

O PODER DAS REPRESENTAÇÕES NO IMAGINÁRIO DOS QUE FAZEM A EDUCAÇÃO

Leusa Fátima Lucatelli Possamai

Mestre/UEDESC e IFSC

leusafatima@gmail.com

RESUMO

Este artigo se propõe conceituar o que são representações. Segundo Chartier (2011) a representação das práticas sempre tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares e identifica-los é uma tarefa obrigatória para entender as situações ou práticas que são objeto da representação. Logo, entender como elas, na escola, pautam o fazer dos profissionais da educação. Busca também explicitar que na maioria das vezes as representações são incorporadas ao longo da experiência, nem sempre explícitas, nem sempre conscientes, mas se refletem em poder simbólico. Para Bourdieu (2001), o poder simbólico é um poder que se insere no corpo sob a forma de esquemas de percepção e de disposições para respeitar, admirar, amar, obedecer, ou seja, de crenças que tornam sensível a certas manifestações simbólicas. A força simbólica age sobre o corpo, e é produto da incorporação de uma estrutura social sob a forma de disposições que chega a imitar uma naturalização. Portanto, surgem também nas relações com os estudantes e com os conteúdos que são trabalhados. Através do relato de práticas de professoras da Educação de Jovens e Adultos, é possível constatar como as representações em relação ao conteúdo escolar, na relação com os estudantes e destes com a escola e com a aprendizagem, organizam o fazer e tornam-se poder simbólico e, como, apesar de não ditas, não escritas, têm o poder e exercer autoridade. Ainda que pareçam anônimas, autônomas e insubstituíveis, constituem um poder invisível, de fazer presente o que está ausente.

Palavras-chave: EJA. Representações. Poder simbólico. Conteúdo escolar. Práticas educacionais.

ABSTRACT

This article aims to conceptualize what are representations, according to Chartier (2011) the representation of practices always has reasons, codes, purposes and particular addressees; identifying them is a mandatory task to understand the situations or practices that are the subject of the representation. And, understanding how they, in school, uphold the cause of professionals of education. It is also aimed to clarify that most of the times the representations are incorporated throughout the experience, not always explicit, not always aware, but reflected on symbolic power. According to Bourdieu (2001),

symbolic power is a power that is part of the body in the form of schemes of perception and disposition for respecting, admiring, loving, obeying, i.e. beliefs that make sensitive to certain symbolic manifestations. The symbolic power acts on the body, and is the product of the merger of a social structure in the form of dispositions that mimic naturalization. In this sense, as well as in the relationship with the students and with the contents carried out. Through the reports of practices by teachers from youth and adult education it is possible to see how the representations regarding the content and the relationship with students, as well as their relationship with the school and the learning process, organize the actions and become symbolic power and, how, in spite of not been spoken, not been written, have the power and exercise authority. Even if they seem to be anonymous, freestanding and irreplaceable, constitute an invisible power, of making present what is absent

Keywords: Youth and Adult Education. Representations. Symbolic power. School content. Educational practices.

Introdução

Este artigo se propõe explicitar o significado e a função de representação no imaginário dos que fazem a educação, os estudantes e professores da EJA, na relação com os conteúdos escolares e na relação dos estudantes com a aprendizagem, conforme relatos de experiências que ocorreu com professores e da EJA.

Começamos por identificar, em diferentes e contraditórias realidades, como determinadas representações escolares são construídas e incorporadas no dia a dia. A exemplo das do mundo social, que são determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam e de forma alguma são percepções imparciais, as representações escolares também produzem estratégias e práticas sociais, escolares e políticas que tendem a impor uma autoridade, razão pela qual se supõe que sempre estarão num campo de concorrência e competição. Seus desafios se enunciam em termos de poder e dominação e têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender como um grupo se impõe ou tenta impor sua concepção do mundo social, seus valores e seus domínios. (CHARTIER, 1945) Ou como propõe o mesmo autor:

Ocupar-se dos conflitos de classificações ou delimitações não é, portanto, afastar-se do social [...] muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1945, p. 17).

As representações têm o poder de se tornar instrumento que muitas vezes produz respeito, submissão e constrangimentos, porém, permitem articular modalidades de relações com o mundo, como configurações intelectuais múltiplas. A realidade é contraditoriamente construída por indivíduos ou coletivos que marcam a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1945, p. 23).

Procurando conceituar que as representações podem se transformar em poder simbólico e, apesar de não ditas, escritas, explicitadas, exercem autoridade, especialmente nas escolas e, sobre os estudantes na relação com os conhecimentos, com os conteúdos escolares, nas próprias representações dos professores sobre os estudantes. A exemplo de autores como Roger Chartier (1945, 2011), António Nóvoa (2009), Pierre Bourdieu (2001, 2011), apoiando-nos em seus exemplos e fundamentos, analisaremos o tema a partir da prática vivenciada por professores de Jovens e Adultos da rede municipal de educação de Chapecó, apresentadas em forma de relatos e publicados pela Secretaria Municipal de Educação na revista Educação de Jovens e Adultos, no ano de 1998.

Procurando ainda, neste estudo, descortinar a naturalidade de um

currículo, o que pressupõe um empreendimento no sentido de explicitar as representações das práticas incorporadas pelos educadores através de um processo de formação permanente, de suscitar dúvidas nessas práticas e representações e, perceber as contradições para numa relação dialética, desenvolver e fundamentar a reflexão emergindo um novo fazer, uma nova práxis.

Freire(1987) afirma que toda prática escolar é resultado da construção histórica dos homens. Portanto, não são construções neutras, mas com o passar do tempo muitos profissionais da educação as incorporam como se fossem naturais. Elucidando, temos as representações que os professores têm de seus estudantes em relação à apropriação dos conteúdos escolares considerando-os geralmente despreparados ou não interessados diante das dificuldades de compreensão dos mesmos. Também as representações que os estudantes têm da escola, dos conteúdos e da autoridade dos professores. Os conteúdos têm validade inquestionável, a escola é somente para pessoas inteligentes e o professor é o detentor do poder e do conhecimento, por isso não pode ser contestado. Essas são representações no imaginário dos estudantes da EJA e mesmo que simbólicas, exercem poder e direcionam as ações e comportamentos de ambos estudantes e professores.

As representações e o conhecimento escolar

Compreender as culturas escolares é entender as práticas escolares como resultados da ação humana

Hoy día es importante reconocer que la investigación histórica implica, primero, una extensión de la indagación tradicional de la historia intelectual para incluir las representaciones y creencias colectivas y, segundo, una afirmación de la imposibilidad de reducir las prácticas no discursivas a los discursos que se supone legitiman, condenan, representan, controlan u organizan de diversas formas esas prácticas (CHARTIER apud NÓVOA, 2003, p. 64).³⁵

São comuns, nas escolas, práticas de funcionamento que se legitimam ou não no fazer diário, seja do ponto de vista da gestão, seja do ponto de vista da sala de aula. Paralelamente a isso, é também verdadeiro que cada um é cada um, e tem suas especificidades na atuação e nos encaminhamentos dos fazeres educacionais, tanto em gestão quanto em sala de aula. Não são cópias, reproduções mecânicas, desconectadas.

35 Hoje em dia é importante reconhecer que a pesquisa histórica envolve, em primeiro lugar, uma extensão da tradicional indagação sobre a história intelectual para incluir representações e crenças comuns, e, em segundo lugar, uma afirmação da impossibilidade de reduzir as práticas não-discursivas que se imagina legítimas, condenem, representem, controlem ou organizem de alguma forma tais práticas (Tradução nossa).

Há, nesse processo, relações humanas presentes, experiências culturais, com especificidades, subjetividades, cumplicidades, desavenças, discussões, choques de posturas, de ideias, silêncios, etc., “[...] en la que se ve la cultura como un producto deliberado que no se puede comprender sin prestar una estrecha atención a las relaciones entre las prácticas y los discursos, los sistemas no discursivos y los hechos enunciativos” (CHARTIER apud NÓVOA, 2003, p. 63 e 64)³⁶.

Compreender as culturas escolares é entender as práticas escolares como resultados da ação humana, por isso, sempre contraditórias, uma relação de processo que desafia. São ações deliberadas que exigem perspicácia tanto em relação às ações quanto às falas, aos enunciados. De acordo com Chartier, “el mundo no se puede ver ni como lenguaje (imperialismo textual), ni se puede comprender el lenguaje simplemente como un reflejo del mundo (contextualismo).” (CHARTIER apud NÓVOA, 2003, p. 64)³⁷.

A escola, enquanto instituição de trabalho com o conhecimento, ainda carece muito de um olhar crítico, indagativo e problematizador, que busque superar as representações consolidadas, especialmente na relação com os conteúdos escolares desenvolvidos com estudantes da EJA e, que, prioritariamente são conteúdos narrados, não estabelecendo relações com a vida dos mesmos, como afirma Freire (1987, p. 57), “Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”.

Juntamente conteúdos, posturas, valores e outros artefatos vão consolidando as representações nas escolas e em outras instituições que a título de exemplificação é apresentada na citação abaixo:

Os nossos magistrados conheceram bem esse mistério. As suas togas vermelhas, os arminhos com que se enfaixam como gatos peludos, os palácios em que julgam, as flores-de-lis, todo esse aparato augusto era muito necessário; e, se os médicos não tivessem sotainas e galochas, e os doutores não usassem borla e capelo e túnicas muito amplas de quatro partes, nunca teriam enganado o mundo, que não pode resistir a essa vitrina tão autêntica [...] Como, porém, possuem apenas ciências imaginárias, precisam tomar esses instrumentos vãos que impressionam as imaginações com que lidam; e destarte, com efeito, atraem o respeito (CHARTIER, 2011, p. 21).

O poder simbólico da representação, aqui comentado por Chartier

36 “[...] que refletem a cultura como um produto deliberado que não pode ser compreendido se não se prestar muita atenção às relações entre práticas e discursos, sistemas discursivos e fatos enunciativos (Tradução nossa).

37 O mundo não pode ser visto como linguagem (imperialismo textual), nem se pode entender a língua simplesmente como reflexo do mundo (contextualismo) (Tradução nossa).

a respeito dos juízes e médicos é também exercido pela escola. Esta concebida como um espaço de produção e socialização do conhecimento, das ideias, das práticas, das experiências, das manifestações subjetivas, transforma-se em mecanismos de funcionamento incorporados como naturais, específicos, atemporais e inquestionáveis, legitimando, ao que Chartier chamará de representações.

As representações que dispensam os castigos físicos, a brutalidade, tornam-se simbólicas; mesmo assim, têm tanto ou mais poder que as outras. Ao serem incorporadas ao dia a dia pelas pessoas, tornam-se verdades, normas, lei. Ainda que não escrita e fixada nos murais, a verdade, a norma é um poder invisível; ela é a representação que “faz presente o que está ausente” (CHARTIER, 2011, p. 18).

São relações diretas que não necessitam da presença. Necessitam estar incorporadas. Exercem um poder simbólico tão mobilizador ou imobilizador quanto outros, pois “toda representação representa algo; [...], toda representação se apresenta representando algo” (CHARTIER, 2011, p. 18-19).

Mesmo não dito, escrito, formalizado, cumpre uma função. “Como a Eucaristia, o retrato do rei, seja uma imagem ou texto escrito, é, ao mesmo tempo, a representação de um corpo histórico ausente, a ficção de um corpo simbólico” (CHARTIER, 2011, p. 19). As representações têm esse poder. Substituem as figuras físicas, materiais. Basta que sejam contadas e relatadas de geração em geração, se tornem rotina, práticas incorporadas, para que se acredite em sua força e se respeite.

Para exemplificar a representação das incorporações no fazer educacional, a de seguir um rol de conteúdos de maneira acrítica, quase automática, é elucidativo conferir os relatos de práticas das professoras³⁸, ilustrando as contradições e as crises vivenciadas, e entender como e por que as deixam inseguras, nelas produzindo, conseqüentemente, uma sensação de não saber mais o que fazer e como fazer:

No início da nossa caminhada com Educação de Jovens e Adultos, [...] tínhamos o entendimento que dar aulas era preparar um rol de conteúdos e nos preocupávamos em esgotar esses conteúdos. Durante o trabalho, fomos concluindo que deveríamos partir sempre da realidade do aluno e não do livro ou da nossa realidade enquanto professores. Pois, construir com os alunos é

38 Relato de experiência da Rede Municipal de Educação do município de Chapeco, da EBM de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire publicado na revista: Educação de Jovens e Adultos, em dezembro de 1998, durante a gestão da Administração Popular (1997 a 2004). A revista apresenta-se organizada em cinco temas: 1) Uma Proposta de Educação Popular; 2) Coletivo: princípio de mudanças; 3) Formação dos Educadores; 4) Tema Gerador: um processo interdisciplinar e 5) Avaliação: instrumento de problematização da prática pedagógica na Rede Municipal. O conteúdo, apresentado neste artigo, encontra-se no tema (um). É oportuno informar que o conteúdo da revista foi escrito pelos professores (as), a partir das representações que estavam vivenciando naquele momento, naquela experiência de educação em relação aos temas abordados e são públicos, o que significa afirmar que encontram-se disponíveis para consulta, pesquisa e uso.

ter como ponto de partida onde os alunos de fato se encontram e não onde nós gostaríamos que eles se encontrassem. Também, que era preciso respeitar a visão de mundo dos alunos, e para isso tínhamos que ouvi-los, conhecê-los e a partir daí ir construindo a nossa prática [...], nós começamos a ficar mais angustiadas e com muitas dúvidas, pois fomos percebendo que mesmo tendo um rol de conteúdos como tínhamos no início, estes não são neutros e na maioria das vezes não dão conta de ajudar os alunos a compreender os acontecimentos e eles próprios. [...] Então nos perguntávamos: será que o que fizemos até aqui, está tudo errado? Devemos jogar tudo no lixo e começar tudo de novo? Mas por onde? Como? O que fazer? E estes questionamentos aconteciam sempre que o grupo se encontrava. Aí voltávamos para a sala de aula, tentando encontrar o caminho dessa nova forma de construção do conhecimento. Isso nos fez irmos em busca de novas alternativas, lendo, pesquisando, conversando com os colegas e com os alunos, para compreendermos cada vez mais [...]. (CHAPECÓ, 1998, p. 6 – 7, grifo nosso).

Pelo relato apresentado, conhecimento e conteúdo escolar transmutaram-se em senso comum, exercendo um grande poder simbólico nas práticas educacionais, redefinindo o conteúdo a ser ensinado nas diferentes séries e graus de estudo.

Os conteúdos ganharam, ao longo dos anos, vida própria. Tornaram-se inquestionáveis por conterem verdades consideradas absolutas e imparciais, que não admitem ser questionadas sem que imediatamente se instaurem crises, enunciando o poder das representações dos currículos, ou das grades curriculares.

Ainda que as representações sejam construções históricas, portanto passíveis de mudança, de erros, equívocos, nunca são rupturas tranquilas, pois assumem a envergadura de verdade inquestionável. O que é da escola – regras e prática – impõe-se, porque “transmitidas fora de toda a intenção propriamente pedagógica, sendo essas a expressão produzida e reproduzida pelo sistema escolar” (SAINT-MARTIN; BOURDIEU apud BOURDIEU, 2011, p. 188).

As representações são o produto de lógicas e estruturas incorporadas por gerações e gerações, que deixaram de ser explícitas, mas exercem um poder simbólico na ação educativa, não necessitando mais ser apresentadas por uma autoridade, especialmente com educadores que as vão assimilando ao longo dos anos de experiência e autonomia.

Práticas e experiências legítimas, que possibilitam reverberar novas práticas, novas teorias, novas ações, novas experiências, mas prejudiciais se incorporadas sem senso crítico, por se tornarem em verdades que desencadeiam violências simbólicas, tanto aos que

ensinam como àqueles a quem são repassados tais ensinamentos, uma vez que uns e outros deixaram de ser os sujeitos, pois

la modernidad desposeyó a los actores educativos de sus subjetividades, a través de la imposición de una lógica estructural y de un razonamiento ‘poblacional’. Se clasificó a la gente como categorías (profesores, educandos, etc.) y se la gestionó como ‘poblaciones’ (NÓVOA, 2003, p. 65)³⁹.

Dialética entre o incorporado e o novo fazer

Evidenciar a naturalidade de um currículo pressupõe explicitar as representações das práticas incorporadas pelos professores, suscitar dúvidas a respeito dessas práticas e representações. Por um processo de formação permanente, com uma concepção metodológica que desencadeie o exercício da práxis, a partir das ações desenvolvidas, aclaradas e problematizadas, perceber as contradições e, dialeticamente, desenvolver e fundamentar uma reflexão para permitir o aparecimento de um novo fazer. Como foi mostrado anteriormente no relato das professoras, de tão consolidadas as representações do que era conteúdo escolar em seu imaginário, o simples questionamento das representações, em relação a estes conteúdos e conhecimentos, as desestabilizou, deixando-as perdidas, sem chão, sem rumo e inseguras.

Elucidando o relato das professoras, Nóvoa (2003, p. 68) diz: “[...] varios autores expresan la necesidad de deconstruir una historia «natural» del currículun, de problematizar el currículum como texto y de historizar su evolución a lo largo del tiempo”⁴⁰. Ao referir que as representações escolares, em relação aos conteúdos tornaram-se poder simbólico como exemplificado, incumbe perceber que esta sempre será uma relação dialética entre antigos e novos conceitos, antigos e novos sujeitos, antigos e novas experiências, desafios vivenciados pelas professoras através de metodologias que transitaram na contramão da reprodução simbólica e material das práticas escolares.

Contramão significa experiência contra hegemônica, emancipadora dos sujeitos envolvidos nos processos, tanto dos estudantes quanto dos professores. Contramão é o desafio de superar uma rotina quase que automática do fazer. É como diz Nóvoa, descolonizar “nuestras mentes y nuestra imaginación” (HOOKS, 1992, p. 346 apud NÓVOA, 2003, p. 66). Só essa postura permite a abertura ao novo, as experiências que buscam a realização individual e coletiva, assumida em conjunto, estabelecendo

39 A modernidade destituiu os educadores de sua subjetividade pela imposição de uma lógica estrutural e de um raciocínio “populacional”. Todo mundo virou categoria (professores, alunos, etc.) e tudo é gerenciado como um “estoque” (Tradução nossa).

40 “Vários autores expressam a necessidade de desconstruir uma história «natural» do currículo, de questionar o currículo como texto e historizar sua evolução ao longo do tempo” (Tradução nossa).

corresponsabilidades, encarando os desafios conjuntamente.

É dar-se conta da disfunção escolar que perdeu o rumo ao confundir prática escolar com fazer de tudo (festas comemorativas, datas comemorativas, campanhas contra gripe, de vacinação, de preservação do meio ambiente, de trânsito, etc.). Contramão é regenerar a cultura escolar, especialmente em relação ao conhecimento, abandonando os excessos assumidos pela escola ao longo do século XX, o excesso de expectativas. (NÓVOA, apud FRANCO et al. 2009, p. 11).

Consciência de práticas e limitações

Mergulhar no entendimento desse fazer cultural escolar implica professores conscientes de suas práticas, de suas limitações, das limitações que a escola foi solidificando ao longo dos anos, passando uma imagem de algo neutro, natural, é saber que não é mais isso (práticas e representações incorporadas); é saber que não há mais necessidade da figura direta da autoridade para dizer o quê, como e por quê.

É realizar o “giro” de “tornar consciente”, como nos depoimentos das professoras, que muito bem elucidam representações incorporadas tanto do ponto de vista do currículo, como das relações com os estudantes. Novamente concordando com Nóvoa (apud FRANCO et. al., 2009), a escola precisa trabalhar bem o que é sua principal competência, que é a cultura escolar, e cultura escolar é conhecimento, é a apropriação do conhecimento, centrada nas aprendizagens e no ensino. Também é saber como o conhecimento é apropriado pelas pessoas e como ele contribui para seu desenvolvimento. Como afirma o autor, “façamos bem o que temos para fazer e obriguemos a sociedade a resolver problemas que são de ordem social fora da escola. Não ponhamos isso dentro da escola” (NÓVOA apud FRANCO et al 2009, p.15).

Tornar conscientes e explícitas as representações incorporadas pressupõe planejamento, dedicação, estudo e condições para desenvolver o exercício da análise, da problematização. Aspectos que o relato das professoras mostra terem sido vivenciados pelas mesmas e possibilitou desmistificar as representações incorporadas em seu fazer:

A coordenação trouxe para nós recortes do conhecimento que fossem dando conta de ir construindo a ruptura [...] Com este e outros estudos, fomos tendo a oportunidade de entender o processo [...]. Esse processo da prática, teoria e prática é que foi nos ajudando a construir aulas mais interessantes e significativas (CHAPECÓ, 1998, p. 6).

Nesse movimento, constata-se que o processo reverberou em relação a fazer bem o que é tarefa da escola: trabalhar os conhecimentos

não mais de forma aleatória, mas planejados e definidos intencionalmente, conscientemente, com dedicação e disciplina de estudo, desenvolvendo a práxis, partindo de suas práticas, de suas limitações, de suas dúvidas, construindo e reconstruindo novas práticas. Como dizem:

Para nós professores não foi muito diferente, porque também viemos dessa mesma escola opressora, e aos poucos fomos nos libertando e tendo coragem de expor nossas angústias com naturalidade[...]. O momento de estudo nosso, ao contrário do que sentíamos no início foi se tornando um encontro muito desejado pelo grupo que estava adquirindo consciência da caminhada para a construção da cidadania do professor e do aluno (CHAPECÓ, 1998, p. 6).

A representação dos educadores em relação aos educandos

Assim como o currículo, outra incorporação, que foi se solidificando no fazer escolar, é a das representações que os professores têm de seus estudantes, de suas condições de apropriação dos conteúdos escolares, das condições de estabelecer ou não relações com o conhecimento ensinado.

As representações simbólicas incorporadas no fazer educacional, não mais necessitam estar explícitas, mas dizem como deve ser. Porém, não são cópias fiéis, são ações dinâmicas constituindo-se em acontecimentos e relações sociais próprios de cada escola, de cada sala de aula, de cada grupo como detentores e produtores de culturas, de experiências próprias, de conhecimentos, de valores. Portanto na sala de aula também se materializam experiências novas, mediadas pelo diálogo entre diferentes sujeitos e entre diferentes conhecimentos apesar de certa “normatização” das representações simbólicas do processo de ensino-aprendizagem.

É também na sala de aula que o silêncio fala, o olhar fala, o corpo fala. Expressões falam. O não dito fala. Todos são mecanismos construtores das subjetividades e especificidades, bem como das representações simbólicas estabelecidas no dia a dia da escola. É fato que, como Marc Depaepe y Frank Simon (apud NÓVOA, 2003, p. 68), argumentam, “la verdadera actividad educativa dentro y fuera de la familia, dentro de los límites de la escuela, así como en el aula, ha seguido siendo la ‘caja negra’ de la historiografía pedagógica”.⁴¹

É comum os professores, nas práticas escolares, valorizarem e terem como referência um capital cultural que é das camadas mais

41 “a verdadeira atividade educativa, dentro e fora da família, dentro dos limites da escola, como também na sala de aula, continuou sendo a ‘caixa preta’ da historiografia pedagógica” (Tradução nossa).

favorecidas. “[...] é o caso, por exemplo, da ênfase conferida à relação com o saber (em detrimento do saber em si mesmo) como uma das características principais da teoria bourdieusiana” (BOURDIEU apud NOGUEIRA, 2011, p. 9). O conhecimento está amparado por estas representações de “verdades legitimadas e inquestionáveis”, que exercem um grande poder de seleção entre os educandos, pois alguns conseguirão compreender, se apropriar, relacionar; outros não, como se isso dependesse de dons e méritos individuais. Bourdieu afirma:

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, esforçada, enquanto para os indivíduos de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta sobretudo - consciente ou inconscientemente - esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras essa relação com o saber (BOURDIEU apud NOGUEIRA, 2011, p. 9).

Desmistificando essa lógica que tenta se impor como natural, Bourdieu (2011) formulou o conceito de capital cultural, patente quando pressupõe a familiaridade com o que está sendo estudado, ensinado e que ajuda na percepção, no questionamento das relações de desigualdades nos desempenhos escolares dos estudantes, alertando que a escola, ao valorizar e ter como ponto de partida, como referência, um capital cultural das camadas mais favorecidas da sociedade - materializado nos conteúdos e conhecimentos que são ensinados, nas posturas e linguagens que se tornam objeto de avaliação dos professores, acaba por excluir os que não correspondem à expectativa escolar e professoral, sendo estes oriundos das camadas mais desfavorecidas socialmente e prioritariamente os estudantes da EJA. “Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social (BOURDIEU, 2011, p. 45).

Exemplificando, há uma experiência de sala de aula vivenciada e relatada pelas professoras que explicita como os estudantes incorporam a ausência de capital cultural necessário para estar na escola, para serem capazes e ao mesmo tempo essa experiência relatada pelas professoras supera o que em geral acontece na escola, cujas representações escolares conseguem boicotar, amedrontar, assustar, excluir, reforçando o que Bourdieu (2011) comprovou em suas pesquisas empíricas. O relato explicita que:

Um aluno com 56 anos de idade, nos primeiros dias de aula, não tinha coragem nem de falar seu nome. Depois de todo o trabalho feito com o grupo, quis ler um texto escrito por ele, mas as palavras não saíam de tanto medo que ele sentia e nós percebíamos a folha tremer, e ele molhou a camisa de tanto nervosismo [...]. Após, ele se desafiou a ir para o quadro escrever, pois era uma vontade sua perder essa insegurança. Não foi diferente. Com uma mão segurava o giz e com a outra se escorou no quadro, o qual ficou marcado pelo suor de seu nervosismo. Ele não conseguia escrever, nem segurar o giz na mão, mas aos poucos foi sentindo coragem e superando o medo. Depois disso, ele e o grupo todo se sentiram muito mais à vontade para falar sobre qualquer assunto e ele disse que: “tinha superado o trauma do tempo da ditadura na escola” (CHAPECÓ, 1998, p. 7).

Bourdieu (2011, p. 5) afirma que os professores “[...] partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram [...]” acabam reforçando as representações construídas no imaginário dos estudantes, que todos na escola deveriam saber e, se não sabem, não deveriam estar ali. Acabam, automaticamente, inconscientemente por apropriação das representações pelos estudantes e pelos professores ao longo dos anos reafirmando o que precisa ser superado como se observa no relato apresentado em relação ao medo, ao nervosismo de falar e escrever em uma sala de aula, características que deveriam ser “normais” num ambiente de ensino-aprendizagem.

Há, no primeiro relato apresentado, uma passagem que merece atenção pelo que implicitamente contém e ao que pode conduzir. Vale enfatizar:

Então nos perguntávamos: será que o que fizemos até aqui, está tudo errado? Devemos jogar tudo no lixo e começar tudo de novo? Mas por onde? Como? O que fazer? E estes questionamentos aconteciam sempre que o grupo se encontrava nas quintas-feiras e também nos encontros fora dos dias de estudo. Aí voltávamos para a sala de aula, tentando encontrar o caminho dessa nova forma de construção do conhecimento. Isso nos fez irmos em busca de novas alternativas, lendo, pesquisando, conversando com os colegas e com os alunos, para compreendermos cada vez mais [...]” (CHAPECÓ, 1998, p. 7, grifo nosso).

Segundo Bourdieu, só o que teriam a fazer seria organizar-se metodicamente “[...] ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir tudo aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural” (BOURDIEU, 2011, p. 53).

Organizar-se *metodicamente*. Método, etimologicamente, remete a caminho, rumo correto (*metá-odós*), caminho que prevê destino, ponto de chegada, que dá sentido aos passos, aos trechos da estrada, que

perderia sentido se não levasse ao destino previamente conhecido e o ponto a se chegar. O “*meta*”, do grego, supõe uma visão transcendente, não limitada ao imediato, fazendo do conjunto um complexo de ações pensadas em vista de um fim, uma avaliação da correlação meio-fim.

Daí, para “encontrar o caminho dessa nova forma de construção do conhecimento”, conforme relato das professoras, a necessidade de aclarar e considerar os diferentes níveis na construção do conhecimento, não para discriminar e excluir, mas para, a partir das diferenças de construção e de entendimento dos estudantes, buscar e planejar alternativas metodológicas que contemplem a todos. Se assim não se fizer, “deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona as desigualdades que somente ela poderia reduzir” (BOURDIEU, 2011, p. 61).

Trabalhar com indivíduos oriundos de diferentes níveis sociais, mas, ao receber os estudantes já socialmente classificados, se não organizar o domínio do código de forma metódica para que todos dele se apropriem é simplesmente reforçar tal classificação social e cultural e consolidar o poder simbólico que tal atitude expressa mesmo que sob a aparência de não ser explícita.

A prática educacional reforça a divisão entre capitais culturais, pela simples aplicação dos adjetivos incorporados dos que sabem e os que não sabem, dos inteligentes e os menos inteligentes, dos capazes e incapazes e pela seleção e organização dos conteúdos, além da definição metodológica a ser desenvolvida. Taxinomias escolares aparentemente indiferentes, oficialmente não reconhecidas, são simbólicas e sob a aparência de legitimidade e naturalidade, transmitem e representam valores da cultura erudita. Como ressaltam Saint-Martin e Bourdieu (2011) “A transmutação da verdade social em verdade escolar [...] não é um simples jogo de escrita sem consequência, mas uma operação de alquimia social que confere às palavras sua eficácia simbólica” (SAINT-MARTIN & BOURDIEU apud BOURDIEU, 2011, p. 199). Reforçando Chartier afirmar que:

As lutas de representações são assim entendidas como uma construção do mundo social por meio dos processos de adesão ou rechaço que produzem. Ligam-se estreitamente à incorporação da estrutura social dentro dos indivíduos em forma de representações mentais, e o exercício da dominação, qualquer que seja, graças à violência simbólica (CHARTIER, 2011, p. 22).

As representações têm poder de autoridade. Cumprem-se e se reproduzem pelo poder simbólico que exercem, muitas vezes determinantes na inclusão ou exclusão dos educandos no processo

educacional. Corrobora-se com Chartier (2011, p. 23) quando destaca que “as representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é” (CHARTIER, 2011, p.23).

Neste sentido, as representações têm poder de criar adesões, consciências de pertencimento ou não a uma comunidade.

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação; ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.), constituem o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas (BOURDIEU apud CHARTIER, 2011, p. 22-23).

Se, por um lado, Bourdieu comprova um processo de legitimação das condições dos socialmente menos favorecidos pela escola, por outro, Chartier esclarece que essas representações são, muitas vezes, relações simbólicas de poder. Embora não tão objetivas, materializam-se, acontecem. Os professores, uma vez conscientes delas podem optar por mantê-las em suas práticas ou, coletivamente, explicitamente, intencionalmente, buscar, construir e experimentar caminhos, que levem à construção de novas práticas, das que assumem em substituição às culturas e representações incorporadas e vivenciadas como sendo automático e neutro. Para Nóvoa (2003, p. 66):

El funcionamiento interno de la escuela, el diseño del currículum, la formación del conocimiento escolar, la organización de la realidad escolar cotidiana, las vidas y la experiencia de profesores y estudiantes son algunos de los temas que necesitan ser examinados con atención”⁴²

Representações, ainda que simbólicas, também podem ser mexidas, mudadas, alteradas, repensadas e podem desencadear novas práticas e novas reflexões acerca da função social da escola, como se pode constatar no relato das professoras: “Os alunos tornavam-se a cada dia mais participativos, começavam a sentir mais liberdade de

42 “O funcionamento interno da escola, a concepção do currículo, a formação do conhecimento escolar, a organização da vida escolar de todos os dias, vida e experiência de professores e alunos são algumas das questões que devem ser analisadas com cuidado” (Tradução nossa).

expor suas histórias, rompendo com o medo, com o preconceito e, acima de tudo, construindo-se no coletivo” (CHAPECÓ, 1998, p. 8). O que constituía-se em um desafio a ser perseguido.

Considerações Finais

[...] descolonizar nossas mentes e nossa imaginação
(HOOKS, 1992, p. 346 apud NÓVOA, 2003, p. 66).

A democracia tem origem na distante ágora de Atenas, de acesso livre a todo cidadão, com total liberdade de expressão sobre o assunto que fosse. No subliminar lema da política educacional: “igualdade de oportunidade para todos”. No entanto, ali se escondiam guetos, desigualdades oficializadas, legitimadas, estratégias de dominação, privilégios e inclusão, estratégias de exclusão, uma Constituição que proclama a igualdade universal de todo cidadão, independente de cor, credo, raça, gênero, etc., mas que na prática não se efetiva com essas mesmas características.

Na prática, no exercício do magistério, ao longo de anos, na luta por um programa que aparentemente visava ao acesso social via mérito, esforço e qualidades, muitos professores, assim como as professoras que relataram a experiência, não percebiam os termos incorporados de uma hegemonia dominadora, fazendo das representações algo como sendo delas, das professoras, expectativas do que depois vieram a descobrir ser um sistema que se autorregenera e se auto protege com mecanismos diversos inclusive as representações simbólicas materializadas nas escolas e que tem tanto poder que são capazes de fazer presente o que está ausente.

Se Bourdieu, Chartier, Nóvoa e tantos outros personagens célebres da sociologia, da filosofia, da história e de outros saberes transformaram em categorias teóricas as contradições das práxis, ainda que, ao longo deste artigo, de alguma forma tenhamos tocado os pontos fundamentais da questão das representações sociais no que concerne à educação, a referência mais tocante não pode ser outra senão a dos relatos de experiências da Educação de Jovens e Adultos.

Parafraseando os relatos das professoras pode-se afirmar que estas foram se dando conta, tornando explícito o que até então tinha sido desenvolvido como a representação da “eucaristia”, de se fazer presente, sem precisar se perguntar se aquela era a melhor metodologia de ensinar e a melhor para os estudantes aprender, bem como se aqueles era os conteúdos que deveriam ser ensinados.

Ou seja, sem dar-se conta, e de modo particular, as professoras

tornavam-se dialéticas. Intuitivamente, de pergunta em pergunta, de resposta em resposta, foram tomando consciência das representações incorporadas no fazer profissional, no quanto havia de instrumentalização em suas convicções a respeito do currículo, do quanto havia de obtusidade face às evidências das fileiras de carteiras, na estrutura divisória das classes, dos mais bem e dos menos bem, da facilidade de uns e da trincheira de outros que simplesmente eram arrolados como produtos sobre os quais não valia a pena investir.

Com empenho, perceberam como as representações, a exemplo do mundo social em que são determinadas por interesses, no mundo escolar também não eram imparciais e davam-se conta da colonização das mentes e da imaginação.

Enfrentaram a difícil tarefa de descortinar a naturalidade de um currículo. De desnudar as representações incorporadas nas convicções, e práticas, consolidadas em anos de persistência num modelo; necessário fez-se analisar sistematicamente todo um processo, identificar problemas e contradições. Isto pressupôs um empreendimento no sentido de explicitar as representações das práticas incorporadas pelos estudantes, de suscitar dúvidas nessas práticas e representações e, por um processo de formação permanente que possibilitava refletir sobre suas práticas, uma concepção metodológica que permitiu, a partir das ações desenvolvidas, aclaradas e problematizadas, perceber as contradições e, numa relação dialética, desenvolver e fundamentar a reflexão para fazer emergir um novo fazer, uma nova práxis.

É visível que precisou-se abrir brechas no casulo, no forte, na realidade murada que habitavam. Precisou-se quebrar rotinas, aprender de emancipação, estender a mão aos educandos sobre os quais por tanto tempo simplesmente foram impostas tais representações.

Entendeu-se que se deveria andar na contramão, passar de uma experiência hegemônica para uma experiência contra hegemônica, emancipadora dos sujeitos envolvidos nos processos, tanto dos educandos quanto dos educadores. Contramão que é o desafio de superar uma rotina quase que automática do fazer. Postura que permitiu a abertura ao novo, as experiências voltadas à realização individual e coletiva, assumida em conjunto, estabelecendo corresponsabilidades, encarando os desafios conjuntamente.

Entendeu-se, da mesma maneira que as antigas representações, que para a reviravolta do foco sobre o aluno, voltado à sua realização, precisava-se agir com método e necessitou-se de uma metodologia que auxiliasse na desconstrução do que na prática simbolicamente construía as relações dos estudantes com o conhecimento escolar e também com os professores.

O processo de prática mais teoria é que foi ajudando a construir aulas mais interessantes e significativas, conseqüentemente superando as representações discriminatórias na relação de apropriação dos conteúdos escolares pelos estudantes bem como de potencializar a capacidade desses sujeitos ao invés de enquadrá-los na justificativa histórica e simbólica dos não aptos.

Uma experiência que, como nós, e antes que nós, e além de nós, na França e em tantas outras partes do mundo, vem combatendo a violência simbólica. Apresentamos a denúncia dessa violência que se caracteriza pelas representações que foram se consolidando no percurso da história educacional e o anúncio da possibilidade de superar essas representações com um currículo que tenha como objetivo realização, corresponsabilidade e compromisso, como a relatada pelas professoras do estudante da EJA, de 56 anos de idade:

[...] marcado pelo suor de seu nervosismo, ele não conseguia escrever, nem segurar o giz na mão, mas aos poucos foi sentindo coragem e superando o medo. Depois disso, ele e o grupo todo se sentiram muito mais à vontade para falar sobre qualquer assunto e ele disse que tinha superado o trauma do tempo da ditadura na escola.

Perceber a força dessas representações materializadas nas escolas e apresentada com a experiência vivenciada pelas professoras e pelo estudante da EJA é entender que as representações mesmo não ditas exercem poder, são capazes de fazer presente no cotidiano escolar relações excludentes que, apesar de um discurso de inclusão, muitos professores simbolicamente mantêm ações que continuam excluindo.

117

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 199-251.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 185-216.

CHARTIER, R. **Defesa e ilustração da nação de representação**. Fronteiras, Dourados, MS, volume 13, número 24, p 15-29, julho-dezembro de 2011.

CHAPECÓ. **Revista Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, a.1, v.1, dez. 1998.

_____. **A história cultural entre práticas e representações**. Portugal: DIFEL, 1945.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, A.; *apud* FRANCO, J. E.; PEREIRA, H. M.; DALLABRIDA, N. Por uma nova história comparada da educação. Entrevista com o Prof. António Nóvoa. In: **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 10, n. 1, jan./jun. 2009. p. 3-15.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

Recebido em: 22/03/2013

Aprovado em: 17/07/2013