

## CAPÍTULO 11

# A COMPLEXIDADE DA FELICIDADE NA EDUCAÇÃO

**Cristiele Magalhães Ribeiro**

*Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, RS*  
*Universidade La Salle, Canoas, RS*

**RESUMO:** Este ensaio tem como objeto de estudo a produção de sentido do discurso da reportagem *Quando ensinar é uma guerra*, publicada pela revista *Veja*, em 2009. Ao utilizarmos como método os sete princípios do *paradigma da complexidade*, de Edgar Morin, apontamos como considerações provisórias a presença da recursividade na ironia e na agressividade das palavras proferidas no ambiente educacional, o conflito circular e constante que sustenta as crenças dos públicos envolvidos e a representação da sociedade na escola e desta na sociedade. De acordo com o discurso da reportagem analisada, o processo de ensino torna-se mais eficiente se nas relações estabelecidas entre os atores envolvidos com o processo de ensino houver um clima emocional positivo, o que tornará o ambiente de ensino mais agradável e envolvente.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; emoções; comunicação; paradigma da complexidade.

**ABSTRACT:** This paper aims to determine the production of meaning in the tone of the report “When teaching is a war”, published by *Veja Magazine*, in 2009. When we use as a method the seven principles of the paradigm of complexity, by Edgar Morin, we point out as considerations the presence of recursion in the irony and aggressiveness of words spoken in the educational environment, the constant and circular conflict that sustains the beliefs of the public involved, the representation of society in school and the representation of school in society. According to the discourse of the report analyzed, the learning process becomes more efficient if, in the relations between the parties directly involved there is a positive emotional atmosphere, which will make the learning environment more pleasant and interesting.

**KEYWORDS:** education; emotions; Communication; paradigm of complexity.

RIBEIRO, C. M. A complexidade da felicidade na educação. Trabalho apresentado no XXXIX Congresso Intercom, 2016, São Paulo.

# 1. INTRODUÇÃO

O presente ensaio analisa sob o olhar do paradigma da complexidade a reportagem *Quando ensinar é uma guerra*, publicada pela revista *Veja*, na edição 2117, de 17 de junho de 2009. A reportagem trata sobre as relações violentas existentes nas escolas públicas brasileiras, em que professores e alunos agem de forma rude e agressiva uns com os outros, a precariedade das estruturas físicas dos ambientes escolares, o conflito de gerações existente entre professores e alunos e a formação insuficiente dos professores que refletem em um sistema de ensino ineficiente que não favorece que os envolvidos sintam-se bem e felizes.

A maioria das escolas brasileiras mantém o mesmo modelo de estrutura do século XIX, janelas altas, que limitam a visão do aluno apenas ao que está acontecendo dentro das quatro paredes, mesas e cadeiras em fileiras fazendo com que os alunos estejam voltados para o professor e de costas para os demais presentes na sala. Com o ingresso de alunos nativos digitais, as escolas e os professores veem-se em um dilema, manter o ensino tradicional, com aulas expositivo-dialogadas e tratar de questões como insubordinação e rebeldia dos alunos, ou criarem e praticarem novas metodologias e formas de ensino, com o intuito de provocar o interesse e a interação dos alunos. Consideramos como definição de nativos digitais aqueles os que cresceram com a tecnologia, são “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (PRENSKY, 2011, p. 1).

Também se discutem questões como a atual compartimentação do conteúdo (divisão por “disciplinas”), as novas tecnologias voltadas para o ensino e ambientes diferenciados. No ensino tradicional questões como a emoção e a construção da autonomia do aluno são bastante incipientes, pois, prevalece o papel do docente como o responsável pela transmissão do ensino e as diretrizes de órgãos governamentais que moldam conteúdos a serem trabalhados, titulação de professores, avaliação de cursos e de instituições de ensino.

A intenção do presente estudo é, ao analisarmos o discurso da reportagem *Quando ensinar é uma guerra*, apreendermos a produção de sentido provocada por tal reportagem que contribui para a construção de uma identidade para o setor educacional brasileiro e traz reflexões para serem discutidas pelos envolvidos e interessados no tema educação.

Utilizamos o método paradigma da complexidade nesta pesquisa porque o pensamento complexo de Edgar Morin (2003a) não exclui, ele tece em conjunto diferentes conhecimentos, integra modos simplificadores de pensamento, recusa o reducionismo das consequências unidimensionais e evita a ilusão da simplificação (MORIN, 2003a). Teceremos conjuntamente os temas educação, felicidade, comunicação, complexidade. Nesta pesquisa utilizamos a primeira pessoa do plural, pois, de acordo com o pensamento complexo (MORIN, 2011a), precisamos manter-

nos abertos, promovendo o conhecimento por meio do diálogo estabelecido entre o sujeito e o objeto.

## 2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

As instituições educacionais por anos foram consideradas locais voltados para a perpetuação do poder nas mãos de algumas pessoas. As instituições de ensino consideradas de “ponta” (em geral, privadas ou federais), ensinam seus alunos a refletirem, a serem cidadãos e não somente funcionários ou líderes, mas ainda é mais comum (e em geral públicas, municipais e estaduais) encontrarmos instituições que praticam a educação bancária (FREIRE, 2011), utilitarista, laboral, que mantém as pessoas em suas respectivas classes sociais. É importante considerarmos que existe a diferenciação entre “a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos” (MANACORDA, 2006, p. 356).

O primeiro colégio brasileiro, fundado em 1552, o Colégio São Paulo, admitia apenas alunos brancos, que seriam educados pelos jesuítas. A alegação era de que estes seriam padres quando, na verdade, eles eram preparados para serem os futuros gestores brasileiros (HILSDORF, 2011). Os jesuítas os foram únicos responsáveis pela educação dos brasileiros por mais de 200 anos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009), influenciando a realidade da educação brasileira até este momento.

A segregação entre ricos e pobres foi intensificada com a criação das Leis Orgânicas do Ensino, em 1937, quando na ditadura de Getúlio Vargas, instituiu-se que a responsabilidade sobre o financiamento do estudo dos menos favorecidos seria dos ricos e não do setor público (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). Estas leis resultaram em escolas com períodos maiores de estudos (voltadas para a elite) e escolas com tempos menores, que proviam um ensino utilitarista para que os seus alunos ingressassem rapidamente no mercado de trabalho (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Na década de 60, o governo ditatorial incentivou a abertura de faculdades privadas, o que causou a expansão do ensino universitário; e também implantou o sistema de créditos com o intuito de dispersar os alunos evitando aglomerações com fins políticos. Também desvinculou o ensino profissionalizante da pesquisa aplicada e criou um sistema gradativo de educação superior (graduação, mestrado, doutorado) (ARANHA, 2006).

Na década de 90, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), desenvolveu programas governamentais voltados para a educação. Neste período a educação brasileira sofria com déficits educacionais, ensino precário e um grande número de crianças marginalizadas e excluídas do sistema escolar (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). Segundo Dunker (2015), neste período, as universidades públicas tinham um bom desempenho, mas atendiam uma parcela ínfima da população brasileira, então,

para qualificar o sistema de pós-graduação e aumentar o número de doutores, adotaram-se sistemas de avaliações de alunos e de instituições, estipulando-se um número mínimo de doutores por universidade. Também foi iniciado um processo de valorização das produções científicas aferida pelo nascente Currículo Lattes. Este direcionamento resultou em uma preocupação com a quantidade das publicações e não com a qualidade.

No início do século XXI, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), foram realizados investimentos públicos para que as universidades federais se interiorizassem e não atendessem apenas os moradores das capitais. Já em 2011, no governo de Dilma Roussef, foi criado em 2011 o programa Ciência Sem Fronteiras, que subsidiou a ida de estudantes brasileiros para estudarem no exterior. Também foram desenvolvidas políticas públicas voltadas para a inserção nas universidades federais de estudantes provenientes do ensino público, assim como de negros, pardos, indígenas e alunos de classes menos favorecidas (BRASIL, 2014a, 2014b).

Paralelo à influência política, há educadores e organizações não governamentais que se preocupam com a educação e seus processos, repensam metodologias e estratégias de ensino, pensando, principalmente, no público que se que alcançar e desenvolver, os alunos. Podemos citar como exemplo o educador português José Pacheco, educador português, que criou a Escola da Ponte, um local em que sujeitos não são preparados apenas para a vida profissional, mas, principalmente, para serem felizes e vivenciarem o sentido real do aprendizado e da formação de cidadãos.

Para José Pacheco (2012), a escola é uma construção social e o currículo, uma construção histórica que reflete a ideologia. Era voltada, antes, apenas para o desenvolvimento do domínio cognitivo, sem considerar as dimensões afetivas, a emoção, a espiritualidade, a experiência do aluno e a importância de promover a sua autonomia. Este educador português defende o que a reportagem analisada apresenta em seu final, que é preciso que nos ambientes escolares haja felicidade, bem-estar, alegria pela convivência e pela troca, para que o ensino ocorra em sua plenitude. A educação e o clima emocional estão intimamente ligados, diferente do que já foi verificado ao longo da história da educação, em que ela era vista especialmente devido ao seu serviço em prol do poder e sua perpetuação nas mãos de uma minoria.

### 3. A FELICIDADE

As emoções são consideradas algo social e sofrem interferências da cultura em que são sentidas, são gerenciadas “nas nossas vidas diárias e transcendem a divisão entre mente e corpo, natureza e cultura, estrutura e ação. Deste modo, elas seguram a chave do nosso entendimento” (BENDELOW, WILLIAMS, 2005, p. i). Ao considerarmos esta afirmação, subentendemos que a emoção também é parte do

processo educacional, influenciando no entendimento do indivíduo, de acordo com a cultura em que está inserido.

Os valores culturais, segundo Goffman (2009), estabelecem como cada indivíduo deve sentir-se a respeito de assuntos diversos, estabelecendo referências com relação às aparências que devem ser mantidas, independente do sentimento. Ou seja, os valores culturais definem as referências de como se espera que reajamos em um ambiente como o escolar, independente do que estamos sentindo no momento em que estamos dentro daquele grupo ou situação. A imagem que se tem de um ambiente escolar, devido à história da educação e de como ele é regido por lei, é o da razão, rigidez, da cobrança, das avaliações e do critério de notas para que se alcance a aprovação e/ou a ascensão para os próximos níveis. A cultura define o que podemos sentir em determinados contextos, sendo que ao gerenciarmos nossos sentimentos, nós parcialmente os criamos (BENDELOW, WILLIAMS, 2005).

Os atores do processo de ensino desempenham papéis pré-estabelecidos e esperam que os demais “levem a sério a impressão sustentada perante eles” (GOFFMAN, 2009, p. 25). No caso da educação tradicional, o professor desempenha o papel de autoridade máxima e espera que seus alunos o considerem desta forma. Este profissional foi considerado ao longo da história o principal responsável pelo progresso das civilizações, isentando o Estado e a família, sendo que ele tomou para si essa responsabilidade (NÓVOA, 1994). Ou seja, incumbiu-se a ele a crença de possuir esta responsabilidade, ao passo em que ele aceitou e tomou-a para si, conforme o apresentado por Goffman (2009, p. 25), em que se pede aos atores que acreditem nos atributos do personagem conforme o que ele aparenta possuir, “que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser”.

Na pedagogia tecnicista, o principal é que o professor “transmita” seu conhecimento ao aluno, ensine-o a fazer, sendo o processo mais importante do que os atores envolvidos, gerando burocratização, descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação da educação; diferente da pedagogia nova em que uma das principais preocupações é que os atores envolvidos aprendam a aprender sobre a sua relação que baseia-se na intersubjetividade e na interpessoalidade (SAVIANI, 2008).

Nesta pedagogia, o indivíduo não pode ser dissociado da emoção em detrimento da razão, assim como não se pode dissociar a natureza da cultura, nem um indivíduo dos demais. Ele precisa sentir-se ligado aos outros, pois é por meio destas relações e do envolvimento concreto com o mundo que ele apreende a si mesmo. Ao conhecer a experiência do outro, o indivíduo tem uma ideia de suas dificuldades e atribulações e espera descobrir e localizar os problemas que causaram a sua própria infelicidade, “dar-lhes um nome e, portanto, saber para onde olhar para encontrar meios de resistir a eles ou resolvê-los” (BAUMAN, p. 86).

Para Lipovetsky (2015, p. 302), a felicidade é efêmera e não pode ser sentida

na solidão, já que não somos os seus controladores, “a influência do outro sobre a nossa felicidade é considerável, e dispomos apenas de um fraco poder para controlar o seu curso”. Freire (2015) informa que pesquisadores de diferentes áreas defendem que o ressentimento advém de um sofrimento devido a uma ofensa ou da observação de que outra pessoa adquiriu sucesso ou status superior mais elevado sem merecer. O ressentimento está vinculado à “percepção dolorosa de uma falta de merecimento, constitui a antítese da experiência da alegria, que pressupõe ou admite a gratuidade das gratificações” (FREIRE, 2015, p. 413).

A intersubjetividade, a interpessoalidade e as emoções ainda são vistas como antíteses da mente científica ou, neste caso, do processo de ensino. Como a ciência busca “objetividade”, “verdade” e “sabedoria”, a razão é considerada premissa para o desenvolvimento do conhecimento humano; negligenciando “o fato de que os métodos racionais da pesquisa científica até mesmo nas mais positivistas envolvem a incorporação de valores e emoções” (BENDELOW, WILLIAMS, 2005, p. xxiii).

Sendo a emoção um dos sentidos determinados biologicamente mais importantes, utilizada para aprendermos e reaprendermos sobre as relações e o mundo (BENDELOW, WILLIAMS, 2005), ela não pode ser ignorada nas instituições educacionais. “A consciência e a intencionalidade, em um sentido fenomenológico, dizem respeito à maneira pela qual apreendemos nosso mundo, mas elas não implicam nenhuma apreensão necessária de nós mesmos” (BENDELOW, WILLIAMS, 2005, p. 26).

Lipovetsky (2015), no livro *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*; tratou sobre a relação entre o consumo e o desejo de bem-estar não só material, mas psíquico, de harmonia interior e crescimento subjetivo. Os teóricos da educação evitam tratar a educação como um serviço que segue a lógica do mercado, na contramão dos teóricos da área de gestão (economia e administração) que consideram, sim, a educação como uma prestação de serviços, sendo o aluno também um consumidor, que busca emoções positivas, experiências alegres e diferenciadas a cada aula. Para este autor, a sociedade de hiperconsumo baseia-se na ideia de promover a felicidade do consumidor, desenvolvendo serviços e produtos com este objetivo, “manuais e métodos para viver melhor, a televisão e os jornais destilam conselhos sobre saúde e manutenção da forma, os psiquiatras ajudam os casais e os pais em dificuldades, são cada vez mais os gurus que prometem a plenitude” (Lipovetsky, 2015, p. 288).

Prensky (2001, p. 1), alega que a tecnologia (ambiente onipresente) e o seu grande volume de interação resultaram em alunos que “pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”, diferente, inclusive, de como os seus professores entendem como deve ser realizado o processo educacional. Estes professores são considerados por este autor como imigrantes digitais, que

aprenderam depois de adultos a utilizarem a tecnologia e, por isso mesmo, não acreditam que seja possível aprender assistindo à TV ou escutando música, já que eles mesmos, por falta de desenvolvimento desta habilidade, não conseguem; eles também acreditam que a “aprendizagem não pode (ou não deveria) ser divertida” (PRENSKY, 2001, p. 3). Os nativos digitais estão acostumados com a velocidade das informações, com a realização de múltiplas tarefas simultaneamente, preferem a imagem e o gráfico antes do texto, acessos aleatórios como os hipertextos e trabalham em rede. “Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar ‘sério” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Bauman (2001, p. 204), fala que devido à incerteza do futuro, objetivos distantes são arriscados e desinteressantes, assim como não são atraentes abrir mão de interesses privados para aumentar o poder do grupo ou, em função de uma provável felicidade futura, sacrificar o presente. Segundo ele, oportunidades não aproveitadas aqui e agora são perdidas, o “agora” é estratégia de vida. “Num mundo inseguro e imprevisível, o viajante esperto fará o possível para imitar os felizes globais que viajam leves; e não derramarão muitas lágrimas ao se livrar de qualquer coisa que atrapalhe os movimentos”.

Por não vermos mais sentido no sofrimento, a felicidade é tratada comercialmente, “um objeto de *marketing* que o hiperconsumidor quer prontamente a sua disposição, sem esforço, imediatamente e por todos os meios” (Lipovetsky, 2015, p.11). Sendo também hiperconsumidores, essas características são encontradas com facilidade no perfil dos nativos digitais, já que estes buscam a felicidade no tempo presente, nos grupos e instituições pelas quais circulam. Porém, paradoxalmente, as sociedades de consumo parecem-se com “um interminável sistema de estímulos das necessidades que quanto mais prometem a felicidade ao alcance da mão, mais causam a decepção e a frustração” (Lipovetsky, 2015, p. 132).

Ainda segundo Lipovetsky (2015), a ideia criada durante as décadas 50, 60 e 70 foi a de que para ser feliz era necessário vivenciar um cotidiano confortável e fácil. Nesta sociedade, há a substituição da “coerção pela sedução, o dever pelo hedonismo, a poupança pela despesa, a solenidade pelo humor, o recalçamento pela libertação, as promessas do futuro pelo presente” (Lipovetsky, 2015, p. 31). Se anteriormente a educação envolvia conceitos como renúncia, isolamento, foco, disciplina, dever e dedicação em longo prazo, como conciliar hoje a ideia de felicidade e escola?

A dilatação dos territórios do bem-estar interferem no sentimento de felicidade, “à medida que se amplia o imaginário do conforto, cresce o sentimento deprimente de se ser maltratado ou desconsiderado pelos outros” (Lipovetsky, 2015, p. 231). Ou seja, para ele, quanto mais precisamos ser eficazes ou considerados trabalhadores modelo, aumenta a necessidade por reconhecimento e, conseqüentemente, o sofrimento pela dificuldade em obtê-lo. A maioria das pessoas afirma ser feliz,

“todavia a tristeza e o *stress*, as depressões e a ansiedade formam um rio que ganha caudal de forma preocupante” (Lipovetsky, 2015, p. 12). “Se os indivíduos afirmam ser felizes, tal deve-se igualmente ao fato de os momentos de felicidade serem exacerbados, sobrevalorizados relativamente aos acontecimentos menos satisfatórios da existência” (Lipovetsky, 2015, p. 273). A sociedade de massa considera-se a sociedade do desejo, como se a felicidade fosse alcançada por meio do consumo. “O período heroico do consumo tornou juvenis, eufóricos e ligeiros os símbolos da cultura quotidiana. Através de mitologias adolescentes, liberais e indiferentes ao futuro, operou-se uma profunda transformação cultural” (Lipovetsky, 2015, p. 31).

Pesquisadores afirmam que a busca pelo consumo deve-se a uma necessidade de compensação do “tédio do trabalho segmentado, as falhas da mobilidade social, a infelicidade da solidão” (Lipovetsky, 2015, p. 51). Lipovetsky (2015, p. 288) afirma que o mundo fechado tornou-se um “universo de possibilidades infinitas para sermos felizes: vivemos o tempo do *coaching* generalizado e dos manuais de instruções para a felicidade ao alcance de todos”. Ao passo que as pessoas, endossadas pela mídia, têm a expectativa de que a educação também deve promover conforto, facilidades e sentimento de afeto e alegria, não seria este mais um item presente nos manuais de instruções ou receitas de promoção da felicidade?

Freire (2012, p. 76) aponta que os pesquisadores da comunicação seguem indiferentes às abordagens realizadas pela mídia ofertando receitas de felicidade muito provavelmente devido à “primazia a felicidade nos projetos de vida contemporâneos”. Segundo ele, em busca da felicidade delineamos e seguimos manuais de conduta, mudando a trajetória profissional e redimensionando nossos relacionamentos com outras pessoas. “Contemplando a alegria alheia, avaliamos nossa existência atual e definimos o tipo de pessoa que gostaríamos de ser ou de parecer”. Já Lipovetsky (2015) afirma que sempre haverá novos problemas e dilemas na história não somente da sociedade, mas também do indivíduo. A própria felicidade precisa ser reinventada e nada nos garante que essa busca por uma sociedade e uma vida melhor nos darão a alegria de viver.

## 4. A COMPLEXIDADE DO MEDO E DA FELICIDADE NAS ESCOLAS

Assim como Lipovetsky afirma que é possível reinventar a felicidade e aprimorarmos as formas de viver em sociedade para termos o bem-estar, mesmo que com isso surjam novos dilemas e problemas, Morin (2003b) afirma que ao recriarmos essa sociedade, somos recriados por ela, ao passo que o conhecimento (ou, nesse caso, a educação) somente pode ser construído por meio do erro e da ilusão (MORIN, 2011b).



Para Morin (2003a), a complexidade é uma das formas de lançar, enfrentar e ultrapassar novos desafios; sem eliminar a simplicidade e sem significar completude (MORIN, 2003b). É processo, abertura, novas formas de achar novas respostas e, com as novas respostas, surgirem outras perguntas.

O paradigma da complexidade de Edgar Morin apresenta sete princípios, sendo um deles a *auto-eco-organização*. Nele, Morin (1996) afirma que apesar de nós, seres humanos, termos uma identidade autônoma, ela é construída de acordo com a cultura em que vivemos, submetida à ação de aspectos ecológicos e geográficos. Na reportagem *Quando ensinar é uma guerra*, a jornalista Camila Pereira explana sobre a educação brasileira relacionando-a a questões temporais (o conflito entre gerações, a tradição das aulas expositivas do século XIX e a influência dos movimentos estudantis dos anos 60), à geografia (cita pesquisa realizada em Porto Alegre e São Paulo sobre o *stress* em sala de aula; o filme *Entre os muros da escola*, que trata sobre uma escola no subúrbio parisiense; uma pesquisa realizada nos Estados Unidos que tratou sobre a importância de aulas prazerosas; as crianças estudando em situações precárias no Pará e precisando viajar por duas horas para assistir aula no Ceará; e, por fim, pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura em quinze países) e às questões culturais (o professor visto – mas não tratado – como autoridade e com restrições para aceitar a ideia de “aula show” esperada pelos alunos; professores que não possuem formação na área em que ministram aulas, a violência institucionalizada nas escolas e fora dela).

Já o princípio do *anel recursivo* diz que ao realizarmos algo, este também nos faz; o produto é produtor do que o produz (MORIN, 2003b). Na reportagem *Quando ensinar é uma guerra*, alunos são agressivos com professores que por sua vez também admitem serem agressivos com os alunos. A recursividade está presente na ironia e na agressividade das palavras, provocando mal estar e desconforto, na contramão da felicidade.

No princípio *anel retroativo*, os efeitos são determinados pelas causas que são determinadas pelos efeitos. Processos desordenados são transformados em organização ativa e os processos irreversíveis tornam-se circulares (MORIN, 2005). Alunos nativos digitais são acostumados com a tecnologia e consideram maçantes as aulas expositivas dialogadas tão defendidas pelos professores que acreditam ser esta a forma correta (ou única) para se ministrar uma aula. Uma das raízes do conflito entre alunos e professores vem das aulas ministradas de modo desinteressante, conforme alegam os alunos. O conflito, tornando-se circular e constante, sustenta (ou talvez reforça) as crenças dos públicos envolvidos.

No princípio *hologramático*, a parte está no todo, assim como o todo está contido na parte (MORIN, 2003b). O indivíduo faz parte da sociedade, na medida em que ela faz parte dele (MORIN, 1996). Os alunos demonstram ter interesse em aprender de forma prazerosa e os professores relacionam o estudo ao esforço e, em

alguns casos, ao sacrifício. O aluno atual, representando aqui o hiperconsumidor, quer ser feliz aqui e agora, obter prazer em qualquer um dos ambientes que frequenta. Ele representa a juventude que cresceu entretida pelos *games* e pelos passeios nos *shoppings*, sob os constantes apelos de consumo. Os professores representam aqui, em sua maioria, aqueles nascidos no pós-guerra ou sob a ditadura, que vislumbravam carreiras de longo prazo nas empresas ou instituições, com planos de carreira definidos e estruturados, que sonhavam com a felicidade e descanso quando chegassem à tão esperada aposentadoria, após adquirirem estabilidade financeira e bens como casa e carro. Estudar, trabalhar e, no intervalo ou após todas as conquistas da vida adulta, então, ser feliz. O ser feliz não fazia parte do processo cotidiano, a qualquer momento, em qualquer lugar. Subjugado pelas regras do mercado ou da chefia, mantinham o foco nos seus interesses pessoais e profissionais de, primeiro, ser independente financeiramente, depois, o proveito do que se adquiriu. Estes dois públicos protagonizam dentro das escolas o conflito de gerações que também acontece fora dela. A escola é uma representação da sociedade e a sociedade é uma representação da escola.

O princípio *sistêmico* considera que para conhecermos o todo, precisamos conhecer as partes e vice versa. Este princípio prima pela organização e pelas unidades complexas (MORIN, 2005). Transpondo este princípio para o presente estudo, podemos interpretar que para conhecermos a educação, precisamos conhecer as partes diretamente envolvidas (professores, alunos, familiares), seus interesses e sua história e, para conhecermos essas partes, precisamos conhecer o todo, a educação, a sociedade e o poder público. As relações sociais existentes na escola refletem o que ocorre fora dela, sendo que o contrário também ocorre.

No princípio da *reintrodução*, Morin (2011a) defende que o conhecimento existe mediante um processo de diálogos entre o sujeito e o objeto. Ele contempla certezas e incertezas (MORIN, 2011a). Se considerarmos como objeto a escola, neste princípio o conhecimento é estabelecido pelo diálogo entre os estudantes e professores e com o ambiente em que estão inseridos. Se as escolas permanecem com a mesma estrutura física do século XIX, como esperamos que exista diálogo dentro das turmas? Alunos sentados uns de costas para os outros, com visão limitada (ou inexistente) do ambiente externo devido às altas e gradeadas janelas, como esperar que exista diálogo, troca e bem-estar? Ambientes assim podem ser claustrofóbicos e representarem verdadeiras prisões, com a única diferença de que há hora para sair (a libertação).

O princípio *dialógico* considera o diálogo entre os contraditórios e funda-se na associação complexa (complementar, concorrente e antagônica) de instâncias necessárias para a existência, o funcionamento e o desenvolvimento de um fenômeno organizado (MORIN, 2003b). Neste princípio, podemos verificar na reportagem a dualidade das concepções acerca do ensino de estudantes e professores. Os

primeiros querendo que as aulas sejam prazerosas e os segundos querendo manter a autoridade em sala de aula e a metodologia da aula expositiva dialogada. Os primeiros acreditando no poder das interações, das conexões e da diversão, com um pensamento não linear; os segundos buscando disciplina e uma aula que segue um plano de ensino estruturado e linear.

## 5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Sabemos o poder que a educação tem para melhorar a sociedade em que vivemos e o quanto uma pode ser o reflexo da outra, porém, se considerarmos a realidade das escolas públicas brasileiras, como as da reportagem analisada, estamos na contramão de provocar a felicidade e o bem-estar dos públicos envolvidos e, por que não, da sociedade. A falta de segurança, as condições precárias, o professor despreparado, tentando representar um papel de autoridade, e os alunos desinteressados com o processo educativo, potencializam um ambiente infeliz e com resultados bastante negativos.

Se esta realidade continuar a reproduzir-se nos ambientes escolares, caminharemos para um colapso social. Se a escola não produz perspectivas de melhoria pessoal ou de bem-estar, para qual motivo ela serve? Se ela é apenas um local representado fisicamente e psicologicamente como uma prisão, quem terá interesse de estar dentro dela? Não conseguiremos prever e/ou controlar as complicações que desta situação decorrem (ou decorrerão exponencialmente), além do aumento da violência, da criminalidade, da diminuição do afeto e dos momentos de felicidade e interação.

É preciso repensarmos a escola, não somente como fonte de sucesso ou evolução de toda uma sociedade, mas como um dos primeiros locais institucionalizados pelos quais passa um ser humano em formação, seja ele criança, adolescente ou jovem. É um dos locais em que ele estabelecerá as primeiras relações, após a família; é onde terá importantes experiências de vida em grupos. Esperamos que a escola forneça importantes direcionamentos na vida deste indivíduo e os auxilie a desenvolver-se como cidadão, de forma a adquirir maturidade, independência e poder de reflexão.

A reportagem apresenta prioritariamente escolas públicas brasileiras, mas sabemos que esta realidade é muito diferente nas escolas privadas, que buscam tratar seus alunos e familiares como legítimos clientes (conforme o que considera o mercado), buscando o bem-estar dos envolvidos e um desenvolvimento pleno e complexo, promovendo habilidades diferenciadas e considerando as inteligências múltiplas. A reportagem aponta algumas soluções como, por exemplo, a importância da presença dos pais nas escolas e a livre comunicação deles com os professores. Endossou esta afirmação citando como exemplo o Colégio de Aplicação da Universidade do Rio de Janeiro, um dos melhores do Brasil no ranking do Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesta escola os pais são entrevistados no momento da matrícula, a maioria dos professores tem a titulação de mestre, possui dedicação exclusiva e recebe um salário maior do que a média, os professores reservam um horário na semana para atender os pais individualmente, a Associação de Pais participa ativamente na organização de eventos e muitos dos que ali estudaram, depois trazem seus filhos para estudar. Também cita pesquisa realizada pela UNESCO em quinze países que aponta questões relevantes para um ensino de qualidade sendo, dentre elas, o nível de formação dos professores e o clima emocional em sala de aula. Nas escolas analisadas, em que o clima emocional é positivo, os alunos aprendem melhor e possuem notas mais altas.

As considerações finais deste ensaio apontam não somente o quanto a educação precisa adaptar-se e evoluir para acompanhar o desenvolvimento das novas gerações, mas, também, do quanto a sociedade e a família têm responsabilidade sobre isso. Sabemos que a educação é pautada na relação aluno-professor e que, preferencialmente, deve-se haver o envolvimento dos pais; mas ainda achamos normal que as aulas sejam ministradas de forma expositivo dialogadas, que os professores sejam vistos como autoridade máxima e que as salas de aula sejam a representação de regimes militares ou prisionais (desde a sirene que toca no horário de entrada e saída até as classes enfileiradas sem vistas para o mundo exterior). Paradoxalmente, enquanto consideramos a escola como uma das maiores (ou a maior) responsáveis pelo desenvolvimento de uma sociedade (e ela toma para si esta responsabilidade), pouco fazemos para que ela possa agir diferente. A felicidade pode e deve fazer parte das relações de ensino, alunos e professores devem se sentir pertencentes ao ambiente escolar e responsáveis pelo desenvolvimento de relações afetivas que promovam o bem-estar. O ambiente escolar e seus públicos são agentes importantes não somente para o desenvolvimento de novos profissionais, mas, também, de seres humanos mais inteligentes emocionalmente.

---

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **história da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENDELOW, G. WILLIAMS, S. **Emotions in social life.** Londres: Routledge, 2005.
- BRASIL. **Lei de Cotas é sancionada nesta quarta-feira (29).** Brasília, DF: Portal Brasil, 2014a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/08/lei-de-cotas-e-sancionada>>. Acesso em 29 de junho de 2015.
- BRASIL. **Implementação da Lei de Cotas em 2013 será exigida por decreto.** Brasília, DF: Portal Brasil, 2014b. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/implementacao-da-lei-de-cotas-em-2013-sera-cobrada-por-decreto>. Acesso em 29 de junho de 2015.
- DUNKER, C. I. L. Cristian Dunker analisa a vida entre muros. **Carta Capital:** carta educação, 11 maio 2015. Entrevista concedida à Marsileia Gombata. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/psicanalista-christian-dunker-analisa-a-vida-entre-muros/>>. Acesso em 17 abr. 2016.
- FREIRE, F. J. Era uma vez o “país da alegria”: mídia, estados de ânimo e identidade nacional. **Intexto**, Porto Alegre, n. 34, p. 401-420, set./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. A tirania da positividade: formas e normas da vida feliz no Globo Repórter. In: GOMES, Itania Maria Mota (ed.). **Análise de telejornalismo: desafios teórico-metodológicos**. Salvador: UFBA, 2012. p. 75-96.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 17 ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

HILSDORF, M. L. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-287.

\_\_\_\_\_. **O método 1: a natureza da natureza**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Instituto Piaget: 2003a.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Meus demônios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2011b.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PEREIRA, C. Quando ensinar é uma guerra. **Veja**, São Paulo, v. 42, n. 24, p. 96-102, jun. 2009.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, oct. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.