

COMPLEXIDADE E REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE OS OBJETIVOS DA
ESCOLA: RELAÇÕES ENTRE INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO MORAL NA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Ricardo Fernandes Pátaro

Universidade Estadual do Paraná, Brasil

Geiva Carolina Calsa

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa de doutorado que analisa as representações docentes sobre os objetivos da escola. Assumimos a complexidade da escola e a premissa básica de que a instituição escolar tem uma dupla missão: instrução e educação moral. Nossos resultados demonstram que os objetivos da escola são muitas vezes entendidos de forma fragmentada e são hiper valorizados os aspectos instrutivos em detrimento da formação moral. Tais resultados têm implicações para a formação de professores apontando a necessidade de trabalhar com elementos potencialmente formativos de representações dos professores a fim de desenvolver, além de instrução, também a educação moral.

Palavras-chave: Escola básica. Educação moral. Representações docentes.

Introdução

A pesquisa que aqui apresentamos teve como objetivo analisar as representações docentes sobre os objetivos da escola na sociedade contemporânea¹. A investigação é baseada nas teorias de Complexidade e Representações Sociais, que promovem avanços nos paradigmas científicos quando se propõem a superar os pensamentos redutores. Entendemos a escola como uma instituição complexa, na qual interagem muitos elementos de diferentes naturezas. Esses elementos não são apenas cognitivos ou instrutivos, mas também afetivos, morais, sociais e históricos. Adotamos a premissa básica é de que a escola deve se preocupar não somente com a instrução, mas também com a educação moral de crianças e jovens, dois fatores inseparáveis. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma coleta de campo

¹ Este texto é uma versão do capítulo “Representações docentes sobre os objetivos da escola: indissociabilidade entre educar e ensinar”, presente no livro “Educação, políticas e representações docentes” (Pátaro, 2015b).

em que foram organizadas três sessões de grupos focais com 20 professores de uma escola pública no interior do estado do Paraná, Brasil. Como técnica qualitativa de coleta de dados, o grupo focal reúne indivíduos para discutir, a partir de experiências pessoais, sobre o assunto que é o objetivo principal da pesquisa. A coleta de dados ocorreu durante as discussões coletivas, pois a metodologia de grupo focal pretende captar o processo de criação de opiniões, que ocorre em um jogo de influências sociais exercidas mutuamente entre os indivíduos, no caso de nossa pesquisa, entre professores da escola básica. Durante os grupos focais, os(as) docentes discutiram os objetivos da escola, os sentidos da educação, bem como as preocupações, angústias e os problemas enfrentados no dia-a-dia. Os dados demonstram que os objetivos da escola são muitas vezes entendidos de forma fragmentada, sem levar em consideração as relações estabelecidas entre a instrução e a formação moral. A pesquisa também indica a necessidade de entender a simultaneidade dos objetivos da escola, trabalhando na formação de professores para desenvolver, além de instrução, também a educação moral das crianças e jovens.

No presente artigo abordaremos, em um primeiro momento, quais são, a partir do referencial teórico que adotamos, os dois eixos básicos que configuram os objetivos da escola. Em um segundo momento, apresentaremos a Teoria da Complexidade como uma possibilidade de entendermos os objetivos da escola em uma perspectiva de multidimensionalidade e, em seguida, apresentaremos algumas considerações a respeito da Teoria das Representações Sociais e a análise de dados resultantes da pesquisa.

Instrução e formação moral como objetivos indissociáveis da escola

Em primeiro lugar, para compreender o duplo papel da escola, tomamos as ideias de Paulo Freire, que entende a prática docente como uma forma de intervenção que não é neutra (Freire, 1997, 2002). Tal ideia aponta para o fato de que docentes intervêm na formação de estudantes, pois sua tarefa educativa implica em uma relação professor-aluno que contempla aspectos que vão além dos conteúdos. Tais aspectos não são neutros e abarcam também valores e atitudes, sejam eles desejados, demonstrados e/ou praticados em sala de aula.

Assim, a prática docente interfere na formação do(a) educando(a), e ensinar não se resume a “transferir” saberes. Para Freire (1997), “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.” (p. 116).

Dessa maneira, a escolarização precisa ser entendida para além do trabalho com os conteúdos escolares. Nas palavras de Freire (1997), “ensinar não é transferir conhecimento,

mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (p. 52). O desejo de Freire é substituir a dependência e a submissão que a palavra “transferência” pressupõe e dar lugar à autonomia e ao trabalho conjunto entre docentes e discentes.

Segundo Freire (1997), não podemos desconsiderar o caráter formador da experiência educativa, sob risco de transformá-la em treinamento. Como afirma Freire (1997), “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.” (p. 37). Assim, se a escolha é formar para a autonomia, para a busca pela justiça e pela 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. Afinal, “[...] 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 transformações macrossociais fossem implementadas, às vezes à custa de vidas humanas (Freire, 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(as). Para essa tarefa, precisamos superar a transmissão de conteúdos para 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, 1997, 2002).

Outro autor que embasa suas ideias nas perspectivas de simultaneidade e indissociabilidade entre os objetivos da escola é Araújo (2003). Para esse autor, os dois eixos básicos que caracterizam os objetivos da educação são a instrução e a formação ética. A instrução refere-se aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, como matemática, história, língua, ciências, artes, etc. A formação ética é a busca pelo desenvolvimento moral de aspectos considerados desejáveis para a formação dos(as) estudantes. Tais aspectos – concomitantes ao aprendizado dos conteúdos – referem-se a várias dimensões constitutivas do ser humano e estão relacionadas a “condições 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). O que ocorre, muitas vezes, é que as escolas se

propõem a cumprir os dois eixos, mas acabam se preocupando apenas com a instrução, deixando de lado o trabalho com a formação moral, que deveria ser intencional e almejar a formação de crianças e jovens capazes de buscar a justiça e a transformação social. Além disso, o eixo da instrução geralmente é trabalhado sem a preocupação de se estabelecer um diálogo entre educador(a) e educandos(as), instalando-se apenas um vínculo de transmissão de conteúdos, criticado por Araújo da mesma forma com que é feito por Paulo Freire.

Se pensarmos nos diferentes conteúdos trabalhados na escola, não é raro que sejam apresentados aos alunos e às alunas como se fossem um fim em si mesmos. Visto dessa forma, a instrução passa a ser o único objetivo da educação, sem levar em consideração as relações que tais conteúdos estabelecem com o mundo e com uma formação ética intencional.

Para finalizar, recorremos às ideias de Puig e García (2010), que identificam dois modelos nos quais se baseiam os objetivos da educação. O primeiro deles é o modelo da transmissão, para o qual o acúmulo de conhecimentos é o objetivo da escola, que centra suas atividades na transferência de informações. O segundo modelo está baseado na educação e trabalha simultaneamente com os conhecimentos e com a formação pessoal e social. Puig e García realizam uma distinção entre os termos transmissão e educação, utilizando-se do segundo termo para propor uma escola que realize um trabalho de formação ética que seja concomitante ao trabalho de instrução. Nas palavras dos autores, “não se trata de priorizar o esforço para saber muito, mas para ser uma pessoa completa.” (Puig & García, 2010, p. 17). Assim, o modelo da educação deve buscar um equilíbrio entre a instrução e a formação ética.

A partir do exposto, podemos afirmar que os autores destacados consideram a existência de dimensões que são indissociáveis na educação escolar. Não há uma separação entre o ensino dos conteúdos e a formação moral (Freire, 1997) ou entre instruir e formar eticamente (Araújo, 2003). Sendo assim, as duas dimensões do processo escolar – destacadas no título de nosso texto pelos termos educar e ensinar – devem ser consideradas simultaneamente. A esse modelo que não separa os eixos básicos que compõem os objetivos da escola nós denominamos “modelo de educação” (Puig & García, 2010), visto que nele ocorrem tanto o trabalho de instrução quanto a formação moral. O desafio, portanto, está em estabelecermos uma ligação entre os dois objetivos da escola, polos frequentemente separados que devem se unir. Buscando caminhos para isso, encontramos na Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, uma possibilidade de entendermos de que maneira elementos diferentes podem interagir, mostrando-se complementares e interdependentes, como veremos a seguir.

Complexidade da escola: relações entre instrução e formação ética

Segundo Morin, o pensamento complexo assinala aquilo que não podemos reduzir e supõe considerar que a realidade é formada por “uma extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades.” (Morin, 1990, p. 51-52). A ideia de complexidade, portanto, tem por objetivo evidenciar a insuficiência do chamado pensamento simplificante – aquele em que predominam os princípios de disjunção, redução e abstração que, segundo Morin, têm a intenção de simplificar a realidade e reduzi-la a apenas uma das partes ou aspectos que a constituem.

Uma das bases do pensamento simplificante foi formulada por René Descartes (Morin, 2010; Santos, 2005). O pensamento cartesiano influenciou alguns cientistas modernos, que passaram a basear seus métodos nos princípios de disjunção, redução e abstração. Esse modelo de ciência dividiu o ser humano, a natureza e seus fenômenos em pequenas partes – mais simples e fáceis de estudar – em busca de leis e verdades absolutas. Acreditava-se, dessa forma, que, ao se estudar e entender as partes, entender-se-ia o todo.

O pensamento complexo, por sua vez, aspira à multidimensionalidade e se contrapõe à simplificação e à ideia de uma ordem e certeza absolutas. Como afirma Morin (2010), a complexidade “não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado [...]” (p. 175), pelo contrário, ao aspirar à multidimensionalidade, valoriza as relações existentes entre as várias dimensões de um fenômeno, além dos princípios de incompletude e incerteza.

É importante destacar, contudo, que, sob a ótica da complexidade, a redução da realidade, como afirma Morin, é absolutamente necessária, embora não seja suficiente. Conceber a complexidade é, portanto, considerar a multidimensionalidade dos fenômenos e aprender a olhar para as várias partes a constituem, sem privilegiar um único aspecto em detrimento de outros. No caso da escola, a complexidade nos ajuda a entender que essa instituição frequentemente privilegia os aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos, deixando de lado a formação ética e moral dos(as) estudantes. Saber olhar para a complexidade da escola, portanto, é considerar que os objetivos da educação comportam a coexistência de duas dimensões interdependentes: a instrução e a formação ética.

De forma específica, entendemos que os objetivos da educação, ao serem encarados de uma perspectiva de complexidade, não podem ser reduzidos aos seus aspectos instrutivos, tampouco formativos. Em nossa opinião, a multidimensionalidade constitui a base dos objetivos da educação e indica que os objetivos de instrução e formação ética se relacionam, mantêm interações e interferências, constituindo-se mutuamente. Negar essa simultaneidade e

a multiplicidade de papéis que a escola assume é compartilhar de uma visão simplificante e unidimensional que impossibilita contemplar a realidade a partir de diferentes pontos de vista.

Diante disso, nossa pesquisa teve a intenção de procurar saber como são encarados os objetivos da escola pelos(as) professores(as). De maneira mais específica, buscamos evidenciar como docentes entendem os objetivos da escola e para nos aproximarmos dessa questão, recorreremos à teoria das Representações Sociais, apresentada a seguir.

Teoria das representações sociais: experiências vividas no cotidiano escolar

Na teoria das representações sociais (Moscovici, 1978, 2011; Jodelet, 2001), a representação não pode ser entendida como uma imagem fiel do mundo, como em uma fotografia ou espelho nos quais vemos uma cópia da realidade externa vivida pelas pessoas. Ao contrário, a representação que se faz da realidade é sempre uma reconstrução, feita a partir de alguns elementos que o indivíduo seleciona do mundo externo. Assim, podemos dizer que as representações elaboradas pelos seres humanos “não capturam totalmente” a realidade e/ou o objeto de conhecimento (Moscovici, 2011; Jodelet, 2001; Jovchelovitch, 2008).

Partindo desse pressuposto, as representações docentes sobre os objetivos da escola que analisamos em nossa pesquisa não foram entendidas como verdades absolutas. Considerando que os sujeitos não estão conscientes de tudo o que ocorre no mundo à sua volta, as representações com as quais lidamos foram consideradas uma seleção de significados que, partilhados pelos(as) professores(as) participantes da investigação, expressaram elementos subjetivos de uma realidade coletivamente aceita pelo grupo de docentes.

Buscando valorizar e reconhecer as experiências cotidianas dos(as) professores(as), portanto, nosso objetivo foi compreender as representações e os significados que atribuem às suas experiências, em especial aos desafios que enfrentam diante da necessidade de educar e ensinar. A indissociabilidade entre os objetivos da escola é, dessa maneira, um dos desafios enfrentados por professores e professoras na escola e a compreensão de suas representações permite entendermos melhor alguns possíveis caminhos e soluções para essa questão. Para isso, no entanto, precisamos enfrentar explicações e representações muito cristalizadas e prescritivas do que significa “educar” ou “ensinar”, por exemplo – representações que circulam em nossa sociedade como convenções aceitas cegamente, sem maiores discussões.

Isso nos leva ao motivo pelo qual as representações sociais são elaboradas. Segundo Moscovici (1978, 2011), a produção de representações ocorre 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 um sentimento de insegurança, as representações sociais configuram-se como uma tentativa de construirmos uma ponte entre aquilo que ainda é estranho e o que já é familiar. Sendo assim, criamos representações para familiarizarmo-nos com o não familiar. Assim, na tentativa de se aproximar do desafio de educar crianças e jovens – desafio que talvez exija o enfrentamento da visão que reduz a função da escola à transmissão –, professores(as) elaboraram representações que são constituídas, segundo Moscovici (2011), por duas naturezas: 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, o que impõe simplificações e adaptações que muitas vezes mutilam o objeto que se deseja conhecer. Como destaca Moscovici, frequentemente 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).

Em segundo lugar, ao prescrever o que deve ser pensado, as representações impõem uma força resultante de tradições. 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 nos cerca e influencia. Mesmo sabendo que tais representações nada mais são do que ideias, elas são “realidades” as quais temos que enfrentar.

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). Em nossa pesquisa, buscamos essa compreensão e identificamos convenções e prescrições presentes nas representações docentes sobre os objetivos da escola, aspectos que serão destacados a seguir.

Alguns resultados: convenções e prescrições sobre os objetivos da escola

Para organizarmos alguns dados da pesquisa, centraremos a análise em três aspectos da discussão ocorrida nos grupos focais com docentes da escola pública que participou da investigação. No primeiro momento a ser analisado, os(as) participantes identificaram dois objetivos da educação, utilizando-se das palavras “ensinar” e “educar”. Posteriormente, hipervalorizaram o “ensinar” e no terceiro e último momento atribuíram a responsabilidade do “educar” à família. A seguir, apresentamos a análise norteada por esses três aspectos.

Em primeiro lugar, ao discutirem sobre a educação, os(as) participantes da pesquisa reconheceram a existência de dois objetivos da escola: “ensinar” e “educar”. Foi a partir desses termos que desenvolvemos nossa análise. A seguir, um trecho da discussão:

- Nós estamos entre educar e ensinar. [...] Eu tenho que optar muitas vezes, hoje eu vou ensinar ou eu vou só educar. [...]
- Eu acredito que todo professor sonha fazer isso [educar e ensinar] a contento...
- O ensinar é transmitir conhecimento [...]

Analisando o trecho anterior, notamos que a distinção entre ensinar e educar é uma forma válida de diferenciarmos o trabalho instrutivo da formação ética (Araújo, 2003; Puig, 1998; 2000; 2007; 2010). Acreditamos que a diferenciação entre “ensinar” e “educar” é útil para identificarmos os dois objetivos da escola. Sendo assim, não entendemos que tal separação seja inadequada, mas precisamos olhá-la como uma redução da realidade. Em uma perspectiva de complexidade a redução, embora necessária, não é suficiente para explicar a realidade (Morin, 2002). Entender os objetivos da escola unicamente a partir de seu eixo instrutivo é fragmentar seu papel, que está relacionado a outras dimensões diferentes e complementares à instrutiva. A partir dos autores que embasam nossa pesquisa, vimos que o “ensinar” e o “educar” coexistem e representam diferentes faces da escola que, juntas, compõem um todo mais amplo. Assim, os termos educar e ensinar precisam ser entendidos como aspectos indissociáveis (Araújo, 2003). A representação de que o objetivo da escola é apenas ensinar/instruir/transmitir é uma força prescritiva que se impõe e “decreta o que deve ser pensado” (Moscovici, 2011, p. 36), prejudicando o entendimento de que as diferentes dimensões presentes nos objetivos da escola se complementam (Araújo, 2003; Freire, 1997).

Ainda com relação à diferenciação entre “ensinar” e “educar”, os(as) participantes da pesquisa reconhecem a importância do “educar”, mas gostariam de não fazê-lo. Dessa forma,

hipervalorizam uma única dimensão, a do “ensinar”, em detrimento de outras igualmente importantes, especificamente, em nosso caso, a dimensão do “educar”, como vemos a seguir:

- A gente mais educa do que ensina e isso não é bom.
- A gente queria ensinar, né?
- É, eu queria trazer só conhecimento [...]
- É, mas acabamos cuidando dos alunos.

Para superarmos o modelo baseado na transmissão de conteúdos e criticado por Paulo Freire, precisamos assumir a responsabilidade de conduzir um processo educacional no qual o ensino dos conhecimentos curriculares, para além de ser um fim da escola, é visto como um meio importante para a formação de indivíduos atentos à busca ética pela dignidade humana e melhoria da sociedade (Araújo, 2002, 2003; Freire, 1997, 2002; Pátaro, 2015a).

As representações em torno da instrução acabam por associar a educação à palavra “cuidado”, relegando para segundo plano os processos mais formativos – tão importantes para o desenvolvimento ético, pessoal e social de alunos e alunas. Podemos até mesmo detectar que é atribuída uma conotação quase negativa ao “educar”, que desvaloriza os aspectos profissionais da docência. É importante destacar que, embora consideremos a possibilidade de a escola formar pessoal e socialmente as crianças e jovens, entendemos que vários são os elementos que influenciam nesse processo, dentre eles a família, a religião, a cultura, a mídia. Assim, quando a escola aposta na dimensão educativa de sua tarefa, não está substituindo a família e a socialização primária que deve ocorrer nesse âmbito, mas desenvolvendo uma socialização que pode ser denominada complementar a família ou secundária.

Em última instância, o que queremos afirmar é que, se comportamentos e valores são construídos nas relações estabelecidas pelas pessoas, 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 de “educar”. Como parte dos objetivos da escola, acreditamos que isso não descaracteriza os objetivos da educação, aspecto que pode ser notado no diálogo abaixo:

- Infelizmente a escola está tendo que assumir o papel de educador...
- 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.
- [...] isso aí não cabe a nós [...] é a família que vai ter que resolver.

No trecho acima, percebemos que é atribuída importância ao trabalho com a formação ao visualizarmos que a escola pode acabar sendo o único lugar em que alunos e alunas teriam acesso a uma formação ética. Mas a representação de que a escola não é lugar para isso surge, e a família é identificada como a responsável pelas questões formativas.

Dessa maneira, a responsabilidade sobre os desvios, problemas, conflitos, brigas, etc. é atribuída à família e não é considerada como possibilidade para que ocorra a educação no sentido que descrevem Puig e García (2010). As falas abaixo podem ajudar a exemplificar:

- O pai não educa em casa [...] aí nós na escola que temos que dar conta do recado, em tudo, em ensinar e em educar. [...]
- Por que quando você prepara sua aula, você vai com um objetivo [...] E quando você já entra na sala de aula já separando briga, já na primeira aula, a tua aula já foi pro espaço quer queira ou não [...] porque tudo é nós que temos que fazer. E a sociedade cobra muito [...]

A representação que se faz do processo de formação é de algo que tira espaço do ensino. Os dois eixos básicos que devem ser considerados como objetivos da educação – ensino dos conteúdos e formação ética (Araújo, 2003; Freire, 1997) – acabam sendo dissociados. Quanto a isso, percebemos como as representações sobre os objetivos da escola – quando giram em torno apenas do ensino dos conteúdos – acabam por convencionalizar os objetos, pessoas e acontecimentos do universo escolar (Moscovici, 2011). Assim, as dificuldades citadas por docentes assumem uma “forma definitiva”, caracterizando-se como impedimento para a obtenção do ensino. Essa convenção acaba por associar as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar com certo prejuízo aos objetivos da escola. Algumas das frases proferidas e diálogos mantidos durante o grupo focal expressam tais convenções.

A análise das representações nos ajuda a entender que geralmente a escola privilegia a aprendizagem dos conteúdos, deixando de lado a formação moral dos(as) estudantes. Saber olhar para a complexidade da escola, no entanto, é considerar que os objetivos da educação comportam a coexistência de duas dimensões interdependentes: a instrutiva e a formativa.

Além disso, chamamos a atenção para a importância de detectarmos a “convencionalização” das representações, visto que aí reside uma possibilidade de nos conscientizarmos e escaparmos de algumas exigências que tais convenções impõem sobre nossa maneira de pensar. No caso de nossa pesquisa, as representações que convencionalizam as dificuldades e as caracterizam como impedimentos acabam por impedir que os problemas sejam tratados como possibilidade de desenvolvimento, crescimento e formação para todos os envolvidos no processo educativo. Além do que, as representações que prescrevem que o

objetivo da escola é instruir impedem que docentes planejem atividades intencionais para que crianças e jovens se desenvolvam moralmente, afinal, a escola não é uma instituição neutra e pode formar eticamente, a fim de que alunos e alunas se tornem cidadãos e cidadãs capazes de participar criticamente da vida política e pública da sociedade.

Também é importante entendermos que algumas representações sobre os objetivos da escola estão cristalizadas e circulam em nossa sociedade e na tradição escolar desde antes de cada um de nós. O que precisamos entender, a esse respeito, é que, diante das atuais mudanças sociais e educacionais, estamos frequentemente nos deparando, na escola e na sociedade de maneira geral, com aquilo que ainda não nos é familiar, como aponta Moscovici (2011). Isso não ocorre sem uma dose de insegurança e os desafios a que estamos submetidos a respeito dos objetivos da escola na sociedade contemporânea expressam tal insegurança.

Para finalizarmos, é importante destacarmos que uma das maneiras de enfrentarmos as mudanças é olharmos para a instituição escolar como uma instituição complexa, na qual há uma grande quantidade de interações entre os diferentes elementos que a constituem, sobretudo os aspectos instrutivos e formativos, o “ensinar” e o “educar”.

É importante lembrarmos, contudo, que a discussão aqui apresentada constitui-se um primeiro passo para repensarmos os objetivos da escola. A intenção não é esgotar a discussão, mas sim abrir portas para trabalhar com a formação docente a necessidade da escola desenvolver, para além da instrução, uma de suas funções essenciais, qual seja, a educação 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.” (Moscovici, 2011, p. 40). Disso resulta a importância de estudarmos as representações sociais, suas propriedades, suas origens, complexidade e impacto, de maneira que esse estudo possa nos ajudar a questionar e a continuar aprendendo, redescobrimo e transformando o que parece já conhecido.

Referências

- Araújo, U. F. (2002). *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna.
- _____. (2003). *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna.
- Araújo, U. F. & Puig, J. M. & Arantes, V. A. A. (org.). (2007). *Educação em valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2002). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Ed. Unesp.

- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão (pp.17-44). In D. Jodelet (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- _____. (2002). *O Método I: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina.
- _____. (2010). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (2011). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Pátaro, R. F. (2015a). *Entre educar e ensinar: complexidade e representações docentes sobre os objetivos da escola*. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – UEM, Maringá.
- Pátaro, R. F. (2015b). Representações docentes sobre os objetivos da escola: indissociabilidade entre educar e ensinar (pp. 115-137). In R. F. Pátaro; D. Marafon. *Educação, políticas e representações docentes*. Campo Mourão: Fecilcam.
- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. (2000). *Democracia e Participação escolar*. São Paulo: Moderna.
- _____. (2007). Aprender a viver. In: V. A. Arantes (org.). *Educação e valores: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Puig, J. M. & García, X. M. (2010). *As sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus.
- Santos, B. S. (2005). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.