

DESIGUALDADES, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO:

aportações para uma análise da
relação saber escolar e cidadania



José Wilson Rodrigues de Melo



Observatório
Edições

Audiodescrição:

Capa de livro em formato vertical, com estética contemporânea e linguagem gráfica acadêmica. O fundo combina tons de azul petróleo, bege envelhecido, amarelo-ocre e detalhes em preto, criando aparência de colagem editorial. Na parte superior, em destaque, o título aparece em letras brancas maiúsculas sobre faixas pretas retangulares: “DESIGUALDADES, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO:” Logo abaixo, em fonte menor, também branca sobre fundo preto: “aportações para uma análise da relação saber escolar e cidadania”. Ao centro da composição, aparecem cinco silhuetas de estudantes, vistas de perfil e alinhadas horizontalmente. As figuras carregam mochilas e alguns seguram livros ou cadernos. Não há definição facial; o uso de silhuetas reforça a ideia de diversidade, coletividade e representação social. Os corpos ocupam o primeiro plano e sugerem deslocamento ou trajetória educacional. O plano de fundo é composto por elementos visuais sobrepostos: à esquerda, um conjunto de moradias urbanas em encosta, remetendo a desigualdade social e território; ao centro, mapas e linhas cartográficas; à direita, desenhos esquemáticos ligados ao universo escolar e científico — como um livro aberto, diagramas geométricos, conexões em rede e uma árvore branca estilizada sobre uma paisagem urbana. Na parte inferior da capa, sobre uma faixa escura, aparece o nome do autor em letras brancas: José Wilson Rodrigues de Melo. À direita do nome está posicionada a logomarca da Observatório Edições, composta por formas geométricas coloridas em amarelo, azul e verde acompanhadas do nome da editora em branco. A composição transmite visualmente ideias de pluralidade, acesso ao conhecimento, desigualdade social, cidadania e educação como prática social. Fim da audiodescrição.

José Wilson Rodrigues de Melo

**DESIGUALDADES, REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS E EDUCAÇÃO: aportações
para uma análise da relação saber
escolar e cidadania**

Observatório Edições
2026

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Pôrto Jr.
Arte de capa: Gilson Pôrto Jr. com uso de prompt autoral.
Publicado em: Maio/2026.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)**

M528d

Desigualdades, representações sociais e educação: aportações para uma análise da relação saber escolar e cidadania. [recurso eletrônico]. / José Wilson Rodrigues de Melo. – (1. Ed.) – Palmas, TO: Observatório Edições, 2026.

122 p.

ISBN 978-65-979848-6-2

1. Educação. 2. Desigualdades sociais. 3. Representações sociais. I. Título.

CDD 370.19
CDU 37:316.647.5
LCC LC213

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITORA

Profa. Dra. Maria Santana
Ferreira dos Santos

VICE-REITOR

Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Dra. Valdirene de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Marcos Vinicius Giongo Alves

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Profa. M. Bruno Barreto

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dr. Danilo de Melo Sousa
Dra. Eliane Marques dos Santos
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Mari Terezinha Vieira
Dr. Sinomar Soares de Carvalho Silva



SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória
– Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

MELO, José Wilson Rodrigues de. **DESIGUALDADES, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: aportações para uma análise da relação saber escolar e cidadania.** Palmas, TO: Observatório Edições, 2026. 122 p. ISBN 978-65-979848-6-2.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO / 9

CAPÍTULO 1 - DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS / RAÍZES HISTÓRICAS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS / 15

CAPÍTULO 2 - VERTENTES NOS ESTUDOS SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS / 29

CAPÍTULO 3 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO EDUCACIONAL: um *locus* na gênese da racionalidade docente / 49

CAPÍTULO 4 - SABER ESCOLAR E CIDADANIA: um ato em torno da sociedade / 83

CONCLUSÃO / 103

REFERÊNCIAS / 107

ÍNDICE REMISSIVO / 117

SOBRE O AUTOR / 121

As desigualdades sociais são fenômenos históricos. Elas resultam das diferentes relações entre os seres humanos. Ao serem marcadas por um ambiente calcado em valores, crenças, normas, ideias, etc., é perceptível a contribuição de elementos da vida cotidiana envolvidos neste processo. Assim, as desigualdades sociais podem ser de caráter racial, cultural, político, econômico, dentre outros. Os fenômenos políticos interferem na vida *polis*. Esta vivência se objetiva na cidadania. O aspecto cultural, no escopo deste estudo, articula-se com a educação agenciada pela escola. Tais aspectos ocorrem situados na interface de uns com os outros.

É possível inexistir realidades marcadas por absoluta igualdade social. Contudo, isso deixa de significar a aceitação das desigualdades como naturais. A insatisfação provocada nos sujeitos tem estado no topo dos movimentos históricos e sociais. A busca por igualdade de oportunidades e diminuição das desigualdades situa-se no estabelecimento da democracia.

Circunscrito em uma situação histórica colonial e de dominação, o Brasil, enquanto função do estado e da sociedade, persegue ainda o desafio de atender aos direitos mínimos de dignidade exigidos na vida moderna. Essa situação é exacerbada em consequência da concentração de renda. Por outro lado, há no seio da sociedade nacional uma distribuição iníqua dos bens culturais, dentre estes, os denominados saberes escolares ou curriculares.

As desigualdades de distribuição de renda implicam em desvios no padrão da vida social. No aspecto educacional, pode ser abstraído haver na concentração de riqueza um correspondente na distribuição cultural. Os saberes escolares são triados a partir da legitimidade dos mesmos na representação do poder estabelecido na sociedade. O poder do domínio de saberes articulados com o controle social põe-se como um vértice da equação social. Isso pode significar um *gap* para as camadas populares e trabalhadoras. Ou seja, persiste um desnível na ancoragem das oportunidades como condição para o exercício da cidadania.

Essa configuração do real põe em xeque o estatuto de justiça da democracia nos meandros da sociabilidade brasileira. Se for tomada a igualdade jurídica, ou formal, é possível constatar um interregno entre as proposições legais e as ações do estado configuradas em políticas públicas. Nesta seara, a suposta igualdade se desmancha na atmosfera social. A pedra angular de sustentação do discurso legalista derrapa e faz desmoronar o edifício jurídico onde a igualdade e a liberdade são postuladas via decretos.

O contexto presente é complexo ao conferir ao mercado uma função central. Tal centralidade voltada para a superação das distorções sociais conforme o credo neoliberal. O perigoso deste engodo é o fato de escamotearem quais são os segmentos com maior oportunidade na sistematização de conhecimentos exigidos por este mesmo mercado.

Esta realidade atribui à educação escolar um desafio na centralidade da lógica mercantil. A escola adquire um *status* para

responder às demandas das transformações tecnológicas e do mundo da produção. Principalmente em país com a configuração econômica do Brasil. Assim, é possível verificar as transformações presentes no capitalismo internacional situarem a escola como agência focada como coadjuvante na superação da crise de acumulação do sistema. Assim, são esperadas mudanças econômicas para dinamizar o desenvolvimento. Em síntese, como efeito doutrinário, é esperado que uma educação de qualidade se situe como condição de se atingir a equidade. Por fim, fortalecer os valores da democracia.

O discurso da qualidade credita a si a força política do equilíbrio social, sustentado na competitividade. Nestes termos, enquanto as políticas sociais e educacionais já foram centralizadas na igualdade de oportunidades, no contexto contemporâneo o eixo das discussões tende a atrelar a qualidade à diferença. A diferença como um ponto nevrálgico para a concorrência. E, novamente, os méritos e os bríos de cada um constituem o cimento ideológico para justificar as diferenças nas gratificações. Embora, o discurso da qualidade fale em equidade como princípio norteador das atuais transformações.

Dito isso, é observável na ambiência escolar a formação de representações sócias – RRSS sobre o fenômeno das desigualdades. O cotidiano, neste âmbito, constitui um recorte da realidade mais ampla. Portanto, contribui em nível micro na constituição da realidade macrossocial. Nessa construção da realidade as experiências vividas são marcantes. Há um compartilhamento com o outro. Neste ínterim, a partilhadas experiências instala as representações. Deste modo, ocorre a produção de outros conhecimentos sobre a realidade.

Partindo desses fundamentos e tendo uma pretensão de articular as discussões sobre as desigualdades, as representações sociais e a educação, o estudo procurou focar o núcleo do objeto em torno de aportações para uma análise da relação saber escolar e

cidadania. Ancorado neste esteio epistemológico, ademais de teórico-metodológico, foi buscada uma organização do presente estudo em quatro capítulos.

O capítulo I foi denominado Raízes históricas das desigualdades sociais e educacionais. O objetivo deste capítulo é o de trazer alguns fatos cruciais na estruturação de uma sociedade diferenciada em classes sociais. Estes acontecimentos são postos como reflexos da extremidade das desigualdades sociais e educacionais onde o surgimento deste modelo de sociedade impôs de modo severo, negando seu discurso igualitário e fomentador das liberdades. Assim, este capítulo pretende destacar alguns fatos que construíram o século XIX, através das revoluções sociais e no mundo da produção. O outro tópico trata da criação dos sistemas nacionais de ensino como meio instituidor de um comportamento laboral indispensável à lógica da sociedade emergente. Essa foi uma época marcada pelas revoluções no capital e pelo capital das revoluções.

Vertentes dos estudos sobre as desigualdades sociais e educacionais. Esta foi a denominação dada ao capítulo II. Este, objetiva apresentar as principais tendências teóricas no estudo das desigualdades sociais e educacionais. Para isso, apresentamos a corrente funcionalista e a corrente conflitualista. Na primeira, exploramos a visão durkheimiana de educação e sociedade, além da concepção estruturalista parsoniana. Na segunda, trabalhamos as teorias de Establet - Baudelot; Bowles-Gintis, Boudieu - Passeron dentro de uma abordagem reprodutivista da educação.

No capítulo III procuramos situar as representações sociais no campo educacional. A este propósito, situamos a figura do professor como sujeito central desse processo. Se as representações são saberes construídos na prática cotidiana, os professores se colocam como sujeitos epistemológicos na ambiência escolar. Iniciamos com um breve histórico sobre a emergência do conceito de representações sociais. Em seguida discutimos a complexidades do termo. Na tentativa de melhor objetivá-lo, construímos um tópico

para caracterizar a natureza do objeto. Com o crescimento das discussões, tentamos absorver o fenômeno em tela como um ato discursivo. Daí, situamos a presença do mesmo no campo educacional como um terreno de desenvolvimento do próprio. Neste, é possível a propagação de uma ação comunicativa docente.

E, por fim, o capítulo IV. A denominação foi estruturada como: saber escolar e cidadania: um ato em torno da sociedade. O saber objetivado pela escola está no centro da construção da sociedade. Desse modo, a distribuição daquele deve ser feita equitativamente como uma forma de democratizar as oportunidades sociais. No nosso entendimento, essa é uma condição para a expressão da cidadania na escola, porque ali são desenvolvidas relações estabelecidas por um jogo face as engrenagens do poder. Por esta questão estar diretamente relacionada com as desigualdades sociais e educacionais, escolhemos o "saber escolar" e a "cidadania" como categorias de análise

Destarte, esperamos que este estudo contribua na reflexão sobre as problemáticas sociais em conjunção com as educacionais. Isso tanto nos espaços situados no poder do estado como nas dinâmicas da sociedade. Deste entrelaçamento entre o todo e a parte inferimos a escola como um âmbito contraditório. Ela situa-se como elemento de produção e reprodução social. Ela configura-se para além de uma dimensão reprodutora onde tudo é alienação. Imagina se a escola tem a força de conter a história. Como se essa tivesse um poder absoluto. No cotidiano, diante das práticas pedagógicas a escola cria e recria o seu papel de influir na composição societal. Apesar de toda a vertente controladora, essa agência pode buscar articular o saber escolar com a cidadania. Deste modo, fomentar uma sociedade justa e democrática.

DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS RAÍZES HISTÓRICAS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

O objetivo deste capítulo é o de trazer alguns fatos cruciais na estruturação de uma sociedade diferenciada em classes sociais. Estes acontecimentos são postos como reflexos da extremidade das desigualdades sociais e educacionais onde o surgimento deste modelo de sociedade impôs de modo severo, negando seu discurso igualitário e fomentador das liberdades. Assim, este capítulo pretende destacar alguns fatos que construíram o século XIX, através das revoluções sociais e no mundo da produção. O outro tópico trata da criação dos sistemas nacionais de ensino como meio instituidor de um comportamento laboral indispensável à lógica da sociedade emergente. Essa foi uma época marcada pelas revoluções no capital e pelo capital das revoluções.

1.1. O SÉCULO XIX: Uma era marcada pelas revoluções no capital e pelo capital das revoluções.

Dois acontecimentos tiveram destaque nas transformações políticas, econômicas e sociais no transcurso do século XVIII: a revolução política francesa (1789-1792) e a revolução industrial, ocorrida na Inglaterra (1780). O acontecimento da França foi coroado pela queda do rei e a ascensão ao poder de um novo *estado*¹ para conduzir a sociedade; a burguesia. Na Inglaterra, o tear a vapor é o emblema dessa transformação que reduziu a necessidade do trabalho humano na produção.

Esse momento histórico também foi possibilitado pelo avanço na ciência. O Iluminismo deu suporte para este aumento da produção ser alcançado. A ciência, que, segundo Bacon, libertaria o homem das amarras da natureza, forjou grilhões para amarrar o homem ao próprio homem, mediante as relações de produção. Não obstante, o conceito de homem livre pode ser aplicado ao burguês proprietário. (BACON, 1979)

Essa liberdade burguesa ampliou as condições de lucro do proprietário. Surgem, assim, as fábricas e, com elas, uma nova etapa na história do capitalismo e das relações sociais de produção. Segundo Hobsbawn, esta foi “[...] a maior transformação da história humana desde os tempos remotos, quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado. (HOBSBAWN, 1982, p.17)”. Estes acontecimentos foram cruciais para o desenrolar dos movimentos sociais no século XIX.

¹ Sob o domínio do feudo a sociedade francesa era composta pelo Primeiro Estado (alto clero e baixo clero); Segundo Estado (Nobreza); Terceiro Estado (composto por classes diferentes: burgueses; mercadores, industriais, banqueiros, camponeses, operários, etc. Este Terceiro Estado era composto por mais de 80% da população francesa e não possuía nenhum poder político, mas era o único a pagar imposto. Em decorrência, era quem mantinha a economia da nação funcionando. Estes fatos estiveram na base dos elementos que determinaram a revolução política francesa.

Em que bases reais tais transformações ocorreram? O seu reflexo mais imediato foi sentido nas condições objetivas onde acontecia a produção. Se nos permitirmos reportar ao período histórico de transição entre a produção feudal e a capitalista é possível observar o seguinte o modo de relação que o artesão desenvolvia sobre o domínio do feudo lhe garantia a condição de produtor independente. Além do mais a sua sobrevivência era sustentada pelo cultivo da gleba. Sobre a maquinação do capital, a sua independência é subsumida. Esta condição o transformou em trabalhador. Um novo ser de relações frente à máquina e à indústria. Este novo ser livre passou a trocar sua força produtiva por um salário muito abaixo das suas necessidades fisiológicas de sobrevivência. O capitalismo inventou o trabalhador.

O advento da indústria teve colaboração de um ator social do mundo do comércio: O mercador. Através da prática da usura esta categoria social conseguiu um grande enriquecimento. O comércio resumia as mais diversas práticas: conquistas, pirataria, saque, exploração. Esta base do capitalismo na sua fase mercantilista serviu para instalar o capitalismo industrial. Em termos políticos, este setor da burguesia emergente conseguiu se distanciar dos demais tanto em poder econômico quanto social.

Essa sede incessante pelo aproveitamento de riquezas, agora sobre a indústria, resulta numa crescente concentração de rendas. Enquanto financistas e capitalistas engordavam seus lucros por um lado, a miséria e os descontentamentos com tal estado de coisas criavam as condições para a primeira expansão do capital em 1830. Nesta época, os trabalhadores culpavam as máquinas como a razão do desemprego. E assim passou a quebrá-las. Eles não compreendiam que aquelas representavam um amplificador da sua força produtiva. Deste modo, eram dotadas de uma maior capacidade de exploração e de geração de *mais-valia*².

²MARX, em O Capital, cuidou de perceber que sob o capital o trabalhador produzia para além de suas necessidades vitais e orgânicas. Ele conseguiu

O mundo da mais valia traz atrelado em si a categoria trabalho alienado. Esta categoria foi firmada, quando o produtor do trabalho foi destituído dos seus meios de produção. A alienação foi forjada como uma condição partida na realização humana. O homem perdeu o seu caráter *omnilateral*, isto é, a sua globalidade, enquanto sujeito que se objetiva no e pelo trabalho. Sob o capital, o trabalho é restrito a um meio de manutenção da existência, deixa de ser uma atividade humana viva, utilizada para a realização de vontades econômicas. O trabalho partido desligou o homem de sua condição humana.

Essa compreensão profunda do trabalho, essa base perceptiva da realidade fermentou sistematizações teóricas socialistas e possibilitou movimentos revolucionários concretos. O proletariado delineava assim sua reação. Fatos dessa natureza foram observados entre 1815 e 1848 na Europa.

A reação foi edificada sobretudo porque a massa trabalhadora foi vítima de um engodo sovado ainda nos primórdios do século XVIII. A burguesia, enquanto classe emergente, foi difusora de uma proposta fraterna, igualitária e livre para a humanidade. Esse *Éden* terreno teria seu auge, quando a sociedade industrial capitalista liberal atingisse a sua plenitude, seria gerido em função da essência humana e atribuiria aos homens a igualdade e, por isso, a liberdade.

No bojo das promessas de uma sociedade perfeita, estavam a igualdade de oportunidades e a melhoria das condições de vida. Estas duas metas seriam alcançadas através da abundância favorecida pelo liberalismo econômico. Mas a realidade construída

compreender que este excesso da produção não pertencia ao trabalhador e sim ao proprietário dos meios de produção. Em suas elaborações, ele assegura que: “[...] como produtor de laboriosidade alheia, extrator de mais trabalho e explorador da força de trabalho, o capital supera em energia, exorbitamento e eficácia todos os sistemas de produção anteriores, baseado em trabalho forçado direto.”

demonstrou que o triunfo foi outorgado à alta burguesia e a pujança presenciada por esta sociedade se deu pelo sacrifício das classes trabalhadoras. O seu esgotamento de vida acontecia ainda cedo, porque também ainda cedo ocorria a sua iniciação no trabalho cotidiano. Trabalho que produzia a sua própria miséria³.

Para Hobsbawm a era do capital tem início em 1848. Este é um período marcado por diversas revoluções. Não obstante, a política dominante teve como traçar a introdução de:

reformas sociais que tinham como meta defender os interesses da burguesia, dirigir as massas, traduzir suas reivindicações em termos assimiláveis pela ordem social existente era o caminho mais eficaz para lhes permitir uma participação política sem que se formassem ameaças incontroláveis. (HOBSBAWN, 1982, p.130-1)

Pelo que fomos levados a perceber, uma classe no poder não queria permitir que as contradições impostas pelo seu modelo de sociedade vissem à tona. Então a saída, pelo demonstrado, foi buscada na cooptação de interesses das massas trabalhadoras, visto que estas não eliminaram as bases da estrutura montada no antagonismo das classes sociais.

Esses fatos constituem alguns rasgos sociais que marcaram o século IX – mas não somente este naquilo que constituiu o modelo de sociedade com base no capital. A história reservou para este século as contradições básicas onde as promessas de redenção da humanidade não foram objetivadas. Seria esse um tempo de

³ Para Marx, o capitalismo não era o modelo geral e racional do regime econômico per si, em relação ao qual todos os demais constituiriam aberrações, mas sim um modo de produção hegemônico ou dominante em uma formação histórica determinada. (CATANI, op. cit., p. 55)

iluminação e não de ranger de dentes. No entanto, a promessa de que o lobo e o cordeiro pastariam juntos não foi realizada. Esta sociedade negou a condição de cidadania aos trabalhadores à medida que não oferecia mobilidade social para eles. Agindo dessa forma, negou a tese de ser um modelo de organização social, fundada na igualdade. A verdade dos fatos expôs que a extremidade social cada vez mais traduzia o trabalho partido pelas relações praticadas por esta conjunção histórica.

O fogo acompanhou a direção do vento. Movimentos revolucionários ascenderam o estopim. As levas de miseráveis, outrora unidos para a derrubada da Bastilha (14/07/1789), caminharam na Paris de 1871. Não mais como aliados na luta contra o feudo, mas na condição de oponentes de uma situação presente que lhes sugava a vida. Os aliados de ontem foram constituídos os algozes na era das revoluções do capital ocorridas na cidade das revoluções.

O mundo que a burguesia nascente sonhou para todos foi construído para ela. O ideário iluminista baseado no avanço do conhecimento, na racionalidade, na riqueza, na liberdade frente aos desígnios da natureza foi tributário na germinação de uma semente humana individualista, racional e ativa, representada na figura idealista do cidadão burguês. A fraternidade, a igualdade e a liberdade que uniriam as classes sociais, foram franqueadas a este ator social que perverteu o rumo da história.

Essa conformação da realidade permitiu à burguesia se organizar como classe no poder que passou a ser exercido em suas mais diversas formas de domínio cultural, social, político e económico. Desse modo, os filósofos e economistas dos séculos XVII – XVIII sistematizaram a ideologia política da burguesia, traduzida pelo liberalismo clássico.

Outra peça de importância na configuração da sociedade gestada e gerida pela burguesia foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Este é um documento que traz interno

a si a condição para a burguesia postar-se sobre as demais classes. Sua textura interna não esconde as contradições que negam a igualdade em essência atribuída aos homens, quando da luta contra o clero, o rei e o feudo. Conforme a análise de HOBBSBAWN, os conceitos de democracia e de liberdade defendidos por este texto têm um alcance muito curto. Ele o vê como um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégio dos nobres.

O conceito de liberdade está atrelado ao de propriedade. A igualdade é jurídica. Abre espaço para oportunidades no campo profissional, muito embora as condições não sejam iguais para todos. A competição é um marco na luta pela conquista de melhores espaços sociais e econômicos. Se tivermos como ícone uma corrida de bicicletas, vamos observar que a maior parte tem "rodas" quadradas.

Os sistemas nacionais de ensino foram inventados sob o ideário da igualdade de oportunidades. O seu efeito estabilizador garantiria a metamorfose do súdito de El rei no cidadão livre, ocorrência tão cara aos últimos tempos. Debruçar-nos-emos a seguir sobre este episódio.

1.2. OS SISTEMAS NACIONAIS DE ENSINO: Ou a invenção do comportamento fabril

Como já foi tratado anteriormente, o capitalismo inventou o trabalhador. Inventou-o no sentido de que foi necessária a formação de um comportamento adequado aos novos tempos, embasado numa visão de mundo na qual o capital estivesse sob o controle da burguesia que se consolidava no poder e não mais era classificada como classe emergente. Este poder vinha assentado no *nacionalismo*⁴ que se constituía no fermento de consolidação dos

⁴O *nacionalismo* é uma doutrina política que nasceu com a burguesia de 1789. Foi quando se pretendeu a égide de um regime constitucional, onde o povo, constituía a alma de uma nação Estes dois conceitos são tidos como próximos. Isto faz com que esta proximidade lhe atribua um caráter

estados-nações. Daí serem significantes fatores como a língua e a escola. Esta última instituição tinha como principal desafio assegurar a soberania nacional e popular.

Por volta de 1870, a nação é o grande tema de discussão política na Europa. O conceito de nação embutia a necessidade de educar o povo, em sua grande maioria ainda analfabeta, vinda do campo.

A escola tinha um duplo trabalho a cumprir: desempenhar um reforço ideológico através da otimização da realidade social e econômica presente e gerar um tipo de comportamento indispensável ao trabalho na fábrica. Sem embargo, este anseio de educar o povo não era apregoado por todos. Por isso, os sistemas nacionais de ensino foram instituídos mais como bandeira da pequena e média burguesia e ainda da pequena nobreza.

Na Inglaterra, vultosas figuras se posicionaram contra a educação para o povo no que tange a instrução. "Ninguém está obrigado a saber tudo (...). Os que têm emprego devem entender as funções, e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (LOCKE, s.d.. III, 225. *Apud.* ENGUITA, 1989)". Figura do porte de Francis Bacon comungava com a ideia de não expansão das escolas. Na França, ilustrados como Mirabeau, La Chalotais, Destutt de Tracy e o denominado "príncipe da luz", Voltaire, não tinham uma visão diferenciada da dos ingleses a este respeito. Essas posições subvertiam a questão da liberdade de direito. Ao povo, não deveria ser concedido o direito de se instruir e pensar. A escola não era ainda o meio que iria adaptar as massas rudes à lógica cartesiana da fábrica. Muito embora houvesse a necessidade da burguesia garantir a conquista do poder em detrimento do da igreja, existia o risco de

revolucionário por estar muito distante do que era confirmado no *ancien regime*. No entanto, os conceitos de homem e sociedade eram contraditórios com a igualdade e a liberdade que eram postas como uma nova forma dissimuladora de desigualdade e opressão.

ilustrar pessoas cujo destino era situar-se na base da sociedade. (ENQUITA, 1989).

Apesar dessa posição dominante, as condições postas no início do século XIX já encaminhavam a necessidade de implantação de um sistema de ensino público. Vinham calcadas na mistificação do poder da razão e da ciência. Um legado do iluminismo. A igualdade de oportunidades, como meta viabilizadora do projeto liberal, era considerada uma forma de romper com a desigualdade ocasionada pela herança familiar, um dos pontos nevrálgicos do modelo social passado. E, possivelmente, um dos principais argumentos favoráveis à "educação popular", repetimos, era a busca da instituição dos estados modernos nacionais. (ZANOTTI, 1972. *Apud*. PATTO, 1993, p. 21-2).

Esta configuração do momento histórico favorecia a disseminação da positividade da nova organização da sociedade. Sociedade esta defendida como justa e igualitária. A justiça e a igualdade social eram as duas molas mestras na construção da cidadania. Competia à sociedade criar mecanismos sociais que consolidassem essa positividade no seio da população. O mecanismo redentor da liberdade humana vinha enquadrado na morfologia da escola.

A justificativa para implantação dos sistemas nacionais de ensino vinha respaldada na mudança de interesses da burguesia. Enquanto classe no poder, não lhe interessava mais defender as transformações sociais. Como ela não podia contar com a igreja, tendo em vista o papel doutrinário que esta desenvolveu no modelo feudal, cumpre a si fundar uma escola pautada na negação da história.

Visando desmontar a lógica difundida pela revolução que lhe assegurou o poder, a burguesia construiu uma pedagogia calcada em uma filosofia da "existência" e não mais da "essência". Saviani questiona este modelo, fazendo a seguinte indagação: "... o que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da

pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia das desigualdades? "⁵ (SAVIANI, 1992, p. 52)

Não é necessário usarmos lentes muito agudas para percebermos que o projeto liberal estendia seus tentáculos na formação de uma pedagogia legitimadora das desigualdades. Interessava agora não mais ver os sujeitos sociais dotados de uma essência humana, nivelando-os como iguais, mas era preciso observar, se em essência os homens eram iguais, em existência eles se diferenciavam. Não obstante, a escolarização tinha a virtude de ampliar as oportunidades e por isso podia ser, enquanto instituição, redentora da humanidade. O projeto liberal, via escola, buscava instalar a igualdade frente a diferença, embora não considerasse a diferença como algo também construído pela sociedade no conjunto de suas relações sociais de produção.

Mesmo existindo toda este debate em torno da escolarização ser ou não ser um mal necessário, em um período entre 1780 e 1870, a qualificação para o trabalho prescindia da escola. Se o capitalismo inventou o trabalhador, na sua fase monopolista a formação profissional desse novo ser social teve lugar no interior da própria fábrica. Ela educava no sentido de criar um comportamento exigido pela produção. Agora, mais que adquirir habilidades para o trabalho, o trabalhador precisava apreender e

⁵ Em discussão sobre uma tese de cunho filosófico-histórico, do caráter revolucionário da pedagogia da essência, e do caráter reacionário da pedagogia da existência, SAVIANI (op. Cit., pp. 52-3) enfatiza que: "a Pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencialmente entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens. Entretanto, neste momento, não é a burguesia que assume o papel revolucionário, como assumira no início dos tempos modernos. Neste momento, a classe revolucionária é outra, não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a Burguesia explora"

aceitar as transformações solicitadas para o novo ser social por ele representado. Então, a escola era vista como coadjuvante da fábrica dissimulando a exploração e a opressão circunscrita pelo regime trabalhista.

A liberação do servo frente ao feudo destituiu-o dos laços de dependência deste para com a gleba. No entanto, suas condições mínimas de sobrevivência foram subtraídas. A reboque dessa situação aconteceu o dismantelamento das atividades artesanais. A realidade implantada requeria uma transformação subjetiva deste ator social para nele despertar a vontade de mercadejar sua força obreira. Contudo, esta vontade não estava pronta, Era preciso formá-la para o seu desempenho na sociedade contratual⁶.

A escola então adquire um status de aparato capaz de edificar a vontade e a disposição do trabalhador para trocar sua capacidade produtiva no mercado. Embora não fosse este o seu propósito primeiro, nada impedia tirar proveito daquela. Enguita observa em suas análises que:

O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinação ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria (ENGUIITA, 1989, p. 114)

A lógica do capital criou o trabalhador sob a premissa de fundar a cidadania. Uma cidadania livre, ancorada no contrato social e voltada para a igualdade de oportunidades. Este cimento

⁶HOBBSAWN (1982: 66. Cf. PATTO, op. Cit., p. 23) *assegura que em termos de produtividade econômica essa transformação social foi um imenso sucesso, em termos de sofrimento humano, uma tragédia.*

ideológico precisava ser reforçado ao mesmo tempo onde era omitida a verdadeira função da escola.

Entre 1780 e 1848⁷, a pesquisa histórica revela uma massa trabalhadora ainda muito absorvida pelas promessas revolucionárias de um mundo melhor para todos. A solidariedade entre as parcelas sociais que uniram forças na derrubada da era medieval constituía um fato. Algumas atividades traziam a possibilidade de aproximar a pobreza da pujança burguesa. Estas atividades traziam algum prestígio, mas não possibilitava acumular riqueza. Entre elas, destacam-se o sacerdócio, o exercício do magistério e a incrustação na burocracia.

No apagar das luzes do século XIX e no nascedouro do século XX, essa ideia de redenção da humanidade, via escola, tinha sido desmanchada. O instrumental adquirido via alfabeto, o papel da imprensa na fiscalização dos direitos sociais e a ciência como chama libertadora da ignorância e da dependência do homem frente à natureza e a si mesmo não conseguiram manter a imagem idílica de um mundo livre da opressão, da tirania, da desigualdade social e da exploração.

As guerras imperialistas serviram como dados concretos para derrubar a tese de um mundo justo e igual, tendo a escola⁸,

⁷ Em um texto que analisa a visão de Marx sobre a revolução de 1848, ARON (1987: 265) afirma que o surgimento do quarto estado é percebido por aquele autor. E prossegue: "As expressões não são as mesmas; os juízes de valor são opostos, embora se encontrem em um ponto essencial: uma vez destruída a monarquia tradicional, derrubada a aristocracia do passado, é normal que o movimento democrático, que tende à igualdade social, se dirija contra os privilégios subsistentes que são os da burguesia".

⁸Na conclusão geral do seu livro intitulado PRODUÇÃO DA ESCOLA/PRODUÇÃO DA SOCIEDADE, André PETITAT, em uma análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente, categoriza a escola como uma invenção social comparada à escrita. Em suas letras, "fica assegurado que escola e escrita perturbam a lógica da produção-reprodução cultural e social. Sem elas, não há estabilidade para os grandes conjuntos políticos, e é impossível às classes

enquanto ator social coletivo, um papel coadjuvante. A forma como a realidade foi apresentada diluiu a cidadania e a democracia liberal. O homem "livre" e vendedor de sua força de trabalho não conheceu a vida abundante onde a ciência prometia e a escola reforçava. O verdadeiro *citoyen* era o burguês proprietário. A igualdade jurídica não abriu oportunidades a todos. A ascensão social ligada à herança familiar foi substituída pela relação social dominante frente aos meios de produção. O século XX nasceu sob a égide do desencanto.

Segundo Zanotti, a burguesia reformista propôs uma definição política para a educação. O bode expiatório para a explicação dos fatos presentes foi buscado na pedagogia tradicional. Por isso, a intenção do movimento escolanovista⁹ era muito decidido: "rever os princípios e as práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia". (ZANOTTI, *apud.* PATTO, 1993, p. 27). O produto da educação tradicional tomou corpo na rigidez e na dureza, possibilitando um comportamento humano totalitário. A explicação do presente foi

sociais de grande envergadura produzir-se e reproduzir-se. (PEITAT, 1994, p.32). Pode ser extraído daí, a reprodução da escola não é absoluta. Ela é tocada pelo fermento da contradição, categoria tão cara à realidade. A escola, assim como a realidade, é múltipla e contraditória. Se em muito, ela não serviu aos trabalhadores, pelo menos contribui com alguns elementos para perceber que o caminho para a terra prometida não se encontrava no mapa da burguesia.

⁹Movimento escolanovista foi seu argumento para a reforma do ensino nas teorias da psicologia, uma ciência nascente do desmembramento da filosofia. As teorizações consequentes foram produto do cientificismo exacerbado do século anterior. Daí, por se achar apta para apresentar um tratamento diferenciado do ser humano, esta área do conhecimento humano atribuiu a si o poder de intervir na escola. Desse modo, vai advogar um novo papel para esta. "A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida (...). A escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. (LIBÁNEO, 1984:25)."

tomada no seu efeito e não no fluxo e refluxo do processo amplo que levou a tal situação.

A reforma da educação ficou a cargo de pedagogos liberais. A escola passou a ser sinônimo de democracia e, para isso, necessitava preparar para a vida. Calcados nestes pressupostos, os pedagogos liberais defendiam o surgimento de uma sociedade igualitária, porque democrática.¹⁰ Democracia centrada no mérito individual. Se num primeiro momento, a burguesia moldou o comportamento do trabalhador pela escola, neste outro, ela maquinou produzir a realidade política e social a partir da pedagogia escolanovista. Ao que parece, houve um certo exagero quanto ao potencial produtivista – reprodutivista da escola, ou não?

¹⁰ DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

VERTENTES NOS ESTUDOS SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Este capítulo objetiva apresentar as principais tendências teóricas no estudo das desigualdades sociais e educacionais. Para isso, apresentamos a corrente funcionalista e a corrente conflitualista. Na primeira, exploramos a visão durkheimiana de educação e sociedade, além da concepção estruturalista parsoniana. Na segunda, trabalhamos as teorias de Establet - Baudelot; Bowles-Gintis, Boudieu - Passeron dentro de uma abordagem reprodutivista da educação.

2.1. A VERTENTE FUNCIONALISTA (paradigma do consenso).

O funcionalismo é uma corrente de pensamento com aplicações em diversos campos do conhecimento, tais como a sociologia, a filosofia, a antropologia, etc. O objetivo dessa vertente é a busca de uma compreensão da sociedade como um sistema

complexo dotado de ações individuais e similares coletivas. O cerne desse entendimento está na procura das causalidades estruturadas em funções. Assim, nessa abordagem, a sociedade é percebida como um organismo vivo. Este, por sua vez, é composto por órgãos interligados e com funções específicas.

Émile Durkheim (1855-1917), fundador da sociologia enquanto uma ciência, dirigia o olhar para a sociedade equiparando-a a um sistema complexo. Deste modo, este situava-se em uma posição externa aos indivíduos com forte expressão na padronização social. Essa interferência externa trazia nas instituições sociais o principal vetor de impacto do processo coletivo. A família, a escola, a escola, os meios de comunicação dentre outros são exemplos de instituições. Estas, em sua constituição e natureza, aportam normas e valores enquanto expressões da vida moral em sociedade.

Neste âmbito, cada instituição social desempenha uma função e interdependente na manutenção do equilíbrio, da coesão e da ordem social. Dentre das instituições a figura do Estado é a mais proeminente, cabendo-lhe o epíteto de instituição das instituições. Nessa condição, lhes é outorgado o uso da força (coerção) para a manutenção do equilíbrio social.

A vertente funcionalista gozou de prestígio e influência nos primórdios do século XX. Contudo, a fragilidade em detectar contradições na estrutura social, tais como a desigualdade e o conflito social, carregou para si uma pecha conservadora. Isso, mais especificamente, no caráter reprodutivista do sistema social onde pouco restava para um processo de transformação.

2.1.1. Olhar durkheimiano sobre a relação educação e sociedade.

Émile Durkheim é um dos precursores da sociologia como a “engenharia” da dinâmica da sociedade. Sua visão teórica sofreu influências marcantes da biologia darwiniana de marca evolucionista. Assim como o organismo (corpo biológico), as

sociedades seriam animadas por uma “lógica que as levariam ao progresso através de um processo de mudanças.

Estas mudanças resultariam em deslocamento, onde as sociedades simples atingiriam o mesmo estágio de desenvolvimento das complexas. “Contrariamente aos teóricos da corrente socialista, Durkheim não acredita que o conflito histórico em ter burgueses e proletários vá acarretar em uma nova sociedade” (PETITAT, 1994, p. 13).

Nestes moldes, a educação apresenta uma função integrativa para manter a estabilidade do todo social. Ou seja, ela é o elemento crucial para a existência da sociedade. Este poder de construção reside no fato de transformar o indivíduo biológico, portanto, não social, em um ser integrado socialmente. Diz Durkheim: “a sociedade não encontra pronta dentro das consciências as bases sobre as quais repousa, é ela própria quem as constrói”. (DURKHEIM,1994). Assim, a educação tem o poder de construir a sociedade e, por isso, ela é constituída em um fato eminentemente social. Conforme esta visão, a educação é a ação:

das gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. É por isso que ela”... tem como objeto suscitar e desenvolver, na criança, um certo número de estados físicos reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial que a criança, particularmente, se destina. (FREITAG, 1986, p.15)

Este “despertar” é possibilitado por um caráter coercitivo. A justificativa para tal ato é ele resultar no próprio bem dos indivíduos. É aqui onde a moral é edificada como a chave da integração social. No contexto da sociedade, ela é solidificada pelas regras e normas sociais executadas pela educação. Por isso, o ato objetivo da

educação é uma condição *sine qua non* para a existência da sociedade. Com outras palavras, ela é o pêndulo mantenedor no equilíbrio do movimento da totalidade social.

Para este equilíbrio permanecer, a ideia de conflito necessita ser diluída. O espírito de Durkheim cuida de cauterizar o conflito entre os grupos e classes sociais. Por isso, ele advoga a existência de ramos diferenciados de educação em virtude da divisão social do trabalho. Com base neste pressuposto, os conteúdos escolares devem ser selecionados e sistematizados para atender à condição “natural” da sociedade. Isto traz como consequência direta o surgimento de uma rede escolar dual. Ainda segundo o autor, o único conflito que pode existir a partir daí será entre as aptidões individuais e as funções sociais. No entanto, para não haver desarmonia, é preciso uma absoluta igualdade nas condições externas da luta. (DURKHEIM, 1994)

Eis um impasse. Como possibilitar essa igualdade absoluta, diante uma realidade social desigual? Durkheim não deixa de perceber esta contradição tão óbvia. A saída por ele encontrada centra-se na diminuição da desigualdade de fortuna, deixando de lado as relações de produção: o *locus* primeiro das desigualdades. E como realizar tamanho feito? Tomando por base uma concepção biológica darwiniana, ele entende que a própria luta pela vida apresenta condições potenciais para sanar as discrepâncias que ocasionalmente venham a ocorrer. É possível já situar no seu pensamento a ideia de meritocracia. O indivíduo consegue superar as desigualdades a partir dos seus próprios méritos. (DURKHEIM, 1994)

Partindo dessa fundamentação primeira, ele pensa a escola. Ao mesmo tempo que ela surge como instância niveladora de oportunidades, também corrobora a desigualdade social. Ou seja, é possível haver mobilidade vertical, mas isso vai depender das capacidades inatas de cada um. No entanto, a sociedade não pode perder a chance que a escola possibilita. Com o pensamento voltado

para a pender das capacidades inatas de cada um. No entanto, a sociedade não pode perder a chance possibilitada pela escola. Com o pensamento voltado para a necessidade de haver “igualdades absolutas de condições, ele sugere a distribuição de bolsas de estudos como uma forma de amenizar as desigualdades de origem.

Por apresentar uma função tão nobre, Durkheim defende a escola sob o controle do estado. O estado é a instituição das instituições. Por isso, é considerado “o cérebro da sociedade”. Sua função precípua é zelar e organizar a coletividade consoante os interesses individuais. No entanto, o estado paira sobre os indivíduos e seus agrupamentos em nome do todo social. Então, se o estado é o grande guardião da coletividade a partir dos interesses dos indivíduos, a escola precisa estar sob o seu controle. Ela vai perpassar os valores da sociedade. Tais valores calcados na visão de homem e de mundo que o modelo societal otimiza. Eis a razão pela qual as normas e os conteúdos escolares necessitam ser supervisionados pelo estado através do ministério e das secretarias de educação. (DURKHEIM,1994)

Em síntese, a educação precisa manter a divisão social do trabalho. Isto decorre na formação de um consenso em torno das regras do jogo social. E a escola é organizada por essas regras, quando é situada como agente de seleção. Não obstante, ela traga, imanente à sua estrutura, a condição potencial de otimizar a igualdade na diferença. Ou seja, de dar condições para os mais capazes alcançarem seus objetivos e se diferenciarem em termos sociais. Sem esquecer-se, porém, de que a todos devem ser dadas oportunidades a partir da escola. A sociedade é construída com suas vigas mestras cimentadas na educação. É esta a base do pensamento durkheimiano sobre educação e sociedade.

2.1.2. O funcionalismo estruturalista de Talcott Parsons.

A teoria de Talcott Parsons (1902 – 1979) dá continuidade ao funcionalismo, tendo, porém, realizado alguns acréscimos e

modificações a esta tendência teórica. A sociedade deixa de ser vista como um corpo biológico darwiniano como inicialmente queria Durkheim e, embora esta matriz tenha sido capital para a ideia de "*social system*", a visão sistêmica não abandona a abordagem durkheimiana atinente à educação. Esta é vista como um mecanismo básico para a constituição dos sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos em forma de sociedades. (PARSONS,1967).

Um dado novo, porém, em relação ao funcionalismo durkheimiano, é a noção de mudança no sistema social. De acordo com Parsons, o conceito de estrutura não se refere a uma estabilidade ontológica qualquer dos fenômenos, mas somente a uma estabilidade relativa e a uma uniformidade de resultados gerados por processos subjacentes suficientemente estável para que, dentro de certos limites, sua constância possa constituir uma hipótese válida de trabalho. Ou seja, a mudança é necessária para revitalizar o sistema. É necessária a sua continuidade e a sua evolução. Ocorre, entretanto, que a mudança é relativa e tem limites. O equilíbrio também é buscado para ser obtida a estabilidade na sociedade. (PARSONS,1967)

Esta noção de equilíbrio não é absoluta. Compreende os sistemas sociais como imperfeitos e as falhas existentes podem demandar insatisfações, traduzidas na forma de conflitos. A sociedade, porém, não é captada como uma realidade de equilíbrio precário no que tange às desigualdades entre grupos, classes e diferentes estratos sociais. Apesar da correlação de forças, ela é percebida como sendo dotada de um potencial integrador que suplanta as divergências de interesses retratadas nos conflitos.

Não muito distante de Durkheim, Parsons vê a escola e o estado como dois momentos unificadores da sociedade. Unificadores no sentido de manter o *status quo*. Conforme sua teoria, a escola elementar tem um papel preponderante na difusão de valores que visem a interiorização da hierarquia a partir do meio

ambiente escolar, vindo a servir à aceitação da estratificação social. Assim, enquanto a escola tem uma função pedagógica na dominação dos espíritos, conduzindo-os à aceitação das desigualdades sociais, o estado tem a função de vigiar o respeito a essa desigualdade naturalizada na divisão social do trabalho.

A partir da noção de *social system*, Parsons formula que todas as ações sociais são concentradas em quatro funções básicas: a integração, a padronização cultural, a articulação coletiva e a adaptação. A cada uma destas, corresponde um "subsistema" respectivamente: o social, o cultural, o da personalidade e o do organismo. (PARSONS, 1951).

O "subsistema social" desempenha a principal das quatro funções qual seja a da integração. Compete a este subsistema zelar pela lealdade coletiva, resultado do envolvimento dos indivíduos com o bem comum. Este envolvimento mantém a integração e a comunidade societal. Assim, todos os atores são convidados a subordinarem-se aos interesses da coletividade. Não obstante, o principal representante desse apelo ao bem de todos é o estado.

O simbolismo, que constitui o cerne do "subsistema cultural", é fruto da expressão da vida humana. Esta expressão demanda um compromisso com os valores morais, estéticos, cognitivos e religiosos, valores que sedimentam a cultura. Esta, por sua vez, é constituída por uma linguagem relativa ao que é bom e ao que é mau, ao certo ou errado, dentre outras percepções que vão sendo internalizadas pelo processo de socialização.

Este subsistema tem uma dimensão pedagógica soldada à função integrativa. E como esta relação se estabelece? A socialização, que traz no seu bojo os efeitos da educação, possibilita, não de modo mecânico, mas no conjunto de sua multiplicidade, a manutenção integrada da sociedade, a preservação de ordem, do equilíbrio e a conservação dos seus limites.

Mas a que se deve o fato da força integrativa ser amalgamada pela padronização dos modelos culturais? O processo de

socialização vitaliza a força de integração e através dele as pessoas preparam-se para exercer seus papéis na sociedade e se integrar à vida social. Este é um processo, onde a lógica integrativa tende a atribuir uma importância capital ao sistema escolar nas sociedades modernas, pois ele atua como vetor de estratificação social e de prestígio.

Ao "subsistema da personalidade", compete a função de "realização de objetivos coletivos que designam a atualização dos princípios e exigências culturais (PARSONS, 1967). Este subsistema é concebido como um exemplar único, singular, com sua própria subjetividade expressa através das necessidades, atitudes e motivações no sentido de maximizar as gratificações.

E, por fim, o subsistema do organismo, compreendendo o organismo propriamente elemento físico que permite as interações sociais e o meio físico onde o organismo vive. A função de adaptação, que a ele corresponde, refere-se ao conjunto das relações com o ambiente físico, tanto no plano da informação quanto no da atividade motora" (PARSONS, 1967).

Embora sejam apresentados em separado, estes quatro subsistemas não atuam isolados. Eles interagem mutuamente causando uma interdependência. A sua atuação conjunta é articulada para a integração e o equilíbrio da realidade social.

A visão parsoniana atribui uma função de importância aos sistemas de ensino nas sociedades modernas. Em sua percepção não são os altos salários ou a necessidade de qualificação que provocam grandes demandas às escolas tipo *colleges* norte americanas. Para ele,

a explicação reside no papel da cidadania dentro da comunidade societal da sociedade que se desenvolveu no mundo moderno. As antigas bases da sociedade perdem força, laços particulares de religião, etnia, região e classe foram minados como base das normas

sociais e das relações [...] A sociedade moderna torna-se cada vez pluralista, com o apoio em bases diversas de diferenciação funcional. No sentido durkheimiano, uma diferenciação crescente somente pode acarretar integração através de solidariedade orgânica, mais do que em termos de integração tradicional (PARSONS, 1967, p. 138.).

Esta “revolução do ensino” é admitida como apresentando um caráter democrático e democratizante. Ela é criada pela revolução industrial que engendrou a busca de um sujeito com capacidades inatas e a sua relação com o mercado, sendo vista como o foco de uma nova fase (PARSONS, 1967), marcada por uma ideologia igualitária que se opunha aos privilégios típicos da aristocracia. Conforme Parsons, “cada vez mais, os que estão em posição relativamente desvantajosa obtêm chances de sucesso graças à seleção cujas normas universalistas asseguraram a regulação em grau considerável...” (PARSONS, 1967, p. 103) “.

Neste jogo de ações e conjunções sociais e educacionais, a escola é tida como um divisor de águas que integra e separa ao mesmo tempo (PETITAT, 1994, p.19). Para esta ação, a seleção dos conteúdos escolares é básica, pois eles veiculam normas, valores e conhecimentos que deixam sua marca na formação do indivíduo social. Valores, é certo, pautados naqueles das camadas superiores. Assim, esta reprodução e seleção das elites dominantes constituem, na visão parsoniana, a condição primeira para a manutenção da ordem social.

Tanto Durkheim quanto Parsons são criticados por suas concepções de índole conservadora. Especificamente em Parsons, a conjectura dos sistemas ocorre em bases abstratas do todo social. Neste âmbito, a noção de equilíbrio não é formada a partir de uma

descrição empírica da realidade. Há uma espécie de alienação do conflito, da contradição, da luta e da mudança social no conjunto dos sistemas societários.

2.2. A VERTENTE CONFLITUALISTA. (paradigma do conflito)

Em razão dos paradoxos da corrente funcionalista, o paradigma do conflito foi tomando corpo através das críticas aos processos dissociativos da sociedade. Esta visão entende que a sociedade, em vez de ser apresentada como um agrupamento coeso, passa a ser observada como um conjunto de grupos ou classes sociais em constante conflito. O desequilíbrio social perpassa a questão da dominação, ou seja, o consenso não é espontâneo. Ele é imposto pelos grupos que exercem o poder na sociedade. Assim sendo, a educação é considerada um instrumento reprodutor da dominação e ao mesmo tempo exerce um papel dissimulador daquela.

Algumas considerações primárias são indispensáveis à compreensão da corrente conflitualista. De início, é importante frisar que não há negação da integração entre as pessoas. No entanto, o consenso é tido como uma imposição.

O paradigma do conflito não traz em si um caráter radical e revolucionário. Seus parâmetros envolvem uma diversidade de posições teóricas, desde as abordagens marxistas até os enfoques weberianos ou mesmo as influências do pensamento funcionalista. Compreende-se as teorias como maneiras diversas de ver uma mesma realidade. Nenhuma delas é bastante a si. No entanto, uma vez que as limitações são diferenciadas, umas são mais confiáveis que outras.

Para este estudo específico, serão destacadas, em síntese, as elaborações marxistas de Baudelot-Establet e de Bowles e Gintis, além da teoria de Bourdieu e Passeron. *A priori*, estas formulações partem da concepção de sociedade capitalista como uma conjunção conflituosa, marcada pela cisão capital-trabalho assalariado.

Historicamente esta forma de organização social é considerada a ceder espaço para uma nova cuja dinâmica esteja centrada em outro modelo de produção.

A revolução industrial, trazendo o individualismo e a competitividade ao capitalismo, tornou a divisão do trabalho ainda mais aguda. Segundo as teorias marxistas, o desenvolvimento da economia, das tecnologias, da ciência e da educação centrou-se na dominação de classe, com a qual a escola passou a contribuir, reproduzindo a divisão do trabalho. Esta reprodução é uma categoria constante nas teorias que compõem o bloco do conflito.

2.2.1. A teoria de ESTABLET-BAUDELLOT: a escola como divisor das águas da dominação burguesa

Roger Establet e Christian Baudelot desenvolveram suas teorias nos anos da década de 1970. Para cristalizarem seus estudos, eles fizeram um adensamento do pensamento marxista atinente à educação. Para eles, sendo a sociedade capitalista estruturada em classes diferentes, o processo educativo realizado nos interstícios da escola também é desigual. Esta instituição se encontra sob o controle da classe dominante, reprodutora das desigualdades sociais.

A teoria de Establet-Baudelot parte do pressuposto onde a sociedade capitalista tem um caráter dual calcado na divisão social do trabalho. Assim, este modelo de organização social faz do seu sistema de ensino um instrumento útil e caro à reprodução da estrutura diversificada em classes. O sistema escolar manifesta uma expressão binária traduzida na existência de redes codificadas por estes teóricos como SS (Secundário/Superior) e PP (Primário/Profissionalizante)

A tese defendida é a do sistema educacional na sociedade capitalista existir para manter a dominação de classes. Contudo, a ideologia tente apresentar este sistema como unitário e útil indistintamente a todas as classes. Para os autores, a rede SS

possibilita um ensino superior utilizado pela classe dirigente para controlar o poder social. Assim, ela é conduzida a escolas superiores como a universidades, a institutos de tecnologia, a centros avançados de pesquisa, etc. Em contraponto, a rede PP direciona as classes trabalhadoras para uma formação de curto prazo, cujo caráter pedagógico disciplina essas classes a comportarem-se na condição de classes dirigidas.

Baudelot - Establet insistem no efeito seletivo da escola primária. Isto, para eles, não ocorre somente pelo fato de os alunos apresentarem resultados ou performances desiguais. Na sua visão:

É [...] a escola primária que assegura a desagregação de toda uma geração de escolares, atrás de uma fachada de unidade e democracia [...] A escola constitui-se em um instrumento (e não reflexo da separação entre trabalhadores intelectuais e manuais, gerando desde muito cedo a ruptura entre as duas redes de escolarização. (BAUDELLOT-ETABLET, 1975. Apud. PETITAT, 1994, p. 23).

O sistema escolar apresenta uma função dupla: segregar e desenvolver representações ideológicas. Ele é constituído em um aparelho do estado atuando como uma instância de controle. Embora seja apresentado como parte de um sistema unificado, ele resulta de uma rede dupla. E mesmo quando o sistema alega ter a função de instruir, o que faz, de fato, é selecionar. Quando diz apresentar uma postura de igualdade e justiça, está escamoteando as desigualdades de resultados, tidas como questões biológicas isoladas. Esta dimensão doutrinária é veiculada pelos métodos e conteúdos com os quais a escola lida. E de modo implícito é feita a dissimulação da dominação social.

Para a dupla pesquisadora, esta ação doutrinária não ocorre sem resistência. Ela se manifesta no interior da escola por diversas formas: através da indisciplina, da linguagem corriqueira, da rejeição cultural etc. Esta resistência é um indicador de que o antagonismo de classes é transferido para o cotidiano do aparelho escolar.

O caráter dual processado no sistema de ensino é um fato originado fora do seu ambiente. Segundo os autores, estas cisões nos resultados dos destinos escolares vão ser sempre selados dessa maneira porque este é: um fato objetivo e estrutural que não desaparecerá senão quando (e pode persistir até mesmo depois que) forem destruídas as relações capitalistas de produção. (ESTABLET-BAUDELOT, 1975, p. 92.).

Em síntese, os autores teorizam sobre o processo de escolarização onde mesmo apresenta resultados diferenciados, segundo as classes sociais fundamentais do capitalismo. A escola atua como um divisor de águas, onde a classe no poder recebe conhecimentos onde atuam como um exercício de direção social. A outra é educada para a submissão, para o papel de classe dirigida. Embora esta seja uma visão reprodutivista e não capte a categoria da contradição, esta teoria foi decisiva na denúncia da ação doutrinária do sistema de ensino do capitalismo no mundo moderno.

2.2.2. BOWLES e GINTIS: o papel ideológico da escola na reprodução das relações de dominação.

Schooling in Capitalist America é a obra na qual Bowles - Gints concentram suas principais ideias sobre a instrução nos Estado Unidos das décadas de 1960 e 1970. A tese central reside na análise do papel ideológico da escola na reprodução das relações de dominação na sociedade capitalista. Para isso, ela repassa aos alunos a meritocracia tecnocrática, considerada por eles como a ideologia que embute a dominação de classes. Para estes autores,

A visão tecnocrática da produção, juntamente com a visão meritocrática do emprego, representa a forma mais atuante de legitimação do trabalho alienado e da estratificação social na sociedade capitalista. Não somente ela reforça poderosamente a ideia de que a divisão hierárquica do trabalho é tecnicamente necessária (ainda que politicamente totalitária), como ainda justifica o ponto de vista de que a atribuição dos cargos é objetiva e eficiente e, conseqüentemente, justa e igualitária (ainda que extremamente desigual. Acresce que o individuo se torna se não satisfeito, pelo menos resignado com sua posição na própria hierarquia de produção. A legitimidade da autoridade dos superiores não decorre de um dispositivo social, mas da Ciência e da Razão. (BOWLES - GINTIS 1975.In: PETITAT, 1994, p. 27).

Pelo que foi exposto, a ideologia tem um forte poder de induzir os indivíduos a aceitarem o *status quo*. Isto fica patente, quando eles afirmam ser a divisão hierárquica do trabalho necessária, justa e igualitária. A resignação é tributária da legitimidade da autoridade. Esta doutrinação camuflada estabelece um grande hiato entre os domínios econômicos e os setores políticos. A dominação se processa de modo estabelecendo a seletividade na estratificação da sociedade capitalista.

Á escola é confiada esta camuflagem através da distribuição dos conhecimentos e seleção conforme os méritos de cada aluno. Essa meritocracia é sustentada pela ideologia do "dom" que tem seu

ponto alto na medida do Quociente Intelectual - Q.I. Os autores desmancham esses argumentos baseados em dados que demonstram onde o sucesso na carreira escolar não depende sobretudo das capacidades intelectuais medidas nos testes, mas da longevidade no processo de escolarização e de outras variáveis, tais como a origem social.

Nas análises de Bowles - Gintis há um fundamento denominado de princípio de correspondência. Em que consiste este pressuposto? Eles partem do pressuposto de que o núcleo da vida social é situado no nível das relações de produção. Ou seja, a vida social se origina no trabalho. Deste modo, não é possível abstrair a esfera produtiva de outras formadas pela a esfera social, como a escola, a família, a empresa, etc. Esta correspondência preserva a essência das relações de produção capitalistas e ocupam muito espaço na consciência dos trabalhadores. Ou seja, as instituições apresentam um poder expressivo na reprodução de comportamentos sociais internalizados de valores legitimadores do modo de produção presente.

Que explicações eles teriam para o fato do sistema de ensino não ter conseguido realizar as funções de igualar e democratizar, sobretudo nos anos de 1960 e 1970?

Para conseguir analisar essa questão, eles situam o problema de modo simples. A base das desigualdades sociais reside nas relações de classe e na esfera econômica. Não havendo mudanças a este nível, é muito difícil esperá-las a partir de outras instancias. Aqui, localizam instituições como a familiar e a escola na contribuição para legitimar a ideologia e preservar um sistema produtor de desigualdades. Esta legitimação acoberta as diferenças nas relações autoritárias de trabalho. Isto é, a "desigualdade real" é travestida na "igualdade formal dos cidadãos". (PETITAT, 1994, p.30).

Em síntese, Bowles - Gintis definem a esfera econômica como a instância, onde se concentra a reprodução das desigualdades. Reprodução esta demarcada da posição das classes dentro da

produção. Isto é, a partir das relações diferenciadas do modo de produção capitalista. Não obstante, a base ideológica amenizar a dureza da hierarquia na produção, ela é conduzida em espaços institucionais como a escola e a família. O caráter pedagógico dessas instâncias reflete o modelo das relações sociais processadas no espaço de trabalho.

2.2.3. BOURDIEU – PASSERON: a teoria da “violência simbólica” ou a dissimulação da dominação cultural

O trabalho mais importante da dupla pesquisadora Bourdieu - Passeron é *La Reproduction: Éléments pour une Théorie du System d'Enseignement*, 1970. Um dos pontos nodais desta teoria é o caráter de *status* que o ensino superior reporta e infunde na observação do *status quo*. Este pressuposto inicial fornece elementos aos autores para a compreensão onde em uma sociedade estratificada os grupos e classes dominantes detém o controle dos significados culturais de maior representatividade social. Estes instrumentos simbólicos participam da forma das relações de poder entre grupos e classes sociais, entre dominadores e dominados.

Estudos anteriores da dupla ancoravam o tema da democratização dos estudos da seletividade. Uma das principais categorias era a de *capital cultural*. Este capital é interlocutor da bagagem cultural e linguística socialmente herdada e contribui no desempenho dos indivíduos na escola. Todavia, inexistente uma distribuição equitativa e, portanto, democrática entre os atores sociais coletivos da sociedade. Daí, decorre serem as possibilidades de sucesso escolar também diferenciadas. Esta situação confirma a existência de uma autosseleção a partir das oportunidades objetivas concorrendo para a não efetivação da maioria dos estudantes nos mais altos níveis de escolaridade. Desse modo, a escola reproduz as desigualdades sociais, muito embora faça uso de um discurso igualitarista e democrático.

Ao desenvolverem a percepção onde a escola contribui para a reprodução das relações de classe, os seus estudos foram voltados para a sistematização da teoria da *violência simbólica*. Por que a violência é retratada de maneira simbólica no interior da escola? Tudo o que parte de uma imposição tem um caráter violento. E na escola ocorre a imposição de uma cultura em detrimento de outras. Eis porque esta violência é simbólica. Os autores a compreendem como uma dimensão de violência tão cruel quanto a física. São dois níveis diferenciados de violência, porém, culminando com o mesmo processo, qual seja o de suprir o esgotamento da agressão incontidas pelas relações sociais.

Este processo fornece o alicerce sobre o qual é edificada a sociedade. Nesta análise, Bourdieu - Passeron (1992) sistematizam que toda sociedade é fruto de uma seleção de "significações" e de ações materiais. Ou seja, a sociedade é constituída tanto de violência subjetiva quanto de violência objetiva. Neste cenário, os grupos e as classes dominantes têm um papel fundamental na seleção e imposição de certas significações declaradas como legítimas. Essa legitimidade ilegítima possui a função de dissimular as relações de força fundantes o poder dominante.

Como pedra de toque da análise da *violência simbólica*, os autores enfocaram o conceito de *arbitrário cultural*. Para eles, a arbitrariedade não é absoluta porque lida com uma multiplicidade de conteúdos culturais e de poderes. Isto é, como arbitrário, possibilita o surgimento de um conjunto de culturas. Este campo é criado pelo momento da legitimação e da ilegitimidade. Este momento possibilita o debate no qual a legitimidade pode sofrer um desgaste e provocar uma transformação nas normas culturais e influir na mudança social. Embora seja meio estranho entender o conceito de arbitrário conjugado ao de possibilidades.

Assim, a escola é meio para a viabilização dessa violência. Mesmo a aparência imediata não demonstrando, ela participa da reprodução. A seleção e a organização dos elementos simbólicos

onde a escola realiza conhecimentos, valores, pessoas etc. não existem como momentos efetivos de integração social. Existem, porém, como a necessidade de manter a exploração e as desigualdades nas relações sociais de produção, com vistas aos interesses dominantes. A escolarização, portanto, no conjunto de sua realização, não é posta como um instrumento pleno de mobilidade social. Ela o é em parte, porque limitada a poucos. E este processo ocorre dissimulando a hierarquia das relações sociais de produção e, ao mesmo tempo, estabelecendo as vigas mestras da reprodução destas mesmas relações.

Uma crítica que, possivelmente, deve ser atribuída a esse estudo de Bourdieu - Passeron (1992) é ele se pretender agudo ao sistematizar criticamente a violência simbólica. Porém, o mesmo tem um caráter de ficção sociológica, carecendo de uma base empírica mais palpável. Um fator a ser ressaltado é eles perceberem a reprodução dentro de uma visão totalizada, quando sistematizam que ela é flexível à mudança. A reprodução também produz a possibilidade.

Postas estas tendências teóricas, obtivemos elementos para entender o papel da educação escolar dentro de uma sociedade organizada de modo diferenciado. Assim, a visão do consenso aceita as desigualdades, embora deixe aos indivíduos o esforço particular para vencê-las. O paradigma do conflito aponta a inserção do aparelho escolar dentro da lógica de manutenção do *status quo* e situa a injustiça escolar. No entanto, ele não aponta caminhos para a superação. Ou seja, não situa a categoria da contradição a este nível da realidade. Por isso, a escola é vista como sempre ligada à reprodução social. Nós pretendemos percebê-la como um espaço de cidadania. Com isso, admitimos que ela não só reproduz, mas também produz a sociedade.

Este referencial é básico neste estudo, porque as representações docentes podem ser situadas de uma ou outra maneira de entender a relação entre escola e sociedade, tomando o

fenômeno em foco. Não concebemos tais teorias como espelhos da realidade. Todavia, elas podem contribuir na análise das condições e oportunidades oferecidas pela escola aos alunos, como cidadãos, em uma sociedade que se pretende justa e democrática.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO EDUCACIONAL: um *locus* na gênese da racionalidade docente

Neste capítulo, procuramos situar as representações sociais no campo educacional. A este propósito, situamos a figura do professor como sujeito central desse processo. Se as representações são saberes construídos na prática cotidiana, os professores se colocam como sujeitos epistemológicos na ambiência escolar.

Iniciamos com um breve histórico sobre a emergência do conceito de representações sociais. Em seguida discutimos a complexidades do termo. Na tentativa de melhor objetivá-lo, construímos um tópico para caracterizar a natureza do objeto. Com o crescimento das discussões, tentamos absorver o fenômeno em tela como um ato discursivo. Daí, situamos a presença do mesmo no campo educacional como um terreno de desenvolvimento do

próprio. Neste, é possível a propagação de uma ação comunicativa docente.

3.1. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

A invenção do termo Representações Sociais - RRSS é atribuída ao psicólogo social Serge Moscovici. Este é um termo abrangente voltado tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito envolvente dos mesmos. Ademais da teoria que busca explicá-los (SÁ, 1993, p. 19). Por essa abrangência, as RRSS acabaram por fundar um denso campo de estudos na psicologia social e ainda em outras áreas do conhecimento como a história, a sociologia, antropologia, dentre outras.

A fundação do conceito em tela e, por que também não da teoria, data do lançamento da obra *La psychanalyse, son image et son public* em 1961 por Moscovici. O objeto de estudo foi a observação do fenômeno da socialização da psicanálise entre a população parisiense. Conforme palavras do próprio autor, ele "queria definir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno (p. 16)". Vejamos um pouco desse estudo.

Um texto de Palmonari e Doise (1986), sintetisa, pretenciosa na visão deles, a análise moscoviciano sobre a imprensa francesa e a psicanálise. O pressuposto básico desse estudo considera que estudar as representações sociais é ligar suas características às características das relações simbólicas no interior dos grupos sociais e também entre eles. Partindo desta percepção, deu-se o desenvolvimento da análise da representação social da psicanálise na imprensa francesa nos anos 50. Três setores foram observados, tendo em vista a relação de comunicação que praticavam com seus leitores e com o seu meio social e cultural. São eles: a imprensa militante (ligada ao Partido Comunista), a imprensa católica e a grande imprensa. Cada um desses setores foi caracterizado segundo a modalidade específica que os define.

Na sequência dos setores da imprensa, essas modalidades são: a propaganda, a propagação e a difusão. A propaganda tem a marca estabelecida do antagonismo entre o falso e o verdadeiro saber. É o confronto entre uma visão de mundo da fonte emissora e a de um partido opositor. A propagação trata de acomodar outros saberes em torno de um que perpassa uma visão de mundo ¹¹ organizada e uma crença a propagar. No caso da difusão, a relação entre as fontes e os receptores é caracterizada por uma indiferença entre as duas partes. A finalidade principal dessa modalidade é construir um saber comum adaptável ao interesse coletivo.

Para desenvolver a análise das representações da psicanálise nesses três setores da imprensa, Moscovici partiu da seguinte hipótese:

Considerado, então, sob a estrutura de mensagens, de elaborações de modelos sociais, de elos entre emissor e receptor, de comportamento visado, os três sistemas de comunicação conservam uma grande individualidade. É justamente esta particularidade que nos autoriza a retomar, termo a termo, a difusão, a propagação e a propaganda da opinião, da atitude e de estereótipos (MOSCOVICI, 1976, p. 497. Apud. PALMONARI; DOISE, 1986).

Talvez seja possível vaticinar que as representações decorrentes das mensagens de cada setor específico da imprensa constituem um saber marcado pelo universo de cada grupo social em seu contexto abrangente. Por contexto abrangente, entendemos

¹¹ "Uma visão de mundo é precisamente esse conjunto de aspirações, de sentimentos e de ideias que reúne os membros de um grupo (mais frequentemente, de uma classe social) e os opõe aos outros grupos (GOLDMAN, 1979, p. 20) "

o envolvimento social e cultural tomado no sentido antropológico do termo que os grupos condensam em suas particularidades de percepção da realidade. Daí a individualidade preservada dos três setores da imprensa no tocante às três diferentes modalidades de comunicação.

Essa rápida e pretensiosa apresentação do objeto de estudo das RRSS como um campo emergente na psicologia social teve a intenção de ilustrar o nascedouro dessa nova forma de se perceber a realidade a nível dos órgãos formadores de opinião, atitudes e estereótipos. Estes são saberes construídos na perspectiva de criar um modo de ver o mundo.

Moscovici, ao criar o termo RRSS cuidou de encontrar um ancestral para dialogar e se contrapor. Não muito longe da psicologia social, ele foi encontrar na sociologia durkheimiana um canal de interlocução para solidificar sua teoria. Durkheim lhe parecia um bom páreo para travar uma objeção ao conceito de representação tendo em vista que este partia da noção de Representações Coletivas - RRCC. Através deste conceito, o seu formulador intuía operacionalizar fenômenos de cunho mais cultural como a religião, os mitos, além da ciência e de categorias como espaço e tempo no que concerne a conhecimentos ligados à sociedade.

Na tradição sociológica durkheimiana, a sociedade é captada como uma realidade *sui generis*, expressa pelas RRCC que se constituem como fatos sociais. Em Durkheim, as RRCC:

São 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 ideias e sentimentos, longas séries de gerações acumularam aqui

sua experiência e saber (DURKHEIM 1978, p. 216..In: SÁ, 1993, p. 21).

As RRCC foram edificadas como um fato absoluto oposto a qualquer explicação psicológica dos fatos sociais. Podiam ser compreendidas a uma categoria geográfica e historicamente datadas que estende seus tentáculos sobre a "eternidade" gnosiológica das gerações. Este fio da meada foi puxado por Moscovici para desalinhar o novelo das RRCC. Logo, voltaremos a este assunto.

Muito embora pretendesse a "eternidade" das gerações através do conceito de RRCC, Durkheim resolveu estudá-lo a partir da religião de sociedades simples e primitivas, mesmo defendendo razões de cunho metodológico. De certo modo, essa defesa tinha uma razão de ser. Justificava-se, porque, no início do século XX, ainda perdurava uma integridade relativa das religiões e de outras formas de "sistemas unificadores". Contudo, a sociedade presente já demarcava novos universos (fenômenos) representativos que solicitavam uma análise de abordagem mais psicossociológica.

Foi aqui onde os estudos moscovicianos de RRSS desenvolveram uma interlocução com a perspectiva durkheimiana de RRCC. Estas foram consideradas como não mais dando conta da complexidade das sociedades modernas em relação à captação da realidade social e cultural. As diferenças entre o conceito durkheimiano de RRCC e o moscoviciano de RRSS são explanadas por Moscovici como mais palpáveis para contribuir com a psicologia social na atualidade:

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político,

científico e humano, que nem sempre tiveram tempo para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores - ciências sociais, religiões, ideologia: e as mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. (MOSCOVICI, 1984a, p. 18-9. In. SÁ, 1993, p. 22).

Com essas considerações, Moscovici desata o nó que atava o fenômeno das representações a uma aproximação sociológica reducionista. Mazzotti observa:

a noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre o indivíduo e a sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época. (MAZZOTTI, 1994, p. 62)

A visão moscovicianiana capta este fenômeno de um modo inteiro entre os aspectos individuais e sociais. Percebê-lo de modo partido, ao que nos parece, é negar que o ser humano é dotado de subjetividade, não com isso também querer subtrair-lo à individualidade. Ele é feliz nessa construção, porque situa a categoria da contradição como uma condição entrelaçada pela objetividade e

a subjetividade no delineamento da realidade. Apesar deste feito, a realização principal de Moscovici foi situar o objeto de estudo da psicologia social na interface da psicologia e das ciências sociais. A ocupação desse território fronteiriço permitiu o estudo de fenômenos de natureza tanto de cunho psicológico quanto social sem buscar a percepção nas extremidades, mas na totalidade envolvente.

Denise Jodelet, como uma discípula perseguidora da obra moscovicianiana, alerta para os riscos possíveis de decorrer na observação desses fenômenos. Sobre as RRSS ela avisa:

o fato de que se trate de uma forma de conhecimento acarreta o risco de reduzi-la a um evento interindividual, onde o social intervém apenas secundariamente; o fato de se tratar de uma forma de pensamento social acarreta o risco de diluí-la nos fenômenos culturais ou ideológicos (JODELET,1984, p.20).

A autora parece lembrar a crítica à redução sociologizante não se faça pela estreiteza psicologizante.

O termo RRSS vem levantando críticas, principalmente de cunho metodológico, quanto à sua porção teórica. Os questionamentos tratam de uma considerada falta de clareza na definição do conceito com destaque para o enfoque social atrelado ao termo. Neste rol de críticas, situam-se as de Harré onde indicam uma tripla ambiguidade no uso do enfoque social. Segundo ele, o termo é usado para indicar as representações como um objeto social, ou ainda, ela é uma entidade, algo social, e por este caráter a representação é compartilhada por um grupo. (HARRÉ,1984 e 1989. In: MAZZOTTI, 1994, p. 69)

Em cima disso, Harré observou em grande parte das pesquisas, o trabalho com grupos taxionômicos, objetivados pelos pesquisadores e caracterizados por um agregado de pessoas ligadas pelas simples semelhanças de suas crenças.

Essas críticas fazem parte da própria constituição das representações como conceito e como teoria. No entanto, elas são bem-vindas para ampliar a compreensão deste objeto de estudo, de certa forma, recente como campo de pesquisa. Se isso é válido para outras áreas, para o campo educacional é mais legítimo ainda. Voltaremos a tratar dessa questão logo mais.

É preciso percebermos, no entanto, que as RRSS englobam tanto os construtos da percepção da realidade social pelo indivíduo quanto a sua absorção por esta mesma realidade. Poderíamos dizer que é a realidade construída pelo indivíduo a partir da realidade que o constrói. Ou ainda, é a invenção individual da realidade social que inventa o indivíduo como parte integrante dela mesma. Como diria C. VELOSO: "... é o avesso do avesso, do avesso do avesso..." Ou seja, é a imagem do espelho refletida nele mesmo. Mas afinal de contas, o que são as RRSS? É o que tentaremos discutir na sequência.

3.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: uma noção complexa

Como foi visto acima, o conceito de RRSS desenvolvido por Moscovici buscou criar um campo verdadeiramente psicossocial, quando o situa como um fenômeno que reside na interface da psicologia e da ciência social através de uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade. Ou seja, a captação de uma totalidade múltipla e dinâmica, enquanto contraditória, imposta na construção da realidade.

Bem lembrado, situamos a geografia do fenômeno. Mas afinal de contas, o que são as RRSS? Por que esta é uma noção complexa? Como elas se constituem? Estas são algumas questões centrais a serem desenvolvidas ao longo deste tópico. Embora

saibamos da abrangência das mesmas, tentaremos, nos limites deste espaço, desenvolvê-las sem a pretensão de esgotá-las.

3.2.1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL: é a realidade um teatro de máscaras?

Quando falamos em representação social, qual a primeira ideia vinda à mente? Estamos em um labirinto como Teseu fugindo de um Minotauro? Ou estamos nós na sala dos espelhos, diante da nossa imagem e, por isso, diante de nós mesmos? Se o espelho deforma a nossa imagem, ele nos deforma. Não, ele deforma somente a nossa imagem. Mas afinal, quem surge frente ao espelho? Somos nós, mas não somos nós. É a negação da nossa afirmação. Esta é uma relação de alteridade. O nosso espelho são os outros. Teseu é o Minotauro, porque é deste que foge. Sujeito e objeto são categorias não excludentes, mas sim, encaixadas na conformação de um todo múltiplo e contraditório. Ou seja: real. Mas qual a relação existente entre o real e a fantasia? É verdade o encontro deles no final?

Não há dúvidas sobre estes questionamentos quanto à exaustão e infinidade dos mesmos. O propósito, ao introduzi-los na forma de trocadilhos, foi apenas o de tentar a objetivação da ideia, *a priori*, de RRSS ou de qualquer outra coisa. A representação não é a coisa, é a imaginação (a imagem em ação = ideia) da coisa. No bojo dessas mesmas questões, já fomos adiantando, de certo modo, o universo abrangente do conceito em estudo. Logicamente a precisão do mesmo envolve uma sistematização bem mais rigorosa.

Como fundador deste campo de estudo e inventor do termo RRSS, gostaríamos de expor o mesmo com a precisão rigorosa de Moscovici. Em suas letras, com objetivo de fundar uma psicossociologia do conhecimento, ele assegura que as RRSS constituem "uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre

indivíduos (MOSCOVIVI, 1961, p.15) ", que se desenvolvem em um ambiente marcado pela vida cotidiana¹².

Fazendo uma digressão deste conceito, podemos entendê-lo como um saber edificado no dia-a-dia dos sujeitos, mas também construído por este mesmo fenômeno diário objetivado por uma racionalidade comunicativa, sobre a qual falaremos um pouco mais à frente. Ou seja, este conceito remete a uma "teoria" do senso-comum¹³ e por isso constituído em um meio ambiente marcado pela ideologia.

Para Marilena Chauí o conceito de "representação" é atrelado ao de "ideia". Segundo ela, "os homens produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender a própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural (CHAUI, 1982, p. 30) ". Estas ideias edificam saberes construídos pelos homens. Então, os homens, nesta lógica, são seres epistêmicos fundantes da realidade cotidiana, mas também são fundados por ela. É preciso, contudo, não cairmos numa percepção idealista da realidade, perdendo deste modo a dinamicidade múltipla e contraditória da mesma. No entanto, essas ideias se embasam no senso-comum e viabilizam a vida prática representada na realidade mesma, muito embora não o seja em sua essência. Assim, as representações não têm a mesma estrutura da ideologia

¹² Agnes Heller estabelece que a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade (HELLER, 1989, p.17). Ela reforça ainda que a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro, do conhecer histórico: é a verdadeira essência da substância social. Estas colocações são apropriadas ao nosso estudo. Então, quando tratarmos desse conceito, estaremos fazendo nessa perspectiva.

¹³ A visão gramsciana sintetiza que: [...], senso comum é um nome coletivo, como religião não existe um único senso comum, pois também ele é um produto do devenir histórico. A filosofia é a crítica a superação da religião e do senso comum, e, nesse sentido, coincide com o bom senso, que se contrapõe ao senso comum (op. cit., p. 70).

por ser esta mais ampla e duradoura, mas são parte dela. Voltaremos também a esta discussão.

Este quadro preliminar já nos remete a uma percepção da complexidade da noção de representações sociais. Para Denise Jodelet, esses:

são fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais. (JODELET, 1984, p.34. In: SPINK, M. 1993, p. 88).

Podemos depreender daí serem esses fenômenos determinados, a partir da multiplicidade de processos influenciadores da sua construção, mas determinantes à medida que objetivam a realidade prática cotidiana. E, embora sejam processados em nível dos sujeitos, eles são sociais, porque são demarcados em uma ambiência atravessada pela intersubjetividade. Esta dialética leva-nos a entender tais fenômenos dentro de uma totalidade onde os constroem como produto e como processo. É uma moeda com a "cara" permeada pela "coroa" e vice-versa.

Encontramos assim em Jodelet (1989) um conceito de RRSS com interesse na investigação sobre a ação docente escolar por este constituir-se em um campo propício à formação de representações. Não só neste específico, mas no campo educacional como um todo (GILLY, 1989). Através de um conceito sintético e o objetivo, aquela autora retrata que as representações sociais "são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (GILLY, 1989, p. 36).

As RRSS são compreendidas como a disposição de ideias (pensamentos) estruturadas e estruturantes em torno da percepção e apreensão dos docentes da escola básica como a realidade social influencia a educacional e vice-versa. A análise dessa mesma realidade vai além das expectativas e propostas de melhoria da situação. Por situar-se como uma representação social, esperamos captá-la através das implicações existentes entre o saber escolar e a cidadania.

A complexidade das representações sociais nos obriga a entendê-las como portadoras de uma conformação *una* e dupla, e, ao que parece indicar, aqui está a transitividade entre o seu caráter subjetivo e social. O que parece ser um todo binário – e de certo modo o é, vamos ter como um todo comunicativo, conformado pela sua unicidade.

A totalidade no qual este fenômeno está envolvido desmancha a falsa dicotomia entre o individual e o coletivo. Spink diz que “... é necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social (remetendo, portanto, às condições de sua produção) e como um e outro se modificam mutuamente” (SPINK, 1993, p. 89). Esta diversidade faz as representações apresentarem uma dupla face: produto e processo.

Como produto, elas se objetivam na forma de pensamento ou como “ideias” (CHAUÍ, 1982) – traduzido em um universo carregado por informações, imagens, opiniões, crenças etc. Enquanto processo, as representações sociais podem ser entendidas como pensamento construtor ou ainda núcleo estruturador das mesmas. Ou seja, é a dinâmica sofrida pelas condições de produção que vão assentar os elementos simbólicos instrumentalizadores e aqui as RRSS se confundem com saberes a operacionalização prática da vida cotidiana.

Antes de adentrar na dissecação da estrutura das representações sociais como portadoras de uma dupla natureza conceptual e figurativa achamos pertinente o lembrete feito por

Spink sobre o risco de cairmos em um certo binarismo no trato desse fenômeno:

embora útil enquanto forma de sistematização do acervo de pesquisa sobre as Representações Sociais diante da diversidade das abordagens aí inseridas -, a distinção entre produto e processo corre o risco de introduzir no debate mais uma falsa dicotomia produtos e processos constitutivos, conhecimento e suas funções sociais estão inevitavelmente imbricadas (SPINK, 1993, p. 92).

O trocadilho da abertura deste tópico pode ser retomado em uma relação com o conceito de RRSS. O sujeito e a sua imagem ilustram exatamente a imbricação entre a realidade e as representações construídas em torno dela. No entanto, é possível perceber essas partes na conjunção de um todo.

Se a imagem não é a realidade, ela é o reflexo desta e por isso não deixa de também sê-la. Então, se as representações sociais não constituem o "real", elas são condicionadas por este

A polidez do espelho condiciona a formação da imagem. As condições impostas pelo real social influem na reflexão do mesmo objetivado nos sujeitos sob a forma de representação. O Minotauro não é ele mesmo, mas a imagem que Teseu faz dele. Será possível afirmarmos serem as RRSS metáforas da realidade cotidiana?

3.2.2. A DUPLA NATUREZA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: entre o conceito e a sua imagem

Vimos anteriormente que as RRSS compõem uma totalidade una e dupla por se tratar de uma composição binária intercomunicativa ao torna-la produto e processo ao mesmo tempo.

Essa condição precípua lhes conota uma natureza gêmea transitando entre o conceito e a sua imagem. Nessa abordagem estrutural, Moscovici afirma ser as RRSS "um processo que torna o conceito e a percepção de algum modo intercambiáveis, visto que se engendram reciprocamente (MOSCOVICI, 1976, p. 55).

Nesta mediação (intercâmbio) entre o conceptual e o figurativo, as RRSS reinventam o real. Há uma modificação daquilo que é captado deste e a ele restituído. É como se houvesse uma lente que toma um motivo e quando este é revelado sofre uma espécie de filtragem na (re) forma ou (de) forma do real. Ou seja, as RRSS o reconstroem. Há uma atualização (ação atualizada) deste. Sobre esta natureza flexível e dinâmica, Moscovici argumenta:

Representar uma coisa [...] não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la, é reconstitui-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de realismo [...]. Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer que são obras nossa, que tiveram um começo e terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social (MOSCOVICI, 1976, p. 54-7).

Dessa transitividade entre a coisa e a imagem dela construída, é possível observarmos o produto deste processo como um fenômeno datado. Ele tem uma longevidade entre o começo e o fim. Ou seja, o tempo necessário para realizar a percepção do fato e a modificação do mesmo mediante a existência das condições

estabelecidas tornam-no comum (factual). Esse movimento é construído por dois processos formadores das RRSS: a objetivação e a ancoragem.

Como são caracterizados esses processos formadores? Se compreendemos e aceitamos que "representar uma coisa... é modificar-lhe o texto... (MOSCOVICI, 1976, p.57)", vamos observar haver, *a priori*, um momento de estranhamento daquilo percebido para em seguida torná-lo coloquial, fatural, comum, ou talvez, um real imaginário. Deste modo, a objetivação funciona como um duplicador de um sentido por uma figura, i.e., dar-lhe materialidade. Ou ainda, a sua função é realizar a passagem do estranho ao *familiar*.¹⁴ É a apropriação reificada do real. Por outro lado, a ancoragem caracteriza-se como sendo um processo mais "inteligível". Ela intenta dar um texto à imagem. A sua função se constitui em (re) produzir uma figura por um sentido. É a interpretação do objeto. Pode nos ocorrer daí ser neste preâmbulo onde o social e o psíquico se intercomunicam e fazem o jogo interativo do espelho entre o sujeito e o objeto. A objetivação e a ancoragem não são duas categorias distintas e autossuficientes, mas faces comunicativas de uma mesma moeda.

A partir desta categorização, é possível abstrair esses dois processos como momentos distintos, porém, se tomarmos as RRSS enquanto um fenômeno, esta ocorrência se dá de forma direta e imediata. Sobre esta questão, Moscovici assegura que:

Ao representar qualquer coisa não se sabe
jamais se se mobiliza um Índice do real ou

¹⁴ Kosik na obra *Dialética do Concreto*, mais especificamente no capítulo O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição, situa a "práxis utilitária imediata e o senso-comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e maneja-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade (KOSIK, 1989, p. 10). "

um Índice convencional, social ou afetivamente significante. Somente uma evolução ulterior, um trabalho consciente dirigido seja além do convencional, seja além do figurado, em direção ao real, permite sanar essa incerteza. Por essa razão, essas formas de conhecimento que são representações () são, ao menos no que se refere ao homem, primordiais. Os conceitos e as percepções são elaborações e estilizações secundárias, umas a partir do sujeito e as outras a partir do objeto (MOSCOVICI, 1976, p. 64).

Esta transitividade entre a figura e o seu sentido instala as RRSS como uma *episteme* produtora de conhecimento, como já discutido anteriormente. Agora, este conhecimento realiza um jogo de "esconde-esconde" da fonte geradora, levando à incerteza se a mesma está situada no âmbito social ou psíquico. A questão se complica ainda mais se buscarmos além do onde o como explicativo da gênese de tal conhecimento.

Sá relembra os riscos alertados por Jodelet ao indagar se estes são conhecimentos inerentes à própria sociedade ou de pensamentos elaborados individualmente. Aquele autor assegura: "trata-se com certeza de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam. Mas, não sozinhos..." (SÁ, 1993. p.: 27)

Essa solidariedade pensante dos indivíduos abre perspectiva para a compreensão social das representações. Elas encerram o momento do encontro, daí apontar para o caráter de alteridade. Jovchelovitch situa uma compreensão analítica desse processo, partindo de uma aproximação piagetiana. Ela aponta para o extravasamento da simples agregação dos indivíduos na conformação social. (JOVCHELOVITCH,1994)

Este pressuposto é empregado no entendimento das RRSS onde a autora percebe não se tratar apenas de ajuntamentos de pensamentos, do mesmo modo como um mero agregado de pessoas não resume o social. Ela busca essa análise nos processos de comunicação e vida que atravessam as representações e lhes possibilitam um tecido peculiar. Ela expressa a lógica desse se raciocínio, afirmando:

Esses processos, eu acredito, são processos de mediação social. Comunicação é mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas e o maternal bruto da natureza, ritos, mitos e símbolos são. Mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana todos revelam numa ou noutra a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo (JOVCHELOVITCH,1994, p. 81).

Se entendemos bem esta categoria de mediação social, localizada na mecânica das RRSS, postulamos ser este ato decorrente da própria condição dos indivíduos. A dotação de meios (ferramentas) possibilita a sociabilidade traçam essa comunicação de si com a alteridade. Como exemplo, a capacidade linguística fundamos como seres de relações. E este processo cria o mundo da cultura onde também é reproduzido. Esta fundação da cultura como um processo de depuração social a partir dos saberes intercomunicados, dão uma porção social às representações.

Esta situação, entendida no sentido antropológico do termo, nos possibilita a percepção sobre o fruto das condições onde vive um grupo. E estas são marcantes no universo experimental dos

sujeitos individuais. WAGNER (1994), na busca de explicar as representações sociais a partir da observação de como os membros de um grupo pensam, foi encontrar em BOURDIEU (1980) a categoria “homologia estrutural¹⁵”.

Homologia estrutural significa a existência de uma relação causal, uma função e uma história comum a diferentes estruturas do campo social. Ou seja, o aspecto estruturante dessas relações tem uma natureza transparente a diferentes instâncias sociais. Segundo Wagner, “a relação estrutural entre condições mentais coletivamente compartilhadas e condições sociais é homológica por causa de sua história comum e sua função social (WAGNER (1994, p.173).”

Essa discussão em torno do caráter social das representações, que foi iniciada a partir da estrutura das mesmas, teve o propósito de situar que os processos de objetivação e ancoragem também materializam o real. Nessa dupla mediação entre o conceptual e o figurativo, atualiza a realidade social cotidiana

¹⁵ Bourdieu e Saint-Martin (Cf. WAGNER, op. cit., p.173) realizaram investigações educacionais onde analisaram a categoria da homologia estrutural e em uma das observações plastificara que Taxonomias educacionais são estruturas objetivas que se tornam estruturas mentais, no curso de um processo de aprendizagem realizado em um universo organizado de acordo com essas estruturas, e sujeito a sanções expressas em uma linguagem igualmente estruturada de acordo com as mesmas oposições-se classificam de acordo com a lógica das estruturas cujo produto elas são. Esta percepção categorial da homologia estrutural é aproximativa da distinção lefebvriana entre o 'vívido e o 'concebido da qual emergem as Representações Sociais. Concordamos com a digressão feita por PENIN (1989: 27) na qual ela explica que o concebido, por um lado, constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado, representa, assim, o ideário teórico de uma época. O vívido, por outro lado, é formado tanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos num contexto específico. De acordo com LEFEVBRE (1983: 223. Cf. PENIN, op. cit.), e aqui também bate, com o que fora antecedido por JOVCHELOVITCH (op. cit.), a experiência vivencial não se reduz ao particular subjetivismo, porque as relações sociais também são vividas antes de serem conceituadas. Então, isto demarca que há uma vivencia social atrelada ao individual. Contudo, isto não significa restringi-la ao singular

através das Representações Sociais. Podemos presumir que os indivíduos materializam a vida no seu transcorrer cotidiano através da familiarização daquilo que lhes é estranho e que o deixa de sê-lo a partir do momento em que é construído um sentido, "um texto", ou melhor, o estranho é interpretado.

Este é um processo atravessado por mediações sociais, onde a linguagem e a cultura se fazem presentes. Essa transitividade do "vivido" e do "concebido" (LEFEBVRE, 1983. IN: PENIN, 1989) instala a sociabilidade, segundo as condições postas no espaço ambiental dos grupos. A natureza gêmea das RRSS nos leva a crer que elas surgem à medida que atam e desatam o singular do social e vice-versa. Nunca é demais afirmar ser este um processo dinâmico e marcado pela contradição.

Isso posto, daremos sequência, tecendo algumas considerações envolventes da totalidade como categoria de análise, vendo daí algumas implicações que a contornam. No início do capítulo, tocamos nela muito *en passant*, assim como também na questão da ideologia e as diferenças básicas que ela comporta em relação às RRSS. Consideramos ser legítimo tocar nos conceitos aludidos para dar um maior rigor ao conceito em estudo.

3.3. A TOTALIDADE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO UM ATO DISCURSIVO

Como ficou esclarecido anteriormente, a relação entre o concebido e o vivido não se restringe ao singular. Isto é, a experiência vivencial não se reduz ao particular subjetivismo, porque as relações sociais também são vividas antes de serem conceituadas. Esta condição primeira demarca haver uma vivência social atrelada ao individual. Esse pressuposto aponta na direção e aqui é significativa ideia de movimento onde o singular é inserido em uma totalidade social.

Partindo da ideia de movimento, a categoria de totalidade vem ser interlocutora da história visto ser é dinamizada por uma

sucessão de fatos temporários. Essa dinamicidade dos fatos tem presentes a dialética preconizada pelos homens entre si e com a natureza. Madeira entende que "neste processo não existem, isoladamente, nem o fato nem o homem, mas os momentos articulados de sínteses provisórias pois sempre superáveis (MADEIRA, 1991, p. 131)." Por outro lado, ressaltamos que o homem realiza e se realiza no fato, pois é neste que se constrói e edifica o mundo a sua volta. Essa comunicação homem-mundo-homem é que move a realidade e lhe constitui como um todo integrado e dinâmico¹⁶"

Foi dito acima que a comunicação homem-mundo-homem move a realidade. Agora, convém perguntar o que é a realidade? Qual a plástica que fazemos? Às vezes, este é um conceito perdido em um oceano de abstrações onde arriscamos nos afogar. Para não ocorrer, fomos pegar um bote salva-vidas no conceito rigoroso que Kosik precisou. Indaga ele:

Que é a realidade? Se é um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis, disto resulta, em primeiro lugar, que a concentricidade é a totalidade de todos os fatos, e em segundo

¹⁶GOLDMAN (op. Cit.) ao versar sobre O Todo e as Partes, a partir de estudos sobre a visão trágica nos pensamentos de Pascal e no teatro de Racine, retira fragmentos da obra pascalina. Achamos que seria coerente citar o que ora se segue: "Se o homem se estudasse em primeiro lugar, veria o quanto é incapaz de seguir adiante. Como seria possível a uma parte conhecer o todo. Mas, talvez o homem aspire a conhecer pelo menos as partes que lhe estão em proporção. Contudo, as partes do mundo têm todas tal relação e tal encadeamento entre si que creio ser impossível conhecer uma sem conhecer as outras e o todo (fr 72) (p. 06)". Nos ocorre com isso que a realidade é um todo comunicativo onde a parte está contida no todo e vice-versa, além da existência das partes nelas mesmas, tendo em mente que são segmentos do todo. Esta comunicação é que dinamiza o movimento que constrói a história

lugar que a realidade, na sua concentricidade, é essencialmente incognoscível pois é possível acrescentar, a cada fenómeno, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos, e mediante este infinito acrescentamento é possível demonstrar a abstratividade e a não concentricidade do conhecimento (KOSIK,1989, p. 35),

Depreendemos deste conceito ser o real absoluto inatingível. Ele se desloca. Nesse movimento, ele se renova. Nesta condição, é impossível de ser conhecido. Ou como na tese de Domingues (1991) sobre o grau zero do conhecimento¹⁷. Possivelmente ainda na Crítica da Razão Pura de KANT (s/d). Então é dedutível que a realidade, enquanto totalidade concreta, não resulta da soma de todos os fatos. É impossível estancá-la em um todo inerte. Ela sempre vai ser atualizada, porque é múltipla e contraditória. Há uma presença dialética ao torná-la em um vir-a-ser; um devenir.

¹⁷Domingues (op. cit) vaticina que. Este problema deu origem na modernidade à exigência especialmente moderna de encontrar o começo absoluto ou o grau zero do conhecimento e isto mesmo no terreno que Aristóteles tinha relegado à zona de sombra das certezas por aproximação o domínio das coisas humanas (...) A este ponto chamamos de ponto arquimediano do conhecimento, a sua função de fundar (dar razão) nomeamos de princípio da fundamentação suficiente do conhecimento, segundo o belo achado de Hans Albert no seu Tratado da Razão Crítica e que, com efeito, remonta a Descartes a Leibniz (p. 46)." Kant (op. Cit.) na sua Crítica da Razão Pura já alertava para esta empatia da ciência em alcançar um conhecimento fundador de todos os demais, porque dotado de um a priori e argumentava: "A crítica da razão conduz, por fim, necessariamente à ciências, o uso dogmático da razão sem crítica conduz, pelo contrário, a afirmações infundadas, que sempre podem ser contraditadas por outras não menos verossímeis, o que conduz ao ceticismo (KANT, s/d, p. 34)".

Assim, entendemos que o concebido não se encerra na experiência vivida, nem o social no singular de uma *psyché*. Esses são momentos distintos ao realizar um encontro total, mas não se fecham nele. Para ilustrar, poderíamos compará-los às hélices de um helicóptero, quando estão funcionando. Elas deixam de ser percebidas como unidades separadas e se apresentam como sendo um conjunto orgânico equilibrado que as descaracterizam do seu ponto inercial.

No bojo dessas considerações, como seria pensar o homem enquanto totalidade? Seria romper com todas as dicotomias que o fragmentam. Ou ainda, seria tomá-lo como um ser social e singular ao estabelecer relações de todas as mais diversas naturezas. Fragmentá-lo é distorcer o todo orgânico onde ele é resultado de múltiplas determinações. Neste sentido, é necessário realizar rupturas nas dicotomias detentoras do homem um *ser partido*¹⁸

¹⁸ Esta ideia de 'ser partido nos conduziu ao texto de NOSELA (1987) intitulado Trabalho e Educação, onde ele acompanha as transformações históricas do mundo do trabalho que sofreu mudanças conceituais: do *tripalium* da escravatura ao labor da burguesia, deste, à *poiesis* socialista. Neste texto, ele recorta uma passagem do livro O Nome da Rosa, de Umberto Eco (1983), sobre o riso.... Consideramos que ela dá uma certa plasticidade a ideia aludida acima

- Mas, pergunta Guilherme, o que te assustou nesse discurso (de Aristóteles) sobre o riso? Não eliminarás o riso, eliminando o livro.

- Claro que não, responde o velho monge. O riso é a fraqueza, a corrupção, a insipidez de nossa carne. É o folguedo para o camponês, a licença para o embriagado, mesmo a Igreja em sua sabedoria concedeu o momento de festa, do carnaval, da feira, essa ejaculação que descarrega os humores e retém de outros desejos e de outras ambições.[...]. Este livro poderia ensinar que libertar-se do medo do diabo é sabedoria. Quando ri, enquanto o vinho borbulha em sua garganta, o aldeão sente-se patrão, porque inverteu as relações de senhoria: mas este livro poderia legitimar a inversão [...] e quantas mentes corrompidas como a tua tiraria o silogismo extremo pelo qual o riso é a finalidade do homem (op. cit., p. 535). Poderíamos concluir que a subjetividade é a expressão da alma humana. Poderíamos daí também tirar o silogismo de que é ela que nos diferencia dos outros animais.

entre o afetivo e o efetivo, entre o emocional e o racional, entre o subjetivo e o objetivo, o entre individual e o social (MADEIRA, 1991). O homem precisa ser construído dentro da *práxis* que o constitui como um ser de relações, Kosik situa:

Assim, a *práxis* compreende além do momento laborativa também o momento existencial ela também se manifesta na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humanos materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc, não se apresentam como experiência passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da vida humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da *práxis* (KOSIK, 1989, p 204).

Este ser de relações que é o homem, enquanto totalidade, interage tendo em vista uma racionalidade. Esta resulta da objetivação no concreto que aqui pode ser definido como síntese precária, porém dinâmica, de um processo histórico mais amplo. Não esqueçamos, no entanto, que a afetividade e a porção emotiva deste ser também se inclui nesta condição. Desse modo, o sujeito se inclui em uma totalidade social determinada. Talvez seja coerente afirmar frente à lógica onde o singular é expressão do geral.

Se estamos certos da relação acima, podemos estabelecer que a racionalidade, inserindo o sujeito no concreto, dialoga com valores e símbolos. Estes por sua vez tornam relativas a percepção e decodificação dos fatos. O que poderíamos entender com isto?

Entendemos, por tornar relativa a percepção dos fatos, a relação do sujeito situado com o concreto precário, ou seja, em construção. E a consequente decodificação daqueles passa a sofrer os vieses que esta percepção lhe possibilitou. Isto indica ser esta racionalização atravessada pela ideologia. Dito de outra maneira, a ideologia é ontologicamente parte da racionalidade.

Afinal, por que a racionalidade é contaminada pela ideologia? Ao objetivar a realidade, i.e., desenvolver uma razão sobre ela, o indivíduo o faz mediante a força dos valores e símbolos que lhes são tributários no seu modo de captar esta mesma realidade. Ele percebe o real, mediante um juízo possibilitado pelos seus valores. No condicionamento destes valores, tem destaque o papel representado pelo grupo social desse indivíduo.

Michael Lowy, a este propósito, acorda a tese de que "os valores das classes sociais agem sobre a estrutura categorial dos pensadores, e condiciona sua percepção dos fatos. (LOWY, 1985, p. 144). " A ideologia funciona, embora este não seja um termo bem empregado, como um catalisador de uma reação química, onde o seu papel é condicionante dos resultados. Assim como ocorre na estruturação e comunicabilidade desta explicação onde o sujeito desenvolve na percepção do seu mundo vivido.

É em Habermas onde vamos encontrar o fenómeno da racionalidade como por demais complexo. Um primeiro movimento dele neste sentido é o de estabelecer a distinção entre "racionalidade cognitivo - instrumental e racionalidade comunicativa. Em sua perspectiva, fica estabelecido que "a racionalidade científica pertence a um complexo de racionalidade cognitivo-instrumental que pode, seguramente, pretender a validade para além do contexto de uma cultura particular" (HABERMAS 1987, p. 81).

Inferimos daí como a raciocionalidade científica é gestada e gerida em uma totalidade social apropriada de condições histórico estrutural. Por que esta é assim condicionada? Este condicionamento

decorre do fato de esta racionalidade encontrar-se atrelada a um concreto ao dar-lhe dá sustentação. Esta base de sustentação é arrematada no sujeito, por sua vez, ao dar-lhe dá sentido. Então, esta *racionalidade cognitivo-instrumental* só se objetiva mediante o caráter catalítico de outra dimensão: a racionalidade comunicativa. Diríamos, então, haver uma intercomunicação entre estes dois momentos construídos como uma totalidade.

Entendemos a racionalidade comunicativa como a ação dos sujeitos numa dimensão social porque o homem é um ser de relações. Está na base da sua sobrevivência a sociabilidade. Manfredo de Oliveira categoriza a sociabilidade humana, partindo do pressuposto afirmativo onde " o homem, portanto, não é pura e simplesmente, mas se faz no mundo através de sua ação. O que em última análise está em jogo na ação do homem é sua própria humanidade, a conquista e efetivação do ser homem enquanto tal." (OLIVEIRA, 1993, p. 65). Essas considerações enxergam o homem como um ser comunicador da sua ação

Deste modo, entendemos que a prática comunicada (comunicação) é a síntese de sua humanidade e sociabilidade, percebidas aqui não dentro de uma dicotomia, mas enquanto instâncias interceptadas como as faces de um mesmo rosto. É esta prática que o edifica e o faz se expressar como um ser de relações imerso em um concreto situado

Dentro da sistematização onde o homem é um ser que a *comunica-ação*, compreendemos as atividades instrumentais como inspiradoras e se inspiram em saberes ligados à vida humana como totalidade. Estes saberes resumem a relação estreita entre racionalidade e ação. Habermas informa, consoante a teoria do agir comunicacional, que "a atividade instrumental se refere a toda ação humana que busca atingir um certo objetivo, sendo que haja uma coordenação de alguns meios necessários frente à manipulação de algumas condições postas. (HABERMAS (1987, p.236). " Entendemos

que essas condições influenciam o agir comunicacional como aquelas de um concreto social situado e historicamente dinâmico.

Manacorda menciona: “a apropriação individual de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes significa, enfim, a absoluta exteriorização das faculdades criativas subjetivas do homem, sem outro pressuposto que o precedente histórico”. (MANACORDA,1991, p. 84). Retiramos dessa assertiva que frente a capacidade de criar e criar-se emergem os saberes sociais expressos na forma de atos comunicativos. Enquanto ser social e por isso de comunicação, o homem converte necessidades em realizações e assim faz-se histórico. Tamanho fato é construído mediante a sua racionalidade comunicativa exercida pela linguagem. Por linguagem, entendemos toda forma de manifestação que o ser humano utiliza para expressar sua leitura da realidade.

Dizer-se do homem um ser de linguagem e por isso racional e histórico (percebendo nesta seara o campo ideológico), é falar da construção do mundo. Bombassaro parte do seguinte princípio: “neste ato formativo da construção do mundo, que se manifesta como linguagem, revela-se a dimensão comunicacional inerente às ações pelas quais o homem estabelece sua relação com aquilo que constrói (BOMBASSARO, p. 1992, p. 13). ”

Talvez possamos assegurar que a racionalidade comunicativa é um ato subjetivo condicionado que através de sua interação social estabelece a realidade concreta como uma totalidade resultando para além da simples soma de suas partes, por ser dinâmica e temporária.

Como um ato subjetivo poderíamos dizer que essa racionalidade é afluente do universo simbólico. Esta dimensão envolve o homem como uma totalidade e está situado na configuração do seu pensamento e de sua ação cotidiana. Se situarmos as RRSS nesse universo, podemos qualificá-las como um saber social ou um ato discursivo.

Na Pós-Modernidade¹⁹, momento que traz a terceira revolução tecnológico-industrial, os saberes informais ou sociais são contrabalançados em sua base epistemológica. Há uma nova emergência dos saberes²⁰ assegurados pela linguagem com sustentação de verdade na razão discursiva. Isto implica em defender que os saberes da vida social também podem apresentar uma racionalidade científica em virtude de serem produzidos nas interações sociais.

3.4. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO EDUCACIONAL: Um espaço de ação comunicativa docente.

Finalizamos o tópico anterior ao comunicar ser este um campo emergente e que pouco tem sido produzido em termos de conhecimento. É preciso, no entanto, vermos este espaço conformado por uma multiplicidade de significados, isso o torna

¹⁹Fred Dallmayr (1986, p.145) *categoriza o pós-modernismo como a experiência de uma certa ruptura ou um certo distanciamento em relação aos elementos centrais da era moderna, uma era que foi inaugurada pela Renascença e filosoficamente por Bacon e Descartes e que alcançou sua culminância política e econômica nas relações mercantis capitalistas e no liberalismo individualista ou burguês.* (Apud SILVA, T., 1993, p.15). Ver também CONNOR, S. 1992, Cultura Pós-Moderna. Destaque para Jean-François LYOTARD, pp. 29-42.

²⁰A propósito da noção de saberes gostaríamos de expor a distinção que DANDURAND & OLIVIER (1991, p. 02) conhecimento e saber. Esta diferença nos é útil, porque conseguimos situar as representações sociais dentro daquilo que os dois autores estabeleceram. A noção de conhecimento enfocada é de uma dimensão mais ampla que a de saber. Por sua vez, aquele significa toda apreensão simbólica da realidade. Já a noção de saber é entendida no sentido de um processo mais restrito de apreensão do real, compreendendo o conhecimento científico que obedece à racionalidade científica e é submisso a procedimentos definidos de verificação: ou ainda, a noção de saber é usada na medida em que ela indica conhecimentos mais próximos da prática e se torna, no limite, o equivalente de saber-fazer. O saber, finalmente teria por característica se apresentar como uma prática social reflexiva. É neste campo conceitual de saber que identificamos as representações sociais.

uma terra fértil para as representações. Estas, por sua vez, cristalizam o cotidiano escolar através de práticas permeabilizadoras o seu meio ambiente vivido. Aqui, situamos o espaço de ação comunicativa docente.

Mas, qual é o interesse do estudo das representações sociais no campo educativo? Uma possível resposta a esta questão move-nos sob a orientação de um texto de Michel GILLY (1980), intitulado "As representações sociais no campo educativo". Antes, porém, gostaríamos de situar algumas outras questões, definindo o que seja imaginário social, porque as representações são alocadas neste universo simbólico.

Vamos entender o conceito de imaginário social²¹, partindo do pressuposto de que coletamos de outro texto denominado *Educação e imaginário social: revendo a escola* (FERREIRA & EIRIZIK: 1994). Este ressalta que o mundo suplanta a natureza "per si", porque os homens vivem o real / imaginário.

Um pouco acima foi aludido ser o homem, enquanto ser de linguagem (racional e histórico) construir o mundo. Nessa totalidade, ele também constrói a sociedade. Esta, por sua vez, vai ser marcada por um sistema de representações, fundado em instituições simbólicas objetivadas através de crenças e rituais. São, pois, estas crenças e rituais que conformam uma tradição que legitima a ordem social vigente. Assim, o real/imaginário está situado na base da sociedade enquanto uma invenção do homem na ação social.

Através dessas colocações iniciais, entendemos o imaginário social não como algo estático ou tradutor da soma de significados coletivos. É preciso captá-lo como uma totalidade dinâmica dentro de uma dialética de práticas sociais. Tais práticas sofrem o reflexo dos sentidos reguladores de comportamentos, identidades e participam na distribuição de papéis sociais. No campo educativo,

²¹Ver também CASTORIADIS, C. (1986). A instituição imaginária da sociedade.

todo esse processo permeia a geografia que comporta os atores da escola (professores, alunos, diretores, orientadores, funcionários, etc.) em sua interação. Destaque aos professores e professoras ao circularem como os artífices do objeto de ocupação da instituição escolar.

Para CASTORIADIS (1982. In: FERREIRA & EIRIZIK, 1994: 07), o imaginário social, como uma rede simbólica,

Consiste em ligar símbolos (significantes) a significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, consequências e significações, no sentido amplo do termo) e fazê-los valer como tais, ou seja, a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado. (CASTORIADIS (1982. In: FERREIRA & EIRIZIK, 1994, p. 07).

Se na conformação do real simbólico há um trânsito entre o racional e o imaginário, podemos extrapolar para o campo educacional escolar, percebendo que este é um *locus* de interação da racionalidade científica. Daí, é possível haver uma intercomunicação mediada pela prática cotidiana estruturada e estruturante de elementos simbólicos tais como crenças e rituais. Nessa abordagem, a subjetividade é destacada por ser o homem resultado de múltiplas determinações como sínteses de um ser cultural e histórico. "O imaginário social não é, pois, reflexo da realidade: é seu fragmento (FERREIRA & EIRIZIK, 1994). "

Isto posto, podemos situar a escola como segmento da totalidade social. Podemos ainda distingui-la como um espaço contraditório comum e singular. Sintetizamos assim, não existir uma só escola, mas realidades escolares diversas. Cada uma dessas se apresenta como uma obra. Tomamos o conceito da obra de Lèfebvre

(1983) onde a qualifica como verdadeiras criações humanas. A escola como obra é resultado da interação de sujeitos onde se apresentam todos os dias.

Como arremate dessa discussão, achamos pertinente apresentar a citação que se segue tendo em vista a ligação feita entre o conceito de RRSS e a escola. Esta é entendida como obra e por isso atravessa as representações ao mesmo tempo que as utiliza e as supera. Neste conjunto de definições, Penin assegura:

As representações circulam ao redor de coisas fixas instituições, símbolos, arquétipos. Interpretam a vivência e a prática, intervêm nelas sem por isso conhecê-las e dominá-las. Também em relação à obra-escola, as representações pululam, ou seja, as pessoas que se utilizam de alguma forma desta obra interpretam-na, explicando, desse modo, a vivência (vivências) e a prática realizadas. Entretanto, a interpretação que as pessoas estabelecem sobre a obra não lhes possibilita conhecê-la e dominá-la. (PENIN, 1989, p 29).

Descrita esta trajetória pelo mundo do imaginário social, das representações e da escola como obra, voltamos à questão do interesse do estudo das RRSS no campo educativo. Gilly nos assegura: "o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de 'conjuntos organizados de significações sociais' no processo educativo". (GILLY, 1989, p. 242).

Em nossa compreensão, é indispensável se conhecer o universo simbólico escolar para se conhecer as implicações que se desenrolam na trama miúda do cotidiano escolar. Desse modo, é

possível serem indicadas e implementadas ações no seu interior visando a sua transformação no sentido de uma melhora, sobretudo quanto ao acesso ao saber instrumental por ela praticado. Saber que não é burguês, pois é universal, embora também não seja neutro. É crucial este ambiente também valorizar saberes outros que circulam na forma de racionalidades comunicativas que competem na instauração da realidade diária.

Essa ambiência do meio escolar é propícia à formação de RRSS. O cotidiano escolar constitui um recorte da realidade mais ampla. Contudo, ele conserva o gene dessa realidade. Portanto, contribui, em nível micro, para construir o universo macrosocial. Nessa construção da realidade cotidiana, as experiências vividas são marcantes, porque compartilhadas com o outro. Essa partilha de experiências vividas no seu processo instala as representações.

Essas, por sua vez, produzem conhecimentos e ao mesmo tempo modificam estes conhecimentos porque dinâmicas. Lèfebvre defende o vivido na elaboração de RRSS ser importante porque, apesar da subjetividade, este adensamento do vivido contempla a presença do outro. (LEFEBVRE,1983)

O professor ou a professora pode ser categorizado como um ator social agente em uma ambiência instituída na forma de escola. Este mundo experienciado é o cenário proporcionador de elementos para a estruturação de representações em torno do seu ato específico de trabalho. Desse modo, o cotidiano escolar influi na sua vivência. A interação daí decorrente constitui o amálgama das RRSS sobre este mundo imediato.

Confrontados no seu cotidiano, os docentes não podem aderir à ideia de manutenção de diferenças não hierárquicas entre crianças, que funda o modelo oficial de desabrochamento (), porque essa ideia é incompatível com a visão que eles têm da

manutenção, de fato, de uma função diferencial da escola. Apesar de uma estrutura unificada de acolhimento, sempre há para eles, entretanto, os fortes' e os fracos marcados por recursos escolares desiguais. E é sempre pelo modelo hierárquico que organizam o essencial de sua prática. (GILLY, 1989, p. 06).

Essa sistematização pode sugerir a seguinte pergunta: como esse amálgama se concretiza no professor e na professora em forma de representação social? A resposta pode não ser tão simples quanto aparenta. Mas é possível afirmar o exercício do magistério como oferta de uma experiência pessoal e profissional adensado com o conhecimento socialmente elaborado, adquirido durante a formação como professor ou professora. Ou seja, este ator social faz interlocução com uma gama variada de saberes. Estes saberes lhes tornam um agente de interação entre os fundamentos da experiência e o que foi capitalizado a si (o particular, individual, subjetivo) e aquilo que o antecedeu. Ou seja, o que já fora construído socialmente antes de sua interação com o conhecimento sistematizado pela humanidade ao longo de sua história. Nesta intermediação entre o individual e o social, são edificadas as representações

Dessa maneira, as representações dos professores e das professoras sobre as desigualdades sociais e educacionais são construídas a partir do seu trabalho na sala de aula, mas também leva em conta todo o seu universo de valores culturais, como também sua vida social. Assim, elas são objetivadas na forma de saberes que aqueles e aquelas têm internalizado através de suas experiências e que orientam sua prática na tomada de decisões no cotidiano escolar.

Em suma, o campo educativo é favorável à formação de representações e através dos discursos dos sujeitos envolvidos no processo, demonstra a forma onde eles ou elas entendem e explicam a realidade social e a educacional. Neste universo, podem ser observadas as bases onde é construída a cotidianidade escolar. Esta se constitui em um espaço de comunicação docente.

A título de conclusão deste capítulo, gostaríamos de salientar que o mesmo é central na discussão da problemática porque constitui o momento instrumental e analítico que nos dará suporte para dissecarmos as representações dos professores e professores da pesquisa sobre as desigualdades sociais e educacionais. Muito embora, isto seja feito em um número reduzido e datado no tempo e no espaço. Eis o que o leitor vai encontrar nessa segunda parte do trabalho.

SABER ESCOLAR E CIDADANIA: um ato em torno da sociedade

O saber objetivado pela escola está no centro da construção da sociedade. Desse modo, a distribuição daquele deve ser feita equitativamente como uma forma de democratizar as oportunidades sociais. No nosso entendimento, essa é uma condição para a expressão da cidadania na escola, porque ali são desenvolvidas relações estabelecidas por um jogo face as engrenagens do poder. Por esta questão estar diretamente relacionada com as desigualdades sociais e educacionais, escolhemos o "saber escolar" e a "cidadania" como categorias de análise.

4.1. A DISTRIBUIÇÃO DO SABER ESCOLAR COMO UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA

É central a discussão em tono dos saberes (bens culturais) na escola como expressão de democracia. Essa instituição é tomada como centralizada na distribuição de saberes. Assim, para cumprir bem a sua função, a escola precisa ficar atenta à sua especificidade. Isto leva em consideração a contextualização histórica, por se estar lidando com um objeto de cunho social.

Entendidos os chamados códigos da modernidade (ler, escrever, contar, expressar-se, resolver problemas) como o núcleo de todo o processo educativo, cumpre destacarmos o seu papel político no seio da sociedade. Estes códigos apresentam um caráter instrumental, mas é importante percebemos além deste aspecto. Habilitar-se ou não dos mesmos constitui aquilo que já chamamos de senha de participação na vida social. Com outras palavras, eles são vistos como sendo a própria condição para o exercício da cidadania.

Este discurso é atualizado em torno da qualidade como um bálsamo benigno para a educação. A qualidade entendida como meio para se alcançar a competência e a competitividade. Mello, a este respeito, enfatiza que “centrar a atenção na aprendizagem (e, portanto, no ensino) e melhorar as condições de aprendizagem, implica situar a questão pedagógica no centro das preocupações das políticas de melhoria qualitativa. (MELLO,1993, p.37) ”

Não restam dúvidas de que o discurso em si tem uma ponta de coerência. Todavia, é signficante ficarmos atentos aos propósitos maiores envolvidos. Este ufanismo em torno da qualidade esconde o fato de as políticas voltadas para competitividade através da competência são marcadas pela diferenciação extremada dos sujeitos. E este tipo de diferenciação traz em consequência um processo mais amplo de exclusão social. Este projeto da qualidade como algo místico e com matizes

messiânicos é envolto em uma aura onde a "mão invisível" do mercado invade a escola.

A propósito deste chamamento à qualidade no fazer pedagógico da escola, D'Antola registra:

a existência de um projeto educacional que contemple os interesses e necessidades das camadas populares, podem ser apontados como responsáveis pelo caráter seletivo da educação formal. (...). Uma das formas de constar a ineficiência do trabalho pedagógico realizado no sistema escolar é através da reprovação, que ocorrem nas oito séries do 1º grau, causando uma descontinuidade nos estudos de seus alunos. (D'ANTOLA, 1989, p. 56-57).

Esta observação leva a perceber como a retenção do aluno, sobretudo nas primeiras séries, tem sido, dentre outros fatores, uma realidade que também demonstra a agonia do sistema educacional. Dessa forma, a repetência tem sido um dos fatos mais preocupantes visto prolongar-se por até cinco ou mais anos da vida letiva de muitos estudantes. Como consequência advém o abandono da escola, percebido, em geral, pelo aluno em uma dimensão só e unicamente pessoal.

Ao tratar da qualidade, mister se faz abordar a perspectiva em que esta ocorre. Ou seja, arguir a quem ela serve ou ainda, o que se entende por isso. Nesta visão, é preciso compreender que a qualidade seja historicamente contextualizada. Por qualidade, deve ficar claro esta não ser a mesma coisa quando se trata de atendimento a classes diferentes. Ela não é uma categoria "universal, atemporal e neutra (GARCIA, 1983, p. 3)."

Nesta abordagem, Therrien afirma que:

O discurso da qualidade total proposto pelo estado como elemento inovador que irá contemplar os anseios sociais dos 'excluídos' apresenta as mesmas referências de suas nascentes que são o chão da fábrica onde impera a razão instrumental. (THERRIEN (1994, p. 15)

Nessa direção, a lógica em destaque é, mais uma vez, a do capital. Os sujeitos são percebidos como forças que precisam ser aperfeiçoadas para melhor produzir. Em jogo, está o valor dos sujeitos enquanto mercadoria que pode cada vez mais ser maximizada. A condição humana desses sujeitos não é posta em evidência por essas políticas que objetivam reorientar a dinâmica dos saberes e conhecimentos.

Tais discussões estão presentes na base do pensamento pedagógico que o estado objetiva impor como novo caminho para a salvação das massas de um processo de exclusão social mais avassalador. Permeiar o sistema educacional com essa lógica empresarial é, certamente, desconsiderar a natureza da educação e negar a escola como um espaço de formação e socialização. No plano político é também fechar a escola como um espaço de construção de cidadania.

Voltemos à ideia da escola como centro distribuidor de conhecimentos ou de "saber escolar". Este movimento nem sempre acontece de forma retilínea e uniforme. Nem sempre ocorrem os resultados esperados. Há uma ingerência dos sujeitos clientes dos projetos elaborados fora da instância escolar. Silva observou que o produto daquilo que os alunos acumulam em termos de saber escolar não está ligado a um plano pedagógico elaborado pelo estado e outras agências. Ele afirma: "é exatamente a suposição de que um produto uniforme, 'escolarização, está sendo oferecido a

todas as crianças, independentemente de sua classe social, que permite uma distribuição desigual (SILVA,1992, p.128)."

Esta tese capta a posição da escola no processo de reprodução social. Ela percebe que a pretensão de neutralidade da atividade escolar no trato com classes sociais diferenciadas, não obstante, o processo escolar, como qualquer outro, é contraditório. Neste caso, é fundamental perceber no cotidiano outras questões interpostas, dificultando ou facilitando, o acesso ao saber escolar pelas camadas populares. É no dia-a-dia que o mundo das possibilidades se faz presente.

O pensamento gramsciano é uma matriz teórica que busca dar conta dessa realidade. Na sua sistematização, a cultura humanística é um bem social e histórico. Pelo seu conceito de cultura, fica estabelecido que o saber universal é um meio de desenvolvimento das potencialidades individuais dentro de uma perspectiva mais ampla da vida social. Podemos inferir que, em consequência desse dado, à medida que os sujeitos possam sistematizar uma compreensão de si e do mundo, eles descobrem sua posição na sociedade. Não a toque de caixa, mas através de um ir e vir entre o conhecimento formal, o saber dos sujeitos (da vivência) e a realidade Imediata. Com isso, a escola pode ser um espaço voltado ao exercício da cidadania.

Não obstante, essas colocações não são desatreladas de outras maiores como a do estado em sua ambivalência: sociedade civil e sociedade política. Contudo, é indispensável serem exploradas as brechas onde acontecem a circulação de ideias, como uma forma de justificar a hegemonia²², para a construção da expressão social e

²² O conceito de hegemonia foi construído por Gramsci. Ele situa que esta é uma forma de dominação que as classes dominantes utilizam através da direção intelectual e moral da sociedade. Em suas próprias palavras, ele afirma: " [...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como domínio e como direção moral e intelectual. Um grupo social é dominante sobre os adversários que tende a liquidar ou submeter com a

política dos sujeitos. Com outras palavras, a cidadania e a democracia emanam desses debates, onde a pluralidade das ideias circula como uma forma de serem justificadas e até mesmo serem aceitas como as mais plausíveis.

Isso nos leva a uma compreensão de que o acesso ao saber escolar deve ser desenvolvido como uma maneira de as camadas populares, sobretudo as trabalhadoras, alcançarem a cultura, entendida como um instrumento indispensável a uma vivência democrática. Vislumbramos assim, não haver democracia numa sociedade que prossegue negando o domínio do saber efetivado pela escola à grande maioria. Com isto, não pretendemos reduzir que só o domínio dos códigos de instrução seja suficiente para inventar uma vida de melhor qualidade para todos. Acreditamos, entretanto, ser fundamental repensar a escola e, com isso, repensar o estado e redefinir o tecido social.

Assim, discutir a qualidade da escola das camadas desfavorecidas é colocar em pauta o papel desses excluídos nos grandes projetos que os incorporam ou não. Se esses sujeitos, tanto individuais quanto coletivos, adquirem dentro da fisiologia social uma condição do tipo *one-way*, os pressupostos para contemplá-los com os denominados códigos da modernidade não passarão de uma vitrine ao esconder a natureza frágil de papel de seda.

Os sujeitos precisam também ser vistos na amplitude social e particular. Reduzi-los a uma simples mercadoria na lógica do capital, quando esperam ampliar o seu potencial produtivo, é esquecer sua condição humana e por isso interessado na felicidade. Fazer do mercado um fetiche na promoção da felicidade é olvidar o homem como ser de ética. E por ética entendemos aquilo que preserva a condição humana. Para tanto, o saber universal pode ter um papel importante na fundação do diálogo com a realidade

força armada, e é dirigente em relação aos grupos afins ou aliados (GRAMSCI (1978, p.70) "

construída em uma ambiência imediata. A ecologia da escola imprime essa necessidade humana da ética.

4.2. SABER ESCOLAR, SELEÇÃO CULTURAL E SOCIEDADE: um jogo face às engrenagens do poder

A educação, em sentido *lato*, tem um significado correspondente à formação e socialização do indivíduo ao entender como a construção de saberes desenvolvidos pelo homem frente a si, aos outros e à natureza. A socialização, neste particular, é vista como o processo contínuo de apreensão de novas situações ao qual o indivíduo se vê submetido. Esta apreensão resulta na adaptação e assimilação de novas vivências na constituição das experiências de vida.

Se dirigirmos um olhar para a educação, na sua exterioridade, captaremos ser ela um ato de alguém sobre alguém. Fruto de uma intencionalidade. Sintetizamos assim que toda experiência "individual" possível é resultado do conteúdo transmitido pela educação. A esse conteúdo chamamos de cultura.

A educação escolar, por sua vez, não abrange a educação como um todo, mas também pode ser situada como modo de socialização. Nesses parâmetros, a instituição escolar é qualificada como um espaço, onde se dá aprendizagem de saberes sistemáticos, requerendo uma gama variada de atividades para a sua apreensão. Todavia, em sendo um espaço social específico, essa agência é inserida em um contexto mais amplo. Em meio a essa situação, a criança quando inicia a escolaridade, começa ao mesmo tempo assimilar um modo sistematizado de vida.

Não perdendo de mente a relação entre educação e cultura, é crucial entendermos a segunda não como uma totalidade absoluta. Se tomarmos a cultura como síntese da produção humana, em uma abordagem antropológica, vamos perceber que ela é relativizada consoante as idiosincrasias dos grupos sociais que a constroem. Nessa aproximação, podemos afirmar a existência de uma profusão

variada de culturas. Não obstante, há uma interposta e se faz hegemónica entre as outras.

Essa diversidade sobre a perspectiva da dominação nas sociedades marcadas por uma diferenciação social é fundada na divisão do trabalho. Como decorrência, predomina uma negação da identidade cultural das camadas não-abastadas. Arroyo é categórico ao afirmar:

[...] imperam mecanismos de permanente degradação e moral dos trabalhadores nos processos de trabalho, nas condições de existência maternal e social a que são submetidos, na repressão e no medo em que são mantidos (ARROYO,1987, p. 80)

Essas colocações iniciais permeiam a seleção cultural escolar. Os sistemas escolares constituem os braços educativos dos estados. Estes, por sua vez, têm os seus aparelhos sob o controle dos grupos detentores do poder. O saber que esses grupos autenticam vai constituir a base da cultura escolar. É importante frisarmos, porém, que essa engrenagem não é totalmente hermética. Se assim o fosse, a escola teria força suficiente para conter a história. Isso não é verdade.

[...] as escolas não são meramente instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. [...]. Assim como a escola está envolvida em contradições que podem ser difíceis de ela resolver, assim também as ideologias estão cheias de contradições. Elas não são

conjuntos coerentes de crenças. É inclusive possivelmente errado concebê-las como sendo apenas crenças. Elas são, ao invés, conjuntos de significados vividos, práticas e relações sociais que são muitas vezes internamente incoerentes (APPLE, 1989, p. 31-32).

As sociedades modernas transmitem os saberes legitimados e colados ao processo de produção. Esta eleição no mundo dos saberes deu origem a correntes que se substabeleceram na defesa da tradição. Essa tradição defendia uma seleção cultural centrada naquilo que o humanismo clássico identificava como uma "decantação" e uma "cristalização" daquilo que mais apurado as gerações produziam (FORQUIN, 1991, p. 26). O humanismo clássico não revela, entretanto, o fato de a seletividade ser feita de modo arbitrário. Isto remonta o fato de que "... uma recolocação do problema perpétuo da escolha que se fez dos seus ancestrais (WILLIAMS, 1961. Cf. FORQUIN, 1991, p. 27)." A seleção da memória cultural é uma questão também do poder de grupos remanescentes que estiveram à frente da sociedade.

Sobre a questão da bagagem cultural, dois pontos são relevantes na atualidade de acordo com o pensamento forquiniano. O primeiro diz respeito à rapidez com que as bases científicas do saber mudam. Aqui, chama-se a atenção para as disciplinas, onde o saber é construído por uma superação constante e uma luta contra a defasagem. O segundo é atinente à seleção cultural escolar. Essa seleção, segundo o pensamento aludido, não se objetiva somente sobre o passado, mas também sobre o presente. (1991, p. 27).

No espaço escolar, os conteúdos culturais dominantes são centralizados. Este, em geral, constitui um dos fatores primordiais no estabelecimento de um quadro pintado pelas desigualdades na escola. Desigualdades estas que também traduzem a realidade no

campo social, não querendo fazer disso uma relação biunívoca ou ainda uma equação linear, ou delimitar a explicação dessa realidade à cultura. Mas o confronto cultural, sobretudo das camadas populares, situando aí as trabalhadoras, também pode ser tido como vértice de uma situação injusta e poderosa onde milhares e milhares de crianças são expelidas do convívio escolar ainda muito cedo na sua vida letiva.

A este propósito, concordamos com o que Ezpeleta e Rockwell sinalizam na discussão da cultura como algo que interfere na cotidianidade da escola, com destaque à baixa performance alcançada pelas crianças. Dizem as duas:

a cultura tende a ser considerada determinante do comportamento dos sujeitos envolvidos professores e alunos. O fracasso dos alunos procedentes de grupos 'minoritários ou de 'classe baixa é explicado pelo conflito dos seus próprios padrões culturais e os da escola, que coincidem com os da classe média O conceito de cultura orientou a perspectiva no sentido de alguns processos importantes na escola. Sem dúvida, o viés relativista do conceito também foi um obstáculo à reconstrução de outros processos, vinculados à dominação ideológica, ao poder e à apropriação e construção de conhecimentos em uma sociedade de classes (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p. 44).

Feitas essas ponderações, voltamos a destacar que, além da transmissão de saberes exigir sincronia não somente com o passado, é crucial serem observadas as condições de aprendizagem, o

contexto social e cultural. Isto possivelmente aponta para a notoriedade de não haver um único modelo de saber como também não há uma única cultura.

A instituição escolar tem sido um dos principais loci de legitimação da modernidade, trazendo latente a inspiração baconiana, segundo a qual a luz do conhecimento iluminaria as trevas da humanidade. Mas com Descartes ocorre a matematização do conhecimento, o que possibilitou o surgimento da era mecânica e do vapor. Foi nesse período que escola se constituiu como templo sagrado de contemplação da nova razão.

Essa emergência coincidiu com o fortalecimento da economia capitalista na sua fase acumuladora. A lógica da ciência passou a incorporar-se às máquinas e aos produtores como uma forma de maximizar a produção. 'Inicialmente vista como uma simples auxiliar da força de trabalho, ela será concebida como a principal força produtiva a serviço das classes superiores (HABERMAS, 1973; WRIGHT, 1985. Apud. DANDURAN & OLLIVIER, 1991, p. 03-23).

Esta constatação é estabelecida tendo como ponto de exclamação o vínculo interposto entre o saber veiculado pela cultura escolar e a sociedade. Entendida aí a sociedade no que tange aos interesses privados mantenedores do *status quo*.

Este é o modelo instituído nos países de índole econômica e social capitalista. Contemplando essa índole, esta passou a ser a lógica no que a ciência, e aqui pode ser incluída a escola, cerziu de modo tão reforçado com a sociedade. "Os fatores que trazem as capacidades de produção, de difusão e de apropriação dos conhecimentos e dos saberes se tornaram centrais, tanto para os indivíduos quanto para os grupos de toda natureza (DANDURAND & OLLIVIER, 1991, p.56). "

A propósito dessa afirmação é possível arguir se a escola terá capacidade de manter o seu 'imperialismo' (DANDURAND & OLLIVIER, 1991). Tendo em vista o fato de a realidade não ser

hermética e há a emergência de novos saberes, possivelmente essa hegemonia será ultrapassada. Novas instâncias são reconhecidas como legítimas para a transmissão de saberes tais como empresas, sindicatos, meios de comunicação, etc. Neste rol podem ainda ser incluídos os movimentos sociais onde a cada dia conquistam mais espaço gestando outros saberes e engenho de direitos.

Neste universo de considerações, fica estabelecido: “a cultura escolar tem concomitantemente sofrido um processo de aculturação e de apropriação de saberes e conhecimentos provenientes de outros horizontes que aparecem muitas vezes como jogo de relações conflituosas entre grupos sociais” (DANDURAND & OLLIVIER, 1991). Deste modo, entendemos que a seleção cultural é exercida na constituição do saber escolar e sua relação com a sociedade envolve uma série de implicações expressas na forma de um jogo, face às engrenagens do poder, reiteramos.

4.3. O “SABER ESCOLAR” E A “CIDADANIA” COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE

Sempre que nos ocorre tratar da categoria *'saber'* nos vem à mente a alegoria do *'Prometeu Acorrentado'*. Nunca é demais lembrar essa figura da mitologia grega como ilustração da metáfora do homem em busca da liberdade frente a si e ao mundo. O emblema do fogo é uma analogia ao saber como fonte de libertação, frente ao desconhecimento escravizante.

Tendo o drama de Prometeu na comissão de frente das ideias, gostaríamos de situar o que entendemos por saber. O saber significa toda e qualquer forma de apreensão da realidade. Sua construção resulta do domínio de signos articulados pelos sujeitos na interpretação da ambiência e também de si. Quando falamos em sujeito, ademais da abordagem individualista, também o tomamos na porção social.

Se entendemos o sujeito em uma captação ampla da sua condição de vida, e aí estão contemplados os outros, nos ocorre

condensar o saber dentro de uma dinâmica também convergente para o social. Isto é, o saber resulta das trocas diretas e indiretas realizadas pelo sujeito na construção da sociabilidade. Assim, talvez, possamos aferir o saber é um construto social à medida da contemplação das manchas e marcas de tantos sujeitos outros. Nessa construção reconstruída, o saber se faz social, e, ainda, histórico.

Se para nós é claro este estatuto do saber, o que chamaríamos então de saber escolar? Esta questão traz em seu bojo a necessidade de uma anterior, qual seja, o que entendemos por escola? Ezpeleta e Rockwell sinalizam para uma definição muito feliz o entendimento de escola:

A instituição escolar... existe como um 'dado real concreto', onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de interrelações entre os sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Na verdade, cada escola é produto de uma permanente construção social. Em cada escola, interagem diversos processos sociais a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros. (EZPELETA e ROCKWELL,1986, p.58).

Esta compreensão da escola como um 'dado real concreto é legítima, porque dá conta da contradição como uma categoria básica atravessada pelo real. E a escola sendo parte deste também se conforma como um "momento singular do movimento social"

(EZPELETA & ROCKWELL, 1986). A escola é um espaço para o exercício de cidadania e ilustração mediante o domínio do saber como construção social e histórica. Ela é situada, em nossa lente, no reino das possibilidades estabelecidas como um vir-a-ser, enquanto estágio de prática social. Nesta mesma abordagem, diz Penin:

[...] a escola, ao mesmo tempo que reproduz as desigualdades presentes no contexto social oprimindo os indivíduos pertencentes às camadas populares, é também espaço onde os indivíduos que a ela pertencem podem se apropriar do saber escolar, utilizando-o em seu projeto social (PENIN,1989, p. 5).

Posto isso, o nosso entendimento analisa a escola constituída em um ambiente fortemente marcado pelo trânsito de racionalidades no seu cotidiano. Nessas vias de navegação, a racionalidade científica é eleita como um saber instituído na orientação da prática escolar. Ou melhor, é o objeto de ocupação. A eleição deste tipo de racionalidade comporta vínculos indo do social ao político e abrangendo, nesta junção, o econômico e o cultural. Então, já podemos antecipar o saber escolar como fruto de uma escolha arbitrária, situando-o como único saber legítimo (porque científico = "verdadeiro") e, assim, deixando de fora outros. No entanto, não pretendemos captá-lo em uma diretividade apenas com uma índole reprodutora, mas que também seja obturado como algo contraditório.

Na escola, a cientificidade é estruturada em um currículo. Ele é operacionalizado através dos conteúdos ensinados. Estes, por sua vez, não são um "que fazer" neutro. Ele se objeta como algo permeado por relações de poder. A sua eleição não esconde os seus interesses sociais particulares. A ideia do currículo oficial (seja

explícito ou oculto) envolve a seletividade cultural. Não podemos perder de vista a sua estreita ligação com o estado e com o processo do controle hegemônico²³. Controle exercido através da circulação de ideologias cujo objetivo é cimentar, através do convencimento e da aceitação, uma visão de mundo ao esconder os propósitos de manutenção da ordem presente. Neste processo, a escola desenvolve um papel central na formação e expressão de intelectuais. Isto em decorrência de atuar frente a organização da cultura²⁴.

Para este estudo, vamos tratar a questão do currículo chamando-a de "saber escolar". Situamos esta categoria, porque entendemos haver uma arbitrariedade no campo educacional escolar por possuir um caráter hierarquizado e hierarquizante capaz de influir, também, no estabelecimento das desigualdades sociais e educacionais.

Partimos desse pressuposto, atribuindo a este saber um *status* de senha para a participação dos sujeitos no contexto da sociedade. Soldamos um elo deste atributo com a expressão da cidadania. As manifestações sociopolíticas dos sujeitos não são determinadas, mas influenciadas pelo grau de instrumentalização e

²³ Sobre hegemonia, ver também PORTELLI, 1977. Gramsci e o bloco histórico. PATNAIK (1980). *Gramsci's concept of common sense: towards a theory of subaltern consciousness in hegemony process...*

²⁴ Neste sentido, GRAMSCI (1988) afirma: "A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os graus, verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (...). A propósito desta citação, é significativo para essa discussão situar o que GRAMSCI classifica como sendo cultura. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres... (Cf. NOSELA, 1992: p.15).

informação que este tipo de saber encoraja. Sem com isso querer mistificá-lo, nem tampouco negar sua pouca importância para os movimentos sociais ou para qualquer outra forma de expressão da vida humana.

A escola é um lugar de distribuição desses conteúdos instrumentais e informativos. Mesmo não sendo a única agência que se presta a este serviço, ela é a mais tradicional e aceita pela sociedade. E aí se encontra embutida sua função social e política. No entanto, este caráter distributivo não deveria ser o seu único propósito. É preciso dotá-la de condições para torná-la um espaço para o exercício de cidadania. E a cidadania não se restringe ao mero armazenamento de códigos culturais. Ela é também o momento da *práxis*. Sendo este o seu estatuto, ela deve construir e ser construída pela formação dos sujeitos enquanto cidadãos.

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão' possa se tomar governante', e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente' nas condições gerais de poder fazê-lo (...). (GRAMSCI. Apud. GARCIA, 1992, p. 50),

Mas afinal, o que entendemos por cidadania? Por que identificamos a escola como instância de expressão da mesma? São questões que tentaremos desenvolver a seguir, tendo como fundo a discussão sobre as desigualdades sociais e educacionais.

A cidadania, situada como um conceito ou uma prática, tem sido mais destacada como objeto de estudo na área das ciências jurídicas como também da ciência política. Para o nosso campo de estudo, as áreas de sociologia da educação e psicologia social, a

cidadania tanto envolve os direitos e deveres, como a expressão de liberdade e igualdade dos sujeitos como cidadãos.

Na sociologia da educação, entendemos o direito à escola e ao domínio do saber que nela é veiculado como uma condição a ser assegurada pelo estado enquanto instituição, em tese, voltada ao bem coletivo. No entanto, é preciso vermos que o estado, representado no domínio dos que assumem a sua gestão, como se furtar a este papel, sobretudo no tocante à escolaridade da maioria, embora busque mostrar o contrário. E neste sentido a garantia do direito a uma educação de qualidade também traz em seu bojo a exigência de vida digna em meio à justiça social. Este descompromisso do estado frente ao que professa em seus estatutos e o modo como a realidade social se estabelece demonstra o descompasso entre o dito e o feito nesta seara.

Esta falta de vontade política entorna um quadro de desigualdades ao comprometer os princípios de igualdade e liberdade como pressupostos básicos de uma sociedade democrática. Democracia aqui entendida no seu sentido *lato*, qual seja o de ampliação das oportunidades através da universalização das condições para o alcance social de interesses. "A democracia entendida como uma grande solução enquanto modo de regulação, enquanto compromisso para que se possa construir algo". (GRZYBOWSKI, 1991, p.20).

Na psicologia social, já há uma maior especificidade na observação de como os sujeitos ou grupos se constroem enquanto cidadãos. Este processo leva em conta a expressão da vida rotineira consolidada no "aqui-e-agora" enquanto uma síntese de múltiplas determinações onde também se esboçam na construção de uma dada realidade social.

Dentro dessa abordagem, Spink localiza que desta interação do imediato vivido e das marcas culturais permeadas no imaginário social de uma determinada coletividade vão surgir as impressões ao

interagir na forma de RRSS e constituir uma realidade comum. Assim, ela assegura:

[...] a elaboração de representações sociais, enquanto formas de conhecimento prático que orientam a ação, se dá na interface de duas forças monumentais. De um lado os conteúdos que circulam numa dada sociedade e que têm suas origens tanto nas produções culturais mais remotas constituintes do imaginário social, quanto nas produções locais e atuais que emergem da convivência cotidiana. De outro lado, temos as forças decorrentes do próprio processo de interação social e as pressões para definir uma dada situação de forma a confirmar e manter identidades coletivas (SPINK,1994, p. 93-4).

Inferimos daí ser essas duas forças monumentais expelidas nas formas de conteúdos culturais e de uma ação coercitiva na construção da realidade social impostas como elos dinamizadores fundando a cidadania tanto dos sujeitos quanto dos grupos que os comportam. Essa dupla apreensão, os indivíduos exercem-na na acomodação ou na reivindicação dos direitos a eles assistidos. Ao mesmo tempo, a compreensão representativa destes direitos move a ação social cotidiana e se expressam, no caso da escola, na insatisfação dos pais com o desempenho do/a filho/a ou ainda de um professor ou professora, quando busca realizar bem o seu trabalho. Sem esquecer dos grupos articulados para solicitar instalações de unidades educacionais nos bairros e tantas outras formas de manifestação.

Isto posto, assinalamos a cidadania onde os sujeitos-cidadãos devem ser contemplados pelo seu direito à educação ao

contemplar a escola e o saber nela trabalhado. Assim, exista como condição para a igualdade de oportunidades se realizar como um meio de vivência democrática. Ser cidadão é dispor da condição potencial de realizar-se como membro da *polis* e como sujeito dotado de aspirações marcadas na sua vivência.

Se concebermos a escola como espaço de cidadania, é preciso a entender como *locus* de transmissão e assimilação de conhecimentos e construção de sociabilidade. Ou seja, é um ambiente de expressão social. E essa expressão deve aventar para a condição potencial das camadas populares da sociedade. Aqui, as entendemos como coletivos de sujeitos ao alcançar a sistematização da cultura através do domínio do saber escolar para a realização dos seus propósitos políticos e sociais.

Nesta vertente, entendemos que os sujeitos das camadas populares, em sua grande maioria, não são respeitados na sua condição de cidadão em nossa realidade política e social. A metáfora do *Prometeu Acorrentado* ilustra o drama das crianças e adultos que por não dominarem os códigos da leitura e da escrita são despojadas da sua cidadania. Sem reduzi-la ao domínio do saber escolar e sem atribuir a este saber uma aura mística, entendemos esta ser uma necessidade social e política para a sociedade tornar-se democrática e por isso, justa.

A justiça social, em nível de sua expressão pela via escolar, é necessária a assunção de compromissos com um projeto de sociedade. Uma proposta calcada na realidade concreta dos/as alunos/as das camadas populares. Tanto no ponto de partida quanto no de chegada. Neste âmbito, é indispensável fortalecer o estatuto social docente para o fortalecimento da participação na diminuição das desigualdades sociais e educacionais. Não obstante seja conhecida a limitação da natureza escolar impressa nesse processo.

Tais considerações imprimem a observar a importância da realidade cotidiana escolar. Contudo, as políticas educacionais precisam inovar ao reconhecer este nível da realidade. Assim, aquele é perpassado por saberes com um fundo de validação na prática situada dos sujeitos concretos. E essa absorção passa ao largo de uma aceitação integral dos mesmos. Mas, a importância de conhecê-los para dialogar e até mesmo transformar o sentido daqueles no alcance desejado pelas mudanças institucionais.

Esses saberes necessitam ser contemplados até mesmo como uma forma de encontrar elementos facilitadores para a apreensão dos saberes sistematizados. A análise das RRSS assegura a existência do diálogo na construção das mesmas. Por este fenômeno, elas se instituem como uma ação comunicacional validada na prática cotidiana da escola. Caso essa questão seja bem trabalhada, é possível vislumbrar a melhoria da qualidade do ensino nas unidades escolares.

Talvez não seja demasiado afirmar essa empreitada diante do enfrentamento de desafios na objetivação concreta no cotidiano. É imprescindível o respeito político e social pelos sujeitos epistemológicos na ambiência escolar. Possivelmente, tamanhos desafios fortaleçam a identidade dos/as professores/as e demais profissionais da educação.

Essas afirmações buscam no presente objetivar perspectivas de futuro. A totalidade social marcadamente iníqua. A realidade mostra uma maioria excluída de participação na vida cidadã. O estudo sobre desigualdades, representações sociais e educação levou à reflexão sobre o/a aluno/a de escola pública urbana periférica. Diante disso, é possível assegurar sobre um/a aluno/a com baixo desempenho escolar venha a ser um excluído em potencial. Esta condição constrói para ele/a as perspectivas mais dolentes para o mundo do trabalho. O risco maior ainda é encontrar lugar nesse mundo do trabalho. A sociedade, cada dia mais, centra a produção no domínio dos conhecimentos e informações. E assim, pode-se ampliar as desigualdades sociais e educacionais.

É ingenuidade acreditar no poder da escolar para conter ou fazer a história sozinha. Contudo, não se faça sem ela. Assim, a contemporaneidade põe como imperativo operar mudanças substantivas no sistema educacional. Nem sempre as perspectivas de futuro social são as mais promissoras para a maioria. Contudo, é imprescindível evitar tornar-se cépticos diante da realidade. Faz-se indispensável mantermos viva a chama da espécie com fé na vida na

vida, na humanidade e no que virá. As desigualdades sociais são fenômenos históricos. É fato.

ALCANTARA, A. *A influência da violência na televisão vista pela psicanálise*. O POVO. Fortaleza -CE 09 de julho, 1995, caderno B, p. 2.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre Artes Médicas, 1989.

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. Brasília: Martins Fontes, 1987.

ARROYO, M. *A escola e o movimento social relativizando a escola*. ANDE n. 12, p. 15-20, S. Paulo Cortez Associados, 1987.

_____. *O direito do trabalhador à educação*. In: GOMEZ et al. **Trabalho e conhecimento dilemas na educação do trabalhador**. S. Paulo. Cortez Associados, 1987 p. 75-92

BACON, F. **Novo Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Nova Atlântida. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Original: **Novum Organum**, 1620, Londres.

BARBOSA, L. **O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros**. Rio de Janeiro Campus, 1992.

“BERGER, P. & LUCKMAN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 10ª ed. Petrópolis Vozes, 1993,

BOMBASSARO, L. **As fronteiras da epistemologia como se produz o conhecimento**. 2ª ed., Petrópolis Vozes, 1992.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma análise do sistema de ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1992.

BUARQUE, C. *Dicionário da exclusão*. **O POVO**. Fortaleza -CE, 20 de abril de 1995, caderno Sábado, p. 3-7, c. 1-8.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CATANI, A.M. **O que é capitalismo**. 30ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.

CHAUI, M. *De alianças, atrasos e intelectuais*. **Folha de S. Paulo**, SP, 24 de abril de 1994, caderno Mais, p. 08-09, c. 1-18.

_____. **O que é ideologia**. 8ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONNOR, S. **Cultura pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis – RJ Vozes, 1995.

_____. **O que sais-je? A Etnometodologia**. O ponto de conhecimento atual. (Digit.).

D'ANTOLA, A. *Democratização do ensino de 1º grau: o que nos conta os números*. **Educação Municipal**, ano 2, nº 5, Cortez: Ação Direta: UNDIME S. Paulo, novembro de 1989, p. 55-62.

DANDURAND & OLLIVIER. Centralidade dos saberes e educação em relação a novas problemáticas. **Sociologia e Sociedades**, vol. XXIII, nº 5, 1991, pp. 55-62.

DOMINGUES, I. **O grau zero do conhecimento**. S. Paulo: Loyola, 1991.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Edições 70: São Paulo, 1994.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 9ª ed., S. Paulo: Perspectiva, 1992.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In: GENTILI, P. & SILVA T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis Vozes, 1994.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. S. PAULO. Cortez/Associados, 1986.

FERREIRA, N. & EIRIZIK, M. *Imaginário social e educação*. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, nº 61, jan-mar, 1994, pp. 05-14.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**, 6ª ed., S. PAULO: Moraes, 1986.

FIRGOTTO, G. **Trabalho e educação: face a crise do capitalismo, ajuste neoconservador e alternativa democrática**. Rio de Janeiro, novembro de 1993 (Tese).

_____. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, P. & SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. S. PAULO: Ática, 1993.

GARCIA, R. L. *No cotidiano da escola pistas para o novo*. **Cadernos CEDES**, n. 28, Campinas Papyrus, 1992, pp. 49-62.

GARCIA, RL. *A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade*. **ANDE**. Nº. 03, S. Paulo Cortez, 1983.

GILLY, M. *As representações sociais no campo educativo*. In: JODELET, D. **Les représentations sociales**, Paris PUF, 1980, pp. 01-14 (Tradução: Angela T. 8. Therrien) (digit.).

GOLDMAN, L. *O todo e as partes*. In: **Dialética da Cultura**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979, pp. 03-25.

GOMES, C.A. **A educação em perspectiva sociológica**. 2ª ed., S. Paulo: EPU, 1989.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRZYBOWSKI, C. *Modelo de desenvolvimento, democracia e educação*. 13ª reunião da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANAIS), 1991, p. 15-29.

GUARESCHI, P. (org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis Vozes, 1994, p. 63-109.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris Fayard, 1.1 e 2, 1984.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HAGUETTE, T. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3ª ed. Petrópolis – RJ Vozes, 1992.

HOBSBAWN, E. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

JODELET, D. **As representações sociais**. Paris: PUF, 1989.

_____. *Reflexão sobre o tratamento da noção de Representação Social em psicologia social*. **Comunicação e Informação**, 6(263): 1984, pp. 15-41.

_____. *Representações sociais: fenômenos, conceito e teoria*. In: MOSCOVIC, S (org.). **Psicologia social**. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

JOVCHELOVITCH, S. *Vivendo a vida com os outros intersubjetividade, espaço público e representações sociais*. In: JOVCHELOVITCH, S & KANT, E. **Crítica da Razão Pura**. S. Paulo. Tecnoprint, s/d (Coleção Universidade de Bolso).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LEFEBVRE, H. **A presença e a ausência Contribuição à teoria das representações**. México, Fundo de Cultura Econômica, 1983.

LIBANEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 6ª ed., S Paulo Loyola, 1984.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. A. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. S. Paulo EPU, 1989.

MADEIRA, M. C. *Representações sociais: pressupostos e implicações*. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, 72 (171); maio/agosto, 1991 pp. 129-144.

MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política**. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MAZZOTTI, A J. A. *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação* **Em Aberto**. Brasília, ano 14, 61, jan/mar, 1994, pp. 60-78.

MELLO, G N. **Cidadania e competitividade desafios educacionais do terceiro milênio**. S. Paulo Cortez, 1993.

MOYSES, L. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, SP Papyrus; Niterói, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1994.

MOSCOVICI, S. *La psíquica, son image et son public* (1961), Paris: PUF, 1976.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre -RS. Artes Médicas, 1992. **Trabalho e educação**. In MINAYO et al. **Trabalho e**

conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. S. Paulo Cortez/Associados, 1987.

OLIVEIRA, M. **Ética e sociabilidade.** S. Paulo: Loyola, 1993.

PALMONARI, A et DOISE, W. *Características das representações sociais.* In. DOISE W et PALMONARI, A. **L'étude des représentations sociales.** Neuchâtel Paris, Delachaux & Niestlé, 1986, pp 12-33 (Traduzido por Angela T. S. Therrien).

PARSONS. TALCOTT. **Sociological Theory and Modern Society.** The Free Press, 1967.

_____. **O sistema social.** Glence, Il. Free Press, 1951.

PATNAIK, A. K. *O conceito de senso comum de Gramsci apresenta uma teoria da consciência subalterna no processo de hegemonia.* **Economic and Political Weekly**, 30 de janeiro de 1988, pp. 02-10.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** S. Paulo TA Queiroz Editor, 1993.

PENIN, S. **Cotidiano e escola a obra em construção.** S. Paulo: Cortez/Associados, 1080.

PESSANHA, E.C. **Ascensão e queda do professor.** S. Paulo Cortez, 1994.

PETITAT, A. **Produção da escola / Produção da sociedade.** Porto Alegre Artes Médicas, 1994.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RANGEL, M. **Representações e reflexões sobre o "bom professor"**. Petrópolis - RJ. Vozes, 1994.

SÁ, C. P. *Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. In: M. J. Spink (Org.). **O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45...

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 23ª ed., S. Paulo, Cortez / Associados, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. S. Paulo: Cortez / Associados, 1991.

SCHIFF, M. **A inteligência desperdiçada: desigualdade social: injustiça escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1993.

SILVA, E.T. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, T.T. **O que produz e o que não produz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre-RS Artes Médicas, 1992.

_____. (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SPINK, M. J. *A medicina e o poder de legitimação das construções sociais de igualdade e diferença uma reflexão sobre cidadania e gênero*. In: SPINK, M. J.(org). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. S. Paulo: Cortez, 1994, pp. 93-103.

_____. (org.). **O conhecimento no cotidiano; as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** S. Paulo: Brasiliense, 1993, pp. 19-45.

_____. (org.). **O conhecimento no cotidiano; as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. *Os professores face ao saber esboço de uma problemática do saber docente.* **Teoria & Educação**, 04, 1991, pp. 215-233.

THERRIEN, J. *Interação e racionalidade no saber de experiência.* UFC, 1994. (Digit.)

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa ação.** 5ª ed., S. Paulo Cortez/Associados, 1992.

WACHOWICZ, L. *A democracia na escola.* **ANDE**, n. 18, S. Paulo: Cortez Associados, 1992.

WAGNER, W. *Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações sociais.* In: JOVCHE-LOVITCH, S. & GUARESCHI, P (orgs.). **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 149-186.

A

Ação comunicativa, 13, 50, 58, 61, 63, 72–76, 79

B

Baudelot, 12, 29, 38–41

Bourdieu, 38, 44–46, 66

C

Capital cultural, 20, 41, 44, 93

Capitalismo, 11, 16–19, 21, 24, 39, 41

Cidadania, 9–13, 20, 23, 25, 36, 46, 60, 83–88, 94, 96–101

Cidadania escolar, 10, 12–13, 25, 36, 46, 60, 83–88, 94, 96–101

Cidadão, 20–21, 43, 47, 98–101

Classes sociais, 12, 15–21, 26, 32, 34, 38–45, 72, 87

Comunicação, 30, 50–52, 57, 62, 65, 68, 73–74, 77, 81, 94

Conhecimento, 10–11, 20, 27, 29, 37, 41–42, 46, 50, 52, 55, 57, 59, 61, 64, 69, 71, 75, 79–80, 86–95, 100–101, 104

Conhecimento escolar, 10–11, 37, 41, 46, 59, 79–80, 86–95, 101, 104

Conflito social, 30–32, 34, 38–39, 46, 92

Controle social, 10, 33, 39–40, 44, 90, 95

Cotidiano, 11, 13, 19, 41, 67, 76, 78–80, 87, 96, 104

Cultura, 9–10, 16, 20, 26, 35–36, 41, 44–45, 50, 52–53, 55, 65, 67, 72, 75, 77, 80, 84, 87–101

Currículo, 96–97

Currículo escolar, 96–97

D

Democracia, 9–11, 21, 27–28, 40, 84, 88, 99

Democracia liberal, 10, 27
Desigualdades educacionais, 11–15, 29, 80–81, 83, 97–98, 103–104
Desigualdades sociais, 9–15, 24, 29, 32–35, 39, 43–46, 80–81, 83, 91, 96–105
Direitos do homem, 20, 26, 94
Divisão social do trabalho, 32–35, 39, 42, 90
Dominação, 10, 35, 38–42, 44, 87, 90, 92
Durkheim, 12, 29–34, 37, 52–54

E

Educação, 9–12, 22–39, 46, 70, 76, 78, 84–86, 89, 98–100, 104
Educação escolar, 10–12, 25, 32–35, 39, 46, 76, 78, 84–86, 89, 99, 104
Equidade, 11
Escola, 9–13, 22–47, 49, 59–60, 76–104
Escola Nova, 11, 22–23, 37, 39, 86, 89, 93–94, 103
Estado, 9–10, 13, 16–17, 22–23, 26, 30–35, 40–41, 86–90, 97, 99
Estado-nação, 10, 13, 16–17, 22–23, 35, 40–41, 87, 90
Establet, 12, 29, 38–41
Estratificação social, 35–36, 42

F

Funcionalismo, 29, 33–34

I

Igualdade, 9–35, 39–46, 80–81, 83, 91, 96–105
Igualdade de oportunidades, 9–11, 13, 18, 21, 23–25, 27, 32–33, 44, 83, 99, 101
Indústria, 16–18, 25, 37, 39, 75
Integração social, 31, 35–38, 46

L

Liberalismo, 18, 20, 75

Liberdade, 10, 12, 15–16, 18, 20–23, 94, 99

M

Mercado, 10, 16–17, 25, 37, 85–86, 88

Meritocracia, 32, 41–42

Movimentos revolucionários, 18, 20

N

Nacionalismo, 21

P

Parsons, 33–37

Passeron, 12, 29, 38, 44–46

Pedagogia, 23–24, 27–28

Políticas públicas, 10

Poder, 10, 13, 16–23, 27, 31, 38–45, 56, 59, 70–74, 83, 89–98, 104

Poder simbólico, 44–45, 74

Práticas pedagógicas, 13

Produção, 11–19, 24, 26–27, 32, 37, 39, 41–46, 60, 87, 89–95, 104

Professor, 12, 49, 77, 79–81, 92, 100

Q

Qualidade da educação, 11, 84–86, 99, 104

R

Racionalidade docente, 49, 75, 79

Representação, 10, 50, 52, 54–55, 57–58, 60–61, 78, 80

Representações sociais, 11–12, 46, 49–61, 66–67, 75–76, 78, 80–81, 100, 104

Reprodução social, 13, 26–27, 37, 39, 41, 43, 45–46, 87, 90, 95

S

Saber, 10–13, 22, 49, 51–53, 58, 60, 65–66, 73–75, 79–104

Saberes escolares, 10, 80, 104

Sistema escolar, 10–12, 32, 35–43, 46, 59, 76, 80, 85–90, 101, 104

Sistema nacional de ensino, 21–22

Socialização, 35–36, 50, 86, 89

Sociedade, 10, 12–47, 52–56, 64, 76–104

Sujeito, 9, 12, 18, 24, 37, 49, 57–73, 78–104

T

Teoria conflitualista, 12, 29, 38

Teoria funcionalista, 12, 29, 38

Trabalho, 16, 18–20, 22, 24, 27, 32–35, 38–44, 56, 64–65, 70–71, 79–81, 85, 90, 93, 100, 104

Transformação social, 25, 30, 45, 79, 95

V

Violência simbólica, 44–46



José Wilson Rodrigues de Melo

Pós-doutor em Sciences de l'Éducation pela Université de Montréal - Udm, Canadá (2013). Doutorado em Didáctica e Organización Escolar pela Universidade de Santiago de Compostela - USC, Espanha (2008); Estudios de Tecero Ciclo pela Universidade de Santiago de Compostela - USC (2002); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1995); Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1994). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1985). Professor Efetivo da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT desde 2003. Tem experiência na área de Educação com ênfase nos seguintes temas: política educacional, ensino superior, formação de professores, currículo, direitos humanos. Uma categoria transversal aos temas de pesquisa é a diversidade cultural.

A escola é, por excelência, um espaço de construção da cidadania, mas também um espaço onde se reproduzem desigualdades e se confrontam representações sociais diversas. Este livro nasce da necessidade de compreender como o saber escolar se relaciona com a formação da cidadania em contextos marcados por assimetrias sociais, culturais e econômicas.

A obra dialoga com autores fundamentais das ciências sociais e da educação, explorando categorias como cultura, poder, saberes, desigualdade, representação social e cidadania. A partir de uma abordagem crítica e interdisciplinar, o autor analisa as múltiplas dimensões que atravessam o trabalho docente e o cotidiano escolar.

Destinada a educadores, pesquisadores e estudantes, esta obra propõe reflexões e instrumentos para repensar o papel da escola na promoção de uma cidadania ativa, democrática e inclusiva.

ISBN: 978-65-979848-6-2



9 786597 984862

José Wilson Rodrigues de Melo



Observatório
Edições