusão da criança durante seu período de formação. Nas palavras de Ariès:

[...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1986, p. 11).

Nesse contexto, a escola, antes espaço aberto, passou a ser pensada como um espaço de isolamento da infância. Os claustros – locais dispersos que reuniam vários estudantes, de diferentes idades e em diferentes aulas simultâneas – deram lugar a classes fechadas, divididas em séries, cada uma com seu professor e sua sala de aula. Como afirma Petitat, “O colégio deixa de ser somente uma instituição e passa a ser também um prédio.” (PETITAT, 1994, p. 90). Aplicada à parcela mais jovem da população, a ideia de enclausuramento – ligada à intenção de proteger os clérigos das tentações da vida leiga – passou a separar as crianças, tanto dos adultos quanto da sociedade de maneira geral. Essa organização dos colégios europeus em classes separadas dá origem a um novo tipo de atividade escolar, que se consolida pouco a pouco com a gradação de programas e aplicação de avaliações regulares dos conteúdos, por exemplo. Vale lembrar que, embora a escola tenha passado a separar crianças e adolescentes da vida cotidiana, essa transformação não ocorreu sem resistências e a antiga mistura de idades persistiu simultaneamente à nova organização escolar. O sentimento da infância foi se consolidar somente a partir do fim século XVIII e início do XIX, permanecendo como padrão para a instituição escolar até hoje (ARIÈS, 1986).

Em suma, Ariès afirma que, diante das transformações na maneira como as sociedades européias pensavam o significado da infância, a escola foi se transformando em uma instituição à parte da sociedade e adquirindo um valor em si mesma. Pensada de início para garantir instrução aos clérigos, a escola se generalizou, tornando-se condição para uma boa educação. Enquanto

instituição responsável por essa tarefa, a escola configurou-se, ao longo dos séculos, como um local de vigilância, controle e enquadramento da infância e da juventude (ARIÈS, 1986). Para tanto, consolidou-se paralelamente um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, de vigilância constante. Juntamente com a generalização do castigo corporal que ocorreu na Europa dos séculos XV e XVI⁴, as crianças passaram a ser submetidas a humilhações e surras também na escola, o que se tornou uma característica da nova atitude adotada diante do conceito de infância que se desenvolvia na época.

De forma semelhante ao que se sucedeu com o desenvolvimento do “sentimento da idade”, Petitat (1994) afirma que as transformações ocorridas nas noções de tempo em meados do século XIV também contribuíram para o nascimento de uma nova ordem escolar, diferente daquela dedicada à educação dos clérigos. De maneira geral, a adoção progressiva de uma divisão regular do tempo – independente dos ritmos naturais e em oposição ao horário irregular da Igreja na Idade Média – interferiu grandemente na organização das sociedades europeias e de seus colégios. O relógio mecânico já se fazia presente em cidades italianas desde o início do século XIV – período de disseminação dos colégios pela Europa – e introduziu o tempo linear na escola. A disseminação do relógio foi tão rápida que “[...] no século XVI já são poucas as cidades desprovidas deste mecanismo. A subdivisão em minutos e em segundos já é usual por volta de 1350.” (PETITAT, 1994, p. 91).

Na análise de Petitat (1994), o relógio foi o instrumento de uma nova organização temporal que passou a reger a vida na Europa no princípio do século XIV, e os colégios europeus são bons exemplos dessa “regulamentação social do tempo” (PETITAT, 1994, p. 92). A gradação de programas curriculares e a separação em classes escolares ganharam apoio com o emprego de um tempo e espaço subdivididos e controlados, muito diferentes dos que eram praticados anteriormente. A noção de tempo linear, antes inexistente, interferiu em especial na configuração de um tipo específico de relação professor-aluno e na noção de aprendizado que embasava os colégios

⁴ Ariès (1986) destaca que “Entre os adultos, nem todos eram submetidos ao castigo corporal: os fidalgos lhe escapavam, e o modo de aplicação da disciplina contribuía para distinguir as condições sociais. Ao contrário, todas as crianças e jovens, qualquer que fosse sua condição, eram submetidos a um regime comum e eram igualmente surrados.” (ARIÈS, 1986, p. 180).

européus. O bom aluno⁵ passou a ser visto pelo professor como aquele que aprende rapidamente o que é ensinado e o mau aluno, ao contrário, era tido como incapaz de aprender no tempo preciso que a escola lhe destinava para isso (PETITAT, 1994). As performances estudantis passaram então a ser comparadas com base no tempo mecânico do relógio; os “fortes” eram promovidos e os “fracos” eliminados.

As considerações expostas não esgotam as transformações nas quais a escola esteve envolvida durante o período de sua generalização. Os exemplos elencados ajudam a compreender, no entanto, o papel da escola e do professor nesse momento histórico, bem como as mudanças ocorridas no processo de generalização da escola, compreendendo-a como uma instituição que sofre influências de grupos sociais em contextos definidos e se transforma em decorrência disso, ao mesmo tempo em que influencia a produção de novos comportamentos (PETITAT, 1994). Se os estudos de Ariès e Petitat nos ajudam a entender que o sentimento da infância e o tempo do relógio influenciaram a organização escolar e o próprio trabalho do professor, não podemos deixar de considerar também que a própria aceitação e generalização da escola pela Europa, como afirma Petitat, solicitou novas maneiras de lidar com aquela infância que passou a frequentar essa instituição e com um tempo e espaço que precisaram ser repensados em vista disso. No longo período histórico que sucedeu a criação da escola, portanto, essa instituição continuou a ser “recriada”, influenciando novas práticas sociais e se colocando, em muitos momentos, “à frente de seu tempo”, como afirma Petitat (1994, p. 95).

A esse respeito, Petitat (1994) afirma que a organização escolar anuncia tanto quanto reflete as transformações sociais. Para o autor, há um elemento de contradição na escola, que tanto reproduz quanto transforma a sociedade. A

⁵ O uso da palavra aluno é intencional, visto que o ensino de meninas nas escolas não se difundiu antes do século XVIII e início do XIX (ARIÈS, 1986). Antes disso, a maioria das meninas era educada em casa, com exceção das poucas enviadas aos conventos e escolas mistas. O chamado “sentimento da infância” trouxe benefícios primeiramente aos meninos, enquanto as meninas permaneceram por mais tempo confundidas com adultos. Nem mesmo os laços sanguíneos eram garantia de escolarização para meninas de famílias ricas. “Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada.” (ARIÈS, 1986, p. 190). Em alguns casos, as “meninas do povo” podiam aprender a escrever muito bem nas escolas de caridade, como um ofício, enquanto as meninas de “boa família” não aprendiam nada além dos “afazeres domésticos” (ARIÈS, 1986, p. 192).

rapidez com que os colégios disseminaram um novo modelo de escolarização por toda a Europa é um exemplo disso e:

Seu sucesso e homogeneidade mostram bem sua autonomia em relação às condições locais específicas. Não é exagero, pois, afirmar que os colégios foram muito mais agentes da difusão de novas formas de sociabilidade e de novas relações com os conhecimentos e com o poder, do que simplesmente reflexos de transformações externas. (PETITAT, 1994, p. 95).

Dessa maneira, a escola não pode ser considerada como uma instituição que exerce uma ação de sentido único, “[...] se a escola contribui para a reprodução ou dependência, também alimenta a independência e a produção de novos que passam pela generalização da escrita e mediação cultural.” (PETITAT, 1994, p. 208).

Para finalizar, consideramos importante destacar duas características das escolas durante sua generalização. Em primeiro lugar, os colégios disseminados pela Europa não atendiam às diferentes camadas sociais em proporções iguais (ARIÈS, 1981; ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994). Apenas as classes iniciais abrigavam as famílias mais populares e na medida em que se avançava para graus superiores de estudo, esse leque se fechava ainda mais.

Em segundo lugar, os colégios continuaram a ser instituições mantidas pela iniciativa particular. O Estado, no Antigo Regime, não se responsabilizava pelo ensino para além da outorga de autorizações para abertura de escolas (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994). Sua administração e manutenção dependiam de associações de pessoas e entidades – algumas vezes professores ou pais, outras vezes monastérios, igrejas ou templos –, que se ocupavam unicamente de suas próprias instituições, sem uma preocupação mais explícita de estabelecer uma escola direcionada ao conjunto total da população (ESTEVE, 2004). No caso específico das camadas populares, por exemplo, a educação se restringia às relações familiares ou aprendizagem de um ofício e, quando muito, à ação das paróquias e sociedades religiosas nas chamadas “escolas de caridade” do Antigo Regime (PETITAT, 1994). É somente a partir do que Esteve (2004) denomina segunda revolução educacional que notamos um envolvimento crescente do Estado na escolarização de parcelas maiores da população, como veremos adiante.

1.3 A segunda revolução educacional: estatização da escola e a pedagogia da exclusão

Se as marcas mais visíveis da primeira revolução educacional foram a criação e generalização da instituição escolar, a segunda revolução educacional teve por característica principal o longo movimento de estatização da escola e suas repercussões, como a busca pela obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Para apresentar esse processo apoiamo-nos na descrição de Esteve (2004) sobre o Reino da Prússia – atual Alemanha –, cujas ações voltadas ao estabelecimento de uma escola laica e obrigatória se destacaram do restante da Europa no início do século XVIII.

Desde 1717, no reinado de Frederico I, a Prússia havia declarado obrigatória a assistência do Estado às escolas elementares. Ao final do século XVIII, em 1787, ocorreu o marco legal da segunda revolução educacional. Trata-se da promulgação de um código escolar por Frederico Guilherme II, que retirou do clero a gestão das escolas e entregou-a para um ministério que passou a administrar e fiscalizar as escolas primárias da Prússia⁶. Embora saibamos que os aspectos legais não são suficientes para garantir ações efetivas, sabemos também que o reconhecimento da escolarização como dever do Estado e direito dos(as) cidadãos(ãs) formalizado pela Prússia teve ampla repercussão em diversos países da Europa naquele período. Esse marco histórico, portanto, foi imprescindível para o planejamento de ações concretas posteriores. Assim, além de levar a escola a parcelas maiores da população e buscar o fortalecimento do Estado perante a Igreja, o sentido dessa segunda revolução educacional, conforme afirma Esteve,

⁶ Frederico II da Prússia é um dos célebres representantes do movimento denominado “despotismo esclarecido” que, sob influência do Iluminismo, se desenvolveu principalmente nos Estados do leste europeu, na segunda metade do século XVIII. Com o objetivo de modernizar os estados que governavam, os “déspotas esclarecidos” romperam parcialmente com a tradição medieval da Monarquia Absolutista e adotaram algumas das ideias de desenvolvimento e progresso defendidas pelos pensadores iluministas. Sob influência de tais ideias, Frederico II implementou diferentes tipos de reformas na Prússia, levando Berlim a ser uma das “capitais das luzes” e colocando a Prússia dentre as principais potências da Europa, na época. Chamado de “o Grande” e/ou “rei-filósofo”, Frederico II foi um dos principais déspotas esclarecidos dentre os monarcas de seu tempo e – além de dar continuidade a ações de Frederico I, seu pai – introduziu na Prússia várias inovações inspiradas pelo espírito iluminista. Além das reformas educativas, Frederico II protegeu pensadores e artistas, instituiu liberdade religiosa e de pensamento, bem como o fim da tortura e da servidão. Outro exemplo de despotismo esclarecido pode ser encontrado nas ações de Marquês de Pombal, ministro do rei D. José I de Portugal que reformou estruturas educacionais e econômicas e expulsou os jesuítas das terras portuguesas e de suas colônias, dentre elas o Brasil.

[...] consiste no fato de resgatar a educação da aleatoriedade das iniciativas privadas e comprometer a responsabilidade do Estado na criação e na manutenção de um sistema coordenado de escolas que garantisse o acesso de todas as crianças a elas. (ESTEVE, 2004, p. 26).

Após o marco legal na Prússia, o movimento da segunda revolução educacional ganhou força com iniciativas individuais e de outros Estados europeus em favor da escolarização pública – especialmente a partir da emergência e consolidação dos Estados-Nações europeus que despontaram nos séculos XVIII e XIX em decorrência da desintegração da sociedade feudal (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004; LOPES, 1981; PETITAT, 1994).

Com base em Lopes (1981) e Petitat (1994), constatamos que o interesse dos Estados europeus pela escolarização foi progressivamente desenvolvido entre os séculos XVII e XVIII. O código escolar promulgado na Prússia foi um dos marcos precursores, mas as transformações sociais e políticas que ocorreram posteriormente com as revoluções burguesas impulsionaram ainda mais, em toda a Europa, a ideia de escolarização como fator de prosperidade e a defesa de uma escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória (PETITAT, 1994).

No contexto em que se originaram as revoluções burguesas destaca-se a Revolução Francesa (1789 - 1799), que expressou a luta da burguesia contra o clero e a nobreza na superação da dominação feudal. De forma breve, é importante lembrar que os dois grupos privilegiados da sociedade francesa (clero ou Primeiro Estado e nobreza ou Segundo Estado) viviam dos impostos e exploração do Terceiro Estado – constituído por burgueses, camponeses, artesãos, profissionais liberais. Essa exploração levou os membros do Terceiro Estado a reivindicarem o fim dos privilégios de nascimento que cercavam o clero e a nobreza, rumo a uma maior igualdade civil (LOPES, 1981).

Desse movimento⁷ é importante mencionar que a Revolução Francesa também se constituiu como um marco na “[...] publicização da instrução que, se

⁷ A Revolução Francesa na Europa dos séculos XVII e XVIII contribuiu para que o princípio que legitimava o poder do clero e da nobreza – aquele baseado nos deveres dos súditos para com a realeza – desse lugar a princípios de cidadania e direitos dos cidadãos, que foram sendo ampliados rumo às democracias atuais e estendidos, no mundo ocidental, às mulheres, crianças e grupos que lutam pelo respeito à diversidade étnica e sexual, por exemplo (PINKSY, 2003). Esse processo de luta pela democracia foi esboçado na Constituição de 1793 e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (LOPES, 1981).

por um lado foi instrumento de e para a hegemonia burguesa, foi também conquista, resultante de uma luta política encetada por todo o Terceiro Estado.” (LOPES, 1981, p. 123). Dessa maneira, as instituições escolares do Antigo Regime – ligadas à Igreja e que professavam fidelidade ao poder do clero e da nobreza – acabaram, em longo prazo, por gerar a ruína do Primeiro e Segundo Estados (PETITAT, 1994). Os colégios do Antigo Regime, ao mesmo tempo em que contribuíram para a manutenção do clero e da nobreza, forneceram o conhecimento da escrita para a burguesia – habilidade que foi traduzida em identidade cultural e possibilitou seu agrupamento em torno dos ideais concretizados na Revolução Francesa⁸.

A segunda revolução educacional, portanto, está inserida em um movimento mais amplo de mudanças sociais, como a derrubada do regime monárquico, a ampla difusão de novas representações de mundo, a ascensão da burguesia e a propagação dos ideais iluministas, que separaram o Estado das instituições religiosas e da pessoa do soberano. Nesse contexto de mudanças, a Igreja foi deslocada da posição central que ocupava até então na gestão do ensino. O conjunto de aprendizagens com o qual a escola passou a trabalhar substituiu os dogmas religiosos – que perderam o respaldo cultural que lhes dava sentido – e colocou em seu lugar uma “moral laica”, de valores e normas até então inéditas (PETITAT, 1994). É nesse período que:

Assistimos, pois, ao nascimento de uma nova cultura escolar, com seus temas, seus mitos, sua ideologia, sua moral, distintos da antiga cultura elementar que se encontrava mergulhada em reminiscências monarquistas e em temas religiosos. Trata-se de uma pequena revolução que provoca inclusive a ira dos clericais. As diretrizes morais não são menos pressionantes do

⁸ De acordo com Petitat, o fato da escola colaborar para a manutenção do clero e da nobreza ao mesmo tempo em que forneceu as bases para o fortalecimento da burguesia exemplifica como a atuação da escola se ramifica em ritmos de evolução múltiplos e até divergentes, o que lhe permite reproduzir e manter a ordem social, em um nível, e também mudar essa mesma ordem, em outro nível (PETITAT, 1994). Sendo assim, embora possa ser tomada, em algumas análises, como uma instituição voltada à manutenção da ordem, a complexa instituição escolar participa na superação dessa mesma ordem e trabalha para além da coesão e legitimação de poder (LOPES, 1981; PETITAT, 1994). A Revolução Francesa é um exemplo de como a escola participa de tais processos e, de acordo com tais ideias: “Não existe aqui um esquema binário em que a ação da escola se resume à reprodução da dominação de uma classe social. Um esquema destes não é desprovido de bases reais: ele apenas simplifica ao extremo as relações da escola com o poder social e político. Assim, é impróprio para explicar as relações que a escola mantém com todas as esferas sociais, com todos os ‘patamares em profundidade’, cuja evolução no tempo seguem ritmos divergentes, que se entrecruzam e se influenciam reciprocamente.” (PETITAT, 1994, p. 262).

que antes, mas se apóiam em bases diferentes, vinculam-se a temas como pátria, prosperidade nacional, progresso, etc. (PETITAT, 1994, p. 159).

A redução do controle ideológico das igrejas sobre a escolarização não foi motivada, no entanto, pela incapacidade do clero de garantir o ensino. Pelo contrário, as instituições religiosas possuíam uma vitalidade tal nesse período, que teriam sido capazes de generalizar a escolarização e, mesmo depois de sua destituição, as igrejas continuaram a investir na escolarização elementar (PETITAT, 1994). Em decorrência, o interesse do Estado burguês em legitimar seu poder levou ao acirramento dos conflitos Estado-Igreja.

No entanto, o controle estratégico dos conteúdos e da moral desenvolvidos na escola tornou-se fundamental para responder a algumas das exigências da época, entre elas a industrialização e o desenvolvimento da noção de pátria e prosperidade, que carregavam os contornos de uma nova concepção de mundo (LOPES, 1981; PETITAT, 1994). Enquanto isso, os cânticos, salmos e orações que serviam de veículo para a moral vinculada à igreja foram sendo substituídos por um trabalho pedagógico que exaltava a pátria, a prosperidade nacional e o progresso. Esse processo afastou a escola das antigas definições de moral religiosa e ajudou a construir a ideia de Estado-Nação que redesenhou a Europa nesse período (PETITAT, 1994).

O quadro educacional brasileiro também se insere nesse amplo movimento da segunda revolução educacional, no qual destacamos o aumento gradativo da intervenção do Estado na educação brasileira a partir do século XVIII (ARANHA, 2012), como ocorria na Europa. Um dos marcos legais de tal intervenção pode ser localizado nas Reformas Pombalinas, que ocorreram em Portugal e, posteriormente, no Brasil, encabeçadas pelo então ministro do reino de Portugal, Marquês de Pombal (PILETTI, 1996). Entre as ações resultantes das reformas e do despotismo esclarecido de Pombal tem-se a expulsão dos jesuítas do Brasil Colônia – o que estende para o Brasil a disputa entre igreja e Estado, característica da época –, o conseqüente desmantelamento do sistema de ensino jesuítico brasileiro e ações sucessivas para a implantação de um modelo de escola pública sob controle do Estado no Brasil, então Colônia de Portugal (1530 - 1815).

Mais adiante, em um contexto de transformações mundiais – e dando sequência às reformas anteriormente iniciadas para organização de uma educação pública no Brasil – vemos, em 1824, a promulgação por D. Pedro I da primeira Constituição Brasileira. Nesse documento, como se lê no parágrafo XXXII do Artigo 179, é garantido o direito à “[...] Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.” (BRASIL, 1824). As Reformas Pombalinas do século XVIII e a menção a uma educação gratuita em âmbito legal na Constituição Brasileira de 1824, indicam a proximidade do cenário educacional brasileiro ao movimento da segunda revolução educacional nos países europeus.

Ao discorrer sobre a amplitude do movimento de estatização da escola na segunda revolução educacional, entretanto, não temos a intenção de afirmar que esse processo ocorreu de forma imediata ou que foi facilmente aceito. Esse movimento foi marcado pelas especificidades de cada nação, encontrou tanto entusiastas quanto opositores, ocupou a história da educação dos séculos XIX e XX, e, atualmente, ainda pode ser considerado incompleto em muitos países. Assim, é importante destacar que a segunda revolução educacional despertou muitos posicionamentos, alguns contrários à escolarização das parcelas trabalhadoras da população, por exemplo (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994). Sua característica de revolução silenciosa, no entanto, conferiu ao movimento da segunda revolução educacional uma dinâmica de mudanças que, quando percebidas, já haviam se instalado (ESTEVE, 2004), aspecto com o qual Petitat compartilha e denomina “evolução de longa duração” e que, segundo o autor, “[...] na maior parte dos casos não é percebida conscientemente pelos indivíduos.” (PETITAT, 1994, p. 263).

Além disso, é importante destacar que a estatização da escola seguiu uma lógica fortemente excludente, assumindo características gerais distantes de seu objetivo inicial de atender a todos(as) (ESTEVE, 2004). Juntamente com o rompimento das relações feudais e dos privilégios de sangue que levaram, por um lado, à dissolução de antigas desigualdades, assistimos, por outro, a composição de novas desigualdades (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994). Pensada como uma instituição cujo acesso deveria ser garantido a todos(as), pelo menos formalmente, a escola estatizada na segunda revolução educacional constituiu-se a partir de ideias homogeneizantes, seletivas e excludentes. Tais ideias encontraram apoio tanto quanto foram reflexo das

limitações estruturais e da falta de vagas na época, impulsionando uma concepção de educação na qual a escola era um “privilégio para poucos”.

Para compreendermos esse movimento, vale retomar algumas considerações destacadas anteriormente. Como vimos, para atingir a um maior número de estudantes, a escola da segunda revolução educacional deu força ao modelo de enclausuramento e subdivisão. Com a ascensão e aceitação desse padrão, as ações escolares ficaram cada vez mais centralizadas na figura de um(a) único(a) professor(a) à frente de várias crianças. Dessa maneira, estabeleceu-se uma relação professor-aluno na qual professores(as) eram “detentores e transmissores do conhecimento”, e alunos(as), por sua vez, eram “receptores” do saber sistematizado pela cultura e pela sociedade (ARAÚJO, 2011). Vista unicamente do ponto de vista do ensino de conteúdos, a relação professor-aluno ganhou contornos supostamente apenas intelectuais, o que restringia o papel da escola.

Essa instituição tornou-se um lugar ainda mais isolado do restante da sociedade, em cujo interior as crianças, divididas em séries e limitadas entre quatro paredes, eram submetidas a uma disciplina coercitiva, que facilitaria o controle. A questão disciplinar, nessa concepção de escola, merece destaque, e foi a base sobre a qual se constituiu a escola da segunda revolução educacional. Podemos verificar que os parâmetros para a constituição da instituição escolar desse período estiveram pautados em algumas das ideias do filósofo Immanuel Kant (1724 - 1804). Nas palavras de Kant:

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 2004, p. 13).

Não podemos nos esquecer de que tais ideias devem ser entendidas no contexto em que foram escritas. Dessa maneira, a partir das ideias de Kant, o cidadão deveria ser disciplinado muito cedo. Para justificar suas ideias, Kant recorria à comparação da cultura europeia com a de outros povos considerados inferiores pelo autor. Se o ser humano fosse deixado a mercê de

seus caprichos, argumentava Kant, seria difícil mudar depois, já que “[...] pode-se ver que os selvagens jamais se habituam a viver como os europeus, ainda que permaneçam por muito tempo a seu serviço.” (KANT, 2004, p. 13).

Nessa escola de disciplina severa e moral coercitiva, o ensino organizado em torno de um(a) professor(a) à frente de vários alunos(as) ganhou ainda mais destaque e foi necessário continuar restringindo o espaço e o tempo da infância. As tarefas educativas adquiriram objetivos homogeneizados a serem atingidos por todos(as). É importante salientar que essa homogeneização – de currículos, métodos e comportamentos – surgiu como uma bandeira da igualdade diante das instituições e da cultura, assim como a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade também o foram desde o fim das estruturas feudais e do absolutismo divino dos monarcas. (PETITAT, 1994). Nesse período, a crença era de que a disciplina rígida, pautada também em uma marcante homogeneização dos currículos e métodos, tornaria mais eficiente a ação docente, que precisava agora lidar com vários(as) estudantes de uma só vez. O objetivo maior do trabalho docente foi entendido como a transmissão de conteúdos – que, supostamente iguais para todos(as), garantiriam aprendizagem (ESTEVE, 2004). Era nesse contexto que a disciplina coercitiva ganhava centralidade na relação professor-aluno para manter a “qualidade” da aprendizagem.

Essa disciplina rígida e a busca pela homogeneização ajudaram, portanto, a legitimar um processo de exclusão daqueles que não se encaixavam no perfil do trabalho escolar. Além disso, ações limitadas e deficitárias restringiram a quantidade de vagas nas escolas, que continuavam escassas na primeira metade do século XX, mesmo em países considerados mais desenvolvidos (ESTEVE, 2004). As conquistas parciais da segunda revolução educacional geraram, portanto, o que Esteve denomina “pedagogia da exclusão”, raciocínio seletivo segundo o qual uma vaga escolar é um privilégio do qual se faz necessário tornar-se merecedor. No trecho a seguir, Esteve exemplifica o pensamento que embasa a pedagogia da exclusão:

Se as vagas eram tão escassas, deveriam ser reservadas aos melhores, não mais em função da nobreza do sangue, mas aos mais inteligentes, aos mais dotados, aos mais trabalhadores, supostamente sem relação com suas origens sociais. Desse

modo, a maioria de nós, adultos de hoje, foi educada em um sistema educacional seletivo, baseado na pedagogia da exclusão, em que nos parecia natural uma estrutura em pirâmide que excluía as crianças à medida que se avançava nos níveis educacionais do sistema. (ESTEVE, 2004, p. 29-30).

Em teoria, a escola passou a ser espaço destinado a todos(as), independente de atributos de sangue, renda ou origem social. Por outro lado, diante basicamente da falta de escolas, foi se constituindo um sistema educacional seletivo, que priorizava a aprendizagem dos conteúdos e que acabou por naturalizar uma estrutura de exclusão baseada em dois critérios: a expulsão de alunos(as) com mais dificuldades para aprender, e de alunos(as) tidos como indisciplinados, com problemas graves de conduta. Dessa maneira, foram criados dispositivos de seleção que excluía alunos e alunas com dificuldades diversas. Na escola organizada em torno da pedagogia da exclusão, a disciplina rígida defendida por Kant era seguida na maior parte do tempo, pois seu descumprimento, por parte dos(as) alunos(as), acarretaria em advertências, castigos corporais, suspensões e expulsões.

Assim, vemos que as mudanças ocasionadas pela segunda revolução educacional e os passos dados em direção a uma escola de direito garantiram uma igualdade apenas no âmbito formal, pois dentro da escola mantiveram-se dispositivos, dicotomias pedagógicas e metodológicas que reforçavam uma organização escolar que continuava a excluir (ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994).

Percebemos, portanto, que embora a escola da segunda revolução educacional tenha passado a receber um número maior de estudantes, a escolarização permaneceu direcionada a uma minoria que, privilegiada, mantinha-se viva perante os mecanismos de seleção utilizados pela pedagogia da exclusão. As características contraditórias de produção e reprodução da sociedade também aqui se evidenciam, e a minoria atendida pela escola obtinha “[...] a recompensa de uma boa posição social e boas retribuições econômicas, graças à sua capacidade para sobreviver no sistema escolar.” (ESTEVE, 2004, p. 33).

No Brasil, conforme os estudos de Oliveira (2007), Pessanha e Daniel (2002), e Pessanha e Silva (2013), podemos citar o exame de admissão como um exemplo de mecanismo seletivo presente na pedagogia da exclusão. Instituído a partir da Reforma Francisco Campos pelo Decreto nº 19.890 de 18

de abril de 1931 (BRASIL, 1931), o exame de admissão foi criado para limitar o ingresso no antigo ensino secundário e utilizado como critério de seleção em todo o território brasileiro, de 1931 a 1971 (PESSANHA; DANIEL, 2002). Diante da escassez de vagas, alunos e alunas da 4ª série primária que desejassem ingressar no ginásio deveriam realizar provas orais e escritas nas áreas de português, aritmética, geografia, história do Brasil e ciências naturais (BRASIL, 1931, art. 22). Ao limitar a continuidade dos estudos de uma parcela da população brasileira, o exame de admissão legitimava a exclusão e conferia à escolarização secundária um caráter de exclusividade, privilégio de apenas alguns setores da sociedade, já que:

[...] candidatos de renda alta e média-alta tinham melhores condições de enfrentar os exames de admissão, por estarem mais bem preparados, pois, além de terem cursado os quatro do ensino primário, ainda frequentavam durante um ano inteiro os denominados cursos preparatórios para os exames de admissão. (PESSANHA; SILVA, 2013, p. 1029).

As características do exame de admissão e sua alta seletividade – que geraram os cursos preparatórios citados anteriormente – tinham a intenção de padronizar o ensino ginásial e também “[...] o tipo de candidato que poderia ultrapassar a barreira do Exame de Admissão.” (PESSANHA; DANIEL, 2002, p. 8). O exame funcionava como um “gargalo”, servindo explicitamente à pedagogia da exclusão e conferindo à escola um caráter de “privilégio”, disponível apenas para alunos(as) selecionados(as).

Embora alguns anos depois da criação do exame de admissão a Constituição Brasileira de 1937 já tivesse previsto um atendimento à juventude de baixo poder aquisitivo (PESSANHA; SILVA, 2013), o ginásio brasileiro não comportava vagas para todos(as) e o exame de admissão ainda vigorou por décadas. Diante disso, naturalizou-se no Brasil uma estrutura seletiva que excluía sistematicamente as crianças à medida que avançavam nos níveis educacionais. Dada a dificuldade de vencer o exame de admissão, portanto, a imagem que se formou era de que o ensino secundário estava destinado a

poucos⁹, reforçada pela existência de muitos(as) estudantes que desejavam seguir os estudos, mas não conseguiam.

O exame de admissão foi superado na legislação brasileira com a Lei 5692/71 que reuniu o antigo primário e o ginásio criando o Ensino de 1º Grau e ampliando a escolarização obrigatória de 4 para 8 anos. Associada ao fim do exame de admissão, essa mudança repercutiu nas taxas de acesso ao antigo ginásio, que sem a barreira formal teve sua quantidade de estudantes ampliada (PESSANHA; SILVA, 2013).

Assistimos a partir daí a uma nova onda de exclusão. O espaço antes reservado apenas aos “melhores” ganhou uma maior quantidade de estudantes e suas dificuldades – aqueles que não seriam aprovados no antigo exame de admissão. Tais dificuldades, somadas a problemas de comportamento antes controlados pelos mecanismos de exclusão, geraram reprovações sucessivas, seguidas, frequentemente, de abandono. Embora o obstáculo do exame de admissão tivesse sido superado, criou-se uma outra forma de seleção e exclusão: a reprovação – que já era identificada como um grave problema educacional brasileiro no final dos anos de 1970 (OLIVEIRA, 2007). A reprovação como estratégia de “culpabilização da vítima” foi então adotada como novo mecanismo legítimo de seleção nas escolas brasileiras. Assim,

Ao se ampliar o acesso, visibiliza-se outra exclusão, a que se produz no interior do sistema escolar. Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono. (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

Em suma, a “pedagogia da repetência” e a “produção do fracasso escolar” foram processos marcadamente excludentes na escolarização brasileira, enfrentados com políticas sistêmicas que visavam reduzi-los e

⁹ Embora não seja nosso objetivo aprofundar nessa questão, vale lembrar que o exame de vestibular brasileiro mantém essa imagem ainda hoje, e pode ser visto como um instrumento de seleção característico da pedagogia da exclusão citada por Esteve (2004). É importante destacar também que, após a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – que deixou de mencionar os exames vestibulares –, ganharam força outras formas de avaliação que passaram a levar em consideração o desempenho de estudantes do ensino médio no processo de seleção aos cursos superiores brasileiros. Como exemplo, podemos citar o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), que teve início em 1998 e atualmente é utilizado para compor a seleção de candidatos ao ensino superior no Brasil (CUNHA, 2000).

amplamente estudados ainda hoje (OLIVEIRA, 2007; PATTO, 2000). Principalmente na década de 1980, quando a repetência nas primeiras séries do ensino básico brasileiro chegava a 60%, tentava-se explicar essa reprovação com análises do âmbito da dominação e do poder e/ou reprodução social (RIBEIRO, 1991). Ampliando a análise do fracasso escolar para uma compreensão mais fiel à complexidade do problema, porém, viu-se desmoronar a suposta relação de causa e efeito que se atribuía entre classe social e reprovação (PATTO, 1988). A partir de tais análises, o fenômeno da produção do fracasso escolar não ficou restrito à escola pública e estudos demonstraram que as chamadas pedagogias da repetência, da exclusão ou do fracasso escolar eram muito mais um componente cultural da prática pedagógica do que um fenômeno presente em determinados grupos sociais (PATTO, 2000).

Diante do exposto, embora seja importante reconhecer que a segunda revolução educacional tenha ampliado a escolarização, não podemos dizer que a escola estatizada nesse movimento atendeu a 100% da população. Para chegar à universalização do acesso ao ensino foi necessário questionar a lógica de escola como privilégio – presente na pedagogia da exclusão – e passar a pensar na escola como um direito de todos(as). Além disso, a relação entre o desenvolvimento de uma nação e a escolarização de seu povo também ajudou a questionar a pedagogia da exclusão e impulsionou a busca pela universalização do acesso à escola (ESTEVE, 2004). São essas questões que abordaremos a seguir, dando maior ênfase à terceira revolução educacional e à democratização do ensino no século XX.

1.4 A terceira revolução educacional: busca pela universalização do ensino

A partir da segunda metade do século XX – especialmente com o fim da Segunda Guerra Mundial – ocorreu um enfoque ainda maior na ideia de educação como fator de “prosperidade”, que havia surgido anteriormente com os estados nacionais europeus (PETITAT, 1994), com a diferença de que, no contexto do século XX, ganhou força a noção de escola como um direito de todos(as) (ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2007, 2012).

O impulso econômico do pós-guerra e a disputa entre EUA e URSS na chamada “guerra-fria” foram alguns dos fatores que promoveram desenvolvimento tecnológico e intensificaram um fenômeno que viria a ser denominado “globalização”. Esse fenômeno geraria – entre outros elementos – a integração econômica, cultural e sociopolítica de diferentes nações do globo (BAUMAN, 1999; ESTEVE, 2004; LOPES, 1981; PETITAT, 1994).

De acordo com Bauman (1999), o fenômeno da globalização está permeado de tensões e ambiguidades. O rápido desenvolvimento tecnológico – sobretudo no âmbito do transporte e das telecomunicações – reduziu as restrições territoriais ao elevar a velocidade da transmissão de informações. Essa mudança alterou a forma de organização das sociedades e levou a transformações e contradições, vividas por todas as estruturas sociais, promovendo o entrelaçamento de elementos aparentemente opostos. O encurtamento das distâncias integrou e aproximou nações, ideias e culturas, mas também deu ênfase ao local e ao “princípio territorial”. Segundo Bauman:

A integração e a divisão, a globalização e a territorialização, são *processos mutuamente complementares*. Mais precisamente, são duas faces do mesmo processo: a redistribuição mundial de soberania, poder e liberdade de agir desencadeada (mas de forma alguma determinada) pelo salto radical na tecnologia da velocidade. A coincidência e entrelaçamento da síntese e da dispersão, da integração e da decomposição são tudo, menos acidentais; e menos ainda passíveis de retificação. (BAUMAN, 1999, p. 77-78 – grifos do autor).

No âmbito educacional, a redução das restrições territoriais promovida pelo “salto radical na tecnologia da velocidade” intensificou a implementação de reformas educativas em direção a escola laica, gratuita e universal em diferentes países ao redor do mundo (ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2009).

É nesse contexto que tem início a terceira revolução educacional, que busca a universalização do acesso à instituição escolar na intenção de atingir camadas da população até então excluídas. O marco histórico levado em consideração por Esteve (2004) localiza-se na Espanha, ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, quando o ensino fundamental foi ampliado para a totalidade da população e o ensino médio declarado obrigatório. Entendida como uma das instituições sociais responsáveis pela democratização da

sociedade e do progresso econômico, a escola passou a ser vista não mais como um privilégio, mas como um direito (ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2012).

Em termos globais, a busca pela inclusão de toda a população infantil promovida pela terceira revolução educacional incidiu diretamente sobre a pedagogia da exclusão. Trata-se de um processo de democratização e universalização da escola sem precedentes históricos, que tem por objetivo superar práticas de exclusão e implantar ações afirmativas que possibilitem o acesso e a permanência de grupos sociais até então marginalizados do processo de escolarização (ESTEVE, 2000, 2004; ARAÚJO, 2011).

No Brasil, ainda que o movimento da terceira revolução educacional apresente um atraso¹⁰ se comparado ao de outros países (OLIVEIRA, 2007) –, é importante destacar algumas ações e precedentes históricos relacionados à universalização do ensino. Avanços legais foram obtidos tanto com a Constituição de 1934 – quando a obrigatoriedade do ensino primário de 4 anos é citada legalmente (BRASIL, 1934) – quanto a partir da Constituição Federal de 1988, “[...] que estabeleceu uma ampla garantia ao direito à educação, explicitando o dever do Estado com a educação básica para todos (art. 208).” (OLIVEIRA, 2012, p. 40). Podemos afirmar, portanto, que a progressiva formalização do direito à educação ilustra o processo de democratização da escolarização em nosso país. As mudanças ocasionadas por esse processo podem ser exemplificadas se levarmos em consideração que, na década de 1940, apenas 21% da população de 5 a 19 anos frequentava escolas de nível primário, secundário e técnico. Em 1960, essa porcentagem elevou-se para 31% e, em 1998, já havia 86% das crianças e jovens de 5 a 19 anos matriculados nas escolas brasileiras (BRASIL, 2000, 2007).

Na mesma direção, os estudos de Oliveira (2007, 2009, 2012) demonstram que entre 1980 e 2000, o percentual de crianças e jovens de 7 a 14 anos que estava matriculado na escola passou de 80% para 96,4% e na faixa dos 15 a 17 anos saltou de 49,7% para 83%. Entendendo a matrícula

¹⁰ Para corroborar a afirmação de Oliveira (2007), recorremos a Penin (2009) e comparamos as situações de Espanha e Brasil. Enquanto na Espanha o ensino fundamental foi universalizado e o ensino médio declarado obrigatório já no final da década de 1970 e início dos anos 1980, no Brasil, no mesmo período, “[...] a maioria da população brasileira não conseguia concluir o ensino fundamental obrigatório de oito anos e apenas 10% dos alunos matriculados no sistema escolar estavam no ensino médio.” (PENIN, 2009, p. 18). Diferentemente do ocorrido em outros países, foi somente em 2009 que a Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009) passou a prever a obrigatoriedade do Ensino Médio no Brasil.

como um indicador importante de acesso à escola – mesmo que a população de crianças e jovens expressa nesses percentuais tenha precisado recuperar lacunas no processo de escolarização – os dados organizados por Oliveira indicam uma situação nova e, segundo o autor,

A principal forma de exclusão já não é a falta de escola, nem a evasão e nem mesmo a não conclusão do ensino fundamental. Ao contrário, o acesso começa a se generalizar, também, para o ensino médio. Isso faz com que determinadas parcelas da população, pela primeira vez, concluam com sucesso o ensino fundamental. Ainda que o sistema permaneça como excludente, com alta regressividade social etc., o *locus* da exclusão não é mais o mesmo. Isso tem profundas consequências para o sistema como um todo e para a natureza das contradições em seu interior. (OLIVEIRA, 2007, p. 680).

Desses dados destacamos dois aspectos sobre a universalização do acesso à escola no Brasil, processo que se encontra em desenvolvimento em nosso país. Em primeiro lugar, verificamos que grandes parcelas da população brasileira tiveram acesso à escolarização nas últimas décadas, o que leva Oliveira a afirmar que a falta de escolas – causa histórica e talvez mais significativa da exclusão – tem sido superada no Brasil. A superação dessa exclusão ainda é um desafio no Brasil e encontra continuidade nas Leis nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – que levaram o ensino obrigatório e gratuito de oito para nove anos, com matrícula a partir dos seis anos de idade – e na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estendeu a obrigatoriedade da escolarização para o período dos quatro aos 17 anos, englobando o ensino médio e totalizando 14 anos de escolarização básica para a população brasileira¹¹.

Em segundo lugar, com a extensão da escolaridade básica e progressiva superação da falta de vagas, é possível observar que as características da pedagogia da exclusão passaram a ser outras. Se podemos afirmar que o Brasil vem universalizando cada vez mais a escolarização básica para toda a população, também devemos destacar que hoje, no interior da

¹¹ A universalização e a redução da evasão no ensino fundamental, associadas ao crescimento do número de alunos(as) no ensino médio, possuem desdobramentos também para o ensino superior brasileiro, nível para o qual, segundo Cunha (2000), novas vagas são criadas mediante a “pressão” ocasionada pela expansão dos níveis de ensino e o crescimento do contingente estudantil no Brasil (CUNHA, 2000).

instituição escolar, há um tipo de exclusão que é gerado, segundo Oliveira, “pelo não aprendido ou pelo aprendido insuficiente”, o que nos remete ao debate sobre a “qualidade do ensino.” (OLIVEIRA, 2007, p. 686). Esse debate ocupa as discussões a respeito das políticas educacionais para o Brasil contemporâneo e não é menos importante do que a luta anterior que reivindicava escolas para todos(as).

A partir desse panorama, destacamos que nosso intuito não é fazer uma análise das políticas educacionais e nem resumir a história da educação brasileira aos elementos abordados anteriormente. Fazendo uso da legislação e de dados que demonstram o processo de expansão do ensino no Brasil, nosso objetivo é demonstrar a presença da terceira revolução educacional e destacar uma situação sem precedentes históricos também em nosso país. Do ponto de vista da história da educação no Brasil, a desigualdade de acesso foi reduzida (OLIVEIRA, 2007) e, nesse contexto, todas as ações legais aqui citadas proporcionaram, em maior ou menor grau, a ampliação da escolarização para parcelas da população antes excluídas. Como todo ato legal e político, no entanto, sabemos que essas medidas não surtem efeito imediato, produzem novos contextos e estão carregadas de outros significados.

Assim, se podemos entender que ainda há um caminho a ser trilhado para levar a escola brasileira aos parâmetros definidos em lei, podemos afirmar também que atualmente assistimos à chegada, na escola, de muitas(os) alunas(os) representantes da “primeira geração” de suas famílias que têm acesso garantido à escolarização básica (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2007; PENIN, 2009). Esses resultados da terceira revolução educacional, portanto, podem ser entendidos como uma função produtiva da escola que vai além da reprodução social e “[...] do simples apoio ideológico ao poder estabelecido.” (PETITAT, 1994, p. 263). Ao se imbricar na gênese de novos grupos que passam a ter acesso à escolarização, a escola se mostra, mais uma vez, como uma produtora da sociedade, como afirma Petitat (1994).

Pela primeira vez na história de nosso país, portanto, o sistema educacional aceitou a responsabilidade sobre a educação infantil (BRASIL, 1996), superou a barreira da escolarização universal no ensino fundamental – alcançando, ao final do século XX, um ensino fundamental obrigatório praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso (IBGE, 2000, 2007;

OLIVEIRA, 2007) – e até 2016 estenderá a educação obrigatória ao ensino médio (BRASIL, 2009). Sem desconsiderar que essas conquistas são parciais, estão em movimento e precisam ser analisadas também em outras conjunturas, entendemos que a terceira revolução educacional é um processo com desdobramentos e desafios inéditos que, em nossa maneira de ver, precisam ocupar a reflexão educacional contemporânea.

Alguns desses novos desafios incidem diretamente sobre o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula, já que a universalização da escola básica proporcionou um aumento na escolarização da população e levou crianças que antes abandonavam ou nem sequer tinham acesso à escola a frequentarem essa instituição. Para o trabalho docente, portanto, um dos desafios gerados pela terceira revolução educacional se constitui na presença, em sala de aula, de crianças pouco habituadas ao universo escolar. Alguns desdobramentos desse desafio, como afirma Esteve (2000, 2004), são a maior frequência de crianças com lacunas na aprendizagem, problemas de comportamento, falta de interesse e dificuldades para acompanhar o ritmo de ensino. No contexto de mudanças que envolvem a educação contemporânea, portanto, é preciso reconhecer que responsabilizar-se pela aprendizagem de estudantes com tais características é uma tarefa diferente daquela desenvolvida pelas escolas da segunda revolução educacional (ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2007). Para entender essa diferença vale lembrar que, enquanto hoje as crianças com dificuldade permanecem na escola e são um desafio para professores(as) que desejam ensiná-las, na escola baseada na pedagogia da exclusão, quanto mais se avançava nos níveis escolares, mais “[...] as crianças com problemas de conduta e as mais lentas para aprender iam abandonando as escolas no momento em que suas dificuldades ficavam evidentes.” (ESTEVE, 2004, p. 33).

Sendo assim, a permanência na escola de crianças com dificuldades de aprendizagem e de conduta ajuda a configurar, atualmente, um clima escolar diferente daquele encontrado na segunda revolução educacional. Com a escolarização de 100% da população infantil de uma nação – ou da maior parte dela –, professores(as) passam a enfrentar novos problemas sociais, psicológicos, morais, entre outros, e se envolvem em “[...] conflitos que os põem duramente à prova” (ESTEVE, 2004, p. 39). Essa situação muda a relação professor-aluno que tradicionalmente se estabelecia na segunda

revolução educacional, levando à ocorrência de mais conflitos em sala de aula, já que todos(as) os(as) alunos(as) devem permanecer na escola e não se trata mais de ensinar apenas aqueles(as) selecionados(as) dentre uma elite. Crianças provenientes de bairros desfavorecidos, famílias nas quais faltam condições básicas, marginalização social, carência e agressividade, são apenas alguns dos exemplos citados por Esteve. Para o autor, inclusive, sempre educamos no conflito, o que pressupõe enfrentar situações nas quais nos arriscamos a sermos contestados por nossas(os) alunas(os). Quando o desejo, por outro lado, é evitar os conflitos, afirma Esteve, “[...] simplesmente deixamos de educar.” (ESTEVE, 2004, p. 131). Assim, embora sempre estivessem presentes, atualmente os conflitos ocupam com maior intensidade nossas salas de aula, nossas preocupações e ações enquanto docentes – e concordamos com Esteve quando o autor afirma que seria ainda mais preocupante se os(as) professores(as) não se ocupassem de tais conflitos (ESTEVE, 2004, p. 87). No entanto, muitas das intervenções docentes ocorrem ao estilo do que Esteve denomina “esquemas acadêmicos”. Reconhecendo a importância desses esquemas, por um lado, é preciso entender sua especificidade e, por outro lado, sua ineficácia, já que muitas vezes esquecem que os problemas educacionais básicos são prioritários e anteriores à aprendizagem dos conteúdos. Dessa forma, os esquemas acadêmicos “[...] tentam impor uma disciplina externa para continuar com programas de ensino elaborados na suposição de que os alunos têm os conhecimentos anteriores que, na realidade, estão muito longe de dominar.” (ESTEVE, 2004, p. 88).

Nas salas de aula da terceira revolução educacional, portanto, os “problemas educacionais básicos” – sobretudo as dificuldades de conduta e as lacunas na escolarização – interferem na aprendizagem e fazem com que muitos(as) estudantes tenham dificuldades para acompanhar o ritmo. Diante da disciplina imposta para que os conteúdos sejam cumpridos, alunos(as) se entediam com uma escola que não lhes faz sentido – frequentemente porque os desejos, aspirações e necessidades educacionais dos(as) estudantes(as) não são reconhecidos nos currículos. O quadro se agrava se a escola opta por continuar a desenvolver o programa sem demonstrar interesse por aqueles(as) que não conseguem acompanhar seu avanço, marginalizando, dentro da própria sala de aula, uma parte das crianças e jovens que a frequentam. A

partir disso, estão dados os ingredientes para que ocorram conflitos caracterizados, geralmente, por “brincadeiras para matar o tédio” ou “vinganças” contra a instituição escolar, à qual os(as) estudantes são obrigados a frequentar, algumas vezes contra sua vontade. Nas palavras de Esteve, “Se o sistema seletivo anterior podia concentrar-se prioritariamente no ensino, precisamente porque as crianças eram selecionadas, agora a prioridade deve ser deslocada para a educação [...]” (ESTEVE, 2004, p. 88). Para o autor, os procedimentos pedagógicos utilizados com a população educacional reduzida e elitizada da segunda revolução educacional perderam sua força diante dos(as) novos(as) alunos(as). Assim, se não há procedimentos para lidar com tais condições isso se deve ao fato de que, até pouco tempo, o que se fazia era expulsar da escola as crianças que apresentavam dificuldades.

Mais uma vez, como aconteceu com as revoluções anteriores, as mudanças de contexto e de mentalidade – nesse caso, mudanças de ordem global e a crença de que a escola é um direito de todos(as), sem exclusões – interferem na forma com que a relação professor-aluno passa a se estabelecer na escola e na noção do que é responsabilizar-se pelo ensino de todos(as) os(as) estudantes. Essas novas demandas educacionais dão origem a um “sentimento de desorientação docente”, que naturalmente é a primeira reação de professores e professoras que se veem “[...] obrigados a buscar novos equilíbrios e novos procedimentos de trabalho, diante de uma avalanche de mudanças sem precedentes na história da educação.” (ESTEVE, 2004, p. 76).

Soma-se a isso a capacidade de mudança de nossos sistemas educacionais – que tem se apresentado menor do que a do ambiente social – e o quadro que se apresenta a professores e professoras, portanto, é de mudanças sociais cada vez mais frequentes e aceleradas, que solicitam da instituição escolar e dos(as) docentes, atualmente, uma reorganização de objetivos e formas de trabalho. Isso significa que não “[...] podemos deixar nossos professores desamparados, enfrentando essa nova situação com os esquemas da antiga escola seletiva.” (ESTEVE, 2004, p. 87).

Diante disso, podemos afirmar que as mudanças e os desafios ocasionados pela terceira revolução educacional deram uma visibilidade maior à necessidade de repensar os modelos pedagógicos que norteiam o ensino muitas vezes ainda praticado em nossas instituições escolares atualmente. A

esse respeito, apresentaremos, a seguir, as ideias de alguns autores que, diante dos desafios que nos são colocados pela sociedade contemporânea, propõem novas maneiras de encarar os objetivos da escola.

1.5 Os objetivos da escola frente aos desafios da terceira revolução educacional

Diante das mudanças sociais e educacionais das últimas décadas, em particular as decorrentes da terceira revolução educacional, os objetivos da instituição escolar precisam ser repensados, buscando uma formação que contemple a todos(as) os(as) alunos(as) que passam, agora, a ter acesso à escolarização. Nesse sentido, argumentamos que o objetivo da escola deve focar não apenas os conteúdos curriculares, mas visar, igualmente, outros elementos da formação dos(as) estudantes.

Os estudiosos que abordaremos a seguir identificam a necessidade de repensar a escola e buscar perspectivas que ajudem a encontrar possibilidades educativas para as necessidades mais urgentes de nossas sociedades. Tais estudiosos dedicam-se ao estudo de uma organização escolar mais voltada à formação integral, que propicie o equilíbrio entre a formação intelectual e moral, na tentativa de responder a alguns dos desafios citados anteriormente e que afetam o trabalho docente nas salas de aula de diferentes escolas do mundo.

Consideramos importante destacar, de início, que os autores que compõem nossa argumentação neste ponto do trabalho não propõem deixar de lado o conteúdo acadêmico presente nas disciplinas escolares tradicionais, mas partem de uma outra abordagem, que vislumbra os objetivos da escola de forma a não dicotomizar suas várias dimensões. Trata-se de não empobrecer o papel da escola evitando a restrição de sua função somente ao ensino de conteúdos, já que ensinar e educar as futuras gerações devem ser dimensões complementares da escolarização.

Embora falem de lugares diferentes, os autores discutidos apresentam ideias que coincidem em diversos pontos, e conquanto não estejam, necessariamente, no mesmo contexto, acreditamos que a distância que guardam entre si em alguns aspectos também pode aproximá-los. Isso porque, dentro de suas diferenças, abordam as mudanças de mentalidade, valores e

costumes – em certa medida revelados pela terceira revolução educacional – que compõem os desafios que nós, docentes, enfrentamos cotidianamente. Tais mudanças incidem sobre o papel da escola na contemporaneidade, aspecto sobre o qual traçaremos um rápido panorama a partir de agora.

1.5.1 Esteve: os modelos educacionais

Iniciamos pelas considerações de Esteve (2004), cujas ideias nortearam parte de nossas discussões até aqui. O autor apresenta quatro modelos educacionais que se encontram sobrepostos atualmente, e que ajudam a entender os desafios e o papel da escola na contemporaneidade: o modelo de educação como molde, de educação como ensino, como livre desenvolvimento e o modelo de iniciação. Conforme Esteve (2004), para compreender os desafios que a educação contemporânea enfrenta, é importante entender que, se em outras épocas a escola funcionou com um modelo quase único e amplamente aceito, atualmente convivem grandes modelos educacionais, o que traz implícita a ideia de que em diferentes contextos são atribuídos também diferentes objetivos à escola.

Iniciemos pelas características mais marcantes do primeiro modelo descrito por Esteve: o modelo de educação como molde. Nesse modelo, parte-se da ideia de que crianças e jovens são imaturos e incapazes de distinguir entre o bem e o mal. Diante disso, a escola assume um papel de “vigilância” dos mais jovens. Assim, além de tomarem para si a tarefa de servir de exemplo, os adultos passam a dirigir as decisões e definir “[...] as metas, os objetivos e os conceitos básicos que devem ser assimilados pelas gerações jovens.” (ESTEVE, 2004, p. 96). As novas gerações, de acordo com tal modelo educacional, devem se deixar moldar, conformar, aceitando a experiência acumulada pelas gerações anteriores.

Além de incentivar aspectos do conformismo, pois os comportamentos são impostos do exterior, o modelo de educação como molde coloca um problema de difícil resolução: “[...] a transição da tutela do adulto para a adoção de decisões próprias, que são as que marcam o desenvolvimento da autonomia moral.” (ESTEVE, 2004, p. 97). Já que é o adulto quem toma as decisões, o risco que se corre nesse modelo é o de prolongar a imaturidade juvenil e tornar a criança muito dependente de modelos externos. Assim, ao

invés de tomar suas próprias decisões, a criança – sob o olhar vigilante do adulto – repete as respostas prontas que lhe foram fornecidas, deixando o adulto muito satisfeito. Um dos maiores problemas do modelo de educação como molde, de acordo com Esteve,

[...] surge quando, pela primeira vez, não há olhares vigilantes, e a criança pode verdadeiramente tomar decisões por si mesma. Costuma acontecer, então, um autêntico salto no vazio, já que o jovem tem clareza de que suas decisões anteriores não foram realmente suas, e que esta é a primeira vez em que ele pode tomar a decisão que quiser sem a vigilância de seus tutores. (ESTEVE, 2004, p. 97).

Quando a criança sai do contexto de vigilância desse modelo de educação pode acontecer de corromper-se diante dos dilemas e conflitos com os quais não está acostumada, pois as decisões até então eram dadas prontas. Diante disso, os erros e “desvios de conduta” levam o adulto a pensar que está falhando em seu papel de educador(a) e lançar mão de castigos para corrigir tais desvios, ao invés de prover reflexões sobre as normas. Assim, ao reprimir os desvios manifestados pela criança, o castigo do adulto pode apenas reforçar a rebeldia, “[...] favorecendo a rejeição total do conjunto de valores externos impostos [...]” (ESTEVE, 2004, p. 98).

Embora esteja em desuso, de acordo com Esteve, muitos adultos de hoje que foram educados de acordo com esse modelo tendem a desejar sua volta, esquecendo-se de seus aspectos negativos. Se a submissão e castigos a que estava sujeita a criança não gerassem rejeição generalizada a qualquer tipo de norma, seria possível que, nesse modelo, o indivíduo conseguisse elaborar seu próprio conceito de autonomia e disciplina em meio às situações de humilhação a que era submetido.

De outro lado, se o modelo de educação como molde não gerasse submissão quase doentia às normas, poderia, diante de uma rejeição até certo ponto saudável às imposições dos adultos, gerar aprendizado a respeito das dificuldades e frustrações a que a escola era sempre – e quase que somente – associada. Diante disso, embora o enfoque autoritário presente no modelo do molde tenha gerado inúmeros problemas do ponto de vista educacional, para

Esteve esse modelo educacional ainda é menos nocivo do que aqueles restritivos e de omissão representados pelos próximos dois modelos.

O segundo modelo, denominado educação como ensino, restringe a responsabilidade da escola apenas à formação intelectual ligada ao ensino das disciplinas curriculares. A justificativa desse modelo para limitar a educação ao ensino de conteúdos é a de que vivemos em uma sociedade pluralista e multicultural, em cujas escolas convivem alunos(as) de procedências culturais diferentes e educados(as) por famílias igualmente distintas. Dessa forma, acreditando na neutralidade da escola, muitos(as) professores(as) consideram que a educação deveria ser responsabilidade apenas das famílias para que a escola não precisasse “[...] entrar no terreno dos controvertidos valores morais, dos discutidos princípios cívicos e das escorregadias questões éticas [...]” (ESTEVE, 2004, p. 100).

Para Esteve, é discutível supor que as famílias se ocupem da educação necessária para a formação de hábitos e valores desejáveis à convivência, da maneira como necessita a sociedade atual. O advento da terceira revolução educacional, como já destacado, possibilitou que um número maior de crianças passasse a frequentar a escola. Essas crianças, em muitos casos, são o que Esteve denomina “alunos de primeira geração”, cujos pais e avós nunca foram ou não concluíram a educação básica. Nessas circunstâncias, portanto,

[...] não é realista querer partir da ideia de que o sistema educacional pode funcionar supondo a ação anterior das famílias nos âmbitos da educação moral, da educação cívica ou estética, quando, em muitos casos, nem sequer se pode ter certeza de que tenham criado os hábitos mínimos de higiene ou as habilidades sociais básicas que permitem o diálogo e a convivência. (ESTEVE, 2004, p. 100).

Assim, como alerta o autor, se a tarefa educativa mais ampla não é assumida pela escola, na maioria dos casos a lacuna permanece, uma vez que, há algumas décadas, os elementos primários de socialização eram mais ou menos garantidos pelas famílias “[...] mas não porque fossem assumidos por todas as famílias – simplesmente porque os alunos que chegavam ao ensino médio eram uma minoria selecionada [...]” (ESTEVE, 2004, p. 100).

Esse modelo revela suas carências também quando surgem problemas de conduta dentro de sala de aula. Como a crença é de que a escola deve se ocupar apenas dos conteúdos, geralmente não há prevenção em relação à disciplina necessária para a convivência escolar. Quando há, esse trabalho se resume à verbalização de regras sem a necessária participação dos(as) estudantes em sua reflexão e construção. Assim, diante de situações de conflito, a solução encontrada é isolar o fato, ou seja, enviar o(a) estudante para o diretor ou coordenador pedagógico.

De acordo com Esteve, existe sem dúvida a necessidade de uma socialização primária – realizada a contento ou não pelas famílias dos(as) estudantes –, mas existe também a necessidade de uma socialização secundária, atribuída às instituições escolares, visto que é na escola que crianças e jovens entram em contato com um ambiente social mais amplo e diferente da família, que lhes propicia aprendizagens sociais tais como saber conviver com os demais, aprender a reivindicar, argumentar, posicionar-se perante o coletivo e lidar com frustrações.

Limitar a escolarização de nossas crianças e jovens ao ensino de conteúdos, portanto, pode acarretar problemas sociais a médio prazo (ESTEVE, 2004), já que formar alunos e alunas com um alto nível de conhecimentos desprovidos de padrões morais não é suficiente para que se desenvolva um compromisso social com a participação política que sustente a democracia. Nas palavras de Esteve, “Reduzir a educação ao ensino esconde o perigo de produzir toda uma geração de indivíduos não solidários e amorais, carentes de um mínimo de sentido crítico e atentos apenas ao seu próprio benefício.” (ESTEVE, 2004, p. 103).

Salvo exceções, afirma o autor, os sistemas escolares ainda são encarados apenas como sistemas de puro ensino. Para vencer alguns dos desafios que a terceira revolução educacional colocou para o trabalho docente, é necessário, portanto, aceitar o desafio de “[...] reconverter nosso sistema de ensino em autêntico sistema educacional.” (ESTEVE, 2004, p. 103). Isso porque, baseados em Capra (1982) e Morin (2002a, 2002d, 2013), podemos afirmar que o modelo de educação restrito ao ensino criticado por Esteve é um exemplo de ideia anacrônica que persiste enquanto novas maneiras de

entender a realidade são solicitadas pelos desafios contemporâneos – como é o caso da universalização do ensino.

Seguindo em sua análise, o autor apresenta o modelo de educação como livre desenvolvimento, modelo que nasce da repulsa à educação como molde e da vulgarização da psicanálise, a partir da qual difundiram-se as ideias de que a intervenção do adulto se constituiria uma coerção lastimável que só prejudicaria o desenvolvimento da liberdade e criatividade da criança. A fim de evitar a imposição de valores e normas, esse modelo apresenta a ideia de desenvolvimento livre, segundo a qual a criança descobre o mundo por si mesma, elaborando seus valores e normas sem a intervenção dos adultos. O modelo de livre desenvolvimento pode ser resumido pela omissão que ocasiona, tanto nas famílias quanto nas escolas.

Uma das críticas mais significativas a esse modelo é que ele acaba por deixar crianças e jovens à mercê do que o autor denomina “grupos de pressão”. Enquanto, de um lado, as famílias e educadores(as) adeptos(as) ao modelo de livre desenvolvimento acreditam que devem abster-se de intervir, de outro lado, grupos de pressão, “[...] que não são neutros, longe de pretender abster-se, buscam manipular intencionalmente a criança para que ela compre seu tênis, beba seu refrigerante, vote em seu partido e pense como lhes interessa.” (ESTEVE, 2004, p. 107). Nesse contexto, a escola pode se tornar “inocente útil”, abstendo-se de intervir para que os(a) estudantes aprendam a identificar dilemas, conflitos e tomar decisões, não por pressão de grupos fora da escola e da família, mas porque levam em consideração princípios e valores morais universalmente desejáveis para a construção de uma sociedade justa, como define o quarto e último modelo educacional analisado por Esteve.

Finalmente, o modelo de educação como iniciação, quarto modelo apresentado pelo autor, surge como uma possibilidade de solucionar as limitações dos três modelos anteriores. Atualmente, poucos defendem a educação como molde, não por modismo, mas porque muitos(as) educadores(as) se recordam das angústias e rejeições geradas pela imposição de valores e atitudes, além de sua ineficácia a médio e longo prazos na formação dos indivíduos. Da mesma forma, pais e educadores que tentaram seguir os modelos de omissão e restrição são obrigados a assumir que se viram diante da necessidade de “intervir mais do que o previsto” ou abordar,

junto aos conteúdos, outros temas diante da pressão de grupos pouco dispostos a respeitar o livre desenvolvimento de crianças e jovens.

O problema que se coloca na atualidade é, portanto, “[...] como focar a intervenção do adulto sem que ela suponha, de novo, a imposição dos valores.” (ESTEVE, 2004, p. 110). Segundo Esteve, o modelo de educação como iniciação pode fornecer algumas respostas a essa questão. Nesse modelo, “iniciar” pressupõe que se apresente, aos mais jovens, algo novo, ou uma outra forma de ver a realidade. Não há imposição, mas também não existe omissão ou restrição, uma vez que iniciar não é apresentar algo predeterminado que se deve aceitar como um fim em si mesmo sem questionar.

Assim, considerando as sociedades pluralistas e democráticas, o modelo de educação como iniciação entende que nós, docentes, temos o papel de iniciar os(as) estudantes nos valores, atitudes e conhecimentos considerados valiosos pela humanidade em seu conjunto. Nas palavras de Esteve, “[...] temos o dever de iniciá-los nos valores que, ao longo de nossas experiências pessoais e coletivas, descobrimos que são importantes.” (ESTEVE, 2004, p. 111). Tais valores são aqueles universais como a solidariedade, a justiça, a liberdade, a honestidade, e ainda outros que impliquem respeito à dignidade e aos direitos humanos. De acordo com Esteve, depois da desorientação inicial ocasionada pelo surgimento de novos modelos educacionais, “[...] que muitas vezes levou ao erro de descuidar dos conteúdos [...]” (ESTEVE, 2004, p. 116), é importante trabalhar para que as instituições escolares sejam capazes de buscar equilíbrio no trabalho pedagógico que conjuga conteúdos e valores.

Para dar conta desse modelo, Esteve elabora o conceito de que educar é um “compromisso com a memória” (ESTEVE, 2004, 2010), visto que é importante sempre lembrar o que ocorreu nas civilizações e sociedades nas quais a “[...] intolerância, o fanatismo e a crueldade se generalizaram.” (ESTEVE, 2004, p. 112). Assim, de acordo com o conceito de educação como um compromisso com a memória, o modelo de transmissão supostamente “neutra” de conhecimentos passa a se constituir um espaço de ensino de conteúdos que recuperem o sentido e o valor ético e humano dos conhecimentos. Para isso, o ensino precisa se associar à busca pela construção de uma sociedade mais justa, que entenda os erros do passado e aprenda com eles. Os conteúdos são compreendidos e ensinados, portanto,

em suas relações com a formação moral de seres humanos preparados para trabalhar pela transformação da sociedade.

Com base nessa perspectiva, iniciar os(as) estudantes em uma matéria de ensino significa ser capaz de recriar, em sala de aula, “[...] as dúvidas, as preocupações, o estado mental de busca e de inquietude dos homens e mulheres que elaboraram essas matérias de estudo [...]” (ESTEVE, 2004, p. 114). Assim, o(a) professor(a) que entende seu trabalho como uma iniciação não deseja impor seus valores ou concepções, mas sim influenciar alunos e alunas, para que, juntos, descubram sentido no trabalho com os diferentes conteúdos escolares. Nessa prática docente, influenciar não pode ser confundido com moldar ou impor, mas entendido como intervenção e acompanhamento, trabalho coletivo e iniciação, ou seja, uma ação docente que não é neutra e pressupõe a presença de valores éticos.

Nesse sentido, Esteve afirma que o modelo de iniciação busca o equilíbrio entre os conteúdos e a formação em valores, procedimentos e atitudes, já que “[...] é tão absurdo transmitir conteúdos sem desenvolver os valores educacionais que esses conteúdos implicam quanto pensar que os valores, os procedimentos e as atitudes podem ser desenvolvidos sem conteúdos.” (ESTEVE, 2004, p. 116).

Isso significa buscar equilíbrio entre a “rejeição da imposição” e a “aceitação da influência” que os(as) docentes possuem sobre os(as) estudantes, afinal, “[...] se não aspiramos a influenciar, que sentido tem educar?” (ESTEVE, 2004, p. 114). É no modelo de iniciação que Esteve situa, portanto, a nova função docente para enfrentar os desafios da terceira revolução educacional. Em Paulo Freire, cuja visão de educação será abordada no tópico seguinte, encontraremos convergência com o modelo de iniciação proposto por Esteve.

1.5.2 Paulo Freire: não neutralidade, inconclusão e transformação da sociedade

Em Paulo Freire encontramos ideias que nos ajudam a entender a busca por uma escola democrática como um desejo compartilhado por educadores(as) que se preocupam em formar pessoas autônomas, capazes de

pensar livremente e tomar decisões que fogem aos domínios do imposto, seja esse domínio personificado por um estado, governo ou pessoa¹².

Seus estudos e preocupações levaram-no a definir a prática docente como uma forma de intervenção que não pode ser considerada neutra (FREIRE, 1997, 2002), ou seja, que é intencionada no mundo. Para que a educação fosse neutra seria preciso “[...] que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados.” (FREIRE, 1997, p. 125). Diante da impossibilidade de unanimidade a respeito dos aspectos sociopolíticos citados, portanto, a neutralidade da educação também “é impossível”, afirma Freire. Desse modo, no contato com o(a) docente, alunos e alunas aprendem diferentes práticas, posturas, valores e atitudes que os auxiliam em sua formação e na maneira como compreendem a realidade à sua volta (FREIRE, 1975, 1997).

Tais ideias apontam para o fato de que docentes intervêm na formação de estudantes, pois essa tarefa educativa implica em uma relação professor-aluno que contempla, inevitavelmente, aspectos que vão além dos conteúdos aparentes, abarcando também os valores e atitudes desejados, demonstrados e praticados em sala de aula em meio a trabalhos coletivos, nos quais professores(as) e alunos(as) partilham de objetivos comuns.

Para Freire, portanto, a prática docente interfere na formação do(a) educando(a), e ensinar não se resume a “transferir” conhecimentos.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. (FREIRE, 1997, p. 116).

¹² Uma parte dessas ideias está publicada no livro “Pedagogia da autonomia” – última obra de Freire lançada em vida, mais especificamente em 1996. Para termos uma ideia da amplitude das transformações em meio às quais essa obra de Freire foi construída, é importante lembrar que, em 1996, o Brasil promulgava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e organizava uma expansão inicial da escola básica, começando a viver, portanto, a terceira revolução educacional e suas repercussões para o trabalho docente. Em vista disso – e por se tratar de ideias oriundas de um pensador atento às transformações que se sucediam em seu tempo, e às quais a escola não podia se manter alheia –, consideramos que as ideias de Freire nesse momento da história brasileira podem nos ajudar a pensar no papel da escola e do(a) professor(a) diante dos desafios colocados pela universalização do ensino.

Dessa maneira, a escolarização deve ser entendida para além do trabalho com os conteúdos escolares. Nas palavras de Freire, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1997, p. 52). O desejo de Freire é substituir a dependência e a submissão que a “transferência” pressupõe e dar lugar à autonomia e ao trabalho conjunto entre docentes e discentes, buscando superar a dicotomia entre dois papéis, que

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos; nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1997, p. 25).

A posição de Freire é bem diferente daquela que se consolida na segunda revolução educacional e que colocava o papel do(a) professor(a) como “detentor(a) do saber”, de um lado, e do(a) aluno(a) como “receptor”, de outro. Para Freire, quando o(a) professor(a) ensina, também aprende, e o(a) aluno(a), enquanto aprende, também ensina seu(sua) professor(a). Destacamos que a superação da dicotomia nos papéis de docentes e estudantes está ligada também à modificação do ensino entendido como transferência de conhecimentos. Entender que docentes e discentes se relacionam e trabalham juntos em prol de um projeto comum cujo objetivo é a aprendizagem significa não desconsiderar a dimensão ética dos valores e atitudes presentes na relação professor-aluno, nem restringir o papel da escola ao ensino de disciplinas. Freire explica da seguinte maneira sua posição: “Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos.” (FREIRE, 1997, p. 106).

Para o autor, a formação ética e a intervenção do(a) professor(a) se fundam na característica inacabada do ser e, portanto, na própria natureza humana, em constante aprendizado. “Inacabado” é entendido como “inconclusão”, e não é aplicado em sentido negativo, mas como aspecto que denota o importante papel da escola em um permanente processo social de

formação de seres conscientes de sua inconclusão. Para Freire, portanto, “Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.” (FREIRE, 1997, p. 64). Sendo assim, nas palavras do autor:

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. (FREIRE, 1997, p. 37).

Ao colocar em evidência o caráter formativo da educação é que a intervenção realizada pela prática docente pode ser entendida, pois isenta de neutralidade, a escola pode intervir tanto para a formação de pessoas atentas às causas humanas como para formar aqueles(as) que “se deixam imobilizar” pelas injustiças e desigualdades, mesmo que estejam aprendendo os conteúdos (FREIRE, 1997). É por esse motivo que Freire alerta: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição.” (FREIRE, 1997, p. 115).

Em suma, se não há prática educativa que escape a limites, se o(a) professor(a) não está acima dos(as) alunos(as), mas junto a eles(as), se a escola – e os conteúdos que nela ensinamos – não possui um fim em si mesma, mas está a serviço da formação de seres humanos, disso resulta a importância de professores(as) definirem a serviço de qual sociedade colocam o que ensinam aos alunos e alunas. Assumir, portanto, que o ensino dos conteúdos não pode ocorrer sem a formação moral é um “saber indispensável à prática docente”, especialmente aos professores e professoras que lutam contra as desigualdades sociais e são a favor “[...] da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.” (FREIRE, 1997, p. 115).

Se a escolha é formar para a autonomia, para a busca pela justiça e transformação social, a escola deve assumir a formação de valores e atitudes de cidadãos(ãs) comprometidos(as) com a participação política que nossa sociedade democrática exige. Nas palavras de Freire:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora [...]. (FREIRE, 1997, p. 126).

As ideias de Freire, portanto, rejeitam o otimismo ingênuo que entende a escola como responsável pela resolução de todos os problemas e também recusam, por outro lado, uma pseudocriticidade que, pessimista, pode dar origem ao imobilismo a partir do qual a escola, enquanto instituição social, só poderia fazer algo depois que certas transformações sociopolíticas fossem implementadas, às vezes à custa de vidas humanas (FREIRE, 1995, 1997).

Compreender que a prática docente não é neutra e pode contribuir tanto para a manutenção do *status quo* como para a transformação social nos permite seguir refletindo sobre os desafios a que estamos submetidos enquanto professores e professoras, principalmente quando nos deparamos com momentos de mudança nos modelos educacionais vigentes. Para essa tarefa, no entanto, precisamos superar o modelo educacional baseado na transmissão de conteúdos criticado por Freire (1997) e Esteve (2004), e assumir a responsabilidade de conduzir um processo educacional no qual o ensino é um meio para a formação de indivíduos atentos à busca ética pela dignidade humana e melhoria da sociedade (FREIRE, 1975, 1995, 1997, 2002).

1.5.3 Relatório Jacques Delors: os quatro pilares da educação

Iniciado no ano de 1993 e concluído em 1996, o Relatório Jacques Delors é um documento da UNESCO que faz uma reflexão sobre as finalidades da educação escolar diante de uma sociedade marcada por intensas transformações, por desenvolvimento científico e também por desafios como violência, desemprego, exclusão e subdesenvolvimento. Elaborado pela “Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI” e organizado por Jacques Delors, o documento contou com a participação de especialistas e pesquisadores(as) em educação de todo o mundo. Assim como as ideias de Freire e Esteve anteriormente apresentadas, o Relatório Delors argumenta que a instituição escolar deve se responsabilizar, junto ao processo de

enriquecimento de conhecimentos, por uma educação plena que forme pessoas capazes de questionar de maneira autônoma as situações de injustiça e desigualdade no mundo.

Elaborado com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma visão ampliada dos objetivos da educação contemporânea, o Relatório Delors não entende a escolarização em uma dimensão restritiva e utilitarista, mas como uma via de desenvolvimento humano integral, de outras potencialidades humanas, e não apenas as cognitivas.

O Relatório aponta a injustiça e a desigualdade como possibilidades de autodestruição da humanidade e, diante disso, o conhecimento precisa ser abordado em suas condições de humanização dos indivíduos, para além do âmbito técnico. Assim, a escola passa a ser entendida como lugar de formação, e não de conformação; de desenvolvimento da autonomia, e não de imposição ou transmissão de conteúdos científicos supostamente neutros e capazes de, por si só, levar as novas gerações à aquisição do que lhes é necessário para transformar a sociedade.

Para atender os desafios que são colocados à escola pela sociedade contemporânea, portanto, o Relatório Delors propõe os “quatro pilares da educação”, definidos como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. A intenção é superar o modelo educacional que restringe a atividade educativa ao ensino e transmissão de conteúdos, considerando a formação humana em todas as suas dimensões, uma vez que,

[...] o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. (DELORS, 2006, p. 90).

Assim, os quatro pilares se relacionam mutuamente e visam encontrar “[...] uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso,

mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (DELORS, 2006, p. 11).

O primeiro pilar, “aprender a conhecer”, pressupõe domínio dos instrumentos de conhecimento, sendo simultaneamente um meio – através do qual cada pessoa aprende a compreender o mundo que a cerca – e uma finalidade, enquanto prazer de conhecer e de descobrir, já que:

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas [...] (DELORS, 2006, p. 91).

Delors expressa preocupação com o aprendizado de conteúdos sem deixar de lado o prazer de aprender e a relação entre os conhecimentos e o mundo. Não se trata de conhecer tudo, visto que o conhecimento evolui, mas de ter acesso a uma cultura geral vasta e, ao mesmo tempo, especializar-se em assuntos importantes para o contexto no qual se vive.

Nesse contexto, Delors propõe o desafio de “aprender a aprender”, que significa beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida, visto que, na sociedade contemporânea, já não é possível afirmar que se adquirem, na infância e na juventude, todos os conhecimentos necessários para a vida. O desenvolvimento rápido do mundo exige a atualização contínua dos saberes. A tendência observada é que diferentes nações, conforme ampliam a escolaridade de sua população, vivem “[...] um fenômeno cumulativo: quanto mais formado se é, mais desejo se tem de formação.” (DELORS, 2006, p. 105). Esse fenômeno leva necessariamente à preocupação com a igualdade de oportunidades, já que está diretamente ligado à universalização da escola básica promovida pela terceira revolução educacional e deve ser foco de todas as nações ao redor do mundo. Esse é um dos motivos pelo qual a igualdade de possibilidades, de escolarização e de formação posterior à escola, que devem ser oferecidas a cada um no decurso da sua vida, é assunto de grande importância e destaque no Relatório Delors.

O segundo pilar refere-se ao “aprender a fazer”, o qual, embora ligado ao aprendizado anterior, tem a finalidade de ensinar o(a) aluno(a) a agir sobre sua realidade e “[...] a pôr em prática os seus conhecimentos” (DELORS, 2006, p. 93). O desenvolvimento de novas formas de trabalho dá origem à necessidade de ensinar os domínios do cognitivo sem restringir-se à transmissão de práticas mais ou menos rotineiras e imediatistas. “Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa.” (DELORS, 2006, p. 93). Não se trata de formar apenas trabalhadores, visto que a educação não é entendida aqui como algo que deve preparar predominantemente para o exercício de uma profissão. Trata-se de formar seres humanos capazes de pensar e agir sobre os problemas vividos pela sociedade e pelos grupos sociais dos quais participa mais imediatamente.

Sem desconsiderar que as transformações ocorridas no mundo do trabalho implicam em novos desafios para a educação, o Relatório Delors aponta para a necessidade de se pensar a complexa ligação que a educação precisa manter com os diversos aspectos da aprendizagem – intelectuais, técnicos e éticos – para que a formação de alunos e alunas ocorra para além do âmbito profissional, e seja também humana, politicamente orientada para a transformação social e construção de uma nova sociedade.

“Aprender a viver juntos”, terceiro pilar destacado pelo Relatório Delors, representa um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade, visto que, entre os seres humanos, há propensão “[...] a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.” (DELORS, 2006, p. 97). Diante disso, o clima de concorrência em que se baseia a atividade econômica de cada país prioriza um tipo de competição que acaba por acirrar tensões e conflitos.

De fato, esta competição resulta, atualmente, numa guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação. (DELORS, 2006, p. 97).

Em oposição à violência gerada pela tensão entre diferentes grupos – em especial diante de elementos que acentuam o potencial de autodestruição criado pela humanidade no século XX – o “aprender a viver juntos”, ou “aprender a viver com os outros”, pressupõe duas vias complementares de aprendizagem: a descoberta do outro e a participação em projetos comuns.

Na primeira via, a educação pode abordar o conhecimento da diversidade humana e, com ajuda das disciplinas, “[...] levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.” (DELORS, 2006, p. 97). Não se trata de colocar grupos diferentes em contato, mas ensinar a adotar a perspectiva de outros grupos e compreendê-los. O confronto que gera desenvolvimento, portanto, não é aquele que se trava por meio de ações violentas, mas sim através do diálogo e da troca de argumentos, indispensáveis à educação do século XXI.

Na segunda via de aprendizagem, parte-se do pressuposto de que, ao trabalhar em projetos conjuntos, diferenças e conflitos tendem a se reduzir e até desaparecer. Assim, pode nascer uma nova forma de relacionamento, não violenta, que valorize aquilo que existe em comum. No âmbito da prática docente cotidiana, o trabalho conjunto entre docentes e discentes pode enriquecer as relações (tanto entre professor-aluno quanto entre estudantes), além de levar à aprendizagem da participação, do diálogo e da resolução de conflitos através da vivência de tais princípios – superando as tradicionais “lições de moral e sermões” a respeito do que se deve ou não fazer e servindo de referência prática para a vida dos(as) estudantes. Não se ensina a viver juntos por meio de exposições verbais, mas aproveitando momentos coletivos proporcionados pela escola para praticar o diálogo e a participação. Assim, parte-se do princípio de que trabalhar em conjunto leva à descoberta do outro que comigo atua em um projeto comum, o que leva à valorização das diferenças e superação de tensões por meio do esforço conjunto.

O quarto e último pilar, “aprender a ser”, concretiza a perspectiva que norteia o documento organizado por Delors, segundo o qual a educação precisa contribuir para o desenvolvimento da pessoa em sua plenitude. Assim, diante do risco de desumanização do mundo perante a evolução técnica:

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. (DELORS, 2006, p. 100).

Frente a tendências que privilegiam a transmissão de conteúdos em detrimento de outras dimensões da aprendizagem, o “aprender a ser” torna-se um desafio. Em meio à violência e desigualdades que colocam em risco a humanidade, trata-se de aprender a ser responsável e justo, privilegiando a criatividade e a inovação no enfrentamento dos problemas atuais sem descuidar dos aprendizados relacionados aos conhecimentos, ao aprender a fazer e a conviver. Diante disso, é importante oferecer, às crianças e jovens,

[...] todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social –, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. (DELORS, 2006, p. 100).

Para finalizar, em um mundo no qual a quantidade de informações transmitidas aumenta seguindo o desenvolvimento das tecnologias de informação, a escola deve superar o modelo de transmissão, dando especial atenção ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade para discernir o que é relevante diante da quantidade de informações recebidas. Para tanto, a criatividade e a imaginação são características importantes a serem desenvolvidas na escola, tomadas por Delors como manifestações da liberdade humana que “[...] podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais.” (DELORS, 2006, p. 100), aspecto associado a modelos educacionais que já não fazem sentido diante dos desafios da contemporaneidade.

1.5.4 Escolarização, instrução e formação: contribuições de outros autores

Para finalizar a discussão acerca dos objetivos da escola na sociedade contemporânea, trazemos a contribuição de outros estudos que, ao complementar as ideias já apresentadas, possibilitam a sistematização de

nossa compreensão quanto ao papel da escola no contexto da terceira revolução educacional. São estudiosos de diferentes partes do mundo, que auxiliam em nosso movimento de indicar possibilidades para repensar o processo de escolarização na contemporaneidade.

Maurice Tardif e Claude Lessard, professores da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal, compreendem que o trabalho docente apresenta duas faces simultâneas. A primeira delas é a aquisição, por parte dos(as) estudantes, de comportamentos que estejam em conformidade com determinados valores éticos e regras sociais. A segunda face é entendida como a aprendizagem dos saberes, relacionados às disciplinas curriculares tradicionalmente ensinadas na instituição escolar. Do ponto de vista de Tardif e Lessard, o trabalho docente é aquele no qual o(a) professor(a) se baseia na manutenção de uma certa “ordem”, com o objetivo de ensinar os conteúdos aos alunos e às alunas. Para os autores, a “manutenção da ordem” é, por si só, um aprendizado – que os autores denominam de socialização –, que ocorre concomitantemente ao aprendizado dos conteúdos escolares. Assim sendo, “[...] o objetivo da escola nunca é simplesmente ensinar aos alunos [...]. Desse ponto de vista, transmissão e socialização, aprendizagem e disciplina, conteúdo cognitivo e princípio pedagógico são aspectos de uma só e mesma atividade: ensinar.” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 71).

Essas definições manifestam um sentido mais amplo do termo ensinar – geralmente visto apenas como o ato de trabalhar com os conteúdos escolares. Além disso, ao visualizarem duas faces simultâneas para o trabalho docente – transmissão e socialização –, Tardif e Lessard abordam os objetivos da escola de maneira a contemplar, simultaneamente, uma dupla missão, que não se restringe ao trabalho com conteúdos acumulados e leva em consideração igualmente a necessidade de socializar.

Outro autor que embasa suas ideias na perspectiva de simultaneidade e indissociabilidade entre os objetivos da escola é Ulisses Ferreira de Araújo (2003, 2007, 2011), pesquisador e professor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP Leste). Para o autor, os dois eixos básicos que caracterizam os objetivos da escola são a instrução e a formação ética de crianças e jovens. A instrução refere-se aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, geralmente trabalhados na escola

por meio das disciplinas curriculares. A formação ética, por sua vez, é a busca pelo desenvolvimento de aspectos considerados desejáveis para a formação pessoal e social dos(as) estudantes. Tais aspectos – que se desenvolvem de forma concomitante ao aprendizado dos conteúdos curriculares – referem-se a condições que são, simultaneamente, “[...] físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida pessoal digna e saudável e para poderem exercer e participar efetivamente da vida política e da vida pública da sociedade, de forma crítica e autônoma.” (ARAÚJO, 2003, p. 30-31).

Segundo Araújo (2003), as escolas se propõem a cumprir os dois eixos citados, mas acabam se preocupando apenas com a instrução, deixando de lado o trabalho intencional com a formação ética. Além disso, o eixo da instrução geralmente é trabalhado sem a preocupação de estabelecer um diálogo entre educador(a) e educandos(as), instalando-se apenas um vínculo de transmissão de conteúdos. Como consequência, um dos objetivos a que se propõe a escola – a instrução de crianças e jovens – acaba sendo trabalhado sem relação com a experiência vivida pelos(as) estudantes e torna-se separado da realidade e sem conexão com a vida de crianças e jovens.

Se pensarmos nos diferentes conteúdos trabalhados dentro da escola, por exemplo, não é raro que sejam apresentados como se fossem um fim em si mesmos. Vistos dessa forma, a instrução passa a ser o único objetivo da escola, sem levar em consideração as relações que tais conteúdos estabelecem com o mundo em que se vive e com a formação ética que a escola deveria realizar de maneira intencional. Além da instrução e da formação ética serem indissociáveis – característica que manifesta a complexidade dos objetivos da escola –, também é preciso pensar em maneiras intencionais de se trabalhar com a formação ética, para que esse importante trabalho não seja realizado de maneira improvisada.

Para finalizar, podemos citar também Josep Maria Puig e Xus Martín García, professores da Universidade de Barcelona que identificam dois modelos nos quais se baseiam os objetivos da escola atualmente. O primeiro deles é o modelo da transmissão, para o qual o acúmulo de conhecimentos por parte dos(as) estudantes é o objetivo da escola, que passa então a limitar suas atividades exclusivamente à transferência de informações aos alunos e alunas, como ocorria na segunda revolução educacional. O segundo modelo está

baseado na educação e trabalha simultaneamente com os conhecimentos escolares e com a formação pessoal e social dos(as) estudantes.

Em vista disso, Puig e Martín García propõem uma escola que realize o trabalho de formação concomitante ao de instrução. Nas palavras dos autores, “[...] não se trata de priorizar o esforço para saber muito, mas para ser uma pessoa completa.” (PUIG; MARTÍN GARCÍA, 2010, p. 17). O modelo da educação, portanto, busca um equilíbrio entre os polos da instrução e da formação pessoal e social citados anteriormente. Em suma, esses dois polos do processo escolar devem ser considerados simultaneamente.

A partir do exposto, podemos afirmar que os autores destacados consideram a existência de dimensões que são indissociáveis na educação que crianças e jovens recebem da escola. Não há, portanto, uma separação entre ensinar e socializar (TARDIF; LESSARD, 2011), ou entre o ensino dos conteúdos e a formação ética (ARAÚJO, 2003). Sendo assim, essas duas dimensões do processo escolar devem ser consideradas simultaneamente. A esse modelo que não separa os eixos básicos que compõem os objetivos da escola, nós podemos chamar “modelo de educação” (PUIG; MARTÍN GARCÍA, 2010), visto que nele ocorre tanto o tradicional trabalho de instrução quanto a formação pessoal e social de alunos e alunas.

Os autores que acabamos de citar apresentam o desafio – a ser enfrentado atualmente pela escola e pelos(as) docentes – de estabelecer uma ligação entre polos que têm sido frequentemente dicotomizados, quais sejam, o trabalho com o conhecimento sistematizado – historicamente associado à instituição escolar – e a busca pela formação em valores – que, tradicionalmente tem sido relegada a outras instituições como a família, a religião, entre outros. Ambos os elementos passam, portanto, a ser vistos como objetivos fundamentais do processo de escolarização, constituindo, a nosso ver, o papel da escola na sociedade contemporânea.

* * *

Ao longo do presente capítulo, buscamos evidenciar – com o desenvolvimento do conceito de revoluções educacionais – que a escola é uma instituição que está em constante transformação, assim como a própria

sociedade. Ao abordar algumas das transformações que a instituição escolar sofreu desde sua criação, portanto, nossa intenção foi demonstrar que os desafios enfrentados na escola são influenciados por movimentos amplos, como foi o sentimento de infância na Idade Média, a estatização da escola e, mais recentemente, a aceitação da escola como um direito de toda a população. Em cada período histórico, portanto, a escola apresenta características específicas que a influenciam e estão situadas na organização social de seu tempo. Logo, dada a dinâmica irrefreável de transformações sociais e educacionais destacada nas revoluções silenciosas, é de se esperar que o papel da escola frente às necessidades da sociedade contemporânea seja diferente daquele pensado nos séculos passados para atender a uma parcela da população.

Nesse sentido, em um segundo momento, nosso movimento foi o de apontar alguns teóricos que defendem a problematização do papel da escola na contemporaneidade, diante da universalização da escolarização, a partir da qual novos grupos sociais – antes excluídos e marginalizados da/na escola – passaram a ter garantido o direito de frequentar essa instituição. Nesse novo cenário, os autores mencionados argumentam acerca da necessidade de uma formação integral que vise não apenas o ensino de conhecimentos sistematizados, mas também uma formação em valores, voltada para a convivência, a cidadania e inclusive a própria transformação da sociedade, em busca de superar as desigualdades existentes.

A esse respeito, concordamos com Morin quando afirma que as crianças e jovens que enfrentarão o mundo do terceiro milênio precisam adquirir, na escola, “[...] uma cultura, que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram.” (MORIN, 2002a, p. 29). Não se trata, segundo o autor, de adequar o ensino às demandas econômicas do momento ou às últimas imposições do mercado, pois isso reduz o ensino geral e marginaliza a cultura humana, resultando em perda da substância inventiva e criativa, fonte da vida e da aventura do conhecimento. Trata-se de buscar relações entre os fenômenos e seu contexto, uma vez que o conhecimento torna-se relevante quando se localiza no conjunto global no qual se insere. Assim, o conhecimento progride, sob a ótica de Morin, não por acúmulo ou por transmissão em grandes

quantidades, mas pela capacidade crescente de contextualizar, conceituar e globalizar. Buscar educar crianças e jovens sob a ótica de um conhecimento contextualizado, no entanto, implica em uma reforma do ensino escolar e, conseqüentemente, em uma reforma de pensamento (MORIN, 2002a, 2002d).

Assim, os desenvolvimentos do século XX lançaram um duplo desafio à educação do século XXI: conservar a herança cultural de saberes e valores, sem deixar de criar novos campos em que tais saberes tenham a oportunidade de se relacionarem, dando origem assim a novos conhecimentos. Segundo Morin, a “dupla missão da escola no século XXI”, portanto, é de conservação e inovação, simultaneamente. Entendemos que essa simultaneidade está presente nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. Assim, diante dos desafios que nos coloca o século XXI, nossas escolas devem se encarregar de preservar os conhecimentos historicamente herdados e, igualmente, regenerá-los e atualizá-los (MORIN, 2002a).

Ao indicar a importância da conservação – denominada pelo autor como “preservação do passado” –, Morin adverte para o fato de que a conservação não pode se transformar em uma estrutura rígida, dogmática e estéril, para não inviabilizar a inovação. Sendo assim, a escola deve promover a conservação e ritualização dos saberes, mas seu papel não pode se restringir a isso. De forma antagônica e complementar, a escola deve atuar também na transformação e religação desses saberes. Em uma visão complexa, a conservação não pode inibir a inovação, e vice-versa.

Por fim, e com base nas reflexões tecidas até o momento, acreditamos que os contextos atuais solicitam uma modificação na forma como são entendidos hoje os objetivos da escola, a fim de continuarmos a pensar nos desafios e rupturas que enfrentamos em nossas salas de aula contemporâneas. Temos consciência de que existem outras maneiras de abordar tais desafios e os autores anteriormente discutidos demonstram como os objetivos da escola não estão “dados de uma vez por todas”, mas abrem espaço para novos debates e inovações (TARDIF; LESSARD, 2011). Dada a importância da escola enquanto organização social, não há nada de surpreendente quando nos deparamos com diferentes formas de entender seus objetivos. Assim,

[...] vê-se que o caráter “aberto” e “variável” dos fins da escola não tem nada de acidental, mas, ao contrário, trata-se de uma característica intrínseca a esse tipo de organização prestadora de serviços a seres humanos em função de valores e finalidades sociopolíticas. (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 199).

Diante do exposto, consideramos que para reconhecer os elementos presentes no papel da escola da atualidade, precisamos lançar mão de novas formas de entender a própria atividade científica, a fim de compreender a complexidade e as dimensões que constituem a rede de relações que envolvem escola, sociedade e os sujeitos que atuam em tais esferas. Desse modo, o próximo capítulo será destinado à reflexão acerca das influências que os chamados novos paradigmas vêm trazendo para o campo da ciência e da produção do conhecimento, influenciando inclusive nosso olhar sobre a escola.

2. NOVOS CENÁRIOS CIENTÍFICOS, TEORIA DA COMPLEXIDADE E A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

No segundo capítulo de nosso trabalho, apresentaremos algumas reflexões acerca de novos cenários científicos que trazem em seu bojo apontamentos quanto às limitações da ciência moderna e da visão cartesiana. Intencionamos apresentar as implicações que os novos paradigmas em ciência têm acarretado tanto para o processo de produção de conhecimento quanto, em última instância, para nossa compreensão acerca da educação, da escolarização e do trabalho docente.

Em um primeiro momento, apresentaremos algumas das características da Ciência Moderna – pautada nas ideias iluministas –, buscando evidenciar, com base em diferentes autores e autoras, críticas que vêm sendo tecidas acerca desse olhar sobre a produção do conhecimento.

Em um segundo momento, nossa intenção será apresentar os pilares da teoria da complexidade, proposta por Edgar Morin, entendendo-a – no contexto dos questionamentos tecidos à modernidade – como alternativa profícua diante das concepções consideradas simplificadoras e reducionistas.

Por fim, considerando a teoria da complexidade como uma das bases teóricas na qual se sustenta a presente investigação, buscaremos refletir acerca das implicações e contribuições que tal perspectiva traz para nossa compreensão da escola, do conhecimento e do processo de escolarização, tendo em vista, sobretudo, os desafios a serem enfrentados pela escola no contexto da terceira revolução educacional (ESTEVE, 2004).

2.1 A Ciência Moderna e os questionamentos a partir de novos cenários científicos

Neste momento, nosso objetivo será apresentar autores(as) que nos auxiliam na compreensão das críticas que vêm sendo feitas ao modelo de Ciência Moderna, bem como de algumas ideias do que podemos denominar os novos cenários científicos – ou os novos paradigmas da ciência. Para tanto, traremos as considerações de Veiga-Neto (2002), Costa (2002), Santos (1989, 2005), Prigogine (1996, 2011a, 2011b), Corazza (2002) e Bujes (2002). Partilhamos da ideia de que é necessário desconfiar das bases sobre as quais

fomos formados e examiná-las para buscar alternativas aos modelos científicos estabelecidos. De acordo com Veiga-Neto (2002), muitos de nós – que hoje exercemos a docência e a pesquisa em educação – tivemos uma formação que se aproxima do modelo de ciência iluminista cunhado por volta do século XVIII. Essa formação nos leva a acreditar que, ao pesquisar, conseguimos observar e visualizar o objeto de estudo sem interferir nele, chegando – de forma “objetiva” e “imparcial” – à “verdade” sobre o que estudamos.

No intuito de evidenciar a existência de novos cenários científicos na contemporaneidade, Veiga-Neto faz uma análise de como a expressão “iluminismo” aponta o papel central da visão em nossa relação com o mundo. Segundo o autor, as bases do programa iluminista localizam-se na ideia de que podemos acessar a “verdade” por meio do uso da “razão” (VEIGA-NETO, 2002, p. 28). De acordo com tais bases, a razão seria responsável por “iluminar” o ser humano e libertá-lo das “trevas”, das superstições e mitos que dificultam visualizar “claramente” a verdade. Pensadores como Descartes, Newton, Bacon e Galileu, entre outros, são exemplos de como as ideias iluministas alimentaram, em seu princípio, a esperança de que o pensamento científico encontraria uma perspectiva privilegiada e racional, a partir da qual a verdade seria encontrada. A intenção de tais pensadores clássicos era explicar o mundo real e chegar a uma verdade única e objetiva, livre das deformações e ilusões criadas pela presença de elementos subjetivos que turvariam o olhar do(a) pesquisador(a). Era esse pensamento, segundo os fundadores do modelo científico iluminista, que traria desenvolvimento e progresso à humanidade.

De acordo com Veiga-Neto, o iluminismo e as metáforas relacionadas à visão ainda possuem papel de destaque em nossa tradição cultural, e nossos textos estão repletos delas. Os exemplos “clarificar” as ideias, “visão” de mundo, “ponto de vista”, “perspectiva” de análise, “ideias claras”, “vista grossa”, “caverna de Platão”, entre outros, evidenciam a força da tradição iluminista. Para Veiga-Neto, no entanto, o uso de tais metáforas não constitui o problema em si. A crítica do autor refere-se mais ao fato de se atribuir ao sentido da visão a capacidade “[...] de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é *mesmo* o mundo.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 24 – grifos do autor). Assim, a questão a ser resolvida não é deixar de usar as metáforas visuais, mas questionar a crença arraigada de que, pelo uso da

razão, a visão teria o poder de revelar ou “iluminar” a verdade existente sobre uma suposta realidade, aspecto que voltaremos a destacar neste texto.

Por ora, é importante salientar que a metáfora da visão e o advento das “luzes” evocado pelo movimento iluminista trouxeram consigo uma forma inédita de pensar a ciência por volta dos séculos XVII e XVIII, inaugurando uma nova era na história da humanidade (COSTA, 2002). Essa nova era – denominada comumente de “modernidade”¹³ – estaria iluminada “[...] pelas luzes inequívocas da razão” (COSTA, 2002, p. 146) e seria supostamente capaz de superar as trevas nas quais estavam envoltas o pensamento humano predominante na Idade Média – caracterizado por tradições, superstições, crendices e mitos. É sobre essa promessa, portanto, que são formuladas algumas convicções científicas do que chamamos “modernidade”. Tais convicções perduram, e as mais conhecidas podem ser resumidas em duas ideias: a crença na exclusividade da razão para se atingir a “verdade”; e a tradução dos conhecimentos em leis e fórmulas físico-matemáticas objetivas.

Para Descartes, por exemplo, a razão era entendida como a “fonte da verdade”, pois fornecia a capacidade de julgar e distinguir aquilo que é realmente “verdadeiro” do que é “falso” (DESCARTES, 2000, p. 24). Era, assim, uma busca pela certeza. As considerações de Prigogine (2011b), a seguir, nos ajudam a compreender o movimento de Descartes:

Como alcançar a certeza? Esta é a questão fundamental de René Descartes [...] as circunstâncias que levaram Descartes à sua busca de certezas. Sublinha a situação trágica do século XVII, um século de instabilidade política e de guerras de religião. Era em nome de dogmas, de certezas religiosas, que os católicos e os protestantes se matavam uns aos outros. Descartes pôs-se em busca de um outro tipo de certeza, uma certeza que todos os humanos, independente de sua religião, pudessem compartilhar. (PRIGOGINE, 2011b, p. 199).

¹³ A palavra “moderno”, segundo Costa (2002), foi popularizada por Rousseau e denomina o que está na “moda”. De acordo com isso, podemos entender que a concepção de ciência moderna buscava uma nova forma de fazer ciência e, para isso, era necessário deixar para trás o velho, ou seja, as superstições e, em grande parte, as crenças religiosas que encobriam a razão na Idade Média. Essa ideia de afastar-se do passado e buscar o novo é uma das bases da racionalidade ocidental e caracteriza o ser humano “moderno”. Por associar-se àquilo que é novo, a modernidade carrega consigo o “mito do progresso” e a ideia de que o novo seria sempre melhor e mais desejável que o velho. Essa forma de pensar marca o início “[...] de uma nova concepção de ciência e de método, desenvolvida inicialmente e parcialmente por Galileu e fundamentada filosoficamente por Descartes.” (COSTA, 2002, p. 147).

Para que fosse possível atingir a certeza – a verdade, portanto – era necessário usar a razão e evitar os perigos das experiências imediatas, oriundas dos sentidos e vistas como a base do senso comum, daquilo denominado como conhecimento vulgar e cotidiano, portanto, pouco confiável (DESCARTES, 1973). Na busca por um método científico que minimizasse a presença dos elementos subjetivos que induziriam ao erro, Descartes postulou uma desconfiança dos sentidos e das aparências, apoiando-se na razão e no uso da matemática, esta sim, segundo o mesmo, inequívoca (DESCARTES, 2000). A tradução do conhecimento em fórmulas matemáticas pretendia evidenciar as leis de um mundo supostamente ordenado e revelar um conhecimento indubitável e seguro, capaz de contornar as “ilusões” dos sentidos e alcançar a “verdade” (DESCARTES, 1973). Era a matemática, portanto, que forneceria a ordem e a certeza necessárias para vislumbrar a realidade escondida por detrás das percepções subjetivas incertas.

De acordo com Santos (2005), a confiança exagerada em uma suposta razão que permitiria acessar o “verdadeiro” é uma das características do pensamento cartesiano. Essa característica denota a distinção realizada por Descartes entre o conhecimento científico e o senso comum, dois tipos de conhecimento que, para o presente trabalho, são vistos como complementares – conforme veremos no próximo capítulo, no trabalho de Moscovici (2011). Além disso, essa oposição leva também a uma crença na possibilidade de separação entre o(a) pesquisador(a) – que deve se transformar em um observador “neutro” – e seu objeto de estudo – que existiria em um “mundo objetivo” independente do sujeito. Nessa compreensão, sistematizada por Descartes, mas que fazia parte do pensamento da época, o mundo dos objetos encontra-se separado do mundo dos sujeitos, assim como o conhecimento (verdadeiro) se distanciaria da reflexão e da intuição (passíveis de erros, por estarem relacionados à subjetividade).

No mesmo caminho de Descartes, Newton fez da matemática uma base segura para o entendimento da física e partiu em busca das “leis da natureza”. Segundo Prigogine (1996), essa ideia de que a natureza possuiria leis estáveis a serem descobertas e reveladas pelo cientista racional está presente, não só na filosofia cartesiana como no pensamento newtoniano. Um exemplo bem conhecido são as leis do movimento de Newton, segundo as quais, uma vez

determinadas as condições iniciais de uma trajetória, pode-se prever qualquer posição de um projétil, seja no passado ou no futuro. A suposição que se fazia era de que “[...] a natureza era estável e que a ciência podia alcançar a certeza.” (PRIGOGINE, 1996, p. 26).

Essa busca por leis é visível no trabalho de Newton, e conferiu às Ciências Naturais um aspecto de estabilidade e certeza que, atualmente, não é compatível com os avanços científicos da contemporaneidade. Como afirma Prigogine, “A ideia de leis da natureza tem uma conotação legalista: parece que a natureza está ‘obrigada’ a seguir certas leis.” (PRIGOGINE, 1996, p. 26).

A esse respeito, Prigogine cita a declaração efetuada em 1986 de Sir James Lighthill – então presidente da União Internacional de Mecânica Teórica e Aplicada. Em sua declaração, Lighthill faz referência ao descobrimento da instabilidade e do caos, e afirma a necessidade de revisar a noção de “leis da natureza” para incluir os conceitos de probabilidade, irreversibilidade e incerteza, que não eram considerados pelos cientistas que os antecederam. Lighthill ainda afirma que o entusiasmo ocasionado pelos sucessos da mecânica newtoniana levou a generalizações que, hoje, são reconhecidas como falsas. Segundo Prigogine, estamos chegando ao final de um modelo científico, visto que essa declaração de Lighthill “[...] não é usual. É pouco comum que os especialistas admitam que, durante três séculos, tenham sido cometidos erros no tocante aos alcances e significação de seu próprio campo de estudos.” (PRIGOGINE, 1996, p. 27).

Destacamos que várias são as críticas ao modelo de ciência moderna exemplificado anteriormente e, diante dos desafios e mudanças pelos quais temos passado, percebemos que suas promessas de desenvolvimento e progresso não se cumpriram integralmente (VEIGA-NETO, 2002; SANTOS, 2005). Não temos a intenção, no entanto, de negar que a ciência moderna, apoiada na ideia iluminista de “razão”, possibilitou avanços significativos em todas as áreas do conhecimento. Por outro lado, ao mesmo tempo em que podem ser vislumbrados avanços científicos e tecnológicos, são evidentes também os problemas ocasionados por um modelo científico que por vezes julga deter a única racionalidade possível e ser capaz de revelar a verdade.

A primazia da razão e a ideia de que existem “leis” a serem descobertas tornaram-se uma constante nas Ciências da Natureza e os fenômenos do

mundo social, psicológico e econômico passaram a ser investigados e compreendidos com base nas convicções modernas, a partir das quais os fenômenos sociais e humanos também seguiriam leis gerais e “naturais”, sem a intervenção do sujeito (VEIGA-NETO, 2002; SANTOS, 2005). Por conseguinte, o que se considera “razão” ou “realidade” nas Ciências Humanas hoje é, em grande parte, fruto da promessa das Ciências Naturais, que gerou a crença em uma realidade exterior que pode ser acessada pelo uso de um método racional.

Frente a essas considerações nosso interesse é evidenciar os elementos que permitem construir uma nova representação de ciência, a partir da qual sejam também considerados elementos e características relacionados à subjetividade, à imprevisibilidade, à incerteza e à provisoriedade da atividade científica (COSTA, 2002; CORAZZA, 2002).

Veiga-Neto nos auxilia nessa tarefa ao afirmar que, se para o iluminismo era necessário duvidar das impressões imediatas, atualmente entendemos que uma impressão sobre algum aspecto do mundo é, além de ser uma impressão – ou uma sensação que o mundo nos provoca –, também uma “conformação” sobre o mundo que observamos. Nas palavras do autor:

Isso significa que as imagens que o mundo, principalmente social, apresenta, a rigor, ele não apresenta isentamente, isto é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social, etc. –, pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão. (VEIGA-NETO, 2002, p. 30).

Para desenvolver essa noção, Veiga-Neto (2002) aborda uma ideia de Popkewitz (1994) – baseada em estudos foucaultianos – para quem o mais importante talvez não sejam os objetos presentes no mundo, mas sim a forma como tais objetos são refeitos a partir de nossas práticas linguísticas que interpretam e explicam o mundo no qual vivemos.

O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos.

Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo. (VEIGA-NETO, 2002, p. 31).

Dessa perspectiva específica, o mais importante não é saber se existe uma “realidade”, mas saber como a pensamos – e aquilo que pensamos, como seres humanos, é sempre fundado pelos discursos que adotamos. Tais discursos, longe de traduzir a verdade sobre o que vivemos, rerepresentam essa realidade, exprimindo “[...] o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir da qual cada um traz, a si e aos outros, o que ele entende por mundo real.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 32).

Para o autor, ao contrário do que preconizava a ciência moderna, existe uma impossibilidade de distanciar sujeito e objeto de pesquisa, o que não significa falta de rigor, mas sim que somos parte daquilo que analisamos. Por conseguinte, acreditamos que isso ajuda a diminuir nossa ingenuidade enquanto pesquisadores e pesquisadoras, para ficarmos mais atentos a aspectos que poderiam passar despercebidos, caso se considerasse a visão do cientista como a própria verdade (VEIGA-NETO, 2002).

Nessa mesma perspectiva, Bujes (2002) afirma que uma teoria produz a realidade, ao contrário da ideia de que uma teoria é capaz de descrever ou descobrir o real. Assim, um objeto de estudo é entendido como o “produto dos discursos que se enunciam sobre ele” (BUJES, 2002, p. 20) e também produto do sujeito que se dedica a pesquisar tal objeto, visto que a teoria e os discursos são escolhidos e utilizados pelo sujeito que pesquisa.

A partir do que vimos discutindo, o conceito de teoria se modifica. Ao invés de descrever o real – como se a realidade fosse algo a ser descoberto ou refletido pelo uso de uma teoria –, esta o produz. Nas palavras da autora:

Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela “conforma” certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma “entidade real”, eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis. (BUJES, 2002, p. 20).

Consideramos, portanto, que nosso objeto de estudo – as representações docentes – não corresponde a uma “entidade real”, mas apenas a um modo possível – dentre inúmeros outros – de nos referirmos a algo que, por ser histórico e contextual, é também incerto, passageiro, contingente. Isso porque, enquanto a ciência moderna era entendida como a resposta para estabelecer uma sociedade da ordem e da disciplina, sugerindo um rigoroso “receituário” para se fazer pesquisa (BUJES, 2002, p. 18), objetivamos, com nossa investigação, assinalar as características de uma ciência provisória, que visa produzir uma possibilidade, um olhar – ou um discurso, que nada tem de definitivo – sobre uma parte da realidade, e não desvendar a verdade e a certeza acerca do fenômeno que escolhemos estudar. A esse respeito, concordamos também com o que afirma Prigogine:

A ciência clássica privilegiava a ordem, a estabilidade, ao passo que em todos os níveis de observação reconhecemos agora o papel primordial das flutuações e da instabilidade. [...] Desde que a instabilidade é incorporada, a significação das leis da natureza ganha um novo sentido. Doravante, elas exprimem possibilidades. (PRIGOGINE, 2011a, p. 12).

É com esse olhar que investigaremos a escola e o trabalho docente e, diante do exposto, não acreditamos na possibilidade de nossas pesquisas produzirem verdades definitivas, mas novas ligações entre conceitos, problematizando o que nos chama a atenção ou “reproblematizando”, com outros olhares, o que já foi problematizado (BUJES, 2002, p. 17). Dessa maneira, neste estudo, buscamos compreender o conhecimento como parcial e provisório – instável, como afirma Prigogine –, ao contrário da busca pela verdade definitiva que geralmente se organiza com base em aspectos priorizados pela modernidade (COSTA, 2002).

Para isso, entendemos que a pesquisa não é neutra, pois sempre interessa a alguém e a alguma maneira de encarar a realidade (COSTA, 2002). Também entendemos que a realidade objetiva é um conceito perigoso, visto que a realidade pode assumir muitas formas, “[...] tantas quantas nossos discursos sobre ela forem capazes de compor.” (COSTA, 2002, p. 152).

Abandonar a ideia iluminista de que há uma verdade única para ser descoberta não implica, no entanto, desacreditar a possibilidade de que nossas

pesquisas possam revelar aspectos dos fenômenos do mundo no qual vivemos, sejam eles naturais ou sociais. Desconfiar das bases iluministas, examiná-las “de fora”, tecer críticas e pensar em novos modelos de ciência, como propõe Veiga-Neto, não são, no entanto, tarefas fáceis. Como afirma Moreno et al. (1999), desprender-se dos conhecimentos e crenças com os quais estamos acostumados – e que fazem parte de nossa formação intelectual – pode se revelar algo difícil, pois “Abandonar uma ideia supõe renunciar a uma parte de nosso pensamento – daquele que consideramos verdade durante muito tempo – e deixar-se fascinar pelo insólito.” (MORENO et al., 1999, p. 13).

Para Corazza (2002), o problema de pesquisa só se configura quando a perspectiva teórica de onde partimos torna problemática uma questão ou a transforma em um objeto de estudo. A realidade não é algo que possa ser analisado ou investigado “no que realmente é” (CORAZZA, 2002, p. 114-115). Se assim fosse, estaríamos entendendo a realidade em um sentido binário, como aquilo que está fora de nós. Assim, acreditamos que há “[...] tantas realidades, quantas sejam aquelas que podemos enunciar, conhecer, pensar, discutir, disputar [...]” (CORAZZA, 2002, p. 115-119). Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por nós não diz tudo o que pode ser dito sobre o objeto investigado, considerando que temos consciência de que aquilo que observamos não é tudo o que pode ser “visto”.

2.2 Edgar Morin e a Teoria da Complexidade

Os autores discutidos até o momento no presente capítulo nos auxiliam na compreensão das críticas postas à Ciência Moderna, indicando alguns caminhos possíveis pelos quais a ciência, impulsionada pelos novos cenários científicos, pode passar a percorrer. Apesar de concordarmos com as ideias expostas, acreditamos ser importante salientar que nosso movimento não é o de romper com os pilares que sustentam a Ciência Moderna. Como afirma Prigogine ao discorrer sobre as ambiguidades e incertezas presentes na (im)possibilidade de negação da realidade:

O acaso puro é tanto uma negação da realidade e de nossa exigência de compreender o mundo quanto o determinismo o é. O que procuramos construir é um caminho estreito entre

essas duas concepções que levam igualmente à alienação, a de um mundo regido por leis que não deixam nenhum lugar para a novidade, e a de um mundo absurdo, acausal, onde nada pode ser previsto nem descrito em termos gerais. (PRIGOGINE, 2011, p. 202).

Nesse sentido, argumentamos que a perspectiva da teoria da complexidade, proposta por Edgar Morin, apresenta-se adequada para lidar com a ambiguidade e nortear nossa investigação, buscando o “caminho estreito” citado por Prigogine. É sobre essa teoria da complexidade que discorreremos a partir de agora.

Para abordar as ideias de Edgar Morin, partiremos de alguns de seus trabalhos e também de estudos que, no diálogo com a teoria da complexidade, nos auxiliam na compreensão de seus princípios (ALMEIDA; PETRAGLIA, 2006; ARAÚJO, 2002; RODRIGUES, 2011).

O sociólogo, antropólogo, historiador e filósofo francês Edgar Morin é pesquisador emérito do CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*), fundador do Centro de Estudos Transdisciplinares, Sociologia, Antropologia e História (atual Centro Edgar Morin) da EHESS de Paris (*École des Hautes Études en Sciences Sociales*) e presidente da Associação pelo Pensamento Complexo (ALMEIDA; PETRAGLIA, 2006).

A trajetória científica de Morin é intensa e determinados contextos históricos vividos pelo autor ajudam a compreender sua produção científica – que não está dissociada de suas experiências pessoais (MORIN, 1993), motivo pelo qual destacamos aqui alguns aspectos de sua biografia. Nascido em 1921, viveu, durante a infância e adolescência, a crise econômica e as tensões políticas e sociais que conduziram à constituição de regimes totalitários, principalmente na Itália e Alemanha, levando à Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nesse contexto, Morin viu a ascensão de Hitler e a transformação do bolchevismo em stalinismo, vivendo as contradições políticas presentes tanto nos regimes de esquerda quanto de direita e, segundo o próprio autor afirma, seus “[...] primeiros passos nas ideias políticas fazem-se no seio destas contradições.” (MORIN, 1993, p. 52).

Oriundo de família judaica, Edgar Nahoum – seu nome de batismo – participou da Resistência Francesa ao nazismo (de 1942 a 1944) durante a Segunda Guerra – período no qual adotou o codinome Morin. Na mesma

época, entrou para o Partido Comunista, defendendo ideais de liberdade e igualdade, mas, devido às divergências que possuía com o regime stalinista, sobretudo por ser contra o dogmatismo e qualquer forma de ditadura, Edgar Morin rompeu com o partido em 1951 (MORIN, 1993; RODRIGUES, 2011). A partir disso, passou a dedicar-se à pesquisa e foi convidado a ingressar, ainda no ano de 1951, no CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*).

Em sua biografia “Meus demônios” (MORIN, 1993), Morin distingue três períodos de sua vida, denominados por ele de “reorganizações genéticas” e entendidos como um conjunto de transformações que redefinem seus estudos e existência. Na primeira reorganização, ainda nos anos de 1940, Morin buscou agrupar verdades isoladas e contradições, na intenção de superá-las, apoiado em ideias hegelianas e marxistas. Interessado nos antagonismos, tornou-se conhecedor do marxismo e, na dialética, encontrou as primeiras possibilidades de alcançar o que desejava: a reunião dos contrários.

Na segunda reorganização, ao longo dos anos de 1950, Morin procurou desenvolver a noção de um conhecimento multidimensional, que se contrapõe ao pensamento unilateral e determinista. Sem abandonar seu trabalho por um futuro melhor para a humanidade – aspecto que guia sua vida desde os primeiros passos na política –, a segunda reorganização genética de Morin colocou em dúvida suas crenças anteriores. O autor passou a questionar o endeusamento da objetividade e a convicção absoluta no determinismo econômico. Dessa maneira, considerando a necessidade do resgate da multidimensionalidade dos seres, Morin passou a defender que não se pode entender o ser humano apenas em seu aspecto econômico, devendo-se considerar também sua subjetividade e afetividade. Ao questionar toda forma de dogmas e de totalitarismo, rompeu com as imposições de Stalin e propôs o desenvolvimento de uma teoria mais sintonizada com a realidade de um mundo complexo que passava a identificar. São essas ideias que o levam a ser expulso do Partido Comunista, em 1951, e a substituir o termo dialética por dialógica em seus trabalhos, passando a fugir de rótulos e a expressar suas ideias como um pensador livre.

Na terceira reorganização genética, Morin aproxima-se de teorias da informação, cibernética e sistemas que conferem ao autor, a partir dos anos de

1960, as influências para a construção do que mais tarde viria a organizar no paradigma da complexidade.

Diante do exposto, podemos dizer que Edgar Morin não inventou a complexidade, mas conferiu-lhe relevância de objeto científico, que se constitui como uma alternativa à lógica subjacente à Ciência Moderna, a qual – a partir da perspectiva dos novos cenários científicos, bem como dos estudos de Morin – passou a receber questionamentos.

Até a metade do século XX, conforme destacamos anteriormente, um dos objetivos do conhecimento científico era, por influência do Iluminismo, a descoberta das leis universais da natureza. A esse olhar que orientava a produção do conhecimento da modernidade, Morin denomina “paradigma simplificador”. Esse paradigma é orientado pelo pensamento linear, de características reducionistas e disjuntivas, que predominou durante a modernidade e cujo movimento busca a certeza, a regularidade, a ordem, o mensurável e o quantificável (MORIN, 2003a).

Em grande parte, conforme já destacamos anteriormente, o paradigma simplificador foi influenciado pelo pensamento cartesiano. Segundo Morin (1996a), Descartes não inventou esse paradigma, apenas o expressou filosoficamente quando percebeu a existência de dois mundos: o mundo dos objetos e o mundo dos sujeitos – o primeiro relativo ao conhecimento objetivo e científico, e o segundo referente ao mundo da reflexão e da intuição. Essa oposição, afirma Morin, é uma das bases da ciência moderna e sustenta a ideia de que a subjetividade é a fonte de erros que precisa ser eliminada para que o conhecimento científico possa prevalecer (MORIN, 1990, 1996a).

Para Morin (1990), o paradigma da simplificação – em consonância às ideias propostas por Descartes – estuda a realidade com base nos princípios da disjunção, da redução e da abstração. Pelo princípio da disjunção, fragmenta-se a realidade em partes mais simples para entender seu funcionamento total, visualizando apenas uma parte em detrimento do todo. De tal princípio, decorre a redução, que explica os fenômenos da natureza a partir unicamente do funcionamento das partes, ignorando-se, muitas vezes, a existência de outras partes não estudadas e promovendo, portanto, a redução de sua complexidade. Tomadas em separado do todo, as partes estudadas sofrem um processo de abstração, separando-as e distanciando-as da

realidade em que ocorrem, criando o risco de descaracterização dos fenômenos estudados (ARAÚJO, 2002; MORIN, 1990; MORIN, 1996b).

A cientificidade clássica – que norteou não apenas as ciências da natureza, mas também as ciências humanas e sociais – acabou por expulsar o sujeito da antropologia, da sociologia, da psicologia, e o substituiu por “estruturas, estímulos, respostas, comportamentos”; expulsou também o sujeito da história, eliminando “as decisões, as personalidades, para só ver determinismos sociais” (MORIN, 1996a, p. 46).

O paradigma simplificador procura reduzir e tratar de maneira unidimensional toda a complexidade dos fenômenos, prima pelo que é racional e, muitas vezes, torna-se restritivo. Aplicado à educação, por exemplo, o pensamento simplificante tende a limitar o papel da escola à simples conservação do conhecimento historicamente acumulado. É a dificuldade em lidar com elementos conflitantes e antagônicos que faz do pensamento simplificador um limitador da complexidade.

Para Morin (2002d), fundamentados no paradigma simplificador e considerando que a suposta racionalidade lhes oferece uma visão privilegiada da realidade, os mais empenhados cientistas tomam decisões cujos efeitos catastróficos superam os benefícios inicialmente imaginados¹⁴. Denominando tal racionalidade como unidimensional e, em última instância, “falsa”, Morin afirma que o avanço inegável alcançado por esse tipo de conhecimento científico racional produziu também uma cegueira – palavra usada em oposição direta à ideia de que a visão revela a verdade – relativa aos problemas complexos, globais e de longo prazo.

Em lugar do pensamento simplificador, Morin propõe o paradigma da complexidade, uma reforma de pensamento cujo objetivo é a superação da lógica de redução que frequentemente domina o conhecimento científico. De

¹⁴ A esse respeito, tomamos o exemplo da “Revolução Verde” (MORIN, 2002d, p. 44). Pensada a princípio para resolver o problema da fome, a ideia de selecionar um único genoma vegetal quantitativamente produtivo e plantar sobre vastas superfícies incrementou fontes alimentares e permitiu, a princípio, contornar a escassez. No entanto, com o passar do tempo, verificou-se que a ausência de uma variedade genética possibilitou que as pragas destruíssem a colheita. Foi necessário, então, restabelecer a variedade genética. A ideia inicial precisou ser revista e, ao invés de se buscar a maximização de rendimentos, passou-se a buscar sua otimização. A ideia de buscar puramente a dimensão quantitativa deu lugar ao qualitativo. Tal exemplo evidencia como a razão unidimensional pode não garantir o desenvolvimento que a ciência moderna acreditava ser possível alcançar.

acordo com Morin, “[...] é complexo o que não pode resumir-se a uma lei ou a uma ideia simples.” Assim, “A complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução.” (MORIN, 1990, p. 8), visto que não há um “paradigma de complexidade” à disposição, mas uma problemática da complexidade.

De forma breve, o pensamento complexo substitui o pensamento que isola e separa por um raciocínio que distingue e une, no sentido originário do termo *complexus*, ou “aquilo que é tecido junto” (MORIN, 2003a, p. 89). Enquanto separar consiste em isolar um aspecto de outro, distinguir é diferenciar, sem desconsiderar as relações estabelecidas entre elementos antagônicos e ambíguos. Assim, ao contrário do pensamento simplificante, o pensamento complexo reconhece, na dialogicidade, a capacidade de conceber ideias simultaneamente antagônicas e complementares.

A complexidade considera a existência de fenômenos que apresentam um número incalculável de interações (MORIN, 1990, 2010), de modo que, em lugar da previsibilidade e certeza almejadas pela Ciência Moderna, a busca pelo conhecimento torna-se uma busca por possibilidades, sendo permeada pela ordem e pelas regularidades, mas também pelas aleatoriedades, desordem e incertezas. Assim, como afirma Morin, o pensamento complexo:

Não se trata de um pensamento que exclui a certeza pela incerteza, que exclui a separação pela inseparabilidade, que exclui a lógica para permitir todas as transgressões. O procedimento consiste, ao contrário, em se fazer uma ida e vinda incessante entre certezas e incertezas [...]. De igual modo, este utiliza a lógica clássica e os princípios de identidade, de não-contradição, de dedução, de indução, mas conhece os seus limites, e tem consciência de que, em certos casos, é necessário transgredi-los. Não se trata, portanto, de se abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica, mas de integrá-los em uma concepção mais rica. Não se trata de contrapor um holismo vazio ao reducionismo mutilador; trata-se de reatar as partes à totalidade. Trata-se de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de junção, de autonomia e de dependência que estão em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos), no seio do universo. Em suma, o pensamento complexo não é o contrário do pensamento simplificador, ele o integra; como diria Hegel, ele realiza a união da simplicidade com a complexidade, e mesmo no metassistema que constitui, ele transparece sua própria simplicidade. O paradigma da complexidade pode ser enunciado tão simplesmente como aquele da simplificação: este obriga a separar e reduzir; o paradigma da complexidade ordena reunir e distinguir. (MORIN, 2003b, p. 75).

Portanto, o pensamento complexo requer a capacidade de captar relações entre elementos que são, ao mesmo tempo, solidários e conflitivos (MORIN, 2003a), características que, aparentemente, são opostas ou estão separadas. De acordo com Morin (2013), é importante ser sensível às contradições oriundas da ordem e da desordem e saber compreendê-las em sua complexidade, pois nosso hábito iluminista, lógico e racional geralmente nos leva a eliminar a contradição, evitando elementos ambíguos e ambivalentes. Ainda para o autor,

A pior simplificação é aquela que manipula os termos complexos como termos simples, os liberta de todas as tensões antagônicas/contraditórias, lhes esvazia as entranhas de todo o seu claro-escuro. A pior simplificação seria repetir aos quatro ventos “tudo é complexo, tudo é hipercomplexo”, isto é, expulsar precisamente a resistência do real, a dificuldade de conceito e de lógica, que a complexidade tem a missão de revelar e manter. (MORIN, 2010, p. 337).

Nesse sentido, ao propor o paradigma da complexidade, Morin entende que o pensamento deve integrar a contradição e o antagonismo presentes nos fenômenos, passando a tê-los não apenas em sua “potencialidade destrutiva”, mas também “construtiva” (MORIN, 2010, p. 339). Isso porque o antagonismo, que indica contradição e aparentemente deve ser evitado, é visto por Morin como oportunidade de construção. Assim, o pensamento complexo não se esquiva da contradição, mas busca situá-la em um contexto mais rico, quando há a oportunidade de pensar alternativas e construir algo novo.

Outro ponto importante a ser destacado é que, embora tenha a proposta de integrar elementos até então ignorados pelo pensamento simplificador, considerando simultaneamente as dimensões biológica, física, social, histórica, entre outros, o pensamento complexo não busca a completude do conhecimento, mas, antes, é movido justamente pela incompletude. Assim, ao reconhecer a impossibilidade de se chegar ao conhecimento completo dos fenômenos, a complexidade deixa de lado a simplificação mutilante, que acabaria por ignorar uma parte da própria realidade. Nas palavras do autor,

[...] o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento

mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. (MORIN, 2010, p. 176).

De forma análoga, o pensamento complexo busca ir além tanto do reducionismo – que evidencia a parte em detrimento do todo – quanto da visão holista – que privilegia o todo e acaba por deixar de lado a particularidade das partes. Para Morin, não pode ocorrer um “[...] aniquilamento do todo pelas partes, das partes pelo todo. Importa então esclarecer as relações entre partes e todo, em que cada termo remete a outro [...] Isso significa que nenhum dos dois termos é redutível ao outro.” (MORIN, 2002b, p. 158).

Para a melhor compreensão das ideias expostas, apresentaremos três princípios abordados por Morin que nos aproximam da proposta do paradigma da complexidade. Tais princípios têm a característica de nos conduzir ao “desafio da complexidade”, e podem ser encarados como algumas portas de entrada, ou “avenidas” de acesso à complexidade (MORIN, 2010, p. 177). Assim, os três princípios que apresentaremos não são os únicos e nem estão isolados, mas são apenas alguns dentre muitos e, sendo complementares, se sobrepõem e não se hierarquizam.

2.2.1 O princípio dialógico

Para a compreensão dos fenômenos, o princípio dialógico propõe a união de processos e conceitos antagônicos, mas indissociáveis. Seu objetivo é ampliar a noção de dialética, abrangendo complementaridade, antagonismo, ambiguidade e concorrência na compreensão da complexidade dos fenômenos. Para o autor,

A palavra dialógica não é uma palavra que permite evitar os constrangimentos lógicos e empíricos como a palavra dialética. Ela não é uma palavra-chave que faz com que as dificuldades desapareçam, como fizeram, durante anos, os que usavam o método dialético. O princípio dialógico, ao contrário, é a eliminação da dificuldade do combate com o real. (MORIN, 2010, p. 190).

O princípio dialógico substitui o disjuntivo “ou” – característico do pensamento reducionista e simplificador – pelo conjuntivo “e”, possibilitando que elementos antagônicos – até então vistos como mutuamente excludentes –

passem a ser complementares, ou, “estimuladores e reguladores” (ARAÚJO, 2002; MORIN, 2010).

Nesse sentido, o princípio dialógico pode ser exemplificado pelos pares antagônicos ordem e desordem, junção e disjunção, universal e local, parte e todo, entre outros. Em cada um deles, há duas lógicas, justapostas, antagônicas e, ao mesmo tempo, complementares e indissociáveis – por isso paradoxais –, de modo que o pensamento complexo permite abarcar a dualidade no seio da unidade (MORIN, 1990), reconhecendo a tensão, o ruído, a concorrência e o conflito inerentes na relação entre diferentes lógicas. Como exemplifica Morin, ao abordarmos as sociedades humanas é possível encontrar um grande número de movimentos aleatórios nos comportamentos individuais, além de conflitos e antagonismos de diferentes naturezas. Dessa maneira,

Damo-nos conta de que, na ordem do ser vivo, as relações entre elementos ou subsistemas, entre indivíduos ou grupos não dependem de um estreito ajustamento (*fitting*), de uma estreita complementaridade, mas também de concorrências, competições, antagonismos, conflitos, o que é, evidentemente, fonte de perturbações e desordens. [...] Ora, trata-se de um sinal de complexidade, pois, quanto mais evoluído for um ser vivo, mais complexo ele é e mais compreende em si desordem, ruído, erro. Os sistemas mais complexos que conhecemos – o cérebro e a sociedade humana – são os que funcionam com a maior parte de aleatoriedade, de desordens, de “ruído”. Mais uma vez, a complexidade manifesta-se como ambiguidade e paradoxo, aqui na relação entre ordem e desordem. (MORIN, 2010, p. 296-297 – grifos do autor).

O princípio dialógico, portanto, abre a possibilidade para aceitarmos racionalmente a associação de ideias, noções e lógicas que, contraditórias, compõem e estão na base de um mesmo fenômeno complexo.

2.2.2 O princípio hologramático

Ao princípio dialógico, Morin afirma que devemos acrescentar o princípio hologramático, que conduz à redução de dicotomias, oposições e separações, ao considerar que a parte está presente no todo, mas o todo está também nas partes. Morin faz, assim, alusão à imagem do holograma, cujas qualidades de relevo, de cor e de presença constituem-se de modo que cada um dos seus

pontos inclui praticamente toda a informação do conjunto que ele representa (MORIN, 1996b, 2002b, 2010).

O princípio hologramático rompe com a lógica linear de causalidade, já que propõe o entendimento dos fenômenos do todo para as partes e vice versa. Evidencia-se, desse modo, o paradoxo dos sistemas complexos, ao compreender que, ao mesmo tempo, o todo está nas partes e as partes estão no todo, como em um holograma. Nesse sentido, a ideia do holograma ultrapassa simultaneamente o reducionismo, que só vê as partes, e o holismo, que só vê o todo (Morin, 1996b).

A concepção que se destaca aqui nos situa de imediato além do reducionismo e do “holismo”, apelando para um princípio de intelegibilidade que integra a parte da verdade incluída em ambos: não deve haver aniquilamento do todo pelas partes, das partes pelo todo. Importa então esclarecer as relações entre partes e todo, em que cada termo remete a outro [...] (MORIN, 2002b, p. 158).

A ideia do holograma supera, portanto, as tentativas reducionistas de explicação dos sistemas complexos, já que “[...] o todo tem uma quantidade de propriedades e qualidades que não têm as partes quando estão separadas.” (MORIN, 1996b, p. 278). Em outras palavras:

O todo, portanto, é mais que a soma das partes. Mas, ao mesmo tempo, é menos que a soma das partes, porque a organização de um todo impõe restrições e inibições às partes que o formam, que já não têm tanta liberdade. Uma organização social impõe suas leis, tabus e proibições aos indivíduos, que não podem fazer tudo o que quiserem. Ou seja, o todo é, ao mesmo tempo, mais e menos que a soma das partes. Com uma só palavra, “organização”, nos vemos enfrentando uma complexidade conceitual e devemos observar quais são as vantagens e as restrições, posto que essa reflexão evitará glorificar as organizações mais amplas. Efetivamente, se uma organização muito ampla impõe restrições demasiado duras, então é preferível contar com organizações menores (*Small is beautiful!*), organizações onde há menores restrições sobre as partes ou os indivíduos. Tudo isso leva a ver as diferentes organizações e a julgá-las em função das liberdades ou das restrições que estabelecem. (MORIN, 1996b, p. 278 – grifos do autor).

Com base em elementos do mundo biológico e do mundo sociológico, Morin (1990) argumenta acerca da importância do princípio hologramático para a compreensão da complexidade dos fenômenos. Assim, o autor faz menção, por exemplo, ao organismo biológico, composto por células que contêm, cada uma delas, a totalidade da informação genética do organismo. A célula – unidade autônoma dotada de uma membrana que a separa do exterior – carrega dentro de si o DNA (*deoxyribonucleic acid* em inglês, ou ácido desoxirribonucléico, em português), composto que contém as instruções genéticas do organismo como um todo. Desse modo, não só a célula (parte) está no todo (corpo), mas também o todo (DNA) está na parte.

De forma análoga, no mundo sociológico é também possível perceber as características do princípio hologramático, ao tomarmos por base as relações entre indivíduo e sociedade. Nesse caso, cada indivíduo que compõe a sociedade traz também consigo a presença do todo social, por meio da cultura, da linguagem, dos ritos ensinados e aprendidos no seio das relações sociais.

2.2.3 O princípio da recursividade organizacional

O terceiro princípio refere-se à recursividade organizacional, ou organizacionista, segundo o qual se compreende o movimento complexo entre causa e efeito, uma vez que simultaneamente a causa age sobre o efeito e o efeito passa a agir sobre a causa. Com esse entendimento, busca-se a superação da linearidade entre estrutura e superestrutura, entre causa e efeito, entre produtor e produto, já que este último não é apenas consequência do primeiro, mas se volta também sobre aquilo que o produziu, em um ciclo autoconstrutivo e auto-organizador (MORIN, 1990). Assim, o princípio da recursividade organizacional possibilita conhecermos os processos “autoreguladores”, que rompem com a ideia de causalidade linear a partir da qual somente um pólo agiria sobre o outro. O terceiro princípio proposto por Morin permite, portanto, entender a autonomia de um sistema complexo, que é capaz de produzir-se a si próprio e funciona com um conjunto de processos reguladores que estão baseados em ciclos de múltiplas retroações, ou *feedbacks* – denominados pelo autor como “negativos” (estabilizadores) ou “positivos” (inflacionadores). Nas palavras de Morin:

O ciclo de retroação (ou *feedback*) permite, sob sua forma negativa, reduzir o erro e, assim, estabilizar um sistema. Sob sua forma positiva, o *feedback* é um mecanismo amplificador como, por exemplo, a situação de chegada aos extremos em um conflito: a violência de um protagonista conduz a uma reação ainda mais violenta. Inflacionadoras ou estabilizadoras, as retroações são verificadas em grande quantidade nos fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos. (MORIN, 2003b, p. 73 – grifos do autor).

Dessa forma, o princípio da recursividade pode ser pensado a partir da imagem da espiral, ou do redemoinho, quando os produtos e efeitos são, a um só tempo, produtores e causadores do que os produz. O ciclo existente nas complexas relações e retroações entre indivíduo e sociedade pode ser tomado como exemplo desse princípio. Assim, a sociedade, produzida a partir das relações entre os indivíduos, retroage sobre eles, influenciando a própria constituição humana.

Se não houvesse a sociedade e a sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Por outras palavras, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos simultaneamente produzidos e produtores. (MORIN, 1990, p. 108).

É importante destacar, no entanto, que o princípio da recursividade organizacional vai além da noção de regulação, inserindo elementos de autoprodução e autoorganização (MORIN, 1996a, 2010, 2003a, 2003b). Da mesma forma, o princípio da recursividade organizacional permite superar a oposição entre os conceitos de “abertura” e “fechamento” (MORIN, 2002b), já que as retroações permitem o contato de um sistema com o exterior. Assim, uma organização viva mantém contato e vive um ciclo de retroações com o exterior para se autoregular; para se preservar e assegurar sua autonomia. Morin afirma que, abrindo-se, ela se fecha, no sentido de que “sobrevive”. Dessa maneira, ao sobreviver/fechar-se, portanto, ela se comunica, realiza trocas e continua existindo. Nas palavras do autor:

Assim se impõe o paradoxo: um sistema aberto é aberto para se fechar outra vez, mas é fechado para se abrir e se fecha novamente se abrindo. [...] Precisamos então ultrapassar a ideia simples de encerramento que exclui a abertura, a ideia simples de abertura que exclui o encerramento. As duas

noções podem e devem ser combinadas; necessárias juntas, elas tornam-se ambas relativas uma à outra, como na ideia de fronteira, já que a fronteira é o que proíbe e autoriza a passagem, o que fecha e o que abre. Ora, a ligação só pode ser estabelecida no seio de um princípio organizacionista complexo. (MORIN, 2002b, p. 170-171).

A abertura e o fechamento, portanto, não estão em oposição absoluta. Enquanto abrir-se é necessário para renovar-se, fechar-se é também se “re-formar”, ou seja, bloquear-se e resistir a forças de desintegração, sejam elas internas ou externas, em um ciclo de recursividade no qual causa e efeito não são entendidos em um movimento linear, mas autoorganizador.

Os três princípios mencionados, os quais nos permitem uma maior aproximação ao desafio da complexidade, serão retomados a seguir a fim de evidenciarmos suas contribuições no contexto da presente investigação.

2.3 Complexidade, conhecimento e escola

Apresentadas as principais características da teoria da complexidade, cabe, na última parte deste capítulo, uma breve discussão acerca das contribuições que o paradigma da complexidade pode trazer para nossa compreensão acerca da escolarização e do conhecimento.

Como apresentado no capítulo anterior, acerca das revoluções educacionais e dos objetivos da escola na contemporaneidade, podemos dizer que a instituição escolar passa hoje pelas mudanças e desafios decorrentes da terceira revolução educacional. Diante disso, as características ambivalentes da democratização da escolarização básica conferem elementos contraditórios aos desafios escolares da atualidade. Ao mesmo tempo em que a democratização revelou-se um êxito – levando à escola um contingente populacional que, pela primeira vez, passa a ter acesso à escolarização –, trouxe também conflitos e desafios para o trabalho docente, bem como para a efetivação de uma escola que garanta a aprendizagem de todos(as) e seja adequada às particularidades da sociedade contemporânea.

Consideramos que a teoria da complexidade contribui para a compreensão da escola e do momento no qual vivemos. Para Morin, os momentos de crises são profundamente ambivalentes. A crise agrava

situações de confronto e desconforto e torna mais explícitas as incertezas, favorecendo a dúvida, as potencialidades e os questionamentos; pode tanto estimular a busca por novas soluções quanto provocar reações patológicas e transferência de responsabilidades (MORIN, 2013). A partir do que foi exposto no capítulo anterior, podemos considerar que a escola encontra-se em um momento de mudanças e novos desafios. Diante disso, consideramos o momento propício para a busca de soluções e possibilidades, considerando as relações que existem entre os vários elementos – econômicos, políticos, culturais, sociais, pedagógicos, entre outros – que interferem na instituição escolar.

Nesse contexto, os princípios do pensamento complexo se fazem particularmente importantes para compreendermos a escola, o processo de escolarização e os desafios que permeiam, atualmente, o trabalho docente.

Nesse movimento, segundo o princípio dialógico, há uma síntese entre elementos que estão aparentemente separados, o que nos leva a pensar que os objetivos da escola – instruir e formar; educar e ensinar – podem dialogar e, conseqüentemente, serem entendidos em sua complexidade, em uma forma de pensar que não separa os contrários, mas os entende em uma relação de complementaridade.

Quanto ao princípio hologramático, que propõe uma relação complexa entre parte e todo, permite-nos avaliar que, se alunos(as) apresentam-se hoje como um desafio a professores(as) – diante das dificuldades diversas que possuem, dos conflitos nos quais se envolvem, dos comportamentos agressivos ou da falta de interesse pela escola –, é necessária uma problematização não apenas das características do(a) aluno(a), mas também das características do próprio sistema escolar no qual esse(a) aluno(a) está inserido, deslocando a reflexão para um âmbito mais amplo.

Por sua vez, o princípio da recursividade, segundo o qual a relação entre causa e efeito deixa de ser apenas linear, traz implicações importantes para a compreensão da escola, uma vez que permite vislumbrar que os problemas enfrentados hoje vêm agindo sobre os efeitos que a própria escola critica.

Diante da definição de Morin, a escola pode ser entendida a partir da perspectiva da complexidade, dada a quantidade de elementos em interação em seu interior. Isso traz implicações para o trabalho docente, visto que o(a)

professor(a) precisa aprender a lidar com a complexidade e, mais importante, entendê-la. Frequentemente adotamos concepções simplificantes, compreendendo a realidade a partir de reduções e contentando-nos com elas. É compreensível, dessa maneira, que apresentemos dificuldades em lidar com elementos conflitivos. Há limites em nossa compreensão e precisamos estar dispostos a modificá-la para encarar os fenômenos de maneira complexa (ALMEIDA; PETRAGLIA, 2006).

No caso da escola, portanto, o pensamento complexo requer que seja considerado não só o papel de conservação das disciplinas clássicas historicamente reconhecidas pela escola, mas também suas relações e implicações mútuas. Requer que sejam consideradas as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, diversas e únicas ao mesmo tempo.

É importante frisar que na essência do pensamento proposto por Morin localiza-se um paradoxo. Mas, ao contrário do que se pode imaginar, essa contradição nutre suas reflexões e confirma a complexidade do fenômeno educativo: não se pode reformar as estruturas educativas sem a reforma do pensamento; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for reformulada. Como dizem os versos de Antonio Machado, citado por Morin: “ao andar se faz o caminho” (MORIN, 2002a, p. 29). Nas palavras de Morin:

A necessidade de uma reforma de pensamento é muitíssimo importante para indicar que hoje o problema da educação e da pesquisa encontram-se reduzidos a termos meramente quantitativos: “maior quantidade de créditos”, “mais professores”, “mais informática”. Mascara-se, com isso, a dificuldade-chave que revela o fracasso de todas as reformas sucessivas do ensino: não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas. (MORIN, 2002a, p. 73).

Considerando a necessidade da reforma do ensino e do pensamento, Morin expõe uma relação de saberes para que a educação do século XXI possa incidir sobre os problemas fundamentais de nosso tempo. Para nosso trabalho, abordaremos três desses saberes: a questão do erro e da ilusão presentes no conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente; e ensinar a enfrentar as incertezas.

O primeiro desses saberes destaca a importância de questionarmos a maneira como o conhecimento é encarado em nossa sociedade. Diante dos problemas que vivemos atualmente, não é mais suficiente problematizar o homem, a natureza, o mundo e Deus, precisamos problematizar nosso próprio conhecimento (MORIN, 2002a). Assim, destaca o autor:

Mesmo que o ensino consista em ensinar conhecimentos, não nos é dito jamais o que significa a palavra “conhecimento”. [...] Nunca se tenta dizer o que é conhecimento. Qual a importância disso? Quando olhamos para os séculos passados, dizemos: “que série de erros e ilusões”. O que as pessoas acreditavam ser conhecimentos verdadeiros e certos eram apenas ilusões. (MORIN, 2002a, p. 78-79).

O conhecimento científico, tomado muitas vezes como verdadeiro e absoluto, hoje se mostra repleto de erros e ilusões, afinal, é um conhecimento humano. Na tentativa de oferecer uma alternativa para entender o que é o conhecimento, Morin considera que, dadas suas características humanas, este precisa ser entendido em seus aspectos cerebrais e culturais. O autor recorre ao trabalho da neurociência, que define o conhecimento como fruto de uma percepção visual – de uma transformação de fótons e estímulos luminosos que incidem na retina humana e são codificados pelo cérebro. Desse ponto de vista, o conhecimento humano pode ser considerado como uma tradução, uma representação da realidade. Diante disso:

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. (MORIN, 2002d, p. 20).

Do ponto de vista cultural, Morin define o conhecimento como um “imprinting”. Desde o nascimento, no contato com familiares e posteriormente com a sociedade mais ampla, o “imprinting” cultural impõe marcas aos seres humanos que, junto às aprendizagens sociais, por exemplo, resulta na escolha de alguns modos de conhecer e na eliminação de outros. Em nossas sociedades, e conseqüentemente nas escolas, é comum que tomemos os conhecimentos e ideias como se fossem realidades certas, esquecendo-nos de

que são marcados por uma cultura e, portanto, por particularidades que mudam de uma sociedade para outra, de um grupo para outro e de um indivíduo para outro. Quantos desejos e fantasias, pergunta-se Morin (1999), influenciam as ideias que consideramos mais “puras” e modelam, “[...] sem que o saibamos, nossas visões de mundo; quantas experiências primordiais da primeira infância contaminam em profundidade a relação de cada um com o conhecimento.” (MORIN, 1999, p. 143). O problema do conhecimento, portanto,

[...] é marcado pelo que pode ser chamado “imprinting” cultural. Desde o nascimento, as crianças sofrem esse “imprinting”, através das injunções e proibições dos pais. Por intermédio da linguagem, a escola ensina uma certa quantidade de conhecimentos, isso explica que um certo número de ideias pareça evidente. As ideias rejeitadas são consideradas como tolas, estúpidas ou perigosas. Nas sociedades autoritárias, religiosas, o desviante é liquidado fisicamente [...] (MORIN, 2002a, p. 80-81).

Diante das características cerebrais e influências da cultura no conhecimento, é necessário ensinar que todo saber é uma representação da realidade, uma reconstrução humana, fruto de uma seleção cultural que, conseqüentemente, está sujeita ao erro. De acordo com Morin, o que chamamos “realidade” somente é percebido graças às nossas estruturas mentais, que permitem a cada um organizar suas experiências. A partir disso,

Fazíamos como se o mundo exterior fosse um mundo que existisse em si, cujo reconhecimento fosse o reflexo fotográfico correto. Bem, essa é precisamente a ideia que precisamos superar, desde o momento em que sabemos que todo conhecimento é uma tradução e uma reconstrução. Todo conhecimento é uma tradução no sentido de que os estímulos que chegam a nossos olhos vão até milhões de células diferentes, provocando e suscitando mensagens que transmitirão ao cérebro mediante o nervo ótico, segundo um código binário. Dito de outra maneira, a natureza do estímulo visual será traduzida num código. E todos os códigos que chegam a diferentes regiões do cérebro são mesclados e transformados para dar-nos uma percepção, uma representação. Desse modo, traduzimos e reconstruímos. (MORIN, 1996b, p. 279-280).

As condições apresentadas por Morin não desvalorizam o conhecimento científico, mas solicitam uma mudança de postura: antes considerado como

espelho da realidade, o conhecimento era tratado – principalmente nas escolas e instituições educativas e de pesquisa – como algo capaz de levar à verdade. Ao contrário disso, e sem perder sua importância, um conhecimento é uma percepção parcial, não absoluta; uma representação de alguns aspectos da realidade, uma ideia a ser discutida e vislumbrada em sua incompletude. Como afirma Morin, entretanto, é o próprio conhecimento que nos permite conceber o erro e as carências de um conhecimento ou de uma ideia.

Daí resulta este paradoxo incontornável: devemos manter uma luta crucial contra as ideias, mas somente podemos fazê-lo com a ajuda das ideias. Não nos devemos esquecer jamais de manter nossas ideias em seu papel mediador e impedir que se identifiquem com o real. (MORIN, 2002d, p. 30).

O paradoxo apontado por Morin exemplifica a importância do conhecimento, embora se deva reconhecer suas insuficiências. Frequentemente considerado inquestionável, o conhecimento científico deve passar a ser alvo de reflexão, de dúvida, de debate. Ao escolher alguns conhecimentos e não outros, as escolas contribuem na construção de uma determinada visão de mundo. Ao propor os saberes necessários à educação do futuro, Morin almeja a construção de uma outra visão de mundo, na qual a escola contribua com uma necessidade social: “[...] formar cidadãos e cidadãs capazes de enfrentar os problemas de seu tempo.” (MORIN, 2002a, p. 24). Além disso, novos saberes são necessários quando se busca por uma forma de pensar que religue conhecimentos desmembrados e integre o local e o específico para provocar uma ética da dependência e solidariedade entre os seres humanos. Compreendendo a natureza humana do conhecimento, portanto, Morin acredita sermos capazes de enfrentar os riscos de erro e de ilusão presentes em nosso conhecimento, favorecendo o sentido da responsabilidade e da cidadania coletivas rumo a uma maior lucidez quanto aos problemas que vivemos.

O segundo saber necessário à educação do século XXI versa sobre os princípios do conhecimento pertinente. Atualmente, afirma Morin, uma grande quantidade de informações nos é transmitida de maneira fragmentada; isoladas, tais informações não são suficientes para apreendermos os problemas globais e fundamentais de nosso tempo – mesmo quando temos

acesso ao conhecimento. Transformar as informações em conhecimentos pertinentes implica que se opere uma relação entre as informações recebidas e sua totalidade, ou seja, o contexto no qual se situam (MORIN, 2002a, 2002d).

Diante disso, podemos afirmar que à escola não basta transmitir ou oferecer conhecimentos aos seus alunos e alunas, é preciso ensinar-lhes a situar um conhecimento no contexto do qual ele faz parte, de maneira a torná-lo pertinente. Assim, a questão principal do conhecimento está nas relações, na organização desse conhecimento e na contextualização, e não na quantidade de conteúdo recebida. Como afirma o autor:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. Desse modo, a palavra “amor”, por exemplo, muda de sentido no contexto religioso e no contexto profano [...] (MORIN, 2002d, p. 36).

O ensino de conhecimentos isolados em disciplinas não garante, em consequência, que as informações recebidas tenham significado para alunos(as). Ao contrário disso, “O ensino realizado por meio de disciplinas fechadas nelas mesmas atrofia a atitude do espírito para situar e contextualizar.” (MORIN, 2002a, p. 85). Assim, conteúdos transmitidos sem a preocupação com um contexto ou ligação com a realidade dos(as) estudantes muitas vezes podem até desviar a atenção do conhecimento realmente importante, mesmo quando transmitidos em quantidade, visto que “[...] o verdadeiro problema não é o da informação quantitativa, mas o da organização da informação.” (MORIN, 2002a, p. 83). Assim, o conhecimento pertinente trata não de um “acúmulo de conhecimentos”, mas trata de saber qual o significado do conhecimento que temos, relacioná-lo a outros saberes, entender o que implica tais conhecimentos no entendimento da realidade na qual vivemos, ou como podemos nos comportar diante do que vivemos. Refletir sobre as questões que interessam a todos os seres humanos, portanto, é uma questão ética, que deve estar presente na escola.

Diante de problemas cada vez mais multidimensionais, globais e planetários, a escola precisa reorganizar-se para levar alunos(as) a estabelecer

relações entre saberes frequentemente desunidos e compartimentados em disciplinas. Ensinar os princípios do conhecimento pertinente, no entanto, não significa abandonar as disciplinas tradicionais. Como afirma Morin, “Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las.” (MORIN, 2002d, p. 46). É preciso, portanto, encontrar relações entre os conhecimentos, de maneira que manifestem novos sentidos e orientem a busca por respostas aos problemas da contemporaneidade (MORIN, 2002d).

O terceiro saber que aqui abordamos é denominado por Morin como ensinar a enfrentar as incertezas. O autor parte do pressuposto de que a história avança não de forma linear, “[...] mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou acidentes externos.” (MORIN, 2002d, p. 81). Assim, precisamos considerar que a ciência moderna, tradicionalmente reveladora de certezas, evidenciou também muitas incertezas que devem ser consideradas para que se possa enfrentar os imprevistos. Segundo Morin, inclusive, na história da humanidade, a incerteza e o inesperado têm papel fundamental, definindo rumos e transformado o que estava supostamente certo. Isso leva o autor a afirmar que a aquisição da incerteza é uma conquista da consciência. A aventura humana é incerta e dispomos apenas de dois instrumentos para enfrentar o inesperado: a consciência do risco e da chance, e a capacidade de modificar o comportamento em função das novas informações que nos são propiciadas no desenvolvimento da ação. Morin considera que existem “[...] determinantes econômicas, sociológicas e outras ao longo da história, mas estas encontram-se em relação instável e incerta com acidentes e imprevistos numerosos, que fazem bifurcar ou desviar seu curso.” (MORIN, 2002d, p. 79-80). Assim, “o futuro chama-se incerteza”, permanece aberto e as concepções deterministas que acreditam poder predizê-lo devem ser abandonadas (MORIN, 2002d).

Portanto, para que se aprenda a navegar em um “oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, 2002d, p. 86), a escola precisa levar em consideração a importância de enfrentar o inesperado, aquilo que não está definido, e ensinar a trabalhar pelo improvável.

Concluindo, destacamos que a preocupação de Morin reside no questionamento: quais saberes devemos ensinar nas escolas? Para o autor, é

importante dar a estudantes, crianças e jovens “[...] que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio uma cultura, que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram.” (MORIN, 2002a, p. 29). Assumir a conservação do passado cultural e buscar a inovação necessária para enfrentar os novos problemas que nos são postos é o que se espera da escola diante das necessidades e anseios da sociedade na qual vivemos.

* * *

No presente capítulo, buscamos argumentar acerca da necessidade de, diante dos questionamentos e das possibilidades apontados pelos novos cenários científicos, adotar novas perspectivas que venham a orientar a produção de conhecimento e, igualmente, nosso olhar sobre a escola. No contexto das transformações ocasionadas pela terceira revolução educacional, entendemos que a instituição escolar passa a enfrentar o desafio de, dada a recente busca pela universalização e democratização da escolarização, repensar seus próprios objetivos, o que certamente implica mudanças em sua estrutura e igualmente ao trabalho docente.

Neste cenário, como já indicado anteriormente, nossa pesquisa tem como objetivo compreender as representações docentes acerca dos objetivos que a escola tem assumido no cenário contemporâneo. Para abarcar toda a complexidade de nossa problemática de estudo, como já apresentado, optamos por embasar nossa investigação na teoria da complexidade, de Edgar Morin, por acreditar que tal referencial teórico possibilita a articulação das diferentes dimensões envolvidas na compreensão dos(as) professores(as), agregando elementos contraditórios, rompendo com a linearidade, com o reducionismo e a previsibilidade dos fenômenos.

Dando continuidade às nossas discussões, no próximo capítulo, nossa atenção recairá sobre a teoria das representações sociais, a qual também se constitui como referencial de base para nosso trabalho. Assim – e atentando para a necessária coerência com as colocações já expostas –, buscaremos discorrer, a seguir, não apenas acerca das principais características da teoria ora mencionada, mas também sobre suas articulações com a teoria da complexidade e demais pressupostos de nossa investigação.

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, CONHECIMENTO E REALIDADE

Podemos afirmar, a partir das discussões apresentadas nas seções anteriores, que as mudanças decorrentes da chamada terceira revolução educacional vêm demandando novas formas de pensar a educação e a escola, em busca de uma formação que garanta o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem de todos os alunos e alunas que – anteriormente excluídos ou marginalizados da escola – passam agora a ter acesso à escolarização.

Face esse cenário, argumentamos em favor de uma escola que atente para uma formação integral, voltada para o ensino de conhecimentos sistematizados e, igualmente, para a formação em valores. Isso porque, concordando com a perspectiva de Edgar Morin – apresentada no capítulo anterior –, entendemos que a escola deve estar atenta aos desafios do século XXI, que trazem consigo a necessidade de novos olhares sobre o conhecimento, sobre a educação e a escolarização. A busca, nesse sentido, é por um ensino que contemple o conhecimento pertinente, articulado aos problemas sociais, à formação ética e, ao mesmo tempo, permeado por incertezas, pelo erro e pela ilusão.

Acreditamos que a escola deve ter em vista uma formação voltada para a convivência, para o exercício da cidadania e para a transformação da sociedade. Na busca pelos (novos) objetivos da escola, apontamos como necessária uma reforma do ensino escolar, que só se faz possível mediante a reforma do próprio pensamento (MORIN, 2002a, 2002d), conforme pudemos argumentar ao longo do segundo capítulo deste trabalho.

Diante de todo o exposto, a intenção de nossa investigação é entender como os(as) professores(as), frente aos novos desafios enfrentados pela escola, representam os elementos que estão presentes na prática docente. Acreditamos que nossos resultados podem contribuir para que, posteriormente, sejam pensadas possibilidades de entender os atuais desafios educacionais como fonte de reflexões que contribuam para o efetivo desenvolvimento do papel da escola.

Na tentativa de atingir tal objetivo, optamos por fundamentar nosso trabalho na teoria da complexidade, já discutida anteriormente, e também na teoria das representações sociais, sobre a qual nos debruçaremos a partir de

agora. Desse modo, apresentaremos seus aspectos que embasaram nosso estudo e deram suporte para a coleta e análise dos dados. Nossas discussões têm como ponto de partida o trabalho de Moscovici (1978, 2001, 2011), além dos estudos de Jodelet (2001), Farr (2002, 2003), Jovchelovitch (2008), Marková (2006) e Sá (1995).

No percurso do presente capítulo, abordaremos a teoria das representações sociais, proposta por Serge Moscovici com a publicação, em 1961, do livro *La psychanalyse, son image et son public*. A obra foi lançada no Brasil em 1978, com o título *A representação social da psicanálise*, e apresenta a pesquisa de Moscovici sobre o fenômeno da socialização, apropriação e transformação da psicanálise pelos cidadãos e cidadãs parisienses (SÁ, 1995). Como define Denise Jodelet – colaboradora de Moscovici –, o autor interessou-se pelo estudo do choque entre uma teoria e o pensamento de diferentes grupos sociais, que resulta na transformação de um saber científico, no caso a psicanálise, em um outro tipo de saber, o de senso comum (JODELET, 2001).

Nessa pesquisa, Moscovici apresentou à comunidade científica uma primeira abordagem do conceito e da teoria das representações sociais. No decorrer dos anos seguintes à publicação de *La psychanalyse, son image et son public* – e mais especificamente a partir da década de 1980 –, a teoria das representações sociais se desenvolveu e ganhou novas pesquisas. Atualmente conta com contribuições de diversos(as) pesquisadores(as) e se fortalece como uma teoria do conhecimento social estruturada em uma epistemologia dialógica (MARKOVÁ, 2006). O termo *representações sociais*, hoje em dia, é utilizado para designar “[...] tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicitá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos.” (SÁ, 1995).

Na primeira parte deste capítulo, optamos por abordar as relações que a teoria das representações sociais estabelece com o conceito de representações coletivas de Emile Durkheim (1858 - 1917), visto que Moscovici buscou no trabalho de Durkheim uma primeira base conceitual para (pr)opor problemáticas e conceitos no âmbito da psicologia social.

Em um primeiro momento, buscaremos apontar como Emile Durkheim tratou a questão das representações na sociologia francesa. O objetivo não será descrever minuciosamente o período histórico que influenciou Durkheim,

tampouco compreender a trajetória do autor, mas apontar a concepção dualista que separa as representações individuais e coletivas, além de destacar a importância de questionar uma visão simplificante de ciência e, particularmente, do conceito de representações.

Em um segundo momento do capítulo, apresentaremos algumas repercussões que as ideias de Durkheim trouxeram para o conceito de representações sociais de Serge Moscovici. A partir das ideias de Moscovici (1978, 2001, 2011), reafirmaremos a necessidade de contemplar as representações de um ponto de vista que considere tanto o âmbito coletivo quanto o individual na construção social da realidade. Nessa segunda parte, apresentaremos também conceitos básicos da teoria das representações sociais que ajudaram a compor nossa investigação e nortearam a análise dos dados coletados.

3.1 Durkheim e as representações coletivas

Segundo Durkheim (1978a), os sociólogos de sua época se preocupavam pouco com a definição de um objeto e um método que fossem específicos para o estudo da sociedade, recorrendo frequentemente a outras ciências para explicarem o que Durkheim considerava serem fatos exclusivamente sociais¹⁵. Ao longo de seu trabalho, portanto, incumbiu-se da tarefa de edificar um campo científico próprio aos estudos sociológicos, com a definição de um objeto, um método e procedimentos independentes de outras áreas científicas. Para isso, Durkheim opôs-se às concepções psicológicas que se baseavam na parte (indivíduo) para explicar o todo (sociedade) e trabalhou para construir um objeto de estudo exclusivamente social que garantisse a independência da sociologia, principalmente diante da psicologia (FARR, 2003). Assim, a ênfase dada por Durkheim ao social deriva parcialmente tanto de seu esforço em assegurar autonomia à sociologia quanto de seu interesse na compreensão da sociedade e como ela se representa, o que levou o autor a estudar a natureza coletiva dessa sociedade (DUVEEN, 2011; ORTIZ, 2002).

¹⁵ A esse respeito, podemos citar o debate entre Durkheim e seu contemporâneo, o sociólogo Jean Gabriel Tarde (1843 - 1904). Enquanto Durkheim postulava a importância de se estudar a sociedade sem interferência do individual, Tarde localizava na psicologia a base dos processos sociais e estudava os processos psíquicos dos sujeitos para entender a relação entre o ser humano e a sociedade (CONSOLIM, 2010).

Nesse sentido, Durkheim fez uma distinção radical entre representações coletivas e individuais, postulando que o conhecimento do mundo social poderia ser alcançado somente com o estudo das primeiras (DURKHEIM, 1978; MARKOVÁ, 2006). A dicotomia realizada pelo autor entre o social e o individual marcou o conceito de representações coletivas durkheimiano. Embora Durkheim tenha utilizado tal oposição para delimitar o objeto de estudo da sociologia, a maneira com que o autor encarava as relações entre indivíduo e sociedade era uma extensão natural do dualismo pelo qual o sociólogo francês entendia a natureza humana (FARR, 2003; MARKOVÁ, 2006).

Como alguns filósofos que o antecederam, Durkheim considerava que corpo e mente não eram apenas diferentes, mas também opostos. De acordo com Durkheim, há um conflito entre as atividades psicológicas (compostas por sensações e emoções) e as atividades da mente (constituídas por conceitos e moralidade), motivo pelo qual tais atividades deviam ser vistas separadamente, segundo o autor (DURKHEIM, 1975; MARKOVÁ, 2006). Ao estender esse dualismo para as relações entre sociedade e indivíduo, Durkheim impôs uma separação entre representações coletivas e individuais, restringindo essas últimas aos fenômenos psicológicos e neurológicos (MARKOVÁ, 2006).

Segundo Durkheim, dada a natureza física e biológica das representações individuais (DURKHEIM, 1970), suas características seriam muito pessoais e variáveis, não oferecendo à sociologia o objeto de estudo supostamente estável e exclusivamente social almejado pelo autor. Assim, declarando que as representações coletivas seriam estáveis em sua transmissão e reprodução, Durkheim postulou que a psicologia se encarregasse do estudo das representações individuais enquanto a sociologia tomaria como seu objeto de estudo as representações coletivas, pressupondo que o conhecimento dos fatos sociológicos viesse de um todo estável (sociedade) para as partes (indivíduo)¹⁶ (DUVEEN, 2011; FARR, 2003; MARKOVÁ, 2006; MOSCOVICI, 2001).

¹⁶ Durkheim foi um dos sociólogos que se mostrou mais hostil à psicologia, de maneira mais específica à psicologia do indivíduo (FARR, 2002, 2003). A distinção entre sociologia e psicologia proposta por Durkheim pode ser considerada um dos fatores responsáveis pela existência, atualmente, das duas formas de Psicologia Social: a sociológica e a psicológica. A esse respeito, vale destacar que, ao partir do conceito de representações coletivas de Durkheim, a teoria das representações sociais passou a ser classificada como uma forma sociológica de Psicologia Social (FARR, 2003).

Segundo Farr (2003), tal pensamento dualista não era uma característica apenas das ideias de Durkheim. Muitos teóricos anteriores à Segunda Guerra Mundial também fizeram distinção entre o individual e o social/coletivo. Foi assim que Wundt distinguiu a psicologia fisiológica da social; Le Bon distinguiu o individual das massas/multidões; Freud tratou do indivíduo de maneira clínica e elaborou uma crítica psicanalítica à cultura e à sociedade; e Durkheim fez a distinção entre o estudo das representações individuais e coletivas (FARR, 2003). A diferença principal entre Durkheim e outros teóricos, no entanto, é que enquanto alguns acreditavam que as categorias individuais e sociais estavam relacionadas, Durkheim, por outro lado, julgava-as independentes, da mesma forma que a sociologia deveria ter sua autonomia garantida diante de outras ciências.

Não temos a intenção de analisar aqui o histórico e repercussão das ideias de Durkheim. Acreditamos, no entanto, que os elementos destacados anteriormente nos ajudam a entender que o conceito de representações coletivas nasceu influenciado pelo dualismo e marcado pela ênfase dada por Durkheim ao âmbito social. Esses dois aspectos levaram à definição das representações coletivas como homogêneas e coercitivas, além de serem amplas e estáveis a tal ponto de poderem abarcar tudo o que é social, como veremos a seguir.

Segundo Durkheim, “Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos.” (DURKHEIM, 1978, p. 79). Diante disso, as representações coletivas seriam o produto:

[...] de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber. (DURKHEIM, 1978, p. 216).

Para Durkheim, portanto, a associação e combinação de ideias, sentimentos, experiências e saberes resultava em representações homogêneas. Segundo Moscovici (2001), tais representações eram assim compreendidas por Durkheim, pois o sociólogo francês acreditava que eram vividas pela totalidade dos membros de um grupo social, de forma semelhante

à partilha de uma língua. É essa coletividade que confere às representações coletivas a homogeneidade imaginada por Durkheim, cuja função era manter o vínculo entre os indivíduos de um determinado grupo social e atribuir-lhes uniformidade no pensar e agir.

Esse tipo de representação é coletiva “[...] porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais.” (MOSCOVICI, 2001, p. 47). De acordo com Durkheim, ao definir as ações, os pensamentos e os sentimentos dos seres humanos, as representações coletivas impõem sempre um constrangimento, forçando os indivíduos a obedecê-las. Sendo assim, atuavam internamente, mas provinham de fora do indivíduo, ou seja, da sociedade. Portanto, as representações coletivas apresentavam um poder coercitivo e de repressão que reforçava sua exterioridade com relação ao indivíduo (MARKOVÁ, 2006), aspecto não compartilhado por Moscovici (1978, 2001, 2011).

Quanto ao aspecto coercitivo das representações coletivas, é importante lembrar que, para a sociologia durkheimiana, o social era uma realidade *sui generis*. Sendo assim, as representações que exprimiam essa realidade eram fatos sociais, ou seja, coisas em si, segundo Durkheim, e, portanto, entidades irreduzíveis e explicativas por si mesmas (SÁ, 1995). De acordo com tal premissa, as representações coletivas eram categorias absolutas e, conseqüentemente, com uma existência independente dos fatos individuais (SÁ, 1995; MOSCOVICI, 2001).

Assim, as representações coletivas – embora fossem uma combinação de representações resultante de uma multidão de indivíduos – não podiam ser consideradas como uma síntese das representações individuais, mas sim sua origem, pois correspondiam “[...] à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua própria experiência.” (DURKHEIM, 1989, p. 513). Tal trecho nos ajuda a entender a força que Durkheim atribuía à sociedade, ou seja, as representações coletivas estavam localizadas acima dos seres humanos e surgiam, portanto, das estruturas sociais, e não o contrário (MARKOVÁ, 2006).

Enquanto exclusivamente sociais, as representações coletivas possuíam, portanto, uma existência independente dos fatos individuais e passavam a abranger todos os fenômenos socialmente produzidos,

englobando indistintamente um conjunto heterogêneo de formas de conhecimento, experiências e saberes acumulados pela sociedade – como religiões, ciências, mitos, linguagens, espaço, tempo, etc. (SÁ, 1995; MARKOVÁ, 2006; MOSCOVICI, 2001, 2011). Como resume Moscovici, Durkheim concedeu às representações coletivas “[...] o direito de explicar os fenômenos mais variados na sociedade” (MOSCOVICI, 2001, p. 47), característica que fez das representações coletivas um conceito amplo e heterogêneo, que supunha concentrar uma grande parte da história intelectual da humanidade (SÁ, 1995).

Segundo Durkheim, eram esses fenômenos sociais variados – os fatos sociais – que deveriam ser estudados pela sociologia. Por serem constituídos de representações coletivas, os fatos sociais não se confundiriam, portanto, com os fenômenos orgânicos e nem com os psíquicos – restritos ao âmbito das representações individuais. Foi essa distinção dada *a priori* que permitiu à sociologia de Durkheim analisar a sociedade sob a hipótese de que os fenômenos sociais podem ser explicados apenas pelas representações coletivas (MOSCOVICI, 2001).

O conceito de representações coletivas durkheimiano também pressupunha a estabilidade dos fenômenos sociais o que, por conseguinte, atribuía às representações um caráter estático – característica que correspondia à estabilidade dos fenômenos estudados por Durkheim em sua época. Como se sabe, o sociólogo francês propôs o conceito de representações coletivas a partir de estudos empíricos da religião de povos ditos primitivos. Segundo Durkheim, as formas de conhecimento presentes nas representações religiosas daqueles povos poderiam também ser encontradas em religiões e formas sociais mais elaboradas. Assim, considerava que as demais formas de conhecimento social derivavam todas da religião. Essa associação entre as formas religiosas de conhecimento dos povos “pré-modernos” e todas as outras formas sociais de conhecimento atribuiu essa característica estática à concepção de representações coletivas durkheimianas (SÁ, 1995). Nas sociedades modernas atuais, segundo Moscovici, busca-se estudar a dinâmica de mudanças, muito mais do que sua suposta estabilidade (MOSCOVICI, 2011).

Em suma, as representações coletivas de Durkheim nasceram de uma radical separação entre aspectos individuais e sociais e apresentaram-se como algo homogêneo, coercitivo e estável. Dada sua amplitude e impessoalidade, tornaram-se estáticas e absolutas, abrangendo uma gama ampla e heterogênea de formas de conhecimento. Enquanto conceito exclusivamente social, caracterizava-se como totalmente exterior e independente do indivíduo, elemento que as representações sociais de Serge Moscovici tentam superar, como veremos adiante.

Para finalizar, é importante frisar que Durkheim transportou para a sociologia a objetividade, a verificação e a experimentação, assegurando à sua disciplina um estatuto científico próprio. Não obstante, seria uma insensatez deixar de reconhecer que, nesse percurso, Durkheim priorizou a busca por uma certeza científica – como muitos filósofos que o antecederam – e postulou a construção de um objeto de conhecimento que se pretendia social, estável e verdadeiro, fundado em uma dualidade que simplificou a complexidade do fenômeno das representações – aspiração presente nos ideais da modernidade discutidos no capítulo anterior.

Sabemos que o contexto no qual Durkheim viveu influenciou suas ideias e maneira de ver o mundo, e localizamos o autor em sua época, permeada por transformações sociais e desafios pelos quais a sociedade passava no século XIX. Portanto, as ideias de Durkheim estão localizadas em um determinado período histórico – assim como toda e qualquer ideia – e são fruto de um ponto de vista localizado. A seguir, lançaremos um olhar para o conceito das representações a partir de outra perspectiva, tanto epistemológica quanto histórica, com ajuda das ideias de Serge Moscovici.

3.2 Moscovici e as representações sociais

Ao propor a teoria das representações sociais, Moscovici tece uma crítica à perspectiva individualista da psicologia social que vigorava na América do Norte e Grã-Bretanha (FARR, 2003; SÁ, 1995). Para entender a crítica de Moscovici à tradição psicológica norte-americana, é necessário lembrar que, dentro da Psicologia Social – disciplina que busca compreender a relação entre indivíduo e sociedade –, existem duas vertentes de origens distintas que

recebem influências de duas disciplinas: a Sociologia e a Psicologia. Segundo Farr (2003), a teoria das representações sociais de Moscovici é uma forma sociológica de Psicologia Social, que difere das formas psicológicas de Psicologia Social que predominam nos Estados Unidos da América¹⁷.

Segundo Sá, a vertente psicológica da Psicologia Social ocupa-se basicamente dos processos psicológicos individuais e considera a influência do social de uma maneira vaga e insuficiente (SÁ, 1995). Na forma sociológica de Psicologia Social, por outro lado, não somente os comportamentos individuais são importantes, como também os fatos sociais, além do que “[...] não importa apenas a influência, unidirecional, dos contextos sociais sobre os comportamentos, estados e processos individuais, mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais.” (SÁ, 1995, p. 20). Enquanto as origens da forma psicológica de Psicologia Social preconizam uma distinção entre uma psicologia dita fisiológica e uma outra social – ocasionando o que Farr (2003) denomina como “individualização do social” –, a forma sociológica de Psicologia Social sugere uma síntese entre o individual e o coletivo, principalmente a partir do trabalho de Serge Moscovici.

Diante disso – e opondo-se à forma individualista de Psicologia Social –, Moscovici resgatou o trabalho de Emile Durkheim¹⁸, levando em consideração que o conceito de representações coletivas do sociólogo enfocava o social de uma forma que a tradição psicológica norte-americana não o fazia. Contudo,

¹⁷ De acordo com Farr (2003), a forma psicológica de Psicologia Social tem origem em países de tradição protestante do norte da Europa e América do Norte – localidades em que o individualismo é marcante. Por outro lado, tal individualismo é menos pronunciado em países com influência do catolicismo – como o sul da Europa e a América do Sul –, nos quais se verifica, ao contrário, uma influência do coletivismo. A Guerra Fria acentuou essa antítese e o individualismo “[...] se tornou a ideologia do Ocidente, em contraste com o coletivismo do Oriente.” (FARR, 2003, p. 52). Ainda segundo Farr, considerando que a Psicologia Social estuda fenômenos que envolvem os indivíduos em sociedade, essa polarização é prejudicial, visto que um dos polos pode dominar o outro e a disciplina perde sua vitalidade.

¹⁸ Embora o conceito de representações coletivas de Durkheim tenha apresentado importância dentro da sociologia clássica, a proposta perdeu força após a I Guerra Mundial e acabou no esquecimento, desaparecendo quase por completo da sociologia. No entanto, a noção durkheimiana teve impacto em outras ciências e foi adotada, entre outros estudiosos, por Lévy-Bruhl na antropologia e por Piaget na psicologia do desenvolvimento, o que contribuiu para que o conceito se mantivesse vivo em diferentes pesquisas (MARKOVÁ, 2006; MOSCOVICI, 1978, 2001, 2011). Após a II Guerra Mundial, durante os anos 1950 e 1960, Serge Moscovici foi o responsável por trazer o conceito de representações coletivas durkheimiano para os estudos psicossociológicos – com a publicação da obra *La psychanalyse, son image et son public*. No primeiro capítulo de seu livro, Moscovici apresenta as representações como sendo o conceito perdido, visto que tinha desaparecido da sociologia, destacando sua importância para o estudo do pensamento e da linguagem.

como afirma Duveen (2011), há certa ambiguidade na herança durkheimiana ao trabalho de Moscovici, visto que Durkheim foi hostil à psicologia do indivíduo (FARR, 2003). Como o próprio Moscovici afirma ao tecer críticas e considerações acerca do trabalho de Durkheim, porém, não é necessário aceitar tudo o que a sociologia clássica elaborou.

Segundo Farr (2003), a escolha de um ancestral para um campo de pesquisa não é uma ação neutra, e Moscovici estava ciente das continuidades e também rupturas que seu trabalho possuía com relação à obra de Durkheim. Para se opor à perspectiva individualista da psicologia social, Moscovici lançou mão da ênfase social presente no trabalho de Durkheim. No entanto, a ambiguidade da herança durkheimiana se manifestava na radicalidade com que o sociólogo francês encarava a separação entre o individual e o social. Era necessário, portanto, que Moscovici equilibrasse os dois lados, propondo que as representações sociais fossem encaradas como um conceito psicossociológico, ou seja, de dupla natureza, tanto psicológica quanto social, como afirmam Sá (1995) e Jodelet (2001).

Ao mesmo tempo em que serviu para resgatar as discussões sobre o social em meio à psicologia individualista, o conceito de representações coletivas durkheimiano foi superado por Moscovici (MARKOVÁ, 2006). Em primeiro lugar, diferentemente de Durkheim, Moscovici tinha o objetivo de redefinir os problemas e conceitos da psicologia social (MOSCOVICI, 1978; SÁ, 1995). Desse modo, as representações coletivas de Durkheim – que abrangiam uma gama muito ampla e heterogênea de conhecimentos – deram lugar às representações sociais, que não são amplas, mas reduzidas a uma modalidade específica de conhecimentos, cuja função é elaborar os comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 1978, 2011).

As representações sociais, ao contrário das coletivas, denotam uma estrutura cognitiva específica, e não uma vasta classe de ideias e conhecimentos coletivos. Nas palavras de Moscovici, a amplitude das representações coletivas de Durkheim representava “[...] um problema sério, pois, pelo fato de querer incluir demais, inclui-se muito pouco: querer compreender tudo é perder tudo.” (MOSCOVICI, 2011, p. 46).

Em segundo lugar, se para Durkheim as representações coletivas eram formas estáveis de compreensão coletiva, com um poder coercitivo que mantinha a sociedade coesa, para Moscovici as representações sociais expressam muito mais o dinamismo das mudanças presentes nas sociedades modernas e sua diversidade e heterogeneidade de ideias. Moscovici considera que o conceito de representações coletivas pode ser usado apenas no contexto das sociedades menos complexas estudadas por Durkheim. Atualmente, as sociedades caracterizam-se pelo pluralismo e dinamismo das mudanças, assim, há poucas representações que são coletivas, no sentido que Durkheim atribuía a esse conceito (FARR, 2003; MOSCOVICI, 2011).

Em resumo, Moscovici orientou a teoria das representações sociais ao estudo de “como as coisas mudam na sociedade” (DUVEEN, 2011, p. 15), diferentemente das representações coletivas, que eram vistas por Durkheim como processos de manutenção da coesão social, visto que os fatos sociais eram tomados como processos de conservação e permanência da sociedade. Segundo Farr (2003), Moscovici atualizou a ciência social ao mundo moderno quando substituiu as representações coletivas por sociais e, nas palavras do próprio Moscovici:

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”. (MOSCOVICI, 2011, p. 49).

Além disso, vale destacar que o uso do termo social em lugar de coletivo também foi uma forma que Moscovici encontrou para distanciar-se da tradição durkheimiana e das interpretações sociológicas e psicológicas da sociologia clássica (MOSCOVICI, 2011). Assim, as diferenças apontadas evidenciam que, por um lado, Durkheim ofereceu a Moscovici um primeiro amparo conceitual para criticar o individualismo da psicologia social e, por outro lado, a oportunidade de questionar a dicotomia presente nas ideias de Durkheim – inadequada para os propósitos de renovação da Psicologia Social almejados

por Moscovici. Essa dicotomia precisava ser, portanto, superada pela teoria das representações sociais de Moscovici, que passou, para tanto, a situar-se na encruzilhada entre psicologia e ciências sociais (DUVEEN, 2011; SÁ, 1995).

O desafio implícito na renovação proposta por Moscovici, diante da ambiguidade da herança durkheimiana, é, portanto, situar a psicologia social no limite entre a psicologia e as ciências sociais, ocupando um território de fronteira, onde ocorrem fenômenos que podem ser caracterizados por sua dupla natureza – psicológica e social (SÁ, 1995). O próprio Moscovici afirma que o conceito de representações ocupa uma “[...] posição mista na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de conceitos psicológicos” (MOSCOVICI, 1978, p. 39). O mesmo nos diz Jodelet, quando reconhece que a tarefa de Moscovici foi buscar uma proposta que situasse as representações na interface entre o social e o individual, não as reduzindo a um evento intra-individual – e secundarizando o papel do social, por exemplo – e nem diluindo os fenômenos culturais ou ideológicos no pensamento social. O segredo está, portanto, em considerar o social e o individual como elementos simultâneos e não excludentes; está em fazer da representação “uma passarela entre os mundos individual e social” e relacioná-la à inovação presente em uma sociedade que, longe de ser estática, vive em constante transformação (MOSCOVICI, 2001).

A seguir, passaremos a uma apresentação e tentativa de definição das representações sociais de Serge Moscovici.

3.2.1 Uma possível definição das representações sociais: do conceito ao fenômeno

Para buscar uma definição de representações sociais é importante entender que seu conceito é tradicionalmente compreendido como um retrato mental de algo externo a nós, como se fosse possível perceber o mundo tal como ele é e construir para si uma imagem interna desse mundo externo (JOVCHELOVITCH, 2008; MOSCOVICI, 2011).

Tal ideia de representação como uma cópia individual do mundo externo possui herança direta do pensamento cartesiano, como já abordamos no capítulo anterior. Assim, a noção de representação como “desencorpada e a-social” tem raízes no racionalismo de René Descartes, tão presente na

separação radical entre sujeito e mundo proposta pelo autor (JOVCHELOVITCH, 2008). Entretanto, de acordo com Moscovici (1978, 2011), as representações não podem ser consideradas uma réplica do mundo, como se fossem reflexos em um espelho. O mesmo nos diz Jovchelovitch, quando afirma que “[...] o conhecimento humano é uma forma de representação que nunca captura plenamente a totalidade do objeto.” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 76).

Para Moscovici, há pelo menos três fatos que contradizem a noção tradicional de representação e que nos ajudam a entendê-la mais como um fenômeno do que como um conceito, visto que representações permitem também transformação e não apenas manutenção.

Em primeiro lugar, afirma o autor, é bastante familiar a afirmação de que não estamos conscientes de tudo o que ocorre à nossa volta. Muito frequentemente, não conseguimos ver coisas bastante óbvias que podem estar diante de nossos olhos. Sendo assim, uma representação não é uma cópia exata da realidade, visto que estamos sujeitos, como afirma o autor, a uma fragmentação prévia da realidade que pode tornar alguns de seus aspectos “visíveis” e outros “invisíveis” (MOSCOVICI, 2011, p. 30). Essa visibilidade de alguns elementos e invisibilidade de outros – a depender, por exemplo, do contexto e do sujeito – mais ajuda a “criar” realidades do que simplesmente espelhá-las.

Em segundo lugar, muitas vezes um fato que aceitamos como básico pode, repentinamente, transformar-se em ilusão. Esse é o caso da Teoria do Geocentrismo, citada por Moscovici (2011), e de muitas outras “verdades” as quais tomamos frequentemente como indiscutíveis ao longo de nossas vidas. Assim, uma representação que antes era usada para dar sentido à realidade pode perder seu lugar e dar origem a outra(s).

Em terceiro lugar, comportamentos e reações têm sempre relação com algumas definições que são comuns aos membros de um grupo ou comunidade à qual fazemos parte. Dessa maneira, não é possível afirmar que uma determinada representação é um retrato fiel do mundo, pois existem sempre outros grupos, outras culturas e formas de viver que possuem diferentes definições, as quais interferem em suas representações a ponto de as diferenciarem de outras.

Por essa razão, representar não pode ser considerado apenas duplicar, repetir ou reproduzir, mas sim reconstituir, retocar, modificar e compartilhar com os demais (MOSCOVICI, 1978, 2011). A interação que ocorre entre o conceito e nossa percepção dele cria, de acordo com Moscovici, uma impressão de realismo que nos faz esquecer que as representações “[...] são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem, pelo psiquismo individual e social.” (MOSCOVICI, 1978, p. 56-57).

Muito embora as representações não possam ser consideradas cópias da realidade, isso não quer dizer, como afirma Moscovici, que tais representações não correspondam ao que os seres humanos denominam “mundo externo”. De acordo com o autor, as categorias e sentidos que conferimos a uma representação são escolhidos por nós a partir de nossas conversas cotidianas e do contato com as características dos objetos desse mundo externo (MOSCOVICI, 2011).

É a conversação, portanto, que permite a apropriação desse mundo, que é externo, pois “não nos pertence”; “está fora de nós” e começa a fazer parte de nosso mundo individual quando, coletivamente, participamos de “conversações”, aspecto que retomaremos mais adiante (MOSCOVICI, 1978, p. 53).

Seria impossível reduzir todas as qualidades de um objeto a uma única e “verdadeira” representação. Isso implicaria a existência de uma realidade acabada, que seria dada a todos nós independentemente dos diferentes momentos de diálogo que travamos com os demais e das representações que compartilhamos. Para Moscovici, representar o mundo externo implica, sem dúvida, compor nossa realidade a partir de categorias que partilhamos e escolhemos desse mundo. No entanto, o fenômeno das representações é constituinte da realidade e não sua simulação.

Como afirma o autor, por meio da comunicação, as representações penetram “[...] em todos os interstícios do que nós chamamos realidade [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 212) e inserem nela, inclusive, o que está ausente. Sendo assim, “[...] no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados.” (MOSCOVICI, 2011, p. 32).

Esse ajustamento de nossos sistemas às representações, contudo, ocorre sempre com uma certa quantidade tanto de autonomia quanto de condicionamento. Se nós – enquanto seres em contato com o mundo externo, objetos e outros seres – selecionamos elementos do mundo para a construção de representações, isso significa que não somos passivos diante do mundo, da mesma forma que não o somos diante das próprias representações que formamos. É nesse aspecto, como vimos anteriormente, que Moscovici vai além do conceito de representações coletivas de Durkheim, ao considerar que a sociedade não determina o ser humano, pois, além de ser influenciado por ela, ele é também um ser ativo capaz de interagir, criar e produzir sua realidade social. Para Moscovici:

Reconhecendo-se que as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, tira-se-lhes esse lado preestabelecido, estático, que as caracterizava na visão clássica. Não são os substratos, mas as interações que contam. (MOSCOVICI, 2001, p. 62).

Em vista das interações é que as representações, enquanto fenômeno, intervêm em nossa atividade cognitiva ao mesmo tempo em que são independentes dela, o que ocorre a partir de duas naturezas que são constituintes da representação: a convencional e a prescritiva.

Ao convencionalizar, as representações dão uma forma definitiva a objetos, pessoas e acontecimentos, localizando-os em uma categoria e colocando-os como modelos, que passam a ser partilhados por um grupo de pessoas. Uma vez estabelecido o modelo, ele pode ser usado até mesmo quando o objeto não se ajusta adequadamente a ele. Como destaca Moscovici, muitas vezes nós forçamos o objeto ou pessoa a assumir a forma do modelo e a “[...] entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado.” (MOSCOVICI, 2011, p. 34). De acordo com o autor:

[...] cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta. Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são

impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. (MOSCOVICI, 2011, p. 35).

Para trazer à consciência essa natureza convencional das representações, Moscovici afirma que podemos transferir o objeto, pessoa ou acontecimento, de um contexto a outro, para que se observe sob outro contexto. Embora seja possível conscientizar-se do aspecto convencional das representações na tentativa de diminuir as exigências por ela impostas em nossas percepções e pensamentos, é difícil libertar-se totalmente das convenções. Ao invés disso, uma estratégia apontada por Moscovici seria identificar uma representação e descobrir sua origem, ou o que ela representa, reconhecendo que ela constitui, para os seres humanos, um tipo de realidade. Isso é importante, visto que quanto mais a origem de uma representação é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais “fossilizada” tal representação pode se tornar (MOSCOVICI, 2011).

Em sua segunda natureza, ao prescrever o que deve ser pensado, as representações impõem uma força resultante de estruturas e tradições que existem desde antes de cada um de nós começar a pensar. De acordo com Moscovici, são elos prévios de “[...] sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.” (MOSCOVICI, 2011, p. 37). A força prescritiva de uma representação, em muitos aspectos, chega a fazer do passado algo mais real que o próprio presente, tendendo para o enquadramento do estranho e do novo, em uma fuga da mudança e manutenção do antigo.

A partir das naturezas convencionalizantes e prescritivas, portanto, as representações tornam-se reais e constituem um ambiente concreto, uma atmosfera que cerca e influencia aos indivíduos. Mesmo sabendo que tais representações nada mais são do que ideias, elas são “realidades inquestionáveis” com as quais temos de nos confrontar.

Embora convencionalize e prescreva pensamentos e ações, em uma espécie de “preparação para a ação” (MOSCOVICI, 1978), o estudo das representações sociais, no entanto, deve ir além da verificação de comportamentos convencionais ou prescritos, pois o objetivo é estudar o ser humano enquanto ele conhece e compreende o mundo à sua volta, enquanto ele pergunta, procura respostas, pensa e remodela esse mundo, e não apenas enquanto “processa informação” ou se comporta (MOSCOVICI, 2011).

É importante destacar também que, embora depois de criadas as representações assumam “vida própria”, para Moscovici, nossas mentes não são “caixas-pretas” que simplesmente recebem informações de fora e nem nós estamos predestinados a um completo controle de uma ideologia dominante produzida e imposta por determinada classe ou estado, igreja e escola, por exemplo. Mais do que isso,

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. (MOSCOVICI, 2011, p. 45).

Assim, o que Moscovici propõe é considerar como um fenômeno o que antes era visto como um conceito. Se, para Durkheim e a sociologia clássica, as representações coletivas serviam para explicar regras e comportamentos, para Moscovici, as representações sociais:

[...] são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”. (MOSCOVICI, 2011, p. 49).

Da noção de representação como cópia da realidade, passamos, portanto, ao estudo do fenômeno das representações sociais, aquelas “[...] que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis.” (MOSCOVICI, 2011, p. 48). Ao invés de representações fixas, que depois de formadas permanecem imutáveis, temos um fenômeno móvel, cuja plasticidade opera “[...] em um conjunto de relações

e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações.” (MOSCOVICI, 2011, p. 47).

Diante disso, estaticamente, as representações sociais podem ser consideradas “[...] teorias que ordenam ao redor de um tema [...] uma série de proposições que possibilita que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 209-210). E, de um ponto de vista dinâmico,

[...] as representações sociais se apresentam como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias. (MOSCOVICI, 2011, p. 210).

Assim, enquanto teorias, as representações sociais ditam exemplos e modelos de ação, garantindo que a realidade faça sentido. Como sistema dinâmico e social – diferentemente dos exemplos sugeridos em seu caráter teórico –, as representações são móveis e fluidas. Nas palavras de Moscovici, as representações sociais são também um fato psicológico, de três maneiras:

[...] possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencentes a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego. (MOSCOVICI, 2011, p. 211).

Esse caráter multidimensional das representações sociais difere da noção tradicional, pois confere ao fenômeno das representações o que Moscovici (1978) denomina uma dupla função: a de orientarmos e controlarmos o mundo material e social, além de comunicarmos os diversos aspectos que percebemos de tal mundo. As representações sociais são, portanto, uma maneira específica com que nós, seres individuais e sociais, abstraímos o sentido do mundo externo e o realimentamos com nossas percepções, tornando esse mundo significativo ao mesmo tempo em que também o criamos, na busca por um sentido que nos seja familiar.

Nessa busca pelo familiar, as representações são formadas em meio às conversações que travamos com os outros. No curso dessa comunicação, portanto, as representações são compartilhadas, o que implica uma influência

mútua entre as pessoas que interagem, interpretando e explicando o mundo (MOSCOVICI, 2011).

O que dá o caráter social às representações, portanto, não é o fato de serem autônomas ou comuns a todos, mas sim de serem construídas em meio aos processos de comunicação e, portanto, partilhadas. Para Moscovici,

[...] a noção de compartilhar expressa o processo através do qual representações sociais ou públicas se apropriam de representações individuais ou privadas. Isso parece mais adequado que a ideia de coação introduzida por Durkheim e Lévy-Bruhl para descrever o processo pelo qual representações coletivas conformam a vida mental dos indivíduos. Para esses pensadores, contudo, as representações são formadas em relação à realidade e não em relação a comunicação com outros, algo que eles julgam ser secundário, mas que é essencial para nós. (MOSCOVICI, 2011, p. 209).

O mesmo nos diz Jodelet, uma das principais colaboradoras do trabalho de Moscovici, quando afirma – em uma das definições mais aceitas atualmente – que as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2001, p. 22). Algumas das características dessa construção e compartilhamento da realidade traduzida em representações sociais serão abordadas a seguir.

3.2.2 Representações sociais: um fenômeno da comunicação

A partir do que apresentamos anteriormente, podemos nos perguntar: por que criamos representações sociais? De acordo com Moscovici, construímos representações com a finalidade de nos familiarizarmos com o que é estranho, ou seja, tornar familiar algo que não é familiar. Além disso, as representações sociais também são formadas para tornar possível e manter a comunicação entre os membros de uma comunidade (MOSCOVICI, 1978) ou para “reduzir a margem de não comunicação” (MOSCOVICI, 2011).

Assim, os processos de comunicação, de conversação, ou ainda “o mundo do discurso”, como afirma Moscovici (1978), são um dos veículos mais atuantes, no que diz respeito à necessidade humana de representar a

realidade. É por meio dessa interação presente na conversação humana que “[...] cada um sensibiliza-se para o que lhe é estranho e apropria-se dos elementos que lhe convém.” (MOSCOVICI, 1978, p. 100).

Para entender essa centralidade dos processos de conversação para a teoria das representações sociais, podemos recorrer a Sá (1995), quando afirma que os mais diferentes assuntos do dia-a-dia mobilizam a atenção das pessoas e ocasionam escolhas, recortes e pronunciamentos diversos de cada um de nós. As explicações vinculadas a tais pronunciamentos estão além das simples opiniões, pois fazem uma articulação entre diferentes questões e objetos convenientemente apropriados por nós, de acordo com uma lógica própria de cada indivíduo ou grupo. Os assuntos que fazem parte das conversações cotidianas das pessoas, portanto, são explicados de acordo com “[...] informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais.” (SÁ, 1995, p. 26).

Podemos concluir que as representações sociais são um fenômeno da comunicação, não em termos midiáticos, mas comunicativos, pois fazem parte da vida social, ou seja, estão presentes em todos os lugares e situações nas quais as pessoas se encontram e se comunicam. Segundo Moscovici (1978, 2011), a compreensão é alcançada por indivíduos que pensam em conjunto sobre os mesmos assuntos, o que explica, em parte, o fato de serem sociais. Assim, os fragmentos de diálogos e de leituras, as expressões ouvidas em algum lugar, as experiências comuns e conversas coletivas nos lares, clubes, bares, associações, instituições, na mídia, redes sociais, fazem circular e transformam as informações e hábitos de um grupo, e seus membros adquirem “competência enciclopédica” para se pronunciar acerca do que é discutido (MOSCOVICI, 1978).

Tanto a matéria-prima quanto a manifestação das representações sociais são as conversações presentes nas atividades intelectuais cotidianas; de senso comum. Tais conversações estão circunscritas no que Moscovici denomina “universos consensuais”. Os conhecimentos elaborados nesses universos não conhecem os limites dos conhecimentos disciplinares e especializados – presentes nos universos reificados. É importante dizer também que não há, para Moscovici, uma oposição entre conhecimento reificado e consensual, visto que as representações sociais fruto das

compreensões e conversações dos indivíduos se originam de fragmentos e da junção desses dois universos. Os conhecimentos consensuais são mantidos pela “livre conversação” e em longo prazo, afirma Moscovici,

[...] a conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes. As regras dessa arte mantêm todo um complexo de ambiguidades e convenções, sem o qual a vida social não poderia existir. Elas capacitam as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. O pensar é feito em voz alta. Ele se torna uma atividade ruidosa, pública, que satisfaz a necessidade de comunicação e com isso mantém e consolida o grupo, enquanto comunica a característica que cada membro exige dele. (MOSCOVICI, 2011, p. 51).

As representações construídas nesses universos consensuais são vistas por Moscovici como uma “atmosfera” que envolve o indivíduo e o grupo. Essa atmosfera dos universos consensuais visa a manutenção de um certo equilíbrio/tradição e são, portanto, “[...] locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito.” (MOSCOVICI, 2011, p. 54).

A produção de representações sociais, em decorrência, não se encerra em uma suposta busca por acordo entre o pensamento individual e o mundo externo – como a noção de representações coletivas de Durkheim pregava –, mas sim na tentativa de tornar familiar aquilo que coloca em risco o “equilíbrio”, ou o que já é por nós conhecido. Na medida em que o “estranho” provoca uma falta/quebra na comunicação dentro do grupo, as representações sociais configuram-se como uma tentativa de construir uma ponte entre aquilo que é estranho e o já familiarizado. Nas sociedades de hoje, é a frequência com que nos deparamos com o estranho que provoca a tensão entre o familiar e o não familiar e propicia a construção de representações sociais. Isso é o que impede as representações de serem estáveis, como Durkheim imaginava. Sendo assim,

[...] a razão para se criarem essas representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não familiar. Toda violação das regras existentes, um fenômeno ou uma ideia extraordinários, tais como os produzidos pela ciência ou tecnologia, eventos anormais que perturbem o que pareça ser o curso normal e estável das coisas, tudo isso nos fascina, ao mesmo tempo em

que nos alarma. Todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador. (MOSCOVICI, 2011, p. 206-207).

Na tentativa de tornar familiar ideias ou percepções que nos são estranhas, apegamo-nos a representações sociais já existentes e lançamos mão dos processos de ancoragem e objetivação. São tais processos que nos permitem a apropriação e ao mesmo tempo a construção da realidade, como veremos a seguir.

3.2.3 Ancoragem e objetivação

A partir da ideia de buscar familiarizar-se com o estranho, o processo de formação das representações sociais pode ser caracterizado por dois mecanismos, que possuem a função de transformar o não familiar em familiar e são chamados por Moscovici de ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 1978; 2011). Em primeiro lugar, esses mecanismos transferem o não familiar para as representações predominantes de nossa esfera particular – assim somos capazes de comparar e interpretar o estranho com o que nos é familiar –, para depois lidarmos com o que era não familiar em meio ao que podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar.

Enquanto ancorar pode ser resumido como um processo de classificação e comparação de algo novo com modelos já conhecidos pelos indivíduos; objetivar é atribuir concretude às ideias. Nesses processos, como veremos mais adiante, o ser humano é impreciso, pois preenche os espaços vazios da “realidade” – aqueles sem explicação, os quais ficaram sem entendimento – com explicações que são fruto de seu ponto de vista. Segundo Moscovici (1978), esse processo de familiarização com o estranho contido nos mecanismos de ancoragem e objetivação evidencia a participação ativa do sujeito – tanto cognitiva quanto simbólica e afetivamente – no processo de construção das representações sociais e, conseqüentemente, de sua realidade.

Sobre a ancoragem, Moscovici destaca que se trata de um processo que envolve tanto a classificação quanto a denominação de um objeto estranho. Aquilo que não está classificado segundo critérios e categorias pré-definidas e

não possui nome é “estranho” para o indivíduo, ou seja, não existente e até ameaçador.

Para entrar em contato com o que é estranho ou novo, precisamos classificá-lo, comparando-o com um “protótipo” ou modelo anterior (MOSCOVICI, 2011). De acordo com Moscovici, o uso do protótipo como base para classificação da novidade tende a favorecer opiniões pré-existentes e precipitadas, quando percebemos e selecionamos apenas as características mais representativas do modelo utilizado. Comparar com um protótipo é também buscar a normalidade ou anormalidade, na tentativa de responder se o objeto novo se apresenta a nós como deveria ser ou não.

Dessa maneira, quando nos deparamos com algo estranho e perturbador, experimentamos uma resistência, pois não somos capazes de avaliá-lo logo de início e nem de responder à questão acerca de sua (a)normalidade. A partir disso, na tentativa de ancorá-lo, comparamos com um paradigma preexistente de uma categoria que julgamos apropriada. Nesse processo de comparação, classificamos o objeto estranho como não familiar e selecionamos suas características mais representativas – o que significa dizer que algumas características ficam de lado –, aproximando-as a algo que nos seja comum, momento em que o rotulamos com um nome ou enunciado conhecido e estabelecemos com ele uma relação positiva (aceitação) ou negativa (rejeição) (MOSCOVICI, 2011).

Percebemos que, nesse processo, as ações de classificar e denominar são dois aspectos interligados e fundamentais que definem o mecanismo de ancoragem das representações sociais. A classificação proporciona o protótipo para representação da realidade externa, o que promove sua redução a categorias e imagens que são comuns, colocando-a em um contexto familiar. Visto que é praticamente impossível classificar algo sem atribuir-lhe um nome, a classificação está ligada à denominação, embora sejam atividades distintas. Para comunicar, portanto, é preciso denominar, dar um nome e, assim, tirar do anonimato, situando em nossa cultura o que nos perturba e ameaça. Disso decorre a importância do nomear para o ato da representação.

Sendo assim, “[...] os que falam e os de quem se fala são forçados a entrar em uma matriz de identidade que eles não escolheram e sobre a qual eles não possuem controle.” (MOSCOVICI, 2011, p. 68). É assim, sugere

Moscovici, que todas as manifestações da existência social – sejam elas adequadas às representações dominantes ou divergentes delas – são rotuladas, o que nos permite afirmar que dar nome não é um mecanismo meramente intelectual. Nas palavras de Moscovici:

Podemos até mesmo ir ao ponto de sugerir que essa [denominação] é a maneira como todas as manifestações normais e divergentes da existência social são rotuladas – indivíduos e grupos são estigmatizados, seja psicológica, seja politicamente. Por exemplo, quando nós chamamos uma pessoa, cujas opiniões não estão de acordo com a ideologia corrente, de um “inimigo do povo”, o termo que, de acordo com aquela ideologia, sugere uma imagem definida, exclui essa pessoa da sociedade à qual ela pertence. É, pois, evidente que dar nome não é uma operação puramente intelectual, com o objetivo de conseguir uma clareza ou coerência lógica. É uma operação relacionada com uma atitude social. (MOSCOVICI, 2011, p. 68).

Ambas as atividades, classificar e nomear, são, portanto, atitudes sociais, realizadas não somente para atender a necessidades individuais, mas para tornar algo visível, palpável, aceito ou não, estigmatizado ou consensualizado; no limite, “verdadeiro” para todos os que buscam a manutenção dos processos de conversação em um determinado grupo.

Ao classificar o objeto estranho segundo um protótipo, generalizamos esse objeto ou o particularizamos, segundo características aleatórias que são usadas como categorias. Segundo Moscovici, ao generalizar ou particularizar, a categoria usada “[...] se torna, como se realmente fosse, coextensiva a todos os membros dessa categoria.” (MOSCOVICI, 2011, p. 65).

Assim, quando ancorado, o estranho adquire as características da categoria ao qual foi re-ajustado, se enquadrando a ela. Já deixando de ser estranho, entra em nosso sistema particular de representações e qualquer coisa que se relacione com ele irá se relacionar também com o objeto ancorado, em um processo de rotinização que nos possibilita, segundo Moscovici (2011), utilizar palavras familiares ao invés de palavras não familiares. Isso se explica pela maior possibilidade de expressar algo de forma que seja facilmente inteligível a qualquer pessoa.

Em vista do que foi apresentado anteriormente, a teoria das representações sociais conduz a duas consequências. Em primeiro lugar,

segundo o processo de ancoragem, a ideia de um pensamento sem nenhum viés cai por terra. É impossível ter um sistema de pensamento sem vieses, sem a subjetividade daquele que observa, daquele que conhece. Por conseguinte, é impossível estar dentro da sociedade e observá-la “de fora”, objetivamente, como pretendia a ciência clássica. A ancoragem pressupõe o consenso na busca pela manutenção da comunicação e o viés é entendido não como limitação, mas como diferença normal de perspectiva. Torna-se insustentável, portanto, a afirmação de que existe, na sociedade, uma posição que é “normal” enquanto as outras não, ou ainda, de que existe uma verdade absoluta que pode responder a tudo. (MOSCOVICI, 2011).

Em segundo lugar, a ancoragem, que classifica e nomeia, não apenas rotula ou convencionaliza, mas facilita a formação de opiniões e interpretação das características, das intenções e motivos das pessoas. De acordo com Moscovici, indivíduos em grupos tendem a colocar em ação o que o autor denomina “mania de interpretação”, segundo a qual lançam mão dos processos de ancoragem e objetivação para interpretar e compreender um fenômeno.

Embora a busca pelo familiar em uma situação nova e estranha nos permita afirmar que as representações dela decorrentes demonstram uma tendência ao conservadorismo, durante esse processo, no entanto, as representações preexistentes não são apenas utilizadas como parâmetro ou protótipo para as novas, mas são também modificadas, (re)interpretadas, assim como as próprias entidades a serem representadas também adquirem uma “nova existência” (MOSCOVICI, 2011, p. 70). É esse ato criativo, de modificação e/ou produção da realidade, a que Moscovici se refere.

A objetivação, por sua vez, transforma uma ideia abstrata em algo “concreto”, atribuindo materialidade aos processos anteriormente descritos, em especial “materializando a palavra”, (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001). Um primeiro estágio da objetivação é descrito da seguinte maneira por Moscovici,

[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio com substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nos podemos responder como tal. (MOSCOVICI, 2011, p. 71-72).

Ao objetivar ideias desconhecidas e estranhas, transformamos algo abstrato em “quase concreto”, transferindo o que antes estava presente apenas na mente para algo que possui existência no mundo físico, tornando real o que antes era apenas conceitual (MOSCOVICI, 1978, 2011).

Além do exemplo de Moscovici – que mostra a concretização da ideia de Deus na imagem de um pai –, podemos tomar o caso de uma palavra ou situação nova que foi ouvida/vivida por uma pessoa. De forma sintética, a objetivação ocorre quando ligamos a palavra/situação nova a uma imagem, que é não verbal. No entanto, nem sempre se pode ligar uma palavra a uma imagem (por insuficiência na relação entre uma e outra, ou por tabu, entre outros fatores). Em casos como esses, formamos núcleos figurativos, ou seja, conjuntos ou “complexos de imagens”, como denomina Moscovici, que servem para representar igualmente um complexo de ideias. Embora saibamos que é apenas uma noção, esse complexo é visto como se fosse algo que realmente existe, aspecto das representações que denota, mais uma vez, sua capacidade (re)criativa do mundo externo (MOSCOVICI, 2011).

As imagens selecionadas por sua capacidade representativa acabam por integrar um padrão e, nesse momento, a palavra passa a ser usada com mais frequência. Surgem, portanto, clichês e imagens que sintetizam o paradigma que, por sua vez, passa a ser usado em várias situações. Finalmente, quando a imagem ligada àquela palavra se torna separada e é “deixada solta na sociedade”, ela é aceita como uma realidade. Nas palavras de Moscovici:

A imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra. A noção, pois, ou a entidade da qual ela proveio, perde seu caráter abstrato, arbitrário e adquire uma existência quase física, independente. (MOSCOVICI, 2011, p. 74).

A objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, tornando-se a própria essência dessa “realidade”. Conforme afirma Moscovici, “Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível.” (2011, p. 71). Depois que a imagem é totalmente assimilada, a objetivação percorre o segundo estágio. Assim, o que é percebido (a imagem) substitui o que é

concebido. Isso ocorre devido ao fato de que as imagens são elementos que compõem nossa comunicação e compreensão social, sendo relacionadas à realidade. Por conseguinte, uma imagem não existe sem uma realidade e, em vista disso, “Se as imagens devem ter uma realidade, nós encontramos uma para elas, seja qual for.” Ainda para o autor, “Nosso ambiente é fundamentalmente composto de tais imagens e nós estamos continuamente acrescentando-lhe algo e modificando-o, descartando algumas imagens e adotando outras.” (MOSCOVICI, 2011, p. 74). Ao longo desse processo, são esquecidas as origens dessa transferência ou dessa “metamorfose das palavras em objetos”. A objetivação ocorre de tal forma que esquecemos que essa construção foi produto de nossa atividade.

Em conclusão, as representações sociais, capazes de transformar o não familiar em familiar, são um fenômeno que permite descobrir como indivíduos e grupos, em toda sua diversidade e complexidade, constroem mundos estáveis e previsíveis a partir do estranho, da desordem e da imprevisibilidade, transformando aquilo que não reconhecem em algo mais próximo.

* * *

Neste capítulo, tivemos como objetivo apresentar as principais características da teoria das representações sociais, com base principalmente no trabalho de Moscovici, que nortearam nossa investigação. Como vimos, Moscovici parte do conceito de representações coletivas de Durkheim para propor, no âmbito da psicologia, uma perspectiva que busca compreender as articulações entre o indivíduo e a sociedade, na intenção de superar a visão pautada primordialmente no indivíduo, dada por outras abordagens da Psicologia Social, de influência norte-americana.

Antes de encerrar o capítulo, acreditamos serem pertinentes algumas considerações acerca de possíveis relações entre as ideias que acabamos de discutir e alguns dos elementos da teoria da complexidade, referencial proposto por Morin e que orienta, igualmente, as etapas de nossa investigação, nosso olhar sobre a escola e os fenômenos da realidade. Ainda que ambos os referenciais aqui em questão tenham por base e influência perspectivas teóricas até certo ponto distintas, partilhamos da ideia de que tanto Morin quanto Moscovici “[...] avançaram no paradigma vigente em seu tempo e,

assim, apresentam contribuições que têm como foco propor a superação do pensamento conservador ou dominante.” (ENS; BEHRENS, 2013, p. 90).

Em primeiro lugar, ao fazer uso da noção de representação não como uma cópia da realidade, mas como um processo que envolve reconstrução, modificação e compartilhamento, Moscovici parte da impossibilidade de se chegar à totalidade de uma realidade “única” e “verdadeira”, refutando a existência de um mundo externo dado *a priori* e independente dos indivíduos. Como vimos, esta é justamente uma das premissas que orienta as críticas apontadas pelas novas perspectivas científicas aos pressupostos da modernidade. É, igualmente, uma das ressalvas feitas por Morin ao paradigma simplificador. Desse modo, podemos dizer que, assim como Morin, Moscovici assume a incompletude do conhecimento – no caso, das representações sociais –, que será sempre uma parcela, um fragmento provisório e dinâmico da realidade, e não sua cópia exata.

Em segundo lugar, o modo como Moscovici compreende as representações sociais deixa evidente o caráter multidimensional que o autor atribui àquilo que prefere considerar como um fenômeno, mais do que como um conceito. A dinamicidade, fluidez e a articulação simultânea de elementos sociais e psicológicos são características que possibilitam, a nosso ver, que as representações sociais sejam encaradas em sua complexidade, integrando elementos ao mesmo tempo antagônicos e complementares – conforme propõe Morin (1999, 2002a, 2002b, 2010, 2013). Além disso, o próprio sujeito passa a ser entendido em sua multidimensionalidade, em uma compreensão que busca encarar os fenômenos humanos superando a fragmentação e as fronteiras entre os campos disciplinares. A articulação e consideração simultânea de elementos antes vistos como opostos – racional/afetivo, social/individual, conhecimento/senso comum, lógico/ilógico – passam a ser fundamentais para a compreensão da pluralidade e complexidade do ser humano (ENS; BEHRENS, 2013).

As ideias de Moscovici, ao romperem com a visão globalizante, estática e unilateral das representações coletivas de Durkheim, possibilitam uma compreensão da complexidade que caracteriza as relações entre indivíduo e sociedade, evidenciando a recursividade e dialogia – princípios mencionados por Morin – entre ambas as dimensões. Nesse sentido, as representações

sociais são ao mesmo tempo produto e produtoras da realidade social, em um movimento no qual a sociedade não apenas influencia o indivíduo, mas é também influenciada pelas interações, criações e produções desse último. Esse se constitui, portanto, como um terceiro aspecto que nos possibilita tecer aproximações entre as representações sociais e a teoria da complexidade.

Por fim, e fazendo menção aos mecanismos de ancoragem e objetivação, podemos dizer que a teoria das representações sociais de Moscovici possibilita evidenciar que o conhecimento – ou, no caso, a representação social em si – não se efetiva sem o papel ativo do sujeito. Essa relação nos permite compreender as articulações entre o mundo objetivo e a “subjetividade”, não mais dicotômicos e antagônicos como propunha a ciência moderna. Ao abrir espaço para a interpretação, o simbólico e o afetivo nos processos de conhecimento, pensamento e comunicação, podemos dizer que Moscovici reconhece a possibilidade do “erro”, da “ilusão” e das “incertezas” que, assim como preconiza Morin, passam a fazer parte do próprio conhecimento social.

4. O PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Neste quarto capítulo, apresentaremos os objetivos de nossa investigação, bem como o instrumento, os(as) participantes da pesquisa, além dos procedimentos de coleta e análise de dados. O objetivo é articular os referenciais teóricos expostos nas seções anteriores ao plano de investigação, com destaque para os procedimentos metodológicos empregados na coleta de dados.

Antes de prosseguir, porém, é importante destacar que as escolhas efetuadas para delimitar os objetivos da presente pesquisa e as perspectivas teóricas com as quais escolhemos trabalhar delimitaram uma realidade, um certo objeto de estudo, e não outro. Sob a ótica da complexidade (MORIN, 1990, 1996a, 1996b), lidamos com uma parte da realidade que escolhemos estudar, e nossas escolhas nos inserem, enquanto sujeitos, no objeto que pesquisamos. Considerando que nossas escolhas não são as únicas possíveis e nem carregam a verdade absoluta, não desconsideramos a possibilidade de outros estudos e outras perspectivas.

Ainda a respeito das escolhas que delimitaram nossos objetivos de pesquisa, lembramos que “Estamos numa época onde uma nova cientificidade permite considerar coisas que a antiga não considerava.” (MORIN, 1996a, p. 57). Por conta disso, consideramos que é necessário abandonar a ideia dicotômica de que um objeto de estudo existe sem a participação do(a) pesquisador(a). Essa é uma ideia que polariza a relação do indivíduo com o fenômeno estudado, pois separa o objeto de estudo de seu(sua) pesquisador(a), em nome de uma suposta busca por objetividade (MORIN, 1990).

Pressupomos, conforme já argumentamos em capítulos anteriores, que os paradigmas de pesquisa que têm a intenção de avançar em relação aos da modernidade – e a teoria da complexidade é um desses paradigmas – nos fornecem uma forma diferente de ver a ciência, e é partir daí que pretendemos encarar as especificidades, incertezas, aleatoriedades e imprevisibilidades tanto quanto as regularidades e convenções das problemáticas que se constituem como foco da presente investigação.

4.1 Objetivos da pesquisa

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, se insere no âmbito da educação e tem como objetivo central investigar as representações sociais de um grupo de docentes da educação básica a respeito dos objetivos da escola. Nosso estudo tem como proposta contribuir com as discussões acerca da necessidade de se repensar o papel da escola na contemporaneidade – em especial no que diz respeito aos desafios vividos pela docência diante da universalização da escolarização promovida pela terceira revolução educacional.

Nosso desejo é compreender o que vem ocorrendo na/com a instituição escolar em um momento de transição de modelos educacionais. Se até o século XIX a educação pública atendia a uma parcela selecionada de crianças e jovens, que “recebiam” o conhecimento “transmitido” pelo(a) professor(a), atualmente busca-se uma formação que alcance a todos(as) os(as) alunos(as) que passaram a ter acesso à escolarização, o que vem sugerindo, conforme já argumentamos, um modelo educacional mais voltado ao equilíbrio entre o tradicional trabalho com os conhecimentos curriculares e a formação em valores, procedimentos e atitudes (ARAÚJO, 2003, 2007, 2011; ESTEVE, 2004).

A partir do exposto, a questão central e os objetivos da pesquisa podem ser formulados da seguinte maneira:

Diante das mudanças ocasionadas pela universalização do ensino, como professores e professoras entendem os objetivos da escola na contemporaneidade?

Objetivo: Identificar as representações sociais de professores e professoras sobre os objetivos da escola na atualidade.

Objetivos específicos:

- a) Analisar os sentidos que emergem das representações sociais sobre a compreensão dos(as) professores(as) quanto aos desafios enfrentados no trabalho docente e que incidem sobre os objetivos da escola na contemporaneidade;

- b) Identificar e analisar os processos de objetivação e ancoragem que dão origem às representações sociais dos professores e das professoras acerca dos objetivos da escola;
- c) Verificar, a partir das representações sociais de docentes, como os princípios do pensamento complexo podem auxiliar na compreensão da complexidade da escola na contemporaneidade.

4.2 Procedimentos metodológicos

Para se atingir os objetivos da pesquisa, buscamos maneiras de nos aproximar do contexto vivido por um grupo de professores(as) que atua em uma escola pública da região centro-ocidental do estado do Paraná. Esse contexto é composto pelas singularidades dos professores e das professoras que ali exercem a docência, mas também por características globais e universais que são compartilhadas por diferentes instituições de ensino que enfrentam, hoje, os desafios de se educar para o século XXI, no Brasil.

O desejo de considerar esse contexto em suas particularidades e generalidades parte da perspectiva de complexidade (MORIN, 1990, 1996b) e, guardadas as diferenças de conjunturas sociais e culturais que existem entre as escolas públicas brasileiras, inferimos que inúmeras outras escolas de nosso país vivem situações próximas às da escola investigada, de modo que seus docentes podem vir a manifestar representações sociais similares às que foram expressas no grupo que participou de nossa pesquisa.

Para a coleta de dados, foram organizadas sessões de grupo focal¹⁹, ou seja, discussões coletivas realizadas junto aos participantes da pesquisa. Cada sessão possuía um roteiro específico, com questões norteadoras para

¹⁹ A técnica de grupos focais é empregada em pesquisas de marketing desde meados de 1920 (GATTI, 2005). Nessa área, as discussões em grupo são usadas para entender decisões do consumidor no momento da compra de um produto, assim como identificar suas necessidades e verificar se estão satisfeitos (FERN, 2001). Entre 1970 e 1980, a técnica expandiu-se para além das pesquisas de mercado e começou a ser utilizada em outras áreas. Em meados dos anos 1980, o grupo focal foi adaptado à investigação em ciências sociais e humanas (GATTI, 2005; POWELL; SINGLE, 1996). De início, as informações coletadas nos grupos focais eram utilizadas para construir questionários de pesquisa ou servir de estudo piloto para nortear o preparo de entrevistas individuais, por exemplo. Posteriormente, entre o fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, o grupo focal também passou a ser usado e reconhecido como instrumento principal de coleta de dados (VAUGHN; SCHUMM; SINAGUB, 1996).

desencadear o diálogo. Partindo do pressuposto de que as representações sociais são um fenômeno da vida coletiva e se manifestam em situações de comunicação (MOSCOVICI, 1978, 2011), o objetivo da técnica de grupos focais, na presente investigação, foi criar um espaço de conversação onde as representações sociais docentes pudessem se manifestar de forma espontânea, minimizando a necessidade de intervenções e direcionamentos do pesquisador para fazer fluir o diálogo.

Em nossa pesquisa, o grupo focal foi uma oportunidade de organizar procedimentos de pesquisa similares aos encontros rotineiros de conversação na sala de professores²⁰, nos quais os(as) docentes dialogam coletivamente sobre suas representações, êxitos, problemas, dificuldades e sobre o que lhes afeta no cotidiano escolar. São esses momentos que, a longo prazo, como afirma Moscovici, criam “nós de estabilidade e recorrência” (MOSCOVICI, 2011, p. 51) que fornecem uma base comum para as representações que são compartilhadas em um grupo, em nosso caso, de professores e professoras.

Dessa maneira, consideramos o grupo focal como uma opção metodológica adequada aos pressupostos teóricos anteriormente expostos e aos objetivos da pesquisa, na medida em que nos permite entrar em contato com os processos de conversação destacados por Moscovici e, conseqüentemente, com as representações sociais de seus praticantes.

De acordo com Morgan (1997), os grupos focais podem ser classificados de três maneiras diferentes: como fonte principal de dados, como fonte preliminar, ou como técnica complementar de coleta de dados. Quando usados como fonte principal – *self-contained* –, a coleta de dados ocorre durante a discussão grupal, que é considerada suficiente para fornecer os dados à pesquisa. Nesse caso, os dados revelam o processo de interação entre os(as) participantes de um grupo, pouco acessíveis por meio de técnicas individuais de entrevista (BUNCHAFT; GONDIM, 2004). Como fonte preliminar, os grupos focais podem ser usados para produzir conhecimentos necessários à

²⁰ A intenção era captar a naturalidade com que docentes dialogam em seu espaço de interação cotidiana – como, por exemplo, os momentos de reunião, a hora do intervalo, a “sala do café”. Nos grupos focais que realizamos para a presente investigação, como veremos no próximo capítulo, os(as) professores(as) fizeram várias referências ao que conversam no dia-a-dia, com expressões do tipo “como nós conversamos outro dia” ou “o que nós comentávamos certa vez”. Diante disso, acreditamos que a técnica utilizada possibilitou que os(as) docentes trouxessem ao grupo focal as representações que compartilham cotidianamente na escola.

elaboração de outros instrumentos de pesquisa ou ainda para dar suporte a programas de intervenção. Quando vistos como fonte complementar, por sua vez, os grupos focais são associados a outros instrumentos de coleta – como questionários individuais ou pesquisa participante, por exemplo – constituindo uma proposta multi-métodos qualitativos (GONDIM, 2003).

Fern (2001) utiliza-se de outros critérios para classificar os propósitos dos grupos focais. Para o autor, um grupo focal pode ser utilizado para aplicações teóricas ou práticas – *effects applications* ou *applied research*. Os grupos focais teóricos se destinam à pesquisa. Já quando orientados à prática, seus dados podem ser utilizados para a intervenção na realidade de grupos e para auxiliar nos processos de tomada de decisão, por exemplo. As duas orientações de um grupo focal – teórica e prática – podem se combinar em três modalidades, quais sejam: grupos focais exploratórios, clínicos e vivenciais.

Os grupos focais com características exploratórias diferem dos demais por priorizarem a produção de conteúdos, bem como a identificação, descoberta e explicação de ideias, sentimentos e comportamentos. Os grupos clínicos são usados para diagnóstico e/ou intervenções terapêuticas, e nos grupos focais vivenciais a ênfase está nos processos comunicativos do próprio grupo – usados para avaliar os impactos de programas, propagandas, produtos e preparação de equipes (BUNCHAFT; GONDIM, 2004; GONDIM, 2003).

Entendemos que as classificações de Morgan (1997) e Fern (2001) não são excludentes e, no caso da presente investigação, os grupos focais consistem na fonte principal de dados – grupos focais *self-contained* (MORGAN, 1997) – e, portanto, o tema discutido nas sessões que realizamos para coleta de dados é o próprio objeto da pesquisa. Em nossa investigação, os grupos focais também podem ser considerados como exploratórios de natureza teórica – *effects applications* (FERN, 2001) –, uma vez que nosso interesse concentrou-se em identificar e explicar as representações docentes, e não intervir na realidade dos(as) participantes da investigação.

O grupo focal se constitui de um grupo de pessoas reunidas para discutir e conversar sobre um determinado tema a partir de suas experiências individuais e comuns, originadas das interações grupais (GATTI, 2005; GONDIM, 2003; MORGAN, 1997; POWELL; SINGLE, 1996). Nesses grupos acontecem os chamados “processos de conversação”, quando o ato de pensar

sobre determinado assunto “é feito em voz alta.” O clima de interação e compartilhamento criado em um grupo focal nos aproxima do universo consensual vivido pelos participantes da discussão, quando é possível ter contato com as representações sociais do grupo (MOSCOVICI, 2011, p. 50).

De acordo com Gondim (2003), a utilização do grupo focal como unidade de análise em pesquisas nas ciências sociais ainda é restrita, visto que, tradicionalmente, a pesquisa acadêmica tem privilegiado a metodologia de entrevistas individuais. Nas últimas décadas, no entanto, tem ocorrido um crescimento na utilização de entrevistas grupais e grupos focais nas ciências sociais (FRASER; GONDIM, 2004).

Os grupos focais provém do desenvolvimento da noção de entrevistas grupais. Embora alguns estudiosos não diferenciem esses dois tipos de atividade para coleta de dados, podemos dizer que há diferenças entre uma entrevista grupal e um grupo focal (GATTI, 2005; GONDIM, 2003; FRASER; GONDIM, 2004). Essas diferenças são visíveis tanto na relação do(a) moderador(a) com os(as) participantes quanto no tipo de análise que é feita.

Enquanto o(a) entrevistador(a) grupal assume um papel diretivo e firma uma relação quase individual com cada membro do grupo (relação diádica), o(a) moderador(a) do grupo focal estabelece uma relação com o conjunto de participantes. Dito de outra forma, o moderador de um grupo focal é um elemento que cria condições para que os indivíduos do grupo mantenham a conversação e interação e se situem diante do tema (GATTI, 2005).

O moderador de um grupo focal, portanto, tem um papel menos diretivo – sem cair no não-diretívismo absoluto, do tipo *laissez-faire* – e auxilia o desenvolvimento da discussão entre os membros do grupo, visto que seu interesse está focado nos processos de “influenciação social” (VEIGA; GONDIM, 2001) que subsidiam a formação de opiniões, atitudes e valores que compõem as representações sociais que buscamos em nossa pesquisa.

Enquanto atividade coletiva, portanto, um dos objetivos do grupo focal é buscar uma possível compreensão da construção social de percepções, atitudes e representações de um determinado grupo diante do tema discutido (VEIGA; GONDIM, 2001). A técnica prioriza as relações sociais que se estabelecem nos processos de conversação definidos por Moscovici (1978, 2011), permitindo a emergência de pontos de vista e processos emocionais.

Tendo em vista o contexto de interação criado, o grupo focal favorece – por meio das trocas e interações que ocorrem no diálogo – não só a discussão das experiências e opiniões pessoais dos(as) participantes, como também as experiências comuns, bem como a emergência dos valores que subsidiam opiniões e percepções (GATTI, 2005).

Um dos pressupostos do grupo focal é o de que “as pessoas formam as suas opiniões e percepções nos processos interativos em que se engajam, sendo mutuamente influenciadas pelo jogo de forças que vai se constituindo nas relações interpessoais, intra e intergrupais.” (VEIGA; GONDIM, 2001, p. 9). A premissa de que a formação de opiniões é decorrência das interações sociais leva a uma diferenciação entre o nível de análise coletivo – que prevalece nos grupos focais – e o nível individual – que predomina em outras formas de coleta de dados, como entrevistas face a face, entre outras.

Os(as) pesquisadores(as) que trabalham com grupos focais afirmam que, nessa técnica, é o próprio grupo que passa a ser considerado como objeto de análise. Em vista disso, a unidade de análise nos grupos focais é o próprio grupo. A ênfase que se dá nos grupos focais, portanto, “[...] está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema.” (GONDIM, 2003, p. 151).

O interesse é captar processos mais coletivos e representacionais e menos idiossincráticos (GATTI, 2005) e, como afirma Gondim (2003), não se trata de considerar o grupo como uma “entidade” – como se o coletivo de pessoas fosse um único “ser” –, mas examinar as relações de interdependência entre as falas dos(as) participantes da discussão, já que em uma discussão coletiva as influências são mútuas e se multiplicam durante o diálogo. Podemos dizer que o objeto de estudo em um grupo focal, portanto, refere-se às pessoas em seus processos de comunicação e interação social, aspecto que define o grupo focal como instrumento de coleta de dados adequado para a investigação de representações sociais.

O que emerge, mais uma vez, é o fato das interações sociais serem formadoras de opinião. Sendo assim, as falas das pessoas que participam de um grupo focal situam-se no contexto particular criado naquela discussão e, ao mesmo tempo em que são influenciadas pelas falas dos(as) outros(as) participantes do grupo, também as influenciam.

Para Powell e Single (1996), essa interação grupal deve ser entendida em sua natureza sinérgica, e pode ser considerada um fator que ajuda a expandir e a impulsionar as contribuições dos(as) participantes, considerando que entram em contato com os pontos de vista levantados pelos demais – algo que geralmente não ocorre em uma entrevista individual. É o que os autores denominam *group effect*.

Os autores afirmam que os grupos focais são uma metodologia de pesquisa suficientemente flexível e sua sensibilidade à contribuição pessoal de cada participante é particularmente perceptível, visto que as pessoas interagem e colocam suas experiências, concordam, colocam ideias divergentes, não necessariamente na busca por um consenso. Em vista disso, podemos dizer que o âmbito individual se torna presente e a técnica de grupos focais, de forma complexa, não prioriza apenas os aspectos coletivos dos processos de comunicação, mas também os individuais.

Concluindo, é importante destacar que a técnica de pesquisa selecionada faz um recorte do objeto de estudo, circunscrito às interações ocorridas durante a realização dos grupos focais. Além disso, sabemos que a ideia de considerar o grupo como unidade de análise sem desconsiderar a presença do individual ainda encontra restrições e há pouco consenso sobre o assunto (BUNCHAFT; GONDIM, 2004; GONDIM, 2003). Por outro lado, entendemos que as vantagens e possibilidades oferecidas pelo grupo focal estão de acordo com os referenciais por nós utilizados nesta pesquisa, visto que a técnica permite a apreensão de um fenômeno que emerge de interações grupais. Se as representações sociais são construídas por indivíduos que dialogam e pensam juntos sobre assuntos comuns (MOSCOVICI, 1978, 2011), consideramos que a utilização de grupos focais – a partir do que foi exposto – é capaz de produzir um espaço coletivo no qual circulam, por meio das conversações, diferentes informações, hábitos e crenças do grupo investigado. São esses aspectos da interação e a consequente construção de representações sociais sobre os objetivos da escola que desejamos captar.

Diante das características apresentadas nossa posição é de que o grupo focal contribui para a superação da dicotomia entre o social e o individual; entre a sociedade e o indivíduo; entre o todo e as partes. Se o indivíduo e o grupo, vistos em sua totalidade, são dois elementos geralmente entendidos como

antagônicos e concorrentes, na perspectiva do pensamento complexo com a qual trabalhamos, são tomados como complementares no desenvolvimento de um grupo focal. O indivíduo, o grupo e o contexto maior no qual se inserem são, portanto, constitutivos uns dos outros, em uma perspectiva que enfatiza as interferências recíprocas entre distintos elementos (MORIN, 2002b, 2010; RODRIGUES; LIMENA, 2006).

Em nossa pesquisa, foram realizadas três sessões de grupos focais com os(as) professores(as) participantes da investigação. As sessões – gravadas e transcritas – foram organizadas em torno das seguintes etapas:

a) Em primeiro lugar, explicitamos aos professores e professoras algumas regras básicas de funcionamento do grupo focal – falar uma pessoa por vez, evitar comentários paralelos, não monopolizar a discussão (GONDIM, 2002). Tendo em vista que em um grupo focal todos(as) os(as) participantes possuem o direito de dizer o que pensam, a intenção das regras é possibilitar que o grupo funcione com certa autonomia, sem a necessidade de interrupções para solicitar organização ou respeito à ordem das falas.

b) Em seguida, colocamo-nos disponíveis para ouvir o grupo e destacamos a importância das manifestações individuais, assim como a inexistência de “respostas” certas ou erradas em um grupo focal. Tais colocações tiveram o objetivo de amenizar influências mútuas, relações de poder e medo de possíveis desaprovações, como aponta Gondim (2003).

c) Ao iniciar a discussão – etapa mais longa de cada sessão –, dirigimos ao grupo algumas questões. Na primeira sessão, tais questões – mais gerais e entendidas como deflagradoras da discussão – relacionavam-se aos conflitos vividos por professores(as) no cotidiano. Na segunda sessão, foram discutidos os objetivos da escola e as interferências dos conflitos em tais objetivos e, finalmente, na terceira sessão, a discussão girou em torno de aspectos positivos e negativos do que havia sido discutido até então. O roteiro utilizado para desenvolvimento das sessões dos grupos focais pode ser visto a seguir.

PRIMEIRA SESSÃO DE GRUPO FOCAL

Questão norteadora

Descreva uma situação de conflito ou dificuldade vivida com alunos e alunas na escola.

Questões complementares

- Qual o envolvimento de alunos e alunas nas situações descritas?
- Onde costumam ocorrer, por que ocorrem e o que são?
- O que provoca o tipo de situação descrita? Quais são as causas?
- Como se sentem diante das situações descritas?
- Quais são as dificuldades de alunos e alunas hoje na escola?
- O que os conflitos/problemas mostram?
- Há algo mais que consideram importante?
- Outros elementos que podem vir a necessitar de esclarecimentos.

- Atenção às questões que podem evidenciar distância entre o que se espera e a realidade vivida no cotidiano escolar.

SEGUNDA SESSÃO DE GRUPO FOCAL

Questão norteadora

Como as situações descritas no encontro passado interferem no objetivo/ou objetivos da escola?

Questões complementares

- Além dos citados, há ainda outros elementos que interferem nos objetivos da escola?
- De acordo com sua opinião, qual é o objetivo da escola?
- A escola está cumprindo seu objetivo?
- O que esperam que aconteça é o que encontram na realidade?
- Como se sentem diante do que foi discutido acerca do(s) objetivo(s) da escola?
- Como a escola poderia alcançar seu(s) objetivo(s)?

- Atenção aos modelos, alusões, indefinições, incertezas e dúvidas sobre o que defender, além da possível questão da abrangência da educação.

TERCEIRA SESSÃO DE GRUPO FOCAL

Questão norteadora

Quais os aspectos positivos do que foi discutido ao longo dos grupos focais anteriores?

Questões complementares

- Quais são os aspectos negativos do que foi discutido nas sessões anteriores de grupo focal?
 - O que tais aspectos positivos e/ou negativos apontam?
 - Uma vez constatados os problemas e dificuldades, quais imaginam serem as possíveis soluções?
 - O que pode ajudar? Como buscar essa ajuda?
 - Como se sentem com relação ao que foi dito?
- Verificar aspectos da discussão que possam vir a demonstrar insatisfação, perplexidade e também identificação, por parte dos(as) docentes, de possibilidades de mudança.
- Buscar esclarecimentos acerca de elementos não previstos que podem ser compartilhados ao longo da sessão.

d) Ao final de cada sessão, as questões discutidas foram retomadas para a realização de um fechamento, quando ocorreu uma síntese da discussão e tivemos a possibilidade de confirmar nossas inferências e interpretações. Para isso, perguntamos diretamente ao grupo de professores(as) e averiguamos se nossas interpretações faziam sentido. É a partir disso que estudiosos da técnica de grupo focal afirmam que existe uma colaboração entre pesquisador(a) e pesquisado(a) no processo de pesquisa com grupos focais, pois no papel de moderador(a) temos a oportunidade de avaliar a pertinência de nossas explicações expondo-as junto ao próprio grupo (GONDIM, 2003).

Cada sessão teve duração de aproximadamente 120 minutos e os roteiros apresentados destacam as questões básicas utilizadas em cada uma das sessões. Os roteiros foram elaborados para evitar que tópicos relevantes não fossem discutidos ou que o grupo abordasse um assunto importante muito tarde durante a conversação (GONDIM, 2003). Cabe destacar, porém, que o roteiro de um grupo focal não pode ser confundido com um questionário. Além

disso, é recomendado que o roteiro não seja organizado com muitas questões – para permitir flexibilidade na condução – e que as primeiras questões abordadas sejam mais gerais, para funcionarem de elemento deflagrador e não inibirem a participação (GONDIM, 2003; TRAD, 2009).

Sendo assim, em um primeiro momento, as primeiras questões de um roteiro para grupo focal fornecem elementos para desencadear o diálogo sem inibir os imprevistos. Além disso, a existência de um roteiro também tem a intenção de garantir – conforme o grupo focal vai se desenvolvendo – o aprofundamento da discussão, sem fugir dos objetivos da pesquisa e nem comprometer a fluidez alcançada no decorrer da conversação. A presença do roteiro ajudou-nos, portanto, a encontrar um equilíbrio entre a fluência da discussão no grupo e nossas intervenções, que ocorriam para introduzir novas questões e facilitar o processo de diálogo (GATTI, 2005; GONDIM, 2003).

Ainda com relação ao roteiro utilizado, lembramos que a organização das três sessões visou abordar, em cada uma delas, categorias que facilitassem aos docentes dialogarem acerca dos objetivos da escola e seus desafios na atualidade. Dessa maneira, considerando o momento de transição vivido hoje pela escola, conforme abordamos anteriormente, a primeira sessão solicitou que os(as) docentes dialogassem acerca dos conflitos e dificuldades vivenciados, suas circunstâncias e os sentimentos provocados por tais situações²¹. Na segunda sessão, o enfoque do roteiro recaiu especificamente sobre os objetivos da escola, problemática investigada. Por fim, na terceira sessão, a intenção foi realizar um balanço do que havia sido discutido até então, e apontar possíveis soluções para os desafios e conflitos identificados.

No desenvolvimento das sessões, as temáticas e os roteiros serviram de guia para a moderação do grupo e permitiram que os objetivos da pesquisa

²¹ Nosso roteiro foi elaborado ao longo de pesquisas-piloto realizadas com diferentes grupos de professores(as) em diferentes locais. Antes da pesquisa definitiva, realizamos três pilotos com duas sessões cada um, nas quais o roteiro foi sendo lapidado. Nesse processo de construção do roteiro vale a pena mencionar o fato de que nos dois primeiros pilotos a interação grupal não se expandia o suficiente para manter a discussão, o que levava à necessidade de muitas intervenções externas. Em nosso primeiro piloto, por exemplo, iniciamos o grupo focal abordando diretamente a problemática dos objetivos da escola e as contribuições dos(as) participantes não atingiram uma fluidez capaz de manter o diálogo. Quando abordamos um assunto mais geral – a questão dos conflitos entendida como um elemento deflagrador da discussão e relacionado diretamente à questão principal da pesquisa –, a interação foi potencializada e as opiniões, bem como casos do cotidiano, polêmicas, pontos de vista e dilemas, impulsionaram o chamado *group effect* descrito por Powell e Single (1996).

fossem investigados. Sendo assim, não inibiram o surgimento de opiniões divergentes que enriqueceram a discussão e possibilitaram que o pesquisador realizasse intervenções não previstas importantes para manter o diálogo e garantir os objetivos do trabalho. Além disso, evidenciaram influências recíprocas, acordos e desacordos que se produziram e se alteraram ao longo da discussão a respeito dos objetivos da escola na contemporaneidade.

4.3 Participantes

A proposta da investigação foi apresentada aos docentes de uma escola pública estadual da região centro-ocidental do Paraná, após autorização da coordenação e direção pedagógica da instituição. Ao todo, participaram da pesquisa 20 docentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental – que ministravam aulas nas diferentes áreas disciplinares –, sendo dezessete (17) do sexo feminino e três (3) do sexo masculino²². Os(as) docentes que participaram das sessões de grupo focal trabalhavam no período vespertino do colégio, localizado na região periférica do município, e 70% deles(as) foram formados(as) nas instituições de ensino superior da região. O colégio atende a famílias de baixa renda e dentre os(as) professores(as) participantes da pesquisa 75% declararam exercer atividades no contra-período para complemento da remuneração – que gira em torno de R\$2.000,00 a R\$2.200,00 mensais – aspecto que evidencia, mais uma vez, o desprestígio da docência e a desvalorização social do magistério. Tais dados foram obtidos a partir de questionário socioeconômico (Apêndice B) aplicado aos professores e professoras participantes da pesquisa.

Além dessas informações, e tendo em vista a metodologia de grupos focais utilizada na pesquisa, consideramos que outras duas particularidades dos participantes merecem especial atenção: a quantidade de professores(as) e sua proveniência.

Na literatura que discute a metodologia de grupos focais não há consenso quanto ao número de participantes em uma sessão, e encontramos

²² A coleta de dados atendeu às diretrizes da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá pelo processo nº 13695213.0.0000.0104, parecer substanciado nº 271.791. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice A.

variadas recomendações a esse respeito (KIND, 2004). Alguns indicam que os grupos focais devem ser formados por quatro a doze pessoas (GONDIN, 2003; FERN, 1982), outros recomendam de seis a dez participantes (POWELL; SINGLE, 1996), e alguns ainda sugerem de sete a quinze ou trabalham junto a mais participantes, com as devidas adaptações na dinâmica de organização do grupo e garantia do diálogo (ZUCKERMAN-PARKER; SHANK, 2008).

A quantidade de participantes em uma sessão de grupo focal é apontada como fator de preocupação, visto que em grupos numerosos é possível que ocorram dificuldades para que todos(as) encontrem oportunidade de se manifestar. Bunchaft e Gondim (2004), contudo, relatam grupos focais realizados com vinte costureiras de uma cooperativa popular de trabalho, no intuito de investigar a identidade organizacional do grupo. Zuckerman-Parker e Shank (2008) também trabalharam com grupos de mais de duas dezenas de pessoas e afirmam que é possível conduzir grupos focais em larga escala.

No caso específico de Zuckerman-Parker e Shank, os autores descrevem um grupo focal com 24 professores(as), organizados em oito *teams*, ou seja, oito equipes contendo de dois a três integrantes cada. O desafio relatado pelos estudiosos foi como fazer para que todos(as) participassem efetivamente, ouvindo e contribuindo para o grupo focal. A solução encontrada diante do elevado número de pessoas foi encorajar os(as) docentes a sentarem juntos em grupos naturais. Assim, os mais próximos e que se conheciam discutiam juntos e depois levavam para o grande grupo o resultado de sua discussão, o que foi avaliado como uma estratégia positiva pelos autores.

Não é nossa intenção delimitar a quantidade ideal de participantes para um grupo focal. Entendemos que a escolha do tamanho do grupo deve ser norteada pelos objetivos da pesquisa, problemática discutida, contexto e outras particularidades. Para além da noção de “muitos” ou “poucos” participantes, supomos que o fundamental é avaliar se os grupos focais organizados para a coleta de dados permitiram a participação de todos(as). Garantindo-se o diálogo e os objetivos da investigação, acreditamos que experiências como as realizadas por Bunchaft e Gondim (2004) e Zuckerman-Parker e Shank (2008) são válidas e podem trazer importantes reflexões metodológicas.

Na presente investigação, a quantidade de participantes também excedeu o número recomendado pela maioria dos estudiosos. Muito embora

tenhamos trabalhado com 20 professores(as), essa quantidade não impediu que todos(as) partilhassem suas percepções, compondo o quadro de opiniões necessárias e atingindo a “saturação das respostas” de cada tópico discutido, como recomendam Bunchaft e Gondim (2004).

Vale destacar que, em nosso estudo, teria sido possível limitar a quantidade de participantes para cumprir as recomendações comumente realizadas para pesquisas com grupos focais. No entanto, como as sessões foram realizadas com docentes de uma única escola e todos(as) os(as) professores(as) convidados(as) aceitaram participar da pesquisa, consideramos que os ganhos em trabalhar com um grupo maior do que geralmente recomendado compensariam os possíveis riscos. Além disso, as experiências de Bunchaft e Gondim (2004) e Zuckerman-Parker e Shank (2008) nos mostram que é possível tirar proveito de grupos focais numerosos.

Outra particularidade dos grupos focais desenvolvidos por nós refere-se à proveniência dos(as) participantes. Embora alguns autores recomendem que os grupos focais sejam organizados com pessoas desconhecidas entre si e realizados em um lugar diferente do cotidiano dos(as) participantes da pesquisa (GATTI, 2005) – visando uma maior objetividade e neutralidade dos dados oriundos das interações entre os(as) participantes –, optamos por elaborar as sessões com professores e professoras que já se conheciam, e no seu próprio local de trabalho: a escola na qual lecionam juntos(as).

Ao considerar que um dos interesses do grupo focal é compreender determinados contextos nos quais são produzidas as representações sociais (GATTI, 2005; GONDIM, 2003), entendemos que a oportunidade de organizarmos a coleta de dados com pessoas que se conheciam poderia nos ajudar a entrar em contato com um contexto particular de interação, em nosso caso, uma escola pública, onde um grupo de professores(as) atua lecionando e compartilhando experiências e percepções cotidianamente.

Além disso, a possibilidade de manter contato com um grupo de docentes que trabalham juntos e realizar os grupos focais em seu próprio lugar de trabalho – ao contrário das recomendações da literatura em geral – possibilitou-nos acessar elementos locais que poderiam ser “eliminados” caso buscássemos apenas elementos universais ou supostamente objetivos. Se a ciência clássica valorizava o “geral”, eliminando o “singular”, acreditamos que

tivemos a oportunidade, em nossa pesquisa, de não reduzir a reflexão científica apenas ao conhecimento de leis gerais (MORIN, 1990, 1996b, 2010), tendo acesso ao particular sem desconsiderar que o local está presente também no universal, ou seja, na realidade de inúmeras outras escolas brasileiras que vivem os desafios da universalização do ensino.

Ainda a respeito dos participantes, de acordo com Gondim (2003), grupos focais com pessoas que se conhecem podem ser encontrados em pesquisas com organizações formais. Quando realizados, devem ser avaliados os riscos do que a autora denomina reprodução de “[...] acordos implícitos sobre o que deve ou não deve ser dito [...]” (GONDIM, 2003, p. 154). Por outro lado, em se tratando do universo escolar, acreditamos que tal risco existiria mesmo diante de um grupo artificialmente montado, visto que há outros elementos que são reproduzidos quando se dialoga com colegas de profissão, mesmo desconhecidos.

Não desconsideramos que o fato dos(as) participantes trabalharem juntos(as) pode ter imposto alguns acordos tácitos e relações de poder, como alerta Gondim (2003). No entanto, não podemos negar que a existência de experiências em comum e localizadas – intensificadas pelo contato que já possuíam e pelo local de trabalho – foi decisiva para que os(as) participantes de nossa pesquisa proferissem opiniões, comentários e percepções que também expressam cotidianamente em suas conversas pelos corredores da escola, na sala de professores, no intervalo, com colegas de trabalho ou estudantes e seus familiares.

As representações elaboradas e compartilhadas nos grupos focais, portanto, concretizaram-se naquilo que Moscovici denomina “atmosfera”, quando as experiências singulares do grupo – estabelecidas no que Moscovici denomina “conversações que se mantêm a longo prazo” – mantiveram os(as) docentes, que já se conheciam, conectados qualitativamente em torno dos processos de conversação investigados (MORIN, 1990, 2010; MOSCOVICI, 1978, 2011).

Nesse aspecto, as experiências de Bunchaft e Gondim (2004) e Zuckerman-Parker e Shank (2008) novamente são úteis para exemplificar como é possível trabalhar com pessoas conhecidas, visto que tanto as

costureiras investigadas por Bunchaft e Gondim quanto os(as) docentes que participaram da pesquisa de Zuckerman-Parker e Shank já se conheciam.

Em suma, no dia-a-dia escolar, professores(as) estão constantemente se comunicando, trocando ideias, contando casos, buscando soluções para as questões que lhes afetam, conversando sobre os problemas que vivem no cotidiano, discutindo sobre as atitudes, posturas e desenvolvimento dos(as) estudantes, enfim, falando e conversando sobre a escola. Assim como em qualquer outro lugar no qual as pessoas se comunicam, podemos dizer que a escola é um ambiente produtor de representações sociais. Em nossa investigação, portanto, os grupos focais foram utilizados na tentativa de aproximar a coleta de dados a um espaço de conversação ao qual professores e professoras estão familiarizados e no qual circulam experiências e representações que são partilhadas cotidianamente (MOSCOVICI, 2011).

Considerando que as representações sociais são um tipo de conhecimento, construído e compartilhado por grupos específicos com o objetivo de construir uma realidade comum (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 1978, 2011), ao optarmos pela metodologia de grupo focal para coleta de dados com professores(as) de uma única escola, acreditamos que estabelecemos um contato importante com o contexto específico e local daquela escola e seus docentes, na tentativa de retratar sua realidade, vivências e representações que ali desenvolvem.

4.4 Procedimentos para análise de dados

A análise dos dados obtidos em nossa investigação ocorreu a partir dos procedimentos metodológicos delimitados pela Análise de Conteúdo²³. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser definida por um conjunto de instrumentos que permite a análise da atividade discursiva, ou seja, das formas de comunicação humana. O objetivo desse método é

²³ A análise de conteúdo é uma técnica tão antiga quanto a hermenêutica e as primeiras tentativas de interpretação de textos, e vem sendo sistematizada desde então. Se na primeira metade do século XX a quantificação marcava a análise de conteúdo, atualmente ela pode ser aplicada tanto em pesquisas quantitativas quanto qualitativas (BARDIN, 2011; TRIVIÑOS, 1987). Isso se deve ao fato de que compreende-se hoje que a inferência é uma característica importante das metodologias usadas para compreensão de mensagens, “[...] quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos.” (BARDIN, 2011, p. 146).

compreender o conteúdo das mensagens presentes em formas de comunicação e realizar inferências relativas às circunstâncias de produção e recepção das mensagens. Em nosso caso, foi possível encontrar esse conteúdo – que expressa representações sociais – nas conversações mantidas pelos professores e professoras que participaram dos grupos focais.

Bardin (2011) afirma que a especificidade da análise de conteúdo diante de outras metodologias pode ser entendida com ajuda de três procedimentos: a descrição, a inferência e a interpretação. Em um primeiro momento, a análise de conteúdo nos fornece um conjunto de técnicas e procedimentos de análise com os quais é possível descrever o conteúdo de mensagens contidas em processos de comunicação. No entanto, a descrição das mensagens – na qual se faz a enumeração das características das mensagens presentes no texto – é apenas a primeira etapa de uma análise. Para que ocorra a interpretação – ou a significação das características do texto – o(a) pesquisador(a) precisa realizar deduções lógicas, ou inferências de variáveis, pelas quais se admite proposições novas a partir de suas ligações com outras proposições já aceitas.

A inferência, portanto, é um procedimento intermediário e essencial (BARDIN, 2011; TRIVIÑOS, 1987) que permite a passagem, explícita e controlada, da descrição dos dados à sua interpretação pelo(a) pesquisador(a). É importante destacar que uma inferência deve ser fundamentada por meio de deduções e descrições justificadas nos resultados concretos obtidos pela pesquisa, como afirma Bardin (2011), porém, não deixa de ser um elemento novo, que surge em decorrência da apropriação/representação da mensagem pelo(a) pesquisador(a). Constitui-se um processo pelo qual o(a) pesquisador(a) se manifesta enquanto sujeito e compreende para além do significado imediato, o que possibilita a descoberta de significados e representações que possam “[...] conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão.” (BARDIN, 2011, p. 35 - grifos do autor).

Podemos acrescentar que a partir de uma perspectiva de complexidade, a inferência indica também uma tentativa de abandonar a ideia dicotômica de que um objeto de estudo existe sem a participação do(a) pesquisador(a). Pressupor que um objeto existe independentemente do contexto é uma ideia que polariza a relação do(a) pesquisador(a) com o fenômeno estudado, pois coloca de um lado o objeto que se pretende alcançar e de outro a nós mesmos,

sujeitos detentores das palavras, dos conceitos e autores que podem jogar luz à realidade (FISHER, 2005; MORIN, 1990).

Consideramos, então, que o objeto de estudo desta pesquisa pode ser investigado quando nós, pesquisadores(as), problematizamos sua existência, lançamos nosso olhar, estabelecemos relações e dialogamos, constituindo o objeto de estudo enquanto tal e nos constituindo enquanto sujeitos a partir dele. Ao refletirmos sobre as mensagens proferidas por professores e professoras participantes dos grupos focais, portanto, interagimos com nossos participantes e com as informações que nos forneceram, sobre as quais realizamos inferências com o objetivo de buscar compreensão sobre a realidade estudada.

Na presente investigação, a interpretação das mensagens proferidas por professores e professoras ao longo dos grupos focais se deu a partir da identificação – realizada por meio de análises descritivas com auxílio da Análise de Conteúdo – dos mecanismos de ancoragem e objetivação que constituem as representações sociais e fazem parte do universo consensual dos(as) participantes da pesquisa (MOSCOVICI, 1978, 2011).

Considerando que o ponto de partida da análise de conteúdo é buscar organizar o conteúdo de mensagens, é importante destacar que tais mensagens podem se dar tanto por escrito quanto oralmente – como é o caso de nossa pesquisa –, ou por meio de sinais, imagens, filmes e outros. Esses processos de comunicação – por meio dos quais consideramos que as representações são compartilhadas (MOSCOVICI, 1978, 2011) – variam conforme a quantidade de pessoas implicadas na comunicação e podem ocorrer em monólogos, em diálogos, em grupos (discussões, entrevistas e conversas de qualquer natureza) ou ainda por meio de comunicação de massa (BARDIN, 2011). O grupo focal com o qual trabalhamos na investigação encontra-se, portanto, nos processos de comunicação realizados oralmente e presentes em uma discussão grupal, na qual estão presentes as influências mútuas entre indivíduos que interagem na tentativa de interpretar e explicar o mundo à sua volta (MOSCOVICI, 2011).

A partir das transcrições das gravações²⁴ dos grupos focais, foi feita uma análise de conteúdo temática e qualitativa (BARDIN, 2011; TRIVIÑOS, 1987). O tipo de material a ser analisado é um dos elementos que deve ser levado em consideração para a escolha da abordagem qualitativa da análise de conteúdo. Segundo Bardin, há dois tipos de mensagens: as normalizadas – oriundas de materiais cujas características são mais propícias a análises quantitativas – e as singulares – que, por serem quase irredutíveis, são consideradas apropriadas para análises qualitativas.

Em nosso caso, os grupos focais podem ser considerados o que Bardin define por mensagens singulares, que têm por característica serem irredutíveis à normalização ou padronização, por se tratarem de um tipo de “[...] entrevista não diretiva que se apresenta como um todo, como um sistema estruturado segundo leis que lhe são próprias e, portanto, analisável em si, ou incomparável.” (BARDIN, 2011, p. 146).

Embora a análise qualitativa não recuse formas de quantificação – podendo utilizar-se delas quando necessário –, ao se analisar mensagens singulares de forma qualitativa busca-se fundar a inferência sobre a “[...] presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual.” (BARDIN, 2011, p. 146).

Os passos utilizados para análise seguiram as etapas descritas abaixo:

a) Em um primeiro momento, procedemos a uma pré-análise, com a leitura inicial de todo o material transcrito das gravações. O objetivo foi estabelecer o primeiro contato com o diálogo desenvolvido nos grupos focais, momento denominado por Bardin de “leitura flutuante” (BARDIN, 2011, p. 126). Considerando que o *corpus* da pesquisa foi constituído pelos três grupos focais realizados, ao longo da leitura flutuante foram utilizadas as regras da exaustividade e não seletividade, ou seja, nenhum elemento presente nas gravações foi deixado de lado, mesmo os que, a princípio, se apresentaram como pouco regulares ou até destoantes. No decorrer dessa pré-análise/leitura flutuante, buscamos aprofundar o contato com os dados e identificar os

²⁴ Os grupos focais foram gravados com a devida autorização dos(as) docentes envolvidos, da escola e do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

principais elementos e significados que surgiram nos grupos focais, para serem retomados em leituras posteriores. A partir do roteiro do instrumento utilizado, foi possível verificar, entre outros elementos, quais objetivos da escola são considerados mais importantes pelos(as) docentes participantes dos grupos focais e como tal importância se justifica diante da realidade vivida.

b) Após a leitura flutuante, partimos para o reconhecimento dos conteúdos centrais abordados pelos professores e professoras com a composição das “unidades de registro” e de “contexto” (BARDIN, 2011, p. 134). A unidade de registro por nós escolhida foi o tema da pesquisa – objetivos da escola –, visto que o material coletado nos grupos focais evidenciou ideias, opiniões, modos de ver, atitudes, crenças e valores – elementos analisados tendo nosso tema como base. Frequentemente utilizada para estudar manifestações oriundas de reuniões grupais e processos de comunicação mais abertos, como é o caso do grupo focal, a unidade de registro temática envolve afirmações acerca de um assunto e sua característica básica é a influência que possui sobre outras formulações manifestadas no decorrer de um diálogo. Tais afirmações consistem em “núcleos de sentido” cuja presença confere significados para a mensagem analisada (BARDIN, 2011). Trabalhar com temáticas é identificar “unidades de significação” que estejam presentes em uma mensagem e tenham a característica de poder se libertar ou desprender da mensagem, segundo critérios relativos à teoria que serve de base para a pesquisa. Em nossa investigação, as distintas unidades de registro temáticas possibilitaram a identificação do conteúdo das representações sociais docentes presentes nas discussões realizadas nos grupos focais e foram identificadas a partir dos enunciados/frases que compunham a comunicação entre os professores e professoras e cuja presença foi analisada qualitativamente (BARDIN, 2011). No caso de nossa pesquisa, optamos por não quantificar a frequência com que tais enunciados surgiam, mas identificar sua presença e compreender sua significação, fazendo referência sempre ao contexto próximo ou distante de cada mensagem identificada. Já a unidade de contexto para a análise temática é geralmente definida para que se possa compreender a significação da unidade de registro, e, em nosso caso, foi composta por recortes de dimensões mais longas – trechos dos grupos focais – para que fosse possível

compreender a significação dos enunciados que compõem a representação (BARDIN, 2011).

c) Depois de identificar as unidades de registro e contexto, procedemos à organização/categorização dessas unidades, levando em consideração suas regularidades e características comuns. Em nossa pesquisa, é importante destacar que a organização das categorias não foi pensada previamente (BARDIN, 2011), mas resultou das próprias interações e conversações efetuadas pelos(as) participantes dos grupos focais e que evidenciam as representações sociais que buscamos identificar. As categorias que emergiram desse processo de conversação, portanto, tornaram-se mais expressivas para nós à medida que observávamos nos dados – mais do que sua frequência, como afirma Bardin (2011) – a presença e relações com o universo da perplexidade e insatisfação vividos cotidianamente pelos(as) professores(as) na escola. Assim, ao estabelecerem processos de conversação sobre seu cotidiano escolar, os(as) professores(as) participantes da pesquisa abordaram temas com características comuns, quais sejam, os desafios vividos em uma escola que passa a se democratizar e, diferentemente da escola de séculos atrás, precisa lidar com novos objetivos escolares decorrentes da democratização, novas características da relação professor-aluno e uma maior presença do conflito em sala de aula. A esse respeito, serão abordadas, no próximo capítulo, as categorias de análise pensadas diante dos dados.

Para finalizar, destacamos que a análise dos dados oriundos das sessões de grupos focais privilegiou as sequências de conversação, ou “sequências de falas”, como define Gatti (2005) ao abordar a metodologia de coleta com grupos focais. São essas sequências de conversação que ajudam a dar respaldo às inferências e interpretações do pesquisador na identificação e análise do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011), conteúdo esse que traz consigo as representações sociais docentes e os aspectos que esperamos evidenciar a seguir, na apresentação e análise dos dados.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: REPRESENTAÇÕES DOCENTES E ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, realizaremos a apresentação e análise das representações sociais identificadas a partir dos grupos focais realizados com os(as) professores(as) participantes de nossa pesquisa.

De acordo com Moscovici (2011), tanto a matéria-prima como a manifestação das representações sociais podem ser encontradas nos chamados “processos de conversação” presentes nas atividades humanas. Em nossa pesquisa, tais processos foram investigados com ajuda da técnica dos grupos focais – momentos de diálogo coletivo realizados junto aos professores(as), como já destacado. Nesses momentos de conversação, as representações sociais são elaboradas e compartilhadas, dando origem ao que Moscovici denomina “atmosfera”, que envolve os(as) integrantes de um grupo. É essa atmosfera quase concreta, segundo Moscovici (2011), que influencia cada indivíduo do grupo e mantém certo equilíbrio, permitindo que se sintam “em casa”, longe de riscos e atritos. Nesse ambiente os(as) docentes verbalizaram as representações sociais sobre os objetivos da escola ora analisadas.

A análise dessas representações foi realizada a partir da definição de três categorias: (i) objetivos da escola, (ii) conflitos escolares e (iii) relação professor-aluno. A primeira categoria decorre diretamente da problemática de nossa investigação, cuja intenção foi verificar as representações sociais docentes acerca dos objetivos da escola diante dos desafios impostos pela terceira revolução educacional. A segunda e terceira categorias de análise constituem-se em eixos derivados da coleta de dados. Desse modo, tais categorias referem-se a temáticas que adquiriram relevância no decorrer dos grupos focais, uma vez que, a partir da conversação entre professores(as), os conflitos e a relação professor-aluno foram entendidos por nós como elementos que auxiliam na compreensão dos objetivos da escola na atualidade. Assim, as representações sociais que emergem desses dois elementos aprofundam e especificam facetas dos desafios que a instituição escolar vem enfrentando, diante do momento de transição pelo qual passa na contemporaneidade.

Para cada uma das três categorias, buscaremos analisar os mecanismos de ancoragem e objetivação presentes nas representações sociais verbalizadas e, ao mesmo tempo – fazendo uso dos princípios do pensamento complexo – ampliar nossa compreensão acerca das condições da escola na contemporaneidade. Para tanto, nos valem os excertos das conversações dos grupos focais considerados mais significativos para analisar as categorias definidas. As representações sociais identificadas serão expressas, portanto, em enunciados, e receberão destaque em negrito durante a apresentação e análise.

Antes de passar à apresentação dos dados, consideramos importante destacar que, embora os dados apresentados neste capítulo tenham sido divididos e organizados em categorias para fins de estudo, estamos cientes de suas intrincadas relações. Supomos, inclusive, que há elementos das discussões que não foram aqui considerados e que também influenciaram as representações sociais identificadas. Sabemos que os processos de conversação (MOSCOVICI, 1978, 2011) realizados ao longo dos grupos focais são mais complexos do que conseguiríamos apreender em estudo acadêmico, portanto, a organização que aqui propomos é certamente insuficiente para entender toda a realidade vivida na escola e, em particular, nos grupos focais. A esse respeito, vale lembrar que a perspectiva de complexidade com a qual trabalhamos não busca o entendimento do todo e não pode ser confundida com o holismo (MORIN, 1990, 1996, 2002a, 2010). Sob a ótica do pensamento complexo de Edgar Morin, a separação dos dados em categorias de análise não é censurada, mas vista como insuficiente para explicar a realidade, pois, como nos diz Morin, a redução, embora necessária:

[...] torna-se cretinizante assim que se torna suficiente, ou seja, pretende explicar tudo. O verdadeiro problema, portanto, não é devolver a complicação dos desenvolvimentos a regras de base simples. *A complexidade está na base.* (MORIN, 2002a, p. 456, grifos do autor).

Assim, o que apresentaremos a seguir é uma parte da realidade que – dentro de nossas limitações, inerentes ao olhar humano – foi recortada,

apreendida e analisada, em vista de entender as representações dos(as) docentes acerca dos objetivos da escola na contemporaneidade.

Além disso, assumimos nossa subjetividade e entendemos que uma pesquisa não é neutra, visto que a realidade, longe de ser um conceito objetivo, assume tantas formas quanto nossos discursos são capazes de compor (COSTA, 2002; MORIN, 1990, 2010).

Feitas essas considerações, passaremos, a seguir, à apresentação e análise dos achados da pesquisa. Os dados de cada categoria serão primeiramente apresentados – com auxílio dos trechos de grupos focais, como já destacamos – e posteriormente analisados com base nos referenciais teóricos utilizados para a construção de nossa investigação.

5.1 Os objetivos da escola

Ao longo das três sessões de grupos focais, os(as) docentes participantes da pesquisa manifestaram, em distintos momentos e de diferentes maneiras, suas representações sociais sobre os objetivos da escola. Tais representações se constituem, portanto, como a primeira categoria de análise apresentada, sendo inclusive o elemento central de nossa pesquisa.

De maneira geral, os(as) professores(as) participantes consideraram que foram formados(as) e preparados(as) para trabalhar, em sala de aula, com os conteúdos específicos das disciplinas curriculares – formação da qual se orgulham, visto que estudaram para serem professores(as) de suas respectivas áreas disciplinares. A ênfase nos conteúdos disciplinares referentes à formação inicial que receberam já denota, portanto, que esse elemento seria o objetivo maior da escola. Em contrapartida, os(as) professores(as) reconheceram, ao mesmo tempo, a existência de outra tarefa, também relevante, que está sendo desenvolvida pela escola atualmente, e que se refere a um sentido mais amplo de educação que poderíamos denominar como uma formação integral dos alunos e alunas. Nos termos utilizados pelo grupo, a escola tem assumido a tarefa de “educar” crianças e jovens, tarefa para a qual os(as) docentes, no entanto, não se consideram preparados e que, por esse motivo, não vem ocorrendo a contento. É o caso, por exemplo, da construção da cidadania e dos valores, citada igualmente no decorrer dos grupos focais. Esses dados

sugerem, inicialmente, uma incerteza dos(as) docentes quanto ao papel que a escola deveria desenvolver na atualidade. Os trechos²⁵ a seguir ajudam na compreensão de tais ideias.

Trecho 1

- A gente mais educa do que ensina, e isso não é bom.
- A gente queria ensinar, né?
- É, eu queria trazer só conhecimento científico [...]
- É, mas acabamos cuidando dos alunos.
- Por necessidade você tem que educar.
- Seria tão mais fácil e tão mais vantajoso para o aluno se a gente só ensinasse.

Trecho 2

- Isso [o educar] provoca o que nós sempre conversamos aqui, ó, porque aquilo que você sabe, que você tem orgulho e fala “Eu me preparei pra ensinar essa matéria, é pra isso que eu sou profissional”, muitas vezes vai ficando em segundo, terceiro plano.
- É, como é que você vai passar o conteúdo se chega ao ponto de metade da sala não ter bagagem pra isso? O desnível é tão grande que você tem que dar aula pra quem consegue acompanhar, o resto fica boiando! Não tem jeito. É triste, mas você tem que seguir com o conteúdo.

Trecho 3

- Olha, se eu tiver que responder qual é nosso objetivo, assim, de bate pronto, vou dizer que a nota é o primeiro objetivo que temos.
- A nota seria o resultado. O objetivo mesmo é a aprendizagem.
- É, mas o que nos cobram é a nota, não tem jeito.
- O bonito é a construção da cidadania, né? Mas não acontece.
- Mas não é também qualquer aprendizagem, é do conhecimento científico, né gente? Construir o conhecimento científico, esse é o real papel da escola, hoje. Na realidade é esse. Só que se fosse pra gente ver os objetivos que não estão sendo alcançados, é o conhecimento científico também, porque eles [alunos e alunas] não estão alcançando...
- Acho que a cidadania, se tivesse, daí já ajudava, se eles tivessem isso...
- Só que eles não avaliam a cidadania quando eles mandam uma Prova Brasil, quando mandam um Enem. Eles avaliam só o conhecimento.
- É, isso é verdade.
- Eles estão só mesmo avaliando o conteúdo [...]
- É o vestibular que manda. A escola prepara pro vestibular...
- Mas sem essa cidadania e esses valores que a gente fala que eles [alunos e alunas] não têm, eles não vão chegar nunca no conhecimento científico. O que é conhecimento científico?
- Mas esses valores seriam a família, né?
- Construção do seu próprio conhecimento.

²⁵ Durante a apresentação dos dados, destacamos que não haverá identificação de participantes da pesquisa, apenas dos trechos de conversação dos grupos focais. Em alguns desses trechos, será possível notar a fala de diferentes professores(as), separadas por travessões. São as marcas de travessão que indicam, portanto, a mudança do sujeito que fala e o fato de que os trechos expressam, evidentemente, discussões das quais participam vários indivíduos. Também serão grifadas as ideias principais de cada trecho, a fim de destacar os elementos que podem ajudar o leitor ou leitora a acompanhar nossa análise.

- *Então, gente, cidadania. Quem é o cidadão que fica batendo, violentando?*
- *O cidadão respeita, quer aprender, quer ouvir, respeita o professor. Sem isso, vai ter conhecimento científico onde? Eu dou aula de matemática e às vezes eu falo “Meu Deus, eu não vou passar esse conteúdo pra uma classe tão indisciplinada. Não tem jeito. Pode esquecer.” Então, como é que você vai trabalhar com o conhecimento científico, que é o objetivo da escola, se não tiver disciplina, um cidadão que respeita e obedece o professor?*
- *Mas é o que a Rachel disse²⁶, o que é cobrado da gente é a nota. Então, se não tiver o conteúdo, você não está cumprindo seu papel, é simples.*

É possível verificar que os(as) participantes afirmaram, em diferentes momentos, que, ao assumir a “educação” – que vai além do “ensino” –, a escola está ampliando seus papéis, enquanto deveria se preocupar mais com a tarefa de “ensinar” os conhecimentos “científicos”. Somando a essa ampliação de papel uma certa pressão externa por resultados e por notas, há, na visão desses(as) docentes, uma “sobrecarga” que desvia o trabalho docente para outras questões que, embora precisem ser resolvidas, fazem com que a escola deixe de cumprir seu objetivo principal, o ensino de conteúdos.

Os(as) professores(as), portanto, gostariam de trazer para alunos(as), “só conhecimento científico”, sem a interferência de outras questões, nas quais se inserem problemáticas relacionadas à disciplina, respeito, responsabilidade, compromisso e valores – elementos que, segundo os(as) participantes da pesquisa, deveriam ser desenvolvidos pelas famílias. Ao mesmo tempo, reconhecem a necessidade de trabalhar com esses elementos e de encarar a educação como um direito de todos(as). Vejamos os trechos a seguir.

Trecho 4

– *Nosso foco principal é sempre transmitir o conteúdo. Aqui na escola a gente tenta não desviar desse objetivo. Outro dia mesmo a gente conversava isso aqui na sala dos professores. É com esse objetivo que eu devo trabalhar, né? Com o conteúdo que está lá no currículo da minha área, é isso.*

Trecho 5

– *[...] nós na escola que temos que dar conta do recado, em tudo, em ensinar e em educar? Assim não tá certo. Assim não dá mesmo pra alcançar o aprendizado do conhecimento.*

²⁶ Durante as discussões, os(as) professores(as) fizeram referência aos nomes e às falas dos(as) colegas. Para assegurar sigilo, os nomes citados foram substituídos por nomes fictícios. Assim como as professoras e os professores participantes da pesquisa são pioneiros ao fazerem a terceira revolução educacional hoje e desenvolverem o trabalho de consolidar a democratização da escola brasileira, seus nomes originais foram substituídos por outras personalidades brasileiras também pioneiras em suas áreas, por ajudarem a revolucionar conceitos e quebrar paradigmas, como Rachel de Queiróz, Anita Malfatti, Cora Coralina, Maria da Penha, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Trecho 6

– Eu acho que não estamos conseguindo atingir o fim da educação, que é ensinar esse conhecimento científico. Mas você não consegue atingir os objetivos por causa das diferenças em sala de aula. Os alunos são muito desnivelados. Ali [em sala de aula] tem, como foi dito na conversa passada, todo tipo de aluno. Tudo bem, a educação é um direito de todos e esse todos inclui todos mesmo, são os marginalizados, todos os tipos de problemas. Mas nós ainda não fomos preparados e não temos esse respaldo pra trabalhar com isso tudo. E nós nos preocupamos com a questão da nota, porque é o que nos cobram. O estado, a lei, na verdade, o que aprovou ou reprovou o aluno, o conteúdo repassado, o que vai medir a qualidade da escola é a nota, independente se é pública ou particular, é o maior índice de aprovação no vestibular. Então, na verdade, as autoridades e a grande maioria, nós, estamos preocupados em dar nota pro aluno. E a questão dos valores, da disciplina, da humanização, da responsabilidade, do compromisso, fica em segundo lugar. Porque até na família é assim.

Trecho 7

– Hoje a escola é pra todos, só que, assim, ela virou, na verdade, virou um depósito. Nada mais que isso. É só um depósito de crianças. Porque escola mesmo, como era antigamente, não é mais. O que a gente ensina, gente? Me diz, o quê?

– É isso mesmo, porque é assim: tudo aquilo que a sociedade não consegue dar jeito, a escola tem que dar jeito. Você entende? É aluno com problema na família, é aluno com déficit, dificuldade de aprendizagem, violento, indisciplinado [...] Então, quer dizer, a escola é como se fosse a salvação da sociedade, e na verdade não é! Não pode ser! Então nós estamos aqui sofrendo um monte de sobrecarga, muitas vezes estamos despreparados pra lidar com certos tipos de conflitos e de alunos que chegam até nós, não temos respaldo da família, não temos respaldo de ninguém [...] Então é complicado essa escola pra todos, né?

Trecho 8

– A qualquer momento isso aqui [a escola] vai explodir e nós vamos ser atingidas ainda mais do que nós já somos. [...]

– Eles [os alunos] não querem saber de entrar pra sala de aula pra estudar. A nossa função hoje em sala de aula não é mais você transmitir o conhecimento, infelizmente, isso tem que ser dito. Você tem que primeiro fazer eles respeitarem, educar todos, tá? Fazer eles entenderem que ali eles têm que fazer silêncio pra poder ouvir, porque a pessoa não consegue ouvir e falar ao mesmo tempo, falar e aprender ao mesmo tempo. Fazer eles aprenderem a se verem, conviverem. É duro isso.

Trecho 9

– Quer dizer, os saberes escolares ficam em segundo plano. A gente não tem tempo de olhar para os saberes, de trabalhar com o conhecimento que é da escola. Hoje nós estamos presos mais por outras questões.

– Nós temos que ser tudo na sala de aula. Policial, babá [...] mãe, psicólogo, menos professor. Essa função de professor não está sobrando pra nós exercermos em sala de aula. Não está sobrando tempo.

– Só que não está sobrando tempo porque os alunos não querem.

– Já não conseguimos mais buscar nada nesse meio, porque é muita coisa que sobra pra gente fazer.

Constatamos, nesses excertos, que em seu conjunto os(as) professores(as) participantes da pesquisa enunciaram a representação social de que **a escola tem se ocupado em ensinar e educar**. Embora desenvolvam uma tarefa que envolve questões educativas mais amplas, os(as) professores(as) consideram, no entanto, que **o objetivo principal da escola é apenas ensinar os conteúdos**. No entanto, tal propósito não tem sido atingido, segundo afirmaram os(as) docentes, pois em seu dia-a-dia ficam presos ao trabalho com “outras questões”, relacionadas à esfera do “educar” – ligadas principalmente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e alunas, “desnível” e/ou à necessidade de trabalhar com questões concernentes a disciplina e respeito, falta de interesse e organização nos estudos, entre outros, que tomam tempo das aulas planejadas para os conteúdos.

Conforme verificamos nos trechos a seguir, os(as) professores(as) definiram que o trabalho docente encontra-se dividido “entre educar e ensinar”. Assim, enquanto o “ensinar” seria transmitir conhecimento, o “educar” estaria ligado às “outras questões”, relacionadas a uma tarefa mais educativa que não deveria ser realizada na escola, pois seria, na opinião dos(as) docentes, de responsabilidade da família. Diante de todos os imprevistos, dificuldades e problemas que ocorrem dentro da sala de aula, portanto, os(as) professores(as) se veem em uma situação na qual precisam optar: se educam, não conseguem ensinar, e se escolhem ensinar, acabam não educando, como podemos verificar nos trechos a seguir.

Trecho 10

– *Nós estamos entre educar e ensinar. Qual é a nossa postura? Diante de toda a situação, você imagina em uma sala tudo o que acontece quando você entra e bate o sinal. Eu tenho que optar muitas vezes, hoje eu vou ensinar ou eu vou só educar. Muitas e muitas aulas nós fazemos a opção. E acabamos não fazendo nem uma coisa, nem outra.*

– *Eu acredito que todo professor sonha fazer isso [educar e ensinar] a contento. Mas apenas sonha, pois não dá pra educar e ensinar na escola, é muita coisa.*

– *É, não dá.*

– *Eu acho que fica nítida a crise de identidade como profissionais. Porque acima de tudo eu sou um professor e não sou um educador. O educador é todo mundo. Então muitas vezes nós assumimos o discurso de todo mundo e perdemos nosso próprio discurso. Então acho que é importante não perder nosso papel como profissional.*

– *Na verdade a gente não está fazendo nem uma coisa nem outra, é isso. Porque ensinar, não conseguimos, porque temos que educar pra assistir uma*

aula. E educar é um papel que é da família, não nosso. Então, como é que a gente vai fazer uma coisa que não é nossa responsabilidade? Nossa função mesmo seria só o ensinar. E o que é o ensinar? Não é educar.

– O ensinar é transmitir conhecimento. Nós percebemos que essa distância família-escola está muito distante, está muito, muito.

– O fato é que parece que estamos brincando. Estamos entre duas coisas e não fazemos nem uma nem outra.

Trecho 11

– [...] Então, eu acho que a cada ano que passa a escola, os objetivos da escola estão ficando muito a desejar porque chega no final do ano, falta tempo e você fica assim “Vamos separar o conteúdo que é mais importante?”. E você vai deixando de lado outro conteúdo que é importante também. E o ano que vem ele [o aluno] já foi defasado daquele conteúdo que você separou.

Trecho 12

– [...] esse objetivo não está sendo alcançado, o conhecimento científico, porque eles [os alunos e alunas] não estão alcançando o aprendizado dos conteúdos [...]

Trecho 13

– O sexto ano no início do ano não tinha educação [...].

– É, eles não tinham referência nenhuma, de nada.

– Você lembra, Anita? Eles vieram assim, não tinha como você falar nada do conteúdo. No começo foi só socialização, só educar. Agora que eu estou conseguindo passar o conteúdo. [...]. Só que essa organização custou muito caro pra nós. [...] E nós estávamos com tudo preparado pra começar o conteúdo [...] E aí, vamos começar o conteúdo? Como? Não tem jeito. [...] Era falta de higiene, limpeza, falta de educação. [...] E nós estávamos preparados pra isso? Não. Isso aí tem que vir de casa. É por isso que o professor fica doente, abandona a sala, vai embora.

Nos trechos acima, os(as) docentes manifestaram o entendimento de que o(a) professor(a) ocupa hoje um espaço intermediário entre o “ensinar” e o “educar” e, assim, não consegue se dedicar suficientemente a nenhuma das tarefas. Essa ideia, portanto, remete a uma vivência recorrente entre os(as) professores(as), e pode ser expressa no enunciado de que, divididos entre educar e ensinar, professores(as) não fazem nem uma coisa, nem outra.

Ainda com relação às tarefas de “ensinar” e “educar”, podemos perceber que o grupo de professores(as) reconheceu a importância do ato de “educar”, afirmando que o “sonho” seria conseguir educar e ensinar ao mesmo tempo – o que seria impossível, segundo os(as) professores(as), dada a dimensão da tarefa. Assim, embora o ideal fosse fazê-lo, os(as) docentes entendem que, na escola, não é possível educar e ensinar ao mesmo tempo. A inquietação e incomodo que vivem os(as) professores(as) também se manifestaram na

questão da existência de uma possível “crise de identidade”, que estaria afetando o papel docente, confundindo-o com o papel de um(a) educador(a).

Diante das representações manifestadas, podemos inferir que professores(as) também identificaram, de maneira direta, algumas das dificuldades de sua tarefa docente, expressando insatisfação com o resultado de seu trabalho, visto que, atualmente, a escola não atinge o objetivo de “ensinar” e nem o de “educar”, segundo a definição que deram a esses termos.

Chamou-nos a atenção o incômodo vivido pelos(as) docentes, que afirmaram não terem sido preparados, em sua formação inicial, para lidar com uma escola que passa a receber a todos(as) e que precisa manejar elementos oriundos tanto do tradicional ato de “ensino” quanto da dimensão educativa da escola, que implica em lidar com diferentes “tipos de conflitos” e também diferentes “tipos de alunos”, como afirmaram nos grupos focais.

5.1.1 Análise das representações sociais sobre os objetivos da escola

Passaremos agora a analisar as representações docentes sobre os objetivos da escola a partir do referencial teórico adotado em nossa pesquisa.

Em um primeiro momento, os(as) docentes reconheceram a existência de dois objetivos aos quais a escola se dedica. Nos termos utilizados pelo grupo, como vimos anteriormente, **a escola tem se ocupado em ensinar e educar**. Esses dois objetivos são um desafio para os(as) professores(as) em sala de aula e, para compreender seus significados, podemos afirmar que enquanto o “ensinar” está mais relacionado ao trabalho instrutivo com conteúdos das áreas disciplinares (ARAÚJO, 2003; FREIRE, 1997; TARDIF; LESSARD, 2011), o “educar” refere-se a um trabalho educativo mais amplo, de formação integral do ser humano e/ou de formação ética, visto que também implica na educação em valores e para a cidadania (ARAÚJO, 2003; DELORS, 2006; ESTEVE, 2004; PUIG, MARTÍN GARCÍA, 2010).

A respeito do uso dos termos “educar” e “ensinar” nas conversações estabelecidas nos grupos focais, é importante tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, quando descreveram a presença do “ensinar” e do “educar” em suas práticas, os(as) docentes reconheceram esses objetivos da escola e os identificaram em suas vivências, relatadas pelos(as) próprios(as) professores(as) enquanto discorriam sobre os desafios enfrentados no dia-a-

dia. Embora a literatura aponte a existência do educar e do ensinar no papel da escola, como vimos no primeiro capítulo, consideramos importante frisar que, em nosso caso, esses dois elementos surgiram nos grupos focais a partir de preocupações colocadas pelo próprio grupo de professores(as) participantes da pesquisa. Sendo assim, podemos afirmar que estamos lidando com representações que emergiram da compreensão docente a respeito dos desafios que são enfrentados cotidianamente em sala de aula e incidem diretamente sobre os objetivos da escola na contemporaneidade, como apontado anteriormente nos objetivos de nossa pesquisa.

Em segundo lugar, entendemos que voltar nosso olhar para as ações de “ensinar” e “educar”, como fizeram os(as) professores(as) durante os grupos focais, é importante para compreender que há diferenças entre esses dois atos – assim como há diferenças entre a escolarização enquanto atividade desenvolvida pela instituição escolar e a educação como atividade ampla distribuída em segmentos da sociedade, inclusive na própria escola (MOREIRA, 1998; TRILLA, 2008). No entanto, da mesma forma que o fenômeno educativo mais amplo engloba a instituição escolar – já que a escola desenvolve um tipo específico de educação – consideramos que educar e ensinar, embora diferentes, são ações interligadas e indissociáveis (ARAÚJO, 2003; MORIN, 2002a, 2002d, 2010; FREIRE, 1997). Diferenciar “educar” de “ensinar”, portanto, não deveria, por si só, separá-los. Como denomina Morin (2003a), para apreender a complexidade dos fenômenos que estudamos é importante distinguir elementos diferentes sem desconsiderar as relações que eles estabelecem entre si, aspecto que retomaremos mais adiante.

Ao identificarem em sua prática docente a presença das ações de “educar” e de “ensinar”, os(as) docentes associaram a primeira ação a algo que a escola não deveria fazer – inserindo-a em um contexto de “crise de identidade” –, e a segunda ação como o objetivo que justifica por si só a existência da escola. Como exemplificado nos trechos anteriormente apresentados, o(a) educador(a) é “todo mundo”, mas aquele que ensina, ou seja, o(a) professor(a), foi formado para isso e não pode ter sua função confundida com a de outras pessoas, pois tem um papel mais restrito.

A representação partilhada pelos(as) participantes da pesquisa apontou, portanto, que **o objetivo principal da escola é ensinar os conteúdos** e não

educar. Embora os(as) docentes reconheçam a presença do educar na escola, manifestam o desejo de não fazê-lo, e gostariam de ensinar apenas os conteúdos, o que seria, na maneira de ver desses(as) professores(as), “mais fácil” e “vantajoso” para todos(as). O que encontramos, portanto, é um incômodo com as mudanças que vem ocorrendo no papel docente. Ao mencionarem uma “crise de identidade”, os(as) professores(as) percebem que a sua profissão está mudando, mas não encaram essa mudança como um processo decorrente de transformações mais amplas e se agarram à imagem de como era a profissão no passado, restrita ao ensinar.

Aqui encontramos um exemplo de como a força prescritiva das representações sociais, frequentemente, faz do passado algo “mais real” do que o presente, como afirma Moscovici (2011). Essa tendência, como vimos no terceiro capítulo do presente texto, leva a uma “fuga da mudança” e uma preferência pela “manutenção do antigo”, como denota a representação docente sobre o objetivo da escola. A partir disso, consideramos que a identidade docente já não é a mesma daquela vivida na segunda revolução educacional e o incômodo com o novo papel da escola é algo real, que deve ser levado em consideração e a partir do qual devemos problematizar a maneira como vêm sendo formados os(as) professores(as) que atuam na educação básica no Brasil.

Se aquele “ensino dos conteúdos” é suficiente para justificar sozinho a existência da escola, como afirmaram os(as) professores(as), podemos perceber também que há uma “hipervalorização” do ato de “ensinar” quando comparado ao ato de “educar”. Contraditoriamente – e aí se evidenciam elementos de complexidade –, a escola atualmente não tem conseguido “só ensinar”, visto que uma parcela das crianças e jovens que chegam à escola precisam passar por um processo de aprendizagem que podemos chamar de “socialização”, como os(as) próprios(as) professores(as) mencionaram e como vimos com auxílio dos autores destacados no primeiro capítulo deste trabalho (ESTEVE, 2004; TARDIF; LESSARD, 2011). Nesse processo, aprendem a conviver, se posicionar, respeitar, e lidar com frustrações. Para os(as) professores(as) participantes de nossa pesquisa, no entanto, essa “socialização” é papel da família. O que não podemos nos esquecer, como nos lembra Esteve (2004) é que há uma socialização primária atribuída, sem

dúvida, às famílias de alunos e alunas, mas há também aquela socialização secundária que só pode ser atribuída às instituições escolares, já que é apenas na escola que nossos alunos e alunas convivem com mais pessoas, em um ambiente diferente da família, onde há a necessidade, como apontam nossos(as) docentes, de aprender a conviver, a respeitar e construir valores. Assim, se é na escola que crianças e jovens entram em contato com esse ambiente mais amplo, é na escola que precisam aprender a lidar com a diversidade de opiniões – seja de colegas da mesma idade, seja de adultos e profissionais que desenvolvem diferentes papéis institucionais.

Em última instância, o que pretendemos afirmar é que se comportamentos e valores de alunos e alunas são construídos nas relações interpessoais, então eles podem ser objeto de aprendizagem também na escola, ou seja, podem ser aprendidos nas relações que se estabelecem no interior da instituição escolar, o que chamamos aqui por formação integral. Como parte dos objetivos da escola, acreditamos que isso não descaracterizaria seu papel.

De certa forma, a separação entre “ensinar” e “educar” realizada pelos(as) docentes remete a uma diferenciação entre o papel da escola e o papel da família – essa discussão ficará mais evidente, como veremos, na próxima categoria de análise. Embora não seja nosso objetivo analisar as transformações que ocorrem na instituição familiar na sociedade contemporânea, devemos reconhecer que existe, de fato, uma diferença entre os papéis de ambas as instituições: família e escola. Portanto, ainda que a escola passe a ensinar e também educar – admitindo-se a articulação entre ambas e as diferentes dimensões da atividade educativa –, acreditamos que ela não deve se ocupar do espaço e da função a ser desempenhada pela família. Na dinâmica da sociedade contemporânea e diante das transformações dadas pelas revoluções educacionais, no entanto, acreditamos que tais fronteiras podem e devem ser problematizadas segundo a crença de que tanto a escola quanto a família são instituições que mudam.

Segundo Moscovici, construímos representações para nos familiarizarmos com algo que nos é estranho, ou seja, para tornar familiar aquilo que não é familiar (MOSCOVICI, 1978, 2011). Ainda para o autor, este processo é efetivado por todos nós diante das novidades, e faz parte da forma

como conhecemos o mundo. Ao analisar as representações sociais sobre os objetivos da escola, portanto, é possível notar que toda essa “novidade” com a qual os(as) docentes se deparam atualmente se constitui a partir dos desafios gerados pela terceira revolução educacional, do que decorre a importância que atribuímos a esse momento da história da educação.

A universalização da escola, como discorremos anteriormente, levou crianças pouco habituadas ao universo escolar a frequentarem essa instituição (ARAÚJO, 2001; ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2007). Atualmente, portanto, professores e professoras se deparam mais frequentemente com estudantes que possuem lacunas/desníveis em sua aprendizagem – o que acarreta dificuldades para essas crianças acompanharem o ritmo de ensino em sala de aula. Hoje em dia, os(as) docentes também precisam lidar com problemas de comportamento que geram diferentes tipos de dificuldades e conflitos no interior da sala de aula, além de se depararem amiúde com a falta de interesse e de respeito dos(as) alunos(as). Todos esses elementos – presentes nos trechos de grupos focais apresentados anteriormente – constituem-se em novos desafios da escola, uma vez que não se faziam presentes em décadas anteriores, e são recebidos com estranheza e indignação pelos(as) docentes, que consideram não terem sido formados para lidar com isso.

Em contato com esses elementos não familiares, portanto, os(as) professores(as) participantes da pesquisa restringiram o objetivo da escola ao ensino, hipervalorizando-o em face de outros âmbitos educativos igualmente importantes para o desenvolvimento integral do ser humano.

Concluimos que esse desenvolvimento mais amplo e integral, algumas vezes denominado como uma formação “humana”, não pode se limitar a acumular, nos alunos e alunas, grandes quantidades de conhecimentos sem a presença de parâmetros éticos, sob o risco de acarretar problemas a médio-longo prazo, gerando indivíduos desprovidos de referências morais e sem um mínimo de sentido crítico, interessados apenas em seu próprio benefício (ESTEVE, 2004; FREIRE, 1997). Dessa maneira, os(as) professores(as) construíram uma representação social que forneceu uma atmosfera de segurança, que os fez sentirem-se, como afirma Moscovici (2011), “em casa”, “a salvo” dos riscos que aqueles elementos estranhos carregam consigo.

Ao entrarem em contato com o estranho, os(as) professores(as) lançaram mão de processos de classificação, quando compararam o elemento novo a que estão submetidos na escola atualmente a um elemento já conhecido, que Moscovici denomina de “modelo” ou “protótipo”. O modelo anterior ao qual a escola contemporânea foi comparada é o de escola restrita ao ensino, característica da segunda revolução educacional (ESTEVE, 2004). Para familiarizarem-se com os desafios a que estão submetidos, portanto, professores(as) ancoraram o objetivo da escola apenas no ato de ensino. Com isso, a escola foi vista por esses(as) docentes como aquela instituição responsável apenas pela formação intelectual ligada ao ensino das disciplinas.

Segundo Moscovici, o mecanismo da ancoragem, que aqui abordamos, classifica o estranho e o reduz a categorias que são comuns ao protótipo, favorecendo opiniões pré-existentes e, muitas vezes, precipitadas. Quando ancorada no modelo restrito ao ensino, portanto, a escola contemporânea passa a adquirir, na compreensão dos(as) docentes, as mesmas características desse modelo de ensino, ao qual foi re-ajustada e enquadrada. Essa representação, desse modo, pressupõe normalidade a uma instituição educacional que apenas “ensina”, e dificulta que os(as) professores(as) percebam e passem a ver como significativas as novas características da escola da terceira revolução educacional, que se propõe aberta a todos(as) e comprometida com a aprendizagem de crianças e jovens que até então não frequentavam o espaço escolar.

Os trechos dos grupos focais também nos permitem inferir os elementos nos quais se objetiva a representação social de que o objetivo principal da escola é ensinar os conteúdos. Para Moscovici (2011), por meio da objetivação, o sujeito materializa uma ideia abstrata em uma noção concreta, que possui existência no mundo físico. Nesse sentido, podemos dizer que os(as) docentes materializam a representação acerca dos objetivos da escola ao mencionarem que estão “divididos entre educar e ensinar” e, por isso, “não fazem nem uma coisa e nem outra”.

Verificamos que há certa imprecisão; os(as) docentes estão em dúvida, o que leva a uma escolha: na escola, não é possível educar e ensinar ao mesmo tempo. Essa compreensão é decorrente das vivências cotidianas dos docentes, de seus sentimentos, e dá suporte objetivo, como vimos, a uma

representação social que fragmenta o papel da escola, entendendo-o apenas sob a ótica do ensino dos conteúdos.

Ainda para Moscovici (2011), a objetivação é imprecisa, pois preenche as lacunas da realidade – aqueles aspectos que ficaram sem entendimento – com explicações que são fruto de um ponto de vista parcial do sujeito, decorrente de sua experiência. Desse modo, ao se depararem com uma nova realidade na escola, repleta de desafios e com a qual não estão familiarizados, os(as) professores(as) buscam, em suas próprias vivências, explicações que apoiam a representação social elaborada acerca dos objetivos da escola.

Os processos de ancoragem e objetivação apresentados auxiliam-nos a inferir o motivo pelo qual os(as) docentes, mesmo diante de novas situações e desafios vivenciados pela escola da terceira revolução educacional, apoiam-se em representações sociais de uma escola característica da segunda revolução educacional, ou seja, em um modelo de educação restrito ao ensino. Podemos inferir que tais representações estão presentes na concepção de escola dos(as) docentes participantes desde a época em que eram alunos(as), passando pela formação inicial que receberam no contexto histórico e político em que se graduaram e permanecendo até hoje.

A força de tais representações – sustentadas por um determinado modelo de escola que já não corresponde às atuais demandas da educação contemporânea – prescreve e impõe estruturas e tradições convencionadas e que existem em nossa cultura há tempos, muitas vezes anteriores a cada um de nós (MOSCOVICI, 1978, 2011). No caso de nossa investigação, o que é imposto é a concepção de escola dedicada exclusivamente à transmissão dos conteúdos. Essa estrutura escolar – na qual o desvio, o elemento estranho e destoante era excluído – ainda é base para professores(as) ancorarem suas representações do novo, da diversidade e daquilo que se nos apresenta na escola contemporânea, situada em uma sociedade muito diferente daquela dos séculos passados. Assim, a “crise” é entendida em seus aspectos negativos e perde-se a oportunidade de aprender com ela (CAPRA, 1982; MORIN, 2013).

Para os(as) docentes participantes da pesquisa, a transmissão do conhecimento é a única ação capaz de superar os problemas vividos pela escola e, enquanto praticam essa ação, talvez não se deem conta de que estão deixando de lado outros âmbitos da atividade escolar e alimentando os

problemas que desejam superar. Nesse sentido – de acordo com o princípio da recursividade organizacional do pensamento complexo – uma das causas dos problemas percebidos pelos(as) docentes poderia ser, na interpretação que fazemos, a própria restrição da atividade escolar ao ensino dos conteúdos. Essa restrição estaria agindo sobre os problemas citados pelos(as) professores(as) que, por sua vez, alimentam a causa dos problemas, em um movimento no qual “causa” e “efeito” não mantêm uma relação linear, já que o efeito passa a ser, não apenas uma consequência da causa, mas também produtor da “causa”, em um ciclo autoconstrutivo (MORIN, 1990, 2010, 2013).

De forma mais aprofundada, ao restringir o papel da escola somente ao ensino, a forma negativa do ciclo autoregulador – mecanismo apontado no capítulo dois – pode ajudar a reduzir a sensação de que os(as) professores(as) estão desenvolvendo seu papel de forma insuficiente. Essa redução, portanto, fornece aos docentes uma sensação de estabilidade em meio às incertezas e rupturas que a instituição escolar vive atualmente. Com a restrição de suas ações apenas ao ensino, no entanto, os(as) professores(as) acabam por deixar de se dedicar a uma educação mais integral, o que amplifica os problemas que afligem os(as) professores(as) e atua sobre o ensino dos conteúdos, dificultando-o. Assim, ao mesmo tempo em que a restrição do papel da escola fornece uma sensação de segurança, pode vir a “inflacionar” os problemas vividos pela escola e dificultar o ensino almejado, gerando um círculo vicioso no qual as representações identificadas constroem os(as) professores(as) a se limitarem ao ensino – já que os(as) alunos(as) que chegam agora à escola possuem lacunas na aprendizagem que precisam ser superadas – e negarem o trabalho com o educar/socializar. O princípio da recursividade organizacional, portanto, nos ajuda a compreender como as representações identificadas sobre os objetivos da escola dificultam que os(as) docentes desenvolvam o trabalho com os elementos de instrução e de formação ética, concomitantemente, aspecto que as novas características da escola da terceira revolução educacional solicitam para que ocorra a aprendizagem de todas as crianças e jovens que até então não frequentavam o espaço escolar.

Podemos dizer que as representações sociais docentes sobre os objetivos da escola nos ajudam a entender como inserimos certos elementos na realidade que acabam por alimentá-la e, com isso, construímos “mundos

estáveis” a partir da diversidade e do estranho, a partir da desordem e da imprevisibilidade (MOSCOVICI, 2011). Ao tornar familiar aquelas dificuldades com as quais se deparam ao ensinar, os(as) professores(as) parecem ter recorrido à solidez da memória, como afirma Moscovici, o que pode tê-los impedido de realizar modificações repentinas em suas representações, transformando a “realidade” vivida pelos(as) docentes em algo com uma certa independência dos acontecimentos que presenciam.

Nesse movimento, ao se depararem com o estranho e o incerto que permeiam a escola, as verbalizações dos(as) docentes sugerem que fundamentaram suas representações sociais em um modelo de escola que lhes dá segurança, mas que, ao mesmo tempo, acaba por dificultar a compreensão e o enfrentamento das novas situações decorrentes da terceira revolução educacional. Diante disso, cabe-nos indagar se não seria oportuno que a formação inicial de professores(as) abarcasse temáticas que pudessem auxiliar tanto na relação com as incertezas e o risco (DELORS, 2006; MORIN, 2002a, 2002d), como no momento de transição hoje vivenciado pela escola – que segue entre os papéis de transmissão de conteúdos, por um lado, e de formação ética, por outro (ARAÚJO, 2003; FREIRE, 1997; PUIG; MARTÍN GARCÍA, 2010; TARDIF; LESSARD, 2011).

De todo modo, as representações sociais elaboradas pelos(as) docentes manifestam uma dose de imposição e de convenção – proveniente da memória, do socialmente estabelecido – e uma dose de criação – proveniente do indivíduo, que se depara com a realidade e seleciona dela os elementos que considera mais relevantes ou que consegue perceber, deixando de lado outros igualmente relevantes, mas não apreendidos.

Como verificamos nos dados obtidos junto aos grupos focais, a necessidade de optar entre “educar” e “ensinar” expressa a dicotomia com que os(as) docentes representam as duas atividades mencionadas. Há, na relação entre “educar” e “ensinar”, um constrangimento lógico (MORIN, 2010), que foi sentido e percebido pelos(as) docentes participantes de nossa pesquisa. A fala docente “Nós estamos entre educar e ensinar”, foi proferida em um momento de dúvida; de perplexidade oriunda de quem se vê obrigado a fazer uma opção entre tarefas diferentes. A despeito de tal compreensão, argumentamos que “educar” e “ensinar” podem ser vistos de forma integrada, segundo o princípio

dialógico que orienta o pensamento complexo. Nesse ponto, tais elementos devem ser encarados não apenas no antagonismo que os caracteriza, mas também na relação de complementaridade e indissociabilidade possível e, conforme defendemos, desejável. Assim, a ação de “optar entre educar e ensinar” dá lugar à “articulação entre educar e ensinar”.

A proposta que defendemos é, portanto, de uma educação integral, que permita contemplar tanto os elementos cognitivos quanto os valores, atitudes e a formação ética. Argumentamos, dessa maneira, em favor da articulação entre “educar” e “ensinar” como o faz Freire (1997) para quem, ao desempenhar a tarefa educativa, o docente inevitavelmente contempla uma formação que abarca os valores e atitudes desejados, demonstrados e praticados nas ações e relações que estabelece em sala de aula. Posicionamento análogo ao de Delors (2006) e dos demais autores presentes no primeiro capítulo, que apontam para a necessidade da escola se responsabilizar, concomitantemente ao processo de ensino dos conhecimentos, também por “uma educação plena”, a partir da qual crianças e jovens sejam formados para questionar situações “de injustiça e desigualdade” presentes na sociedade.

Como podemos verificar, olhar para as relações dialógicas entre ensinar e educar, portanto, pode abrir possibilidades para o desenvolvimento de uma educação integral, de dupla missão, que contemple a construção das potencialidades humanas em sua amplitude, para além daquelas consideradas cognitivas (ARAÚJO, 2003; ESTEVE, 2004; MORIN, 2002a). A intenção, portanto, é ampliar o modelo educacional restritivo, em busca de uma educação mais ampla, que passe a considerar as atuais preocupações e problemáticas que caracterizam a sociedade e a escola contemporâneas.

5.2 Os conflitos escolares

Neste tópico, buscaremos analisar a problemática dos conflitos escolares, como uma segunda categoria por nós identificada, que nos auxilia na compreensão das representações docentes acerca dos objetivos da escola.

De acordo com Esteve (2004), quando a terceira revolução educacional universalizou o acesso ao ensino, em busca da escolarização para a totalidade da população infantil, também trouxe para a sala de aula a totalidade dos

problemas sociais e psicológicos da parcela da população que passou a ter acesso à escola. É essa situação que envolveu os(as) professores(as) e os colocou em contato com conflitos que os põem cotidianamente à prova.

Como mencionado, entendemos que as representações sociais acerca dos conflitos escolares, que emergem das discussões entre os(as) docentes, evidenciam facetas dos desafios enfrentados pela escola diante da transição decorrente da terceira revolução educacional. Tais conflitos, de certa forma, são citados pelos(as) participantes, especialmente quando os(as) docentes se referem a “outras questões” que interferem nos objetivos da escola.

A partir do que os(as) participantes da pesquisa trouxeram à discussão, foi possível identificar, em primeiro lugar, a representação social de que **o conflito interfere no trabalho da escola, desviando-a de sua função principal**, o que fica evidente nos trechos a seguir:

Trecho 1

– *Eu acho que os conflitos que acontecem interferem muito, muito mesmo. [...] Porque quando você prepara sua aula, você vai com um objetivo dentro da sala de aula, né? E quando você entra na sala de aula já separando briga, já na primeira aula, a tua aula já foi pro espaço, quer você queira ou não. [...] porque tudo nós que temos que fazer. E a sociedade cobra muito e, dependendo da gravidade do conflito, tudo o que você preparou se perde, porque nós não somos de pedra, nós somos de carne e osso, a gente tem sentimento, e você se envolve junto ali, né? E então ali, provavelmente, mesmo que você consiga levar pra orientação – sei lá, porque a gente faz um monte de coisa, né? – já não vai ser a mesma aula. A sala, dependendo da situação, também não vai ser a mesma até você fazer todo mundo sentar, se acalmar. Eu acho que se eles [conflitos] não acontecessem a gente trabalharia bem melhor.*

Trecho 2

– *O conflito? O conflito é a briga, é a confusão, a agressão.*
 – *Nossa, eles agredem, dentro de uma aula de 40 minutos, um aluno consegue agredir o professor, agredir o colega, todo mundo, a cada 5 minutos, assim ó, em sequência.*
 – *É a indisciplina também, a bagunça de quem não quer aprender.*
 – *Mas tem as dificuldades que eles já trazem por não ter aprendido na idade certa [...] isso também gera problema.*

Trecho 3

– *Esse tipo de atitude [conflitos] atrapalha a aula da gente, que já é muito curta, porque até se isso acontece na hora do intervalo e você vai pra sala, você perde a aula inteira chamando a atenção, porque eles querem contar pro fulano, querem chorar, desabafar, querem ver se resolve logo. Eu não consigo achar normal. Ficar resolvendo problema entre aluno dá muito transtorno, você resolve pra um, mas o outro acha que não resolveu pra ele! Nós temos coisas mais importantes pra fazer! Não dá pra gente ficar desviando da nossa aula pra resolver problema de briga toda hora. Porque é toda hora!*

Como podemos verificar, o conflito é visto pelos(as) professores(as) como elemento que atrapalha a escola na obtenção de seu objetivo principal: ensinar. Desse modo, a ocorrência de um conflito é descrita como algo imprevisível, que “estoura/explode” em determinado momento, prejudica o andamento da aula e desestrutura a todos(as), tirando a atenção tanto de estudantes quanto de professores(as) que ministram os conteúdos. Vejamos:

Trecho 4

- Se você encontrou um conflito na primeira aula eu acho que perde tudo, tudo o que o professor preparou para aquela aula. E às vezes esse conflito continua, às vezes você apazigua na primeira aula, passa a segunda, às vezes vai estourar lá adiante. Sabe por quê? Às vezes foi um problema que aconteceu lá na primeira aula e você está na quinta aula e vai acabar estourando de novo.
- E também, às vezes é um problema que vem de fora da escola e aí não adianta a gente querer dar um jeito, porque ele [o problema] sempre vai voltar enquanto não resolver lá na origem, que é a família, né gente?
- No caso de uma briga, desestrutura totalmente os outros colegas da turma que não fizeram parte da briga. Fica aquele “zum zum zum”, aquele cochichinho, e o mais importante pra eles é a briga e não o conteúdo. [...]

Trecho 5

- Eles [alunos(as)] perderam o limite e nós não conseguimos mais ter domínio de uma sala, como a gente conseguia antigamente. Isso [o conflito] acontece muito e atrapalha, sabe? E o pior é que não tem como prever, não dá pra entrar no nosso plano. Você chega pensando que vai dar aula e ele explode.
- É que nós estamos assim, nós somos o alvo. O alvo de tudo o que eles fazem de negativo. [...] Todas as frustrações e as dificuldades deles eles jogam em cima de nós, com ofensas, com palavras, com comportamento. Então nós somos o alvo, o alvo que eles querem atingir a todo momento como se nós fôssemos assim culpados daquilo que eles estão vivendo.

Trecho 6

- E você hoje tem 30 alunos, 20 querem aprender e 10 não querem. É um absurdo. Esses 10 controlam, conturbam a sala inteira e eles provocam, eles fazem o professor chegar num ponto em que não aguenta mais.
- Hoje a gente está, assim, “perdido em tiroteio”. A gente não sabe o que fazer.

Trecho 7

- Esses alunos estão vindo pra gente de uma forma muito precária. Era pra saber ler e escrever e não sabem. Nos anos iniciais do ensino fundamental era pra aprender tudo isso! E não diga que ficaram trabalhando com socialização, pois nem isso eles têm. Não sabem se comportar em uma sala de aula, não sabem respeitar os colegas, falta higiene, limpeza, jogam lixo no chão!

Trecho 8

- Eu também acho que a gente acaba assim absorvendo muito dessas questões negativas, de todas as brigas, das dificuldades de aprendizagem dos nossos alunos, né? Essas coisas que vão acontecendo na escola, né? Isso deixa a gente sem força! Sem força... Então, o que é que a gente vai fazer diante de tudo isso? Eu não sei.

Para esses(as) professores(as), os fracassos sobressaem e, aparentemente, não há ganhos quando ocorrem conflitos – situações relacionadas a brigas, violência, problemas de convivência, indisciplina, mas também problemas gerados pelas lacunas e dificuldades de aprendizagem, como mostrado anteriormente. Os conflitos são caracterizados como situações em que há perdas, geralmente de conteúdo, e, segundo o que foi compartilhado durante os grupos focais, os(as) estudantes envolvidos em conflitos demonstram necessidade de atenção, chorar, desabafar, ou mesmo encontrar uma solução para o problema, o que ocupa um tempo precioso da aula e provoca um afastamento do conteúdo, para o qual o(a) professor(a) planejou e se preparou e que é – na concepção desses(as) docentes – mais importante do que os problemas revelados pelos conflitos vividos em sala.

Embora considerem o conflito como uma interferência que desvia a escola de seu objetivo – o ensino dos conteúdos –, notamos que os(as) professores(as) se envolvem em tentativas de resolução. Na esperança de manter um clima apropriado para que a aula possa seguir, portanto, julgam que precisam assumir a responsabilidade de tentar resolver variados problemas e dificuldades que ocorrem no campo das relações interpessoais.

Em vários trechos, notamos que os(as) professores(as) não sabem o que fazer diante dos conflitos, afirmando que se sentem “perdidos” e citando imagens de “tiroteio”, “explosões” que denotam, inclusive, certo perigo. Há referências a um passado, não muito distante, em que os conflitos não eram tão frequentes e, com isso, os(as) docentes afirmam que, hoje em dia, não conseguem controlar ou ter “domínio” suficiente dos(as) estudantes para evitar o aparecimento dos conflitos na escola. A necessidade de “controle” fica expressa nesses momentos.

Ao analisarmos os diálogos ocorridos nos grupos focais, podemos verificar que, para professores(as), o conflito tem origem em problemas familiares que ocorrem, segundo a concepção dos(as) docentes, em famílias que estariam supostamente “desestruturadas”. É o que notamos a seguir.

Trecho 9

– [...] a família está desestruturada, totalmente desestruturada por causa da questão social, financeira, onde mãe tem que sair de casa pra ajudar o pai a sustentar a família. Então, a educação das crianças fica com quem? Eu acho

que a base é a família. É ela que passa a educação e os valores desse cidadão. E se a sociedade não se preocupar em trabalhar com a família, dar embasamento educacional – mas é educacional, e não ensino, porque o ensino é da escola – não vai chegar a lugar nenhum. São os valores que estão perdidos, totalmente perdidos os valores. A minha fala é essa. Meu pensamento é esse, sobre isso. É a falta de uma família por trás que provoca esses problemas aí [os conflitos].

Trecho 10

– Então, esse negócio da família, da base sólida, dos valores, isso aí é concreto. Todos nós aqui percebemos isso. É o que a gente estava falando outro dia, toda criança que tem família, pai e mãe com valores, a mãe pode trabalhar o dia inteiro, o pai pode trabalhar o dia inteiro. É isso! [...] Então, na realidade, se a família é estruturada, tudo vai bem [...]

Trecho 11

– A base? A base é o que vem da família, porque o regime rigoroso que ela [criança] tem em casa, ela traz pra dentro da escola. É isso que educa. E se essa criança é educada a gente consegue ensinar.

Trecho 12

– Isso aqui é uma batalha diária, é uma luta. Então, quer dizer, o pai não educa em casa, larga o filho, não dá o mínimo de exemplo, aí nós na escola que temos que dar conta do recado, em tudo, em ensinar e em educar? Assim não está certo. É por isso que não conseguimos fazer nada, tudo sobra pra gente.
 – Mas é aí que eu falo, o que fazer diante de tudo isso? Não temos resposta.
 – Eu não tenho a solução. Se alguém tiver, me conta. [...]
 – É por isso que ela responde ao professor, retruca e desrespeita e isso não é normal não. Hoje, cada vez mais, a gente tem que lidar com família desestruturada, por isso que os conflitos só aumentam.

Trecho 13

– Alguns desses conflitos, que têm acontecido diariamente, é sobre a violência pessoal, violência física na escola. Estamos no meio de um fogo cruzado e, sozinha, a escola não está tendo base pra conseguir fazer com que a criança mude referente a essa situação de violência em que ela se encontra. Na minha opinião, a família está mais perdida que a escola, né? [...] E aí sobra pra escola ter que educar. Só que a gente tem outras coisas pra fazer! E o conteúdo, gente? Pra onde vai?

Trecho 14

– [...] a gente acaba assumindo [a resolução de conflitos cotidianos] porque não tem como fechar os olhos e se frustra mesmo, porque não damos conta de tudo. Todo mundo sabe que estamos sobrecarregados, como a M disse. Mas ao mesmo tempo nós não podemos desanimar [...] porque se desanimar você não dá mais sua aula, você larga.

Trecho 15

– A sociedade vem exigindo demais da escola. Porque além da escola ter que dar conta de ensinar, a escola tem que dar conta também de fazer função e papel que é da família. É muita coisa pra fazer! Não somos nós que estamos falhando, é a família. Ela é que está perdida, né?
 – Então, na realidade, se a família é estruturada, tudo vai bem. Se a família passa valores, passa esses deveres e educa, as crianças não vão dar problema pra nós. As crianças não vão chegar dentro de sala de aula e se

xingarem, xingar o professor, xingar a pedagoga, xingar o diretor, não vai ter tanto conflito, gente! Porque um cidadão de verdade não faz isso. Muito pelo contrário, ela vai abaixar, por mais que ela [a criança] tenha razão, ela vai abaixar a cabeça e ficar quieta. Ela vai obedecer [...]

Se nos primeiros trechos exemplificados os(as) professores(as) afirmavam estarem “perdidos” diante dos conflitos que vivem na escola, nesses últimos trechos afirmam que a família também está perdida. Na concepção desses docentes, não é a escola que está falhando, mas sim os pais, mães e responsáveis, que deixam de dar em casa o exemplo que deveriam.

Na visão docente, com a necessidade de pais e mães trabalharem fora, a responsabilidade tradicionalmente familiar de educar filhos e filhas acaba não sendo desenvolvida. Essa “falta” da família é tomada como um fator responsável pelo crescimento do número de conflitos e problemas rotineiros ocorridos no interior da escola, o que atrapalha a escola no desenvolvimento de sua função de ensinar. Assim, ao falhar na educação de seus filhos e filhas, esse tipo de família acaba não oferecendo exemplos positivos e não consegue formar os valores necessários para um(a) cidadão(ã) conviver em sociedade, o que se reflete na conduta das crianças na escola. Já quando as famílias cumprem o papel esperado, “tudo vai bem” na escola e os(as) professores(as) conseguem ensinar. Fica estabelecida, dessa maneira, uma relação direta entre uma família idealizada e “estruturada” e o(a) “bom/boa” aluno(a) ou, por outro lado, uma família “desestruturada” e o(a) aluno(a) “indisciplinado”, que “responde ao professor, retruca e desrespeita”.

Além do comentado, percebemos que os(as) docentes sentem-se sobrecarregados e pressionados. Com “muita coisa pra fazer”, não conseguem resolver todos os problemas dos(as) alunos(as). A escola, segundo os(as) participantes da pesquisa, está em meio a uma “batalha”, um “fogo cruzado” e, sozinha, não consegue lidar com os conflitos cotidianos, o que se reflete na compreensão de que a escola está sobrecarregada e, sozinha, não consegue mudar as atitudes e comportamentos inadequados de seus alunos e alunas.

A presença de conflitos no cotidiano escolar gera uma sensação de desconforto. Notamos que os(as) docentes estão vulneráveis, em meio a uma contradição. Se descuidarem do trabalho com os conteúdos, estarão deixando de cumprir a função da escola, e, se não abordarem os conflitos cotidianos,

estarão se fechando a problemas que, caso não sejam minimamente “apaziguados”, os impedem de desenvolver aquele papel no qual acreditam; esse papel aparece, aqui, atrelado ao trabalho com os conteúdos, conforme pudemos verificar. Essa contradição se manifesta de tal forma que os(as) docentes acreditam que não estão conseguindo fazer “nada”; “nem uma coisa, nem outra”. Em meio a essa situação, acreditam que os conteúdos sejam o mais importante na escola, e isso os leva a compartilhar os problemas ocorridos na escola com a sociedade de maneira geral, e mais especificamente com as famílias, como vimos anteriormente.

Finalmente, uma segunda representação pode ser identificada nos trechos a seguir, quando docentes afirmam, diante dos problemas gerados pelo indesejável, que **trabalhar com o conflito não é papel da escola**.

Trecho 16

– *Olha, eu acho que não é responsabilidade da escola trabalhar esses assuntos [conflitos]. Muitas vezes a escola acaba assumindo e até quer trabalhar por ela mesma, só que ela sozinha, ela não vence. A gente já percebeu isso aqui. Nós já tentamos de tudo e não resolve. Ela [a escola] precisa da sociedade pra conseguir trabalhar com esses assuntos graves.*

Trecho 17

– *Olha, isso [conflitos] acontece a toda hora, se você não faz alguma coisa, você não dá sua aula em paz e o conteúdo vai ficando pra trás. Então a gente acaba assumindo [os conflitos], mas isso não é o ideal e nem sempre resolve. Na maioria das vezes nem adianta tentar. Eu não sei o que resolveria.*

Trecho 18

– *É muito rápido, no minuto que você vira para o quadro pra escrever, um segundo é o bastante pra eles fazerem alguma coisa que seja ou agressão física ou verbal. E nem bem você resolve um problema já aparece outro! Não tem como você controlar isso dentro de sala. Isso não está no nosso planejamento! Infelizmente a escola está tendo que assumir o papel de educador, sem querer, mas obrigada pela pressão social.*

– *O papel de educador e de pai!*

– *Mas também, é o único lugar que eles [alunos e alunas] têm, gente. Vamos pensar aqui. Nós passamos 4 horas com eles.*

– *Só que não devia ser. Não devia ser. [...]*

– *Porque isso aí não cabe a nós [...] é a família que vai ter que resolver.*

Trecho 19

– *É o que Cora disse agora pouco, isso aí [o trabalho com os conflitos] não cabe a nós. Boa parte desses problemas são problemas familiares que, eu também acredito, a família é que precisa resolver. São problemas familiares que vem estourar aqui na escola e somos obrigados a assumir. E quando a gente tenta resolver a gente só mascara. Agora, que tipo de família vai resolver isso? Eu não sei, porque não vai ser a mesma lá organizada há muito tempo. Mas alguém vai ter que distribuir essa responsabilidade conosco [...].*

Trecho 20

– *Então a escola está no meio de um fogo cruzado. Eu também vejo assim, sabe? É a comunidade, que é complicada demais, que desrespeita a gente, é o aluno que também desrespeita, é muito conflito todo dia [...]. E o que a gente faz? Educa essa criançada ou faz o que a gente estudou pra fazer?*

– *É até meio triste colocar isso, mas a gente não vê de onde buscar a solução pra esses problemas, que são uma questão realmente de estrutura da sociedade, da família, e perda de valores, né? E eu acho que a gente enquanto profissional já buscou pensar e refletir sobre tudo isso, o que que eu posso fazer, né? E eu acho que já esgotou um pouco os nossos recursos [...]*

– *É esse questionamento que a gente tem. [...] Nós não podemos mais fazer uma transferência, não pode suspender 3 dias, não podemos recusar um aluno, não pode reprovar, não pode pedir pra ele sair, nós não podemos falar que a sala está cheia e esses alunos que dão problema continuam na escola.*

Trecho 21

– *Eu acho que o problema é que hoje eles [alunos e alunas] são obrigados a estar aqui. Nós íamos pra escola porque nós queríamos mudar a nossa vida, a escola pra nós na nossa época era muito melhor, porque era um meio de ascensão social. Esses nossos alunos de hoje em dia não. Eles vêm à escola obrigados, porque senão o Conselho Tutelar tira a bolsa família [...]. E a nossa sociedade, de quando eu estudei, de quando nós estudamos, era outra sociedade. E nós talvez não tenhamos mudado a nossa forma de ver a sociedade. Nem nós nos encontramos ainda, como é que esses alunos vão se encontrar? Estão aqui obrigados, eles veem conteúdos que não fazem, agora, não fazem sentido. Claro que português, matemática, história, geografia não vai fazer sentido pra eles agora. Só vai fazer sentido mais tarde mesmo, é assim. Eles têm que aceitar. E a gente fica perdido com tudo isso, porque na nossa época o professor falava, explicava, a gente sabia que aquilo ia ser usado mais tarde, e os nossos alunos de hoje não têm essa perspectiva de usar esse conteúdo, perspectiva nenhuma.*

O fato de considerarem que trabalhar com o conflito não é papel da escola não significa, no entanto, que os professores e as professoras deixem de se envolver em tentativas de resolução de problemas de alunos(as) entre si ou entre alunos(as) e professores(as), como destacado anteriormente. Constatamos, no entanto, falta de convicção nesse envolvimento, que é manifestado como um gesto de “tomar para si” e “encarregar-se” de algo que não é, na visão docente, uma responsabilidade da escola. Em suma, notamos que a frequência e a natureza dos conflitos ocorridos em sala de aula fazem com que os(as) docentes precisem assumir um papel que não legitimam como seu. Isso os deixa insatisfeitos, visto que as intervenções nem sempre produzem o resultado esperado – que seria restabelecer um clima apropriado para a continuidade da aula – e por isso os conflitos continuam acontecendo.

Antes de avançarmos para a análise das representações identificadas, vale destacar uma outra visão sobre os conflitos construída ao longo das

interações grupais. Como notamos nos trechos a seguir, ao mesmo tempo em que os(as) docentes se sentem insatisfeitos com o resultado de seu trabalho – seja o instrutivo ou o educativo –, em um dado momento também reconheceram que muitos conflitos podem ser provenientes de sua própria formação docente, como destacamos abaixo.

Trecho 22

– *Porque, assim, às vezes a gente se culpa mesmo, que nem a Maria falou ali, é que a gente não está preparado pra essa nova situação que a gente está enfrentando, porque a gente foi educado de outra forma, né? E a gente até uns 5 anos atrás, ainda você conseguia levar. Como eu poderia dizer? Assim, equilibrar os problemas da sala de aula, nós professores, não ficar levando tanto problema pra direção, e agora está assim, muito visível que não conseguimos resolver os conflitos. Aumentou muito a quantidade [de conflitos]. Mas eu acho que isso não tem a ver só com a família. Tem a ver com a forma que nós fomos formados também. Tem muito problema que a gente tem com aluno que é porque não sabemos também o que você pode fazer e fazemos uma coisa que depois a gente vê que atrapalhou. Então às vezes eu fico pensando, será que também essa nova formação que está saindo aí [...] vão chegar preparados pra enfrentar essa nova situação na área da educação? [...] Porque se você não aprendeu como orientar um aluno na hora do problema ali, na sua frente, você acaba fazendo alguma coisa, e também pode piorar tudo.*

– *Espero que esteja, porque eles [a nova geração de professores] estão sendo formados hoje, né? Precisam aprender a resolver a educação de hoje. [...]*

– *A gente conversa isso aqui todo dia. Eu tenho só 8 anos de educação, tem gente aqui que eu sei que tem bem mais. Mas assim, mesmo quando eu comecei, era muito diferente, gente! Cinco anos atrás pra cá que começou a ficar problemático. E não sabemos o que fazer, porque isso não era assim quando a gente se formou.*

– *Eu estou me sentindo descontente com esses alunos que a gente recebe a cada ano, porque é que nem você falou, eu sinto assim, uma situação totalmente nova e também não tenho vergonha de falar, porque eu não descobri ainda uma receita pra contornar esses problemas. [...]*

– *[...] eu espero que esses professores que estão sendo formados agora saiam com muito mais jogo de cintura do que nós. Que eles tem que saber fazer alguma coisa referente a isso [conflitos], né? [...]*

Trecho 23

– *Eu acho que os professores estão preparados pra dar a sua aula, mas não estão psicologicamente. Porque na nossa profissão, muitos, realmente [...] não estão preparados, mas passaram por uma faculdade, se prepararam, mas não psicologicamente. Se prepararam em termos de conteúdo e conhecimento, mas quando nós chegamos aqui, esse conteúdo e conhecimento é o último que nós vamos usar [...]. Então nós não sabemos nem qual é o nosso papel lá dentro mais. Nosso papel é passar o que nós aprendemos lá na faculdade? [...] é esse o nosso papel? [...]*

– *Na verdade, ninguém vem pra escola com esse perfil de saber trabalhar com esse tipo de aluno que desobedece. A gente não aprende isso na faculdade [...] Na verdade, o professor é capacitado, como o professor Anísio estava falando, pra matéria, pro conteúdo. Só isso. Essa questão de saber lidar com o conflito a gente vai adquirindo pra sobreviver. Não é uma coisa que é nossa.*

– *Mas eu vejo que é isso mesmo, a nossa preocupação hoje é essa, nós que estamos aqui estamos sentindo a dificuldade e tem que preparar os que estão vindo, porque é outra realidade ainda que vai ter quando eles chegarem, talvez mais problemática.*

Descontentes, podemos afirmar que os(as) docentes percebem o delinear de uma situação nova e não se consideram preparados(as) para enfrentar os desafios apresentados pela sociedade à escola. Assim, depositam as esperanças de mudança sobre docentes que ainda estão sendo formados e afirmam que, no dia-a-dia escolar, sem uma formação adequada, precisam aprender sozinhos a lidar com os problemas, conflitos e situações adversas para “sobreviver” em um ambiente escolar caracterizado quase como hostil.

A percepção de que estão sozinhos e de que não podem contar com ninguém coloca os(as) professores(as) sob uma situação de grande pressão. Vulneráveis, podendo ser ofendidos e feridos, os(as) docentes muitas vezes não têm forças para reorganizar seu trabalho. Apresentam uma consciência de que sua responsabilidade deveria ser compartilhada, como vimos também em trechos anteriores, mas não possuem elementos para transformar essa consciência inicial em um trabalho compartilhado.

Ainda a respeito da compreensão dos docentes acerca dos conflitos escolares, vale destacar o trecho a seguir:

Trecho 24

– *Só que, tem uma coisa, o que esse aluno indisciplinado tem? Ele tem a escola. E é só isso o que ele tem. [...] E ainda ontem eu estava comentando com a pedagoga “não podemos desanimar, porque a gente, com o nosso trabalho, consegue muita coisa, porque a gente consegue mudanças, a gente consegue, sim.” [...].*

– *Então é assim, eu acredito nesse trabalho nosso, nesse trabalho coletivo, onde se une, onde o conflito é colocado, é visto e conversado [...] Porque não dá mesmo pra ficar esperando, não é uma responsabilidade assim, só nossa, mas é também, entende? [...].*

– *É... só que tem uma coisa, quanto mais a gente assume, mais a família não assume [...].*

– *Isso é mesmo! Mas é uma limitação do nosso trabalho. A gente não pode fazer tudo, mas também não pode deixar de fazer algo.*

Como podemos verificar, embora se note a persistência da representação de que a escola está sozinha e é obrigada a assumir para si a tarefa de educar, percebemos também uma compreensão que destoa dessa representação sobre o conflito e papel da escola. Apesar de ser possível

identificar a ideia de que, quando a escola assume o papel de educar, a família fica ainda mais ausente – o que reforça a representação social de que não é papel da escola trabalhar com os conflitos –, há também um entendimento de que a escola, ao lidar com conflitos, consegue bons resultados e, se a educação de crianças e jovens não é responsabilidade única da escola, os(as) docentes acreditam que também não podem “ficar esperando” que algo ocorra fora da escola para que essa instituição dê conta de seus objetivos. Com essa questão em mente, seguimos para análise da problemática dos conflitos.

5.2.1 Análise das representações sociais sobre os conflitos escolares

Ao analisar os trechos dos grupos focais que versam sobre os conflitos escolares, pudemos identificar a representação social de que **o conflito interfere no trabalho da escola, desviando-a de sua função principal**. Tal ideia, embora esteja focada nos conflitos, nos auxilia na compreensão das representações docentes sobre os objetivos da escola. Isso porque, dessa representação identificada, decorre a segunda representação social docente, a partir da qual entendem que **trabalhar com o conflito não é papel da escola**.

Aprofundando nossa análise, podemos verificar que o conflito é significado pelos(as) docentes como algo que não estava tão presente na escola de antigamente. Isso pode ser notado em trechos que fazem referência à escola, que já “não é mais como era antigamente”, ou à própria ação docente, que já não consegue “ter domínio da sala como antigamente”.

Dessa forma, os(as) professores(as) ancoram o conflito – elemento perturbador – em uma compreensão de escola que não é a atual, mas sim a de “antigamente”, do século passado, interpretando o conflito a partir do que já conhecem e, com isso, considerando-o como negativo, indesejado, que provoca desordem e não deveria estar presente na escola. Como definimos no primeiro capítulo, a escola do século passado buscava a homogeneidade e naturalizava a exclusão de crianças e jovens que apresentavam problemas de conduta e/ou de aprendizagem (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2000, 2004; PUIG; MARTÍN GARCÍA, 2010). Nesse modelo de escola excludente, era comum que estudantes fora dos padrões fossem pouco a pouco enquadrados ou, em última instância, excluídos do processo de escolarização. Isso ocorria de forma progressiva, o que favorecia o atendimento daqueles(as) estudantes mais

preparados ou que melhor se enquadrassem nos padrões exigidos. De forma breve, podemos dizer que permaneciam na escola apenas aqueles que se adaptavam aos modelos de uma escola homogeneizante. Nessa concepção de escola, o conflito era minimizado e, talvez por essa razão, os(as) participantes tenham afirmado que, antigamente, não havia tantos conflitos e conseguiam desenvolver melhor o ensino dos conteúdos.

Diante disso, os(as) docentes classificaram e nomearam o conflito como inoportuno e negativo, visto que “antigamente” sua presença era controlada pelos dispositivos de exclusão aplicados pela escola. Alguns desses dispositivos foram citados nos trechos anteriormente exemplificados, como a reprovação, a suspensão, a transferência de escola, a expulsão, entre outros.

Quando o conflito não é bem vindo, passa a ser considerado como um elemento que atrapalha a escola na tarefa de transmissão dos conteúdos. Além disso, os(as) próprios(as) professores(as) compreenderam que o conflito é algo com o qual não aprenderam a lidar em sua formação inicial e afirmaram que “se não houvesse conflitos, a escola seria melhor”. Partindo do pressuposto de que, em educação, os conflitos são “inevitáveis” (ESTEVE, 2004) – no sentido de que não podemos nos abster de lidar com eles – consideramos que a parcialidade das representações docentes sobre o conflito provoca um choque entre aquilo que nossos(as) professores(as) acreditam ser necessário fazer e a realidade que encontram na escola, realidade que “diz”, cotidianamente, que não basta “dominar” o conteúdo, não basta “transmitir” esse conteúdo à turma para que a aula transcorra bem e o papel da escola seja cumprido.

Ao ancorar o conflito na concepção de uma escola excludente, os(as) professores(as) fazem uso de um “protótipo” que considera o conflito em suas características mais representativas; ou seja, considerando que culturalmente o conflito é visto como o oposto da harmonia, ele é rapidamente associado a algo que deve ser eliminado. O que os(as) professores(as) buscam, portanto, é o que nossa sociedade instituiu como “normal”, ou seja, a ausência de conflito.

Assim, a representação social de que não é papel da escola trabalhar com os conflitos é objetivada na ideia de que o conflito tem origem em problemas familiares, como vimos anteriormente. Tal objetivação, por sua vez, dá concretude à representação social de que, ao trabalhar com conflitos, a escola deixa de cumprir com seu objetivo principal, visto que família e escola

são encaradas como instituições que, na formação das crianças e jovens, desempenham papéis diferenciados.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao fato de que, na compreensão dos(as) docentes, o conflito está associado à violência, sendo objetivado em uma imagem de algo que “explode” e afeta negativamente a todos(as) os(as) presentes e, portanto, deve ser evitado ou eliminado, para se evitar igualmente os supostos danos que ocasiona. A imagem icônica na qual se apoia a compreensão do conflito pode ser depreendida a partir de trechos citados anteriormente, como os reunidos a seguir:

Você chega pensando que vai dar aula e ele [o conflito] **explode**.
Antigamente não tinha tanto! Hoje a gente está, assim, “perdido em **tiroteio**”.
São problemas familiares que vêm **estourar** aqui na escola [...]
Então a escola está no meio de um **fogo cruzado**.
Porque na hora que chega em sala de aula, tem esse **embate** entre o aluno e a gente. É um embate, gente. É um **choque** mesmo.
E eles encaram a gente como **inimigo**.
O problema é que o aluno vem com tanta coisa na cabeça que ele vem **armado** pra escola [nesse caso, em um sentido figurado].
Então nós somos o **alvo**, o alvo que eles querem **atingir** a todo momento.
A qualquer momento isso aqui [a escola] vai **explodir** e nós vamos ser atingidas ainda mais do que nós já somos.

Com base nas ideias de Moscovici (2011), afirmamos que a alusão às imagens, dada pelo processo de objetivação, denota a capacidade (re)criativa do sujeito na sua relação com o mundo externo. Tais imagens, referenciadas pelos docentes ao representarem os conflitos, acabam por integrar um padrão, passando a ser usadas com mais frequência e contribuindo para que o conflito continue a ser visto como algo negativo. De acordo com Moscovici, é assim que surgem os clichês, quando as imagens perdem o caráter abstrato e adquirem existência independente da noção da qual são provenientes, passando elas mesmas a ser uma réplica da realidade.

É importante informar que os conflitos escolares específicos aos quais se referem os(as) professores(as) participantes de nossa pesquisa não têm características bélicas – embora saibamos que isso seja possível –, mas a imagem objetivada pelos(as) docentes substitui a realidade e, assumindo seu lugar, multiplica a representação negativa de conflito.

Como afirma Moscovici (2011), quando nos deparamos com algo perturbador – o conflito escolar, no caso –, experimentamos uma resistência inicial que é vencida quando somos capazes de avaliar o que nos perturba. Nesse processo avaliativo, é possível classificar o objeto estranho ancorando-o a algo que nos seja comum, momento no qual podemos estabelecer com o objeto uma relação de aceitação, que é positiva, ou uma relação de rejeição, negativa. A partir do que nos diz Moscovici, portanto, concluímos que a ancoragem que leva à objetivação em imagens bélicas contribui para que o conflito continue a ser entendido como algo prejudicial a todos(as) na escola.

Prosseguindo, notamos que, ao buscarmos uma explicação para o aumento do número de conflitos na escola, os(as) professores(as) elegem a família como a origem dos problemas enfrentados por eles no cotidiano escolar. Como antigamente a escola dedicava-se exclusivamente à transmissão dos conteúdos, os conflitos e desvios ficavam de fora da sala de aula. Atualmente, não há como minimizar sua presença, já que os alunos e alunas permanecem na escola, mesmo quando indisciplinados. Isso tem levado docentes a representar a escola como uma instituição que está sobrecarregada, abarrotada de papéis e que, por isso, não consegue “fazer tudo” o que se espera dela. Mudar as atitudes e comportamentos inadequados de seus alunos e alunas seria uma função que a sociedade impõe à escola hoje, mas esta não é uma função clássica, portanto, encontra resistência por parte dos(as) professores(as) participantes de nossa pesquisa.

Essa compreensão leva-nos a refletir acerca das relações entre família e escola. De acordo com Esteve (2004), o modelo de educação como ensino, já apresentado anteriormente, pressupõe que à escola não compete o trabalho com valores e princípios éticos, uma vez que tais elementos, se trabalhados pela instituição escolar, poderiam entrar em conflito com a diversidade cultural que caracteriza as famílias dos estudantes atendidos. A formação ética e para a convivência, portanto, deveria ser garantida pela instituição familiar, enquanto que a escola se restringiria ao ensino de conteúdos. No entanto, se na escola “de antigamente” os(as) alunos(as) já vinham de casa com atitudes e comportamentos sociais vistos como adequados, isso não significa que a função socializadora tenha sido sempre desempenhada por todas as famílias, mas sim que havia uma seleção durante o próprio processo de escolarização, a

partir da qual apenas alguns alunos(as) permaneciam na escola. Ademais, diante da universalização da escolarização, dada pela terceira revolução educacional, é importante ter em vista que, na atualidade, têm chegado à escola alunos(as) que representam a primeira geração de suas famílias a frequentarem a educação básica (ESTEVE, 2004).

Diante das representações sociais formuladas em torno do conflito, consideramos que para os participantes de nossa pesquisa a escola estabelece com a família uma relação contraditória, característica de contextos complexos (MORIN, 2013). Segundo os(as) docentes, a família é a causa dos problemas que ocorrem na escola e, ao mesmo tempo, a solução. Essa ambivalência, que poderia ser encarada como o ponto de partida para um trabalho complementar entre instâncias educativas diferentes, acaba sendo pouco percebida pelos(as) professores e professoras, embora seja manifestada – de forma polarizada – em suas falas. Entretanto, a oportunidade de reflexão que essa ambivalência oferece acaba sendo desperdiçada, e prevalece a tendência humana em eliminar a contradição quando se depara com ela (ESTEVE, 2004; MORIN 1990, 2013). Os(as) docentes têm razão quando afirmam que não podem ser os únicos responsáveis pela educação de crianças e jovens; por outro lado, não são pensados trabalhos preventivos, em conjunto com as famílias, com relação aos conflitos que surgem no cotidiano escolar, para que as realidades se aproximem e a responsabilidade seja compartilhada.

Na relação entre a escola e o conflito – que é também um elemento ambivalente –, este poderia ser visto como positivo, mas é representado de uma forma negativa, o que acaba por cristalizar seu sentido, impedindo que seja visto como um fator importante, que abre possibilidades para educação, que faz parte das relações estabelecidas entre os seres humanos e, como tal, pode ser objeto de aprendizagem em todos os seus desvios e ruídos (ESTEVE, 2004). Novamente, a ideia da crise; do problema; do desafio, perde seu caráter de oportunidade quando entendida como algo a ser eliminado ou “superado”, no sentido de quem espera passar a tempestade para que a situação volte a ser o que era no passado.

Concluimos também que esses(as) professores(as) se encontram em meio às transformações decorrentes da terceira revolução educacional, que ampliou o direito à educação, levou mais crianças para a escola e tem

ampliado também os objetivos da escola, que, pouco a pouco, está sendo transformada diante das mudanças sociais e educacionais. Esse período de transição coloca os(as) professores(as) em uma situação de vulnerabilidade que gera desconfortos, frustrações e tentativas de atribuir a responsabilidade a outras instâncias, levando professores e professoras a considerarem que trabalhar com o conflito não é papel da escola. Em nossa maneira de ver, essa situação de vulnerabilidade indica a necessidade urgente de pensarmos junto a professores e professoras novos sentidos para a escola contemporânea.

Na representação dos(as) docentes, quando a instituição escolar assume para si o trabalho com os conflitos, não estaria contribuindo com a melhoria da sociedade, mas sim com a desconstrução de duas outras instituições: a escola – que se vê constrangida a responsabilizar-se por uma tarefa que supostamente tira espaço de seu objetivo principal – e a família – que deveria assumir a tarefa de educar crianças e jovens para que a escola pudesse se dedicar aos conteúdos.

Nessa direção, Esteve (2004) destaca que, de fato, no modelo de educação restrita ao ensino, o trabalho preventivo que enfoca as relações de convivência e a disciplina acaba ficando em segundo plano, por ser considerado menos importante diante do papel principal, que seria o trabalho com o conhecimento escolar. De forma análoga, entendemos que, ao considerar que o papel da escola restringe-se ao ensino de conteúdos e que, conseqüentemente, não é função da instituição escolar trabalhar os conflitos, os(as) docentes participantes da pesquisa acabam deixando de lado a oportunidade de problematizar as próprias situações que dão origem aos conflitos ocorridos – dentre as quais podemos mencionar os problemas de conduta e indisciplina dos(as) alunos(as).

Ainda assim, os grupos focais possibilitaram evidenciar outra compreensão dos(as) professores(as) acerca dos conflitos, a qual, embora tenha aparecido de forma breve, pode sugerir novas representações que fundamentem outras práticas na escola. Nas palavras dos(as) professores(as), diante dos conflitos que emergem no cotidiano escolar, a escola “[...] não pode fazer tudo, mas também não pode deixar de fazer algo.” Assim, a visão de que o conflito é algo que desvia a escola do ensino dos conteúdos ganha contornos

de algo que, ao invés de onerar a instituição escolar, passaria a fazer parte do papel da escola, que não está sozinha na educação de crianças e jovens.

De acordo com Freire (1995, 1997), é preciso que os(as) professores(as) superem tanto o otimismo ingênuo – no qual a escola é a única responsável pela formação dos(as) estudantes e pelas mudanças na sociedade – quanto a pseudocriticidade, ou o pessimismo – a partir da qual só seria possível uma ação da escola após a implementação de transformações sociopolíticas. Nesse sentido, é importante que os(as) professores(as) tenham consciência da não neutralidade da educação, a qual, ainda que não possa trazer todas as soluções para os problemas sociais, exerce um papel fundamental nos processos de transformação da sociedade.

Além disso, quando os(as) professores(as) participantes de nossa pesquisa afirmaram que não sabem como lidar com os conflitos e depositaram suas esperanças sobre os(as) docentes que estão em formação, demonstraram, de certa forma, a consciência de que é necessário aprender a trabalhar com os conflitos e com as incertezas que os caracterizam. Como afirma Morin (2002d), a consciência sobre os aspectos incertos da realidade é uma aquisição importante para nortear a busca por alternativas. Conscientes de suas inseguranças, os(as) professores(as) podem buscar uma forma de trabalhar com os conflitos escolares, embora esperem que as novas gerações de professores(as) cheguem à escola de posse de tais alternativas – o que é natural diante da situação de pressão e vulnerabilidade a que estão submetidos os(as) docentes.

Por fim, para sintetizar a discussão exposta até o momento, consideramos que o princípio da recursividade do pensamento complexo, mais uma vez, pode auxiliar na compreensão do modo como são construídas as representações docentes sobre o papel da escola e os conflitos. Nesse sentido, entendemos que a representação de que a escola deve se dedicar apenas ao trabalho com os conteúdos também produz os conflitos que os(as) docentes apontam como impedimentos para que a escola atinja seu objetivo, como já afirmado anteriormente. Dessa forma, o conflito pode ser entendido, ao mesmo tempo, tanto como o resultado da representação como o fator que a motiva.

5.3 A relação professor-aluno

A análise das conversações ocorridas ao longo dos grupos focais permitiu também a identificação de como os(as) professores e professoras entendem a relação professor-aluno em meio à sua prática cotidiana, permeada por insatisfações, sobrecargas, dilemas, conflitos e dificuldades inerentes ao período de transição vivido hoje no âmbito escolar.

De maneira geral, um aspecto marcante na compreensão docente sobre a relação professor-aluno é o fato de afirmarem que crianças e jovens, hoje, não respeitam mais os(as) professores(as) como antigamente. A partir disso, compartilha-se uma primeira representação social sobre a relação professor-aluno: **o(a) aluno(a) hoje não tem mais deveres, só direitos**. Na opinião do grupo participante da pesquisa, inclusive, caso a escola tivesse um apoio maior das famílias, as crianças e os jovens reconheceriam seus deveres, seriam mais educados e respeitariam seus professores e professoras, diminuindo os casos de indisciplina, como observamos nos trechos transcritos a seguir.

Trecho 1

- *Você não consegue cobrar os deveres dele [aluno], porque mesmo que ele não tenha cumprido nada, você é obrigado a dar uma recuperação paralela, você é obrigado a correr atrás dele 10 mil vezes pra ele fazer uma avaliação que você marcou um dia e ele não foi. Ele é que deveria vir falar com o professor! Ele [o aluno] não tem responsabilidade, porque ele sabe que se ele não fizer aquele dia você vai correr atrás dele de novo pra ele fazer novamente. Então, hoje, ele [o aluno ou aluna] só vê os direitos e não os deveres também.*
- *Porque foi tirada essa responsabilidade dele.*
- *Ele não reprova por isso! O que você vai esperar?*
- *[...] Você não pode colocar limite, você não pode cobrar, você não pode impor que você está cerceando o direito dele. Você não pode reprovar, não pode suspender, não pode expulsar. Não pode nada? E o nosso direito [do professor, da escola]? Quem é que olha pro nosso direito?*

Trecho 2

- *[...] hoje em dia, você não consegue mais ter essa autoridade sobre um adolescente e você não tem onde buscar ajuda. Vai buscar na família? Como?*
- *Nosso limite somos nós que colocamos em sala de aula. Eles não têm limite.*
- *Porque na hora que chega em sala de aula, tem esse embate entre o aluno e a gente. É um embate, gente. É um choque mesmo. Porque além de ter direito, tem limite, tem deveres. E eles não querem isso. A gente não consegue fazer eles cumprirem os deveres. Eles não estão nem aí pra gente. Pode pedir, pode conversar, pode implorar.*
- *Eles não querem deveres, eles ó querem direitos.*

Trecho 3

– *Os alunos de hoje, eles têm mais direitos do que deveres e eles acham que os direitos valem mais que os deveres. Aí é que está o negócio. Antigamente não era assim. Ai do aluno se ele não cumprisse com seus deveres!*

Trecho 4

– *Então é essa questão dos direitos e deveres. Deu-se muitos direitos, não se fala em deveres. Nenhum momento é falado de deveres do aluno pra eles.*

– *Pra resolver isso é o resgate da família.*

– *Dos valores. [...]*

– *A escola tem contribuição nisso o tempo todo, porque a gente sempre está chamando a família pra conversar.*

– *Mas eu acho que já saiu do poder da escola isso aí. Não tem mais. Porque olha tudo o que está acontecendo lá fora. Nossos conceitos já não são iguais. O que a gente trabalha aqui dentro não bate com a sociedade.*

– *Tem pouquíssimos pais que têm o professor como professor mesmo, a maioria tem o professor só como mais um profissional. E eles encaram a gente como inimigo. Não só os pais, mas os alunos também.*

De acordo com o grupo entrevistado, os(as) estudantes estão acostumados a exigir direitos, mas se importam pouco com seus deveres. Ao relatarem interações com estudantes que apresentam dificuldades ou problemas, a relação professor-aluno é descrita como aquela em que, ao(a) professor(a), cabe a obrigação de “servir” e “correr atrás” do(a) aluno(a) que não cumpre seus deveres – horários, trabalhos, provas.

Na visão dos(as) docentes participantes da pesquisa, os alunos e as alunas de hoje não têm limites e os(as) professores(as) apresentam dificuldades para fazer com que cumpram seus deveres, o que não ocorria na “escola de antigamente”, como relatam os(as) docentes. Cobrar os deveres dos(as) estudantes implicaria não em uma segunda chance – entendida como um ato de “correr atrás” do(a) aluno(a) –, mas em alguma consequência, talvez mais séria. O fato de não haver mais reprovação também é citado na discussão como uma justificativa para a falta de compromisso de estudantes com a escola e professores(as).

Ao dialogarem sobre a relação professor-aluno, surgiu, novamente, a comparação com a escola de antigamente. Fica posto que, em outros tempos, a escola conseguia fazer alunos e alunas cumprirem seus deveres, o que hoje é mais difícil de ocorrer, visto que a escola “não tem o apoio de ninguém”; está “sozinha” na tarefa de educar as futuras gerações e não consegue desenvolver esse papel a contento. A representação de uma escola que, sobrecarregada, acaba desviando da função de transmitir os conteúdos e de um ofício docente

desvalorizado está implícita nessa forma de entendimento da relação professor-aluno. Para os(as) professores(as), essa dificuldade de exercer sua autoridade se deve ao fato de que, amparados legalmente e pelas famílias, muitas vezes crianças e jovens não desenvolvem o respeito que deveriam ter pela figura do(a) professor(a) e nem a responsabilidade sobre suas tarefas e trabalhos escolares. Isso ocorre, para os(as) professores(as), porque os pais e a sociedade “ficam do lado do aluno”, o que incentiva seu comportamento indisciplinado e insubordinado. Em virtude disso, na compreensão dos(as) docentes participantes, a escola acaba precisando educar crianças e jovens, embora não seja sua função. Para que a relação professor-aluno e os objetivos da escola pudessem se desenvolver a contento, os pais, a sociedade de maneira geral e também a direção da escola precisariam dar “mais apoio” ao professor(a), como notamos nos trechos a seguir.

Trecho 5

- *Agora, uma coisa é certa, a gente está nessa situação de desrespeito porque quando [a família] vem aqui na escola, só fica do lado do filho, que está errado.*
- *E é por essa medida que eles continuam errados, porque a mãe e o pai não mostram o certo e o errado pra eles.*
- *Como é que você vai esperar que um aluno seja disciplinado desse jeito?*

Trecho 6

- *Acho que todo mundo aqui trabalha em várias escolas, ou já trabalhou, e sabe, que [a relação professor-aluno] também depende muito do direcionamento que a gente tem dentro da escola. A gente consegue trabalhar com determinados alunos, bem trabalhado, se a gente tem apoio do diretor, dos pedagogos, né? Da direção e dos pedagogos. Agora se você vai numa escola que só quebra pro lado do aluno, que o aluno só tem direito, ele não tem dever, o professor é visto como um empregado e não dá base pra esse professor trabalhar.*

Trecho 7

- *Nesses conflitos, o pai e a mãe, eu acho assim, estou falando de uma forma geral, não é todo mundo, mas hoje em dia os pais têm um desrespeito muito grande com a escola, eles acham que a escola é um lugar que eles podem rodar a baiana, que eles podem xingar todo mundo, desrespeitar todo mundo que nada vai acontecer. Então eu acho que é ruim nesse sentido também. Nós, muitas vezes, não somos respeitados a começar mesmo pelos familiares de nossos alunos! Imagina então pelos alunos? Isso muitas vezes é uma forma mesmo de incentivo ao comportamento indisciplinado do filho. E eu acho que isso é ruim porque a gente acaba absorvendo essa carga negativa, como o Darcy falou antes.*

Na visão dos(as) docentes, quando os pais e responsáveis, ou mesmo a direção da escola, só “quebram” para o lado de crianças e jovens, acabam

contribuindo para que a escola seja responsabilizada por situações problemáticas que não são de sua alçada, o que sobrecarrega professores(as) em seu papel. Da mesma forma que ocorreu na compreensão demonstrada sobre os objetivos da escola e sobre os conflitos escolares, a relação professor-aluno acaba sendo vista como conturbada devido a interferências externas, que supostamente não deveriam estar presentes na escola.

Em suma, constatamos que, na compreensão desses docentes, a relação professor-aluno tem sido prejudicada, visto que a falta de apoio das famílias e/ou os problemas que essas famílias encontram para educar crianças e jovens no ambiente domiciliar fazem com que a autoridade do(a) professor(a) seja questionada e, muitas vezes, desrespeitada por alunos e alunas. Esse seria, na opinião dos(as) participantes da pesquisa, o motivo pelo qual alunos e alunas desobedecem a seus professores e professoras. Nesse momento, os(as) participantes constataram que **os(as) professores(as) perderam a autoridade sobre o(a) aluno(a)**. O “excesso” de direitos conferidos aos alunos e alunas é o que favorece, segundo a representação social formulada, a indisciplina e o desrespeito à autoridade do(a) professor(a). Vejamos.

Trecho 8

– *Mas não é fácil você pensar que aquele aluno [indisciplinado] vem pra sala e ele só pensa no direito dele e complica todo o trabalho, né? E o direito dos outros de ter uma aula? Sozinho, ele consegue fazer um estrago. Porque a falta de respeito dele contamina os outros.*

– *O problema é que existe esse excesso de liberdade, de direitos, mas ao mesmo tempo existe também uma carência tremenda de autoridade. É essa questão, é essa nossa angústia. [...]*

– *É complicado trabalhar com esse tipo de aluno dentro da sala, porque ele não respeita mais a autoridade do professor.*

Trecho 9

– *A gente tem medo de levar no laboratório porque eles quebram tudo. Perdemos a autoridade. Até com a gente lá dentro, você punindo, tirando nota e tal, mesmo assim eles quebram, né? Eles não têm mais medo, é a gente que tem.*

– *Medo da gente eles já não tem faz tempo! Hoje eles estragam tudo na escola, depredam a escola e desrespeitam o professor. Não temos mais controle. Eles aproveitam um minuto em que você está atendendo o outro colega pra poder provocar algum distúrbio dentro da sala de aula. Tá dessa forma! [...]*

– *De forma bem direta, eu mesma sinto que não estou cumprindo meu dever de professora, é isso!*

Trecho 10

– [...] Se não tiver regra não funciona. Você tem que ter um mínimo de regras pra funcionar. E é justamente a falta disso que nos atrapalha no nosso trabalho, então você não tem um mínimo de regras estabelecido e muitas vezes esse coletivo também não quer assumir nenhuma regra. É tanto direito que ele começa a questionar. Fica questionando regras, questionando, desrespeitando o professor, dentro daquela perspectiva de querer só deveres, só a liberdade.

Trecho 11

– Isso é ponto chave pra indisciplina, pro desrespeito, pra todos os conflitos, gente! Porque a escola não tem direito mais, o aluno pode tudo. Ele pode chegar a hora que quiser. Ele não tem noção, não tem limites.
– Eles têm todos os direitos na ponta da língua, é isso.

Trecho 12

– Outra coisa que foi dita aqui e que é real é que os alunos são diferentes. Muito diferentes. Isso dificulta mesmo. E também tem muito aluno em sala. Quanto mais lotada a sala, menos atrativa é a nossa aula e mais indisciplina nós vamos ter, mais desrespeito nós vamos ter. É por isso que eles não respeitam. Também tem a quantidade de aula que eu tenho, quanto mais, menos eu preparo minhas aulas, menos gostosas elas são.
– Só que nesse ano a gente tem 22 alunos em sala, é o que nós queríamos, né? É o nosso sonho. E aí?
– Tudo bem, mas o que eu quis dizer é que reduz o número total de alunos e aumenta o número de alunos com problemas de saúde, que toma remédio, com indisciplina. Fica tudo igual. Dá trabalho dobrado. Eles não respeitam a gente.
– O problema é que o aluno vem com tanta coisa na cabeça que ele vem armado pra escola.

Diante dessas verbalizações, observamos que os(as) professores(as) se sentem ameaçados e com medo de alunos e alunas que os desrespeitam e sobre os quais não conseguem mais ter controle/domínio. Segundo o que afirmam os(as) participantes da pesquisa, tais alunos(as) conturbam a aula, controlam a turma e influenciam negativamente os(as) colegas, a ponto de prejudicarem o aprendizado de todos(as).

O fato de alunos e alunas questionarem as regras é entendido como um desrespeito ao professor(a). Por um lado, a escola e a sociedade hoje dão muita liberdade aos seus alunos e alunas, e, por outro lado, afirmam os(as) participantes, falta autoridade, o que provoca o desrespeito que incomoda e amedronta os(as) docentes.

Na sequência, trazemos a análise das representações sociais aqui identificadas.

5.3.1 Análise das representações sociais sobre a relação professor-aluno

Como apresentado, a primeira representação docente acerca da relação professor-aluno ressaltou que **o(a) aluno(a) hoje não tem mais deveres, só direitos**. Em meio aos atuais desdobramentos da terceira revolução educacional – tempo no qual vivemos os desafios resultantes da ampliação dos direitos à educação –, chama a atenção o fato de os(as) professores(as) enfatizarem a questão de que, atualmente, os(as) estudantes só têm direitos.

Descrevendo a si mesmos como aqueles(as) que “correm atrás dos alunos” – quando o que deveria acontecer seria o contrário –, os(as) professores(as) demonstraram insatisfação tanto com a postura de alunos e alunas quanto das respectivas famílias, afirmando que, na “escola de antigamente”, isso não ocorria.

Frente à insatisfação com relação ao desempenho de seus alunos e alunas, o que consideramos legítimo, os(as) docentes parecem viver uma situação de desconforto que acaba por gerar certo saudosismo. Evidencia-se, assim, uma crença de que a escola do passado seria ideal, pois nela não existiriam alunos(as) descompromissados(as), que descumprem seus deveres ou que desrespeitam ao professor.

Essa crença fica evidente quando os(as) docentes participantes da pesquisa citam as maneiras como a escola lidava com os problemas no passado. Assim, a reprovação, a transferência para outra escola, a suspensão por alguns dias ou a expulsão são lembradas e entendidas como solução para os problemas atuais, impedindo que outras possibilidades sejam vislumbradas pelos(as) professores(as).

Ao que parece, na visão docente deveria vigorar o papel de vigilância, aludido pelo modelo de educação como molde (ESTEVE, 2004). Segundo tal visão, foram tiradas as ferramentas que a escola possuía para lidar com os problemas e conflitos que ocorrem atualmente na sala de aula. Essa maneira de ver a relação professor-aluno remete a uma separação entre o papel da escola, como aquela que controla o ensino – e, em última instância, decide também quem pode aprender –, e o restante da sociedade, que deveria dar conta da educação dessas crianças e jovens.

Com a representação mencionada, o que os(as) docentes deixam de notar, no entanto, é que a “escola de antigamente” – ou melhor, a escola da segunda revolução educacional – era excludente, não recebia a todos(as) e o ensino só se efetivava para aqueles alunos(as) que se enquadrassem ao modelo definido. Assim, ao utilizar dispositivos como a reprovação ou expulsão, por exemplo, o que a “escola de antigamente” fazia era excluir alunos e alunas com dificuldades diversas, ou seja, justamente os que mais necessitavam da escola para aprender.

Assim, a representação social de que os(as) alunos(as) só têm direitos está ancorada em um modelo de escola que previa mecanismos de exclusão, a fim de trabalhar a efetiva aprendizagem apenas com aqueles alunos(as) que atendiam ao perfil de comportamento e desempenho desejado. Atualmente, esse modelo de escola foi superado, na medida em que a falta de vagas nos bancos escolares deu lugar à escolarização como um direito de todo(a) cidadão(ã). O que permanece, no entanto, parece ser a crença de que a escola é um privilégio apenas àqueles que são merecedores, por não apresentarem dificuldades de aprendizagem e de conduta.

Ao questionarmos a representação docente quanto ao excesso de direitos, não podemos deixar de mencionar, no entanto, a possibilidade de que as novas gerações estejam se formando em um contexto de excesso de liberdade e carência de autoridade – o qual, para Esteve (2004), caracteriza o modelo do livre consentimento. De acordo com esse autor, tal modelo surgiu como uma forma de contestação a um modelo coercitivo de educação, questionando especialmente as relações autoritárias entre educador e educando. Dessa forma, quando os(as) professores(as) afirmam que atualmente os(as) alunos(as) possuem muita liberdade, talvez estejam se referindo aos resultados de um modelo de educação que efetivamente conduz a uma omissão por parte dos agentes formativos – mas que possivelmente não condiz com a realidade de todos os alunos e alunas que adentram a escola.

Ainda de acordo com Esteve (2004), uma possibilidade de solucionar as limitações tanto de modelos autoritários quanto de modelos omissos consiste em um modelo de educação como iniciação, que pressupõe a intervenção do(a) professor(a) a fim de nortear a construção, pelos(as) alunos(as), de

valores voltados ao respeito, justiça, honestidade – valores que, segundo os(as) participantes, não estariam sendo observados pelos estudantes.

A proposta de Esteve (2004), no entanto, só se efetiva quando a representação de escola como aquela instituição que ensina conhecimentos supostamente neutros dá lugar ao ensino de conteúdos que observe o valor ético e humano dos conhecimentos historicamente herdados.

A segunda representação social elaborada afirma que **os(as) professores(as) perderam a autoridade sobre o(a) aluno(a)**. Os(as) participantes compreendem que, na atualidade – e diante do excesso de direitos dos(as) alunos(as) –, o(a) professor(a) tem sua autoridade, muitas vezes, questionada, o que acaba por resultar em frequentes situações de desrespeito e indisciplina por parte dos estudantes.

Nesse sentido, em meio à perplexidade dos(as) professores(as) com a situação, notamos que o conceito de autoridade docente foi ancorado em uma concepção de disciplina/indisciplina na qual a obediência foi tomada como o critério maior para classificar um(a) estudante. Há, assim, uma relação direta estabelecida entre um(a) aluno(a) disciplinado e sua aceitação diante da autoridade do(a) professor(a), assim como os(as) professores(as) também estabelecem uma relação entre “família estruturada/desestruturada” e “bom/mau aluno(a)”, como destacado anteriormente.

Dessa maneira, aquela relação professor-aluno na qual a obediência não se manifesta é vista como inadequada. A representação social de que o(a) aluno(a) hoje em dia aparenta não ter mais deveres, apenas direitos, interfere diretamente na representação de que o(a) professor(a) perdeu a autoridade. Notamos, por conseguinte, que docentes objetivam a boa relação professor-aluno em uma imagem de harmonia, quase como se a interação, o questionamento e a consciência crítica fossem proibidas. Desobedecer à autoridade docente, diante disso, seria um sinal de que aquele aluno(a) não leva em conta seus deveres, apenas seus direitos.

Entendemos que essa representação de um(a) aluno(a) obediente como aquele(a) que respeita incondicionalmente a autoridade docente tem ligação com noções medievais de ordem e respeito e com a escola da segunda revolução educacional, na qual os(as) alunos(as) eram submetidos a uma disciplina coercitiva e aprendiam, como afirmava Kant (2004), a ficarem

sentadas e aprenderem a obedecer, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho. Tal disciplina era mantida sob a organização de um sistema escolar altamente seletivo e excludente, que, diante da falta de vagas para todos(as), impunha restrições aos alunos e alunas, principalmente àqueles que manifestassem dificuldades de aprendizagem e de conduta.

Atualmente, a escola não é mais considerada um privilégio e, enquanto direito, as interações entre professor(a) e aluno(a) se ampliaram para além da obediência pontual, passando a contemplar a possibilidade de discordar e expor opiniões. Tais elementos são entendidos como desvios de conduta que, segundo os(as) participantes da pesquisa, são agravados pelo fato de pais e sociedade, de maneira geral, ficarem do lado do aluno, ou seja, quando algo ocorre na escola e a família é chamada, geralmente apontam problemas na escola/professor(a), e quase nunca ajudam a educar a prole. Essa falta de apoio, segundo os(as) participantes da pesquisa, evidenciaria que os(as) professores(as) perderam a autoridade sobre estudantes.

Aqui, cabe destacar que o desprestígio da docência e a desvalorização social do magistério afetam diretamente essa representação e colocam professores e professoras da escola básica em uma situação, como afirmamos anteriormente, de bastante fragilidade e vulnerabilidade. Em nossa pesquisa, não temos a intenção de analisar a questão das políticas públicas e suas limitações, mas como apontam Oliveira (2007, 2009, 2012) e Penin (2009), faltam investimentos em educação e a formação inicial de professores e professoras, muitas vezes fica em segundo plano. É legítima, portanto, a reclamação do descrédito que a profissão tem recebido, tanto por parte da sociedade de maneira geral quanto por parte de governantes. À sua maneira, inclusive, os(as) docentes participantes de nossa pesquisa percebem tal situação e afirmam que não estão preparados para enfrentar os novos desafios a que estão submetidos. Em vários trechos apontados anteriormente, essa questão fica evidente, assim como é possível notar que as pressões a que estão submetidos os(as) docentes se fazem sentir em sua prática cotidiana, sejam essas pressões oriundas dos mecanismos de avaliação, da sociedade ou do próprio grupo.

A ideia de crise na escola, de maneira geral, e na relação professor-aluno, de maneira específica, está implícita nas representações identificadas e

demonstra, em nossa maneira de ver, um desarranjo no funcionamento da escola e uma transformação de seus papéis e funções clássicas.

Esse desarranjo nada mais é do que um elemento novo e não familiar, o qual professores e professoras precisam tornar familiar. Ao fazer isso, supomos que os(as) docentes ancoram as novas funções da escola – para as quais ainda não estão preparados – em modelos obsoletos que já não respondem aos novos desafios da contemporaneidade. Não se trata de desconsiderar o problema da indisciplina. Sabemos de suas interferências no desenvolvimento das aulas e colocamo-nos ao lado dos(as) professores(as) e de suas preocupações a esse respeito. Consideramos importante refletir, por outro lado, se a indisciplina seria sinal de descaso das novas gerações com a escola enquanto instituição ou uma força legítima de contestação e resistência dos(as) estudantes ao modelo da organização escolar em vigor, que está em desacordo com suas necessidades e da sociedade contemporânea.

A título de exemplo, podemos analisar a questão da suposta desestruturação familiar amplamente citada pelos(as) professores(as) como uma das causas dos problemas que vivem na escola. A imagem de família “estruturada” e “desestruturada” pode ser interpretada como um protótipo cada vez mais idealizado que impede a escola de se relacionar com alunos e alunas e suas famílias reais. O protótipo, ou modelo/idealização, como afirma Moscovici (2011) é impreciso e também um exemplo de simplificação “mutilante” da realidade (MORIN, 1990, 2002), que é mais complexa e diversificada do que a redução das famílias às características citadas.

Consideramos que, ao invés de desestruturação, os modelos sociais e familiares vivem um momento de transição e reorganização, assim como os objetivos da escola. Se ainda há resistência da escola em aceitar a todos e todas com uma escolarização mínima, obrigatória e inclusiva, essa resistência pode ter origem na falta de elementos para se trabalhar com a diversidade em um modelo de escola democrático, e não na modificação dos modelos sociais e transformações recentes que abriram um importante espaço para grupos outrora excluídos ou marginalizados do processo de escolarização (ESTEVE, 2000, 2004; ARAÚJO, 2011; DELORS, 2006).

As representações sociais docentes sobre as interações que estabelecem com seus alunos e alunas sugerem que a democratização da

escola ainda é um desafio, uma vez que o modelo de educação excludente é ainda usado como ancoragem de grande parte das representações sociais formuladas por docentes no cotidiano escolar. Essa resistência à mudança é inerente ao processo de familiarização com o novo, segundo Moscovici. Sendo assim, quando nos deparamos com algo estranho e perturbador, experimentamos uma resistência, pois não somos capazes de avaliá-lo logo de início e nem de responder à questão acerca de sua (a)normalidade.

Levando em conta os desafios enfrentados pelos docentes em sua prática cotidiana, nosso foco de análise não se encontra exclusivamente nas representações docentes acerca da relação professor-aluno, mas sim em como essas representações incidem sobre os objetivos da escola na contemporaneidade. O fato de recorrermos novamente a essa explicação se justifica pela necessidade de lembrarmos que os dados coletados expressam ainda outras relações, visto que nossa opção foi considerar a complexidade dos fenômenos e a impossibilidade de abarcarmos a totalidade da realidade investigada. Tendo isso em mente, voltamos nosso olhar para a relação professor-aluno em suas articulações com os objetivos da escola, e destacamos a necessidade de analisar essa problemática específica sob outra perspectiva. Assim, se para os(as) docentes que participaram dos grupos focais, o(a) aluno(a) hoje não tem mais deveres, só direitos e, conseqüentemente, os(as) professores(as) perderam a autoridade que lhes era característica há alguns anos, talvez seja porque a representação que esses(as) docentes fazem dos objetivos da escola seja incompatível com as atuais necessidades, não só dos(as) estudantes que frequentam a escola, mas de nossa sociedade, que certamente não possui as mesmas características da sociedade que abrigou o modelo educacional restrito ao ensino da segunda revolução educacional.

Quando indivíduos se reúnem em grupos podemos observar, como indica Moscovici (2011), uma certa tendência para a “mania de interpretação”, o que também observamos nos grupos focais por nós analisados. Em nosso caso, a propensão para o uso de “diagnósticos” em busca de explicações aos problemas vividos na escola levou os(as) docentes a problematizarem principalmente os elementos do entorno da escola, deixando, muitas vezes, de avaliar a própria instituição escolar. A esse respeito, acreditamos que seria

importante um questionamento acerca das práticas vigentes que, muitas vezes pautadas em realidades educacionais de outras épocas, permanecem as mesmas diante das mudanças que levaram à constituição de novos modelos de família e novos tipos de relações interpessoais virtualizadas.

Assim, quando as representações sobre a relação professor aluno – e em certa medida também sobre os conflitos escolares – são vistas sob a ótica da “perda”, podem acabar enfatizando os “problemas de sempre” e limitando a compreensão dos novos sentidos que o educar e o ensinar assumem no século XXI. Não podemos esquecer que, na “escola de antigamente” – muitas vezes tomada como ideal na qual os(as) alunos(as) respeitavam os(as) docentes –, também existiam problemas de conduta, estudantes que não se responsabilizavam pelos deveres, não acompanhavam o ritmo de ensino, desrespeitavam os(as) professores(as), etc. A diferença é que esses “problemas de sempre”, como já destacamos, não permaneciam na escola, e hoje, com a busca pela universalização do ensino, acabam por permanecer.

Assim, julgamos necessário realizar uma mudança de perspectiva, como vimos afirmando em nosso trabalho. Entender os desafios que aqui analisamos como um déficit dos(as) alunos(as) de hoje em dia – aspecto que pode não ser falso, visto que os(as) próprios(as) professores(as) mencionam que a “falta de regras”, o “excesso de direitos” e os “desníveis” na aprendizagem atrapalham o desenvolvimento do trabalho docente – é manter a análise desses desafios sob a ótica de um modelo de escola e de sociedade que já não corresponde ao da atualidade. Ao apontar, nos(as) alunos(as), suas “incapacidades” – de acompanhar o conteúdo, de respeitar regras –, podemos correr o risco de deixar de examinar a inadequação da escola diante das necessidades da sociedade contemporânea, que já não é mais a mesma do passado. Se preferimos apontar o que nossos(as) alunos(as) não conseguem fazer, corremos o risco de esquecer que sua escolarização é uma vitória da sociedade sobre um modelo de escola seletiva que gerou exclusão e que hoje, felizmente, não mais vigora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo discutir as representações sociais docentes a respeito dos objetivos da escola na contemporaneidade. Partimos dos pressupostos da Teoria da Complexidade (MORIN, 1990, 1996a, 1996b, 1999, 2002b, 2002c, 2003a, 2010, 2013) e do fenômeno das representações sociais (JODELET, 2001; JOVCHELOVITCH, 2008; MOSCOVICI, 1978, 2001, 2011) para entender as múltiplas dimensões envolvidas na compreensão dos(as) professores(as) sobre os desafios da universalização do ensino para a tarefa docente, e nas decorrentes transformações que tais desafios acarretam ao papel a ser desempenhado pela escola na atualidade.

Iniciamos nosso trabalho apresentando uma discussão a respeito do que consideramos as três principais revoluções educacionais pelas quais a escola passou ao longo de sua trajetória histórica. Vimos que novos contextos e equilíbrios foram produzidos em cada uma dessas revoluções (a criação da escola, sua estatização e posterior universalização), a partir das quais tanto a sociedade quanto a instituição escolar não voltaram a ser como eram antes. Com isso, pudemos verificar que a escola é uma instituição dinâmica, em constante transformação, e que em diferentes contextos históricos essa instituição se organiza e desenvolve seus objetivos educacionais de maneiras igualmente diferentes (ARIÈS, 1986; ESTEVE, 2004; PETITAT, 1994).

Considerando o contexto que se desenvolveu a partir do século XVIII, percebemos que a escola passou se organizar em torno de uma lógica seletiva, segundo a qual uma vaga escolar era um privilégio do qual era necessário ser merecedor – de acordo com os critérios impostos pela própria escola. Diante da falta de vagas, portanto, legitimou-se uma pedagogia da exclusão, caracterizada por um sistema de afunilamento, no qual crianças e jovens com dificuldades eram excluídos conforme avançavam nos níveis escolares (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004; OLIVEIRA, 2007). Dedicando-se quase que exclusivamente à transmissão de conteúdos para alunos(as) selecionados(as) dentre uma elite, portanto, a escola desse período pouco se ocupava dos problemas relacionados a dificuldades de aprendizagem e comportamento, por exemplo, visto que as crianças que apresentavam tais características

frequentemente eram eliminadas pelos mecanismos de exclusão, tais como os exames de seleção, a reprovação, a expulsão e a evasão decorrente.

Analisando o movimento que chamamos de terceira revolução educacional (ESTEVE, 2004), observamos como a universalização do ensino e a ampla aceitação da escola como um direito de toda a população levaram ao questionamento dessa pedagogia da exclusão. Com isso, a instituição escolar passou a ser responsável pelo aprendizado de todas as crianças e jovens, incluindo aqueles(as) que até então eram excluídos e não conseguiam continuar os estudos. A chegada, na escola, de crianças representantes da primeira geração de suas famílias com acesso à escolarização ocasionou desafios que incidiram diretamente sobre o trabalho docente, de modo que os(as) professores(as) – embora preparados para lidar com a situação anterior, da pedagogia da exclusão – passaram a se deparar com um número maior de crianças com dificuldades de diferentes naturezas.

No intuito de romper com uma visão de escola oriunda de um contexto histórico seletivo e restrito ao ensino, trouxemos contribuições de diferentes autores (ARAÚJO, 2003, 2011; DELORS, 2006; ESTEVE, 2004; FREIRE, 1995, 1997, 1998, 2002; MORIN, 1990, 2002a, 2002d, 2010; PUIG; MARTÍN GARCÍA, 2010; TARDIF; LESSARD, 2011) que pensam a escola em suas relações com a sociedade contemporânea. A partir das contribuições teóricas desses autores, destacamos a necessidade de uma perspectiva que considere a dupla missão da escola, levando em consideração tanto o papel de preservação e de ensino dos conteúdos historicamente valorizados quanto o papel de inovação e de formação moral das novas gerações, especialmente para o enfrentamento dos problemas fundamentais de nosso tempo (DELORS, 2006; MORIN, 2002a, 2002d). Diante disso, reconhecemos na dialogicidade uma possibilidade de conceber a simultaneidade e complementaridade de ideias antagônicas, como a tradição e a inovação. Sob a perspectiva por nós defendida, a partir das contribuições desses autores, faz-se necessária a busca por um modelo educacional que considere a formação humana em todas as suas dimensões, desde a cognitiva até a moral, não restringindo a atividade educativa ao ensino e transmissão de conteúdos desvinculados do contexto no qual vivemos (ARAÚJO, 2003; DELORS, 2006; FREIRE, 1995).

Desse modo, pudemos verificar que o atual contexto de democratização da escolarização – dado pela terceira revolução educacional – leva a uma inevitável modificação na forma como a escola desenvolve suas práticas cotidianas para alcançar seus objetivos. Além disso, suscita a preocupação com a formação de docentes, que não podem ser deixados sozinhos sob o risco de passarem a enfrentar uma nova realidade escolar fazendo uso de mecanismos ora empregados pela pedagogia da exclusão. A universalização da escola, portanto, foi caracterizada como uma grande revolução silenciosa, um momento de ruptura nos padrões educacionais praticados pela pedagogia da exclusão que a precedeu. Ruptura cuja complexidade necessita, como argumentamos, do apoio de novos paradigmas para compreensão, apreensão e superação dos desafios e transformações decorrentes (MORIN, 1990, 1999, 2002b, 2010).

Foi a partir de tais considerações que traçamos o objetivo de nossa pesquisa. Buscando apoio na Teoria das Representações Sociais (JODELET, 2001; JOVCHELOVITCH, 2008; MOSCOVICI, 1978, 2011), vimos que a representação não pode ser entendida como uma imagem fiel do mundo, como em uma fotografia ou espelho, por exemplo, nos quais seria possível ver uma cópia exata da realidade externa vivida pelo indivíduo. Ao contrário, entendemos a representação como uma reconstrução do mundo levada a cabo pelos sujeitos, que compõem suas representações a partir de alguns elementos que compartilham e selecionam do mundo externo. Como reconstruções nas quais o sujeito tem um papel ativo (MORIN, 1996b) as representações elaboradas pelos seres humanos não “capturam totalmente” a realidade e/ou o objeto de conhecimento (JOVCHELOVITCH, 2008; MOSCOVICI, 2011).

Partindo desse pressuposto, as representações docentes que analisamos na presente investigação não foram entendidas como verdades absolutas, diferentemente do que a ciência moderna acreditava (BUJES, 2002; VEIGA-NETO, 2002). Considerando que os sujeitos não estão conscientes de tudo o que ocorre no mundo à sua volta, as representações com as quais lidamos em nossa pesquisa são uma seleção de significados que, partilhados pelos(as) participantes da investigação, expressam elementos subjetivos de uma realidade coletivamente aceita pelo grupo de docentes atuantes na escola.

Diante desse entendimento, portanto, não tivemos a intenção de considerar as representações sociais dos(as) docentes participantes de nossa pesquisa como certas ou erradas. Por outro lado – embora tais representações não possam ser consideradas cópias fidedignas da realidade –, partimos do pressuposto de que essas representações denominam um “mundo externo” aos indivíduos, pois são aquilo que “não lhes pertence”, que “está fora” desses sujeitos, o que não elimina, em uma perspectiva de complexidade, as características subjetivas, criativas e reconstrutivas das representações (MORIN, 1999, 1996b; MOSCOVICI, 1978, 2001, 2011).

É essa natureza ambivalente das representações que criou a atmosfera na qual os(as) docentes participantes da presente pesquisa elaboraram e compartilharam representações sociais sobre os objetivos da escola na contemporaneidade. Durante nossa investigação, os(as) professores(as), todos vinculados a uma mesma escola pública, interagiram elaborando e compartilhando representações sociais a respeito das dificuldades cotidianas, inquietações, crenças, medos e dúvidas, inclusive sobre aquilo que aparentemente consideravam “já sabido”: o papel da escola. Em meio a esses processos de conversação que são a origem e o veículo das representações sociais, os(as) docentes buscaram tornar familiar problemas e dificuldades para os quais não possuem respostas e, muitas vezes, não consideram que foram devidamente preparados no decorrer de seus anos de estudo.

Essa base comum, na qual as representações foram compartilhadas, possibilitou que os(as) professores(as) se sentissem à vontade para dialogar sobre questões subjetivas, mas também coletivas – concernentes à realidade particular que o grupo participante vivenciava na instituição escolar, mas também comuns a outras salas de aula de diferentes escolas brasileiras.

Assim, a partir das informações obtidas em nossa pesquisa, concluímos que, diante dos desafios decorrentes da universalização do ensino, os(as) professores(as) – na tentativa de compreenderem a presença de todas as crianças na escola – comparam a nova situação vivida com o paradigma anterior da segunda revolução educacional, na qual crianças com dificuldades de aprendizagem e de conduta não permaneciam na escola. Dessa maneira, estabelecem uma relação de rejeição aos novos desafios com os quais passam a lidar no cotidiano, o que gera descontentamento, visto que consideram que

os cursos de formação não lhes forneceram preparo suficiente para lidar com a nova situação. Há, portanto, a percepção docente de um descompasso entre a formação inicial que receberam e o que a realidade escolar lhes reserva.

Constatamos que parte das representações docentes analisadas estão ancoradas em um modelo de escola restrito ao ensino, característica da segunda revolução educacional, e segundo o qual o(a) professor(a) deve ser o centro da sala de aula, transmitindo aos estudantes os conteúdos escolares. Verificamos que esse protótipo de escola dos séculos XIX e XX – ainda difundido tanto no universo reificado quanto no consensual – traz uma sensação de segurança a professores(as), fazendo com que se sintam “a salvo” dos riscos de encarar os novos desafios ocasionados pela terceira revolução educacional. Mais do que isso, essa compreensão denota a frustração dos(as) docentes ao expressarem dificuldades para cumprir com aquilo que acreditam ser sua função primordial: ensinar os conteúdos.

O mecanismo identificado em nossa investigação revela que, diante de elementos estranhos – os quais exigem novas formas de conceber a escolarização –, os(as) docentes recorrem a um modelo de escola do século passado, que já não responde às necessidades da sociedade contemporânea.

Em resumo, aqueles elementos que não estavam presentes na escola de antigamente – o conflito de maneira geral, a necessidade de se trabalhar com as lacunas na aprendizagem de alunos(as), a indisciplina e os problemas na relação professor-aluno – acabam sendo representados como algo que não deveria estar presente na escola, mesmo atualmente e diante das mudanças sociais e educacionais oriundas da terceira revolução educacional.

Nesse sentido, segundo os termos usados pelos(as) próprios(as) docentes, os objetivos da escola giram em torno dos atos de “ensinar” e “educar” – o primeiro relacionado à instrução e ensino dos conteúdos e o segundo a uma formação mais ampla e integral, que contempla aspectos da convivência, respeito, cumprimento de regras e formação em valores.

Com relação à diferenciação que realizaram entre “ensinar” e “educar”, concluímos que o grupo de docentes hipervaloriza a importância do “ensinar” em detrimento do “educar”. Os professores e as professoras, portanto, consideraram que o objetivo principal da escola é ensinar os conteúdos e centraram suas representações unicamente em torno da instrução, associando

os processos formativos – tão importantes para o desenvolvimento ético, pessoal e social de alunos e alunas, conforme argumentamos – à desvalorização do(a) professor(a) em seus aspectos profissionais.

A representação de que na escola só se ensina é, portanto, uma imagem comum de escola, que permite manter-se à margem de desafios atuais, além do que, tal imagem – restritiva e simplificante – permite que os(as) docentes compartilhem o peso das responsabilidades sobre os desafios a que estão submetidos. Assim, ao enunciarem que não é sua função lidar com o “educar”, continuam se dedicando apenas à transmissão de conteúdos e sentem-se “cumprindo seu papel”, embora verbalizem que não o cumprem a contento, pois há algo que não está bem, seja com a família, com a sociedade, com o(a) aluno(a) e, por que não, com o(a) professor(a) e com a escola.

Os estudos realizados, bem como as representações sociais docentes, sugerem que o advento da terceira revolução educacional e o entendimento de que a escola é um direito de todos(as), de certa forma, retirou das mãos da escola o controle sobre quem entra e quem sai. Agora, todos(as) devem entrar, e ficar – e aprender. Mais recentemente, foram retirados, inclusive, os mecanismos de reprovação e expulsão que ainda permaneciam como elementos de controle e de culpabilização da vítima – no caso, os(as) alunos(as). Agora as crianças com dificuldades ficam na escola e a instituição escolar precisa se responsabilizar pelo seu aprendizado, o que confere maior complexidade ao trabalho docente.

Assim, tivemos a oportunidade de constatar que, enquanto a escola passou a ser apresentada à sociedade brasileira como um direito de todos(as) os(as) cidadãos(ãs), a representação dos(as) professores(as) participantes da pesquisa sobre os objetivos da escola continua a ser aquela que restringe o ato educativo à transmissão de conteúdos e entende as ações educativas mais amplas como inoportunas. Localizamos aí uma contradição, visto que encarar a escola em uma perspectiva mais ampla poderia finalmente transformar a escola em espaço de aprendizagem para a maioria da população historicamente excluída da escolarização. Se hoje, essa parcela da população finalmente tem acesso à escolarização, ela também continua sem fazer parte do universo educativo devido a uma representação que dificulta a compreensão das mudanças vivenciadas pela sociedade e pela escola.

Os resultados de nossa pesquisa nos permitem fazer algumas considerações importantes e que, do nosso ponto de vista, podem servir de base para novas propostas e novas investigações em educação.

Em primeiro lugar, cabe problematizar a formação – inicial e continuada – de professores(as). É necessário que, durante o processo formativo, estejamos atentos às representações compartilhadas pelos (futuros) docentes, para que possamos problematizá-las, se for o caso, e buscar novas ancoragens, a fim de que a escolarização passe a ser entendida em toda a complexidade que assume no contexto contemporâneo.

Desse modo, faz-se urgente trabalhar com os(as) professores(as) as novas características da profissão docente, do papel da escola como aquela instituição que recebe a todos(as) e cuja função é se responsabilizar pelo aprendizado sem exclusões ou distinções. Para que isso ocorra, a escola precisa entender as funções de “educar” e “ensinar” como complementares e não concorrentes. Enquanto os(as) professores(as) entenderem que “educar” impede o “ensinar”, estarão compartilhando de uma visão educacional e social que dificulta encarar a realidade de uma forma mais ampla. Restringindo a função da escola ao ensino, como ocorria nos séculos passados, permanecemos presos a um modelo de escola que já não responde aos problemas de nosso tempo. A expressão “entre educar e ensinar” usada pelos(as) docentes, portanto, deve deixar de demonstrar uma divisão para ser entendida como a busca por um novo sentido para a escola – sentido que se posiciona tão próximo do educar quanto do ensinar –, um diálogo entre duas importantes tarefas da escola na sociedade contemporânea.

Isso nos leva a uma segunda consideração, referente à estrutura e funcionamento da instituição escolar face aos desafios da universalização do ensino. Com base no que compartilharam os(as) docentes, pudemos verificar a grande tensão existente nas relações interpessoais em sala de aula e, igualmente, na relação entre escola e família. Esses fatores nos fazem questionar até que ponto tais tensões não seriam decorrentes do modo como tem operado a própria instituição escolar, muitas vezes “fechada”, cercada por seus muros, suas práticas e relações, que muitas vezes impedem o diálogo com seu entorno e a compreensão da realidade cultural e social vivenciada pelos(as) alunos(as). A este respeito, nos parecem profícuas as propostas de

articulação entre escola e comunidade, entre escola e família, o que poderia contribuir não apenas dividindo responsabilidades sobre a formação dos estudantes, mas principalmente ao criar possibilidades para que a escola construa novas formas de atuar.

Em terceiro lugar, não devemos nos esquecer de que a instituição escolar não apenas sofre influências do contexto no qual se situa, mas também apresenta potencial para gerar novos equilíbrios sociais. Desse modo, temos convicção de que as práticas e representações dos(as) docentes que vêm atuando na escola básica não refletem apenas os conflitos vivenciados na docência, mas também novas estratégias e possibilidades que vêm sendo encontradas pelos(as) professores(as) e pelas escolas diante do grande desafio da universalização do ensino. Assim, sabemos que o momento atual denota um período de transformações e instabilidades, que caracteriza todo o processo de mudança. Crise que, em sua ambiguidade, revela também oportunidade de novos caminhos, na busca pela efetiva inclusão – e aprendizagem – de todos os(as) alunos(as) na escola.

O quarto ponto que gostaríamos de destacar diz respeito às contribuições que a perspectiva de complexidade traz para a compreensão do momento pelo qual vem passando a escola e a sociedade. Em nossa investigação, os princípios da complexidade foram fundamentais para que pudéssemos compreender as representações docentes, o papel da escola e os desafios decorrentes da terceira revolução educacional. A formação inicial de nossos(as) docentes precisa incorporar esses princípios de complexidade, para que os(as) professores(as) sejam capazes de se deparar com o estranho, com o novo, com as incertezas da prática docente, buscando caminhos e alternativas para seguir atuando. Como professores(as) que somos, vivemos um período de transição – marcado especialmente pela universalização da escola básica e suas decorrências nos níveis de ensino subsequentes – cujos desafios inerentes nos oferecem perigos e também oportunidades valiosas. É na capacidade de saber aproveitar tais oportunidades que reside, em nossa opinião, a reorganização dos objetivos da escola. Essa ideia pressupõe, no entanto, uma outra formação inicial para professores e professoras e todos os profissionais envolvidos com a educação de maneira geral (ARAÚJO, 2003, 2007; DELORS, 2006; MORIN, 2002a, 2002d, 2003a).

De forma mais específica, a perspectiva da complexidade também nos permite aprofundar o olhar sobre as relações entre “educar” e “ensinar” – a dupla missão da escola, conforme argumentamos. Assim, quando deixa de conjugar o trabalho de “ensinar” e “educar”, a escola alimenta uma situação que a impede de trabalhar com uma formação integral, na busca por um novo equilíbrio social. Ao hipervalorizar o trabalho com os conteúdos, estes acabam por tomar lugar de todos os outros âmbitos igualmente importantes para a formação de um ser humano que saiba se posicionar perante os problemas de nosso tempo. Nesse sentido, acreditamos que é a existência de uma ligação entre a ação de “educar” e a de “ensinar”, citadas pelos(as) docentes da pesquisa e também pelo referencial que adotamos, o que ocasiona uma parte da insegurança de docentes com os novos desafios gerados pela universalização do ensino. Ao perceberem as diferenças entre essas duas ações, como os(as) próprios(as) docentes afirmam, ocorre um constrangimento lógico, afinal, são ações diferentes. Essa insegurança para lidar com elementos distintos e por vezes antagônicos pode ser superada quando entendemos que a realidade é complexa e, portanto, comporta elementos antagônicos, que são também complementares (MORIN, 1990, 2010, 2013).

Os dois eixos básicos que devem ser considerados como objetivos da escola – o “educar” e o “ensinar”, segundo abordamos anteriormente – acabam sendo dissociados, quando precisariam ser vistos como simultâneos, em uma perspectiva de complexidade. A representação que se faz do processo de formação integral, portanto, é de algo que tira espaço do ensino. Quanto a isso, percebemos como as representações sobre os objetivos da escola – quando giram em torno apenas do ensino dos conteúdos – acabam por convencionalizar, como afirma Moscovici (2011), os objetos, pessoas e acontecimentos do universo escolar. Assim, as dificuldades docentes assumem uma “forma definitiva”, caracterizando-se como impedimento para a obtenção do ensino. Essa convenção – partilhada pelo grupo de professores(as) participantes de nossa pesquisa – acaba por associar as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia escolar com um certo prejuízo aos objetivos da escola. Com o presente estudo, chamamos a atenção para a importância de se detectar o aspecto de “convencionalização” das representações, visto que aí reside a possibilidade, destacada por Moscovici (2011), de tornarmo-nos

conscientes de algumas exigências que tais convenções impõem sobre nossa maneira de pensar. Acreditamos que a compreensão desses processos de convencionalização pode nos permitir, enquanto professores(as), organizar ações pedagógicas que caminhem ao encontro das necessidades, indagações e aspirações das crianças e jovens que frequentam a escola contemporânea sem descuidar do ensino. Acreditamos que é possível, dessa forma, que os(as) docentes passem a olhar, não só para os conteúdos, mas também para seus alunos e suas alunas reais, em todas as suas dificuldades, desejos e necessidades. Além disso, no caso dos(as) docentes de nossa pesquisa, as representações que convencionalizam as dificuldades e as caracterizam como impedimentos acabam por dificultar que os problemas sejam tratados como possibilidade de desenvolvimento, crescimento e formação para todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo. Além do que, as representações que prescrevem que o objetivo da escola é somente instruir podem também impedir que docentes planejem atividades intencionais para que crianças e jovens se desenvolvam, a fim de que se tornem cidadãos(ãs) capazes de participar criticamente da vida política e pública da sociedade.

Ainda a respeito das representações sociais elaboradas e compartilhadas pelo grupo de professores(as) participantes da pesquisa, entendemos que os dados obtidos não podem simplesmente ser generalizados para outros grupos e contextos. No entanto, não temos a intenção de realizar uma oposição entre caracteres locais e universais (MORIN, 1990, 2010) e, dessa maneira, se as representações sociais encontradas em nossa pesquisa são as representações de um determinado grupo, não podemos deixar de reconhecer que inúmeras outras escolas de nosso país vivem situações próximas às da escola que fez parte de nossa pesquisa.

Guardadas as diferenças entre o contexto específico de nossa investigação e outras conjunturas sociais e culturais, acreditamos que outras escolas públicas brasileiras vivem dilemas e desafios semelhantes aos presentes na escola por nós investigada. Em uma perspectiva de complexidade, portanto, a especificidade de nosso objeto de estudo não se opõe à possibilidade de generalizar tais representações para outras escolas brasileiras, visto que o local e o universal não se contrapõem. Diante disso, esperamos que a presente investigação possa servir de auxílio para que outros

professores(as) e outras pesquisas continuem a refletir sobre os desafios a que a escola está submetida na sociedade contemporânea.

Finalizando, consideramos importante destacar que ao investigar as representações docentes sobre os objetivos da escola nosso interesse recaiu sobre as vivências e os desafios presentes no cotidiano dos professores e das professoras participantes, e não simplesmente sobre quem “são”, quem “deveriam ser”, ou sobre o que “deveriam pensar e/ou fazer”. Durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de refletir e compreender, juntamente aos professores e professoras da escola, acerca de questões que vêm permeando a realidade de escolas brasileiras, e assim pensar sobre possibilidades e sobre o que deveríamos fazer enquanto profissionais da educação. Não se trata, no entanto, de opor “o que somos hoje” ao que “poderíamos ser”. Também não desejamos limitar nossa investigação ao registro das representações docentes, mas, a partir de tais representações, refletir sobre a escola contemporânea, levando a pesquisa para dentro da instituição escolar, escutando e refletindo a respeito do que os(as) professores(as) vivem, sentem e pensam.

É importante destacar também que a discussão apresentada em nossa investigação constitui-se, em nossa opinião, um primeiro passo para repensarmos os objetivos da escola na sociedade contemporânea. A intenção, portanto, não é esgotar a discussão, mas abrir portas para entender as representações de docentes em exercício sobre os objetivos da escola, entendimento que pode possibilitar a organização de projetos e trabalhos a serem desenvolvidos junto à formação inicial e continuada no sentido de destacar a necessidade de que a escola desenvolva, para além do ensino e da instrução, uma de suas funções essenciais, qual seja, a formação integral de crianças e jovens. Afinal, como afirma Moscovici, algumas representações sociais possuem uma resistência quase material, ou talvez “[...] uma resistência ainda maior, pois o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o que é visível.” (2011, p. 40). Disso resulta a importância de estudarmos as representações sociais, suas propriedades, suas origens e seu impacto em nossas vidas enquanto professores(as) que somos, de maneira que esse estudo possa nos ajudar a questionar e a continuar aprendendo, redescobrimo e transformando o que parece cristalizado e já conhecido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (Org.). **Estudos de complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e Valores**. São Paulo: Summus, 2007, p. 15-64.

_____. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/viewFile/2279/pdf_68> Acesso em: 20 jan. 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Constituição política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. **Recenseamento geral do Brasil 1920**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística (IBGE), 1920. v. IV, Parte 4 – População. Disponível em:

<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6374.pdf>> Acesso em 11 ago. 2013.

_____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, pág. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, seção 1, pág. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>> Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. **Censo Demográfico 2000.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000_populacao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. **Tendências Demográficas**: uma análise da população com base nos resultados dos Censos Demográficos 1940 e 2000. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/analise_populacao/1940_2000/analise_populacao.pdf> Acesso em: 22 jan 2014.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 05 ago. 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-33.

BUNCHAFT, Alexandra Flávio; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 63-77, maio/agosto 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a05v21n2.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CONSOLIM, Marcia. Émile Durkheim e Gabriel Tarde: aspectos teóricos de um debate histórico (1893-1904). **História**: Questões & Debates, Curitiba, n. 53, p. 39-65, julho/dezembro 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/historia/article/viewFile/24116/16147>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 104-131.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. Lisboa: Estampa, 1971.

_____. Meditações. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 81-152.

_____. **Discurso do Método.** São Paulo: Martin Claret, 2000.

DURKHEIM, Emile. Representações individuais e representações coletivas. In: DURKHEIM, Emile. **Sociologia e Filosofia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970, p. 15-49.

_____. **A Ciência Social e a Ação.** São Paulo: Difel, 1975.

_____. **As regras do método sociológico.** Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

_____. **As formas elementares de vida religiosa.** São Paulo, Edições Paulinas, 1989.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 7-28.

ENS, Romilda Teoroda; BEHRENS, Marilda Aparecida. Representações sociais e visão complexa: interfaces e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. In: ENS, Romilda Teoroda; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.) **Representações sociais:** fronteiras, interfaces e contextos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 89-107.

ESTEVE, José Manuel. The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future. **Educational Review**, v. 52, n. 2, p. 197-208, 2000. Disponível em: <<http://aokk.jamk.fi/learning/educso/tekstit/TheTransformationofTeachersRoleArtikeli.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. **A terceira revolução educacional:** a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Educar:** un compromiso con la memoria – un libro para educar en libertad. Barcelona, España: Octaedro, 2010.

FARR, Robert M. A psicologia das massas e da cultura. In: FARR, Robert M. **As raízes da psicologia social moderna.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 61-78.

_____. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 31-59.

FERN, Edward F. The use of focus groups for idea generation: the effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. **Journal of Marketing Research**, v. 19, p. 1-13, February, 1982. Disponível

em: <<http://www.uta.edu/faculty/richarme/MARK%205338/Articles/Fern.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

_____. **Advanced focus group research**. Thousand Oaks: Sage, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de ensinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 116-140.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**. Cadernos de Psicologia e Educação, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Saber, afeto e interação. In: JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 33-77.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em:

<http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2013.

LAUAND, Luiz Jean. **Cultura e educação na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Enigmas, alegoria e religião na educação medieval. **Notandum**, USP, v. 18, p. 39-50, 2008. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand18/enigmas.pdf>> Acesso em: 18 maio 2014.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **As origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. Edições Loyola, São Paulo, 1981.

MARKOVÁ, Ivana. Representações Sociais: velhas e novas. In: MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 169-205.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de Vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

MOREIRA, Roberto. A estrutura didática da educação básica. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 152-177.

MORENO, Montserrat. Ciência e ensino. In: MORENO, Montserrat et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998, p. 21-59.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

_____. **Focus groups**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Meus demônios**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1993.

_____. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a, p. 45-58.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b, p. 274-289.

_____. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **O método 1:** a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

_____. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002c.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002d.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, Candido (Org.). **Representação e complexidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003b, p. 69-77.

_____. **O método 6:** ética. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar; VIVERET, Patrick. **Como viver em tempo de crise?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. Direito à educação e federalismo no Brasil. **Retratos da escola,** Brasília, v. 6, n. 10, p. 39-47, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/169>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e a cultura. **Tempo Social**, Revista Sociologia USP, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 19-32, maio 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v14n1/v14n01a02.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 72-77, maio 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/708.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009, p. 15-40.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges. História da cultura escolar através dos exames: o caso dos exames de admissão ao ginásio (1939-1971). **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 8, n. 16, p. 4-15, 2002. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio/revistas/16/16artigo01.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2014.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. História de uma instituição escolar: democratização ou elitização do ensino secundário (1939-1971)? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 1021-1041, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p1021/27733>> Acesso em: 15 abr. 2014.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Educação difusa e relação social. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 365-377, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20798>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo, Contexto, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

POWELL, Richard A; SINGLE, Helen M. Focus Groups. *Methodology Matters. International Journal for Quality in Health Care*. v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996. Disponível em: <<http://intqhc.oxfordjournals.org/content/8/5/499.full.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

PRIGOGINE, Ilya. O fim da ciência? In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 25-44.

_____. Uma nova racionalidade. In: PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora Unesp, 2011a, p. 9-15.

_____. Um caminho estreito. In: PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora Unesp, 2011b, p. 197-203.

PUIG, Josep Maria; MARTÍN GARCÍA, Xus. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. **A pedagogia do ócio**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200002&script=sci_arttext> Acesso em: 15 abr. 2014.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 270-280.

RODRIGUES, André Wagner. **História, historiografia e ensino de história em relação dialógica com a Teoria da Complexidade**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Org.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Matrizes**, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 195-211, jan./jun. 2012a. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/269/pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012b.

SUBIRATS, J. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GÓMEZ-GRANELL & VILA (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 67-83.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/op/v7n1/16930.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S.; SINAGUB, J. **Focus group interviews in education and psychology**. Thousand Oaks: Sage, 1996.

ZUCKERMAN-PARKER, Michelle; SHANK, Gary. The town hall focus group: a new format for qualitative research methods. **The Qualitative Report**, v. 13, n. 4, p. 630-635, december 2008. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/zuckerman-parker.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar em uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. A participação é voluntária e antes de decidir se deseja participar você deverá ler o conteúdo deste termo e poderá tirar dúvidas a respeito do que julgar necessário. Ao final, caso decida participar, você será solicitado(a) a assinar o termo e receberá também uma cópia do mesmo.

Título da Pesquisa: Objetivos da escola, complexidade e representações sociais

Equipe responsável pela pesquisa:

Nome: Geiva Carolina Calsa

Nome: Ricardo Fernandes Pátaro

A pesquisa tem por objetivo geral estudar as representações sociais de professores(as) acerca dos objetivos da escola. Espera-se que os resultados da pesquisa possibilitem uma maior compreensão acerca da docência e ofereça à comunidade acadêmica um estudo sistematizado sobre a relevância de se associar as pesquisas científicas ao cotidiano vivido por docentes no âmbito escolar.

A participação dos voluntários ocorrerá por meio de três sessões de grupos focais. O grupo focal é uma metodologia de pesquisa que organiza discussões coletivas. No caso da presente pesquisa, as discussões serão realizadas pelos pesquisadores com o grupo de voluntários. Possíveis dúvidas sobre a metodologia usada poderão ser esclarecidas a qualquer momento.

Os responsáveis pela pesquisa garantem sigilo para assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. As discussões serão gravadas e as informações obtidas serão usadas apenas para fins científicos (de acordo com as diretrizes éticas e normas regulamentadoras estabelecidas na Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996). Todos os registros serão descartados após o uso e, uma vez que nenhum dos participantes da pesquisa será identificado pelos dados pessoais, sua participação não comporta danos.

Como forma de prevenir possíveis desconfortos ou prejuízos, você terá a liberdade de esclarecer quaisquer dúvidas antes e durante o curso da pesquisa ou retirar seu consentimento em qualquer fase do trabalho, sem penalização alguma. Também está assegurada sua plena liberdade para deixar de responder a qualquer questão que lhe cause constrangimento. Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Aos professores e professoras que aceitarem participar da pesquisa será também aplicado um questionário cujas respostas serão utilizadas para atender à pesquisa em nível de doutorado e para elaborar um quadro socioeconômico com o consentimento dos sujeitos voluntários.

Eu, _____, abaixo assinado, depois de ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar da pesquisa “Objetivos da escola, complexidade e representações sociais”, desenvolvida na Faculdade de Educação da UEM (Universidade Estadual de Maringá) pelo pesquisador Ricardo Fernandes Pátaro, orientado pela Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa, que podem ser contatados a qualquer momento pelos contatos fornecidos neste termo.

Local e data: _____

Assinatura

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade: _____

3. Você tem filhos? () Não () Sim. Quantos? _____

4. Cidade e Estado onde nasceu: _____

5. Cidade e Estado onde mora atualmente: _____

6. Cor:

a. () Branca b. () Negra c. () Parda d. () Amarela e. () Indígena

7. Estado Civil:

a. () Solteiro b. () Casado c. () Divorciado d. () Separado

e. () Viúvo f. () Outros

8. Escolaridade:

a. () Superior Incompleto – Instituição: _____

b. () Superior Completo – Instituição: _____

c. () Pós-Graduação lato sensu – Instituição: _____

d. () Mestrado – Instituição: _____

e. () Doutorado – Instituição: _____

9. Há quanto tempo atua na área de educação? _____ anos

10. Quais funções já desenvolveu em sua vida profissional dentro da escola?

11. Nome da(s) escola(s) na(s) qual(is) trabalha atualmente:

12. Qual(is) função(ões) desenvolve atualmente nessa(s) instituição(ões)?

13. Há quanto tempo atua nessa instituição? _____ anos

14. Níveis nos quais atua:

a. () Educação Infantil b. () Fundamental c. () Médio d. () Superior

15. Há quanto tempo trabalha em escola? _____ anos

16. Qual é a média da renda mensal familiar do seu domicílio? Marque com um X.

() R\$ 600,00 - 800,00 () R\$ 801,00 - 1.000,00 () R\$ 1.001,00 - 1.200,00

() R\$ 1.201,00 - 1.400,00 () R\$ 1.401,00 - 1.600,00 () R\$ 1.601,00 - 1.800,00

() R\$ 1.801,00 - 2.000,00 () R\$ 2.001,00 - 2.200,00 () R\$ 2.201,00 - 2.400,00

() R\$ 2.401,00 - 2.600,00 () R\$ 2.601,00 - 2.800,00 () R\$ 2.801,00 - 3.000,00

() Acima de R\$ 3.000,00