

CAPITULO III.
A percepção no contexto do
pensamento do aluno-
professor

CAPITULO III- A percepção no contexto do pensamento do aluno-professor.

3.1. Introdução.

No capítulo anterior tratamos sobre as crenças sob o argumento de que as explicações do professor, em última instância, estão relacionadas com uma aprendizagem culturalmente compartilhada. As análises que realizamos para fundamentar as bases teóricas do capítulo anterior evidenciaram a importância de um estudo a respeito da percepção social para ampliar nosso entendimento a respeito do pensamento do aluno-professor.

As contribuições da percepção social colocam em evidência o estreito relacionamento entre percepção e classe social. Deste modo facilita um exame mais rico e profundo a respeito de diferentes discursos dos informantes deste estudo. Está claro que a percepção dos indivíduos não está apenas relacionada com a integridade do sistema sensorial, mas com a visão de mundo das pessoas. Seria complicado refletir acerca do pensamento do aluno-professor, e sobretudo, analisar seu discurso sem considerar este tema. Ao longo das páginas deste capítulo analisaremos alguns aspectos gerais da percepção social para estabelecer as bases teóricas para estudo do pensamento do aluno-professor.

3.2. Considerações gerais.

A percepção tem recebido considerável atenção da Psicologia Social por sua importância no processamento da informação, na construção e na organização dos objetos do mundo social. Embora nosso interesse seja com a percepção social isto não invalida a análise e o reconhecimento da percepção como estímulo sensorial. Seria insensato deixar de reconhecer este aspecto e sua importância no ensino, especialmente, na escolaridade infantil e na alfabetização de adultos que não puderam usufruir da escola na idade recomendada.

É freqüente na literatura especializada a referência aos aspectos acomodativos-receptivos da percepção. Tomlinson (1984) destaca que as investigações a respeito este fenômeno costumam incidir sobre a capacidade sensorial humana para perceber o que está ao redor do indivíduo. Este autor, inclusive, reporta-se ao sistema sensorial com a expressão “*desenhado*” para destacar a capacidade deste sistema para perceber objetos invariáveis e dispostos ao redor do mundo. A expressão “*desenhado*” nos sugere a analogia do sistema sensorial como uma poderosa e eficiente câmara fotográfica que registra as imagens que o mundo físico e social oferecem abundantemente as pessoas. Neste processo de fotografar a vida, os olhos são sentidos privilegiados que nos auxiliam na missão de organizar o mundo e imprimir sentido e significado aos objetos colocados ao nosso alcance.

Até aqui estamos observando que a Psicologia Evolutiva considera a percepção em seus aspectos físicos e para esta disciplina os olhos são protagonistas na aventura pelo conhecimento. Fato que limita,

consideravelmente, as possibilidades do indivíduo cego organizar o conhecimento através da percepção. Partindo disto, a escola se torna uma instituição fundamental na tarefa de facilitar ao deficiente visual acesso aos objetos e o contato com a realidade social. Este entendimento a respeito da percepção é, sobretudo, um estudo acerca dos estímulos elétricos emitidos pelos cérebros. Uma espécie de ordem que facilita a percepção das imagens e dos objetos e, portanto, um estudo sobre a sensibilidade das células, dos estímulos luminosos e da integridade do sistema sensorial para conhecer o mundo exterior e para facilitar o acesso a ele.

Naturalmente que esta perspectiva é importante na educação, especialmente, porque informa a respeito da capacidade física do aluno para desenvolver a aprendizagem. Um elemento fundamental na orientação da conduta do professor com respeito a organização do conteúdo e da formação de conceitos que dependem da percepção de objetos do cotidiano. Tomlinson (1984) sustenta que certas percepções primárias, a exemplo de consciência de profundidade, de tamanho e de proximidade estão presentes no indivíduo a partir do nascimento. Por outro lado, este mesmo autor apoiado em estudos de Anderson afirma que outras percepções têm que ser aprendidas. Fato que justifica a importância de certos procedimentos na alfabetização das crianças. Esta importância vai perdendo seu lugar quando os conceitos já estão interiorizados e as crianças já se encontram suficientemente amadurecidas para realizarem abstrações.

As investigações sobre este tema são generosas em exemplos que demonstram a relação entre percepção e amadurecimento do sistema sensorial. Estes estudos enfatizam que situações que são rotineiras para os adultos são complexas para as crianças. Embora isto ocorra, elas também oferecem certo nível de dificuldades ao adulto que está aprendendo a ler nesta etapa da vida. Em realidade estas investigações se referem a discriminação das letras do alfabeto já que elas estão formadas por um conjunto de características que nem sempre podem ser processadas de uma única vez. Em linguagem de Tomlinson (1984) isto equivaleria a dificuldade de processar uma única unidade perceptiva.

Esta idéia é compartilhada por Ulric e Neisser (1983) (citados por Tomlinson, 1984) que destacaram que as pessoas, em geral, têm mais problemas para distinguirem a letra **Z** quando ela se apresenta num conjunto de letras curvilíneas. Esta dificuldade decorre do fato desta letra ser a única formada por retas entre outras que são curvas. Tomlinson (1984) chama a atenção para a dificuldade das crianças pequenas no reconhecimento das letras **p**, **b**, e **d** entre si, sobretudo, quando estes símbolos estão escritos em minúscula. Segundo este autor, as crianças não apresentam problemas com o reconhecimento da letra **b** quando ela está junto da letra **k** e ambas escritas de forma minúscula. Assim que, ficou comprovado mais uma vez que o desenho de certas letras oferecem dificuldades quando elas estão associadas a outras. Tomlinson (1984) apoiado nas idéias de Michael Posner diz que este autor observou que as crianças tinham problemas para identificar o nome da letra **A** quando ela estava escrita em maiúscula e em minúscula.

Este primeiro autor recorda que a insistência em tratar sobre estes fatos está, especialmente, na idéia de que o senso comum somente reconhece a capacidade dos sentidos para captarem um número limitado de objetos. De modo geral, as pessoas tendem a interpretar a percepção em termos numéricos, ou seja, objetos simples. Diz este autor, que desconhecemos a capacidade do sistema perceptivo humano para processar, armazenar e comparar características dos objetos e do mundo com riqueza de detalhes. A crença do senso comum repousa, em parte, na idéia da simplicidade da percepção dos objetos. Na verdade, em termos do nosso conhecimento consciente a percepção só é entendida quando ela se expressa exteriormente, ou seja, quando os olhos captam coisas e situações. Isto nos impede de considerar a complexidade perceptiva em relação ao trabalho interno do sistema sensorial para perceber as características e os detalhes dos objetos.

É comum nos estudos sobre percepção, a crença na imaturidade das crianças para perceberem os objetos físicos e o mundo social. Em parte, esta perspectiva está vinculada a idéia da evolução do organismo humano. Contudo, não é freqüente a alusão a capacidade e a riqueza perceptiva das crianças. Heller (1977) destaca esta riqueza em seu exame a respeito da percepção social das crianças. Para esta pensadora, a percepção infantil não pode ser mais abrangente porque a criança não sabe tudo que existe no mundo, mas quando se dá conta da existência das coisas percebe com muito mais detalhe do que os adultos. Da reflexão desta autora nos interessa o tratamento respeitoso que ela destina a criança como um ser capaz de perceber o mundo que lhe rodeia através de uma excepcional capacidade para captar detalhes. Dito de outro modo, esta estudiosa está insistido na necessidade de se reconhecer a inteligência da criança.

No campo educativo estas reflexões poderiam implicar num processo ensino-aprendizagem rico em situações lúdicas e reais para as crianças explorarem os objetos e o mundo. Uma estratégia para preservar e ampliar a natural curiosidade infantil, pois, em última instância, trata-se de reconhecer que a percepção também se aprende, segundo sinaliza Tomlinson (1984) partindo dos estudos de Anderson. Também é preciso considerar a percepção como uma aprendizagem que além de contemplar as experiências passadas está relacionada com o futuro (Hargreaves, 1979).

Considerando o interesse educativo pela percepção estamos inteiramente de acordo com este autor, sobretudo, porque o futuro de uma pessoa pode ser construído a partir do que ela gostaria de fazer ou de ser. Esta ponderação se situa no terreno das expectativas e, naturalmente, está vinculada aos propósitos e aos objetivos do indivíduo, especialmente, a respeito do seu futuro. Não se trata de simplificar o futuro e limitar a decisão aos aspectos psicológicos, ao contrário, estamos nos referindo, em parte, a abrangência da percepção além da influência do passado. Sem dúvida esta perspectiva sobre a percepção social anima ainda mais o debate a respeito do seu papel no ensino.

Heller (1977) pondera a respeito do inevitável vínculo entre a percepção e a consciência a respeito das coisas, uma reflexão fundamental para o ensino

porque não é possível perceber quando se ignora. Não resta dúvida de que a percepção está associada a um número significativo de oportunidades para o indivíduo conhecer os objetos e a realidade social. Em parte, a percepção está ligada a consciência e ao conhecimento sobre a existência das coisas. No ensino, com frequência, costuma-se comparar o rendimento dos alunos de diferentes segmentos da sociedade, um procedimento que parece desconhecer o papel das classes, dos grupos sociais na percepção e, conseqüentemente, no conhecimento do mundo. Não devemos nos esquecer de que a percepção está vinculada a outros fatores, a exemplo do desejo, da vontade do indivíduo conhecer os objetos e a realidade investigando o que está por trás das aparências.

Uma controvérsia clássica anima o debate acerca da percepção ao identificá-la como sinônimo de sensação a respeito dos objetos. Miller (1983) diz que é freqüente conceder peso especial as sensações no estudo da percepção. Para este autor, os estudiosos que pensam desta forma enfatizam as sensações como elementos iniciais no processo de percepção mais complicada e sobre esta base se realizam deduções relativas a realidade. Fica claro que este autor estabelece diferença entre os conceitos de percepção e de sensação. Mais adiante Miller (1983) questiona, inclusive, o motivo que leva os psicólogos a utilizarem percepção e sensação como termos correlatos. Este estudioso diz literalmente que: *“Las percepciones, por otra parte, pueden ser afectadas por lo que sabemos de nuestro médio ambiente gracias a nuestra experiencia pasada -y también presente - en el”* (p.140). O interessante nesta reflexão é o papel do impacto das experiências em diferentes momentos da formação da percepção.

Zanden (1986) se aproxima um pouco da posição criticada por este autor que acabamos de fazer referência quando sustenta que a percepção também é sensação e sensibilidade. Para este autor, os receptores sensoriais proporcionam informações importantes para o indivíduo conferir sentido ao mundo e aos seus objetos, sobretudo, porque o homem é capaz de organizar as experiências através de conceitos. Vejamos a posição de Miller (1983) a respeito da dificuldade para distinguir percepção de sensação neste comentário:

“La percepción y la sensación no son procesos esencialmente diferentes. La diferencia no reside en lo que experimentamos. La sensación y la percepción corresponden a dos lenguajes que la gente posee para hablar de la experiencia, de la información que sus órganos sensitivos les proporciona” (p.145).

Miller (1983) lembra que somos mais cuidadosos quando informamos nossas sensações sobre objetos e situações a outras pessoas. De modo geral, buscamos ser precisos e mais exatos, na medida do possível, para facilitar o entendimento do relato. Nestas ocasiões fornecemos uma quantidade de informação para que as nossas sensações comuniquem ao outro o que observamos na realidade. Tomemos, por exemplo, o mar. Nossa atitude é oferecer a uma pessoa informação com grande riqueza de detalhes e desta forma comentamos nossa sensação a respeito de alguma coisa que outra pessoa desconhece. Agimos assim para ajudar o outro a conhecer o que

estamos falando através da nossa sensação sobre ele. Por esta razão a descrição é igualmente rica e segundo Miller (1983) agimos de forma mais simples e mais livre com a percepção, pois, tratamos basicamente de informar ao outro como se constitui o objeto da nossa percepção.

Com efeito, a percepção dos objetos não é um fenômeno apenas da gratuidade e da capacidade do nosso sistema sensorial. Independente disto, ela é um ato de certa vontade individual para conhecer as coisas um pouco mais além. Miller (1983) é um destes estudiosos partidários desta tese e diz que a percepção dos objetos é uma tarefa possível porque estamos dispostos a ir mais além da informação sensorial que recebemos. Em outras palavras, isto significa que o organismo humano não é escravo dos comandos e dos estímulos sensoriais.

A vontade de ir além da informação fornecida pela integridade do sistema sensorial é apenas uma parte do que se pode perceber. A outra parte, depende da nossa vontade e decisão para romper as fronteiras dos sentidos. Neste caso é razoável dizer que existem duas etapas na percepção. A primeira, é involuntária porque independe da nossa vontade e ela está relacionada com a integridade do nosso sistema sensorial. A segunda, é intencional e consciente porque depende da nossa atitude na busca de mais informação. Informação que, certamente, é responsável pela formação do juízo social que realizamos sobre o mundo e a conduta das pessoas.

Como podemos observar o interesse da Psicologia Evolutiva a respeito da percepção é, basicamente, o estudo sobre a capacidade do sistema sensorial humano. E de igual modo com os processos de amadurecimento deste sistema para tornar possível o processamento da informação. Trata-se, basicamente, do interesse pelo estudo físico-químico do organismo humano e por esta razão não nos ocuparemos da percepção através da Psicologia Evolutiva, pois, o propósito é a análise da percepção social para iluminar o estudo acerca do pensamento do aluno-professor.

Parece lugar comum dizer que a percepção social é um capítulo privilegiado na Psicologia Social e seu interesse por este tema levou os psicólogos sociais a formularem uma série de perguntas e explorarem este fenômeno como um campo importante. Mann (1973) afirma que estes profissionais costumam fazer interrogações sobre a natureza da percepção, da percepção interpessoal, do surgimento das impressões, dos juízos de valor e outros elementos que fazem parte deste tema. Na verdade, estas perguntas se referem ao modo como o indivíduo formula e elabora o conhecimento a respeito do mundo social. No nosso ponto de vista estas perguntas e outras acerca da percepção continuam atuais, sobretudo, porque elas desempenham um papel importante no processamento da informação e na interação do homem com o mundo e com outros homens.

Como dissemos anteriormente as perguntas realizadas pelos psicólogos sociais que permanecem atuais e válidas, inclusive, para o nosso objeto de estudo. No nosso caso, em particular, a percepção social tem um papel privilegiado porque pode facilitar o exame a respeito do modo como o aluno-

professor constrói e interpreta a realidade. Estas perguntas podem facilitar o exame do discurso deste aluno, especialmente, suas crenças e suas “teorias”. Perguntas que, necessariamente, não devem ser feitas apenas pelos especialistas em psicologia, mas por qualquer profissional para interrogar sobre seu conhecimento, examinar seus valores e sua atuação. Mann (1973) recorda que o núcleo da percepção social é o processo real perceptivo. Em outras palavras, é o modo como se define uma situação social ou uma pessoa.

Esta afirmação coloca em evidência o papel da percepção nos processos de conhecimento sobre o mundo e os outros homens. No caso da percepção entre indivíduos, a importância recai sobre a interação porque se trata de um procedimento dinâmico que envolve a percepção de dois ou mais sujeitos. Com efeito, isto implica também na formulação de expectativas e de juízos a respeito da conduta do outro. A percepção como um fenômeno humano está sujeita a uma série de equívocos, pois, ela acontece a partir de certas condições situacionais e emocionais. Além disto, a percepção pode comprometer a qualidade do ajuizamento acerca de um indivíduo ou de uma circunstância social. Aqui estamos percebendo que a emoção no processo perceptivo pode favorecer a formação de juízo de valor comprometido, sobretudo, porque ela não está livre da influência de fatores internos difíceis de serem controlados pelo indivíduo.

Em consequência destes aspectos, a percepção pode ser identificada como um fenômeno produzido pela ilusão e alguns estudiosos, inclusive, destacam o papel da emoção na percepção. Não se nega o lugar da emoção, mas se reconhece a existência de outros fatores, a exemplo dos situacionais que são importantes na percepção. Investigações posteriores se opuseram a ênfase na emoção e destacaram o papel dos fatores externos ou situacionais no estudo da percepção. Desta forma, estabeleceu-se um novo e interessante debate que, em última instância, colocou o indivíduo como um sujeito mais ativo nos processos perceptivos e neste sentido, a percepção está sujeita as tramas da emoção.

A percepção como um processo interativo entre os indivíduos reforça sua relevância para o estudo do pensamento do professor e, naturalmente, do aluno-professor. Estamos considerando a percepção como um conhecimento real, uma forma de acesso ao mundo. Neste caso nos opomos a idéia de ilusão visual que implicaria num processo de distorção da realidade. A percepção não é ideologia e, sobretudo, ideologia na sua aceção de falsa realidade porque a percepção é um conhecimento real. Assim que, não se trata de uma forma inferior e primitiva de pensamento como já foi atribuída, pois, a percepção não se origina do impacto dos objetos e do mundo sobre nós, mas da relação entre eles e o homem, portanto, um processo ativo.

Ao identificar a percepção com a ilusão se acabou contribuindo para tornar a primeira secundária na experiência e no conhecimento humano, em parte, isto decorreu do entendimento da ilusão como inexistência. A respeito disto, Mora (1990) diz que o conceito de ilusão se originou quando se advertiu sobre a possibilidade dos sentidos enganarem o indivíduo. Este autor considera em sua análise a distinção que os filósofos gregos estabeleceram entre realidade e

aparência. Esta distinção era uma espécie de desconfiança na percepção sensível e recorda este estudioso que o mundo da ilusão nem sempre significa inexistência, portanto, não se trata de eliminá-la, mas de explicá-la. Esta última consideração de Mora (1990) nos parece, especialmente, interessante porque deixa claro que o mundo da ilusão não significa realidade fantasiosa e neste caso nem sempre é prudente pensar que os sentidos são fontes de engano.

A ilusão continua sendo objeto de identificação com o irreal com o imaginário. Um bom exemplo disto se encontra numa interpretação sobre fantasia realizada pela Real Academia de la Lengua Española (1992:671). Esta instituição entende fantasia como *fantasmagoria, ilusão dos sentidos e grau superior de imaginação* dentre outros termos relacionados a tudo que não tem existência real. A controvérsia e a confusão é reforçada a partir do momento que se identifica a percepção com outros termos que no cotidiano são assumidos como sinônimos de ilusão, a exemplo do sonho. Semelhante identificação pode colocar o esforço do indivíduo para explorar o mundo com uma viagem noturna e as imagens que invadem sua intimidade através de uma seqüência de idéias e de situações que fogem completamente ao seu controle.

Estado que nos transporta tanto para o mundo da ficção quanto para o mundo do inconsciente. Independentemente da natureza do sonho, associá-lo a percepção seria um equívoco, pois, esta última acontece com a pessoa acordada. O fenômeno da ilusão na percepção é contrariado pela fenomenologia que defende a possibilidade do indivíduo corrigir o que está vendo e construir um conhecimento real sobre o objeto percebido. Há, inclusive, um exemplo muito ilustrativo que ajuda colocar por terra a identificação da percepção com fantasia ou ilusão dos sentidos.

A respeito do que estamos comentando, Chauí (1997) diz que um objeto percebido sob a névoa ou outra condição atmosférica desfavorável confunde sua identificação. Contudo, o indivíduo ao se aproximar do objeto tem a oportunidade de apreender suas características reais e de corrigir sua percepção até então equivocada. Em outras palavras, o que parecia cinza de longe era azul de perto. Este exemplo confirma os argumentos da fenomenologia relativa a correção da percepção humana. Para este conhecimento, o indivíduo não percebe as coisas de uma única vez. Portanto, o homem necessita de diferentes oportunidades para perceber e para transformar a percepção em conhecimento. Vista desta forma, a percepção se distancia completamente da imaginação fantasiosa.

Diante da perspectiva fenomenológica a percepção ganha outro peso e outro significado no cotidiano educativo. Estamos nos referindo a possibilidade de corrigir as impressões produzidas pelo processo perceptivo. Nesta direção se encontram Newcomb, Turner e Converse (1966) (citados por Santoro, 1979) que se referem a contexto flexível como um aspecto que facilita a correção da percepção. O interessante é que professores e alunos tenham isto presente sempre que necessitem julgar pessoas, objetos e situações. Por outro lado, esta perspectiva comunica que se deve ter cuidado com os estereótipos, sobretudo, porque eles costumam afetar a qualidade das avaliações. Com respeito a esta última, o professor deve redobrar sua atenção, especialmente,

porque dispõe de instrumentos disciplinares para avaliar o rendimento e o comportamento do aluno. Com frequência, este profissional costuma utilizar estes instrumentos para demarcar os limites do seu território em relação ao aluno.

Este tipo de avaliação costuma ter suas raízes em experiências anteriores negativas e que acabam sendo transferidas para situações novas. Neste sentido, é oportuno também examinar a atuação do professor com base nos valores culturais que ele defende. Lembremo-nos que embora os valores culturais sejam socialmente compartilhados, o indivíduo é livre para interpretá-los. Ademais deste aspecto, a escola é um rico espaço de disputas e de conflitos pelo domínio de valores culturais, mas também é um lugar para o diálogo e a negociação.

O entendimento da ilusão pela fenomenologia abre a possibilidade de se prestar mais atenção ao processo perceptivo, pois, este último é um conhecimento que depende de fatores internos e externos. Compreender a ilusão desta forma é reconhecê-la como elemento que influi nos julgamentos e nas apreciações que realizamos cotidianamente. Pensando no interesse educativo seria oportuno considerar que, com frequência, a atividade educativa é também uma experiência afetiva, na qual a emoção tem um lugar importante. Neste sentido, seria oportuno ter presente a idéia de que a percepção pode estar comprometida. Isto significa considerar a emoção com um componente presente nas atitudes do professor. Corrigir a percepção realizadas sob o clima da emoção que nos impede de examinar a realidade, é sobretudo, tomar consciência do peso deste sentimento nas atividades que realizamos. Neste caso se trata de refletir sobre as possíveis interferências da emoção na percepção tendo presente que emoção e percepção são diferentes.

A percepção implica no envolvimento da pessoa completa porque não é o cérebro somente que percebe os objetos e a realidade. A percepção se realiza com o que o homem tem de bom e de ruim, de nobre e de vulgar. Com paixão e culpa, com medo e com desejo. Isto a torna complexa, sobretudo, porque mobiliza a razão e a emoção. A respeito da complexidade da percepção Scott e Powers (1985:116) recordam que a imagem mental que se produz como resultado de um estímulo externo está vinculada a fatores, a exemplo da experiência passada, do contexto, da identidade, das condutas que interferem na comunicação da percepção e do estado de necessidade do indivíduo. Não é por acaso que estudiosos, a exemplo de Zanden (1986) consideram que é mais acertado falar acerca do campo perceptivo em lugar de percepção para indicar sua extensão e complexidade. Lembrança que informa que este conhecimento social é realizado com o indivíduo em sua totalidade. Afinal, a percepção é uma forma de comunicação que estabelecemos com outros homens através da interação social.

A percepção é uma experiência que o indivíduo tem para conferir significado ao mundo social e neste sentido, ela tem um papel importante no trabalho educativo, especialmente, na tarefa de construir e de reconstruir o conhecimento. Tarefas nas quais o aluno deve aprender a conferir novos sentidos e novos significados ao mundo e a sua própria experiência nele. Uma

educação interessada no crescimento do indivíduo deve privilegiar a percepção como um conhecimento da realidade, um conhecimento situado porque a percepção também está vinculada aos valores desenvolvidos e estimulados pelas diferentes classes sociais de uma sociedade determinada.

Em síntese, a percepção como um conhecimento social está relacionada aos valores culturais, pois, seria difícil dar sentido e significados aos objetos e a realidade sem a ajuda do sistema cultural de cada sociedade. Desta forma, a percepção sobre a realidade social é realizada através de códigos culturais conhecidos e aceitos pelos indivíduos. Em consequência disto, a cultura também é importante na interpretação do mundo social e dos objetos, pois, a percepção está vinculada a interpretação cultural. A cultura contribui para a interpretação da percepção porque interpretar é, em última instância, conferir sentido e significado aos objetos do mundo. Dito de outra forma, os sentidos e os significados que as coisas possuem são construídos pela sociedade, portanto, a cultura influencia no juízo de valor que indivíduo realiza a respeito do que percebe.

Rodrigues (1983) apresenta uma interessante perspectiva sobre a percepção social ao destacar elementos, a exemplo da fome, da pobreza, da sede, da depressão e do cansaço. Fatores que para este autor, influenciam na qualidade da percepção e coloca em evidência o papel das condições sociais no processo perceptivo. Em realidade, parece que este autor quer chamar a atenção para o relacionamento entre miséria social e percepção. A percepção sobre a comida não pode ser a mesma entre os que comem todos os dias e os que vivem na miséria. Este autor, fundamenta sua convicção se apoiando nos comentários de Second y Backmam para reforçar seu ponto de vista a respeito da relação entre percepção e miséria social. Estes investigadores se dedicaram ao exame de certas condições contemporâneas como aspectos que predispõem o organismo a emitir determinadas respostas. Rogrigues (1983), Second e Backmam (1964) analisaram a percepção partindo do vínculo interativo entre os fatores orgânicos e sociais.

As ponderações realizadas por Rodrigues (1983) podem se transformar em advertências oportunas para o professor afinar sua sensibilidade em relação as percepções dos alunos. Este autor indiretamente chama a atenção para os impactos das condições sociais dos alunos na percepção e, conseqüentemente, na qualidade da interpretação realizada por eles. Tomemos como exemplo o valor do dinheiro para indivíduos ricos e pobres. Neste caso está claro que a percepção do indivíduo que tem disponibilidade financeira não deve ser a mesma de um indivíduo que vive permanentemente sem dinheiro. Este princípio pode ser aplicado em outras situações perceptivas, segundo análise de Rodrigues (1983) que enfatiza, especialmente, o papel das condições materiais na qualidade da interpretação do indivíduo e, naturalmente, dos grupos sociais.

Considerar a percepção sob esta perspectiva é, em última instância, aprofundar a discussão a respeito da importância social deste conhecimento. Por outro lado, é compreender a escola como um espaço construído por indivíduos diferentes. Ademais disto, implica em conceber a percepção como

um conhecimento que também envolve uma certa dose de subjetividade. Estamos nos referindo a subjetividade como uma condição do sujeito e neste caso a referência a subjetividade é a alusão as condições materiais, a vida, a história e a personalidade dos indivíduos. O entendimento da percepção sob este prisma é, em certa medida, uma atitude de justiça com o aluno. Neste caso também se está compreendendo a escola como um espaço de construção permanente e, sobretudo, um lugar de convivência de outros discursos e de outras formas de interpretar a percepção e, conseqüentemente, a realidade.

Poucos autores tratam a percepção sob o ponto de vista das diferenças de classe e alguns se aproximam um pouco deste debate ao tratar dos valores. Contudo, Heller (1977) é uma das estudiosas que enfrenta diretamente esta questão afirmando literalmente que a percepção não é igual para todas as classes e segmentos sociais. Esta revelação coloca de manifesto que este tipo de conhecimento social não pode ser visto apenas através de sua natureza físico-químico. Portanto, não se trata da integridade do sistema sensorial, pois, isto seria reduzir um conhecimento psicossocial a uma única dimensão. Esta autora nos recorda a dimensão social da percepção ao destacar que ela acontece de modo diferente na sociedade em razão da existência das classes e dos grupos que a compõe. Um exemplo disto poderia ser visto através das diferentes percepções sobre uma roupa de luxo exposta numa vitrine. Ricos e pobres percebem de modo distinto e Heller (1977) denomina este fenômeno de horizonte de percepção.

Para esta autora, as pessoas ricas diante da vitrine se fixam em pequenos detalhes e matizes sutis que passam despercebidos aos olhos de um indivíduo que não está acostumado a alta costura e que também é pobre. O olhar da pessoa rica se dirige ao estilo que marca e define os criadores da alta costura. A percepção do indivíduo pobre se situa no esplendor da roupa porque desconhece a alta costura e isto dificulta a observação pormenorizada. Este exemplo tem um valor educativo porque nos remete a discussão do conhecimento como oportunidade facilitada ou dificultada pela condição de classe do indivíduo. Em parte, conhecer e discriminar objetos físicos e o mundo social também depende do acesso das pessoas a determinadas situações.

A ilustração que acabamos de fazer pode parecer a primeira vista banal e elitista. Ao contrário, é uma reflexão que obedece o interesse educativo sobre o papel das classes sociais na percepção, em especial, dos valores sociais na percepção e em sua interpretação. Com freqüência, costuma-se cobrar uniformidade de percepção e, conseqüentemente, de interpretação entre alunos que têm história social diferente. Com efeito, este exemplo nos conduz inevitavelmente a questão da comparação dos rendimentos de alunos de diferentes classes e segmentos sociais, particularmente, porque as condições sociais dos indivíduos repercutem na qualidade do seu rendimento acadêmico. Fato que demonstra que o êxito e o fracasso não estão associados apenas a atitude diante do estudo, mas as oportunidades sociais para saber que existem outras coisas e outros mundos.

Heller (1977) afirma que o homem no dia-a-dia percebe tudo, mas de modo geral, o indivíduo percebe mais o que o saber cotidiano informa como digno de se percebido. Esta advertência aparece no texto desta autora para enfatizar seu ponto de vista a respeito da percepção e da capacidade humana para perceber tudo. A referência é o conhecimento que cada um possui sobre o mundo e a existência das coisas. Em última instância, a autora se mostra mais uma vez preocupada com a percepção como um fenômeno de classe e nos sugere que as diferenças entre as classes sociais são mais importantes do que a maturidade do sistema sensorial na percepção. O interessante é que esta estudiosa adverte acerca o modo particular dos indivíduos perceberem os mesmos objetos.

Nesta perspectiva, o sentido que atribuímos as coisas, as pessoas e as situações tem um papel importante no debate acerca da percepção, sobretudo, porque a linguagem não é neutra e desprovida de intenções. Para Heller (1977) nossas percepções já estão formadas socialmente porque herdamos de outras gerações um saber pré-formado. Esta autora quer dizer que aprendemos a perceber com os adultos que transmitem as crianças e aos jovens o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores. Aprendemos a perceber as coisas quando crianças e neste processo a linguagem, a cultura e a socialização são decisivas porque repercutem no modo de organizar e de interpretar o mundo. Mais uma vez nos damos conta de que seria uma tarefa ingrata e infrutífera tratar a percepção social distante de um debate sobre a cultura, especialmente, por sua importância na formação do pensamento e da opinião.

Já estamos convencidos de que a percepção implica em atitude diante do que se deseja perceber. Heller (1977) afirma que determinadas atitudes são importantes, a exemplo das sentimentais. Na verdade, esta autora está dizendo que perceber se aprende e que é preciso aprender a pensar e aprender a sentir. Heller (1997) diz ainda que estes aspectos não estão separados na vida cotidiana e que sua fragmentação é um recurso teórico. No dia-a-dia não existe pura percepção, puro sentimento e pura linguagem. A pureza é um desejo da ciência positivista através do seu ideal de neutralidade. No cotidiano misturamos tudo e em termos análogo seria algo como preparar um prato pela intuição sem prestar atenção ao conhecimento da química sobre as combinações dos sabores e das essências.

A percepção depende de muitas coisas e de muitas atitudes, mas também requer certa disponibilidade, conforme recorda Heller (1977) com base no posicionamento de György Márkus. Para esta autora, a disponibilidade para perceber está associada a necessidade. Heller (1977) exemplifica este argumento lembrando que Engels dizia que a águia percebe o que lhe interessa já que sua capacidade visual é pequena. A explicação está no fato de que este animal enxerga aquilo que biologicamente pode garantir sua sobrevivência. Portanto, pode-se dizer que a percepção está vinculada também ao instinto e a necessidade de preservar a espécie. Neste caso se trata da percepção seletiva sobre os objetos. Mais adiante esta autora nos recorda que nos distanciamos da nossa dimensão animal a medida que tornamos social a nossa necessidade de auto-conservação.

3. 3. O lugar das relações interpessoais no estudo da percepção.

Até o momento analisamos a percepção como uma importante forma de conhecimento e de organização das coisas e do mundo. E como um procedimento que é seletivo e dinâmico porque o indivíduo não percebe o mundo exterior passivamente. Neste sentido, a interpretação e a inferência têm um papel importante na percepção porque esta última, em grande parte, ocorre a partir da organização e da seleção da informação (Hargreaves, 1979). Para Billig (1988) as interpretações conduzem a erros porque quase sempre os juízos sobre objetos e pessoas estão influenciados por preconceitos. Mais adiante este autor trata de ampliar este ponto de vista, apoiando-se nas idéias de Bruner e Postmam a respeito da percepção seletiva. Na verdade, Billig (1988) através dos comentários de Bruner e Postmam sustenta que a partir da percepção seletiva a pessoa percebe os objetos, as situações e os outros indivíduos em função do que deseja. Em última instância, isto seria a mesma coisa que dizer que o indivíduo seleciona uma parte da informação que lhe interessa e mediante a este procedimento realiza seu juízo de valor sobre o que está percebendo.

Jaspars e Hewstone (1988) apoiados nas idéias de Bruner e Tagiui e Moya (1997) sustentam que a percepção é um processo estruturado em lugar de um conhecimento caótico. Estes últimos autores, referem-se a percepção de pessoa como um procedimento que acontece por meio de categorias para classificar a conduta do indivíduo. Moya (1997) destaca a busca destes aspectos básicos na percepção de pessoa. Estas características nos informam que este tipo de percepção é muito mais complexa do que a percepção de objetos, pois, ela é uma forma de atribuir valor.

Como podemos observar a percepção de pessoa é mais complexa do que a percepção dos objetos por envolver a personalidade do indivíduo. Além de ser um processo dinâmico e interativo. Santoro (1979) chama a atenção para esta complexidade destacando que o conhecimento sobre outra pessoa envolve aspectos emocionais, cognitivos, motivacionais e outros que tornam diferenciada a percepção de pessoa da percepção dos objetos. Este autor, lembra que o conhecimento da pessoa requer mais complexidade porque afeta a informação e o juízo de valor que se pode emitir a respeito de alguém. Por outro lado, Jaspars e Hewstone (1988) afirmam que a percepção do outro é uma forma de atribuição de juízo a respeito de outra pessoa. Aspectos que colocam em relevo a intencionalidade da percepção e reforçam a idéia de que ela se realiza sempre a partir de um certo interesse ou de uma certa necessidade.

Newcomb, Turner e Converse (1966) (referidos por Santoro,1979) destacam a complexidade da percepção de pessoa, ressaltando que se trata de um conhecimento que implica na organização da informação sobre alguém e da atribuição de propriedades. Estes estudiosos enfatizam o papel das características psicológicas de quem percebe o outro como um fator de interferência. Diante disto fica claro a relevância do estudo da percepção no pensamento do aluno-professor, especialmente, porque este aluno nem

sempre é consciente sobre os impactos do papel da sua personalidade no processo ensino-aprendizagem. Os autores nos dizem que a expectativa e o juízo são importantes nos contatos que facilitam o conhecimento humano através da percepção. Neste caso, em particular, não se trata de presságio porque a percepção pode ser corrigida, sobretudo, considerando a flexibilidade do contexto Newcomb, Turner e Converse (1966) (citado por de Santoro, 1979).

Estas características recordam que as impressões incorretas, as informações confusas e distorcidas podem ser revisadas, pois, este tipo de percepção não é definitiva e tão pouco rígida. Apesar disto, a percepção de pessoa é um conhecimento sujeito a influência dos estereótipos que acaba etiquetando ou rotulando os indivíduos. É possível que os estereótipos tenham sua origem nas experiências negativas dos indivíduos e se generalizem nos juízos que ele realiza. Por outro lado, trata-se de uma tendência comum em todas as culturas e freqüente no comportamento de quase todas as pessoas, especialmente, nas relações interpessoais.

O complexo terreno da percepção de pessoa suscita debate em torno de conceitos chaves para o entendimento da dinâmica das relações interpessoais. Santoro (1979) se refere a formação de impressões, *ao processo* de atribuição e a atração. Este autor pondera sobre impressões, processo de atribuição e de atração afirmando que as primeiras têm sua origem na informação perceptiva, no conhecimento do sujeito, do contexto e da experiência passada. Como se pode observar a formação da impressão envolve um conjunto amplo de informação que dispõe o indivíduo sobre diferentes aspectos que podem auxiliar o percebedor a formular a primeira impressão acerca de alguém.

No campo educativo a formação da impressão como uma opinião inicial a respeito do aluno deve merecer por parte do professor uma atenção especial, sobretudo, porque as percepções sociais deste profissional podem influir na qualidade da interação entre ele e o aluno. Estamos dizendo que é importante examinar, as opiniões de terceiros, as experiências anteriores e a própria compreensão do contexto social do alunado para evitar atitudes baseadas em preconceitos e juízo emocional. As emoções têm papel importante na formulação das impressões, mas devem ser objeto de exame para prevenir situações injustas e discriminadoras. Insistimos nisto, especialmente, porque estamos de acordo com Hargreaves (1979) a respeito do papel facilitador das impressões dos indivíduos nas interações humanas.

Com respeito ao processo de atribuição, Santoro (1979) define este conceito como um modelo que admite formulação de expectativa do percebedor sobre a pessoa a ser percebida. A expectativa é desenvolvida através da identificação de certas características da pessoa objeto da percepção que serão associadas a um provável comportamento que se supõe que o indivíduo vai exibir. Santoro (1979:93), inclusive, chega a dizer que o processo de atribuição pode implicar numa "*teoría implícita de la personalidad*" pelo estabelecimento de uma relação entre característica da personalidade e o papel da personalidade. Nos parece razoável dizer que o *processo de atribuição* é, em boa parte, uma forma de inferência e de projeção sobre outra pessoa já que o sujeito que percebe acaba

construindo uma “teoria” explicativa sobre o possível comportamento do indivíduo.

As relações sociais na escola não estão distantes do processo de atribuição, pois, através das primeiras também se pode fazer inferências a respeito das pessoas. Recordemos que os professores são humanos e que sua humanidade explica este tipo de comportamento, inclusive, pela dimensão humana do ensino. Partindo disto, o processo de atribuição deve merecer por parte dos professores e de outros profissionais da educação uma atenção especial. Neste sentido, a formação de impressão sobre o outro é uma espécie de ajuizamento de valor a respeito dos indivíduos e de suas condutas.

Na verdade, a atribuição seria uma espécie de elevador por sua vocação para transportar pessoas segundo sua capacidade de peso por viagem. Esta analogia se relaciona com o processo de entrada e de filtragem da informação. Um procedimento seletivo relacionado com a informação e com a decisão sobre os estímulos que darão continuidade ao processo de atribuição. Um processo que envolve um conjunto de aspectos, tais como: a emoção, os estados de ânimo momentâneos e as características do percebido. Esta última está relacionada a fatores, a exemplo da personalidade, do sexo, do estilo cognitivo, da idade, da classe social e de outros que afetam, naturalmente, a qualidade da informação.

3.4. A atração interpessoal.

Como estamos tratando sobre o relacionamento entre percepção e relações interpessoais seria complicado deixar de lado o papel da atração neste debate. Sem sombra de dúvida a atração está vinculada ao grau de simpatia, de tolerância e de resistência dos indivíduos a respeito de outros indivíduos. Rodrigues (1983:265) recorda que este fenômeno tem recebido da Psicologia Social uma atenção particular, especialmente, porque a aceitação e a repulsa são atitudes importantes na conduta humana. No terreno educativo a atração está presente e não deve ser menos importante nos contatos entre professores e alunos e destes últimos com seus companheiros.

Eiser (1989:41) recorda que a tradição investigativa nesta área tentou estudar a atração a partir da semelhança das atitudes. Estes estudos experimentais excluía, propositadamente, a possibilidade de qualquer interação ou comunicação entre os indivíduos que participaram desta experiência. De modo geral, pode-se dizer que a atração interpessoal envolve uma gama ampla de sentimentos e de atitudes. Em linguagem de Hudson (1974) (citado por Santoro, 1979), a atração implica em certa predisposição sobre outras pessoas.

As investigações a respeito deste tema apresentam hipóteses que podem explicar o poder da atração interpessoal. Santoro (1979) destaca alguns aspectos, a exemplo da semelhança de atitude, da inteligência e da beleza como elementos que podem favorecer a atração entre as pessoas. No terreno educativo parece que a simpatia é uma atitude importante na escola. A experiência nos permite dizer que muitos professores costumam dedicar mais atenção aos alunos que manifestam uma conduta de simpatia ao trabalho

deste profissional. Elliot (1995) sustenta que através da teoria geral da atração é possível prever que uma pessoa sente afeto por outra que compartilha opiniões e crenças semelhantes as suas. Este argumento é razoável porque a atração confirma nossas crenças proporcionando gratificação e conforto. Fato que comprova que necessitamos estabelecer contato e diálogo com alguém que se aproxima de nossas idéias e de nossas opiniões.

Por outro lado, as investigações sobre este tema enfatizam a dinâmica entre interação e percepção. Partindo deste princípio é razoável imaginar a “*atração*” como um fenômeno de mão dupla, sobretudo, porque quando uma pessoa percebe outra também está sendo percebida. Consciente ou inconscientemente os indivíduos emitem sinais que podem facilitar ou dificultar a interação e a aceitação social. Está em jogo o papel ativo da informação que se transfere ao outro como uma espécie de pista que facilita ou dificulta a atração. Neste sentido, também está em jogo o papel das informações subjetivas e implícitas no processo de atração.

Nesta complexa rede, a inteligência acaba sendo um aspecto facilitador da atração interpessoal em diferentes contextos, a exemplo do escolar. O aluno brilhante parece que potencializa o trabalho do professor publicando seu esforço, sua capacidade de ensinar e, conseqüentemente, de fazer o outro aprender. Ademais, não se deve descartar a atração física como um elemento que favorece as relações interpessoais na escola, inclusive, pela dimensão reprodutora desta instituição. Sendo uma instituição histórica e situada em contextos determinados, ela reforça valores conservadores da sociedade a qual pertence e, portanto, apresenta suas contradições. Neste sentido, é razoável pensar que a escola reproduz certas práticas sociais, a exemplo do reforço do padrão de beleza dominante. Não estamos fazendo uma análise mecanicista desta instituição, mas reconhecendo que ela também possui uma dimensão reprodutora. Sabemos que é comum em muitas sociedades o culto a beleza e que isto envolve interesses que, as vezes, passam despercebidos, inclusive, para alguns professores. No culto da beleza e da juventude estão ocultos interesses da sociedade de consumo.

Em nome do interesse educativo, o debate sobre atração provocado pela beleza deveria ser objeto de exame na educação. A beleza em determinadas sociedades é um valor e um elemento para a conquista de posições sociais mais privilegiadas. Estamos dizendo que este valor deveria ser tratado criticamente na escola porque esta instituição deve desenvolver uma mentalidade identificada com valores essenciais. Em parte, o papel da escola é refletir sobre a pessoa e a diversidade humana para colaborar com uma sociedade menos injusta e mais tolerante. A crítica não é dirigida a beleza em si mesma, mas ao seu culto indiscriminado e ao seu uso comercial, especialmente, quando se impõe um único padrão que se converte numa prisão e numa armadilha.

Em outras palavras, a beleza acaba facilitando a atração interpessoal e continua sendo um critério selecionador para diferentes postos de trabalho. Elliot (1995) argumenta com base na teoria geral da atração que uma pessoa se sente mobilizada por outra pessoa bonita porque esta oferece recompensa

estética. Assim que, a atração não é gratuita, ao contrário, ela responde a certas necessidades dos indivíduos. Os homens se relacionam com outros homens em busca de determinados interesses capazes de satisfazerem suas carências em diferentes âmbitos. A atração provocada pela beleza vai salientando o modo particular de alguma de nossas buscas.

Uma leitura rápida pelos anúncios que solicitam empregados confirma o que estamos dizendo a respeito dos vínculos entre beleza e rentabilidade financeira. Nem sempre esta exigência é explícita porque, as vezes, ela aparece dissimulada sob o manto da boa aparência. De modo geral, a beleza também está associada a juventude e este binômio tem interessante repercussão nos dividendos de muitas empresas que exploram o trabalho de adolescentes e de jovens. Esta articulação é um sinal evidente de que a beleza não deve ser apenas tratada no âmbito da recompensa estética, mas também da financeira. Em outras palavras, ela se traduz em cifras e em rendimentos que engordam contas bancárias através da infravalorização da capacidade intelectual dos jovens. Este aspecto deveria merecer atenção por parte dos educadores, pois, muitas sociedades possuem um importante contingente populacional constituído por jovens sem horizontes de futuro.

Contrariamente a beleza, os feios e os deficientes físicos não provocam a mesma simpatia e atração. Parece que a beleza vende um mundo mágico e perfeito que habita somente a existência de quem a possui. Vitor Hugo em sua obra o Corcunda de Notre Dame insistia em provar o contrário, sobretudo, demonstrando a falsa relação entre a beleza externa e a interna. Esta obra é um testemunho da dificuldade do ser humano sentir atração e simpatia pelos indivíduos que apresentam defeitos físicos. É possível que algumas pessoas associem inicialmente a qualidade das relações interpessoais com a beleza. É possível ainda que no inconsciente coletivo a beleza apareça vinculada a virtudes e a sentimentos nobres imortalizados pelos contos de fadas que embalaram os sonhos e os desejos de muitas pessoas.

Muitos de nós nos sentimos irresistivelmente atraídos pelo belo e, provavelmente, os professores também, pois, eles não se constituem um tipo especial de pessoa. São indivíduos com vontades, desejos e caprichos, portanto, não são pessoas neutras e despossuídos de preferências. Os professores são pessoas sujeitas a atração interpessoal mobilizada pela beleza. A discussão a respeito da beleza nos parece interessante, especialmente, porque ela depende de cuidados adicionais e de recursos facilitados pela disponibilidade financeira. Como se trata de um elemento de atração interpessoal é conveniente tê-la em mente, sobretudo, porque o aluno dos segmentos mais deprimidos da sociedade nem sempre pode estar bonito. As condições materiais os impede de terem acesso a coisas simples, a exemplo da água para manterem uma higiene pessoal adequada.

A atração interpessoal é um processo que além de dinâmico envolve informações que transcendem a aparência das coisas e indiretamente ela se situa no terreno da necessidade do indivíduo. Mann (1973) afirma que as relações interpessoais se iniciam com a percepção do indivíduo e que este processo ocorre a partir de aspectos, a exemplo do conhecimento, da

avaliação, de intenções e de possíveis reações. Isto quer dizer que a percepção interpessoal não é o resultado de impressões abstratas, mas de uma base de informação que ajuda o indivíduo organizar um conhecimento e estabelecer vínculos com outra pessoa. Com esta afirmação encontramos outros motivos para o lugar da percepção social no estudo do pensamento do aluno-professor.

Mais adiante este mesmo autor nos adverte dizendo que o conhecimento prévio formado por um conjunto de expectativas pode gerar duas reações nos relacionamentos interpessoais. Trata-se de reações de tensão e de decepção quando ocorre ou não a interação social. Mann (1973) explica isto como decorrência da confirmação das nossas expectativas. Como se pode observar as emoções e os sentimentos têm um lugar privilegiado no entendimento deste autor a respeito da percepção interpessoal.

De fato é amplo e interessante o campo de estudo e de entendimento da atração interpessoal como forma de julgamento das pessoas. Moya (1999) apoiando-se nas idéias de Baron e Byrne sugere que a atração interpessoal é um tipo de juízo constituído pelo amor e pelo ódio. Sentimentos polares que conduzem a avaliação positiva e negativa. O primeiro estudioso recorda que a atração interpessoal não se situa apenas no terreno da cognição e da avaliação. Moya (1999) deixa claro que ela também está presente na conduta e nos sentimentos que explicam a necessidade dos indivíduos estarem perto da pessoa que lhes provoca atração. Rodrigues (1983:268) destaca a importância dos valores, das atitudes e de outras características que contribuem para facilitar a atração entre os indivíduos.

Estamos diante de aspectos que, em parte, ajudam a entender a complexidade da atração na vida humana e esta complexidade nos informa acerca da importância deste tema no debate educativo, sobretudo, no processo ensino-aprendizagem. Em última instância, o ensino é uma forma de interação social e isto reforça o interesse educativo pela atração. A atração está direta ou indiretamente associada a fatores psíquicos, emocionais e sociais. Moya (1999) trata de explicar a atração entre as pessoas através dos aspectos psicossociais, a exemplo da identificação de interesses, de idéias e de atitudes. Para este autor, estes aspectos são fundamentais para se entender o interesse que sentimos pelos amigos ou pela pessoa a qual estamos enamorada. Neste caso a explicação dada por este estudioso gira em torno do equilíbrio emocional e do bem-estar produzidos pela identificação com uma determinada pessoa. Mais uma vez estamos diante de aspectos que comprovam a inexistência da gratuidade nos contatos humanos a partir da atração, pois, ela, em última instância, é realizada pela busca de satisfação.

Santoro (1979) se posiciona em relação a “*atração*” comentando que ela, em certa medida, é uma espécie de avaliação. Uma avaliação que pode ser positiva ou negativa e que acontece através de procedimentos, a exemplo da aproximação, da busca e, as vezes, da repulsa a certos indivíduos. Para este autor a “*atração*” é positiva quando se aproxima da simpatia e negativa quando se revela como uma forma de distanciamento e de rechaço. Este estudioso em sua reflexão a respeito da atração não oferece muitos elementos para analisar

as motivações implícitas ou explícitas como possíveis fatores que podem explicar a predileção e o afastamento entre as pessoas.

De fato estamos comprovando que a percepção sobre o outro é um tema complexo e que pode sugerir controvérsias e discordâncias, especialmente, em relação a abrangência nas formas de conhecer. Paicheler (1988) apoiado nas idéias de Asch diz que percebemos as pessoas como individualidades singulares e irrepetíveis e que formamos a imagem de alguém, em particular, através de distintas características. Neste caso o segundo autor sugere que a impressão que temos ou que fazemos a respeito de uma pessoa está ligada a percepção de totalidade. A controvérsia está exatamente na expressão *totalidade* porque esta forma de entendimento da percepção foi criticada mais tarde. Paicheler (1988) apoiado na perspectiva de Bruner e de Tagiuri afirma que o percebedor realiza inferência sobre a pessoa objeto da percepção partindo de indícios e sem a necessidade de passar pelas etapas intermediárias da percepção estruturante e totalizante.

3.5. O juízo social: a perspectiva da Psicologia Social.

Até o momento tem ficado claro a importância da percepção para o estudo do pensamento do professor, sobretudo, porque ela é um conhecimento social útil para examinar o discurso do aluno-professor. A partir de agora trataremos sobre o juízo social já que perceber objetos e, em particular, pessoas é uma forma de emitir juízo e de apreciar a conduta. Embora a avaliação seja um dos temas bem explorados pelas ciências da educação, com frequência, no cotidiano educativo ela nem sempre se realiza, conforme recomenda os estudos nesta área. Habitualmente a avaliação acontece como mediada em lugar de uma atividade para conhecer o progresso e a mentalidade do aluno. Em outras palavras, estamos nos referindo a avaliação como um procedimento fundamental do ensino e, conseqüentemente, indispensável para a tomada de decisão para orientar a aprendizagem do aluno.

Em parte, a formação de juízo na Psicologia Social está relacionada com a exatidão da percepção, uma crença que durante muito tempo esteve vigente nesta ciência. Esta perspectiva se constituiu num aspecto fundamental do seu debate. Na verdade, um dos núcleos de atenção era o entendimento do juízo como uma capacidade que certos indivíduos possuía. Santoro (1979) se refere a este tema ressaltando a validade dos juízos na percepção social. Uma posição mais abrangente do que esta é sustentada por Markus e Zajonc (1985) (citados por Moya, 1999) quando se referem ao juízo social como uma evidência de que o conhecimento social costuma ir mais além da informação recebida. Fato que comprova mais uma vez o dinâmico relacionamento entre juízo e percepção social. Neste sentido, a percepção não pode ser tratada sem fazer referência ao julgamento, sobretudo, porque ela é uma forma de avaliação.

A habilidade para julgar as pessoas é um aspecto do debate sobre a formação de juízo de valor no interior da percepção social. Mann (1973) resalta a complexidade que envolve o julgamento de indivíduos, sobretudo, pela confusão de critérios. Embora ele trate deste último tema, o problema não se limita apenas a confusão dos critérios, mas a falta de critérios aceitáveis que

possam tornar possível a generalização do juízo. Pensamos que esta discussão deveria ser orientada pela busca de justiça, particularmente, porque os critérios deveriam ser éticos em lugar de técnicos. Neste caso eles seriam derivados dos fundamentos e dos princípios que deveriam dirigir a formação de juízos. Portanto, não estamos de acordo com a idéia da falta de critérios generalizantes, mas com a importância de um debate assentado sobre o predomínio dos critérios éticos em lugar dos técnicos. Mais adiante, Mann (1973) sustenta o papel negativo das situações subjetivos na formação de juízo de valor. Mais uma vez nos distanciamos deste estudioso, sobretudo, porque não é humano um juízo imparcial.

Nos parece que o cuidado deveria ser tomado em relação as preferências individuais e sua extensão nos julgamentos. Julgar também está relacionado com a visão de mundo dos sujeitos, uma visão que não é apenas particular, mas cultural e de classe. Nos aproximamos da perspectiva de Bárcena (1994:13) sobre o juízo porque este autor entende esta atividade como uma oportunidade que os homens têm para se expressarem como são. Para este estudioso o julgamento não é uma atividade mental ou cognitiva completamente distante do tipo de pessoa que caracteriza cada um de nós. Na verdade, parece que Mann (1973) se identifica com um julgamento fundamentado nos princípios positivistas por sua preocupação técnica para conferir a esta atividade “status” de credibilidade. Os julgamentos que fazemos são testemunhos de nossa qualidade de pessoa e da nossa perspectiva de mundo. Neles estão traduzidos os sentimentos e os valores que caracterizam a postura moral e ética dos indivíduos.

Estamos entendendo o julgamento como uma apreciação realizada com base na visão de mundo do juiz e esta postura difere da apresentada por Mann (1973). Na verdade, estamos ponderando a respeito do julgamento como uma espécie de afirmação dos valores de uma pessoa determinada. Neste sentido, o julgamento nem sempre contempla outros pontos de vistas e outros ângulos de discussão a respeito do objeto de juízo. Na verdade, a existência de tais critérios referidos por Mann (1973) não resolve este debate porque apreciar, julgar e analisar são comportamentos mais subjetivos do que objetivos. É certo que os critérios organizam e indicam como se deve proceder e, portanto, servem para evitar procedimentos particulares, mas não elimina a natureza subjetiva do julgamento.

Está claro que autor entende o julgamento como uma habilidade técnica por sua insistência em chamar a atenção para as diferenças entre o julgamento de qualidades intelectuais e emocionais. Para este estudioso, as primeiras podem ser julgadas através de critérios mais objetivos e generalizantes. Fato que fica mais evidente quando Mann (1973) adverte que no terreno do julgamento das qualidades intelectuais uma pessoa pode ser considerada adequada para realizar apreciação e juízo. Segundo este mesmo autor, esta mesma pessoa pode ser inadequada para examinar outras qualidades intelectuais. Este estudioso concebe a habilidade como uma espécie de treinamento para julgar corretamente e com isto vamos nos dando conta de que existe uma certa tendência na Psicologia Social de examinar o julgamento como uma habilidade técnica em lugar de uma atitude regida por princípios éticos e morais.

O juízo de valor como grau de eficiência e de acerto do juiz é um aspecto do tratamento deste tema pela Psicologia Social. De forma indireta isto aparece na análise de Mann (1973) através da identificação e da empatia do juiz como o tema objeto de julgamento. No nosso ponto de vista, estas características podem atuar como elementos de sensibilização sobre o objeto e o comportamento a serem apreciados. No caso da conduta, o juiz poderia compreender as atitudes e os sentimentos que levam uma pessoa atuar de uma forma determinada. Em síntese, estes fatores são elementos importantes, especialmente, porque o ato de julgar não é técnico e tão pouco se realiza distante dos sentimentos que despertam a situação em julgamento na pessoa que irá apreciá-lo.

Mais adiante Mann (1973:118) pondera a respeito da sensibilidade interpessoal e da sensibilidade ao outro generalizado. Esta última é uma alusão deste autor as idéias de Bronferbrunner, Harding e Gallewey. Neste caso Mann (1973) diz que este tipo de sensibilidade se fundamenta no conhecimento sobre a conduta dos indivíduos. Estamos percebendo a importância que os estudiosos atribuem ao papel da sensibilidade interpessoal no julgamento das pessoas. Em última instância, o debate a respeito da sensibilidade no julgamento dos indivíduos é uma advertência acerca da humanidade que existe no outro. A semelhança entre certas características humanas informa que compartilhamos a mesma humanidade e que o juiz também pode cometer o mesmo erro que está julgando. Estes fatos servem para nos lembrar que as atitudes dos indivíduos são motivadas por emoções e valores e que eles são interpretados e vividos de distintas formas pelos homens.

A ênfase no juízo como habilidade aparece nas análises de Allport (1961) (citado por Mann,1973) e este conceito é concebido como identificação de algumas características, a exemplo da inteligência superior do juiz para apreciar ou julgar. Goslin (1958) (citado por Mann,1973) faz alusão a maturidade e a experiência do juiz e Mann (1973) ainda destaca a habilidade social, a estabilidade emocional e a neutralidade social como elementos decisivos no julgamento. Tafat (1955) (referido por Mann, 1973) também ressalta a neutralidade social como uma característica do bom juiz. Os autores aqui mencionados tratam de evidenciar o juízo como uma habilidade intelectual e emocional. É compreensível o peso do fator emocional no debate da Psicologia Social, mas esta consideração não é incompatível com a lembrança de que o ato de julgar é antes de tudo ético, embora não se despreze o lugar do equilíbrio emocional nos julgamentos.

No nosso ponto de vista o amadurecimento pode ser tanto emocional quanto profissional e em ambos os casos estão relacionados com a vivência do juiz em diferentes situações. Circunstâncias que colocam em evidência as habilidades deste profissional para examinar situações e condutas a partir de diferentes ângulos. Em outros termos, seria o mesmo que considerar no julgamento a experiência de vida, os anos de estudo e a prática profissional do juiz como elementos importantes na tarefa de julgar. Estamos também em desacordo com Mann (1973) e Tafat (1955) a respeito da neutralidade social do juízo social, sobretudo, porque o julgamento é uma ação realizada através de

valores, especialmente, porque não se aprecia independentemente das crenças sociais e das convicções ideológicas de quem está julgando.

Não se pode esquecer de que o juiz pertence a uma sociedade concreta e julga a conduta de indivíduos reais, portanto, o julgamento se realiza através de normas e regras que têm conteúdo sociocultural, ético e moral. Julga-se condutas e atitudes que desviam dos padrões estabelecidos socialmente e neste caso é difícil ser neutro. Quiçá os autores se refiram a neutralidade como distanciamento das preferências pessoais, mas mesmo assim fica complicado apreciar distantes dos valores. Julgar implica em escolhas, alternativas e opções e, sobretudo, decidir acerca do correto, do incorreto, do justo, do injusto, do bem e do mal. Assim que, a decisão nunca é neutra e inocente, mas política, ética e humana.

Não resta dúvida de que o juízo de valor em relação ao indivíduo resulta num ato complexo e delicado, particularmente, porque implica num número considerável de fatores que influenciam e determinam a qualidade do julgamento. Uma complexidade relacionada com sentimentos, a exemplo da emoção. Ademais destes aspectos, está em jogo outros elementos como as intenções dos indivíduos que nem sempre estão explícitas. Rodrigues (1983) se refere a dificuldade de se encontrar um consenso na busca da exatidão dos juízos e recorda que as pessoas não percebem a mesma coisa de forma idêntica. Até agora este autor tem sido a voz diferente sobre o juízo, particularmente, porque ele apresenta uma postura oposta aos demais estudiosos deste tema mencionados neste capítulo.

Temos dúvida a respeito da exatidão do juízo até mesmo como um horizonte a ser conquistado, pois, no terreno da realidade os julgamentos estão sempre sujeitos a enganos. No nosso ponto de vista esta característica é um bom sinal e esta constatação também demonstra que os julgamentos deveriam ser considerados como provisórios e situacionais. A condição de definitivo e de acabado num juízo parece que não se sustenta pela dialética da própria vida. Elliot (1984) afirma que o juízo social sofre constantes variações e dentre elas o tempo torna o juízo uma apreciação temporária, portanto, estes fatores não garantem o “status” de definitivo e de imutável. Estas características da formação de juízo de valor deveriam estar presente nos profissionais que examinam o comportamento e o rendimento dos indivíduos. E de igual modo, elas deveriam estar patente no relacionamento entre professor e aluno dada a complexidade do processo ensino-aprendizagem.

Rodrigues (1983) declara que não se preocupa com a exatidão, mas com a etiquetagem da pessoa, pois, julga-se um indivíduo por um comportamento específico. Transferindo isto para o universo educativo, com certa freqüência, certos julgamentos acabam assumindo um valor definitivo e aprisionam o aluno numa experiência, temporalmente, mal sucedida. Atitude que pode deixar marcas significativas na vida e na história acadêmica deste sujeito. Parece que, as vezes, esquecemos de considerar que o julgamento deveria ser realizado partindo de certos aspectos concretos que ocorrem num período de tempo determinado. Contrariamente a isto a experiência educativa informa que, em

muitas ocasiões, o objeto do julgamento acaba sendo confundido com a trajetória de vida do aluno.

A atividade de julgar alguém ou um objeto não está relacionada somente com a habilidade, o conhecimento, a sensibilidade e os princípios éticos. Sua complexidade está vinculada ao um amplo conjunto de fatores inconscientes (Tajfel, 1989). Aqui está em evidência a preocupação deste autor sobre o papel da personalidade nos processos de julgamento que nem sempre são objeto de atenção. Neste sentido, o debate sobre o julgamento ganha uma nova conotação, especialmente, na cultura educativa. Aqui está em evidência o lugar da personalidade do professor e, naturalmente, seu impacto na sua capacidade para apreciar o comportamento, o mundo e seus objetos. Tajfel (1989) ao trazer a luz os fatores inconscientes está chamando advertindo para um importante elemento no debate a respeito do julgamento. Um aspecto, as vezes, esquecido, especialmente, nas abordagens técnicas que pretendem conceber um ato humano carregada de valor, a exemplo do julgamento como uma ação objetiva e neutra.

Segundo a opinião dos autores referidos anteriormente, denominar a conduta humana e o juízo social como incorretos e imperfeitos não é instrutivo. Para eles o interessante é conhecer os processos que influenciam nos juízos sociais realizados pelas pessoas. Estamos de acordo com estes estudiosos, especialmente, com Jaspars e Hewstone (1988) quando afirmam que os equívocos presentes nos julgamentos continuaram sendo erros quando não se conhece suas causas. A afirmação destes autores se apoia na idéia de que se deve investigar as causas que explicam o juízo social e o comportamento humano como imperfeitos. As ponderações destes estudiosos também estão relacionadas com as conseqüências que acarretam os juízos. Com efeito, seria interessante considerar os juízos sociais partindo da idéia de que o comportamento humano é incorreto e falível.

Não se realiza juízo apenas sobre as pessoas, mas também a respeito da informação e este procedimento costuma ter início na sua seleção. Em outras palavras, trata-se da escolha da informação relevante para decidir acerca de algo ou de alguém. De modo geral, quando se toma uma decisão é comum fazer uma série de perguntas sobre o valor da informação, perguntas a respeito do que a informação pode oferecer de melhor. Transportando esta idéia para o ensino, o professor deveria interrogar acerca do valor pedagógico e social da informação, pois, seu papel nesta atividade é de mediador entre o aluno e o conhecimento. Um procedimento que torna mais significativo e mais relevante a decisão por determinado tipo de informação e do conteúdo que o aluno deve aprender. Os professores sabem que a decisão envolve uma postura ética, moral e política porque se delibera a respeito do que é melhor para o aluno aprender, portanto, não se trata de uma atitude técnica.

Sem dúvida que o julgamento social é um ato comum e freqüente na vida das pessoas, mas está longe de ser uma atitude arbitrária e caótica. Sua complexidade é um convite para refletir sobre o julgamento como um ato moral, ético e psicológico. Os autores aqui analisados deram a devida importância ao juízo social a ponto de transformar este tema numa discussão importante para

a Psicologia Social, sobretudo, em relação a exatidão do juízo, dos critérios de generalização e das habilidades do juiz, embora tenham deixado lado o debate ético, moral e político.

3. 6. As contribuições da percepção no processo avaliativo.

De modo geral, não se coloca em dúvida a capacidade técnica e moral do professor e da escola para julgar o aluno. Por esta razão a formação de juízo tem um papel interessante no debate educativo, pois, em última instância, o juízo é uma modalidade específica de conhecimento. Nos recorda Bárcena (1994:13) que embora a capacidade de julgar seja uma habilidade fundamental do indivíduo, ela é tão difícil quanto a capacidade para discriminar entre alternativas. Este autor tem razão porque julgar implica em escolher entre o justo, o correto, o bem e o mal. Dito de outra forma, julgar é uma atividade dirigida pela ética. Com isto fica mais evidente que se deveria prestar mais atenção ao julgamento dos professores porque eles não realizam uma atividade técnica. Ao contrário, estes profissionais ponderam ou deveriam ponderar sobre os objetos educativos e, naturalmente, a respeito do seu relacionamento com o aluno através outros elementos, a exemplo de sua personalidade como adverte Tajfel (1989) referido anteriormente. Partindo destas questões, deveríamos perguntar se o professor está preparado ou se ele é consciente das exigências do julgamento.

A respeito do que acabamos de analisar, Jaspars e Hewstone (1988) apoiados nas ponderações de Codol chama a atenção para uma certa onipotência dos indivíduos no ato de julgar os demais. Parece que imaginamos que somos melhores que os outros. O perigo desta crença está no fato de que nem sempre nos damos conta desta arrogância quando julgamos coisas e, sobretudo, pessoas. Esta absurda convicção de onipotência pode conduzir a erros e a equívocos graves e, as vezes, difíceis de serem corrigidos. Estes autores indiretamente advertem sobre a necessidade de se desenvolver uma atitude mais modesta e mais responsável em relação a própria capacidade de julgamento. Os autores nos sugerem que antes de iniciarmos uma apreciação deveríamos ter presente a possibilidade dela ser também incorreta, imprecisa e até mesmo injusta. Desta forma, provavelmente, os equívocos seriam menores e o julgamento, possivelmente, anunciado como uma opinião. Afinal, trata-se de um exame realizado a partir do ponto de vista de um sujeito determinado. Quiçá esta atitude deixasse aberta outras possibilidades de percepção do objeto do julgamento. Deste modo, rotularíamos menos e não nos anunciaríamos como arautos do bom senso e da verdade. Com estas considerações encontramos o primeiro nexos entre percepção e avaliação educativa.

O debate a respeito da sensibilidade no julgamento é o segundo aspecto resgatável no relacionamento possível entre percepção, juízo e procedimento avaliativo. Recuperamos este aspecto porque o ensino é uma atividade que deveria ser de acolhida ao aluno. Uma acolhida relativa as suas necessidades, as suas dúvidas e as suas certezas. Uma atividade com espaço para ouvir e considerar o outro como um sujeito que tem algo a dizer a respeito de si mesmo e do mundo. Estamos nos referindo a dimensão formativa do ensino

que transcende a transmissão do conhecimento. Em síntese, nossa crença se fundamenta no trabalho educativo que comporta a avaliação além das atividades pontuais que pretendem medir a capacidade do aluno para armazenar e relacionar idéias e informações.

Neste sentido, estamos distantes dos autores que tratam o juízo social como habilidade técnica e intelectual. Contudo, estamos de acordo com o lugar do equilíbrio emocional para julgar as pessoas. O ensino como já dissemos é uma espécie de interação social, uma interação que comporta as virtudes, as necessidades e os vícios humanos, sobretudo, porque interagimos com o outro com tudo que temos de nobre e de vulgar. Portanto, julgamos partindo das características e das particularidades do nosso temperamento, conforme deixa claro Bárcena (1994). Neste sentido, o processo de avaliação deve transcender ao formalismo burocrático para ser transformado numa atividade, particularmente, ética e humana.

De igual modo que nos parece importante considerar que a avaliação tem efeitos negativos na vida do aluno e este aspecto pode ser visto através do juízo como uma atividade que também rotula (Rodrigues, 1983). Na verdade, o processo avaliativo burocrático tem o poder de rotular o aluno como um estudante brilhante ou medíocre a partir de experiências e desempenhos parciais que medem um pequeno e transitório momento na vida deste sujeito. Este mesmo autor nos recorda que nem todas as pessoas percebem as mesmas coisas de forma idêntica. Transferindo este princípio para a avaliação é possível que o professor consciente ou inconscientemente deseje que o aluno perceba o conteúdo e o mundo tal qual ele percebe. Esta advertência da teoria da percepção acerca da interpretação é um aspecto importante para se examinar os nexos entre juízo social, percepção e procedimento avaliativo.

Ao longo do texto sobre juízo social deixamos claro nossa divergência com os autores, sobretudo, pela ausência do debate ético. A perspectiva dos estudiosos destacados anteriormente evidenciou simpatia pelo julgamento como habilidade técnica. Por este motivo nos distanciamos desta abordagem porque o julgamento é uma atividade moral que exige responsabilidade por parte de quem julga. A responsabilidade é uma condição indispensável para a vida ética, pois, o sujeito ético ou moral é uma pessoa consciente de si mesmo e dos outros. Nesta característica está a capacidade do sujeito moral para refletir e para reconhecer a humanidade dos outros homens. Se os julgamentos fossem procedidos desta forma, possivelmente, acarretariam menos conseqüências negativas na vida das pessoas. Em síntese, o indivíduo responderia pela autoria do julgamento e, naturalmente, assumiria a responsabilidade por ele diante do outro e da sociedade.

A primeira vista parece o homem não se sente aptos para empreender um juízo social e, as vezes, pensa que ele não se aproxima do juízo ético. Ao contrário, o juízo social é um juízo de valor ético porque deve ser realizado sob os critérios da responsabilidade e da consciência. O que acabamos de refletir, em certa medida, serve para examinar com mais cuidado a pretensão e a onipotência no julgamento, segundo a advertência de Jaspars e Hewstone (1988) partindo das idéias de Codol. Estes autores se referem a tendência que

tem certas pessoas de se considerarem melhores do que outras na arte de julgar. Um aviso oportuno no debate educativo a respeito da avaliação já que esta atividade também deveria ser considerada como situacional e provisória para deixar espaço de esperança relativa ao crescimento intelectual e humano do aluno.

Esta discussão não se limita apenas a estes aspectos por ser um campo amplo e neste sentido, a cultura é outro elemento deste debate, pois, sob seu manto muitas expectativas são formuladas sobre a comportamento do outro. Com freqüência, espera-se uma conduta ideal no cotidiano, mas as orientações e a prescrições da cultura estão relativizadas no comportamento real dos indivíduos. A respeito deste tema tratamos no capítulo sobre a cultura a partir das idéias de Beals e Hoijer (1969), especialmente, quando estes autores enfatizam a distância entre o comportamento esperado e o ideal. Em termos antropológicos a conduta deve ser apreciada através da freqüência e da incidência de determinados padrões, valores, idéias e até mesmo sentimentos que os indivíduos apresentam em situações específicas em lugar da uniformidade da conduta, segundo Mead (1975).

Neste campo se considera a liberdade do indivíduo para selecionar e relativizar os valores que sustentam e justificam certos comportamentos observáveis. Nesta mesma direção se encontra a reflexão de Buxó (1984) e Elliot (1984). Este último autor destaca os vínculos entre cultura e juízo social no terreno da natureza dos domínios conceituais e dos acontecimentos. Elliot está considerando o juízo social sobre um objeto estímulo como um procedimento não arbitrário, um ato que implica em raciocínio a respeito do que se julga.

Apoiamos nossas ponderações na idéia de que o juízo social não está distante do juízo ético de valor, pois, o primeiro implica na interpretação e na avaliação de objetos, a exemplo da conduta. Portanto, uma forma de juízo pautada no dever ser do comportamento do indivíduo com base em obrigações também éticas. No nosso ponto de vistas estes são os motivos que tornam a conduta humana e o juízo social objetos merecedores de exame. Neste sentido, parece razoável refletir a respeito do juízo social no terreno da responsabilidade e da consciência moral e ética do indivíduo que realiza o julgamento. Características que informam acerca do grau de consciência, de reconhecimento e de capacidade de julgamento de uma pessoa sobre a conduta de outros indivíduos. Em outras palavras, seria agir em conformidade com os valores morais e éticos de sua sociedade e reconhecer-se como responsável pelas conseqüências do seu julgamento.

3.7. A percepção na sala de aula: a analogia do *currículum vitae*.

A percepção como um processo interativo entre o perceber e o percebido sugere um certo jogo de influência próximo ao título deste item. Na verdade, esta analogia nos ocorreu porque quando se escreve um *currículum vitae* uma das intenções é causar boa impressão. Pensando nisto se costuma publicar uma imagem que se avizinha do eu ideal e, normalmente, quem faz um *currículum vitae* vende sua imagem ideal, sobretudo, porque sabe que o outro idealiza qualidades, atributos e habilidades. Busca-se um ser humano

desumanizado porque se deseja a pureza de qualidades e partindo disto, estimula-se que o indivíduo utilize os recursos da maquiagem para enfeitar e dissimular pequenos e grandes defeitos. Estratégia que encobre pequenas mentiras para publicar as melhores virtudes e capacidades de cada um. Tática, as vezes, utilizada para não decepcionar outro em suas crenças e em sua busca quixotesca no terreno do humano. Informa-se aspectos que serão percebidos e isto comprova que não está em jogo apenas os fatores subjetivos do percebedor, mas também a atuação da pessoa objeto da percepção.

As investigações realizadas no campo da percepção são por si mesmas testemunhas de sua utilidade na educação e, particularmente, no processo ensino-aprendizagem. Já está provado que a percepção é um processo ativo e decorrente de uma dinâmica na qual a pessoa percebida influencia no rumo de sua percepção. Ao longo das páginas deste capítulo tratamos de evidenciar estes aspectos e a partir de agora analisaremos as contribuições da percepção social no âmbito da sala de aula, especificamente, em relação as expectativas, as metas, as crenças do professor, o manejo e a formação de impressões. Sem dúvida são aspectos importantes na formação da imagem que o professor terá do aluno e da qualidade da percepção deste último sobre o estudante. De igual modo que favorece o surgimento deste mesmo processo entre os alunos.

Diríamos que a percepção na sala de aula também tem a função de controlar o ambiente educativo e o comportamento do aluno. Quiçá o conhecimento perceptivo seja neste caso, em particular, um recurso para evitar surpresas desagradáveis e prever a conduta do aluno em futuras situações educativas. Neste sentido, a percepção está relacionada com a formação da impressão e com as expectativas (Zanden,1986). Assim que, o ensino como um processo de interação social está vinculado as expectativas do professor acerca do aluno e deste a respeito do primeiro.

Ademais disto, como a percepção é dinâmica tanto o professor quanto o aluno podem influir na qualidade deste conhecimento no cenário educativo. O importante é que o aluno é relativamente consciente dos desejos, dos objetivos e das intenções do professor. Em outras palavras, trata-se de um processo ativo e intencional no qual a pessoa percebida também maneja a informação. O ato de ser observado faz com que o indivíduo objeto desta ação destaque ou omita certas informações, segundo seu julgamento a respeito do que deve ser percebido pelo outro. Este aspecto torna a percepção um fenômeno complexo e de dupla responsabilidade, mas nem sempre os indivíduos são conscientes do manejo da informação.

Em parte, a complexidade da percepção de pessoa decorre dela ser realizada por outro ser humano, portanto, trata-se sobre a percepção de alguém como “nós mesmos”. Esta identificação pode trazer vantagens e desvantagens que devem ser consideradas no cotidiano, a exemplo dos contatos informais e formais. Nas situações educativas pelo seu caráter formativo, a percepção de pessoa deve ter um lugar privilegiado, sobretudo, porque é uma das formas para conhecer outros indivíduos. Uma das desvantagens pode ser a influência da atribuição de qualidades negativas e positivas, especialmente, quando elas não correspondem a realidade, mas a nossa inferência a respeito do outro.

Neste caso partimos da idéia de que somos um espelho ou modelo para predizer o comportamento do outro e, as vezes, cometemos enganos porque nos apoiamos em crenças incorretas, idéias imediatas e preconcebidas. A vantagem é quando conseguimos ser sinceros e observamos o outro pensando que se trata de uma pessoa complexa, contraditória e que embora seja parecida conosco é também diferente de nós. Isto facilita a percepção correta ou mais aproximada possível sobre o outro e ajuda a afinar a percepção, pois, ela é aprendida, segundo Heller (1977). Esta constatação serve para desenvolver e melhorar a qualidade da interpretação da percepção, especialmente, para evitar os juízos realizados sob a influência de idéias preconcebidas.

3.8. Construindo impressões sobre o outro.

A sabedoria popular é rica em expressões e comentários a respeito da conduta humana que não deixa de ter um certo fundo de verdade. “A *primeira impressão é a que fica*” é um bom exemplo a respeito do que estamos dizendo, pois, no dia-a-dia os indivíduos elaboram opinião e juízo sobre os demais partindo de impressões iniciais. O perigoso é quando este tipo de comportamento marca a qualidade das relações interpessoais como um tom quase definitivo. Não se nega o valor da sabedoria popular como uma orientação intuitiva, mas não se deve aceitá-la com passividade por sua origem na experiência imediata. Hargreaves (1979) recorda que as impressões funcionam a curto prazo na vida cotidiana porque as pessoas têm oportunidade para corrigirem as primeiras impressões através das interações mais prolongadas. Este autor nos recorda o papel das interações como fontes de acesso a novas informações.

Hargreaves (1979) nos oferece dados para examinar as possibilidades que tem o professor para construir um conhecimento mais autêntico sobre seus alunos. As múltiplas interações sociais produzidas pelo ensino são excelentes oportunidades para este profissional corrigir as impressões negativas acerca do aluno. Neste sentido, estas oportunidades propiciam ao professor informações e dados mais próximos das características dos alunos. O ensino não é uma atividade caótica e espontânea, ao contrário, é uma atividade organizada, intencional e com uma duração que facilita contatos mais duradouros, elementos que favorecem a correção de impressões negativas.

A informação que temos sobre uma pessoa está constituída por aspectos positivos e negativos. Moya (1997:116) apoiado nas reflexões de Anderson, Zana, Hamilton e Huges afirma que a primeira impressão negativa é mais difícil de ser modificada do que uma positiva. A explicação para isto se encontra em Rothbart e Park (1986) (citados por Moya, 1997) ao afirmarem que as características presentes numa avaliação negativa parecem que são fáceis de serem confirmadas e logicamente mais difíceis de serem desconfirmadas. Quiçá Isto justifique o ditado popular: “*primeira impressão é a que fica*”, sobretudo, quando se trata de avaliação ou impressão negativa a respeito de alguém ou de um objeto.

Parece que os argumentos intelectuais e racionais se tornam frágeis diante da experiência negativa, pois, com freqüência, lembranças ou vivências negativas

a exemplo da dor, do medo, da angústia e de outros sentimentos informam sobre o perigo. Possivelmente estas circunstâncias facilitem a criação de estratégias autodefensivas. Por outro lado, as impressões negativas a respeito das pessoas e dos objetos são mais difíceis de serem modificadas porque o estereótipo e os preconceitos ainda existem na sociedade. O fato de considerá-los politicamente incorretos não é uma garantia para seu desaparecimento. A novidade é que estamos enfrentando o preconceito e tomando consciência de que ele existe em nós. Contudo, entre a consciência e a vontade de atuar corretamente existe a prática social que recorda sua presença no cotidiano através do reforço negativo.

O manejo e a formação de impressão são aspectos centrais na percepção social e esta última além de ser uma forma de conhecimento é utilizada como estratégia de controle para normalizar a conduta do outro. Um comportamento que nem sempre é consciente, embora a pessoa percebida influencie na qualidade da impressão que o outro pode construir sobre ela. Deste ponto de vista não se pode falar de formação de impressão sem falar a respeito do manejo de impressão, pois, a última é uma consequência inevitável da dinâmica da percepção social. Schlenker e Weigold (1992) (citados por Moya, 1997:330) recordam que através do manejo da impressão a pessoa não só se interessa em conseguir a aprovação social e os benefícios materiais, especialmente, porque a motivação tem estas funções:

- a. manter e potencializar a auto-estima que, em última instância, consiste na apresentação de cada pessoa mais próxima possível do eu ideal;
- b. validar a autoconsciência submetendo a exame as crenças sobre si e os demais;
- c. realizar a auto-verificação que consiste na aprendizagem da verdade sobre si mesmo mediante a apreciação dos outros.

Como se pode observar o manejo da impressão não é um processo de manipulação vulgar e tão pouco se trata de jogo de interesse no sentido do outro perceber apenas determinados aspectos considerados importantes e oportunos. Embora reconhecendo o papel das motivações anteriormente destacadas também se pode manipular a informação distante de argumentos nobres. Neste sentido, não se pode deixar de enfatizar o lugar da atitude auto-defensiva no manejo da informação e no processo de percepção.

As ponderações de Schlenker e Weigold (1992) colocam em evidência que no manejo da informação existe uma disposição para o auto-conhecimento que ultrapassa os limites da manipulação da informação. As três características analisadas pelos autores sugerem um interessante tratamento sobre a percepção social na escola. O manejo e a formação da impressão no ambiente educativo podem ser convertidos numa excelente oportunidade para desenvolver um conhecimento mais genuíno e mais substantivo a respeito do aluno através da percepção de pessoa e da autopercepção.

De outro ponto de vista Moya (1997) trata sobre o manejo de impressões enfatizando o papel do conagraçamento, da intimidação e da autopromoção. O primeiro aspecto acontece quando alguém se torna atrativo a outra pessoa através de recursos, a exemplo do elogio, da adesão as idéias e da conduta do outro. Trata-se de conformar-se com a expectativa do outro e para este autor ser atrativo é sinônimo de ser aceito e querido. O segundo aspecto como o próprio nome indica ocorre através da ameaça e do medo. Recursos utilizados por certos indivíduos para se imporem a outros. Recorda Moya (1997) que no caso da percepção este tipo de manobra acontece em situações involuntárias, pois, quase sempre o percebedor se conforma com os desejos da pessoa percebida. O propósito deste tipo de comportamento é evitar situações desagradáveis e desgaste emocional. Finalmente, o terceiro aspecto diz respeito ao processo de defesa psicológica mediante a omissão de defeitos, da ênfase nas qualidades e nas habilidades pessoais.

Como dissemos anteriormente as ponderações de Schlenker e Weigold (1992) diferem das análises de Moya (1997) que defende o manejo da impressão como um processo construtivo. Para estes últimos autores, o manejo da impressão serve para desenvolver o auto-conhecimento sobre o indivíduo. Por outro lado, Moya (1997) enfatiza os procedimentos auto-defensivos através do uso de estratégias de intimidação, a exemplo do manejo da impressão. Contudo, estes autores coincidem no tratamento da inferência como um processo de busca de aceitação social. Apesar destas diferenças o importante é que os autores tratam sobre a abrangência da inferência e descortinam um panorama mais amplo para situá-la no contexto da percepção social. Os diferentes pontos de vista a respeito do manejo da inferência dependem também do objetivo e da situação real dos envolvidos na percepção.

3.9. Expectativas: poder e magia.

Com este tema nosso propósito é examinar o papel da conduta do professor como um aspecto que pode influir na qualidade do rendimento do aluno e, em particular, refletir sobre este tema no âmbito do pensamento do professor. As investigações no campo das profecias auto realizadas datam de 1898 e estão ligadas, inicialmente, a Albert Moll e mais tarde a Robert Merton que se ocupou deste tema com reflexões relativas ao comportamento dos grupos minoritários. E finalmente, Allport (1950) utilizou a mesma expressão para tratar sobre a tensão emocional causada pela guerra, segundo Wittrock (1990).

O vínculo entre percepção e expectativas do professor a respeito do aluno foi sem dúvida uma das perguntas que fizemos e que, em parte, orientou esta reflexão. Uma pergunta inevitável já que a expectativa sugere muitas coisas, a exemplo de: *“esperança fundada em supostos direitos, probabilidade ou promessa”* (Ferreira, 1993:239). Esta definição por ser geral não oferece muitos elementos para refletir sobre o papel das expectativas no ensino. Por outro lado, Scott e Powers (1985:126) fazem referência a expectativa como imagens que antecipam verdadeiros acontecimentos que alguém espera que se tornem realidade. Comparando as duas posições é razoável dizer que, em última instância, a expectativa é uma forma de crença. A respeito disto, trataremos

mais adiante através da análise dos autores que se dedicaram ao estudo deste fenômeno no universo educativo.

Diante do que acabamos de destacar não é de se estranhar que os estudiosos que se dedicam a expectativa se referem ao nexos entre ela, o professor e o rendimento acadêmico do aluno. Certos autores, a exemplo de Wittrock (1990) informam que nem todos os professores são conscientes do papel de sua conduta no êxito ou fracasso do aluno. Apesar disto, já está relativamente bem estudado que alunos com baixa expectativa sobre sua capacidade intelectual recebem estímulos inferiores por parte do professor. Fato que aponta para uma possível sintonia entre a expectativa do aluno e a expectativa do professor. Diferentemente desta situação, o aluno que tem expectativa positiva acerca de si mesmo recebe uma atenção qualitativamente superior do professor e, inclusive, eles são conscientes deste aspecto (Wittrock,1990). Por esta razão falamos de certa sintonia entre as expectativas dos alunos, dos professores e da natureza do reforço. Algo próximo a uma cumplicidade porque parece que um comunica ao outro a natureza de sua expectativa.

Estamos observando que a expectativa é um dos elementos que interferem nas interpretações do professor porque ele é um ator no processo de ensino-aprendizagem (Wittrock,1990). Neste sentido, pode-se falar sobre o relacionamento entre expectativa e a natureza da inferência realizada por este profissional. Em parte, isto está vinculado a dinâmica do ensino e as crenças do professor a respeito das atitudes do aluno que podem resultar num tipo concreto de rendimento acadêmico. Está claro que a interpretação tem o poder de conferir importância aos acontecimentos. Uma importância que nem sempre é verdadeira porque se trata de um conjunto de “crenças” e de sentimentos geralmente preconcebidos. A primeira vista a interpretação sobre determinados episódios pode parecer intuição no sentido latino deste vocábulo. Ao contrário, trata-se de ajuizamento de valor e neste caso não se refere ao entendimento global e imediato a respeito de algum fenômeno ou pessoa, conforme a concepção latina de interpretação.

Neste caso parece que o processo de interpretação se aproxima mais da opinião do que de um exame criterioso a respeito do comportamento acadêmico do aluno. A interpretação neste contexto é presságio porque se realiza como predição do futuro. Segundo Wittrock (1990) os psicólogos dizem que as teorias sobre as causas gerais do comportamento são as que têm transcendência e efeitos mais importantes no comportamento do aluno. Adverte este autor, que a percepção e sua interpretação são aspectos importantes na formação das “teorias” implícitas dos professores, conforme revelaram algumas investigações neste campo.

Naturalmente que a expectativa não pode ser considerada apenas como um componente subjetivo e estritamente relacionado aos aspectos psicológicos. Este entendimento reduziria a extensão e a profundidade deste termo porque a expectativa tem componentes socioculturais. Os papéis sociais são bons exemplos disto, sobretudo, no julgamento das condutas profissionais e sociais. É claro que se trata de uma relação dinâmica entre estes três fatores e, as vezes, torna-se difícil demarcar as fronteiras de cada um deles. Os sentimentos

negativos que podem resultar em expectativas também estão associados a outros elementos, a exemplo do lugar que a sociedade destina a certos indivíduos e grupos sociais. E finalmente, está em debate o modo como cada indivíduo interioriza certas crenças, embora não se deva responsabilizar a pessoa por este comportamento. Neste caso é preciso salientar o papel e o relacionamento dinâmico entre personalidade e socialização.

Muitas pessoas acabam atribuindo a sorte sua situação social em lugar de vinculá-la a estrutura da sociedade. É claro que nem todos indivíduos acreditam que nasceram para ocupar posições sociais inferiores, em parte, esta perspectiva é uma vantagem quando se luta contra os obstáculos internos e externos. Uma consciência importante para combater as diferenças sociais e, conseqüentemente, o estigma. Outros indivíduos por razões diversas interiorizam “crenças” a respeito da desigualdade entre os homens como resultado do pouco esforço individual. Estes últimos podem se transformar em pessoas mais susceptíveis a desenvolverem expectativas negativas e, portanto, candidatas as chamadas profecias auto realizadas.

Com respeito ao professorado e outros profissionais da educação seria importante considerar em sua formação suas expectativas. Neste sentido, é interessante dar atenção a aspectos, a exemplo dos objetivos, das metas e dos propósitos que mobilizaram o interesse deste sujeito em torno da sua preparação universitária. Aqui se trata de oferecer um tratamento curricular que considere as demandas do aluno-professor além da transmissão do conhecimento. Portanto, é preciso ouvi-lo e examinar criticamente suas demandas para facilitar a reflexão das “crenças” e dos fundamentos que sustentam as bases teóricas do seu trabalho. Dito de outra forma, seria insistir sobre a criação de espaços autênticos para o debate a respeito do ensino como uma atividade ética que também comporta uma dimensão prática. Não se deve esquecer de que a sociedade e os indivíduos produzem representações sociais sobre o mundo educativo.

A imagem negativa do profissional da educação e, em particular, do professor e do seu trabalho repercutem desfavoravelmente nas expectativas da sociedade em relação a este profissional. Em síntese, estamos insistindo na necessidade de examinar as certezas e as inquietações próprias do aluno e, inclusive, seu saber prático sobre o magistério, especialmente, porque muitas licenciaturas comportam alunos com experiência no ensino.

Rosenthal e Jacobson (1980) fazem uma interessante análise acerca da expectativas e estes autores consideram no seu exame o desagrado e o desconforto das pessoas quando suas expectativas são contrariadas. Estes estudiosos sustentam que os indivíduos não gostam de admitir que estão equivocados, sobretudo, quando isto se refere as expectativas positivas e negativas. Parece que temos uma tendência de nos considerarmos como uma espécie de profetas. Em determinados momentos nos atribuímos poderes infalíveis, especialmente, quando nos dedicamos a predizer a conduta humana e os acontecimentos do cotidiano. Em parte, o desconforto está na frustração diante da consciência de que não somos eficientes na arte de adivinhar. O

inesperado frustra e nos decepcionamos com a nossa própria incapacidade para prognosticar e, naturalmente, para acertar.

Diante da postura advinatória, as expectativas devem ser cumpridas como uma profecia e não importa se elas são negativas ou positivas porque muitas são assumidas como presságio. No campo educativo isto não é diferente porque nem sempre as expectativas são atendidas e se experimenta a desagradável sensação da decepção diante do inesperado. Existe uma certa tendência na educação e na saúde a respeito das expectativas e das profecias auto realizadas. Nestes dois segmentos alunos e pacientes são propensos a realizarem as expectativas dos professores e dos médicos. Parece que existe uma grande dose de confiança no diagnóstico destes profissionais e um temor em decepcioná-los.

Em situações como estas muitos fatores entram em cena, a exemplo da cumplicidade ou sintonia entre os desejos dos indivíduos, a coincidência de “crenças” e o tipo de personalidade. Não se pode deixar de admitir a capacidade persuasiva das pessoas e o peso das predicções. Naturalmente que não se trata de uma associação direta entre cumprimento da ordem e o indivíduo obediente, pois, como destacamos muitos elementos interferem no cumprimento das expectativas. As expectativas, segundo estamos tratando nem sempre são atitudes ou comportamentos conscientes e Scott e Pawers (1985) são vozes que confirmam esta idéia.

Rosenhtal e Jacobson (1980) dizem que as profecias auto realizadas são uma espécie de poder que o indivíduo tem para determinar o rumo de certos acontecimentos em suas vidas. É razoável dizer que estas “crenças” têm a magia de materializar convicções transformando o cotidiano da pessoa exatamente no que ela deseja inconscientemente. Em termos análogos seria algo próximo ao trabalho do ator, particularmente, quando ele se converte no seu personagem. As palavras de Rosenhtal e Jacobson (1980) conferem sustentação ao nosso comentário a respeito do poder persuasivo de determinados indivíduos sobre outros. Infelizmente estas profecias não se referem apenas a situações positivas e saudáveis, mas também as circunstâncias tristes e as experiências negativas. Fatos que deveriam transformar as expectativas e as profecias em objetos de análise na preparação de profissionais da educação.

Mais adiante estes mesmos autores se interrogam a respeito da expectativa perguntando como ela pode ter o poder de predição sobre o comportamento do indivíduo, simplesmente, pelo fato de existir. Não é apenas um questionamento provocado pela perplexidade, mas uma advertência ao poder da nossa conduta acerca do comportamento dos demais, especialmente, porque ela é inconsciente. É razoável indagar de onde vem a estranha força das profecias e seu poder para converter o indivíduo naquilo que ele pensa que é ou na pessoa que os demais lhe atribui. As expectativas estão relacionadas a elementos, a exemplo do reforço e do poder de interpretação de alguns indivíduos a respeito dos desejos de outros.

Parece que determinados profissionais captam e interpretam as expectativas de outra pessoa e as reforça de modo que elas acabam sendo concretizadas. Quando se trata de auto profecia o indivíduo se torna o profeta de si mesmo, pois, suas expectativas parecem que se transformam numa espécie de mensagem auto revelada. Portanto, como são sagradas devem ser cumpridas pelo temor ou amor a elas mesmas. Neste sentido, as profecias se convertem para certos indivíduos em verdades que lhes ajudam a suportar o peso de suas dificuldades emocionais e sociais, sobretudo, porque justificam seu projeto existencial.

As pessoas comunicam consciente ou inconscientemente suas profecias a outros indivíduos e estes últimos reforçam suas imagens e suas “crenças”. Isto nos faz pensar que existe uma cadeia na realização das expectativas e com o passar do tempo o indivíduo tende a se transformar na imagem ou na pessoa que internamente ela pensou que era ou no indivíduo que outros lhe atribuía. Em parte, isto ocorre porque nem sempre as expectativas são criadas pelo próprio indivíduo, elas também podem ser construídas pela sociedade e interiorizadas por certas pessoas. Neste caso a freqüência do reforço externo é fundamental para a conversão da pessoa no que os demais esperavam dela. Assim que, existe uma coincidência entre o reforço interno e o externo. Fato semelhante ao que acontece entre desejos voluntários e involuntários para concretizarem as expectativas.

Até aqui o que estamos analisando sob o título de expectativa é, em parte, a influência da personalidade do indivíduo sobre outras pessoas. O interesse educativo a respeito deste tema está exatamente na influência da personalidade do professor na conduta e no rendimento acadêmico do aluno. Desta forma, fica cada vez mais claro a complexidade do ensino e o poder deste profissional nesta atividade. Uma característica que não deve ser desprezada nos debates a respeito desta atividade, sobretudo, pelo poder psicológico das expectativas do professor que deixa o aluno mais uma vez em desvantagem diante dos privilégios que a instituição educativa confere ao professor.

Todas as culturas possuem termos sagrados, a exemplo do “*maná*” para os povos da Polinésia. “*Orenda*” para os índios norte-americanos e “*tunpa e aigres*” para índios sul-americanos. “*Agnos e agios*” para os gregos (Chauí, 1997). E finalmente, “*expectativas*” para a cultura escolar em muitas sociedades ocidentais. Talvez isto possa explicar o tom sagrado que determinados indivíduos conferem as suas próprias expectativas. Parece que se trata de uma força misteriosa, pois, certas pessoas se sentem incapazes de vencer o círculo perverso quando se trata de expectativas negativas.

Um sentimento que torna as profecias reais e convencem as pessoas sobre seu inevitável poder. Força que atua para sua concretização no terreno da realidade. A fragilidade emocional e as diferenças social são obstáculos para o indivíduo lutar contra a predição do seu futuro. Ambas não são fáceis, mesmo sendo a primeira uma construção interna. Quiçá esta atitude seja enfatizada por outros estudiosos como uma forma de previsibilidade do comportamento humano, uma espécie de estratégia para evitar surpresas. Seria algo próximo a

uma certa preparação emocional para conviver com as profecias que podem ser realizadas e, possivelmente, a previsibilidade sirva para fugir da dor e do sofrimento.

Rosenthal e Jacobson (1980) comentam que a previsibilidade não impede que a pessoa lute contra as dificuldades sociais e os sofrimentos. Parece que as dificuldades próprias da condição humana se tornam mais fáceis de serem suportadas quando se originam de profecias. Neste sentido, a profecia tem o poder terapêutico para fazer o indivíduo aceitar com menor carga de sofrimento e dor a realidade, possivelmente, pela associação deste tipo de profecia com a profecia religiosa que evoca, segundo a Real Academia de la Lengua Española (1992:1186) o dom sobrenatural para conhecer coisas distantes ou próximas por inspiração divina. Diante disto está em jogo o papel protetor, prescritivo e de consolo que a religião oferece ao indivíduo. Não é por casualidade que se identifica expectativa com profecia, portanto, está relativamente evidente que não se trata de coincidência. Ao contrário, trata-se de uma analogia a religião e as suas funções, a exemplo do consolo dos aflitos pela explicação da dor e a da aceitação do que não se pode mudar. De fato isto ajuda a entender um pouco a proximidade da profecia com a religião e a resignação da pessoa diante dela.

Até agora analisamos indiretamente o papel das profecias através das expectativas positivas e negativas dos alunos e sua correlação com as expectativas do professor. Contudo, esta discussão é insuficiente porque preserva a função conservadora da escola e não ajuda o aluno ultrapassar o seu projeto. Além disto, coloca o professor como educador limitado e, as vezes, inimigo do aluno, especialmente, quando o primeiro reforça as expectativas negativas do estudante. Neste sentido, o professor atua para concretizar a imagem de perdedor e de fracassado que o aluno interiorizou. As profecias e as expectativas não devem ser analisadas apenas em relação a capacidade e a força que as convertem em realidade material. Elas devem ser objeto de exame crítico porque devem desentranhar as origens e os fatores implícitos nas profecias. A função do profeta e do vidente é interpretar a profecia e não apenas fazê-las reais. O professor também é um agente de transformação e muitos trabalham para isto.

Rosenthal e Jacobson (1980) se referem aos profissionais terapêuticos como profetas porque transformam favoravelmente as condições de vida dos indivíduos. Pensando no interesse educativo, os professores deveriam atuar em relação as expectativas negativas do aluno como interpretes ou profetas para desmontarem estas profecias negativas através de um exame crítico sobre suas origens. Neste sentido, os alunos teriam a oportunidade de substituir o presságio por um projeto de vida possível e significativo. As profecias não têm apenas conteúdo psicológico, mas também sociológico fato observado, por exemplo, nas teses sobre os distintos níveis de rendimento acadêmico dos alunos através da ênfase ideológica nas condições sociais e nas diferenças culturais.

Um exemplo ilustrativo é a conhecida tese da privação cultural que sustenta que o rendimento acadêmico dos alunos das camadas populares é decorrente

da cultura familiar. Uma tese cujo argumento é a comparação do desempenho dos alunos através dos valores culturais. Uma tese equivocada, segundo estudiosos, a exemplo Bourdieu e Passeron (1973) e de Bernstein (1988). Os argumentos da teoria liberal que sustentam a tese em questão escondiam outros interesses e, inclusive, justificava a divisão da sociedade entre ricos e pobres partindo do esforço individual. Um argumento para não explicar a origem da concentração da riqueza e da exploração do trabalho humano. Rosenthal e Jacobson (1980) colaboram com o que acabamos de analisar quando afirmam que nos Estados Unidos os professores chegaram a utilizar instrumentos e testes psicológicos para justificarem suas idéias, suas conjecturas ou suas predições desfavoráveis sobre determinados alunos.

Parece que algumas profecias ou expectativas negativas acerca do rendimento acadêmico de determinados grupos sociais são, em parte, interpretações ideológicas. No plano educativo se tem notícias da subestimação da capacidade intelectual e das aspirações dos alunos que vivem sob os limites da pobreza material. Uma atitude quase sempre ideológica que associa a pobreza a ausência de expectativas positivas do indivíduo sobre ele próprio. Evidentemente que as expectativas não devem ser vistas com absoluta autonomia porque elas dependem do contexto que as produziu.

Tomemos a escola como exemplo e observemos como ela atua para o fracasso do aluno. Rosenthal e Jacobson (1980) apoiados em Deutsch e Wilson lembram que estes dois últimos autores sugerem que a escola desenvolve atitude negativa em relação a aprendizagem das crianças. Os autores ressaltam que este comportamento negativo é comum e freqüente entre alunos dos segmentos sociais deprimidos. Não cabe romantizar e defender a escola com argumentos a respeito de como ela deveria ser, sobretudo, porque as análises são realizadas partindo de uma instituição real. Portanto, é importante criticar seus pecados e suas falhas e, inclusive, admitir que ela, as vezes, trabalha contra o aluno. Neste caso contra o estudante dos segmentos mais pobres da sociedade e de grupos étnicos politicamente minoritários.

Outra perspectiva interessante aparece através das análises de Jones (1990) (citado por Moya, 1997) que destaca dois tipos de expectativas. As primeiras estão baseadas na categoria e são denominadas de estereótipos. Estas expectativas estão fundamentadas nos estímulos e nas funções do estereótipo, conforme sustenta este autor. O segundo tipo de expectativas estão relacionadas com o conhecimento preliminar que dispõe o percebedor a respeito da pessoa percebida. Neste caso está em jogo a observação indireta, a informação fornecida pela pessoa objeto da percepção e a informação vinda de fontes terceiras. Não resta dúvida de que no processo ensino-aprendizagem o professor lança mão destes dois tipos de expectativas para formular juízo sobre o aluno e para estabelecer a interação com este sujeito.

Naturalmente que o aluno também utiliza estereótipos e informações prévias ou secundárias para organizar sua opinião e seu julgamento sobre o professor. Em última instância, isto pode favorecer ou dificultar a aceitação de ambos, pois, as expectativas ocorrem num terreno desigual de forças. O conhecimento do aluno, sobretudo, o que resulta de sua percepção a respeito do professor

não tem o mesmo poder de influência deste último. O professor dispõe de outros recursos, a exemplo dos disciplinares e da própria autoridade para controlar a conduta do aluno e desenvolver sua aceitação entre os estudantes. Neste sentido, e com base nestes argumentos é possível falar a respeito da associação entre expectativa e formação de juízo.

Embora este estudo não trate especificamente sobre estereótipo nos parece importante dedicar algumas linhas a este tema. A complexidade e a controvérsia a respeito deste tema muitas vezes nos estimula a concebê-lo como um conhecimento negativo. Frequentemente o professor é responsabilizado por todos os problemas educativos e certas críticas parecem que são decorrentes de um exame superficial sobre uma realidade complexa como é a educativa. Em muitos casos as críticas são dirigidas as atitudes dos alunos e dos professores, inclusive, algumas reformas curriculares também se apoiam nestes argumentos em lugar de analisar outros aspectos, a exemplo do papel político da educação. Normalmente as condições de trabalho, de vida do professor e outros temas não são objetos de exame nestas críticas.

As atitudes do professor a respeito do aluno é um aspecto que pode influir no desempenho deste último. Investigações sobre as expectativas demonstraram o papel das atitudes do professor na vida escolar do aluno. Razão que justifica mais uma vez a inclusão do estereótipo neste capítulo, sobretudo, porque muitos professores não são conscientes do peso de suas expectativas no rendimento acadêmico do aluno. Além destes aspectos, as transformações tecnológicas e, conseqüentemente, a nova divisão internacional do trabalho e o fenômeno da migração são fatores importantes no exame da percepção. Portanto, é oportuno refletir a respeito do estereótipo, do preconceito e da discriminação. A escola é um dos espaços apropriados para desenvolver este debate, especialmente, através de um exame longe do apelo publicitário e do modismo que, as vezes, invade e vulgariza a análise de temas como estes que merecem outro tipo de tratamento.

Na memória da sociedade e das pessoas o estereótipo, com freqüência, costuma estar associado ao pensamento etnocêntrico que favorece a hostilidade. Alguns autores dizem que se trata de uma atitude de economia porque, com freqüência, as pessoas têm um conhecimento superficial e de caráter generalizante. Outros discutem o estereótipo como uma forma inferior de pensamento por evidenciar motivações defensivas. Nesta última direção está Tajfel (1981) (citado por Huici e Moya, 1997) e este autor recorda a função do consenso na identificação de características de um grupo. Ademais, este estudioso se refere a formação da opinião dos indivíduos sobre as etnias. Brighan (1971) (citado por Moya, 1997) está entre os investigadores que sustentam que o estereótipo é um tipo de pensamento defeituoso. Na realidade este autor nos recorda que o estereótipo, em parte, é uma generalização feita sob o desconhecimento de algum fenômeno ou grupo humano, a exemplo dos comentários e das atitudes relativas a determinadas etnias.

Está evidente que o comentário de Brighan (1971) é uma reflexão sobre certas limitações dos comentários baseados em informações gerais e superficiais. Na verdade, trata-se de uma análise a respeito das dificuldades para entender,

preferencialmente, as características culturais dos indivíduos e dos grupos étnicos socializados em outras sociedades. Por esta razão, com freqüente, tem sido habitual opiniões grosseiras, generalizantes e triviais sobre outras culturas pela dificuldade de interpretar os valores de certas sociedades presentes no comportamento dos indivíduos. Portanto, os estereótipos surgidos da dificuldade de decifrar significados são *defeituosos*, conforme argumenta Brighan (1971). No nosso modo de entender, em parte, a noção de “defeituoso” referida por este autor está relacionada a atitude do indivíduo que aprecia outros a partir dos valores de sua cultura. Ademais disto, também encontramos no comentário de Brighan (1971) certa aproximação do estereótipo como um pensamento baseado em certa economia, especialmente, quando ele fala a respeito da generalização que se realiza acerca de determinado grupo étnico.

Como se pode observar o debate sobre estereótipo além de evidenciar generalização e consenso também implica na presença do *erro*, segundo Ashmore e Del Boca (1991) (citados por Huici e Moya, 1997). Neste caso convém destacar o estereótipo como atitude e conhecimento formado por conteúdos, a exemplo dos conceitos apreendidos incorretamente a respeito de pessoas e de contextos sociais. Além destes aspectos, não se pode esquecer das “crenças” e do juízo de valor preconcebidos que facilitam as comparações que, freqüentemente, evidenciam a superioridade de um sistema de valor a respeito dos demais. Estes conteúdos são importantes na avaliação das percepções e das representações sociais, especialmente, porque informam a presença do estereótipo no discurso dos grupos, das pessoas e na prática social. Particularmente nesta investigação, o debate sobre este tema serve para favorecer o exame acerca do pensamento do aluno-professor.

Falamos em tomar consciência da presença destas imagens porque o etnocentrismo é uma atitude comum em todas as culturas e sociedades, portanto, difícil de ser extinguido. De igual modo que também nos parece impossível abolir o estereótipo. Seu debate se torna interessante a partir da perspectiva teórica que o entende como positivo e negativo. Neste sentido, Venacke (1949) (citado por Huici e Moya, 1997) é um dos estudiosos que admite que o estereótipo nem sempre expressa preconceito.

A reflexão deste primeiro autor indiretamente nos recorda que o estereótipo para ser negativo implica numa atitude de discriminação e de preconceito. E também deve estar associado ao significado que a sociedade atribui a certos grupos e indivíduos. Um bom exemplo disto são as piadas que sugerem que o português é um indivíduo curto de inteligência. Neste caso se trata de uma forma de demonstrar o ressentimento brasileiro pela exploração econômica e o domínio político de Portugal. Em última instância, as piadas estão associadas as imagens e as representações sociais presentes no inconsciente coletivo do brasileiro que se manifestam através da burla, pois, esta última é uma particular forma de crítica social.

Inevitavelmente não se pode falar em estereótipo na percepção social e em, particular, na sala de aula sem examinar sua relação entre o preconceito e a discriminação. Freqüentemente o estereótipo é confundido com o preconceito embora ambos sejam distintos. A presença do primeiro acaba favorecendo a

intolerância, conforme nos demonstra a realidade com grande quantidade de exemplos e de situações. O interesse educativo reforça a necessidade de afirmar que o estereótipo contempla um conjunto de “crenças” e atributos imputados a grupos e a indivíduos. Assim que, preconceito é uma avaliação negativa sobre um grupo e a discriminação é uma conduta que indica falta de igualdade no tratamento destinado a outros indivíduos de outras culturas e de outras orientações (Huici e Moya,1997).

Além da importância destas precisões conceituais nos interessa também lembrar que as diferentes noções e entendimentos sobre estereótipo, preconceito e discriminação estão relacionados a aspectos, a exemplo dos afetivos, dos cognitivos e dos condutuais que orientam nossas análises e opiniões. A relação entre estereótipo e percepção ocorre através dos processos de economia, portanto, redutores da complexidade da realidade social. simplificar a realidade pela categorização é, as vezes, um procedimento inevitável para conhecer o contexto. Fato semelhante acontece com conhecimento sobre os indivíduos e esta característica resulta, naturalmente, numa noção uniforme e sujeita a generalização. Apesar disto, não elimina a intencionalidade do estereótipo e da percepção, pois, esta última também possui um componente ideológico. Trata-se de uma atitude defensiva que comporta a afirmação dos valores e da visão de mundo de indivíduos e de grupos étnicos. Assim que, as visões cognitiva e defensiva do estereótipo refletem a sua dimensão ideológica através da sustentação do modelo de uma determinada sociedade.

Por último é interessante dizer que as expectativas têm um papel importante no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Este tema, em particular, é útil para provocar uma reflexão sobre os estigmas sociais que sofrem, preferencialmente, as minorias étnicas e outros grupos sociais. Por outro lado, é oportuno ressaltar que as expectativas e as profecias nem sempre estão relacionadas com a origem social e cultural dos indivíduos. As vezes, podem estar associadas a outros fatores. Neste sentido, a qualidade do rendimento acadêmico do aluno deve ser buscada em outros aspectos, pois, não seria justo considerar as expectativas e as profecias como “bodes expiatórios” do complexo cotidiano educativo.

O repertório de estereótipos do professor não é somente negativo e tão pouco este profissional pode ser considerado como profeta do apocalipse. Não estamos negando os impactos e a importância das expectativas e das profecias no debate educativo e, em particular, no rendimento acadêmico do aluno. Estamos dizendo que elas devem ser examinadas junto com outros elementos dado a complexidade deste tema e a própria complexidade da aprendizagem humana. Neste sentido, é oportuno lembrar que as expectativas também variam em relação ao gênero do aluno, segundo os autores citados neste capítulo. Fato que torna ainda mais interessante e significativo seu debate na preparação do professorado e, naturalmente, dos profissionais da educação.

3.10. Metas e percepção social.

Os investigadores que se dedicam a percepção também se preocuparam com o estudo das metas do percebido. Moya (1997) apoiado-se nas idéias de Bargh sugere que seria quase impossível especificar o tipo de impressão a respeito da pessoa percebida quando se desconhece as metas do percebido. Mais adiante, Moya (1997) com base em Hilton e Darley sustenta que a importância das metas não está apenas na sua influência na percepção porque para estes últimos autores o papel das metas se encontra, sobretudo, no processamento e na busca da informação. Neste sentido, as metas são guias da percepção ou objetivos que orientam o percebido em relação ao que ele deseja perceber. Portanto, as metas devem influenciar no tipo de resposta recebida, pois, está provado que a pessoa percebida pode controlar determinadas informações para provocar um resultado esperado. Sobre isto falamos anteriormente quando analisamos o manejo da informação pelo indivíduo que deseja ressaltar determinadas características e ocultar outras.

Autores como Jones e Thibaut (1958) (citados por Moya, 1997:220) descrevem três tipos de metas que também orientam a percepção do outro. Eles afirmam que a meta que predominar influenciará no processo perceptivo e para os primeiros autores as metas são caracterizadas pela necessidade de:

- a. Confirmar os valores que funcionam como uma espécie de indicador que avisa se a pessoa percebida pode ser relevante em relação a objetivos, a exemplo de ser admirado ou apreciado;
- b. Compreender a outra pessoa e as causas de sua conduta;
- c. Determinar se a conduta da pessoa se ajusta em alguma regra ou se a viola.

Sem dúvida que o núcleo da caracterização das metas de Jones e Thibaut (1958) (citados por Moya, 1997) é a aceitação do outro pelo exame de seu comportamento, sobretudo, pela ênfase na apreciação dos valores que sustentam a conduta de alguém já que a percepção não ocorre de forma caótica e aleatória. As metas são excelentes exemplos para comprovarem a intencionalidade da percepção que quase sempre resulta na formação de juízo sobre pessoas, circunstâncias e objetos.

Moya (1997) apoiado-se nas idéias de Fiske considera o papel das motivações e das circunstâncias como elementos importantes no estabelecimento de metas específicas. Metas que podem favorecer o processamento da informação e a categorização da pessoa objeto da percepção. Desta forma, coloca-se em evidência a influência dos aspectos subjetivos e de certas circunstâncias. Contudo, este autor não especifica o tipo de situação que pode atuar positiva ou negativamente sobre a percepção. Até o momento estamos observando que os autores comprovam que a percepção não é caótica e aleatória. Ao contrário, ela é intencional como sugerem Jones e Thibaut,

segundo recorda Moya (1997) quando sustenta que as metas servem para orientar a percepção.

Neste sentido, as metas funcionam como uma forma de juízo sobre o papel do comportamento de outra pessoa. Uma espécie de parâmetro que serve para avaliar o grau de coerência do comportamento humano a partir de certa conduta que atua como modelo. Algo que se aproxima de um teste para saber se a pessoa percebida pode fazer parte do mundo mais íntimo de outro indivíduo e, conseqüentemente, ser admirada e aceita. Na escola as metas podem estar implícitas ou explícitas nas intenções ou na conduta do professor, pois, o relacionamento com o aluno também está vinculado as motivações e os valores que organizam os fundamentos e a prática deste profissional.

Moya (1997) oferece outras luzes a respeito das metas do percebedor, sobretudo, em relação ao seu valor educativo quando se apoia em Hilton e Darley para recordar que as metas podem ser do tipo *situação diagnóstica* e *situação ação*. Na verdade, estas duas situações são pilares que distinguem o interesse do percebedor sobre uma meta concreta e a formação de impressão. No primeiro caso a formação da impressão é de totalidade porque o interesse do percebedor é construir um conhecimento mais detalhado da pessoa percebida. Os autores sugerem que se trata de uma situação que envolve uma tomada de decisão e ilustram sua análise com o exemplo de uma entrevista para emprego.

Já o segundo caso consiste numa percepção a partir de metas específicas que informam sobre dados pontuais. A *situação ação* não requer uma impressão exata e detalhada da pessoa percebida. Estas metas também fazem parte do cotidiano do professor e diríamos que a presença de uma ou de outra meta está relacionada com as necessidades educativas e com as intenções deste profissional. As primeiras podem ser mais comuns em circunstâncias que exigem do professor informação e impressão particularizada a respeito do aluno. Um procedimento para facilitar a tomada de decisão complexa e de caráter mais definitivo. As segundas podem ser mais freqüentes no dia-a-dia do ensino, pois, a qualidade da interação social entre professor e aluno, com freqüência, ocorre a partir da impressão mais imediata. No nosso ponto de vista as impressões superficiais e imediatas trazem conseqüências porque influem também na formação de um juízo superficial e limitado que, habitualmente, pode favorecer a opinião injusta a respeito do aluno e de sua conduta.

3.11. Autopercepção.

Este capítulo estaria incompleto se não dedicássemos algumas linhas a autopercepção, sobretudo, porque este tema serve para analisar a importância deste tema na construção da auto-imagem do indivíduo. A respeito da auto-imagem, Hargreaves (1979) sustenta que ela comporta tudo que a pessoa considera importante num determinado momento de sua vida. Este autor está considerando que o indivíduo aprende a se perceber a partir da percepção de terceiro sobre ele. Esta característica segundo este estudioso acontece, especialmente, com as pessoas com as quais nos relacionamos com mais

freqüência. Esta influência, inclusive, serve para modelar o comportamento, conforme palavras de Hargreaves (1979). Isto não significa dizer que selecionamos um indivíduo, em particular, para esta tarefa, ao contrário, esta influência ocorre através do nosso círculo de amizade e das interações sociais que caracterizam a vida dos indivíduos.

Argyle (1994) trata a auto imagem ou identidade do eu como a consciência da percepção do indivíduo sobre ele mesmo. A auto imagem para este autor, está relacionada a elementos, a exemplo do nome, da profissão, das sensações, do sexo e da consciência corporal. Estes elementos nos informam que a auto imagem também está vinculada aos papéis sociais que o indivíduo pode desempenhar na sociedade. Neste caso a profissão é o elemento que sugere este nexos. De igual modo que falar de auto imagem é falar a respeito da auto-estima, pois, ambas se referem ao grau de satisfação e de insatisfação que o indivíduo experimenta a respeito de si mesmo. Direta ou indiretamente a auto imagem e a auto estima conduzem de maneira quase que inevitável a construção social da autopercepção, pois, os conceitos, anteriormente mencionados tendem a se aproximar do modelo desenhado pela sociedade para o indivíduo ser aceito.

Com as leituras sobre este tema pudemos perceber que os autores fazem ponderações semelhantes a respeito da autopercepção, pois, no campo conceitual as coincidências são evidentes. Eiser (1989) apoiando-se em Bem diz que qualquer auto informe a respeito de atitude é uma inferência da observação da própria conduta. Este último autor, avança nas suas ponderações e afirma que autopercepção também se refere as limitações. Morales, Reboloso e Moya (1997) sustentam que a autopercepção é um processo através do qual as pessoas buscam a compreensão de sua conduta através de sua própria observação.

Um processo que inclui a observação das circunstâncias que originam o comportamento e estes últimos autores tratam a autopercepção dando prioridade as condições em que a conduta se desenvolve. Como se trata de um debate no terreno da Psicologia Social o termo circunstância deve estar relacionado as condições emocionais do indivíduo ainda que se reconheça as influências sociais no comportamento humano. Por sua vez, Greewald (1975) (citado por Eiser, 1989) diz que a teoria sobre a autopercepção poderia ser usada para prever mudanças de atitudes pela relevância incrementada nas atitudes anteriores.

Como afirmamos no início, nosso interesse é analisar o papel da autopercepção no pensamento do aluno-professor. Este interesse está relacionado ao fato da autopercepção facilitar o entendimento da conduta humana a partir da análise das circunstâncias que a produziu. Nos parece razoável pensar que a autopercepção ajuda o indivíduo formar a imagem de si mesmo, em parte, porque a percepção pode ser entendida como uma espécie de auto avaliação. Com este tipo de conhecimento, o indivíduo também pondera sobre as condições que direta ou indiretamente influem no seu comportamento e nas suas decisões. Tratando-se do aluno-professor, o nosso interesse é com a imagem que este aluno tem a respeito de si mesmo e com

os sentimentos que nutre em torno dela. Tedeschi (1971) (citado por Morales, Reboloso e Moya, 1997) trata a autopercepção defendendo a idéia de que as pessoas tentam constantemente manejar a impressão que os demais constroem sobre elas.

Em outros termos, Tedeschi (1971) diz que a impressão que os indivíduos fazem de outras pessoas resulta de processos de manipulação da informação. O objetivo desta manipulação é apresentar uma imagem mais coerente possível com as “crenças”, as ações e as convicções de cada um. Em parte, utiliza-se um discurso específico para este propósito e publica-se uma imagem ideal. Uma imagem desejada e que evidencie um indivíduo seguro e confiante. Em síntese, a intenção é causar boa impressão e facilitar o surgimento de uma opinião favorável.

Evidentemente que não se trata de um jogo simples e premeditado para falsificar a impressão que outros poderão formular a respeito de outras pessoas. O conteúdo da formação e do manejo de impressão não se refere ao cinismo humano, mas a uma certa necessidade de influenciar a opinião do outro para resultar num julgamento positivo. Esta atitude se aproxima do desejo de explicar o comportamento perante o outro, oferecendo-lhe informações que demonstrem que uma pessoa atua segundo um determinado sistema de “crenças” e de valores. Considerando estes aspectos, poderíamos perguntar que tipo de vínculo pode existir entre a autopercepção e o manejo das impressões.

Morales, Reboloso e Moya (1997) respondem a esta questão dizendo que se trata da apresentação de uma conduta socialmente aceita, sobretudo, em termos de virtudes, a exemplo da honestidade. É algo próximo a uma defesa e serve para evitar tensão emocional no indivíduo diante de uma apresentação desfavorável sobre ele. Estes estudiosos parecem estar de acordo com o nosso ponto de vista porque entendem o manejo de impressão como uma necessidade de aceitação social em lugar de ausência de responsabilidade pessoal.

Diríamos que um dos núcleos do manejo da impressão é o controle social pela substituição dos mecanismos externos de punição pelos sistemas coercitivos internos. Neste sentido, entende-se o manejo de impressão como necessidade de construir e manter uma imagem de responsabilidade, de confiança e de credibilidade pública. O que isto quer dizer? Em tese significa que o processo de socialização desenvolve no indivíduo uma atitude de censura interna para evitar e prever comportamentos socialmente inaceitáveis. Não foi por casualidade que alguns autores estudados enfatizaram a tensão emocional causada ao indivíduo quando sua imagem não corresponde as suas “crenças” e, conseqüentemente, sua conduta deixa de inspirar credibilidade.

Fato que mais uma vez pode reforçar nossa idéia de que o manejo de impressão não é uma atitude de pura manipulação, pois, o verbo manejar significa: “Manusear”. “Governar com as mãos”. “Dirigir”. “Controlar”. “Manejo” (Ferreira, 1993:348). Muitos destes significados dizem respeito a processos mecânicos e isto está claro nas expressões: “Governar com as mãos” e

“manusear”. Não resta dúvida que os significados encontrados no verbo manusear traduzem intencionalidade, mas isto é uma atitude comum nas ações humanas. O importante é examinar os propósitos, os fins, as intenções e os valores da conduta humana.

A existência de possíveis vínculos entre percepção e manejo de impressão, serve para refletir a respeito da imagem que o professor passa para a sociedade. De igual modo que serve para conhecer e entender como a sociedade constrói suas impressões a respeito deste profissional. Nos parece interessante considerar este tema, especialmente, pela imagem desgastada do professor. Uma imagem que, em parte, está relacionada as interpretações incorretas sobre a função social da escola e do papel deste profissional. Neste sentido, vale lembrar que é comum atribuir a educação e indiretamente ao professor críticas, a exemplo do desemprego que atinge o indivíduo escolarizado. Para a opinião pública existe uma relação direta e automática entre escolarização e empregabilidade.

É certo que uma das funções da escola é preparar aluno para o trabalho e muitos estudiosos, a exemplo de Fernández Enguita (1990) defende esta posição. A escola e a educação são herdeiras de críticas severas e, as vezes, im procedentes como esta que acabamos de recordar. Em última instância, o desemprego atual está relacionado com a reconversão tecnológica e, conseqüentemente, com as alterações na divisão internacional do trabalho. Por estes e outros motivos esta questão não deve ser tratada com superficialidade. Em síntese, parte das críticas formuladas a educação deveriam ser dirigidas a outros segmentos, pois, os problemas educativos requerem atuação conjunta de vários organismos da sociedade, sobretudo, porque ultrapassam a competência do professor e da escola.

De fato as considerações sociológicas e políticas sobre a educação são importantes e, inclusive, a autopercepção e o manejo de impressões também comportam um exame externo. Em parte, a imagem que a sociedade tem ou constrói do professor vem de experiências cotidianas, a exemplo do fracasso escolar dos filhos e de outras vivências que a primeira vista remetem a relação direta com o professor. Por outro lado, está o papel das imagens também formadas pela opinião veiculada pelos os meios de comunicação sobre a escola e, naturalmente, o trabalho do professor.

Juízos, as vezes, realizados a partir de situações pontuais que nem sempre revelam um exame aprofundado sobre a complexidade da instituição escolar, a exemplos dos problemas característicos da docência. As “crenças” a respeito do trabalho do professor e do papel da escola também ajudam a formar impressões. Neste campo as “crenças” acerca do professor aparecem como simplificações do seu trabalho e costumam vender a idéia do ensino como uma atividade possível de ser realizada por qualquer pessoa. Portanto, reforça a tese da escola como uma instituição salvadora dos problemas sociais. Neste sentido, parte das críticas e das expectativas desta natureza são im procedentes e não correspondem ao papel da escola na sociedade.

Com efeito, a proximidade entre autopercepção e auto imagem explica a necessidade que o indivíduo tem de impressionar os demais. Fato que pode explicar a necessidade de divulgar conduta e conceito positivos para aumentarem a credibilidade. No terreno das profissões este recurso é freqüente e, portanto, é compreensível que os profissionais decidam cuidar de sua conduta para expressarem uma imagem de confiança e de credibilidade. Em princípio esta postura é correta e compreensiva, inclusive, como atitude de cuidado com a própria pessoa e com a sociedade que confia no trabalho realizado por determinados profissionais. Uma atitude que deve ser pautada em comportamentos, a exemplo da competência, do juízo ético e da responsabilidade. No campo educativo divulgar boa imagem deve ultrapassar o debate sobre o pagamento de impostos pelo cidadão. A preocupação deve estar relacionada, sobretudo, com a natureza social e ética desta atividade.

Procedimento que não deve ser um jogo de manipulação de impressões com o fim de justificar uma conduta que se distancia das “crenças” que uma pessoa acredita ou professa. Embora corramos o risco de sermos repetitivos, a formação de impressão, em parte, justifica o interesse do indivíduo influir na opinião ou na impressão que alguém poderá formular sobre ele. Trata-se de uma característica humana divulgar uma imagem mais próxima possível do eu ideal, segundo Schlenker e Weigold (1992) (citados por Moya, 1997). Morales (1997) diverge dos dois primeiros autores com respeito ao papel do eu ideal. Estes últimos autores acentuam de forma expressiva o manejo da impressão e Morales (1997) reconhece certa importância no debate a respeito do eu ideal.

Sobre a manipulação de impressões, Morales (1997) ressalta a comunicação da atribuição enfatizando que o indivíduo atua desta forma desejando ser aprovado, portanto, sua finalidade é evitar situações desagradáveis ou embaraçosas. Hargreaves (1979) apresenta um posicionamento interessante, especialmente, quando sustenta que o eu ideal se assemelha ao eu, pois, sua origem quase sempre provem dos pais. Este último autor diz que com o passar do tempo o indivíduo encontra em outras pessoas, a exemplos de amigos e dos heróis modelos que ajudam a conformar o eu ideal. E finalmente, Argyle (1994) reforça as idéias de Hargreaves (1979) a respeito do eu ideal quando enfatiza o papel dos modelos na construção do eu ideal.

A aceitação social é uma necessidade de reconhecimento e de pertencimento a um grupo, portanto, uma condição que pode ser conseguida através de diferentes recursos, a exemplo do clássico elogio que reforça a conduta e a opinião do outro. Disto se depreende que no processo ensino-aprendizagem, o elogio e o apoio ao aluno são estratégias reforçadoras da conduta desejável que o estudante deve exibir. A freqüência, a intensidade e a repetição destes recursos no ensino informam a respeito da qualidade da atenção destinada aos alunos. E, conseqüentemente, a natureza da impressão que o professor tem ou poderá construir sobre o estudante.

Estamos nos referindo ao manejo da impressão como possíveis fontes de inspiração para entender a autopercepção e como um tipo particular de auto avaliação. Falamos de auto avaliação com base nos comentários de Schlenker e Weigold (1992) (citados por Moya, 1997) relativos a *auto* verificação. Estes

autores sugerem que a auto avaliação funciona como uma atitude de aprendizado da verdade sobre a própria pessoa. Um ato possibilitado pela informação diagnóstica fornecida por alguém. Por esta razão pensamos que o manejo da informação é um procedimento no qual a pessoa está interessada em rever sua própria imagem e, possivelmente, modificá-la. E isto se pode observar através de duas estratégias de manejo da informação referidas pelos dois primeiros autores através do aumento da autoestima e, particularmente, da autoconsistência. A primeira, refere-se a apresentação de uma imagem mais próxima possível da desejada. A segunda, trata da confirmação ou validação das “crenças” que o indivíduo têm sobre si mesmo pois, elas, em última análise, aproximam-se da auto avaliação. A respeito disto, convém lembrar que Bem (citado por Moya, 1997) afirma que:

“Las expresiones de actitudes de un individuo pueden considerarse como inferencias de la observación de su propia conducta y de sus variables estímulos concomitantes. Como tales sus expresiones son funcionalmente semejantes a las que sobre él podría hacer cualquier observador externo” (p.300)

Na verdade, Bem nos sugere que usamos idênticos procedimentos para realizar juízo sobre a conduta do outro. Ademais, utilizamos os mesmos recursos para inferir a respeito do comportamento de outro indivíduo e para realizar autopercepção. Não é por casualidade que a teoria da autopercepção recomenda a realização de exercício de memória para a pessoa recordar atitudes anteriores a respeito de objetos, de indivíduos ou de situações. Procedimentos que facilitam o processo de inferência e no campo educativo este exercício tem valor especial, sobretudo, porque favorece o contato do indivíduo com informações retidas na sua memória.

3.12. Considerações finais.

As reflexões a respeito da percepção social podem ter um lugar importante no exame do pensamento do professor e, especialmente, do aluno-professor porque através dela o indivíduo pode reunir e interpretar a informação. Estamos de acordo com Zanden (1986) acerca do caráter mediador da percepção entre o indivíduo e a sociedade, especialmente, porque a primeira é uma forma de conhecimento. A percepção nos permite conhecer o mundo e atribuir-lhe significado. Neste sentido, não resta dúvida de que se trata de uma forma social de produzir conhecimento e, em particular, um conhecimento que não prescinde da experiência, segundo nos recorda Zanden (1986). Para este autor, a percepção é um elemento decisivo na experiência humana, inclusive, ele sustenta que sem ela a vida em sociedade não seria possível. Não estamos completamente seguros acerca deste último aspecto porque a sociedade depende de outros fatores mais decisivos. Apesar disto, aceitamos a idéia da importância da percepção nas relações sociais.

Partindo destes argumentos e das análises que realizamos sobre a percepção parece que está claro sua importância para esta investigação, especialmente, para analisar o pensamento do aluno-professor. Estamos nos referindo, especificamente, a percepção como instrumento que permite conhecer a

concepção de mundo deste sujeito. De igual modo que pode subsidiar o exame das expectativas do aluno a respeito de suas necessidades formativas, sobretudo, quando se trata das licenciaturas relacionadas com o ensino. Nos parece que a percepção é um tema pertinente ao estudo do pensamento do aluno-professor, considerando que o pensamento não existe em seu estado puro. Neste sentido, vale lembrar Heller (1977) quando ela sustenta que não existe puro sentir e puro pensar. E nesta mesma linha de raciocínio está Alfred Schutz (1971) (citado por Zanden, 1986:52) quando afirma que todos os fatos são fatos interpretados e, portanto, torna-se impossível um conhecimento puro e simples.

CAPITULO IV.
Representação social

CAPITULO IV- Representação social.

4. 1. Introdução.

No capítulo anterior analisamos a percepção social e comprovamos sua importância para a compreensão do pensamento do professor. A intenção era continuar refletindo sobre as bases de sustentação teórica para o examinar o nosso objeto de estudo. Ao longo desta análise nos demos conta que além da percepção social era fundamental um estudo a respeito da representação social.

Nosso interesse como este tema está ligado ao exame do pensamento do aluno-professor como uma construto pluridimensional. Isto significa dizer que a concepção de mundo deste aluno não resulta exclusivamente de sua vida mental, mas de outros elementos, a exemplo da cultura. Através dela e do processo de socialização, o indivíduo introjeta valores e idéias em sua forma de pensar. A natureza psicossocial das representações sociais reforça a conveniência de tratá-la mediante uma abordagem que integre dinamicamente os múltiplos elementos presentes nesta forma de organizar, de entender e de explicar o mundo e seus fenômenos. Embora o estudo sobre as representações sociais seja recente, a investigação acerca deste fenômeno tem ocupado um capítulo importante na produção científica. Um tema que atraiu muitos estudiosos que se dedicaram ao exame sistemático deste tipo de conhecimento ao longo de décadas.²

As linhas de investigação a respeito da representação social informam que esta matéria é interessante para as ciências sociais, especialmente, para a Psicologia Social. Somos conscientes da sua complexidade e por esta razão delimitamos os conteúdos deste capítulo aos seguintes temas: os antecedentes históricos, as linhas de investigação, a interação social, o papel da sociedade no estudo das representações sociais e o conhecimento sobre a realidade. Esta decisão se justifica em função dos objetivos desta tese e da nossa crença acerca das contribuições das representações sociais para o entendimento do “imaginário” do aluno-professor.

De fato os temas analisados nos diversos itens deste capítulo são desdobramentos e conexões das representações sociais como parte de sua natureza psicossocial. Seria problemático refletir sobre esta questão sem considerar o modo como o homem constrói e interpreta a realidade. Em síntese, a essência deste capítulo é estabelecer as bases teóricas para o exame do pensamento do aluno-professor.

4.2. Antecedentes históricos: polêmicas e controvérsias.

O termo representação ocupou um importante espaço de debate através das preocupação dos filósofos clássicos e dos estudiosos atuais, a exemplo dos sociólogos e dos psicólogos. As representações sociais continuam sendo um

² Moscovici (1961, 1963, 1970, 1972, 1972,1976,1980, 1981, 1984, 1985, 1988, 1989, 1991 e 1992); Moscovici e Hewstone (1983); Moscovici e Lage (1976 e 1978); Bourdieu (1976); Elejabarrieta (1987,1991 e 1992); Flament (1971, 1981,1987 e 1989) e Ibáñez (1983 e 1988). Estes nomes não esgotam a produção sobre as representações sociais em diferentes países, mas servem para informar o leitor que se interessa por este assunto.

tema interessante nas ciências sociais, conforme se pode observar pelo ritmo de sua produção. A controvérsia, a pluralidade de sentidos e as diferenças de enfoque são alguns dos elementos que animam o debate a respeito das representações sociais. A complexa natureza deste construto nos levou, inicialmente, a fazer uma revisão sobre o sentido filosófico e psicológico conferido ao termo representação para evitar equívocos desnecessários. Em nossa busca encontramos o reconhecimento da complexidade deste conceito e por este motivo nos pareceu útil dedicar algumas linhas relativas ao entendimento do conceito de representação, segundo a perspectiva de alguns filósofos.

O que acabamos de dizer pode ser observado através da tradição filosófica que ao longo de sua existência demonstrou o interesse por este tema. No sentido aristotélico representação é *fantasia intelectual ou sensível* porque se refere a *impressão direta ou imediata sobre as coisas do mundo*. Descartes a compreendia como *imaginação*, Leibnitz como *percepção*, Locke e Hume como *sentido* e finalmente, Kant a tratava como *apreensão intuitiva ou conceitual* (Mora,1981).

A tradição filosófica confirma a natureza complexa do conceito de representação e as múltiplas possibilidades para compreender o mundo e seus objetos através dela. Esta característica amplia e enriquece o conhecimento do indivíduo sobre as inúmeras formas de conceber e interpretar a realidade. Diante desta multiplicidade de sentidos atribuídos a representação fica difícil para o indivíduo comum dominar este conceito. Não resta dúvida de que a diversidade de sentidos pode levar a confusão, sobretudo, quando se utiliza conceitos diferentes como sinônimos. Por certo que a confusão e a imprecisão conceitual nos obriga a pagar um preço caro quando cometemos pecados, a exemplo da generalização.

Mora (1981) afirma que os múltiplos sentidos conferidos ao termo representação fazem com que este conceito seja ambíguo. Este autor chama atenção para este aspecto no terreno da Psicologia, especialmente, porque esta ciência costuma tratar a representação através destas formas: equiparando-a com a *percepção* ao considerá-la como *memória* no sentido da *reprodução da consciência sobre percepções passadas*, ou seja, como sinônimo de lembrança e de recordação. E finalmente, tratando-a como *antecipação de futuros acontecimentos com base na combinação de percepções passadas*. Ademais destes usos este mesmo autor faz referência ao tratamento da representação como imaginação além da *fantasia criativa ou artística*. Neste caso a representação é vista como alucinação porque combina percepções que não pertencem nem ao passado e nem ao futuro.

Falar sobre os usos diversos de representação social não esgota seu debate porque de uma forma ou de outra seu conceito está ligado a sua tipologia. Nesta matéria há de se considerar o termo representação como *sentido* já que se refere aos fenômenos óticos e acústicos (Mora, 1981). As representações baseadas na forma, segundo este mesmo autor podem ser *conceituais* e *afetivas*. Estas ponderações que acabamos de realizar demonstram o esforço de muitos pensadores em colocar ordem num conceito que comporta uma ambigüidade de significados. Na atualidade, muitos estudiosos continuam desenvolvendo esforços para diminuir os equívocos e as controvérsias a

respeito das representações sociais e mentais. A natureza complexa das representações nos informa que estamos pisando num terreno de difícil precisão e com pendências relativas ao rigor da linguagem, conforme veremos a seguir.

As décadas de 70 e de 80 do recente século passado foram cenário de um efervescente debate a respeito das representações mentais, sobretudo, pelo interesse dos estudiosos em clarear este conceito. Um debate que contou com nomes como Pylyshyn (1973,1981); Anderson e Bower (1973); Anderson (1978); Paivio (1977); Kosslyn y Pomerantz (1981); Palmer (1978) e Richardson (1980), segundo nos recorda Riviére (1986). Para este último autor, o estudo sobre as representações mentais através da Psicologia Experimental seguiu rumos complicados e, posteriormente, a tendência da Psicologia Cognitiva foi tratar este tema como imagens, esquemas, proposições, descrições, redes semânticas e outros termos semelhantes.

Riviére (1986) adverte para os perigos que podem provocar o conceito de representação social no leitor pouco habituado com os temas da Psicologia. Advertência válida porque o tratamento conceitual que recebeu as representações mentais, segundo este autor acabou levando os leitores a um mundo estranho, cheio de mapas cognitivos e de secretas redes semânticas. Na realidade a análise realizada por Riviére (1986) refere-se a pouca clareza ou a imprecisão conceitual sobre representação.

As dificuldades relacionadas com a imprecisão conceptual aludem a falta de concordância acerca dos elementos úteis para definir e descreverem as representações mentais a partir da perspectiva da Psicologia Cognitiva (Riviére,1986). A pouca clareza na definição do conceito de representação social foi objeto de denúncia de outros estudiosos, inclusive, de Palmear (1978) segundo referência de Riviére (1986). Este último autor, acaba citando um parágrafo de Palmer (1978) para tornar mais contundente a crítica de Palmer (1978) a confusão reinante no terreno da representação.

Segundo Riviére (1986) Palmer (1978) em sua reflexão deixa evidente que sua crítica incide sobre a quantidade de termos utilizados para a definir representação cognitiva. Este amplo leque de definição não resolveu a polémica que atravessou duas importantes décadas do recente passado século XX. A imprecisão conceitual é, sem dúvida, o saldo desta clássica controvérsia, uma herança importante neste debate, juntamente, com a esperança de colocar ordem no conceito de representação. Outros autores informam que o problema de fundo não se relaciona com a quantidade de termos utilizados como sinônimos ou equivalentes a representação social mas, a falta de acordo a respeito deste tipo de conhecimento.

Riviére (1986) afirma que parte desta polémica se refere ao confronto entre os defensores do modelo tradicional puro sobre representações mentais e os investigadores dedicados ao estudo do valor funcional das imagens mentais. Estas oposições para este autor aparecem através de nomes, a exemplo de Chase (1972); Anderson e Bower (1973); Read (1974); Pylyshyn (1973, 1981,1983); Paivio (1976); Coper e Shepard (1978); Kosslyn e Pomerantz (1977) e Kosslyn (1981). No fundo a controvérsia estava vinculada a fusão de distintos âmbitos de exame sobre questões específicas da representação. Em última instância, esta polémica refletia a confusão no terreno da análise em

lugar de uma mera discussão de natureza terminológica como a primeira vista se poderia pensar (Riviére,1986). A respeito disto, este investigador em seu livro *Razonamiento y representación* reúne um conjunto de argumentos para precisar a noção de representação com vista ao projeto de construção de uma Psicologia Cognitiva de alcance global.

O núcleo deste pensamento repousa sob a idéia de que os modelos cognitivos podem ser construídos com base nos pares, nos processos de codificação e de codificação da informação. Estes argumentos se originaram das reflexões de Anderson (1978), Pylyshyn (1975) e de Palmer (1978), conforme referência Riviére (1986). Em síntese, tratar acerca das polêmicas e das controvérsias a respeito das representações mentais e sociais neste capítulo é, indiretamente, situá-la historicamente e examinar um pouco a complexidade deste tema para evitar um tratamento trivial a respeito de um conceito complexo. O debate sobre as bases conceituais das representações mentais pode significar que algumas décadas de tradição investigativa não foram suficientes para definir e amadurecer certas questões de ordem teórica e metodológica.

4.3. A perspectiva da Psicologia Social.

A natureza psicossocial das representações sociais exige um tratamento dinâmico sobre os inúmeros fatores presentes em sua constituição. A multidimensionalidade deste construto justifica a necessidade de precisar o entendimento de representação social pela Psicologia Social, pois, esta ciência se ocupa do estudo de temas psicossociais. O objeto desta tese é desta mesma gênese e, portanto, tudo relacionado a ele deve receber o mesmo tratamento, sobretudo, pela complexidade e pela pluridimensionalidade dos fenômenos psicossociais.

A. Pérez (1999:19) se posiciona em relação a isto dizendo que os objetos psicossociais não estão determinados por fatores puramente psicológicos ou sociológicos, mas pela interação entre eles. Na verdade, este autor está chamando a atenção para a impropriedade de se reduzir os fenômenos psicossociais as leis sociológicas e psicológicas desconsiderando o dinâmico relacionamento entre os distintos aspectos que constituem as representações sociais. Apesar disto, a perspectiva da Psicologia Social a respeito das representações sociais está também vinculada a maneira como o conhecimento se estrutura e se ativa na mente do indivíduo. Desta forma, parece que existe uma certa tendência por parte desta ciência de tratar separadamente os componentes das representações sociais.

Independente do que acabamos de analisar, *estrutura e ativação* são dois termos importantes para o entendimento do fenômeno da representação social. Nos interessa o segundo, particularmente, porque diz respeito aos processos que utilizamos no cotidiano para conhecer e reconhecer as coisas. De um modo ou de outro a ativação está ligada a lembrança e a memória como os recursos que a mente dispõe para identificar os objetos. Algumas representações estão ocultas e certos estímulos são capazes de despertá-las porque reacendem o que está guardado na memória do indivíduo.

É razoável dizer que o relacionamento entre as representações sociais e a ativação de um modo ou de outro está vinculado ao papel da cultura, pois, seria difícil construir e reativar representações sociais sem a presença dos

significados. Está relativamente evidente que não se trata de processos espontâneos da mente humana, pois, esta última não é capaz de produzir significados independente da cultura e da sociedade. Fatos que apontam para a interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais, especialmente, porque a representação social é um conhecimento pluridimensional.

A mente não é uma estrutura completamente autônoma na produção do conhecimento e isto já está comprovado, sobretudo, no estudo dos objetos psicossociais. Se entendemos as representações mentais e sociais como idéias, pensamentos, imagens e conhecimentos compartilhados por indivíduos e grupos, também estamos obrigados a compreender o papel da cultura e da sociedade na sua construção. Partindo destes argumentos é lógico imaginar e até mesmo sustentar que *a acessibilidade, a aplicabilidade e a saliência* são termos carregados de conteúdo social. De igual modo que nos parece razoável pensar que estes processos não estão apenas relacionados com a ativação, mas também com a criação e quiçá a recriação das representações sociais e mentais.

Como estamos tratando da atividade mental, pode-se dizer que a acessibilidade é a capacidade que tem alguns conhecimentos de serem ativados em relação a outros. Esta característica é um motivo que explica a reativação de algumas representações mentais na presença de um determinado estímulo. Moya (1999) enfatiza que a ativação depende também do seu uso mais recente e freqüente. Em outras palavras, depende do acesso a informação, pois, nem toda informação está ao alcance do indivíduo. Tomemos, por o exemplo, o estereótipo do advogado que segundo o senso comum é um profissional que tem capacidade para enganar através do seu discurso. Esta informação não está disponível para toda sociedade e, portanto, associar o advogado a figura de um mentiroso é uma imagem ou representação que não está ao alcance de todos os indivíduos.

Moya (1999) em seu comentário a respeito da ativação e da representação está chamando a atenção para a presença da ativação prévia. Para este autor, a ativação prévia é um elemento que explica o despertar de certas representações em relação a outras. Neste caso a *freqüência* parece que é a outra palavra chave nesta discussão. Em termos análogos este processo guarda certa semelhança com as lembranças, pois, é mais fácil recordar coisas depositadas na memória mais recente do que na mais antiga. As ponderações deste estudioso sobre a ativação da informação tem valor educativo, especialmente, porque o processo ensino-aprendizagem é uma forma de interação social. Não nos esqueçamos de que o ensino acontece num cenário dinâmico com sujeitos que trocam significados, valores, idéias e informações. Estas características facilitam a ativação de certas representações sociais porque o professor e o aluno estão interagindo.

Direta ou indiretamente a ativação prévia pode estar relacionada com a *quantidade, o acesso e a publicidade* de certas informações socialmente construídas sobre grupos, indivíduos, etnias e culturas. Estamos recordando a natureza social das representações e sua associação com as atitudes. Em termos concretos estamos nos referindo a elementos, a exemplo do juízo de valor, da apreciação, do estereótipo e da impressão que os grupos e os indivíduos têm a respeito de outros grupos e de outras pessoas. Tudo leva a

pensar que a ativação de uma determinada representação social em lugar de outra está relacionada com a frequência, com a disponibilidade da informação, das imagens, das associações produzidas e veiculadas pela sociedade.

O acesso e a disponibilidade de imagens e de informações sobre determinados grupos sociais e indivíduos facilita o surgimento de representações sociais, especialmente, a circulação de conhecimentos estereotipados. A ativação de representações sociais depende de fatores, a exemplo das características do conhecimento acumulado e dos estímulos observados, portanto, deve haver certa associação entre o conhecimento acumulado e estímulos que desencadeiam representações sociais. Além destes elementos, é preciso considerar que as informações dependem de cada cultura e que as representações sociais podem ter origem em acontecimentos reais ou imaginários.

Os estudos sobre aplicabilidade também se referem a categorização como um elemento importante na ativação da representação social. A respeito disto, existem duas posturas acerca deste tema que tratam a categorização de forma distinta. O enfoque tradicional sustenta a idéia de que ao etiquetar um estímulo como integrante de um certo grupo ou categoria, ele deveria apresentar uma série de características comuns e, compartilhadas por todos os membros do grupo (Moya,1999). O enfoque de oposição ao tradicional sustentado por este autor se estrutura ao redor da idéia de pertencimento ao um grupo. No primeiro enfoque, a categorização é, basicamente, o sentimento de pertinência ao grupo a partir da identificação com valores, com idéias e com símbolos compartilhados socialmente. No segundo enfoque o debate sobre categorizar ou não um estímulo como pertencente a um grupo está no terreno da probabilidade estatística, ou seja, da possibilidade de poder acontecer ou não.

Além deste aspecto, ativa-se certas representações mentais pelo chamado procedimento de *saliência* que segundo Moya (1999) está ligado as características do próprio objeto da percepção. Na realidade parece que um objeto quando exposto a uma situação evidencia com clareza suas propriedades em relação ao outros objetos similares. Em outras palavras, certos objetos se tornam mais visíveis e mais marcantes do que outros. Este comportamento pode ser observado com mais nitidez em determinadas situações onde se destacam objetos com certas características ou propriedades contrastantes. Um exemplo interessante, é a roupa de um estrangeiro oriental que passeia tranqüilamente por uma cidade do ocidente.

Neste caso o colorido da estamparia, o corte cultural da roupa e os adornos que compõem seu traje são mais salientes, mais evidentes do que as calças jeans e outras produzidas com materiais naturais ou sintéticos que enfeitam as ruas e as avenidas de diferentes cidades. Neste sentido, a *saliência* não está apenas relacionada com a distinção comparativa entre as possíveis formas dos indivíduos se vestirem, mas, sobretudo, através do significado social que se atribui a estas diferenças.

Um exemplo mais apropriado para entender a discussão relativa a *saliência* pode ser encontrado nas diferenças entre a cor da pele dos indivíduos, especialmente, quando se trata do negro. Neste caso a construção do significado cultural sobre o negro é o elemento que ajuda a entender o conceito de *saliência* no plano da representação. Numa sociedade branca um negro é

mais visivelmente destacado do que uma pessoa de pele clara ou morena e este fato está relacionado com os significados sociais a respeito do negro como pessoa e membro de uma cultura (Moya,1999). O que está em jogo é o modo como a sociedade constrói a idéia e o conceito de negro, pois, está implícito os valores sociais atribuídos aos indivíduos negros.

Até agora nos dedicamos exclusivamente a análise da ativação das representações e do seu papel no conhecimento. Contudo, é igualmente importante dedicar atenção aos seus impactos no cotidiano e no nosso caso, em particular, ponderar sobre eles no relacionamento entre professor e aluno. Parece que ficou claro que as representações têm certo poder de influência no cotidiano dos indivíduos porque de algum modo elas repercutem no julgamento do mundo e de seus objetos. Está em jogo os processos de lembrança conscientes e inconscientes. Neste sentido, as representações se aproximam das expectativas que os indivíduos têm a respeito dos outros indivíduos. O que está em questão é natureza complexa das representações por serem constituídas por recordações conscientes e inconscientes.

O trabalho do professor não é um ofício que acontece no vazio e na solidão, ao contrário, é uma atividade cheia de sentido e significado decorrentes da interação social entre indivíduos igualmente ativos. Uma interação que se estabelece através de conteúdos, de expectativas, de crenças, de trocas culturais e de percepções. O ensino é uma atividade que envolve um nível importante de trocas e de conflitos de valores e de significados, conforme deixamos claro no primeiro capítulo, especialmente, quando examinamos as contribuições de Pérez Gómez (1996). A interação entre professor e aluno é mediada pela transmissão do conhecimento formal e por outros, a exemplo das percepções e das representações sociais que nem sempre estão explícitas no discurso dos sujeitos da educação. Portanto, é a respeito destes últimos conteúdos que se deve refletir, especialmente, pelos efeitos das representações sociais no cotidiano educativo.

No ensino, as representações têm um papel importante no julgamento do conhecimento e nas atitudes do professor a respeito de diferentes aspectos do mundo educativo e social. Portanto, elas se constituem num excelente motivo para ponderar sobre o pensamento do professor e sua repercussão no seu trabalho. Apesar disto, os vínculos entre representação social e memória inconsciente devem ser vistos com cuidado, sobretudo, porque não se pode prever o poder e o impacto das informações implícitas, sobretudo, porque elas são ativadas durante a interação social.

4.4 . As linhas de investigação sobre as representações sociais.

Wagner e Elejabarrieta (1995) afirmam que a investigação acerca das representações sociais se distancia bastante das demais investigações realizadas pela Psicologia Social, especialmente, na área da cognição social, a exemplo da memória, da percepção e do juízo. A diferença está no fato da cognição social ser comum a humanidade enquanto que as representações sociais são conhecimentos que caracterizam determinadas sociedades. Partindo disto, tudo leva a pensar que o estudo das representações sociais implica numa reflexão sobre a sociedade e a produção do conhecimento cotidiano. Características que sugerem que a construção de representações sociais acontece no âmbito das sociedades que experimentam mudanças

importantes. Acontecimentos que contribuem com o aparecimento de diferentes discursos a respeito da realidade, dos conflitos e de suas transformações.

Wagner e Elejabarrieta (1995) tratam sobre três grandes linhas de investigação acerca das representações sociais. A primeira delas se refere ao estudo do conhecimento vulgar a respeito da ciência realizado por Moscovici nos anos 50 do recente século passado. Este último autor se dedicou ao exame da popularização do conhecimento psicanalítico na sociedade francesa. No fundo este enfoque demonstra o interesse e a necessidade de se conhecer as mudanças na sociedade após a secularização e o papel da ciência na construção de uma nova mentalidade social.

Além deste aspecto, a democratização das oportunidades de escolarização se constituiu num fator decisivo para o acesso a informação que antes estava reservada a grupos privilegiados da sociedade. Contudo, isto não significa que o conhecimento sobre a ciência se realizou através do entendimento desta racionalidade. Ao contrário, esta linha de investigação deixa claro que os indivíduos dispõem de informações parciais, fragmentadas e superficiais a respeito da ciência. Apesar da escolarização e das transformações sociais em diferentes campos, a ciência continua sendo um conhecimento privilegiado e difícil de ser compreendido pelo homem comum.

Não é por casualidade que esta perspectiva de investigação se denomina de conhecimento vulgar sobre a ciência, pois, a informação do homem comum a respeito dela continua distante dos seus princípios fundadores e de sua lógica. De fato as representações acerca da ciência demonstram que as pessoas ainda não conseguem concebê-la como um conhecimento explicativo da realidade que ultrapassa a aparência. Em outras palavras, a ciência não aparece para o indivíduo comum como uma atitude metódica diante da vida e de suas manifestações. Diante deste fato, muitos estudiosos sugerem que as representações sociais sobre a ciência popularizada é uma maneira de substituir as explicações das autoridades religiosas e dos idosos. De modo geral, o saber relativo a ciência popularizada traduzido em representações sociais reflete um entendimento parcial, fragmentado e ingênuo a respeito do papel deste conhecimento na sociedade. Possivelmente os meios de comunicação de massa tenham certa influência na popularização da ciência e na forma como ela é interpretada pela população.

A segunda linha de investigação é dedicada ao estudo dos objetos culturalmente construídos que têm importantes significados para os indivíduos e a sociedade. A mulher, a criança, o corpo humano, as doenças como a loucura dentre outras são exemplos de objetos culturais que interessam a esta perspectiva de estudo. As representações sociais respondem as necessidades dos indivíduos e dos grupos para conferirem sentido a determinados objetos e ao mesmo tempo ampliam o entendimento sobre eles (Wagner e Elejabarrieta, 1995). As representações sociais acerca do corpo humano fazem parte do esforço do indivíduo e dos grupos na produção de um conhecimento relativo a uma estrutura humana que comporta as emoções e os sentimentos. Diante disto, fica relativamente claro que os indivíduos criam suas representações sociais também para facilitar sua interação com os objetos, especialmente, na busca de novos significados. Em última instância, eles estão

resignificando sua experiência com objetos que possuem certa história ao conferirem novos sentidos culturais.

Wagner e Elejabarrieta (1995) se referem a este tipo de investigação com a expressão “*imaginação cultural*”, denominação que informa a importância da cultura na atribuição de significados ao mundo e aos seus objetos. Esta lembrança nos parece oportuna porque é através da cultura, especialmente, dos valores que os indivíduos de uma sociedade reconhecem o sentido dos objetos. A imaginação cultural também pode ser traduzida como o esforço dos indivíduos para participarem de sua cultura recriando significados. Uma característica própria do dinâmico relacionamento entre cultura e personalidade, conforme examinamos no capítulo dedicado a cultura.

Através da perspectiva cultural se pode entender como a imaginação cultural constrói novos significados sobre o corpo humano e determinadas doenças, a exemplo da loucura. Não resta dúvida de que se trata de um esforço para produzir novos significados para determinados fenômenos sociais. Estamos dizendo que cada sociedade constrói sentidos diversos para situações novas a partir valores culturais. No caso da loucura certas sociedades e culturas enfrentam esta situação com maior ou menor grau de estigmatização. Neste sentido, as representações sociais são formas de conhecimento que servem para ponderar a respeito das mudanças que ocorrem no interior das sociedades, sobretudo, as que alteram substantivamente o cotidiano dos indivíduos e, as vezes, a própria dinâmica social.

Ainda sobre esta linha de investigação, Deconchy (1988) faz referência aos estudos conhecidos como personalidade autoritária e crença na justiça do mundo. A primeira aparece no texto deste autor através do trabalho de Adorno e colaboradores nos anos 1950. Este estudo entre outras coisas pretendia conhecer a adesão social a personalidade autoritária na Europa. Na verdade, os investigadores desejavam saber como determinados segmentos da sociedade alemã aceitaram idéias racistas e politicamente reacionárias.

Os comentários do primeiro autor de forma indireta funcionam como uma análise sobre esta linha de investigação ao sublinhar o papel das características individuais, históricas e situacionais para reativar e atualizar a personalidade autoritária. O etnocentrismo e a personalidade rígida constituem conteúdos importantes para o entendimento desta linha de investigação que trata acerca das representações sociais relacionadas com a personalidade autoritária. O primeiro aspecto como sabemos explica a intolerância a certos etnias e no caso da investigação anteriormente citada estava dirigida aos judeus. O segundo aspecto pode ser um complemento do primeiro porque a atitude de intolerância a determinados grupos étnicos quase sempre está relacionada com a rigidez mental que afeta os processos cognitivos, a exemplo da formação de juízos.

Deconchy (1988) diz que a segunda linha de investigação denominada crença na justiça do mundo se orienta a partir do estudo das crenças trans-culturais e trans-históricas. Segundo este mesmo autor, tratava-se de um estudo experimental que tentava colocar em evidência o papel de filtro que algumas crenças desempenham na decodificação de um campo social. Um dos pilares desta investigação estava formulado na tese de que a justiça do mundo é conseqüência da previsibilidade e do controle sobre a vida social, pois, do

contrário ela seria impossível. Este autor apoiado nas idéias de Lerner diz que a explicação para a tese na justiça do mundo está na atitude do homem diante do sofrimento e da injustiça das sociedades.

A previsibilidade da sociedade não implica na existência da justiça e em termos sociológicos a previsibilidade, em parte, está relacionada com a conservação das instituições sociais. Neste sentido, é preciso recordar o papel da reprodução da sociedade através das esferas econômica, cultural e social. Uma reprodução fundada na necessidade de preservar o patrimônio de idéias e de crenças através da conservação das principais instituições sociais. Sem esta atitude e sem a manutenção deste patrimônio a vida seria impossível ou caótica. Nenhuma sociedade pode ser construída do nada e nenhuma geração pode sobreviver sem a preservação as principais das instituições sociais. A respeito disto, tratamos no primeiro capítulo quando trabalhamos sobre os conceitos de cultura e, conseqüentemente, acerca do papel da socialização nos processos de preservação das instituições da sociedade .

Reconhecer que longe da reprodução não pode existir vida é completamente diferente da idéia de um mundo justo como conseqüência de sua previsibilidade. A história das civilizações e das sociedades é a história das contradições e dos conflitos de interesse que também devem ser lidos como luta de classe. Neste sentido, estamos assumindo o conceito de classe nos termos definidos por Ridenti (1994: 111) que nos lembra que as classes sociais não são entidades empíricas no sentido positivista deste termo, mas relações construídas na luta política a partir de marcos, a exemplo das condições objetivas e da divisão do trabalho capitalista.

Estamos de acordo com Deconchy (1988) quando ele diz a crença na justiça do mundo presente no trabalho de Lerner é um tipo de certeza não criticada. Em outras palavras, o primeiro autor está afirmando a natureza ingênua desta crença que pode chegar, inclusive, a justificar as condições de vida do indivíduo como conseqüência de seu mérito. Parece que a tese de fundo repousa sob a idéia da justiça como sinônimo de uma vida social organizada e previsível. Uma defesa que se afasta da crença de que a justiça social está relacionada com a existência de instituições e práticas sociais democráticas.

Em síntese, Deconchy (1988) afirma que Lerner está correto quando evidencia que a crença na justiça do mundo está relacionada com a aprendizagem social de certas normas culturais. Na verdade, os autores estão se referindo a assimilação de determinadas crenças que se transformam num sistema de concepção e de interpretação da realidade. Por outro lado, esta linha de investigação apresenta alguns problemas, a exemplo da crença na justiça do mundo corresponder a um tipo de motivação (Deconchy, 1988). Isto poderia levar o indivíduo a perder o interesse pelas recompensas do mundo social e estar propenso a outras motivações superiores e posteriores a vida terrena.

A terceira linha de investigação se refere a análise de acontecimentos sociais, políticos e para Wagner e Elejabarrieta (1995) as representações sociais a respeito destas questões são relativas a fenômenos históricos recentes. Adverte este autor que estas representações são restritas porque correspondem ao tamanho da população a qual se referem. Fato que repercute na sua validade, especialmente, diante do universo reduzido da população.

Trata-se de representações sociais relacionadas com as sociedades que vivem grandes transformações e, conseqüentemente, grandes conflitos.

Um bom exemplo disto pode ser visto através da irracionalidade da xenofobia que impede os indivíduos e a sociedade examinarem o drama que vivem os estrangeiros obrigados a migrarem em condições adversas. Diariamente em muitos países os indivíduos testemunham atitudes de repúdio ao estrangeiro e a atribuição das dificuldades sociais a imigração. Atitude que encobre a origem interna dos problemas dos países que recebem o estrangeiro ao acentuar as causas das dificuldades sociais a imigração. Circunstância que deixa claro a todas as luzes o tratamento superficial e conservador sobre as causas atuais deste fenômeno.

Em parte, a sensibilidade e a mobilização social se dirigem para outras preocupações, a exemplo da oferta de emprego e a proteção dos interesses do cidadão nacional. De modo geral, as atitudes de xenofobia estão associadas ao medo do desemprego, embora o pano de fundo seja a incompreensão cultural e o temor ao desaparecimento de certos valores da sociedade local. É freqüente justificar as atitudes de rechaço a presença estrangeira as possíveis perdas de valores e dos padrões culturais. Sob o rótulo do medo e da incompreensão um fenômeno da magnitude da migração atual deixa de ser visto com resultado do impacto de mediadas, a exemplo das políticas neoliberais. Em parte, estas medidas são resultantes da globalização que afeta as economias em desenvolvimento e as tradicionalmente agrícolas. O valor destas representações sociais reside na radiografia que elas realizam sobre aspectos importantes do cotidiano.

Esta linha de investigação denominada crença na justiça do mundo não possui longa tradição social (Para Wagner e Elejabarrieta, 1995) e segundo estes autores isto decorre do tamanho da população retratada neste tipo de representação. O interessante é que os temas destas representações sociais tratados nesta linha de estudo se transformam numa espécie de fotografia em preto e branco do cotidiano das sociedades, sobretudo, porque estas representações comunicam acontecimentos recentes que servem para desentranhar a angústia, o mal-estar e o medo que muitos indivíduos vivem em determinadas sociedades.

O aborto, a desigualdade social, os conflitos nacionais, os movimentos de protesto, o desemprego, as sublevações, a agressão aos adolescentes, o debate ecológico e o movimento feminista são temas característicos das representações sociais desta linha de investigação (Wagner e Elejabarrieta, 1995). Em síntese, pode-se dizer que este tipo de representação social reflete o espírito de uma época que necessita ser entendido diante das mudanças bruscas que alteram de modo significativo o panorama e o cotidiano das sociedades. De igual modo também se pode dizer que através destas representações tanto a sociedade quanto os indivíduos estão avaliando novos fenômenos sociais e políticos que surpreendem a ambos.

As representações sociais não são exclusivas do adulto, mas do ser humano em geral e neste caso se deve falar sobre a importância e o interesse educativo que desperta este fenômeno nas ciências sociais. Delval e Padilla (1999) afirmam que a investigação a respeito das representações sociais das crianças é recente e os primeiros trabalhos datam do final da década de 60 e

início da década de 70 do recente século passado. Anteriormente, a produção era tímida, embora Piaget (1932) tenha sido o pioneiro com seu trabalho sobre o juízo moral. Estudos que tratavam a respeito de algumas noções sociais em relação a problemas lógicos (Delval e Padilla,1999).

O pouco interesse pela investigação das representações sociais das crianças é explicado, em parte, pela influência da Psicologia Condutista e, naturalmente, a concepção do comportamento do indivíduo como reflexo do contexto (Delval e Padilla,1999). Diante desta postura se tornava difícil prestar atenção a forma como as crianças construíam imagens e conhecimentos sobre o mundo social. Graças a Psicologia Cognitiva esta realidade foi se modificando e a construção do conhecimento social da criança passou a ser um tema interessante e objeto de investigação. Segundo os autores anteriormente citados, os psicólogos de orientação piagetiana tiveram um papel protagonista nesta mudança. Seu trabalho, em grande medida, foi insistir na importância do estudo das representações sociais das crianças acerca delas próprias e de outros indivíduos. Em síntese, trata-se de um conhecimento fundamental para o desenvolvimento social da própria criança.

Foi sob o título de “conhecimento social” que se desenvolveu um amplo leque de estudo a respeito das representações sociais das crianças, do funcionamento das instituições políticas, familiares e educativas, do conhecimento sobre a própria criança e outros indivíduos (Delval e Padilla, 1999). Estes mesmos autores partindo dos estudos de Turiel afirmam que as representações sociais das crianças podem ser agrupadas em três orientações. A primeira se refere ao conhecimento do outro, a segunda ao conhecimento da própria criança e o terceiro sobre o conhecimento moral, convencional e, inclusive, o institucional.

Para os primeiros autores mencionados, os três tipos de estudo têm certa relação entre si, mas também certo grau de independência. Estes estudiosos fazem uma distinção acerca do caráter social da área de investigação denominada conhecimento sobre o outro. Na verdade, para Delval e Padilla (1999) estas representações sociais são abordagens mais psicológica do que social. Eles afirmam que as representações sociais de natureza completamente social são as realizadas sob o título de conhecimento das instituições, especialmente, porque se ocupam da análise do funcionamento da sociedade.

Embora os autores chamem a atenção para este fato, eles defendem a idéia de que todo tipo de conhecimento é social. No nosso ponto de vista é preciso considerar alguns aspectos neste debate, a exemplo do nascimento da Psicologia Social. O primeiro aspecto, refere-se ao pouco tempo de constituição da Psicologia Social como campo de conhecimento científico específico. O segundo aspecto alude a natureza mista desta ciência entre a Sociologia e a Psicologia. Possivelmente disto decorra a dificuldade de examinar temas psicossociais de modo interdisciplinar, pois, em termos práticos a tendência é evidenciar uma única dimensão do objeto. É freqüente salientar isoladamente ora o aspecto social e ora o aspecto psicológico em lugar de sua natureza psicossocial. O fato é que estamos diante de objetos complexos e de disputas entre ciências pela hegemonia do conhecimento.

As linhas de investigação sobre as representações sociais das crianças fazem referência a temas, a exemplo do funcionamento econômico; da ordem política;

dos papéis sexuais; das classes sociais; do nascimento e da morte; das profissões; da guerra e da paz e de outros (Delval e Padilla, 1999). Temas que permitiram aos investigadores examinarem o conhecimento das crianças sobre a sociedade. Investigações que trouxeram a originalidade do pensamento infantil em assuntos que são indiscutivelmente complexos. Em outras, palavras, pode-se dizer que foi um esforço para tirar as crianças do anonimato através do conhecimento que elas produziram acerca da sociedade e delas próprias. De fato fica difícil entender como a ciência postergou tanto o estudo das representações sociais da crianças já que elas interagem diretamente com a sociedade.

Recordam estes estudiosos que os distintos campos de conhecimento sobre a realidade requerem da criança o uso de instrumentos construídos por ela durante a interação social. O interesse básico desta linha de investigação era observar como as crianças interagiam com os conteúdos intelectuais e com certos conceitos sociais. Buscava-se compreender se esta interação era da mesma natureza da que produzia os conceitos físicos e matemáticos. As linhas de investigação e os temas estudados ofereceram importantes informações sobre o modo como as crianças recebem, processam e recriam o conhecimento a respeito da realidade.

Partindo do que acabamos de analisar seria interessante é útil considerar as representações sociais dos alunos em processo de formação universitária e, em particular, do aluno-professor. Estamos nos referindo as representações sociais relacionadas com o mundo do ensino e com a sociedade. Não se pode esquecer de que este tipo de conhecimento tem influência no processo ensino-aprendizagem porque, de certa forma, ele é uma espécie de conhecimento a respeito da interação do professor com o seu contexto social. Pensamos que as representações sociais facilitam o debate sobre a existência de outros discursos na sociedade e no terreno educativo este tipo de estudo pode trazer a luz interessantes conhecimentos. Em resumo, as linhas de investigação acerca das representações sociais representam uma importante contribuição reflexiva a respeito do conhecimento que os indivíduos e os grupos produzem em suas interações com a sociedade e com outros indivíduos.

4.5. A vida cotidiana: as representações sociais.

Heller (1992) afirma que a vida cotidiana é constituída por uma série de atividades que caracterizam a reprodução dos homens e, por sua vez, a reprodução da sociedade pelos homens. Este conceito consegue chegar a essência da cotidianidade e explicar o mal-estar que experimentamos no dia-a-dia pela consciência de que a nossa rotina diária é um vai e vem de atividades reprodutivas. Na verdade, trate-se de níveis diferentes de reprodução, mas igualmente necessários para tornarem a vida possível. Em qualquer sociedade e independentemente da sua formação social, a reprodução é um imperativo e uma tarefa que nenhum indivíduo pode escapar sob pena do desaparecimento da própria sociedade e dele próprio.

O termo reprodução em sua primeira acepção se refere a procriação, portanto, a necessidade de perpetuar a espécie deixando nas nossas sociedades um pouco de nós através dos filhos e de outros descendentes diretos, segundo nos

recorda autores, a exemplo de Fernández Enguita (1990). A segunda acepção está ligada a reprodução econômica para assegurar aos indivíduos o consumo e a sobrevivência material. Finalmente, a terceira pertence aos domínios cultural, político e ideológico e este tipo de reprodução, em parte, está vinculado a manutenção da mentalidade conservadora. Motivo que justifica a intolerância e a resistência de muitos indivíduos com o conceito de reprodução e, inclusive, a aceitação do seu papel no âmbito da sociedade.

Independentemente dos sentimentos particulares dos indivíduos a respeito da função da reprodução na sociedade é impossível a vida humana sem a preservação dos sistemas simbólicos e de produção material. A reprodução cumpre o papel de assegurar a outras gerações a manutenção de suas instituições sociais básicas. Em parte, esta é sua tarefa, pois, o propósito é garantir a integridade das instituições da sociedade para outras gerações. Por mais conflituosas, agressivas e belicosas que sejam as sociedades, os indivíduos tendem “instintivamente” a manter parte do seu patrimônio institucional para tornar possível a vida no futuro mais próximo. A respeito disto, trataremos mais adiante através do exame de Fichter (1982) sobre a interação social. As sociedades e as civilizações não começam do nada e tão pouco dos escombros históricos de seu passado. Os indivíduos preservam as instituições sociais básicas e também guardam em sua memória idéias relativas a conservação da sociedade. Nesta tarefa a socialização tem papel protagonista nas formas de reprodução social.

Está evidente que Heller (1992) maneja o conceito de vida cotidiana no interior da tradição marxista porque sua referência ao cotidiano é eqüivalente ao discurso do homem como construtor da sociedade e da história. Indiretamente este conceito informa que não se pode examinar o cotidiano fora da divisão social do trabalho porque trata da vida de homens concretos, portanto, de indivíduos que ocupam um lugar determinado na vida produtiva da sociedade. Lembrança presente na análise desta autora quando ela enfatiza o conceito de reprodução em sua apreciação sobre a vida cotidiana.

Neste caso, em particular, o trabalho é o elemento fundamental da estrutura da vida cotidiana dos indivíduos porque é através dele que se organiza grande parte do dia-a-dia dos homens em qualquer sociedade. A diferença do cotidiano nas distintas sociedades decorre, naturalmente, do tipo de formação social, da natureza da divisão do trabalho e de outros aspectos, a exemplo dos culturais que conferem a rotina diária das pessoas um caráter específico e particular.

De maneira indireta o conceito de vida cotidiana de Heller (1992) nos ajuda a examinar os sentimentos que estão vinculados ao cotidiano como rotina interminável. Em parte, não poderia ser diferente porque a continuidade da vida depende da permanência e da previsibilidade de certas atividades em lugar do imprevisto e da descontinuidade. O mundo produtivo e o mundo doméstico são bons exemplos do que estamos falando porque ambos requerem um ritmo quase que constante de atividades para que estes dois contextos funcionem.

Possivelmente muitos sentimentos sobre a vida cotidiana estão relacionados com a contradição entre as exigências do trabalho e o atendimento de nossas necessidades particulares. Os conflitos entre a vida privada e o trabalho acabam estressado o indivíduo e, sobretudo, fazendo com que ele adie ou abra

mão de projetos pessoais e familiares. A tensão entre estas duas dimensões, é sem dúvida, um dos fatores que aumenta a sensação e o sentimento de que o cotidiano é uma rotina repetitiva e interminável.

Indiscutivelmente se pode falar que a vida cotidiana é universal por ser uma estrutura comum a todas as sociedades, mas a forma como cada indivíduo vive e organiza seu dia-a-dia é cultural. A rotina diária obedece a esquemas culturais e cada sociedade desenvolve estratégias e arranjos para tornar possível as atividades produtivas e domésticas. O indivíduo independentemente do lugar que vive e da cultura que possui organiza seu cotidiano através de um conjunto de atividades para tornar a sociedade habitável, pois, sem isto as relações entre os homens em diferentes esferas se tornariam improdutivas e, possivelmente, caóticas.

Cada sociedade está organizada a partir de uma dinâmica própria que quase nunca se identifica com a dinâmica de outras sociedades. De igual modo os indivíduos vivem seu cotidiano de forma particular porque os homens costumam satisfazer suas necessidades de modo diferente. Nenhum homem trabalha igual a outro, nenhum professor ensina a mesma matéria do mesmo jeito que seus colegas e nenhum jogador de futebol joga de forma idêntica a seu companheiro. Em síntese, nenhum indivíduo faz nada igual ao outro porque cada pessoa é um ser particular que possui um estilo próprio que marca sua forma de realizar as atividades.

Estamos dizendo que embora o cotidiano seja repetitivo e rotineiro, as atividades desenvolvidas por um número significativo de indivíduos não são realizadas de forma igual. Berger e Luckmann (1972:41) recordam que a vida cotidiana se divide em níveis diferenciados. Uns relacionados com o conhecimento através da rotina e outros que apresentam problemas de diversas ordem para enfrentar as questões da realidade. Estamos diante de uma análise que afasta a idéia de vida cotidiana como realidade linear que requer apenas o uso do conhecimento prático para solucionar problemas do dia-a-dia.

O cotidiano mesmo sendo uma condição universal, é concebido de modo particular em cada sociedade. A personalidade, as experiências, as preferências individuais, a cultura e outras características diferenciam o cotidiano dos indivíduos em distintos contextos. De modo geral, as pessoas se referem a vida cotidiana como uma experiência ordinária, comandada pela repetição e pela previsibilidade. Partindo desta concepção, o cotidiano de fato sufoca e estressa o indivíduo, mas também lhe garante certa estabilidade porque a rotina, as vezes, é importante para assegurar a continuidade do trabalho e do mundo doméstico. De fato a experiência humana não seria a mesma se o dia-a-dia fosse um constante sobressalto e se as surpresas interrompessem a vida diária dos indivíduos lhes exigindo atitudes e alternativas fora do seu repertório. Seria complicado e desgastante viver sob estas condições que requerem gasto de energia física e emocional. A vida cotidiana não se resume numa atmosfera sombria e de repetição porque esta não é sua única dimensão.

Estamos tratando do conceito de vida cotidiana segundo a perspectiva de Heller (1992) e para esta autora a reprodução é um elemento importante. Neste sentido, a vida cotidiana contempla acontecimentos, a exemplos do

nascimento, do casamento, da morte, das formaturas, dos atos religiosos e de outros que têm a capacidade de converterem a rotina numa experiência menos convencional. Estes acontecimentos não são entendidos da mesma forma no âmbito da vida privada e pública. Na experiência do indivíduo estes fatos têm significados particulares, mas para a sociedade são acontecimentos comuns e ligados a mera reprodução da espécie, portanto, sem maior transcendência. É nesta perspectiva que se considera que o cotidiano não é convencional porque a vida ordinária do indivíduo é alterada de modo significativo pelos episódios que acabamos de comentar.

Retomando o conceito de vida cotidiana de Heller (1992) e o nosso comentário é preciso considerar que a reprodução do indivíduo é também a reprodução do homem histórico. Em outras palavras, trata-se de reconhecer o valor da tradição marxista sobre o homem como um ser que faz a história, ainda que não seja nas condições desejáveis. O fato relevante é que os homens são produtores pelo trabalho e o trabalho humano em qualquer plano ocorre no âmbito do cotidiano. Portanto, esta ocorrência transforma o cotidiano numa experiência além da vivência convencional. O trabalho também comporta uma dimensão positiva para o indivíduo por ser um fenômeno de criação e de recriação da vida e do próprio cotidiano através das inúmeras interações sociais desenvolvidas pelos homens durante a produção.

Esta perspectiva favorece outra discussão sobre o cotidiano que habitualmente é interpretado como pesado e sombrio. Características relacionadas com as condições de existência dos indivíduos em muitas sociedades. Em muitos contextos parece que o trabalho e o cotidiano não se distanciaram muito do discurso judaico-cristão, especialmente, a respeito da vida como uma rotina de sacrifício e de dor. Naturalmente que uma leitura marxista sobre a sociedade não elimina a existência do sofrimento porque este é de índole social e, em parte, pode ser explicado pelas contradições da própria realidade social. Este entendimento muda completamente a interpretação da dor e do sofrimento como consequência do castigo pela desobediência ao transcendente.

Argumentos que sugerem a discussão do cotidiano como uma construção histórica e cultural. Como dissemos anteriormente nenhum homem e nenhuma sociedade tem a mesma vida cotidiana. Mesmo que os indivíduos compartilhem necessidades básicas, elas são satisfeitas de formas diferentes. O cotidiano na idade clássica, na idade média, no renascimento, na sociedade moderna e na era pós-industrial não é o mesmo. Os elementos que compõem o dia-a-dia são originados da natureza da vida produtiva, privada, intelectual, jurídica e dos sistemas de crenças que caracterizam as sociedades em determinados momentos históricos.

Assim o cotidiano dos indivíduos das diferentes sociedades e culturas é definido, em parte, por estes fatores e pela dinâmica das sociedades que segundo se sabe pode ser mais aberta ou mais fechada as mudanças. Pensemos nas sociedades de castas como a Índia onde determinadas pessoas sabem que sua vida cotidiana será quase a repetição da vida cotidiana do seu mais distante antepassado. A rigidez da estratificação social dificulta a alteração dos comportamentos tradicionais já que a mobilidade social é pouca permeável. Neste caso a intervenção do indivíduo é pequena e a repetição do cotidiano em muitos aspectos parece ser mais freqüente. O cotidiano tão pouco

é igual para todos os indivíduos da mesma sociedade, sobretudo, porque cada pessoa é um mundo particular e suas experiências conferem ao dia-a-dia um ritmo próprio. No interior das sociedades de classe, o cotidiano dos indivíduos é diferente, pois, a rotina de um operário não é igual a vida diária de um juiz, especialmente, porque as exigências também estão relacionadas com o papel, com o “status” e com a classe social dos indivíduos.

A vida cotidiana está relacionada com as características da sociedade, com os processos de reprodução da própria vida, com a economia e com as características dos indivíduos. A personalidade atua sobre a qualidade do dia-a-dia, pois, cada pessoa confere ao seu cotidiano uma dinâmica própria. Trata-se de sua vida privada, íntima e sob ela cada um atua de modo diferente. Os indivíduos interpretam as crenças, os valores e as expectativas de modo mais ou menos original e este fato pode colorir ou sombrear a vida cotidiana. O dia-a-dia exige de cada um o cumprimento de muitas atividades, mas a forma de realizá-las é particular, especialmente, porque a vida cotidiana reflete a personalidade, a história e outras características relacionadas com os indivíduos e com suas sociedades.

Nos lembra Heller (1992) que a vida cotidiana também está relacionada com as fases da vida dos indivíduos e, naturalmente, com exigências e responsabilidades próprias deste momento. A vida cotidiana de uma criança não é igual a do adulto. O primeiro é dependente deste último e seu mundo gira em torno a sua preparação para assumir a futura condição de adulto. Através do lúdico e das atividades didáticas e pedagógicas, a criança vai se familiarizando com um mundo que terá que assumir um dia. Estas experiências socializadoras são oportunidades que a sociedade proporciona as crianças e aos adolescentes para desenharem seu modelo de adulto mediante a vivência com indivíduos adultos.

Pode-se dizer que a vida cotidiana da criança e do adolescente é pautada por um ritmo diário de aprendizagens e de experiências preparatórias para facilitar o desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Os jogos e as atividades recreativas não são expressões puras de lazer e relaxamento, mas oportunidades educativas para desenvolverem a sociabilidade. Como em outras fases da vida, a rotina diária dos jovens e das crianças se estrutura a partir das necessidades básicas destes sujeitos. Estas fases têm exigências biológicas e emocionais próprias que devem ser atendidas de modo específico. A rotina social das crianças, dos jovens e dos adultos também varia de contexto a contexto através das atividades e das aprendizagens valorizadas culturalmente. Afinal, a rotina dos adolescentes e das crianças é cultural porque ela é, em parte, resulta do conceito de criança e de adolescente definido por cada sociedade.

No âmbito da divisão sexual do trabalho, a rotina de homens e de mulheres em fase produtiva também tem suas particularidades. O dia-a-dia das mulheres é uma combinação entre o mundo produtivo público e o privado com sua infinidade de responsabilidades, a exemplo das relativas a maternidade e as tarefas de reprodução doméstica. Ainda não é comum em todas as sociedades relações simétricas entre homens e mulheres nos distintos âmbitos da vida social, inclusive, no doméstico.

O fato é que mesmo na vida adulta o cotidiano dos indivíduos não é idêntico e, sobretudo, quando se observa as diferenças, a exemplo da divisão social do trabalho, de gênero, de idade, de classe social e dos requerimentos com a preparação técnica e intelectual. As instituições da sociedade têm diferentes exigências com respeito os indivíduos. Nem todos têm o mesmo papel e o mesmo “status” nas instituições sociais porque as expectativas destas últimas em relação a cada pessoa também são particulares. O cotidiano do indivíduo adulto produtivo é marcado pela continuidade que só em caráter excepcional é interrompida.

Esta continuidade não aparece na vida do indivíduo aposentado com a mesma intensidade, pois, seu dia-a-dia está estruturado basicamente em razão do seu tempo livre. Nesta fase da vida o indivíduo tem mais liberdade para definir seu cotidiano a partir dos seus interesses particulares, pois, seu tempo não é consumido com as obrigações de trabalho produtivo e com a reprodução biológica. Em parte, é preciso considerar que o cotidiano do idoso está influenciado por sua separação do mundo produtivo, com a diminuição ou desaparecimento das obrigações familiares relativas a manutenção econômica e o apoio emocional aos filhos. Realidade observada em sociedades do bem-estar e nas classes privilegiadas de outras sociedades. A interrupção desta rotina pode se converter em participação em atividades resocializadoras importantes para reorganizarem outras formas de rotina.

Estamos observando que o cotidiano do indivíduo, em geral, está relacionado com a capacidade adaptativa de cada um para se ajustar as exigências da vida produtiva e privada. O cotidiano, em boa medida, é constituído por ajustes e arranjos que os indivíduos desenvolvem para tornar possível a sobrevivência pessoal, familiar e da sociedade. No nosso ponto de vista o cotidiano não é somente uma rotina repetitiva e descolorida, mas a vida em movimento diário que requer uma grande dose de criatividade e de soluções alternativas.

É inquestionável que o cotidiano seja estressante e, as vezes, rotineiro e monótono. Por outro lado, é igualmente inquestionável seu caráter dinâmico e criativo porque nos exige constantemente negociação e tomada de decisão, sobretudo, nos grandes centros urbanos. E nestes contextos, com freqüência, os indivíduos desejam um cotidiano mais estável, mais rotineiro e menos sufocante para compensar o ritmo acelerado da vida produtiva. O cotidiano é um pouco da contradição humana entre os desejos, os medos, a necessidade de estabilidade e de ruptura com o passado que fornece os elementos para a construção da vida diária. Esta contradição informa a qualidade dos sentimentos e o modo que cada um encontra para viver sua odisséia diária.

Por quê examinamos a vida cotidiana como um elemento importante no estudo das representações sociais? Em primeiro lugar, é no cotidiano das sociedades que os indivíduos elaboram uma sorte de conhecimento para examinar e interpretar situações novas. Situações, as vezes, conflituosa originadas, em grande parte, das mudanças bruscas que requerem um saber para compreendê-las. Em segundo lugar, as representações sociais são “conhecimentos” cotidianos sobre a vida cotidiana. Em palavras de Ridenti (1994:112) as representações sociais são canais de mediação entre os indivíduos. Ademais deste aspecto, trata-se de um tipo de conhecimento popular porque é uma espécie de primeira compreensão da realidade também

produzida a partir de mudanças sociais. Acontecimentos como reconversão tecnológica e suas conseqüências é um exemplo da importância do cotidiano no debate a respeito das representações sociais.

Diante de acontecimentos desta natureza e de outros, a exemplo de enfermidades contemporâneas, a sociedade e, naturalmente, os indivíduos produzem representações sociais. Neste sentido, elas servem para explicar e os novos acontecimentos sociais, pois, o repertório individual e social se torna insuficiente para interpretar a realidade. Isto sem falar em outras modificações sociais que não se enquadram na lógica e na dinâmica habitual dos grupos e das sociedades. Estas razões em parte, explicam o interesse pelo estudo do cotidiano no contexto das representações sociais. A partir de agora nos ocuparemos do saber cotidiano porque as representações sociais não devem ser tratadas fora deste tipo de “conhecimento”.

4.5.1. O saber cotidiano: características e possibilidades.

Até o momento analisamos a vida cotidiana e de forma indireta o saber cotidiano, sobretudo, porque seria complicado examinar as representações sociais sem tecer alguns comentários acerca do saber cotidiano. A carga sentimental é uma das características deste saber porque ele é fruto da experiência imediata das pessoas com a realidade. Característica que informa a relevância do saber cotidiano para um grupo, uma classe social e para a sociedade. Na realidade esta característica diz respeito a questão da sua validade em termos de espaço e de tempo. Berger e Luckmann (1972:65) dizem que o conhecimento da vida cotidiana se estrutura em termos de relevâncias e que algumas delas determinam os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos e outras se situam no terreno dos interesses da sociedade.

As últimas coisas que destacamos eqüivalem a dizer que o saber cotidiano não pode ser generalizado porque depende da vivência de cada indivíduo (Heller, 1992). Embora ele seja fonte de informação a respeito do ritmo e da dinâmica do cotidiano das pessoas. Neste sentido, a discussão recaí sobre o papel da experiência como um possível aprendizado, pois, sua natureza pessoal não garante transferibilidade. Este tipo de saber parece que tem pouco valor para predizer acontecimentos e, especialmente, a conduta dos indivíduos porque o comportamento está relacionado com a qualidade das vivências particulares.

Além do caráter pessoal do saber cotidiano ele também é particular porque se refere a um conjunto de conhecimentos sobre a vida cotidiana de um número específico de indivíduos (Heller, 1992). Em termos análogos este saber se aproxima do saber culinário que possui os grandes cozinheiros. Saberes relativos a alquimia das essências aromáticas para cada tipo de prato, portanto, um saber dominado por círculo limitado de indivíduos. Saber semelhante se encontra entre os perfumistas que detém um conhecimento particular e especializado acerca dos aromas, da química das flores, das frutas e das propriedades do álcool. Um saber que pertence quase que exclusivamente aos profissionais e aos técnicos deste ofício. Partindo deste raciocínio se poderia incluir os desenhadores de alta costura dado as características próximas desta atividade com as anteriormente analisadas.

O caráter secreto, restrito e o processo de iniciação são características do saber cotidiano (Heller, 1992). Este tipo de saber confere prestígio e poder porque se trata de um conhecimento estratégico. Neste sentido, os sacerdotes das tribos e guias espirituais de certas sociedades guardam um patrimônio de conhecimentos e de saberes importantes para a coesão do grupo social. O comentário desta pensadora a respeito do caráter restrito e privado do saber serve para examinar o papel de certos indivíduos na sociedade e, naturalmente, o peso e a importância da informação que eles possuem.

Estes indivíduos são conhecedores de informações privilegiadas que os tornam autoridades respeitadas em suas sociedades porque são herdeiros de um saber social que poucos têm acesso. Características que lhes conferem um lugar privilegiado na sociedade e na comunidade e, conseqüentemente, os tornam importantes e, as vezes, temidos. Independentemente do conteúdo do saber e de sua veracidade ou não, a mística e a forma da eleição conferem a estes indivíduos um poder maior do que o real. Fatos que ajudam manter em segredo um tipo de informação que os sacerdotes e os guias espirituais possuem.

Heller (1992) ponderando sobre o fascinante mundo do saber cotidiano examina o segredo dizendo que a maior parte de sua revelação não é um sinal de traição e tão pouco tem o propósito de beneficiar a pessoa que divulga. Contudo, para esta pensadora a divulgação do segredo demonstra o prestígio de alguém que domina uma informação particular. A possibilidade de desocultar um segredo é um símbolo de retirada da informação do âmbito privado para colocá-lo na esfera pública. É claro que esta estudiosa está examinando o segredo como o conhecimento científico em lugar da revelação da intimidade dos indivíduos.

Nos recorda esta pensadora que uma das prerrogativas para que a ciência se tornasse ciência foi precisamente a ruptura do segredo das corporações. Atitude que tornou público um conhecimento guardado e administrado por uma poderosa instituição. Heller (1992) através do exame do segredo está comunicando os procedimentos científicos relativos a divulgação, a discussão dos resultados e o acesso a informação.

Retomando a análise a respeito das características e das possibilidades do saber cotidiano é preciso destacar a evidência como uma crença que guia a construção deste saber e, conseqüentemente, a elaboração da realidade. Partindo disto, a evidência responde a algumas perguntas sobre sua função no contexto do estudo das representações sociais. Em primeiro lugar, parece que a vida cotidiana é constituída e explicada através de um conjunto de crenças implícitas.

Em segundo lugar, estas “crenças” têm a virtude de fazer os indivíduos acreditarem no mundo e na realidade como fatos dados e acabados. Neste sentido, tendem a naturalizar acontecimentos de índole social e ideológica. Em terceiro lugar, a vida observada pela perspectiva da evidência converte a realidade num fenômeno fora do indivíduo. Dito de outra forma, a evidência opera como uma espécie de imaginação reprodutora porque a realidade está sendo olhada como um fenômeno distante do indivíduo. Neste caso ela é concebida como uma entidade autônoma independente do homem. Em quarto lugar, o mundo é visto como produto da casualidade porque quase sempre se

costuma explicar a realidade através das relações de causa e efeito. Sob o prisma da evidência, a realidade é formada por uma rede de relações causais possíveis de serem controladas. Estas características são indicadores interessantes para examinar as possibilidades do saber comum na construção da realidade cotidiana e, naturalmente, das representações sociais.

A posição de Heller (1992) a respeito da evidência está relacionada com a discussão sobre a doxa e a ação prática. Adverte esta pensadora que não se trata da praxes como totalidade, mas com tipos particulares de ações concretas. Esta autora nos faz entender que o saber-doxa é um saber fragmentado, particular e desconectado, portanto, trata-se de um saber referente a uma determinada prática. Em termos de exemplo seria algo próximo a identificação da cenoura e da abóbora como fontes de vitamina **A**. Um conhecimento que estimularia o consumo diário ou semanal destas espécies vegetais para aumentar a quantidade desta vitamina no organismo humano.

Partindo deste exemplo e do entendimento de Heller (1992) sobre a evidência, nosso conhecimento a respeito destes dois legumes decorre da informação sobre suas propriedades comuns. Mesmo com esta informação, desconhecemos completamente a estrutura, as reações químicas e as demais propriedades da vitamina **A**. Neste sentido, o nosso conhecimento acerca da cenoura e da abóbora é relativo a necessidade cotidiana de ingestão desta vitamina e das informações aprendidas socialmente. Portanto, o consumo destas espécies é quase por intuição ou necessidade prática e neste sentido, pode-se falar que o conceito de evidência desta pensadora se aproxima do que acabamos de examinar.

Esta constatação está relacionada com o conceito de evidência defendido por esta autora e no plano do cotidiano a evidência é sinônimo de verdade inquestionável. Assim que, a evidência no terreno do saber cotidiano se apoia na experiência em lugar da discussão no âmbito da lógica. E desta forma encontramos conexão entre evidência, representações sociais e “teorias” implícitas. Neste caso estamos ponderando a respeito destas formas de “conhecimentos” que expressam a dificuldade do indivíduo teorizar sobre determinadas situações.

De onde vem este saber e quem nos transmite? A primeira fonte ou origem do saber cotidiano é a socialização e, portanto, através dela fazemos contato com o pensamento cotidiano quando interiorizamos um conjunto de “conhecimentos” e de valores compartilhados socialmente. As sociedades como já dissemos em outro momento não sobreviveriam se em cada época um novo saber fosse construído. Não estamos dizendo que o saber cotidiano é estático e ahistórico, ao contrário, reconhecendo sua natureza histórica e sua relação com as diferentes classes e grupos sociais.

Apesar destas considerações as sociedades recebem o saber cotidiano das gerações anteriores e sob esta base ele é reconstruído. Neste sentido, o saber cotidiano se aproxima do modo como a cultura é transmitida de geração a geração. Neste processo o indivíduo adulto tem um papel importante na passagem e na conservação do saber cotidiano, pois, ele é uma espécie de memória de sua cultura. Tanto a cultura quanto o saber cotidiano fazem parte

do patrimônio histórico das sociedades e sob este fundo cultural, o indivíduo estrutura seu cotidiano e constrói os instrumentos para interpretar a realidade.

No debate sobre o saber cotidiano, o processo de socialização tem um papel importante porque graças a ele as novas gerações fazem contato com este tipo de “conhecimento”. É igualmente importante o trabalho das gerações adultas que através da interação com os indivíduos jovens transmitem o legado de sua sociedade para tornar possível o dia-a-dia. O interessante em tudo isto é que se conserva o contato direto e pessoal que na atualidade está sendo realizado, em grande parte, pelos os meios de comunicação. Estamos nos referindo ao papel da opinião nos meios de comunicação e na representação social, sobretudo, porque a opinião aparece como fundamento do discurso destes dois fenômenos em lugar da razão.

Os meios de comunicação competem com os processos tradicionais de socialização e, as vezes, são mais contundentes e persuasivos porque esta última continua operando através de uma lógica afetiva e pessoal. De fato os meios de comunicação possuem maior poder de pressão e de persuasão do que os métodos tradicionais utilizados pela socialização. Em parte, isto decorre do uso de conhecimentos sobre o comportamento do indivíduo e de grupos sociais. E por outra parte, seu raio de ação facilita o acesso da informação a milhões de indivíduos. Independente destes aspectos, os agentes de socialização, a exemplo da família e da escola não criam valores, pois, sua tarefa está restrita a transmissão deles (Bottomore, 1972). Diante das limitações dos grupos primários de socialização, os meios de comunicação são mágicos, sedutores e sofisticados. A tecnologia superara o encanto e as estratégias discursivas do adulto que transmite a experiência e o saber cotidiano as novas gerações. Neste terreno a competição é desleal e a consciência diante deste fascínio parece que não será desenvolvida em todos os indivíduos, sobretudo, porque as estratégias comunicacionais são dirigidas a emoção e aos sentimentos das pessoas.

Os meios de comunicação não se resumem a televisão, mas esta tem um protagonismo sobre os demais. Cazeneuve (1969) em seu estudo acerca da escolaridade superior e dos juízos a respeito da televisão afirma que menor instrução corresponde a maior a assistência a televisão. Segundo este autor, as classes e os segmentos sociais intelectualizados resistem mais ao fascínio da televisão do que outros grupos com menor nível de escolaridade, sobretudo, porque este últimos dispõem de poucos recursos para lazer e informação. Mais adiante este estudioso diz que as classes intelectualizadas experimentam um sentimento de culpabilidade diante do tempo perdido com a televisão porque poderia utilizá-lo com o cultivo de atividades intelectuais. As pesquisas de opinião realizadas em países, a exemplo de França, dos Estados Unidos, da Espanha e outros se constituem nas fontes de sustentação dos argumentos de Cazeneuve (1969) a respeito da resistência do público intelectualizado a televisão.

É interessante relacionar a televisão com o sentimento de culpa e de perda de tempo porque este veículo não é instrumento de cultura, mas de entretenimento. É perfeitamente compreensível que os indivíduos com maior grau de escolaridade possam fazer este tipo de crítica. É natural que a pessoa que recebeu uma educação mais refinada e crítica disponha de outros recursos

para continuar crescendo intelectualmente. Este indivíduo não se caracteriza como um tipo de audiência capaz de se submeter a televisão e consumir seu tempo com ela. Seria um paradoxo trocar espaços legítimos de conhecimento por horas ociosas frente a um aparelho que pouco pode oferecer em termos de cultura e de crítica.

De fato a televisão é um recurso que cativa mais o público com menor nível de instrução e menor poder aquisitivo porque é desta forma que ele tem acesso ao mundo da informação e vence o isolamento. Na realidade, o binômio escolaridade e disponibilidade financeira influi no comportamento e no juízo das pessoas a respeito da televisão e, conseqüentemente, sobre a realidade. Os indivíduos intelectualizados utilizam este veículo para entretenimento e costumam dizer que ele é um perigo para a massa e, portanto, deveria ser mais educativo. Estas pessoas costumam afirmar que os programas televisivos apresentam informações fragmentadas, imperfeitas e que a vulgaridade caracteriza este veículo (Cazeneuve, 1969). Contudo, este autor deixa claro em suas reflexões o comportamento paradoxal das elites intelectualizadas a respeito dos perigos da televisão. Segundo este estudioso estes indivíduos dizem que não se sentiriam atraídos pela televisão se ela fosse educativa. Diante disto, pode-se inferir que este tipo de público experimenta um prazer com o estilo televisivo de entretenimento.

De fato o saber cotidiano presente na programação televisiva é uma referência interessante para o exame das representações sociais. Este veículo divulga imagens e “conhecimentos” a respeito de temas cotidianos que se constituem em objetos de muitas representações sociais. Neste caso os meios de comunicação têm um papel importante porque são os instrumentos que propagam informações. Meios que substituem o papel de outras instituições, a exemplo da igreja na formação da opinião como ocorria em outros momentos da história. As ponderações sobre a televisão deixam relativamente claro o modo como ela trabalha a informação e como utiliza o conhecimento. A ciência e outros conhecimentos são utilizados por este meio de forma fragmentada facilitando a compreensão parcial e superficial da realidade.

As características e as possibilidades do saber cotidiano nos situa em relação a sua importância na construção das representações sociais. Naturalmente que uma análise comparativa a respeito do saber cotidiano frente ao científico e ao filosófico acabaria reduzindo o primeiro a um “conhecimento” sem expressão. No nosso ponto de vista esta atitude seria equivocada porque se trata de categorias diferentes e de distintas formas de conhecimento. É razoável examinar as diferentes formas de pensamento a partir de suas possibilidades e suas contribuições para o entendimento da realidade.

Não se trata de apologia ao “conhecimento” cotidiano, mas do reconhecimento da capacidade humana para produzir saberes a respeito da sua própria condição. O nosso interesse pelo saber cotidiano está relacionado ao estudo do pensamento do professor, em particular, do aluno-professor e do papel das “teorias” implícitas que de um modo ou de outro se originam do saber cotidiano. A natureza mesclada deste tipo de saber oscila entre a razão e a opinião e aproxima-se, em parte, do pensamento do professor, especialmente, com respeito a certas construções deste profissional. Estamos nos referindo a

lógica, a estrutura do saber cotidiano como referência para analisar o pensamento do aluno-professor e suas representações sociais. Lembremos que o saber cotidiano, as percepções, e as representações sociais são aprendizagens da sociedade em lugar de “teorias” ou elaborações mentais autônomas. Fato que torna fascinante a discussão e o estudo a respeito do saber cotidiano e suas conexões com outras formas de “conhecimento”, por exemplo, as “teorias” implícitas do professor e, naturalmente, do aluno-professor.

Finalmente, é interessante recordar que o saber cotidiano é um “conhecimento” que todo indivíduo deve possuir para lhe permitir comunicação e trânsito no seu contexto social. É uma espécie de “conhecimento” básico e fundamental para integrar os indivíduos e os grupos sociais. Neste sentido, o saber cotidiano serve para ajudar as pessoas resolverem um conjunto de situações práticas do seu dia-a-dia porque seu repertório está composto por “conhecimentos” que são úteis na resolução de problemas concretos. Contudo, é importante destacar que as representações sociais não são produzidas em todas as sociedades como acontece com o saber cotidiano. Apesar disto, Heller (1992) refere-se ao saber cotidiano como um saber que abrange desde o conhecimento da língua até as representações sociais. “Conhecimentos” que variam de acordo com cada sociedade, com suas divisões internas e com o tempo, pois, eles se atualizam com as transformações que sofrem as sociedades.

4.5.2. O pensamento cotidiano: breves notas.

O estudo que realizamos sobre a vida e o saber cotidiano nos impõe a tarefa de examinar o pensamento cotidiano como um desdobramento natural da vida diária. Este pensamento não está separado das inúmeras atividades que compõem o cotidiano dos indivíduos que vivem em diferentes contextos sociais. No nosso ponto de vista o pensamento cotidiano é, em parte, a faculdade que possui o homem comum para elaborar “teorias” e sistemas de interpretação sobre acontecimentos, objetos, situações e fenômenos que ocorrem no seu dia-a-dia. Trata-se neste caso do esforço “intelectual” dos indivíduos para compreenderem a realidade cotidiana. Naturalmente que este tipo de pensamento difere do filosófico e do científico porque não é guiado pela reflexão sistemática que caracteriza a postura e a indagação destes dois últimos tipos de conhecimentos.

Mesmo que o “conhecimento” cotidiano seja diferente dos demais, ele desperta interesse e deve ser objeto de análise e de reconhecimento porque é a forma mais comum e freqüente de raciocínio entre os homens. A maioria das pessoas de distintas culturas e sociedades concebem e interpretam a vida partindo deste tipo de pensamento. Os homens costumam interpretar a realidade através de idéias comuns e que se originam de sua experiência direta com a vida. Não estamos fazendo apologia ao pensamento cotidiano e criticando a ciência e a filosofia, ao contrário, estamos reconhecendo o lugar do pensamento cotidiano na sociedade como uma espécie de reflexão “primária”. Estamos afirmando a importância do pensamento cotidiano na vida cotidiana porque ele é o instrumento que dispõe o homem comum para organizar e interpretar o mundo. Defender este ponto de vista não é fazer oposição ao conhecimento crítico, pois, este último é uma ferramenta decisiva para

desocultar o saber implícito que, em última instância, é uma espécie de pensamento cotidiano.

Seria complicado continuar examinado o saber cotidiano distante do pensamento cotidiano, sobretudo, sem avaliar alguns aspectos, a exemplo de sua natureza heterogênea (Heller, 1992). A heterogeneidade está relacionada com as diversas atividades da vida cotidiana que variam com o tempo. A história nos mostra como as sociedades se organizaram diferentemente em cada época e geografia, especialmente, porque a vida cotidiana, o saber cotidiano e o pensamento cotidiano refletem as características próprias de cada momento histórico. As condições sociais, a exemplo da divisão social do trabalho, do desenvolvimento técnico, tecnológico, científico, moral, a estratificação social e outros fatores explicam a heterogeneidade do pensamento cotidiano.

Neste caso o trabalho é uma das atividades fundamentais na composição da heterogeneidade do pensamento cotidiano porque é através dele que as sociedades se estruturam e também se desenvolvem. Segundo a tradição marxista o homem construiu a história e a ele mesmo pelo trabalho. Esta idéia demonstra a importância desta atividade na organização da vida cotidiana, do saber cotidiano e do pensamento cotidiano. Pode-se dizer que guardando-se certas proporções o pensamento cotidiano espelha a sociedade porque reflete aspectos importantes das atividades sociais. Apesar destas características, o pensamento cotidiano tem suas limitações e por este motivo não pode apreender completamente a riqueza e as contradições da realidade.

Possivelmente uma das mais importantes características do pensamento cotidiano seja atuar sobre os problemas do dia-a-dia para resolver a rotina dos indivíduos, conforme nos recorda Heller (1992). Esta condição confere a este tipo de pensamento o "status" de prático porque ele não existe fora dos problemas reais. O pensamento cotidiano não é autônomo, ao contrário, ele está vinculado a vida cotidiana como um tipo de saber cotidiano. De igual modo se pode falar da dimensão prática deste pensamento porque ele se caracteriza pela intervenção nas situações concretas em lugar de indagar a respeito dos acontecimentos.

Heller (1992) deixou relativamente claro que a dimensão prática do pensamento cotidiano não se aproxima da praxes porque este tipo de pensamento não transforma a realidade, ao contrário, tende a conservá-la. Seu caráter prático vem da sua própria origem, pois, ele é produto da experiência direta e imediata do indivíduo. Neste sentido, o pensamento cotidiano não pode ser confundido com a concepção aristotélica de prática porque ele se aproxima mais do pragmatismo em sua aceção de eficácia e de utilidade para explicar as coisas e para resolver os problemas diários.

Num plano mais específico o pensamento prático deve ser visto como um pensamento que além de resolver os problemas dos indivíduos e do seu contexto é a síntese das experiências de vida de outras gerações. O termo experiência, em particular, refere-se as vivências cotidianas acumuladas e transmitidas pelas gerações mais velhas as mais novas. Neste caso também se pode atribuir ao pensamento cotidiano a posição de memória histórica popular. Uma espécie de patrimônio que orienta, em parte, a atuação e a

conduta dos indivíduos, especialmente, com respeito a solução e a decisão de problemas do cotidiano.

Naturalmente que o pragmatismo deve ser visto no contexto da tradição deste pensamento porque se trata de um pensamento para solucionar problemas concretos. Característica que informa que este tipo de pensamento tem certa limitação própria de sua gênese. Uma limitação que também pode ser vista como uma especificidade porque as experiências individuais que constituem este tipo de pensamento não podem ser trasladadas a outros contextos e a outras pessoas. Cada contexto tem seu próprio cotidiano e cada pessoa vive seu dia-a-dia de forma particular.

Apesar das críticas que se pode formular sobre o pensamento cotidiano é complicado ignorá-lo com um pensamento da sociedade. A respeito disto, Heller (1992) faz o seguinte comentário nestes termos:

“Hasta la postura que considera los contenidos del pensamiento de la cotidianidad, prejuicios (y no sólo primeras representaciones), generalizaciones falsas, exageradas considera - como elemento inevitable de la vida cotidiana. No hablaremos de las ciencias naturales modernas, porque en este terreno los problemas son distintos. Pero podemos nos referirnos a la teoría de la sociedad, a la filosofía. La vida cotidiana y el pensamiento relacionado con ella son la base inmutable de la historia; no existe – ni puede existir – una teoría de la sociedad que consiga ignorarlo.” (p.105)

A partir das palavras desta pensadora se pode entender a resistência ao pensamento cotidiano e ao mesmo tempo encontrar argumentos para apreciá-lo longe do preconceito. Como Heller (1992) adverte o pensamento cotidiano pode ser traduzido como primeiras representações em lugar de generalizações absurdas. Esta análise é útil, inclusive, para apreciar as “teorias” implícitas dos professores e do aluno-professor como as primeiras interpretações sobre a realidade. Como o pensamento cotidiano as “teorias” implícitas do professor não são construções confiáveis para muitos estudiosos referidos no capítulo II.

Estamos analisando as possibilidades e os limites do pensamento cotidiano, mas também estamos apreciando os preconceitos acerca deste tipo de pensamento. As restrições e os preconceitos relativos ao pensamento cotidiano, em parte, tem sua origem na razão instrumental. E aqui nos referimos a razão herdeira da tradição positivista que rejeita toda e qualquer racionalidade que não se refira a utilidade das coisas. Neste sentido, esta racionalidade não comporta um debate sobre subjetividade e neste caso suportar pouco a subjetividade é ter pouca tolerância com o humano. O pensamento cotidiano tem muito de humano porque é uma apreciação subjetiva e histórica, uma apreciação que parte da vivência diária e particular dos indivíduos. Estas características parecem que são incompatíveis com os princípios da racionalidade positivista. O pensamento e o discurso cotidiano são desta índole e por este motivo é mais apropriado tratá-los como primeiras representações, segundo Heller (1992).

O pensamento cotidiano não é caótico e desordenado por ser fundado na experiência imediata do indivíduo e embora possa ser visto como uma forma particular de organizar e interpretar a realidade. Na verdade, ele é uma explicação inicial para as coisas que se originam de um saber tácito, portanto,

difícil de ser teorizado. Este exemplo pode ilustrar o que estamos dizendo, especialmente, por seu valor prático. O agricultor conhece os benefícios da chuva para uma boa colheita quando ela ocorre na época correta, mas desconhece os processos químicos de sua formação. Ele sabe pela experiência e através do conhecimento adquirido por outros agentes sociais mediante as interações quando vai chover ou não. Ele aprendeu a reconhecer certas características vinculadas a presença e a ausência da chuva em diferentes oportunidades de sua vida.

Com a ajuda deste exemplo estamos dizendo que o pensamento cotidiano é um tipo de pensamento no qual o homem não sabe porque sabe. Em outras palavras, não é necessário que o agricultor conheça sob o ponto de vista físico-químico a chuva, sua tipologia e tudo mais a respeito deste fenômeno. Este conhecimento não é necessário porque se trata de um saber tácito originado da experiência pessoal e da vivência de outros indivíduos e de outras gerações que legaram este saber. Aqui encontramos outra conexão entre este exemplo e as “teorias” implícitas, pois, este saber precisa ser desocultado, especialmente, porque o professor nem sempre sabe teorizar e relacionar certos acontecimentos além de sua experiência imediata com a realidade.

Com a análise sobre o pensamento cotidiano pretendíamos encontrar nexos entre ele e as representações sociais, particularmente, porque ambos são saberes iniciais para conhecer a realidade. De fato o que abordamos a respeito da vida cotidiana serviu de base para compreender o pensamento humano. Desta forma, estávamos refletindo todo o tempo ainda que de maneira indireta a respeito das representações sociais. Pois, o objeto do debate era o pensamento e suas características. Estudar as representações sociais é ao mesmo tempo um convite para analisar o pensamento cotidiano. Afinal, através dele é possível refletir sobre a rica e interessante vida cotidiana.

4. 6. Interação social e processo ensino-aprendizagem.

A primeira vista pode parecer inapropriado uma análise a respeito da interação social num capítulo dedicado as representações sociais, mas estamos examinando o papel deste “conhecimento” para a interpretação do discurso do aluno-professor. Desta forma, seria complicado ignorar estes aspectos ou simplesmente considerar como tácito neste capítulo. Esta postura nos parece questionável, sobretudo, porque tratar sobre as representações sociais é, em última instância, refletir acerca de conteúdos, a exemplo do “status” e do papel social, temas que serão objeto de análise mais adiante.

A interação social é umas características do processo ensino-aprendizagem, embora em muitas análises sobre a natureza desta atividade esta característica nem sempre figura, pois, com freqüência, o exame é realizado a partir de uma única perspectiva. Abordagem que não concebe a aprendizagem como fenômeno que acontece num contexto complexo e que comporta uma ampla rede de relações sociais. No cenário educativo, alunos e professor interagem em diversos níveis para responderem suas necessidades objetivas e subjetivas, sobretudo, porque a aprendizagem acontece no contexto da comunicação. No caso da sala de aula, a interação entre alunos e professores

também ocorre através de uma conduta orientada pelas expectativas de ambos.

A interação social é um processo vital para a sociedade e para os indivíduos, pois, ela implica numa série de vínculos e de intercâmbios entre as pessoas. Em palavras de Berger e Luckmann (1972:47) uma das grandes virtudes da interação social no cotidiano é tornar o *outro real*, especialmente, porque se trata de contatos do tipo “*cara a cara*”. Advertem estes estudiosos que o outro pode ser tornar real a partir de contatos indiretos, mas a proximidade física e as trocas diretas entre os sujeitos deixam o outro mais real.

A complexidade da interação social não se limita ao “status” e ao papel social porque falar a respeito da interação social é, em parte, apreciar a sociedade. Naturalmente que estes aspectos não esgotam a análise sobre a complexidade dos processos sociais, pois, a complexidade está relacionada com as características de cada sociedade que conferem aos processos sociais um caráter particular em lugar de procedimentos universais.

Seria uma atitude sem propósito e, sobretudo, um desconhecimento pretender generalizar os processos de interação social sem considerar os aspectos culturais presentes em sua constituição e dinâmica. Fichter (1982) adverte que são poucas as relações básicas de caráter universal e que as sociedades potencializam certas interações sobre outras. Recorda este autor, que a competição na qualidade de uma importante interação social é mais valorizada nas sociedades ocidentais do que nas orientais. Este exemplo é importante para entender as particularidades das interações sociais no contexto da cultura, da sociedade e, naturalmente, da cultura educativa através do exame acerca da resistência que o aluno demonstra em determinados momentos.

Com respeito aos vínculos entre cultura e interação social, a cultura nos fornece uma idéia dos processos mais freqüentes e mais valorizados numa determinada sociedade. Com isto se pode conhecer com mais propriedade as formas de interação social mais comuns entre os indivíduos e os grupos sociais de uma realidade específica. De igual modo também se pode conhecer melhor as instituições sociais, a exemplo da escola e, conseqüentemente, formular um juízo sobre a dinâmica desta instituição a partir da interação entre os sujeitos que atuam nela. Transferindo estes aspectos para a prática cotidiana, o estudo da interação social sob a perspectiva da cultura serve, por exemplo, para examinar o tratamento que certos grupos étnicos recebem em sociedades específicas. Neste caso as representações sociais são termômetros que marcam a natureza deste tratamento.

Esta análise indica que a cultura e as formas de interação social em cada sociedade devem ser observadas através da compreensão dos valores cultivados em contextos sociais particulares. Seria a mesma coisa que dizer que um homem da cidade não poderia entender os rituais de iniciação de uma tribo amazônica. E que os membros de uma tribo amazônica tão pouco entenderiam uma festa de 15 anos de uma adolescente de qualquer cidade brasileira. O núcleo desta questão está na diferença dos valores culturais, pois, dificilmente se pode entender o que está fora dos valores da cultura. Desta forma, pode-se falar que a cultura determina os limites, os padrões e os critérios de julgamento que estão presentes nas interações sociais.

Estamos percebendo que seria improdutivo não fazer referência a cultura num capítulo que enfatiza o papel dos processos de interação social nas representações sociais. No caso desta tese este aspecto é importante, sobretudo, porque estamos tratando as representações sociais, as crenças implícitas dos professores e a percepção social também no âmbito da cultura. De fato seria insensato este afastamento porque é através da interação social que os valores, as normas e os padrões da cultura aparecem no comportamentos das pessoas.

É extremamente útil a reflexão de Fichter (1982) sobre as pautas culturais em relação aos processos de interação social de natureza positiva e negativa. Esta análise se torna mais interessante porque ressalta a idéia de que o exame dos valores positivos e negativos devem ser dirigidos a sociedade e não ao indivíduo. Dito de outra forma, os valores como a justiça, a solidariedade, a eqüidade e outros fazem parte do projeto das sociedades em lugar da bondade ou da maldade do homem. Desta forma, o debate sobre a bondade humana se desloca do âmbito privado para o social. Neste sentido, ganha corpo e lugar a perspectiva sociológica e a qualidade dos contatos humanos transcendem as virtudes pessoais e se dirigem à sociedade.

Naturalmente que as interações entre os indivíduos não podem ser simples porque envolvem uma trama complicada de fatores além dos pessoais claramente manifestados na conduta externa. A complexidade da interação social aparece na sua natureza psicossocial e seu exame deve ser feito no âmbito da influência da conduta de um indivíduo sobre o comportamento de outro. Neste sentido, está em jogo o papel das expectativas socialmente construídas, pois, o cotidiano é constituído por um conjunto de contatos que demonstram que as pessoas e os grupos sociais ajustam seu comportamento aos de outros indivíduos e, naturalmente, de outros grupos. De algum modo se poderia dizer que estes ajustes são formas de adaptação do comportamento humano para tornar possível a vida em sociedade. Desta forma, os indivíduos vão ajustando sua conduta porque a interação social não se realiza fora das expectativas que os homens têm sobre o comportamento de outros homens.

Em parte, os ajustes e as adequações sobre o comportamento informam que os indivíduos "*calculam*" seu comportamento porque têm certa consciência em relação as expectativas do outro a respeito de sua conduta. A interdependência e a reciprocidade são as palavras chaves no jogo interativo entre as pessoas e os grupos sociais. De fato a idéia de compartilhar valores e crenças comuns somente porque os homens vivem juntos é reducionista e empobrecedora porque limita a interação social a um processo ocasional. A interação social não se resume apenas a compartilhar crenças comuns, ao contrário, o propósito é interagir e neste processo a cultura é protagonista. Está claro que não se poderia desconsiderar o peso e o valor das expectativas que regulam a conduta de outros homens nos processos de interação social.

Embora os valores sejam importantes para a conduta humana, não seria prudente transformar a interação social no culto aos valores. Em última instância, o núcleo do debate a respeito deste tema está na influência do comportamento dos indivíduos sobre a conduta de outros. Neste sentido, seria a mesma coisa que dizer que o comportamento da enfermeira orienta o comportamento do paciente e este último dirige a conduta da enfermeira. Isto

comprova que a interação não é uma experiência unilateral e que as expectativas dos indivíduos influem no comportamento de outros indivíduos.

Feitas estas ponderações se poderia perguntar que relação existe entre interação e representações sociais? A resposta imediata diz respeito a construção e as trocas de representações sociais através da interação social. Com esta resposta estamos dizendo que interação entre os indivíduos se realiza com sujeitos que constroem ou utilizam as representações sociais prévias produzidas em anteriores interações. Nenhuma pessoa participa numa interação como uma tábua rasa. A interação humana implica na presença de “conhecimentos” e de critérios de avaliação sobre situações, fenômenos e indivíduos. Na verdade, os indivíduos interagem com outros a partir de um conjunto de informações que também dão significado a própria interação, pois, esta última é um processo importante para construir e reconstruir “conhecimentos” sociais.

Com isto estamos percebendo a dinâmica que existe entre a interação, confrontação e assimilação de valores culturais. Ademais disto, as representações sociais são conhecimentos socialmente construído pelos indivíduos, pelos grupos sociais sobre outros indivíduos e outros grupos através da interação social. Estamos constatando que seria difícil produzir representações sociais fora da interação porque é através delas que os indivíduos constroem e modificam suas representações e busca novos significados, conforme se observou em determinadas linhas de investigação a respeito deste tema. Em síntese, a interação e as representações sociais são as caras de uma mesma moeda. Falar acerca de uma sem pensar na outra seria uma coisa impossível, sobretudo, porque não se pode pensar em construir representação social distante dos cotidianos contatos e das interações entre os homens e os grupos sociais.

Os processos interativos, a exemplo da assimilação são importantes na construção das representações sociais porque são formas úteis para elaborar novas realidades. Através deste processo, os indivíduos e os grupos sociais podem absorver outros valores e crenças de outras culturas. Neste sentido, os processos interativos ajudam o indivíduo interpretar o mundo de outra maneira. Os processos interativos servem para construir representações sociais, pois, estas últimas, em parte, originam-se dos relacionamentos entre os grupos sociais e os indivíduos. O processo de assimilação facilita a construção de uma realidade nova pela incorporação de um repertório de valor diferente da cultura materna. Em consequência disto se pode estabelecer outras visões sobre a realidade e construir outras representações sociais que influenciarão outros indivíduos em próximas interações.

A interação confere novos significados aos objetos e as situações que se transformam em representações sociais, pois, os indivíduos durante os processos de interação estão trocando idéias, valores e influenciando uns aos outros. Esta atitude atua diretamente na elaboração de novos significados sobre as coisas do mundo e, conseqüentemente, influencia nas representações sociais porque estas se modificam durante a interação. Sem dúvida que a construção de novos significados está relacionada com a idéia do confronto de pontos de vista entre os indivíduos durante a interação.

Numa perspectiva próxima a esta se encontra A. Pérez (1999) com respeito aos processos interativos e as representações sociais. Para este autor este confronto ocorre entre as posturas universal e diferenciada. A primeira defende a existência de uma realidade que deve ser compartilhada por todos. E a segunda se encaminha para a uma visão individual das coisas. Este autor afirma que a imposição de uma tendência a respeito da outra, dificilmente, permitiria a elaboração construtiva e de natureza psicossocial. A advertência deste estudioso é pertinente porque estamos tratando de conteúdos e de objetos que são simultaneamente psicológicos e sociais. Parece que a construção de novos significados implica em certa tensão já eles são produzidos mediante o confronto de perspectiva de mundo e de valores.

De tudo que dissemos sobre interação social se pode resumir parte desta reflexão recordando alguns aspectos importantes deste processo. Em primeiro lugar, a interação serve para interpretar a complexidade das relações humanas, da sociedade e das suas instituições, a exemplo da educativa. Em segundo lugar, revela as duas caras da sociedade porque os processos de interação social são de natureza positiva e negativa. Os sociólogos costumam fazer referência a estes processos como conjuntivos e disjuntivos para tratar reciprocamente a interação positiva e negativa. Em terceiro lugar, é útil lembrar que estes processos não permanecem ao longo do tempo em estado puro (Fichter, 1982). Adverte este autor que conflitos de larga duração apresentam sinais de competição e os beligerantes num momento específico desejam ganhar algo na disputa e não somente destruírem o inimigo.

Em quarto lugar, a cultura tem um papel importante em relação ao entendimento dos processos de interação conjuntivos e disjuntivos, sobretudo, porque serve para concebê-los no contexto dos valores fundamentais de cada sociedade. Com base no que acabamos de analisar imaginar a interação como um punhado de contatos simples e diretos entre os indivíduos seria uma forma ingênua de entendê-la. Pensar deste modo é simplificar e reduzir a sociedade a um conjunto de contatos interpessoais em lugar de entendê-la como um tecido que comporta inúmeras e complexas relações sociais. Partindo destas crenças analisaremos agora a função do “status” e do papel social no âmbito das representações sociais.

4.7. “status” e papel social.

Como as representações sociais ocorrem através da interação social nos parece importante dedicar algumas linhas a respeito do “status” e do papel social. As primeiras não acontecem no vazio, mas a partir de trocas, de conflitos e de intercâmbios de sentidos, de significados e de expectativas entre os indivíduos. Desta forma, entendemos o lugar do “status” e do papel social do exame no pensamento do professor e, em particular, do aluno-professor. Estamos dizendo que alunos e professores conhecem os papéis sociais que cada um deverá desempenhar e sobre eles desenham suas expectativas a respeito do comportamento do outro. O aluno espera que o professor seja competente, justo, dinâmico, paciente e tolerante. A expectativa do aluno dirige a conduta do professor para o desempenho de uma função socialmente concebida para instruir e formar.

Processo idêntico ocorre com o professor em relação ao aluno, mas com conteúdos diferentes porque se trata de papéis e de “status” igualmente diferentes. É preciso ter presente que os vínculos entre estes sujeitos se estruturam a partir da idéia de que o papel social do professor decorre do seu “status” de professor. O papel social deriva da natureza das instituições (Chinoy,1966). Advertência importante para ponderar sobre a interação entre professor e aluno no contexto da natureza da instituição educativa, de suas funções e dos propósitos que orientam os deveres e a conduta do professor e do aluno.

Não se deve ignorar a dimensão interativa do processo ensino-aprendizagem e as ponderações de Chinoy (1966) sobre este tema são transferíveis ao ensino. Para este autor, a interação social não se limita a convivência, as trocas de opinião, de valores e de crenças comuns entre as pessoas de uma determinada sociedade, mas, sobretudo, as expectativas que cada um tem a respeito do comportamento do outro. A interação social na sala de aula está vinculada ao “status” e ao papel social dos indivíduos que participam do processo ensino-aprendizagem. Recordemos que “status” é a posição social que identifica um indivíduo (Chinoy,1966). E uma série de direitos e privilégios que possuem um indivíduo no contexto de sua sociedade (Giner,1995). Por último, a opinião da sociedade e dos indivíduos a respeito de outros indivíduos (Fichter,1982).

Estas posições não são as únicas a respeito do “status”, mas reúnem os elementos básicos desta categoria sociológica. Portanto, o importante é que através desta categoria os indivíduos estruturam suas expectativas com respeito ao comportamento de outros indivíduos. A partir das expectativas é possível prever certas formas de relacionamento e de interação com base no “status” social e dependendo dele a interação entre as pessoas pode ser hierarquizada ou não. O “status” e o papel social funcionam como uma espécie de termômetro que serve para conhecer determinados aspectos da dinâmica da sociedade, especialmente, para examinar o modo como os pessoas interagem no cotidiano com outros indivíduos e com os grupos sociais.

Independentemente do modelo de sociedade estes dois construtos informam sobre o lugar e a função das pessoas na vida do grupo e nas instituições da sociedade. Na escola não é diferente, conforme já dissemos anteriormente porque esta instituição possui uma estrutura hierárquica. Esta estrutura define o “status”, o papel e determina as posições de cada um na organização, na dinâmica e no funcionamento da instituição educativa. O “status” em qualquer contexto, inclusive, no educativo não pode ser visto separado do seu significado. Em outras palavras, isto quer dizer que para existir um “status” x é preciso que exista um “status” z, portanto, aproxima-se de um relacionamento de dependência e quiçá de subordinação.

Na sala de aula esta realidade é visível em termos do poder e do prestígio do professor em relação ao aluno. O aparato didático que dispõe este profissional, a exemplo da avaliação e outros instrumentos são evidências da exteriorização do que estamos falando no plano da prática. Não resta dúvida de que o prestígio, o poder e o privilégio do professor sobre o aluno marcam as diferenças no relacionamento entre estes dois sujeitos. Não resta dúvida que se trata de prestígio localizado na escola porque no mercado das profissões o

“status” de professor vem caindo vertiginosamente em muitas sociedades. O desgaste da imagem do professor se evidencia, sobretudo, em relação ao reconhecimento social de sua atividade e um bom exemplo disto são as condições de trabalho.

A escola como a sociedade possui uma estrutura e sob esta se define o lugar de cada indivíduo na instituição educativa e a partir deste lugar o indivíduo social será julgado socialmente. Neste sentido, o “status” de professor além de indicar seu lugar nesta instituição também informa que sua conduta profissional, ética e política será avaliada com base nesta referência. A idéia de “status” não está apenas relacionada com o prestígio, o privilégio e com a opinião subjetiva que a pessoa tem do seu lugar na sociedade, mas sobre o que pensam outros indivíduos a respeito dele.

Fichter (1982) afirma que o “status” social não depende somente do que o indivíduo faz, do que ele é ou do que ele acredita ser. Para este autor, o “status” depende, sobretudo, do que opinam outros membros da sociedade a respeito do indivíduo. Esta reflexão serve para repensar esta categoria sociológica além do poder pessoal e para reorientar seu debate no âmbito da concessão social. Desta forma, evita-se controvérsias desnecessárias sobre a gratuidade do “status” já que o julgamento realizado pela sociedade é um critério para sua legitimação.

Outra forma interessante de analisar a interação entre professor e aluno é através da origem do “status” social, ou seja, o modo como as sociedades distribuem e organizam as posições sociais dos indivíduos. As formas de conquista de “status” costumam ser por aquisição e concessão e neste estudo nos importa a primeira modalidade porque é desta origem o “status” de professor. Em primeiro lugar, esta condição comporta um relacionamento mais igualitário entre os indivíduos e em segundo lugar, o “status” adquirido é consequência do esforço e da vontade livre da pessoa. Esta situação indica que se trata de uma sociedade mais aberta na qual a interação social não obedece a esquemas e a princípios conservadores, a exemplo da origem familiar das pessoas. Esta característica informa que o “status” adquirido é, em última instância, o reconhecimento do valor, do mérito e da decisão pessoal relativa a eleição de uma profissão.

Não julgaremos nesta oportunidade a crença liberal sobre a democracia das oportunidades e tão pouco a natureza da estratificação, mas estamos ponderando sobre o “status” como parte da vontade livre e do esforço individual. Apesar das nossas críticas as sociedades estratificadas seria difícil entender o “status” adquirido distante da idéia de esforço individual porque a maioria das conquistas exigem que o sujeito faça algo para merecê-las, mas isto é diferente de admitir a meritocracia.

A discussão a respeito do “status” adquirido como consequência da vontade livre, em particular, na escolha do magistério deve ser analisada, sobretudo, no contexto da política pública educativa dirigida a determinados segmentos sociais. Em muitos geografias, o magistério é uma das poucas oportunidades de estudo e de trabalho para classes populares. A oferta educativa pública conduz e estimula a opção por esta atividade. Neste sentido, fica difícil falar em vontade livre sem considerar o aspecto político-ideológico que envolve o debate sobre as profissões.

O “status” adquirido não está fora do julgamento social, conforme se observa nas reflexões de Fichter (1982), pois, a avaliação sobre o trabalho do professor também é realizada pela sociedade. As funções, os deveres e as obrigações do professor são socialmente determinadas, embora este profissional não permaneça passivo diante da sociedade. No plano educativo a análise de Fichter informa que o julgamento do “status” de professor pela sociedade é tanto uma forma de interação quanto de controle da função social deste profissional.

A sociedade dirige a conduta do professor através de suas expectativas sobre o trabalho deste profissional, pois, como já ficou claro “status” e papel social servem para definir o lugar que este profissional ocupa na estrutura e no funcionamento da sociedade. Ademais disto, a comunidade educativa encontra neste mecanismo uma estratégia de interação e de diálogo com o trabalho do professor. Naturalmente que não estamos desprezando outros fatores que implicam no exercício do magistério e da docência

“status” e papel social são dois lados de uma mesma moeda como nos recorda Chinoy (1966). Portanto, não se pode falar de um sem relacioná-lo diretamente com outro e esta característica ficou clara nas análises que acabamos de realizar sobre “status”, particularmente, quando nos referimos ao professor. Por origem e constituição o papel social implica numa relação de interdependência entre os indivíduos, fato que pode ser observado em situações clássicas, a exemplo do relacionamento entre pai e filho e professor e aluno. Situações nas quais a sociedade espera que cada indivíduo cumpra determinadas funções ou preste certos serviços.

Desta forma, a sociedade espera que o pai transmita ao filho valores morais, éticos e que este último se comporte segundo esta orientação e isto não é diferente no relacionamento entre professor e aluno. Neste caso a sociedade espera que o professor ensine e que o aluno aprenda corretamente os conteúdos transmitidos pelo mestre. De fato fica claro que a interação social se constitui numa espécie de cumplicidade entre as pessoas.

Independente deste aspectos, é preciso considerar o conteúdo moral presente no papel social e, conseqüentemente, os deveres decorrentes do desempenho de uma função social (Giner,1995). Os exemplos anteriores não se referem apenas as expectativas dos indivíduos com respeito ao papel do outro, mas as obrigações que cada um tem com outros indivíduos e com a sociedade. Os papéis sociais são normativos e anunciam o dever ser do comportamento e dos sentimentos dos indivíduos. Neste sentido, o debate sobre o conteúdo moral implica em deveres e obrigações que também servem para a sociedade e os indivíduos avaliarem a conduta dos demais indivíduos através do papel social.

Com efeito, o papel social serve para a sociedade avaliar o grau de compromisso e de responsabilidade dos indivíduos com outros indivíduos e com a própria sociedade. Uma responsabilidade medida através do cumprimento de certas obrigações. Estamos percebendo que as expectativas construídas através do papel social decorrem da consciência moral que orienta a conduta das pessoas na sociedade. Trata-se de questionamentos sobre as obrigações de cada um mediante um exame moral e ético para orientar o dever dos indivíduos para com a sociedade e para com outras pessoas.

É evidente que papel social só tem sentido em relação a existência de outro papel complementar, pois, do contrário não haveria interação entre indivíduos. Os exemplos que utilizamos anteriormente refletem esta condição e servem para indicar que não se pode falar sobre o papel social fora da interação social. É igualmente evidente que o relacionamento entre as pessoas através do papel social requer comunicação e constantes trocas.

No caso do relacionamento entre professor e aluno, a interação social ultrapassa a transmissão do conhecimento, pois, ela se estabelece a partir do diálogo entre estes indivíduos. Neste contexto como em outros, a interação social ocorre através do confronto e do intercâmbio de valores, de crenças e de expectativas dos indivíduos. Nenhuma pessoa interage com outra independente de sua subjetividade e distante das pautas de sua cultura. Por este motivo a interação social é um processo fundamental no debate e no estudo do papel social.

Se o exame do papel social só tem sentido em relação a existência de outro papel complementar é igualmente verdadeiro sua discussão no âmbito da cultura. Estamos dizendo que o papel social é uma construção da cultura e da sociedade porque ele se estrutura segundo os valores, as crenças, as normas, as expectativas e os princípios de conduta oferecidos pela cultura. Em palavras de Chinoy (1966) o papel é uma aprendizagem social realizada também através da cultura. Mediante a cultura o indivíduo aprende a desempenhar certas funções na sociedade e interioriza seu papel social.

Nem sempre o indivíduo se dá conta de que os papéis sociais são fenômenos da sociedade, em parte, esta dificuldade é explicada pela absorção indireta e inconsciente dos papéis sociais pela personalidade. É a partir do contato com a cultura que a pessoa se torna capaz de cumprir uma função e de desempenhar um papel social. Estamos percebendo a importância da cultura na concepção do papel social já que a primeira fornece as finalidades e os objetivos que constituem a essência do papel social.

O estudo a respeito do papel social e da interação ganha uma importância especial no terreno da conduta, sobretudo, porque permite ao indivíduo prever o comportamento do outro e determinar sua própria conduta (Chinoy,1966). Este autor está ponderando sobre o papel social como uma espécie de modelo cultural, pois, a conduta humana, em parte, é estruturada pelas recomendações e pelos valores da cultura. Para Antropologia a conduta humana tem um lugar privilegiado no estudo da cultura porque distante de sua previsibilidade a vida humana poderia ser caótica ou impossível.

Através da cultura os demais indivíduos conhecem as bases do relacionamento social e podem prever a conduta humana em momentos particulares, a exemplo de distúrbios sociais ou naturais. A possibilidade de uma vida social previsível está relacionada ainda com os valores comuns e com a solidariedade desenvolvida pela socialização. Seria impraticável viver sob regras, normas e princípios particulares em lugar de valores consensuados e socialmente respeitados. Neste sentido, entende-se a importância da reflexão de Chinoy (1966) a respeito da interação e da conduta.

Quando admitimos o ensino como uma forma de interação não estamos nos esquecendo de que em muitas instituições educativas, os professores utilizam

grande parte do tempo na disciplina do aluno. Autores, a exemplo de Fernández Enguita (1990) se referem a esta questão como sendo um aspecto que estes profissionais costumam investir tempo e esforço. Alunos e professores são atores com papéis e expectativas diferentes e, naturalmente, que não estamos considerando nesta análise os modelos de condução de aula que nem sempre incentivam a participação dos estudantes, mas recordando que o ensino é uma atividade que acontece no contexto da interação social.

O debate sobre “status”, papel e a interação social informa que nos relacionamos com a pessoa social em lugar do indivíduo particular. É a partir desta idéia que a sociedade constrói expectativas, julga, dirige e sanciona o comportamento dos indivíduos. Na realidade o julgamento é orientado em direção ao lugar e a função do indivíduo na sociedade. Dito de outro modo, a sociedade está apreciando e examinando a qualidade do desempenho de indivíduos que têm uma responsabilidade pública com outros indivíduos e com ele próprio.

Em palavras de Giner (1995) o papel social reúne um conjunto coerente de atividades normativas efetuadas por um sujeito. Para este autor, o papel social aparece sob o título de exercício da profissão. Na escola este processo acontece de modo semelhante, sobretudo, porque se trata de uma instituição estratificada. Assim que, os indivíduos são avaliados pela sociedade em função do “status” e do modo como desempenham suas funções sociais ou sua profissão. Finalmente, a interação social entre os indivíduos implica em relacionamentos complexos que envolvem valores, expectativas, condutas, representações sociais e visões de mundo diferentes, pois, a interação se realiza com a pessoa inteira.

4.8. A sociedade e as representações sociais.

O fenômeno das representações sociais não pode ser tratado independentemente da sociedade, especialmente, porque as primeiras são discursos sociais. Sabemos que não é fácil definir o termo sociedade e que existem inúmeras definições e usos que servem para demonstrar a inadequação de uma única definição. Por outro lado, seria de pouca utilidade construir um conceito a respeito da sociedade que representasse o consenso de seus estudiosos. Partindo destes argumentos e desta complexidade, trataremos a respeito de alguns aspectos do conceito de sociedade para continuar apreciado as representações sociais.

A Sociologia trata exatamente deste tema em diferentes perspectivas teóricas e Chinoy (1966) é um dos inúmeros sociólogos da atualidade que se dedica a refletir sobre este conceito. Sua obra “*La sociedad*” é um bom exemplo de sua contribuição para o aprofundamento deste tema. Este autor, inclusive, refere-se a multiplicidade de usos que a Sociologia atribui ao termo sociedade, particularmente, as diferentes formas de concebê-la e de observar diversos elementos de sua constituição. Independentemente da interessante polêmica conceitual, o importante é a análise de alguns elementos que caracterizam a sociedade para evitar um tratamento superficial.

Morin (1995) anima o debate a respeito da sociedade com uma interessante reflexão sobre sua natureza dual e complementar. Estamos de acordo com

este autor porque a dinâmica das sociedades modernas não pode ser apreendida através de uma perspectiva que contemple apenas um lado da realidade. Este estudioso afirma que o termo sociedade costuma evocar duas concepções opostas que oscilam entre a visão ingênua e a crítica. Na primeira, a sociedade é apreendida através de sua organização, sua coerência, suas leis e seus cidadãos. Na segunda visão chamada crítica, a sociedade é concebida como um tecido social conflituoso com direito aos paradoxos, a coerência, a união e a desunião entre os indivíduos e os grupos sociais que a constitui.

Morin (1995) se confessa partidário da unificação destas duas concepções de sociedade e sustenta sua posição ponderando sobre a clássica distinção que a Sociologia alemã faz entre comunidade e sociedade. Para este sociólogo as nossas sociedades possuem estas duas dimensões e uma delas comporta os interesses econômicos e os procedimentos técnicos que provocam oposição e união entre seus membros. A outra dimensão considerada se refere ao elemento mitológico que caracteriza as comunidades. Em realidade este autor está criticando a Sociologia por ter rompido com esta linha de exame presente em outras ciências, a exemplo da História e da Antropologia. Para Morin (1995) a Sociologia através de seus estudiosos continua contemplando a sociedade pela metade porque deixa de lado sua dimensão mitológica.

Naturalmente que este sociólogo não está fazendo alusão a comunidade como uma organização social que tem na propriedade comunal e na divisão solidária do trabalho uma de suas características fundamentais. E tão pouco tratando de resgatar o conceito de comunidade como uma “vida íntima, privada e exclusiva”, segundo Bottomore (1972:102) partindo da idéia de Tönnies. Portanto, Morin (1995) está evidenciando o lugar do conceito de comunidade no debate e na composição da sociedade.

Nas sociedades modernas e pós industriais os vínculos não são estreitos, afetivos, mas impessoais. A divisão do trabalho exige especialização das tarefas e um relacionamento frio e distante que caracteriza os sistemas burocráticos atuais. Isto sem falar na complexidade das relações econômicas da produção globalizada. O mecanicismo de certas análises em relação as sociedades atuais se revela incapaz de apreendê-las nos seus mais diferenciados e contraditórios aspectos, inclusive, alguns que caracterizam a comunidade.

Está evidente que Morin (1995) faz referência a um vazio no exame da sociedade e sua reflexão é quase uma advertência aos sociólogos ao chamar atenção para a necessidade de examinar a sociedade além dos aspectos racionais. Este autor se reporta também ao reconhecimento da dimensão mitológica existente na realidade concreta e para ele, as sociedades não são somente coesão e coação, mas a combinação destes dois processos. Esta claro em sua análise que o conceito de sociedade comporta uma riqueza de elementos e de fatores que se opõem, mas que também se atraem porque este sociólogo parte de uma apreciação dialética sobre as sociedades.

Mais adiante Morin (1995) diz que as sociedades modernas são sínteses de coação exterior promovida pelos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado. Para ele as sociedades atuais apresentam ao mesmo tempo tendências unificadoras porque comportam estas dimensões: pai/estado/ lei e mãe/ pátria / amor. Com esta reflexão este autor coloca de manifesto a

possibilidade da convivência entre a racionalidade e a mitologia, dimensões complementares das duas caras da sociedade. Caras que revelam a complicada e complexa rede de relações que constituem a sociedade e que nem todos os conceitos sobre ela são capazes de apreender.

Não resta dúvida de que não se pode tratar a sociedade com superficialidade sob pena de empobrecer a análise de seus fenômenos. Não é por casualidade que Morin (1995) em seu autêntico desejo de oferecer ao leitor elementos para uma análise conseqüente submeteu a exame o conceito de sistema. Este autor sugere que entre os conceitos de sistema e de sociedade está presente uma dicotomia, conforme se pode observar nestas duas visões apresentadas por este sociólogo. A primeira é pobre, limitada e reducionista e, portanto, refere-se aos aspectos funcionais do conceito de sistema. A segunda por ser mais rica relaciona sistema a complementaridade, e, sobretudo, a antagonismo. O importante é que este estudioso desentranha outros significados sobre sistema, pois, este conceito é relevante para a análise da sociedade. Portanto, Morin distancia a idéia de sistema de sua origem que o concebe de forma estática.

Poderíamos continuar analisando a sociedade em diferentes aspectos que a caracteriza, mas o nosso interesse é refletir sobre o seu papel na produção das representações sociais. Nosso interesse é ponderar a respeito de determinados fatores que explicam os motivos que facilitam uma produção mais numerosa de representações sociais em determinadas sociedades. Neste caso é preciso admitir que nem todas as sociedades estão abertas a mudanças sociais e a teoria do câmbio através de suas quatro visões explica as possibilidades e as formas como as sociedades se transformam historicamente. Perspectivas que dão conta das inovações técnicas, tecnológicas e de mentalidade que nem sempre ocorrem de modo radical a ponto de alterarem a estrutura da sociedade.

Independentemente da natureza dos enfoques a respeito do câmbio social, o importante é a idéia de que este processo desorganiza a sociedade mesmo que depois ela encontre seu equilíbrio. Embora isto ocorra não é tarefa fácil examinar a sociedade porque sua dinâmica quase sempre supera as análises sobre os câmbios. Munné (1979) recorda a dificuldade dos cientistas sociais para analisar os câmbios que ocorrem na sociedade, referindo-se, sobretudo, as fronteiras entre o estrutural e o não estrutural. Fato que, inclusive, dificulta a análise acerca da origem das mudanças graduais pouco percebidas na sociedade.

Na verdade, os câmbios sociais discretos e outros mais intensos podem repercutir em parte na estrutura social e atingirem até as instituições. De certo modo a velocidade dos câmbios sociais está relacionada com o grau de estabilidade estrutural das sociedades. Em contextos mais estáveis, os câmbios costumam ser mais lentos e por isto a dinâmica social tende também a ser mais estática. Fato que coloca em evidência a idéia de que a sociedade é um tecido de relações interdependentes, mas com suas identidades próprias que sofrem influência, mas que também influencia umas as outras. Os câmbios sociais são elementos fundamentais no surgimento das representações sociais porque modificam a realidade e os indivíduos acabam construindo outros conhecimentos explicativos para a nova realidade.

Considerando estes argumentos seria problemático estudar as representações sociais distante das referências sobre as mudanças sociais. Estas últimas contemplam momentos de tensão, de conflito, de disfunção, de participação e de cooperação entre os indivíduos e os grupos sociais. Nesta perspectiva, as novas circunstâncias criadas pelas mudanças sociais facilitam novas formas de interação entre os indivíduos e, possivelmente, repercutem na produção de representações sociais. De fato diante de câmbios estruturais ou não, os indivíduos necessitam elaborar “conhecimentos” para interpretar a realidade e as alterações ocorridas no seu cotidiano. Estamos dizendo que em momentos de disfunção e quiçá de reorganização da ordem social os grupos sociais criam novas idéias, novas imagens e novos saberes que lhes ajudam a entender certas situações originadas da dinâmica da sociedade através das transformações.

No que pese a tudo isto é útil recordar que a investigação a respeito das representações sociais diferem da investigação sobre cognição social, a exemplo da percepção, da memória e do juízo porque estas formas de conhecimento são universais. Na verdade, este raciocínio se fundamenta na idéia de que as representações sociais, em última instância, são conteúdos do cotidiano presentes no comportamento e no pensamento dos indivíduos (Wagner e Elejabarrieta, 1995). Estes autores chegam a dizer que as condições sociais em que vivem os indivíduos determinam o como e o que eles devem pensar.

Os autores estão dizendo que as representações sociais refletem o modo como pensam e vivem os indivíduos numa sociedade determinada. Até ai estamos de acordo com estes estudiosos, mas achamos demasiadamente forte o acento no pensamento do indivíduo como fruto de um determinismo social. Não se trata de uma determinismo, mas de um relacionamento dinâmico entre condições materiais, as mudanças sociais e, conseqüentemente, as alterações no pensamento humano. Em outras palavras, as transformações sociais repercutem na produção do conhecimento dos indivíduos e dos grupos sociais. Partindo disto, é razoável pensar que as representações sociais são, em parte, discursos a respeito das novas situações e dos objetos socioculturais. Mais uma vez estamos justificando o interesse e a importância da reflexão sobre a sociedade nos processos de construção das representações sociais.

O que dissemos a respeito do câmbio social serve para situar as representações sociais no âmbito da dinâmica das sociedades. As transformações repercutem na produção do “conhecimento” dos indivíduos e dos grupos sobre sua realidade cotidiana. Estamos dizendo que as representações sociais são saberes que os indivíduos elaboram sobre novas situações e novos objetos culturais, conforme comprovam as linhas de investigação examinadas neste capítulo. Em outros termos, estamos analisando as representações sociais a partir da capacidade que possuem certas sociedades de produzirem câmbios em sua dinâmica e no seu cotidiano.

As novas tecnologias de comunicação, o surgimento de novos movimentos sociais e tantos outros acontecimentos são exemplos da existência de fenômenos que repercutem na mudança da mentalidade social. Estes aspectos indicam que as sociedades modernas e pós-industriais devem ser analisadas através de outras referências capazes de apreenderem a complexa natureza

das relações sociais na atualidade. Partindo disto, examinaremos a seguir outros fatores relacionados com a produção das representações sociais.

4.9. A comunicação e as representações sociais.

Que relação existe entre comunicação e representações sociais? Em primeiro lugar, as representações sociais resultam da interação dos indivíduos e dos grupos com a sociedade. E em segundo lugar, elas não se ativam e não são construídas fora do contexto da comunicação porque são discursos comunicativos. Dito de outra maneira, as representações sociais são comunicações porque transmitem significados conscientes ou inconscientes sobre as coisas do mundo social. De outro ponto de vista, pode-se dizer que o relacionamento entre representações sociais e a comunicação se encontra na necessidade de tornar público o “conhecimento” elaborado. Neste caso o processo de comunicação interna deve atingir, especialmente, a todos os membros de um grupo determinado para que as representações sociais se tornem efetivas. Assim que, a publicidade torna os membros dos grupos sociais atores e consumidores das representações sociais.

A comunicação humana é uma expressão importante de poder e de influência entre os homens e os grupos sociais. Como dissemos anteriormente a comunicação nem sempre é consciente e este fato, possivelmente, a torna mais poderosa porque nem todos os indivíduos percebem sua força de pressão. No caso das representações sociais nem sempre os conteúdos, os significados presentes nelas são objetivos e fáceis de serem decodificados, mesmo que elas sejam fruto da interação social.

Estes aspectos apontam para a complexidade da comunicação e reforça a idéia de que toda forma de interação social e antes de tudo um processo mútuo de influência entre os indivíduos. Fato claramente observável nas sociedades modernas através da pressão social. Está em jogo na comunicação uma gama enorme de trocas entre os indivíduos que nem sempre se referem a objetos concretos, mas aos significados, as ideais, as crenças e aos valores. Os processos de comunicação não se realizam no vazio e tão pouco são inócuos porque tendem a modificar a conduta e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos sociais.

Parece que a dinâmica comunicativa conduz a uma certa pressão entre os sujeitos porque não se trata de um diálogo relaxado e sem propósito. Esta dinâmica ocorre de forma diferente da conversa habitual e sem compromisso que caracteriza os contatos informais. Por outro lado, a comunicação é uma forma de persuasão e, as vezes, de coação. Transportando estas duas características para as representações sociais podemos admitir que em circunstâncias específicas de interação social, as representações sociais podem atuar como persuasão e coação. Tomemos o exemplo da xenofobia e seus efeitos sobre o indivíduo em determinadas sociedades.

A coação poderia aparecer também nas atitudes de distanciamento e de rechaço ao estrangeiro, inclusive, através de idéias e de imagens que constituem o conteúdo das representações sociais. Estamos considerando esta possibilidade partindo do raciocínio de que as representações sociais são “conhecimentos” quase sempre produzidos pela emoção em lugar da razão.

Esta característica pode favorecer atitudes de intolerância, de repúdio, de medo e outros tantos comportamentos que são pouco racionais.

A discussão entre comunicação e representações sociais pode ser examinada através de profundas transformações, a exemplo da Revolução Industrial. Transformações desta magnitude afetam diferentes segmentos da sociedade, inclusive, o sistema de comunicação. Estamos utilizando este exemplo histórico para recordar a ruptura da comunicação direta e pessoal. Acontecimentos desta natureza facilitam e devem influenciar no surgimento e na ativação das representações sociais, inclusive, porque se altera as formas de comunicação humana.

O caso em análise também se refere as mudanças nas formas de produzir bens a partir do advento da tecnificação. Na atualidade a economia globalizada tem modificado o sistema e as formas de comunicação entre os homens. O estudo sobre a burocracia realizado por Weber (1984) evidencia alguns elementos a respeito da mudança de mentalidade com a produção industrial, sobretudo, através da gestão administrativa racional e impessoal. Elementos que, inclusive, caracterizaram os processos comunicacionais no âmbito das empresas privadas e públicas.

Tratar a respeito das contribuições de Weber (1984) relativas a burocracia é refletir sobre o papel da comunicação nas transformações econômicas. As bruscas rupturas nas formas de produção como a Revolução Industrial e a globalização econômica se convertem em exemplos emblemáticos a respeito do que estamos ponderando. As mudanças nos sistemas comunicacionais não ocorrem do vazio, mas das transformações mais relevantes das sociedades. A mentalidade social precisa ser alterada para acompanhar a marcha das mudanças. Não estamos justificando o papel do sistema de comunicação que rompe com as antigas formas de diálogo entre os indivíduos, mas ponderando sobre a comunicação e as transformações, especificamente, as de natureza econômica e tecnológica.

A mundialização da economia é uma realidade que nenhuma sociedade pode fugir pela interdependência social, econômica, política e cultural (Giner, 1995). Mesmo quando se aceita o caráter irreversível da economia globalizada é preciso considerar outros aspectos, a exemplo das diferenças entre as diversas economias do planeta. Sobre isto, Castells (1997) afirma que a economia globalizada está distante de ser um sistema único e indiferenciado. Apesar disto, este autor adverte para os avanços acelerados na interdependência dos processos produtivos e dos agentes econômicos.

Os dois autores nos ajudam a entender que de fato estamos diante de um desafiante e complicado momento da história das sociedades. Um momento sem semelhança com outras etapas da vida das sociedades, sobretudo, pela especificidade deste tipo de “revolução” tecnológica. Giner (1995) pontua a abrangência da economia e Castells (1997) adverte que a globalização não deve ser vista independentemente da reflexão sobre outros sistemas econômicos periféricos. Este último autor se refere a globalização dizendo que se trata também de uma economia assimétrica porque existem vários centros e várias periferias. Castells (1997) nos recorda a existência de outros mercados, a exemplo do asiático. O fato é que estamos vivendo momentos dramáticos e

que acentuam as antigas contradições sociais e provocam outras igualmente dolorosas e complexas e, naturalmente, outras formas de comunicação.

Não se trata somente de um novo e revolucionário processo social e econômico, trata-se de uma nova forma de comunicação entre a periferia, os centros políticos, administrativos e a distribuição da produção. Em palavras de Giner (1995) estamos diante de uma nova consciência, uma consciência de pertencimento a um sistema produtivo além das fronteiras nacionais. Graças a microeletrônica este sistema produtivo pode ser controlado a distância e em tempo real através de cabos e chips. Aqui estamos utilizando a palavra graças como um recurso lingüístico em lugar de apoio e de incentivo a processos administrativos e produtivos que ampliam os níveis de exclusão social e de pobreza em muitas sociedades. Sabemos que não se pode deter a tecnologia e o progresso, mas é possível administrá-los para obter lucros sem provocar miséria econômica e social em tantas sociedades.

As mudanças na forma de produzir conhecimento e informação, em parte, originam-se de velozes e bruscas transformações. Não resta dúvida de que as alterações que ocorrem na realidade provocam e facilitam o surgimento de um conhecimento sobre o cotidiano. As velozes rupturas ocorridas na produção e na divisão internacional do trabalho podem explicar o aparecimento de representações sociais e de novos sistemas comunicacionais. Recordemos que Wagner e Elejabarrieta (1995) advertem que o comportamento e o pensamento dos indivíduos estão dirigidos pela sociedade. Discordamos da perspectiva destes autores pelo determinismo desta análise e nos inclinamos por uma reflexão que aponta os perigos e as sutilezas da influência dos veículos de massa na mentalidade das pessoas. Por outro lado, acreditamos que os indivíduos são capazes de realizarem críticas a respeito do que ouvem e do que observam.

É a partir deste cenário social complexo que se deve examinar também as representações sociais, especialmente, porque elas são formas de relacionamento do indivíduo com a sociedade. Se admitimos isto como uma verdade também temos que admitir que esta interação se produz sob certas condições sociais, a exemplo das que tratamos anteriormente. Parece que a pergunta mais lógica seria que condições sociais favorecem o aparecimento das representações sociais? No nosso ponto de vista os indivíduos que vivem situações novas e de disfunção social tendem a produzir uma ordem de “conhecimento” para explicar uma realidade até então desconhecida para eles. As atuais transformações provocadas e sofridas pela sociedade deixam as pessoas comuns perplexas e assustadas com o cotidiano.

Ademais destes aspectos, o debate político sobre a natureza das sociedades é outro âmbito das condições sociais que se deve considerar na discussão sobre a produção das representações sociais no contexto da comunicação. Em termos políticos as sociedades se orientam basicamente em torno de algumas tradições que interferem no discurso e no comportamento dos indivíduos e dos grupos. A título de exemplo a democracia e o autoritarismo se expressam na conduta dos sujeitos e as representações sociais podem ser uma espécie de termômetro que informam o impacto da administração do poder no cotidiano dos indivíduos.

Um bom exemplo disto pode ser o comportamento da Alemanha nazista através do tratamento dos judeus, de outros grupos sociais e neste caso o objeto de análise é o regime autoritário que facilitou a xenofobia. Regime que criou as condições para o aparecimento de sentimentos e de atitudes de repúdio ao povo judeu e demais indivíduos que se opunham ao poder então instituído. Não é preciso questionar se a presença judia ameaçava ou não a economia na Alemanha porque isto não justificaria o holocausto. O importante é que esta propaganda exacerbou a construção de representações sociais sobre este grupo étnico. Naturalmente que a memória histórica de uma Alemanha épica e gloriosa difundida pela propaganda de estado também alimentou o espírito do povo favorecendo o surgimento de uma opinião pública simpática a xenofobia.

Que fatores explicam a adesão pública aos discursos sem base na razão? A Psicologia das Massas se refere ao poder da palavra e da sedução dos líderes carismáticos como elementos que influem na formação da opinião da multidão. Para os estudiosos deste tema a exemplo de Moscovici (1985) seduzir é transportar a massa do mundo da razão para o da ilusão. De modo geral, os líderes constroem seus discursos a partir de um texto que desperta no público imagens e situações guardadas em sua memória. Um recurso com o poder de convencimento porque é dirigido aos sentimentos e a emoção em lugar da razão. Esta última conecta o indivíduo com a consciência e facilita o exame de suas crenças e de seus atos.

A experiência tem demonstrado que a massa não se vincula com a publicidade e com o discurso através da razão. A lógica da massa é a lógica dos sentimentos, portanto, é sob este terreno que o líder através de seu carisma estabelece a interação com a multidão. Esta interação também vem acompanhada de outros elementos igualmente convincentes, a exemplo da capacidade que tem os líderes de se emocionarem diante do seu próprio discurso e de sua própria palavra. Condição que aproxima mais o líder da massa fortalecendo o vínculo interativo entre ele e o público durante e após a audiência. Os discursos políticos e os publicitários, freqüentemente, dizem coisas que as massas querem ouvir ou já sabem e nesta matéria torna difícil buscar responsáveis. Entre o público e a propaganda existe uma cumplicidade como nos recorda Moscovici (1985).

Será que existe algum tipo de relação entre a formação da opinião da massa e a produção de representações sociais? Diríamos que guardada a devida distância entre estes dois fenômenos é possível dizer que existe certo vínculo entre eles. Em primeiro lugar, as representações sociais como uma forma de conhecimento popular também se alimenta dos sentimentos e da emoção. Em segundo lugar, as representações sociais são, em parte, opiniões e imagens construídas sobre coisas, pessoas e circunstâncias. Em terceiro lugar, a massa e, em parte, as representações sociais refletem a influência da comunicação e da publicidade. Em quarto lugar, a razão não é o elemento que orienta a construção das representações sociais e o comportamento das massas. Em quinto lugar, as circunstâncias históricas e sociais repercutem nas representações sociais e no comportamento da massa.

Estes elementos exigem outro entendimento sobre a realidade que não se encaixa nos antigos esquemas de interpretação a respeito da vida e do

contexto social. Embora massa e grupos sociais sejam categorias sociológicas diferentes, a possível semelhança entre as representações sociais e a conduta da multidão está, basicamente, no papel que tem o sentimento e a emoção para as massas e os grupos sociais. Contudo, seria um erro tratá-los da mesma forma porque são fenômenos distintos e com identidades específicas.

Estamos novamente falando da comunicação e de sua influência na vida dos indivíduos, dos grupos e das massas. Se considerarmos a representação social como uma forma popular de “conhecimento” e de construção da realidade é preciso igualmente considerar, o debate sobre ela no campo da opinião. Para Moscovici (1985) a opinião é algo que se situa entre dois lados opostos. De um lado a tradição, os preconceitos e as crenças. Do outro lado, a razão, a lógica e o sentimento pessoal. Diante disto, podemos construir a metáfora da opinião como uma balança em movimento que oscila entre seus dois pratos que representam a racionalidade e a emoção.

De fato as ponderações de Moscovici são úteis para refletir sobre as representações sociais no contexto da comunicação, particularmente, da formação da opinião. A primeira na qualidade de um conhecimento popular apresenta elementos da dinâmica da opinião, como uma espécie de conhecimento que oscila entre os dois pólos, conforme se observou nos comentários deste autor. Diríamos que são pólos complementares porque a natureza deste tipo de “conhecimento” se aproxima muito mais da experiência do que da reflexão rigorosa. Isto não é diferente na publicidade porque de maneira geral ela está mais identificada com a opinião do que com a razão, pois, na maioria das vezes o propósito é atingir o sentimento e a emoção do público.

Um bom exemplo disto está na publicidade de produtos alimentícios destinados a terceira idade e a infância onde as campanhas publicitárias costumam utilizar a informação científica para ganhar a confiança do consumidor. E evidente que a comunicação moderna possui teorias e também se apoia em outras que lhe confere poder de convencimento e respaldo para seus feitos. Contudo, negar sua proximidade com a opinião, conforme analisamos anteriormente é a mesma coisa que desconhecê-la. O importante é que tanto as representações sociais quanto a comunicação são formas de interação do indivíduo com a sociedade. Trata-se de um relacionamento dinâmico entre dois fenômenos que se influenciam simultaneamente, portanto, é razoável ponderar sobre ambos no campo da opinião.

Não cabe lugar a dúvida a respeito da importância da comunicação nas representações sociais, sobretudo, porque a comunicação moderna é um sinal evidente das profundas transformações na sociedade. Em outros momentos da história, a opinião, os comentários e a informação chegavam em muitas sociedades através de sacerdotes, de magos, de oradores e de outros indivíduos. Provavelmente nestas sociedades a informação recebida se convertia em outros discursos ou em comentários que variavam da aprovação a desaprovação de atos e acontecimentos públicos e privados.

No feudalismo a opinião era especialmente limitada em razão do poder da Igreja Católica e dos seus instrumentos para disciplinar e reprimir a conduta do indivíduo. Em parte, o acesso ao conhecimento e o que passava pelo mundo dependia de certos indivíduos que vagavam de feudo em feudo. Dependência

que também implicava em aceitar a informação sem conhecer a autenticidade da fonte já que se tratava de notícias de segundo mão. Nesta época era muito mais difícil a formação de uma opinião pública pelo controle da informação e pela concentração do poder pela Igreja, segundo sugere Moscovici (1985). Nas sociedades modernas a opinião pública e os costumes são formas de controle social (Bottomore, 1972). Um controle informal, segundo este autor já que elas possuem sistemas formalizados, a exemplo do direito, da moralidade e da religião. Com isto fica mais uma vez evidente os nexos entre representação social e controle, particularmente, considerando o papel de determinados agentes sociais na formação da opinião.

Com relação a Idade Média a formação da opinião se tornava ainda mais delicada e mais difícil pelo controle excessivo da sociedade pela Igreja. Parte do trabalho das autoridades religiosas era orientar o pensamento e o comportamento do indivíduo partindo da interpretação de mundo segundo a igreja. Embora isto seja uma realidade, as crenças e outras formas de conhecimento da Idade Média são sinais evidentes de que a sociedade burlava do poder da Igreja e construía outro tipo de discurso sobre o mundo e a realidade cotidiana.

A opinião pública continua sendo formada distante da razão e a tradição permanece como fonte de inspiração de muitos discursos e de muitas opiniões que circulam pela sociedade. O “conhecimento” comum continua sendo a matéria prima utilizada por muitos indivíduos e grupos sociais para elaborarem seus juízos a respeito do mundo. Os meios de comunicação não estão distantes desta dinâmica e, com frequência, no cotidiano as apreciações sobre a realidade são realizadas com base na informação ordinária. Neste sentido, muitas análises feitas por estes meios acabam se convertendo em simples especulação. As análises e os argumentos sobre a realidade nem sempre estão fundamentados na razão. Desta forma, a vida e a complexa realidade aparecem diante dos olhos e de outros sentidos do público com exagerada simplicidade e, as vezes, com importante grau de distorção.

Em qualquer tempo e em qualquer sociedade os homens sempre emitiram juízos sobre o mundo e os outros homens. A opinião não é um advento da modernidade e da invenção da imprensa. No passado como no presente a formação da opinião estava relacionada a determinadas condições sociais. Em vários momentos da história, a informação era concebida como um negócio de Estado. Seu controle era um sinal de preservação do poder e da estabilidade da ordem social. Conhecer a realidade implicava em conhecer suas contradições e tomar consciência a respeito delas poderia oferecer perigo, sobretudo, em determinadas conjunturas.

Na atualidade e, especialmente, em determinadas sociedades a informação já não coloca o Estado em perigo e se constitui num instrumento útil de diálogo do indivíduo, dos grupos sociais com o poder público e com a sociedade. Contudo, não estamos livres de outros problemas, a exemplo da saturação da informação e da falta de segurança sobre ela. A informação circula livremente por cabos, redes e o acesso a ela é fácil, portanto, a intimidade pessoal e os segredos institucionais não estão fora de perigo. Alguns problemas relativos a informação e, em particular, o que estamos ponderando pertencem ao domínio

da ética porque o volume e a qualidade da informação podem ter repercussão sobre a intimidade do indivíduo.

Ademais deste aspecto, a seleção e a postura crítica diante da informação é um tema na ordem do dia, pois, ela nem sempre está submetida ao julgamento como acontece com o conhecimento crítico. A razão e a opinião continuam em territórios opostos mesmo com as diferenças de tempo e de mentalidade entre as sociedades atuais e as do passado. Este divórcio empobrece cada vez mais a análise sobre a sociedade e não é por casualidade que muitas apreciações e juízos realizados pelos meios de comunicação não conseguem ultrapassar a aparência. Com frequência, os comentários se convertem num jogo de palavras, um jogo que cria ilusão quando não distorce os fatos.

A interação do indivíduo com o sociedade é também uma interação comunicativa e neste sentido, os meios de comunicação têm um papel importante. A percepção e a construção da realidade também ocorrem através dos meios de comunicação. No que pese as críticas sobre eles seria uma insensatez deixar de reconhecer sua contribuição social, sobretudo, com referência a sua função na vida pública e democrática. A dinâmica entre comunicação e sociedade é um requisito importante para o florescimento de uma opinião pública atuante. É um sinal da tolerância da sociedade ao pluralismo das idéias e a construção de discursos que expressam diferentes formas de pensamento e de comportamento social.

Através destes argumentos se entende que as representações sociais não devem ser examinadas fora de certas condições sociais, a exemplo destas que acabamos de analisar. De igual modo que não devem ser apreciadas distante da comunicação de massa porque as primeiras se alimentam destas últimas. Nesta direção está a posição de Farr (1988) a respeito da conversa entre os indivíduos, especialmente, sua decadência em consequência dos meios de comunicação. Suas palavras são contundentes e podem ser lidas nesta reflexão:

“Isto equívale a olvidar que es precisamente a comunicação de massa que al reflejar, crear y transformar las representaciones sociales, ordena la forma y el contenido de las conversaciones. Esta relación ilustra todo el interés que tiene el análisis del contenido de los medios de comunicación y de las representaciones sociales...” (p.498.)

Embora concordemos com este autor em relação ao poder da comunicação de massa na qualidade da conversa cotidiana, parece demasiadamente forte o termo *ordena* para fazer referência tanto a forma quanto ao conteúdo da conversa cotidiana. Parece que Farr (1988) não admite que possa existir um ponto intermediário entre o poder da comunicação de massa e a vontade do indivíduo. Em relação a massa estamos de acordo com a ponderação deste autor, mas no que diz respeito ao indivíduo pensamos que este reage também ao fascínio dos meios de comunicação. Na verdade, estamos questionando a idéia de manipulação como um recurso de poder exclusivo destes meios diante da certeza de que o indivíduo fica imobilizado diante dos veículos de comunicação. Admitir isto seria a mesma coisa que negar qualquer grau de capacidade crítica do ouvinte, do leitor e do telespectador. Pensamos que no terreno da comunicação também existe uma interação e uma relativa disposição para acreditar nos discursos veiculados.

4.10. Considerações finais.

Na verdade, o que fizemos neste capítulo foi analisar as representações sociais como uma forma de “conhecimento” sobre a realidade e constatar sua importância para o homem. Independentemente da formação intelectual do indivíduo, o “conhecimento” a respeito da realidade tem sido um desafio constante. Embora não seja uma tarefa fácil, os homens decidiram vencer este desafio e construíram outros sistemas de interpretação da realidade. Aqui estamos nos referindo a outras formas de racionalidade e ao mesmo tempo lamentando a dificuldade de convivência entre elas. Possivelmente a tolerância entre as racionalidades pudessem dilatar os horizontes para observar o mundo em lugar de aprisionar o olhar humano a partir de uma única perspectiva.

Sendo a realidade complexa e desafiante ela não pode ser apreendida através de um único conhecimento. O saber pessoal na qualidade de saber cotidiano é um recurso que dispõe o indivíduo para conhecer a realidade. Nesta empresa, a socialização tem um papel importante ao fornecer ao indivíduo e a sociedade um conjunto de saberes que lhe ajuda entender e explicar a realidade cotidiana. Neste sentido, é oportuno dizer que Giner (1995) quando se refere a socialização, destaca que ela é uma versão do mundo socialmente transmitida e quiçá esta versão esteja refletida nas representações sociais.

Apesar disto, a realidade é tratada como evidência já que é concebida e interpretada, com frequência, de forma acrítica. Embora seja desta forma não deixa de ser importante porque reflete um saber a respeito da sociedade e este discurso deve ser considerado, sobretudo, porque informa como diferentes grupos e indivíduos percebem e interpretam fatos que ocorrem no cotidiano.

O interesse pelas representações sociais no estudo do pensamento do aluno-professor está relacionado com o papel deste “conhecimento” para examinar o discurso deste aluno. Um interesse que se explica diante da necessidade de desentranhar o modo com este aluno atribui sentido e significado a realidade. De igual modo que informa sobre a reprodução das idéias, dos símbolos e das crenças sociais. Em termos particulares elas servem para apreciar as crenças relacionadas ao universo educativo, pois, os nexos entre representações sociais e o pensamento cotidiano são úteis no exame de determinados aspectos vinculados a prática profissional do professor. Em outros termos, isto significa dizer que se deve prestar atenção ao “conhecimento” comum do professorado presente na cultura educativa para conhecer seus efeitos na aprendizagem do aluno através do discurso deste profissional.

Sendo as representações sociais um “conhecimento” comum e prático, elas pretendem dominar o entorno social respondendo a perguntas que o mundo nos impõe, a exemplo das descobertas da ciência e do papel da história na vida do homem (Jodelet, 1988). Estamos de acordo com isto porque também aceitamos a definição de representações sociais desta autora. Neste sentido, manifestamos nossa adesão ao conceito de representações sociais como imagens que condensam um conjunto de significados e sistemas de referências que permitem ao indivíduo e aos grupos interpretarem o que ocorre no mundo social. Trata-se, especialmente, de conferir sentido a acontecimentos que alteram e, as vezes, perturbam o cotidiano. Diríamos que

é um esforço para clarear fatos e situações através da produção de um saber que explica o funcionamento da vida social.

Neste sentido, entende-se o papel das representações sociais na construção e na interpretação da realidade, sobretudo, porque elas são formas de comunicação e de intercâmbio. Como dissemos se trata de um saber prático e socialmente compartilhado. Isto torna a comunicação um processo fundamental porque responsabiliza os indivíduos como produtores e consumidores deste tipo de saber a respeito da realidade imediata. Por outro lado, as representações sociais informam sobre a existência de outra modalidade e de outro discurso acerca da realidade. Portanto, elas também comunicam a tolerância ou intolerância da sociedade a respeito de certos acontecimentos e da pluralidade de suas idéias.

Nestas últimas considerações sobre a importância das representações sociais para o exame do pensamento do aluno-professor não se pode deixar de enfatizar que elas possuem um caráter criativo e autônomo (Jodelet,1988). Diríamos que, em parte, isto decorre do fato das representações sociais serem fruto da interação do indivíduo e dos grupos com a sociedade e dos primeiros com outros indivíduos. Afinal, trata-se de encontros entre indivíduos ativos que trocam significados, idéias e conhecimentos a respeito dos fatos da realidade. Por esta razão elas não podem ser mecânicas e repetitivas porque as interações são oportunidades para recriar significados e, inclusive, modificar as representações sociais.

Embora este tipo de conhecimento esteja batizado como representação social, seu tratamento é quase que exclusivamente psicológico. Jodelet (1988:479) diz que o caráter social das representações sociais se desprende da utilização de sistemas de codificação e de interpretação proporcionados pela sociedade ou pela projeção de valores e aspirações sociais. As representações coletivas são de fato as representações sociais, exemplo das religiões e dos mitos. As demais são representações que recebem um tratamento no terreno da Psicologia, embora sejam fenômenos psicossociais. Em anterior oportunidade nos referimos a dificuldade do tratamento psicossocial a certos fenômenos complexos e que, naturalmente, são desta mesma índole. Neste sentido, defendemos a idéia de que, em parte, isto decorre do fato da Psicologia Social ser uma ciência constituída pela Psicologia e pela Sociologia. Por outro lado, parece que ainda é difícil examinar fenômenos de natureza psicossocial sem acentuar o domínio de uma ciência sobre a outra.

CAPITULO V
Premissas teóricas:
contribuições para um debate.

CAPITULO V . Premissas teóricas: contribuições para um debate.

5.1. Introdução.

Ao longo das páginas deste capítulo nos dedicaremos em primeiro lugar a analisar a presença do aluno-professor na licenciatura como um aluno que exige um tratamento metodológico específico, particularmente, pelo fato dele ser um professor. Nos referimos a um tratamento metodológico que promova espaços para este aluno analisar seu saber prévio e sua experiência com o ensino. Embora as licenciaturas de Psicopedagogia e de Pedagogia tenham sido desenhadas para formar técnicos em educação não se pode esquecer que o psicopedagogo e o pedagogo podem assessorar professores e demais profissionais dos centros educativos.

Partindo disto, um dos desafios que impõe a presença do aluno-professor nas licenciaturas é, sem dúvida, prestar atenção ao papel de professor presente na simultânea condição de aluno e de professor. A experiência com o magistério poderá se converter num conhecimento importante para seu projeto de trabalho nos centros educativos. E em segundo lugar, não se deve desconsiderar a idéia de que muitos alunos-professores não pretendem abandonar o magistério e que as carreiras mencionadas têm importantes contribuições a oferecer a este aluno, sobretudo, porque a educação formal é uma das saídas profissionais das licenciaturas de Pedagogia e de Psicopedagogia.

5.2. O valor da experiência.

A experiência com o ensino é a senha de identidade da condição de aluno-professor, particularmente, porque este aluno também é um professor que está em pleno exercício do magistério. Em segundo lugar, todo indivíduo aprende a partir da existência de um conhecimento prévio, portanto, este aspecto deveria ser objeto de atenção, especialmente, pelo lugar deste conhecimento como um requisito inicial para facilitar novas aprendizagens. Este saber é a ferramenta que orienta a busca do aluno-professor pelo mundo do conhecimento e, em última instância, pelo mundo social. Partindo disto, entende-se o valor da experiência educativa como uma referência que serve para o aluno-professor se posicionar diante do ensino e de suas circunstâncias. Uma referência que deve ser examinada criticamente, sobretudo, porque nem sempre este aluno é consciente do modo como utiliza este saber, pois, como nos recorda Dewey (1964) vivemos comodamente sob a influência de nossas opiniões e dos nossos conceitos.

Na verdade, estamos defendendo a reflexão sobre a experiência do aluno-professor com o magistério porque esta vivência está relacionada com as inquietações e com as perguntas que este aluno têm a respeito do seu trabalho. Por outro lado, esta reflexão facilitará a tomada de consciência do aluno-professor acerca dos fundamentos que sustentam suas crenças educativas e, naturalmente, sua perspectiva de mundo. Neste sentido, a reflexão a respeito da experiência do aluno-professor se converte numa atividade com valor educativo, especialmente, porque este aluno pode examinar criticamente sua vivência com o ensino. Uma atitude importante,

sobretudo, diante do distanciamento deste aluno da sua atividade que facilitará novas aprendizagens e novas reflexões. Pensando sobre a experiência, vejamos o que dizem os dicionaristas a respeito deste conceito:

“Ato de experimentar”. “Habilidade ou perícia resultante do exercício duma profissão, arte ou ofício”. “Tentativa e ensaio”. “Conhecimento” (Ferreira, 1989:239). Como se pode observar este dicionarista nos oferece uma definição ampla deste conceito e nos sugere que a experiência pode ser concebida a partir de distintas formas. Por sua vez Mora (1994) amplia o entendimento deste conceito ao tratá-lo desta forma:

“ La aprehensión por un sujeto de la realidad...” ; “ la aprehensión sensible de la realidad externa”; “enseñanza adquirida por la práctica”; “la confirmación de los juicios de la realidad por medio de una verificación, por lo usual sensible, de esta realidad” y “el hecho de soportar o “sufrir” algo, como cuando se dice que se experimenta un dolor, una alegría etc. “ (p.118).

Com isto estamos observando que a experiência pode ser um fato interno e externo ao indivíduo, portanto, uma forma de conhecer e confirmar a realidade através de uma vivência sensível. Em parte, o caráter de apreensão imediata da experiência sugere um interessante debate, sobretudo, porque estamos lidando com um conceito problemático.

Platão entendia a experiência como um conhecimento mutante que se aproxima mais da opinião do que de um saber propriamente dito. É para este filósofo, a experiência é uma prática intelectual importante para formular conceitos e chegar as idéias. Aristóteles concebia a experiência como algo comum a todos os indivíduos, portanto, necessária, mas não suficiente por ser inferior a razão e a arte. Este filósofo considerava que só através da experiência era possível fazer ciência, mas advertia que só se faz ciência do universal para o particular e Estagirita tratava este conceito como habilidade e prática (Mora,1994).

Mais adiante Mora (1994) sustenta que a experiência foi objeto de exame para muitos filósofos da Idade Média, a exemplo de Rogelio, de S. Tomás de Aquino e Francis Bacon. O primeiro concebia a experiência como apreensão de coisas singulares e também como iluminação interior. O segundo dizia que a experiência não só era o ponto de partida do conhecimento, mas seu fundamento último. E o terceiro compartilhava da última idéia de S. Tomás de Aquino, embora tivesse distinguido dois tipos de experiência. Uma experiência do tipo vulgar que acontecia por acidente e outra científica, portanto, intencionalmente buscada. Contudo, adverte Francis Bacon, segundo Mora (1991) que a ciência só pode partir da experiência ordenada. Não resta dúvida de que durante a Idade Média a experiência foi tratada como apreensão intuitiva e como um conhecimento inicial sobre a realidade. Com base no que acabamos de analisar a experiência foi considerada como um conhecimento confuso e pouco confiável a partir de que tradição filosófica?

No racionalismo a experiência apareceu ligada a idéia de acesso confuso a realidade e Spinoza acrescentou a ela o termo *mutilado*. Neste caso a

experiência já começava a ser tratada como uma vivência pouco relevante e como fonte pouco confiável de acesso a realidade. Leibniz ajuda a manter esta tradição afirmando que só a razão é idônea para conhecer e chegar a verdade. Nesta mesma linha estavam Wolff e outros filósofos que embora pensassem desta forma não deixaram de reconhecer o valor psicológico da experiência, sobretudo, como ponto de partida (Mora, 1991). Parece que a resposta a questão que formulamos estava nas mãos dos filósofos racionalistas já que foram eles que trataram sobre o caráter vago, diluído e fluído da experiência.

Em termos concretos, a experiência pedagógica do professor não ocupa um lugar privilegiado nos programas de formação deste profissional. Esta lacuna parece que não está diretamente relacionada com a idéia da experiência como algo confuso e vago, conforme acabamos de observar. É possível que suas raízes se encontrem em outros motivos além do debate filosófico. Seja qual for sua causa, a experiência/prática do professor deveria ser objeto de exame crítico, pois, ela é uma das formas de acesso a realidade. Como recorda Mora (1994) a realidade ocorre através da experiência mesmo que ela seja, freqüentemente, utilizada antes da reflexão. Esta ponderação se converte num importante argumento para examinar criticamente a experiência do aluno-professor com o magistério, em particular, porque o professor tem dificuldade para refletir sobre seu trabalho. Nesta direção Manen (1998) quando se refere a excessiva quantidade de decisão que o professor tem que tomar durante o processo ensino-aprendizagem.

Parece que a natureza pessoal é um elemento que confere a experiência um papel coadjuvante por sua natureza subjetiva. Não resta dúvida de que esta característica pode torná-la objeto de pouca confiança. Contudo, seria complicado eliminar desta atividade essencialmente humana o que ela tem de ideológico, de particular e de histórico. A experiência deve ser objeto de exame, especialmente, para facilitar no indivíduo uma consciência a respeito da natureza particular de sua experiência. Uma atitude que pode evitar uma tendência a transferir certas vivências para outros contextos como se os indivíduos vivessem a mesma realidade. Neste sentido, a reflexão é o instrumento idôneo para promover o encontro do aluno-professor com sua experiência, pois, uma vivência fragmentada compromete a visão de realidade.

Giroux (1990) comentando o pensamento freiriano nos oferece outra perspectiva para o debate da experiência no âmbito educativo. Este autor recupera a noção de poder cultural e o papel do professor na valorização da experiência que os alunos trazem para escola e para outras instituições educativas, segundo a tradição freiriana. Neste caso se trata de legitimar e reconhecer a experiência dos alunos para incorporá-los ao contexto educativo e transformá-los em sujeitos que pertencem a um lugar determinado. Dito de outra forma, seria a mesma coisa que reconhecer a voz e a presença do aluno na sociedade e na escola.

Concordamos com Giroux (1990) com a idéia de transformar em objeto de debate a experiência dos alunos porque seria uma forma de admitir a vivência privada e pública destes sujeitos como conteúdo educativo. Neste sentido, trata-se de acolher e de reconhecer social e pedagogicamente o aluno. No

caso da experiência do aluno-professor reconhecê-la como universalmente válida pode legitimar práticas educativas equivocadas e construídas fora da reflexão. Sabemos que este autor se refere a experiência como um conteúdo político para a emancipar o homem. Estamos de acordo com a leitura de Giroux (1990) a respeito da obra de Freire e, inclusive, defendemos o caráter político da experiência. Neste sentido, a experiência do aluno-professor se torna política quando se transforma num convite para este aluno tornar visível o saber, as expectativas, os sonhos, os desencontros e os acertos de sua vivência com o magistério. Uma atividade que permite desocultar o que existe de implícito no saber do aluno-professor. Seria algo próximo a narrar uma história em primeira pessoa e tirar do silêncio a voz deste aluno, especialmente, porque a condição de aluno-professor não tem merecido atenção .

A partir de outro enfoque a dificuldade de trabalhar com experiência também pode ser fruto de sua aproximação com o hábito já que ela é entendida como uma rotina mecânica. Neste sentido, o hábito é visto como uma disposição para repetir coisas e atividades. Uma prática e um costume rotineiros realizados sem grande esforço reflexivo. Dewey (1967) nos ajuda a examinar estas duas características que marcam de forma pejorativa a experiência nestes termos: “ *La característica básica del hábito es que toda experiencia comprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la calidad de experiencia siguientes*” (p.34).

Em palavras deste autor, o hábito e a experiência são atividades intencionais e se distanciam completamente da rotina e do costume porque modificam o sujeito. Dewey (1967) sugere que o hábito é transformador porque o concebe como ação. Temos certas reservas em admitir de forma universal o hábito e a experiência sempre como comportamentos transformadores. Muitas atividades são realizadas sem reflexão, especialmente, porque o ensino exige dos professores um quantidade importante de decisões durante o processo ensino-aprendizagem. Estamos dizendo que as condições de trabalho dos professores nem sempre favorecem a reflexão.

A segunda característica da experiência examinada por Dewey (1964) pertence ao terreno das clássicas dicotomias estabelecidas pela tradição ocidental, a exemplo de corpo e da mente, do pensamento e da ação e outras semelhantes. Fatos que podem ser observados nesta ponderação:

“ El hecho concreto que respalda la separación habitual entre cuerpo y mente, práctica y teoría; realidades e ideales, es precisamente esta separación entre el hábito y el pensamiento que no existe dentro de los hábitos ordinários de acción, carece de medios de ejecución; al carecer de aplicación, carece también de examen y de criterio, por lo que está condenado a vivir en reino separado” (p. 72)

É evidente que Dewey está criticando um velho costume ocidental de separar as coisas que possuem natureza complementar e, sobretudo, chamando a atenção para a unidade entre o pensamento e ação. Dito de outra forma, ele está dizendo que a experiência é uma ação pensada. E Scriber (1985) (citado

por (Zabalza, 1991) se aproxima deste estudioso norte-americano nestes termos:

“... ni el cerebro ni la conducta como tales pueden ser la categoría principal de análisis de las ciencias sociales (...). Las actividades están reforzando secuencias de la conducta planteada intelectualmente, puestas, al servicio de motivos dominantes y dirigidas hacia objetivos específicos. En cuanto tales representan una síntesis de procesos mentales y conductuales” (p.45)

Estamos diante de outro exemplo que pondera acerca da experiência como uma atividade que pressupõe a simultaneamente entre pensar e agir. Apesar disto, parece difícil que o professor reflita a respeito do seu trabalho diante da pressão do tempo e da quantidade de decisão que ele tem que tomar nos distintos momentos pedagógicos. Yinger (1989) (citado por Zabalza, 1991) defende um argumento para facilitar a reflexão nestes termos:

“Propongo tres operaciones principales que subyacen en todas aquellas acciones, tales como: planificación, acción y reflexión. La planificación se refiere al desarrollo de las estructuras para conseguir la acción dirigida a metas. La acción es la realización adaptada y reflexiva de las estructuras la acción (planes). Más que llevar a cabo un plan la acción está representada como la in improvisación dentro del contexto de las estructuras de acción tales como actuaciones y rutinas” (p.45).

As considerações dos autores são interessantes contribuições, especialmente, porque tiram do anonimato a experiência e facilitam seu debate. De igual modo que estes estudiosos nos brindam com outra reflexão a respeito dos conceitos de rotina e de hábito distantes da idéia do costume mecânico. Nesta linha de análise a experiência tão pouco pode ser vista como uma espécie de conhecimento produzido sem algum tipo de reflexão. Este debate é importante para reorientar o tratamento e o lugar da experiência do aluno-professor na licenciatura. Partindo disto, a experiência pode ser convertida em objeto de reflexão e receber um tratamento pedagógico. Esta atitude colocaria em exame as crenças, os pressupostos teóricos e própria reflexão do aluno acerca do saber que ele produziu através do ensino.

Dentre muitos aspectos da concepção de Dewey (1978) sobre o valor educativo da experiência, destaca-se a idéia deste conceito transformar a realidade. Este autor se refere a experiência além dos limites do crescimento individual, portanto, está em jogo nesta perspectiva o conceito de transformação como sinônimo de progresso em lugar da mudança das condições materiais e ideológicas da sociedade. Por este motivo Dewey (1978) trata a sociedade como um contexto que promove as oportunidades para o indivíduo crescer. Não concordamos com esta visão liberal de sociedade defendida por este estudioso porque a distribuição das oportunidades sociais não se realiza através de critérios de justiça e de igualdade. A maioria das sociedades são construídas a partir da idéia da propriedade privada e isto influi na qualidade de políticas sociais que facilitam a exclusão social.

Por outro lado, a compreensão de Dewey (1970) sobre a experiência está relacionada com os vínculos entre o indivíduo ativo e a sociedade. Este autor sugere que o conceito de indivíduo ativo está ligado aos dinâmicos processos de transformação da sociedade. O que estamos dizendo fica mais claro em palavras deste pensador quando explicita o papel das modificações sociais na personalidade, conforme se pode observar nesta reflexão:

“...en cuanto comprendemos que nuestro yo individual es un proceso activo, comprendemos también que las modificaciones sociales son el medio único de crear personalidades cambiadas. Miramos a las instituciones desde el punto de vista de sus efectos educadores, es , con referencia a los tipos de individualidades que fomentan” (p. 260).

Outra discussão interessante a respeito da experiência é realizada por Pérez Gómez (1996), especialmente, através da superação da aprendizagem significativa pela aprendizagem relevante. Este autor pergunta como ela pode ocorrer e indaga se esta passagem apoiaria as interrogações que os alunos vão construir ao longo de sua vivência na escola. Observemos como este estudioso reflete sobre esta questão: *¿” Cómo evitar que se cree una yuxtaposición de estructuras semánticas paralelas en la memoria del aprendiz: aquella que se usa para interpretar y responder las demandas de académica una memoria semántica?” (ps.68-69).*

O núcleo da afirmação deste autor se revela mais evidente quando ele se apoia nos argumentos de Gilbert y Swiff (1985). Pérez Gómez (1996) citando e refletindo sobre as palavras dos dois últimos estudiosos questiona como se pode evitar que o aluno crie um duplo sistema conceitual. Este autor se refere as exigências acadêmicas e outras demandas contextualizadas que estão fora da escola e que os alunos devem atender. A utilidade da reflexão de Pérez Gómez para o nosso estudo está no papel da experiência do aluno-professor como uma estratégia para superar práticas descontextualizadas. Neste sentido, esta atividade pode contemplar as inquietações e as incertezas deste aluno.

Ademais deste aspecto, a discussão a respeito do valor e do lugar da aprendizagem relevante pode ser mais um elemento a favor do tratamento curricular sobre a experiência didática e pedagógica do aluno-professor. Em termos concreto o debate a respeito da aprendizagem relevante facilita o exame do conhecimento experiencial a partir do conhecimento crítico. Em linguagem de Pérez Gómez (1996) seria o debate entre o conhecimento privado e o conhecimento público ou acadêmico. No âmbito do valor educativo da experiência, Mills (1961:297) sustenta que ela é uma fonte importante para o trabalho intelectual, particularmente, quando a experiência é examinada criticamente. Uma atitude, segundo este autor que converte a vivência pessoal numa experiência madura.

A diversidade de uso e de sentidos que o conceito de experiência encerrou ao longo da tradição filosófica ocidental é mais um argumento em favor do exame pedagógico da prática profissional do aluno-professor. O propósito é ponderar sobre a importância de um tratamento reflexivo acerca da prática e das crenças deste aluno com o ensino. Parece complicado prescindir deste exame crítico e

educativo, sobretudo, porque a experiência didática do aluno-professor é um ponto de partida para ele construir novos saberes e, inclusive, reconstruir-se como professor.

A filosofia nos oferece uma série de motivos para o entendimento do lugar da experiência na vida dos indivíduos e, naturalmente, do aluno-professor. Partindo disto, pode-se depurar a compreensão deste profissional a respeito das possibilidades de conhecer através da vivência. Nos parece importante que a experiência seja objeto de exame, especialmente, através das diversas tradições filosóficas para ampliar a compreensão deste aluno sobre seu trabalho. Em termos práticos o debate a respeito da experiência não traduz consenso de opinião, mas divergências, inclusive, por ser um conceito polissêmico. Fato que a converte num bom motivo para evitar qualquer intento de simplificação, pois, a experiência como conceito e vivência estão longe de se converterem num fenômeno que deve ser tratado fora de um exame complexo.

5.2.1. O tratamento educativo da experiência do aluno-professor.

Até o momento nos dedicamos a análise geral a respeito da experiência e a partir de agora trataremos de particularizá-la. Diante da especificidade do sujeito desta investigação nos definimos por um procedimento educativo que privilegie a reflexão da experiência profissional do aluno-professor em lugar de trabalhar diretamente com ela. A objeção que fazemos a idéia de trabalhar com a experiência em si mesma está diretamente ligada ao seu tratamento no interior do enfoque tradicional da perspectiva prática. Neste enfoque existe pouco espaço para analisar a experiência do professor a partir do conhecimento crítico já que a referência é a própria prática.

O enfoque prático entende a reflexão como uma atitude intelectual, segundo os princípios que orientam a concepção de professor reflexivo defendidos por Schön (1986). Para este autor, o ensino é uma atividade complexa, incerta e o professor um profissional que atua num contexto que exige decisão. De fato estas características são reais, mas reduzir o ensino a elas é negar as dimensões política e ética. As decisões nesta atividade comportam valores relacionados com o modelo de sociedade e de homem que guia o projeto educativo do professor. Neste sentido, a idéia de prática está distante de um fazer concreto porque ela se refere a disposição para atuar com justiça (Carr e Kemmins, 1988). Em outras palavras, estes autores estão colocando em evidência o trabalho educativo como uma atividade realizada através de uma reflexão de natureza ética.

Diante disto, fica claro que nos aproximamos de uma reflexão que desenvolva no aluno uma atitude crítica, política, moral, ética e criativa acerca do mundo e dos seus fenômenos. No caso do professorado ele deve ser estimulado a ponderar a respeito de suas decisões, particularmente, examinando-as como boas, justas, ruins e negativas, pois, decidir acerca do ensino não é um processo simples e tão pouco técnico. Recorda Bárcena (1994:13) que o saber educativo como um saber prático é juízo encarnado na praxes e que os educadores devem desenvolver a capacidade de julgar e, particularmente,

discernir a respeito do melhor e do pior. Assim que, o trabalho educativo é um fazer, essencialmente, ético que exige dos indivíduos uma consciência sobre os impactos de suas ações na vida das pessoas e da sociedade em termos do cotidiano, do futuro próximo e do distante.

Trabalhar com a reflexão da experiência em lugar da experiência em si mesma é, em última instância, ampliar o conhecimento sobre o papel de professor presente na simultânea condição de aluno-professor. Como já deixamos claro esta postura se distancia dos princípios da perspectiva prática, especialmente, dos conceitos de reflexão como atitude puramente intelectual e de professor reflexivo nos termos concebidos por Schön (1986). O núcleo deste debate é tratar a experiência do aluno-professor com o ensino como uma atividade prática que implica em saber bem sobre algo. Um saber que difere do simples saber, especialmente, porque o primeiro é um juízo ético (Bárcena, 1994:11). Neste sentido, e em palavras deste mesmo autor, a atividade educativa é ao mesmo tempo prática e teórica porque requer explicação, teorização e descrição.

A proposta é criar uma estrutura para o aluno-professor se distanciar de sua experiência para examiná-la crítica e criativamente. Trata-se de um questionamento acerca da prática profissional partindo das tradições educativas que privilegiam a reflexão e o trabalho dos seus profissionais como atividades políticas. Crenças que deixamos claras nestas páginas a partir das idéias dos autores que apoiam nossas apreciações acerca deste tema. E, em particular, diante da dimensão política e das implicações políticas da prática pedagógica dos profissionais da educação (Freire, 1990).

Estamos dizendo que a intenção é rever a experiência do aluno-professor para que ele possa fazer contato com os aspectos positivos e negativos de sua prática profissional e, sobretudo, tomar consciência de sua dimensão ética e política. Em certo sentido, o contato do aluno-professor com sua experiência se aproxima do que Bochum (1994:100) sustenta a respeito da importância do indivíduo observar as coisas como feitos produzidos sob certas condições. Dito de outra forma, a vivência deste aluno com o ensino deve ser analisada a partir das condições materiais e sociais que explicam sua forma de atuar na educação e, naturalmente, de produzir um saber acerca do seu trabalho e do seu relacionamento com a sociedade.

Este tipo de tratamento pode facilitar a construção de um clima acadêmico capaz de transformar a reflexão sobre a experiência numa comunicação coletiva. De igual modo que estimula a idéia da necessidade de aprender com o outro porque a cognição não é uma ato de solidão intersubjetiva. Neste sentido, nos aproximamos mais uma vez de Bochum (1994:111) quando ela recorda a importância do aprender com o outro ressaltando que o *eu* sempre sofreu a intervenção de terceiros. Portanto, não estamos defendendo a idéia da experiência como uma vivência que pode ser transferida para outros contextos e vivida por outros homens, sobretudo, porque reconhecemos seu caráter individual, contextual e histórico. Na verdade, estamos defendendo a importância do diálogo e da reflexão com outros indivíduos como aspectos fundamentais para ampliar a percepção e a crítica a respeito da experiência aluno-professor.

O exame da experiência do aluno-professor com o ensino é, em última instância, um ato de construção de novos significados porque as condições sob as quais este aluno desenvolve sua atividade nem sempre facilita a reflexão. Estamos assumindo a expressão novos sentidos e novos significados como um processo de reconstrução do saber, do conhecimento e da prática deste aluno através do acesso ao conhecimento crítico. Em palavras Bernstein (citado por Pérez Gómez, 1996:31) equivale a dizer que as instituições educativas devem ser transformadas em comunidades de vida e a educação num contínuo processo de reconstrução da experiência humana. Uma comunidade desenhada a partir da democracia e da reconstrução baseada no diálogo, na oposição e no respeito verdadeiro pelas diferenças individuais, segundo o autor anteriormente citado. Diríamos que a escola também deve contemplar o respeito as diferenças sociais e, naturalmente, culturais.

Estas referências são importantes para fazer o aluno-professor refletir sobre sua experiência com o ensino distante da paixão dogmática e até mesmo da insegurança que pode transformar uma vivência interessante numa atividade menor. Tratar a experiência a partir deste enfoque é estimular o debate acerca da natureza problemática do ensino em lugar de pensar que esta atividade requer soluções padronizadas e práticas, segundo as perspectivas prática e técnica, pois, cada contexto exige atitudes particulares. Neste sentido, os profissionais da educação devem ser formados para entenderem que as soluções para os problemas surgem de uma reflexão criteriosa a respeito das particularidades de cada contexto e das características, das necessidades e das demandas dos indivíduos.

Partindo desta perspectiva, refletir a respeito da experiência é considerar que cada cenário educativo produz uma riqueza de conhecimento que informa sobre a extensão, a complexidade e as contradições da vida na sala de aula. Esta atitude é importante porque a experiência pedagógica do aluno-professor está relacionada com a qualidade de sua vivência. Uma qualidade resultante das particularidades de cada sujeito e das diferenças dos contextos sociais. Embora muitas expectativas, crenças, ideais, símbolos e valores sejam compartilhados, segundo deixamos evidente no capítulo sobre a cultura a partir de estudiosos, a exemplo de Rocher (1973). Esta característica é importante para examinar a experiência do aluno-professor como uma vivência impregnada de significados que, em última instância, reflete a perspectiva de mundo deste aluno. Uma perspectiva oferecida pela cultura, especialmente, porque ela é um sistema de conhecimento que proporciona ao indivíduo a possibilidade de selecionar significados para ajudá-lo a compreender a realidade social (Buxó, 1984:33). Por outro lado, cada ser humano é um mundo particular, especialmente, diante de sua liberdade para interagir com a cultura, segundo defende (Mead, 1975).

A natureza contextual e histórica da experiência comunica seu caráter provisório porque ela não deve encerrar verdades definitivas e atadas a certezas cegas sobre os conteúdos do mundo educativo e outros que giram ao seu redor. Neste sentido, mudando-se as condições da sociedade e as condições de existência dos indivíduos eles construirão outras experiências. Se estamos considerando a experiência como histórica e contextual também

estamos refletindo a respeito dela no âmbito do questionamento social e pessoal. Esta perspectiva facilita o exame acerca das crenças sociais e dos compromissos que cada um assume com o ensino e com a sociedade.

Neste caso a reflexão sobre a experiência é o objeto material sob o qual o aluno-professor deveria se inspirar para examinar seu trabalho atual e o seu futuro desempenho profissional. Assim que, estamos precisando o valor e a importância da reflexão acerca da experiência deste aluno com o ensino como uma ponte de ligação entre o professor e a sociedade. Através do trabalho o indivíduo também se comunica com a sociedade, pois, sua interação com ela acontece mediante o papel social. Em palavras de Chinoy (1966) o papel social é uma aprendizagem social na qual o indivíduos interiorizam determinadas funções que eles devem desempenhar. Neste sentido, o papel é um instrumento que a sociedade dispõe para julgar e controlar a conduta das pessoas (Giner, 1995).

Em síntese, diríamos que esta abordagem a respeito da experiência favorece a discussão de dois aspectos relacionados com a presença do aluno-professor nas licenciaturas da família da educação. O primeiro é o vínculo entre o trabalho real deste aluno e a teoria crítica. Dito de outro modo, a reflexão acerca da experiência facilita o surgimento de uma teorização a respeito do trabalho do aluno-professor. Um exercício que pode ampliar o nível de consciência sobre a qualidade do seu fazer pedagógico. O segundo é a tutorização desta reflexão pelo formador que ajudará este aluno a conferir novo sentido a sua experiência com o ensino através de um exame crítico.

5.2.2. Reflexão e experiência: breves comentários.

Nas páginas anteriores a reflexão surgiu como um elemento decisivo no tratamento pedagógico da experiência aluno-professor com o magistério. Um argumento que reforçou a crença na análise desta experiência como objeto de exame neste capítulo. Na verdade, estamos insistindo na necessidade de um tratamento metodológico que privilegie a reflexão sobre a experiência do aluno-professor em lugar de trabalhar com ela. Neste sentido, é oportuno também privilegiar o debate a respeito da reflexão como uma atitude política dirigida aos fins e aos objetivos da educação partindo do seu relacionamento com a sociedade. Atendendo ao interesse educativo pela reflexão, parece-nos oportuno recordar esta apreciação de Pérez Gómez (1996:420): *En la literatura académica y en la práctica profesional el concepto de reflexión no es de ninguna manera unívoco. Bajo este término se encubren conceptos bien distintos que dan lugar a prácticas también diversas e incluso contradictorias*.

No nosso ponto de vista as abordagens de Grimmer (1989) (citado por Pérez Gómez, 1996) e de Schön (1986) acerca da reflexão são limitadas porque estes autores desprezam a dimensão política do ensino e do trabalho do professor. Contudo, os princípios da reflexão trabalhados por Schön (1986) podem ser utilizados para examinar a experiência do aluno-professor com o ensino, pois, esta experiência em palavras Contreras (1990) equivaleria ao conhecimento tácito. Na verdade, os princípios da reflexão schoniana tem sua utilidade, particularmente, porque facilitam o exame do conhecimento prévio e

do saber experiencial do aluno-professor. Neste sentido, cria as condições para este aluno analisar seu saber pedagógico que nem sempre ele pode teorizar.

Com efeito, a reflexão intelectual pode responsabilizar excessivamente o professor tanto pelo êxito quanto pelo fracasso da aprendizagem do aluno. Em anterior oportunidade dissemos que existe uma cultura para culpar o professor pelos problemas da sociedade. Atitude que desloca a responsabilidades do Estado e dos setores produtivos a respeito de muitos aspectos que envolvem o debate entre educação e sociedade, a exemplo do emprego. Um raciocínio que amplia as demandas sobre a educação perdendo de vista sua natureza, seus propósitos e sua função. Portanto, não é de se estranhar que esta instituição e seus atores se convertam em objetos de crítica que nem sempre são procedentes.

Geralmente os argumentos destas críticas costumam estar afastados da análise sobre os propósitos, os fins, o papel da educação e do professor na sociedade. De igual modo que, em muitas ocasiões, as condições materiais e de trabalho dos professores não aparecem como um aspecto importante nestes argumentos. As pressões e as obrigações que estão submetidos os professores, a exemplo das curriculares como nos recorda Woods (1995) não costumam ser objeto de lembrança nos comentários e nas críticas a respeito do trabalho deste profissional.

Neste estudo nos interessa a idéia da reflexão como instrumento capaz de favorecer a reconstrução crítica da experiência didática do aluno-professor com o ensino, especialmente, porque a reflexão é uma ferramenta que estimula a indagação permanente deste sujeito sobre sua realidade profissional. Neste caso se trata de facilitar o exame do trabalho concreto deste aluno através do diálogo com outros colegas. Uma conversa guiada pelo conhecimento crítico e pelo interesse de rever com sinceridade seu fazer pedagógico. Um exame que amplia a visão de mundo deste aluno, libertando-o de condutas e de valores vinculados a interesses de reprodução de uma mentalidade conservadora.

Partindo disto, a reflexão só tem sentido quando se torna instrumento de indagação permanente e também quando se dirige a um fim ou a um objeto de exame. No mundo educativo, indagar é um exercício de preocupação constante com a condição humana, com a aprendizagem e com as funções política e ética do ensino. Em resumo refletir a respeito da educação é manter vivo o diálogo dos sujeitos com a sociedade para melhorá-la e também melhorar o homem. Através da reflexão o professor pode lançar um olhar questionador sobre o projeto de sociedade, de homem, de justiça e de democracia que ele está ajudando a construir e ou a consolidar. Desta forma, o professor amplia sua consciência a respeito dos interesses e dos compromissos que estão vinculados a sua prática. Em outras palavras, a reflexão deve ser dirigida por propósitos que ultrapassem os limites da sala de aula, sobretudo, as decisões técnicas. Neste sentido, Freire (citado por Fluixà 1994) nos oferece uma valiosa contribuição acerca das possibilidades da reflexão para o ensino. Vejamos o que ele diz através deste argumentos:

a- *“Para ser válida, toda educación, toda acción educativa debe ir precedida necesariamente de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto del hombre concreto a quien uno quiere educar (o por decirlo mejor, a quien uno quiere ayudar a que se educar)*

b- *El hombre llega a ser sujeto mediante una reflexión sobre la realidad, sobre su situación concreta, más “emerge”, plenamente consciente, comprometido, dispuesto a intervenir respecto a la realidad para cambiarla.*

c) *en la medida en que el hombre, integrado en su contexto reflexiona sobre este contexto y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto.*

d- *El hombre crea a cultura en la medida en que, integrándose a las condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ella y aporta respuestas a los desafíos que le plantean.*

e- *No sólo por sus relaciones y por sus respuestas es el hombre creador de cultura, sino que es también es hacedor de la historia. En la medida en que el ser humano crea y decide, las épocas se van formando y reformando...”*

Não resta dúvida sobre a importância dos argumentos e da perspectiva da reflexão de Freire para examinar a experiência didática do aluno-professor. Está evidente a natureza política da reflexão e o compromisso em considerar a indagação sobre a realidade como um questionamento relativo a condição humana. A reflexão freiriana não guarda nenhuma relação com a abordagem intelectual da perspectiva prática, particularmente, porque este autor através da reflexão acerca da reflexão enfatiza a dimensão desalienante do pensar porque refletir a respeito da educação é examinar, obrigatoriamente, a condição humana.

Não é necessário dizer que o enfoque de Freire (citado por Fluxà, 1994) sobre a reflexão é valioso para examinar a experiência do aluno-professor. Neste caso se trata de privilegiar a análise a respeito do homem e das circunstâncias concretas de sua vida, pois, não se pode refletir no abstrato. Este tipo de reflexão é apropriada a este aluno, sobretudo, porque é um convite para ponderar acerca de sua experiência com o ensino. É uma forma de tomar consciência do tipo de homem e de sociedade presentes no projeto educativo do aluno-professor.

Estas ponderações são igualmente úteis para o desenvolvimento de um saber e de uma consciência a respeito da experiência concreta do professor. Transferindo-se isto para o aluno-professor a utilidade das palavras de Freire (citado por Fluxà, 1994) se dirigem ao exame que deste aluno deve fazer sobre sua condição de vida e o seu trabalho. Neste sentido, a reflexão a respeito da realidade e da biografia do aluno-professor poderia ser um recurso importante para este aluno tomar consciência da humanidade de outros homens porque muitas pessoas vivem como ele. Dito de outra forma, através do trabalho se conhece e se toma consciência da realidade social e das realidades vividas por sujeitos concretos e com histórias parecidas com as nossas. Uma atitude que pode tornar os indivíduos mais sensíveis e mais

próximos aos outros homens através do reconhecimento da humanidade de cada pessoa.

Assumir o aluno-professor como um exemplo do homem concreto é entender a reflexão como um instrumento que facilita a análise sobre a vida dos homens reais, segundo a perspectiva de Freire (citado por Fluixà, 1994). E isto se pode observar no segundo argumento a respeito da reflexão no qual o pensador brasileiro afirma enfaticamente que é preciso examinar as condições concretas de vida do homem que se deseja ajudar e educar. No caso do aluno-professor, examinar sua experiência profissional e as condições em que ele desenvolve seu trabalho é ajudá-lo a refletir sobre suas crenças e a condição de aluno-professor. Um bom exemplo disto pode ser a criação de espaços para examinar o conhecimento, as convicções e a história profissional deste aluno. Em síntese, a reflexão que tem sentido é a reflexão com propósito, a exemplo da tomada de consciência sobre os compromissos que os indivíduos devem assumir através do trabalho e do conhecimento. Aqui está em jogo natureza política da reflexão acerca do ensino, particularmente, porque esta atividade comporta o conflito de valores, mas também a possibilidade de diálogo com os sujeitos da educação e os diferentes segmentos da sociedade.

5.3. A dimensão política da educação.

Freire (1990) continua nos brindando com outra importante reflexão a respeito da natureza política da educação. Na realidade ele nunca deixou de insistir sobre a necessidade de uma interpretação do homem e do mundo. Uma interpretação que em tempos de ênfase tecnológica no pensamento pedagógico passa despercebida para não dizer esquecida. Este autor em toda sua obra deixou claro este vínculo e a importância do compromisso político do educador com a sua sociedade e, naturalmente, com o homem. Embora seja uma verdade evidente o pensamento freiriano também se caracteriza pela esperança no homem, uma esperança comprometida com a justiça e com a conscientização.

Não resta dúvida de que a experiência do professor não deve ser analisada distante da interpretação de homem e de mundo, sobretudo, pela natureza política do ensino e, naturalmente, do trabalho deste profissional. Em outras palavras, seria o mesmo que recordar que não se forma o indivíduo fora dos valores de sua sociedade e de outros que podem melhorá-la. De igual modo que não se formar alguém distante de um modelo de homem, portanto, a dimensão interpretativa sobre a natureza política do ensino não deve estar distante dos compromissos do professor. No plano educativo, particularmente, na sala de aula a ação deste profissional se converte numa atividade política porque revela a mentalidade e as crenças que sustentam o discurso e a visão de mundo do professor. De igual modo que seu silêncio diante da confiança num tipo particular de sociedade também comunica sua crença política.

O trabalho do professor é uma atividade desenvolvida a partir de uma idéia concreta de homem e de sociedade. Este profissional através do tratamento curricular oferecido ao conteúdo vai formando o comportamento do indivíduo para um tipo de sociedade. E desta forma, consolida um modelo existente ou

ajuda a construir outro com base no projeto social que ele defende como mais adequado. De qualquer modo, esta crença deve ser submetida a um exame crítico, pois, as vezes, não somos conscientes da natureza dos conteúdos implícitos nos nossos argumentos. Outras vezes desconhecemos determinados argumentos que nos colocam a favor ou contra certas propostas e certos interesses políticos que se opõem a princípios, a exemplo da liberdade, da responsabilidade e da justiça. Pilares construtores da sociedade. Neste sentido, as crenças, os valores e as convicções do professor são importantes para conhecer seu discurso e sua implicação com a sociedade.

A dimensão interpretativa do mundo e do homem é um elemento de reflexão que deveria estar presente na formação do profissional da educação. O aluno-professor deve ser estimulado a examinar a sociedade, o homem e seu próprio projeto de estudo. Os sujeitos da educação precisam ser conscientes do papel deste segmento em suas vidas e em suas sociedades. Em tempos de política de mercado, os valores humanistas tendem a ser substituídos por outros mais compatíveis com a lógica econômica. Fernández Enguita (1990) recorda a diferença das lógicas da educação e da economia quando analisa as particularidades de cada um destes segmentos e a impropriedade do mundo produtivo fazer certas demandas a educação. De fato interpretar a sociedade e o homem é uma indagação que o professor deve fazer. Uma atitude que ajudará o aluno-professor reconhecer a qualidade de suas representações, de suas crenças e de seu compromisso com a sua sociedade, com seu aluno e com o homem concreto como se refere Freire (1990).

Freire (1990) nos recorda que se trata de uma tarefa impossível pensar e fazer educação distante da reflexão política e ética. Em outros termos, este pensador nos fala sobre a dimensão interpretativa como parte da reflexão do professor sobre o homem e a sociedade partindo de sua própria experiência inicial com a educação. Na verdade, este autor fala aos educadores a respeito da impropriedade de se considerar a educação como uma atividade técnica e, sobretudo, adverte para o perigo do entendimento, exclusivamente, pedagógico de um segmento político, ético e moral. Freire (1990) está lembrando a dimensão política e suas implicações na prática pedagógica dos professores. Uma ponderação valiosa, especialmente, a partir da despolitização da educação e do trabalho do professor com a influência de outras racionalidades, a exemplo da instrumental. Uma racionalidade que orientou e ainda continua orientando muitas reformas curriculares em diferentes geografias.

As perspectivas técnica e prática contribuíram de forma decisiva para uma concepção de professor e de educação distante do debate político. Na realidade, muitas gerações de pedagogos e de professores são testemunhas desta dicotomia absurda. As contribuições destas tradições despolitizadas podem ser observadas na prática educativa e nas publicações inspiradas nestes paradigmas. De igual modo que se observa esta mesma realidade em atividades, a exemplo de jornadas, palestras, seminários e outros eventos que reforçam uma concepção despolitizada da educação e do trabalho dos seus profissionais. Um comportamento que a primeira vista pode convencer a muitos de que a educação e o ensino são atividades técnicas em lugar de políticas.

Este tratamento despolitizado da educação não está ligado ao desgaste do termo político através de sua ação cotidiana. Suas raízes transcendem aos episódios conjunturais de determinados contextos e quiçá estão mais identificadas com as mudanças tecnológicas e com suas exigências. É possível que estes fatores possam responder ao escasso debate político num segmento de natureza política. Se considerarmos a evolução histórica do vocábulo político perceberemos que ele sofreu uma ampliação importante, pois, a partir de sua evolução este conceito contemplou a gestão dos grupos sociais que envolvem poder, controle e organização da sociedade.

Em sua origem a política está ligada a ação do governo realizada com a intermediação do Estado nos negócios ou nas disputas da sociedade. Uma disputa que pressupunha o uso de instrumentos repressivos e ideológicos para conter os litígios sociais diante dos interesses opostos. Está claro que a educação por ser um segmento de natureza ideológica tem uma dimensão reprodutora, mas também um caráter transformador. A primeira dimensão não questiona a estrutura classista e acaba transmitindo valores e idéias que afirmam a neutralidade da sociedade e a despolitização do Estado. Uma postura ideológica que dissimula a existência da violência no Estado através do exército, da polícia e das prisões. Duverger (1978) diz que o uso desta violência é compreensível em momentos de defesa e de proteção dos interesses comuns. Fato que justifica, mas que não elimina a idéia e a existência da violência mesmo com o advento da política.

A partir de outra linha de raciocínio se pode continuar analisando a resistência ao vocábulo político e sua ação concreta a partir do desencanto com o trabalho dos administradores públicos e dos políticos profissionais. Um descrédito que provoca desgaste na confiança e no interesse do cidadão pela política e por seu debate. É possível que isto explique a cultura de resistência a um indispensável trabalho público, uma atividade que direta ou indiretamente é exercida por todo cidadão. Em termos gerais todos a exercem em grandes e em pequenos atos, pois, decidir acerca de algo é em si mesmo uma atitude política porque implica em julgamento de valor sobre a vida cotidiana e não cotidiana. Esta é uma parte importante da dimensão cotidiana da política, mas não é a única, em particular, porque é preciso refletir acerca do lugar dos indivíduos e dos grupos sociais na estrutura de poder da sociedade. Mills (1961:195) recorda que ter consciência do que se faz converte o homem num ser explicitamente político, sobretudo, porque ninguém está fora da sociedade, mas é preciso questionar onde está cada um nela.

A redução da atividade política a profissionais da administração do Estado e aos representantes da população, com freqüência, distancia o debate a respeito da política como uma atitude presente no comportamento de todos os indivíduos. Em parte, esta redução acaba gerando uma certa apatia em relação ao interesse político e reforça a idéia do indivíduo apolítico. Esta atitude, em muitos casos, é uma reação a determinados comportamentos dos políticos profissionais que se afastam do compromisso com a sociedade. O cidadão comum com isto deseja marcar sua honestidade acerca dos dirigentes públicos e os representantes populares. Este tipo de opinião é perigosa, sobretudo, porque enfatiza que no mundo da política não existe lugar para práticas

responsáveis. As generalizações em qualquer âmbito são perversas, ideológicas e neste caso, em particular, limitam a capacidade de análise acerca da extensão da atividade política embora, as vezes, isto seja inevitável. Contudo, este comportamento também coloca em evidência a qualidade da democracia em determinadas sociedades. A democracia dentre outras coisas é o reconhecimento e o respeito das vozes dos homens implicados nas decisões e no poder para torná-los, inclusive, responsáveis publicamente por elas (Mills, 1961:199).

No que pese a tudo isto parece que a resistência ao debate político no campo da educação se distancia de muitos argumentos sobre sua importância e o interesse desta atividade na vida cotidiana. Independente das confusões, dos desencantos e dos ressentimentos, a política surgiu para garantir a expressão e a defesa das idéias na sociedade. Independente dos seus aspectos questionáveis a política é necessária, em particular, pela a permanência de conflitos na vida social. Quando não se deseja resolvê-los com o uso de meios violentos é preciso utilizar estratégias políticas. Em situações como estas, a política comprova sua importância e necessidade para o homem e a sociedade (Verdú, 1969:30).

Portanto, ela é um instrumento “civilizado” para enfrentar e resolver as demandas, os conflitos e os interesses dos grupos sociais fora do campo de guerra. A política é também a arte de persuadir e de negociar que dispõe os homens para fugirem da morte nos campos de batalha e ganharem as disputas pela imposição do poder e pela eliminação da violência física. Aqui estamos nos referindo aos procedimentos democráticos como meios de expressão da luta política mais moderada e que se afasta do uso bruto da força como forma de persuasão (Duverger, 1978:207). Em palavras deste autor se trata de uma mudança de mentalidade que estimula a sociedade e os homens trocaram a batalha pela discussão, o fuzil pelo diálogo, os punhos pelos argumentos e a superioridade dos músculos e das armas pelos resultados das urnas eleitorais.

Um dos grandes méritos da política é que ela é uma construção civilizada e que favoreceu a liberdade. Retrocedendo na história clássica nos damos conta de que a política estava associada a homens livres que na tradição grega se denominava “*politizas*” (Chuaí, 1997). Naturalmente que não estamos esquecendo da limitação do termo liberdade numa sociedade que escravizava e só considerava como cidadão o indivíduo masculino e com propriedades. Contudo, é preciso reconhecer que a humanidade através da política deu um grande passo para a construção de uma liberdade menos restritiva e seletiva. Neste caso é preciso lembrar que o princípio da isonomia abriu um importante debate em relação a idéia de igualdade perante a lei ao substituir os costumes e ou vontade individual dos poderosos pela lei.

Outro importante valor da política aparece através do princípio da isegoria (Chuaí, 1997) que assegurava ao cidadão o direito de expor em público idéias sobre o governo da cidade. Como se pode observar a Grécia nos deu lições valiosos para construir a política moderna e, sobretudo, para um debate a respeito da democracia e da liberdade. Guardando-se as ressalvas, as distâncias históricas e contextuais é possível refletir sobre o relacionamento

entre educação e política a partir dos princípios da isonomia e da isegoria legados as sociedades ocidentais pela Grécia clássica.

A isonomia aparece na educação através do princípio da universalização da oferta educativa que em diferentes momentos históricos e em distintas sociedades foi um sinal de democracia, sobretudo, pelo papel do conhecimento na vida privada e pública. Este princípio não pertence somente ao passado porque dentre as reivindicações dos grupos sociais, o acesso a escola não é a única demanda. A qualidade do ensino e o atendimento as diferentes necessidades dos alunos que continuam sendo outra forma de conquista e de consolidação da cidadania. A isonomia na educação através do binômio quantidade e qualidade transcende a discussão legal presente no cumprimento das obrigações do poder público para o caráter político do conteúdo educativo.

Isonomia não é o único princípio que demonstra o relacionamento entre política e educação porque a isegoria se aplica mais de perto ao debate interno da escola. Se consideramos a sala de aula como espaço social que respeita a liberdade de expressão dos diferentes grupos sociais estamos agindo segundo este princípio. Como já está demonstrado por vários estudiosos, a sala de aula é um lugar de divergências, de desencontros, de conflitos de valores e de culturas, mas também um espaço de diálogo e de possibilidade para construir diferentes discursos, conforme analisamos no capítulo I através das idéias de Pérez Gómez (1998). Neste sentido, a escola como um palco de luta deveria ser dirigida partindo do respeito a expressão individual e coletiva, sobretudo, por ser a educação uma prática social.

5.4. Outros âmbitos do debate político na educação.

Convém ainda, recordar que a política e a educação têm naturezas próprias, embora não signifique completa independência de uma em relação a outra. Neste sentido, coincidimos com Saviani (1985) quando ele trata sobre a dimensão política da educação e a dimensão educativa da política. Para este autor, a dimensão política da educação também se evidencia no uso dos instrumentos culturais para lutar contra o antagonismo. Por sua vez, a dimensão pedagógica da política em palavras deste estudioso brasileiro se realiza através da: “... *aliança entre os não-antagônicos visando a derrotada dos antagônicos*” (P.88). Na realidade, Saviani (1985) está afirmando que as estratégias da educação e da política são diferentes já que as primeiras são utilizadas para convencerem e as segundas para vencerem.

Nos adverte este autor que as relações entre política e educação se dão também no plano externo através de uma prática de dependência múltipla. Neste sentido, a educação necessita da política para a dotação orçamentária que torna possível as realizações curriculares e as construções físicas da escola dentre outras obras necessárias. De igual modo que a educação é importante para os partidos políticos e outros organismos políticos. Este nível de relacionamento como pontua Saviani (1985) deve ser entendido como manifestação social determinada, pois, a política e a educação são diferentes, mas fruto da mesma prática social.

Parece ter ficado evidente que não há lugar para a dúvida sobre a natureza política da educação, embora o importante seja preservar a identidade do fenômeno educativo. Um exame a respeito da extensão e da complexidade da política como uma prática social é, sem dúvida, uma medida para evitar confusões e precisar a natureza política da educação e do trabalho do professor. Atitude que, inclusive, evitaria o politicismo pedagógico e o pedagogismo político (Saviani, 1985:92). Fato que implica em ultrapassar os limites do jogo de marketing e dos “slogans” que não oferecem suficientes informações e pecam em relação a qualidade e a profundidade deste debate.

5.5. A teoria e a prática: a discussão sobre o conhecimento.

Resultaria difícil continuar refletindo a respeito dos desafios com formação do profissional da educação e, em particular, acerca da presença do aluno-professor na licenciatura sem fazer referência ao debate sobre a teoria e a prática. Um debate diretamente relacionado com o conhecimento e com as tradições das ciências sociais e sua influência no pensamento pedagógico. Embora não seja um debate novo ele permanece atual porque seria complicado formar estes profissionais sem dar atenção ao modo como eles constroem e interpretam a realidade. Partindo disto, o debate a respeito da teoria e da prática apresenta um duplo desafio. O primeiro é trabalhar o conhecimento dialeticamente e o segundo é superar o hiato entre a prática profissional do aluno-professor e o conhecimento transmitido na licenciatura.

De fato a superação desta dicotomia é um aspecto relevante no retorno deste aluno aos estudos universitários, especialmente, porque não se pode continuar formando gerações de profissionais cultuando e reforçando velhas frases, a exemplo destas: “*na prática a teoria é outra*” e “*na prática a coisa é bem diferente*”. Frases que já se tornaram mitológicas e indicativas da presença da tradição positivista no pensamento pedagógico. Por outro lado, estas frases encerram certa dose de descrédito sobre a teoria, inclusive, na cultura universitária. É compreensível o desconhecimento da teoria em certos ambientes, mas não é aceitável que esta crença seja comum no contexto universitário.

Esta dicotomia também pode ter suas origens na divisão social do trabalho, pois, no mundo do conhecimento isto equivale a separar os indivíduos entre produtores e consumidores do conhecimento. Uma equação economicista que aprofunda as fronteiras entre os homens ao concebê-los como produtores e consumidores do conhecimento. Aspecto que influi na forma com os indivíduos constroem e interpretam a realidade. Com respeito a formação do profissional da educação esta dicotomia tem impacto no seu relacionamento com o conhecimento e, naturalmente, repercute em sua atuação. Com base nestes argumentos e na convicção de que a relação entre teoria e prática é um dos eixos fundamentais da preparação universitária dos profissionais da educação analisaremos alguns aspectos desta questão a partir dos enfoques positivista, interpretativo e crítico.

5.5.1. O enfoque positivista.

Carr e Kemmis (1988) ao analisarem o discurso do positivismo sobre a teoria e a prática fazem referência imediata a questão educativa enfatizando, especialmente o fato desta tradição produzir explicações científicas para os problemas do ensino. Segundo o espírito do positivismo as explicações ou teorias são conhecimentos predicativos que orientam ações e problemas práticos. Disto se pode dizer que a teoria orienta a prática através de medidas e de instrumentos científicos capazes de corrigirem e de controlarem situações e problemas educativos.

Husén (1988) se aproxima a de Carr e Kemmis (1988) quando comenta a impropriedade do novo positivismo para tratar o comportamento humano, sobretudo, diante da natureza pluridimensional deste último. Para o primeiro autor, o novo positivismo não é capaz de captar as sutilezas e os matizes próprios do processo educativo e do seu contexto. E sobre isto concordamos inteiramente com este estudioso, pois, entre outras limitações do positivismo está a crença na realidade como um fenômeno externo ao sujeito. Diante desta crítica e de outras, Husén (1988) defende o interacionismo simbólico como um paradigma adequado a tarefa de descobrir as complexas interações sociais que acontecem no ensino.

Retomando a idéia inicial de Carr e Kemmis (1988) fica claro que o relacionamento entre teoria e prática no interior do positivismo é de dependência da segunda em relação a primeira. Isto se reflete na dicotomia entre meios e fins educativos, conforme se pode observar na concepção desta teoria. De fato é um paradoxo considerar separadamente meios e fins educativos porque as estratégias e os instrumentos didáticos implicam num discurso acerca dos valores, dos propósitos e dos fins políticos do ensino. Segundo o positivismo a teoria científica é um conhecimento explicativo idôneo acerca da educação e a realidade. Portanto, a teoria é o instrumento que orienta a prática na resolução de problemas concretos do ensino. Neste caso é razoável dizer que existe uma certa superioridade da teoria em relação a prática, sobretudo, porque a primeira além de ser um conhecimento predicativo é também provedor. Nesta linha de raciocínio está Habermas (1989) ao sustentar que o positivismo é um saber prognóstico.

A separação entre meios e fins educativos é criticada por estudiosos, a exemplo de Liston e Zeichner (1990); Bayer e Zeichner (1990); Contreras (1990-1999); Carr e Kemmis (1988); Popkewitz (1990); Giroux (1990); Demo (1985) e outros. Estes autores examinam criticamente o discurso acerca das técnicas e dos meios em relação as finalidades e os propósitos da educação. Eles denunciam os equívocos da racionalidade instrumental quando defende o predomínio dos meios sobre o debate político, moral e ético. Giroux (1990) diz que a racionalidade possui dos significados importantes, o primeiro está constituído por pressupostos e práticas que ajudam os indivíduos entenderem sua experiência e a experiência de outros homens. Um exercício de busca de sentido que pode reorientar a vivência e torná-la mais compreensiva, sobretudo, porque as experiências são particulares.

O segundo tipo de racionalidade para este autor está ligado aos interesses que definem a forma como os indivíduos enfrentam os problemas da vida cotidiana. Neste caso parece que se trata do exame dos motivos aparentes ou subjacentes do comportamento do homem. A diferença básica entre este tipo de racionalidade e a instrumental é que a primeira é um construto crítico e está em conformidade com os princípios de justiça (Giroux,1990). Em síntese, compreender a racionalidade segundo a ótica deste autor é desenvolver nos profissionais da educação a capacidade reflexiva sobre seus atos e sua posição no mundo. Fato que nos coloca diante de uma diferença substancial, especialmente, porque o positivismo estimula a obediência em lugar da crítica, conforme vimos observando ao longo destas páginas com base nas análises dos autores.

O debate sobre a desvinculação entre teoria e prática no enfoque positivista não deve ser visto como uma questão simples, especialmente, porque esta atitude impediria o reconhecimento de contradições no interior desta perspectiva. Ao defender a necessidade de construir uma teoria e uma prática isentas de interferências ideológicas, metafísicas e outras, o positivismo acabou adotando uma postura igualmente ideológica. Carr e Kemmis (1988) referem-se a pretensão positivista de neutralidade como expurgo de valores. Em nome da neutralidade, o positivismo apresenta uma interessante contradição interna, pois, sua visão de teoria e de prática é em si mesma uma perspectiva fundamentada em valores. Naturalmente que se trata de valores que conservam a ordem social e a dependência do homem como o conhecimento.

Habermas (1989) dentre outras reflexões sobre positivismo diz que o termo “liberdade de valor” e os significados que a ele estão vinculados se distanciam da compreensão da teoria no seu sentido clássico. Para este autor, romper com os valores em relação aos fatos implica num dever abstrato. Não é por casualidade que este autor se refere ao interesse positivista como um interesse técnico a respeito da conhecimento e da sociedade. Ortiz (1986) sustenta que a ciência que se auto denomina de neutra pretende separar a investigação do momento da aplicação. Para esta autora, a pretensão de neutralidade axiológica está associada ao interesse pela dominação.

Para o positivismo o relacionamento entre a teoria e a prática implica na produção de conhecimento científico para orientar, prever e prover as situações educativas (Carr e Kemmis, 1988). Diante do que acabamos de analisar, o debate da teoria e da prática no interior do positivismo estimula a compreensão do ensino distante de suas particularidades e, sobretudo, o concebe como uma atividade externa ao professor.

5.5.2. Ciência e sociedade: o positivismo.

A primeira vista pode parecer óbvio e talvez até desnecessário considerar o termo compreensão como um elemento importante para começar a refletir sobre o positivismo e sua interpretação da realidade. Contudo, esta aparente obviedade vai perdendo lugar quando nos damos conta de que compreender têm outras conotações e, portanto, difere de explicar. Foulquié (1967:159) diz

que *compreender é buscar o sentido das palavras ouvidas, da natureza das coisas conhecidas, de suas causas e do seu fim*. Este autor sustenta que para ciência moderna compreender é ser capaz de refazer.

Por outro lado, explicar é uma atitude que ocorre através de procedimentos discursivos, em particular, demonstrando que o fato a ser analisado se encontra relacionado com outra causa e compreendido numa lei geral. Parece que a explicação científica consiste em transformar a verdade de fato em verdade de direito. Finalmente, falar a respeito do conceito de explicação é recordar que ele tem sentido preciso, sobretudo, pelo uso de dados experimentais num contexto matemático apropriado (Foulquié, 1967: 374).

De fato o entendimento destes dois termos vai nos dizendo que para o positivismo a explicação da realidade está ligada a busca de leis gerais ou universais. Com esta visão a realidade perde sua dimensão particular e aparece como um fenômeno dado em lugar de uma construção social. Portanto, para esta racionalidade a humanidade dos indivíduos se dilui nas explicações causais e suas mais profundas motivações se perdem no binômio efeito e causa. A naturalização da realidade se impõe a idéia da construção de uma ordem social, cultural e histórica realizada por homens reais. Uma história que nem sempre é construída nas condições ideais, mas sempre construída por homens concretos. Uma história que demonstra que a realidade é uma elaboração social em lugar de um fato dado que pode ser submetido a explicação racional, conforme entende a tradição positivista.

Assim que, a diferença entre explicar e compreender implica em formas distintas de interpretar a realidade. No caso da compreensão, as intenções humanas são analisadas a partir da carga subjetiva que as caracterizam e que lhes conferem sentido. Compreender é buscar sentido, reconstruir ou recriar as condições que produziram um fenômeno. Partindo disto, justifica-se a preocupação dos estudiosos com o entendimento dos motivos e dos valores presentes nas intenções dos indivíduos. Em oposição a isto explicar quase sempre leva a redução do objeto de estudo, um risco que aparece em vários comentários realizados por Foulquié (1967) a respeito dos estudiosos que se dedicam esta abordagem. Portanto, o esforço do cientista que trabalha sob o princípio da explicação é fazer com que um fenômeno seja inteligível através da atitude racional. Em parte, a postura filosófica sobre explicação ilumina a crença do positivismo nas leis gerais para examinar os fenômenos sociais como se eles tivessem a mesma constituição dos fenômenos do mundo físico.

Uma ciência que percebe a realidade desta forma perde de vista a dimensão dos valores, dos sentimentos e das contradições presentes na sociedade e a vida dos indivíduos. Diríamos que entender a realidade através desta perspectiva é quase a mesma coisa que despiritualizá-la porque se está negando sua subjetividade. Desta forma, o positivismo nos convida a admirar a realidade e a sociedade fora da humanidade que existem nelas. Portanto, implica num olhar despolitizado e objetivo acerca de fenômenos complexos e, sobretudo, carregados de valores e de contradições. Na tradição positivista o conhecimento, deve estar livre de preferências e interferências pessoais. Desta

forma, o que acontece em diferentes contextos pode ser explicado por princípios e leis capazes que transformam fatos particulares em fatos gerais.

Com efeito, a objetividade positivista é uma pretensão de conhecer a sociedade em si mesma e neste caso a subjetividade se torna um obstáculo a este ideal. Uma utopia que pretendia fazer da ciência um conhecimento infalível e absoluto sobre o mundo e seus objetos. Contreras (1999) diz que o conceito de objetividade entendido desta forma carrega consigo a idéia de que a ciência nunca se engana. Esta claro nesta idéia que a história não está sendo concebida como um processo descontínuo e contraditório. A realidade vista pela ótica do positivismo é pouco humana porque é demasiadamente linear e quiçá purista pelo menos na interpretação dos fenômenos sociais e humanos.

É possível que a expressão purista seja exagerada e que não faça justiça as palavras de Contreras (1999), sobretudo, quando ele se refere a pretensão da ciência positivista em construir um conhecimento absoluto. Contudo, pode ser uma interpretação razoável porque a idéia de absoluto está ligada ao infinito, ao único, ao ilimitado e ao superior. De igual modo vinculada ao incondicional e ao princípio constitutivo e explicativo de toda realidade (Ferreira, 1993:4). Disto se depreende que a ciência positivista além da neutralidade e da objetividade também pretendia ser a única forma possível de construir conhecimento verdadeiro sobre a sociedade. Em outros termos, seria o único caminho e isto diz Contreras (1999) quando afirma que alguns querem fazer outros acreditarem que a ciência seguiu um único caminho em busca do conhecimento.

A sociedade e a realidade vistas através desta perspectiva são de fato lineares porque a tradição positivista defende o conhecimento científico como um processo contínuo de acumulação e de crescimento (Carr e Kemmis, 1988). Partindo disto, entende-se que o passado era imperfeito e o futuro será sempre uma edição melhorada do presente. Conceber a realidade e a sociedade sob a idéia do progresso equivale a dizer que ambas podem ser controladas pela técnica e pela tecnologia. Uma crença que facilita o uso do conhecimento científico e tecnológico para preverem e proverem os problemas práticos. Fato que justifica a interpretação acerca do desenvolvimento social como uma questão de progresso e de utilização do conhecimento e, portanto, controle científico da sociedade.

Não é um absurdo dizer que o culto ao progresso resultante do saber científico também serviu para justificar intervenções políticas realizadas sob o argumento da neutralidade do conhecimento. A bondade da ciência foi um argumento utilizado para vender a idéia da libertação dos indivíduos e das sociedades das trevas, do atraso e das concepções religiosas e pré-científicas. Uma atitude que perde de vista a idéia de sociedade como construção descontínua e contraditória. O entendimento da sociedade e da história como fenômenos lineares, em parte, justifica a crença no controle da realidade através do saber predicativo para resolver questões práticas, conforme defende o positivismo.

Assim a realidade e a sociedade são concebidas como fenômenos de causa e efeito é esta percepção limita a perspectiva de mundo do profissional da

educação ao simplificar a complexidade de ambas. Uma simplificação que ocorre através da despolitização dos fenômenos sociais e humanos. Não estamos dizendo que o positivismo é uma teoria simplista, mas que ao diluir a complexidade da sociedade acaba vendendo a imagem de que a realidade pode ser controlada pela técnica e pela tecnologia. A fé na razão instrumental e sua influência na educação, em certa medida, reforçou a idéia de que realidade social e educativa poderiam ser previstas e administradas através da ciência de seus instrumentos.

Por outro lado, esta simplificação que estamos nos referindo e, em particular, no terreno educativo decorre, em grande parte, da idéia de que a ciência pode prever e prover ensino com recomendações técnicas, conforme vimos observando através dos autores que criticam o positivismo. Os ideólogos do positivismo acreditam que as teorias científicas são capazes de controlar os problemas da sociedade. Uma fé que converte a teoria em resposta para promoção do progresso social e humano. Não é por casualidade que no pensamento pedagógico em matéria de formação do professorado e de profissionais da educação, privilegiou-se os meios sobre os fins educativos, deixando de lado o debate a respeito dos valores éticos e morais. Uma percepção que colaborou para despolitizar o trabalho dos sujeitos da educação e seus compromissos com a sociedade ao concebê-los como administradores de técnicas.

É certo que esta forma de entender o mundo e a realidade é fruto de um esforço para libertar o conhecimento de uma visão dogmática que durante séculos predominou na história da humanidade. Também é igualmente certo que o positivismo como seu próprio nome sugere pretendeu construir um conhecimento positivo para enfrentar e resolver grandes problemas práticos, um ideal que foi perdendo força e sentido na marcha da história. Carr e Kemmis (1988) e Husén (1988) dizem que este propósito foi se tornando débil, especialmente, porque as promessas formuladas pelo positivismo sobre a libertação intelectual e o aperfeiçoamento técnico não foram cumpridas.

Este último autor se refere as investigações quantitativas rigorosas realizadas nos Estados Unidos, a exemplo do estudo Coleman sobre a igualdade de oportunidades na escola. Estudo que deixou os interpretes submersos na incerteza e na confusão. Diz Husén (1988) que este fato obrigou a realização de outra investigação através de outros enfoques. Dito de outro modo, a teoria positivista demonstrou sua debilidade e não serviu, inclusive, para examinar corretamente uma tese que pode ser considerada positivista, a exemplo da crença na igualdade de oportunidades através da escola. Uma tese contestada, posteriormente, por autores de outra linha política como Flecha (1992). Para este autor, a escola como instituição também legitima a arbitrariedade e a exclusão.

5.5.3. O enfoque interpretativo.

A oposição deste enfoque aos postulados do positivismo pode ser observada na troca das noções científicas de explicação, previsão e controle pela de compreensão do significado da ação (Carr e Kemmis, 1988). De fato esta

divergência marcou um novo momento no debate acerca da teoria e da prática sobretudo, por ser uma crítica a influência naturalista nas ciências sociais e, naturalmente, constituiu-se num novo olhar a respeito do conhecimento e da investigação. Contudo, não se pode tomar de forma acrítica o papel do significado na construção e na interpretação da realidade. As condições de vida e de trabalho dos homens podem comprometer sua visão de realidade. Esta idéia também é sustentada por Carr e Kemmis (1988) quando advertem sobre a simultânea relação entre consciência e realidade e realidade e consciência.

Com relação ao professorado e demais profissionais da educação esta advertência é importante, particularmente, porque as condições de vida e de trabalho destes profissionais nem sempre favorecem um conhecimento desalienado acerca da realidade. Muitas crenças relativas a realidade e a educação são fundadas na prática, na rotina e nos costumes. Portanto, não estão livres de preconceitos e de distorções. Com respeito as crenças originadas do senso comum é importante assumir uma postura crítica sobre o papel do significado para construir e interpretar a realidade.

Embora exista uma distância entre os enfoques positivista e o interpretativo, alguns autores consideram que esta última perspectiva não se libertou completamente da tradição positivista. Esta afirmação está relacionada ao tratamento da teoria e da prática (Carr e Kemmis, 1988). O interesse pela compreensão da conduta humana a partir do estudo do significado é um sinal do novo modo de entender o conhecimento. Um bom exemplo disto, aparece no papel da teoria nestes dois enfoques. No positivismo ela orienta ou conduz a prática e no enfoque interpretativo seu papel é iluminá-la. Com efeito, o enfoque interpretativo não trata a teoria como o conhecimento que deve controlar e prever as situações problemáticas através da prática.

Como se observa, o enfoque interpretativo não trata a teoria como um conhecimento que deve controlar e prever as situações problemáticas através de recomendações técnicas. Habermas (1989) faz interessantes pontuações acerca deste enfoque considerando que as ciências histórico-hermenêuticas produzem seus conhecimentos num contexto diferente das ciências empírico-analíticas. Este autor, enfatiza que a validade e o sentido das ciências histórico-hermenêuticas não se encontram vinculados as referências sobre controle de disposições técnicas. Ao contrário disto, as ciências interpretativas se preocupam com a compreensão do sentido, conforme afirmam outros autores citados neste capítulo. Por outro lado, outros estudiosos que coincidem com Habermas (1989) nesta questão, chamam a atenção para a ilusão “*objetivista*” presente na compreensão do sentido nas ciências do espírito.

Mais adiante, este mesmo autor afirma que investigação hermenêutica descortina a realidade porque está dirigida pelo interesse de conservar e ampliar a intersubjetividade diante de uma possível compreensão orientadora da ação. Em outras palavras, a compreensão de sentido visa a busca de consenso dos protagonistas, um procedimento considerado por Habermas (1989) como uma marca de diferença entre o interesse prático e o técnico. Este autor pondera de forma contundente o entendimento da história para esta ciência que pode ser lida nesta reflexão: “*No menos rica en consecuencia es la*

autocomprensión objetivista de las ciencias hermenéuticas. De la apropiación reflexiva de tradiciones aún operantes sustrae un saber esterilizado, y recluye en cambio a la historia en los museos” (p.179).

Recordam Carr e Kemmis (1988) duas importantes contribuições da ciência social interpretativa sobre a prática. A primeira, é diminuir os problemas de comunicação e facilitar o diálogo entre os indivíduos. E a segunda, é influenciar a prática e o modo como os indivíduos compreendem a situação que está vivendo. Diríamos que se trata de uma reflexão acerca da prática com o objetivo de entender o sentido e os significados da ação. Trata-se de uma reflexão que pode desenvolver a consciência dos indivíduos a respeito do papel das crenças e das decisões. Estes autores insistem que não se trata de presentear o indivíduo com novo modo de pensar porque a idéia é desenvolver a consciência do homem a respeito dos fundamentos que sustentam seu pensamento e suas atitudes.

Para este enfoque os vínculos entre a teoria e a prática não são mecânicos, ao contrário, a teoria facilita a reflexão sobre a prática. Visto desta perspectiva o enfoque interpretativo não só se afasta do positivismo, mas também enfrenta e responde a histórica dicotomia entre as dimensões do conhecimento. Ademais disto, abre um novo debate a respeito do relacionamento entre a teoria e a prática ao demonstrar que a segunda não está submissa a primeira. Em termos concretos este novo debate aparece no papel da teoria como um conhecimento iluminativo em relação a prática em lugar de um saber que controla e conduz a prática.

Outra grande e marcante diferença entre a tradição positivista e a interpretativa está no interesse e na preocupação da ciência social interpretativa com a educação dos indivíduos. Uma preocupação com a transformação da consciência dos homens (Carr e Kemmis,1988). Transferindo esta preocupação para a formação do profissional da educação isto significa vencer a tradição técnica e sua herança despolitizada com respeito a consciência dos sujeitos da educação. Também implica na possibilidade de reorganizar o espaço educativo como um lugar para o diálogo crítico. Um diálogo acerca dos compromissos do indivíduo com a sociedade, com a sua experiência e com a vivência de outras pessoas. Uma consciência capaz de facilitar o encontro de novos sentidos e de novos significados sobre a experiência e o lugar dos profissionais da educação na escola e na sociedade.

Além destes aspectos, é preciso considerar outros princípios da ciência interpretativa, a exemplo das noções de compreensão e de significado da ação (Carr e Kemmis,1988). Neste caso, em particular, a referência é a reflexão sobre a justiça, a verdade, a responsabilidade, a liberdade e outros valores que marcam a diferença entre este enfoque e o positivista. O primeiro se dirige a consciência dos homens e o segundo se aproxima mais da submissão e da obediência porque se fundamenta na idéia do conhecimento científico como instrumento de controle. Não resta dúvida de que se trata de racionalidades diferentes já que uma privilegia a reflexão, a crítica, a consciência, o valor moral da educação e a outra se dirige ao controle dos processos educativos.

5.5.4. Ciência e sociedade: o enfoque interpretativo.

Está evidente que os diferentes enfoques a respeito do conhecimento são concepções científicas para o entendimento da sociedade e da realidade. Isto é quase a mesma coisa que dizer que a realidade para existir não depende da ciência, mas para existir como resultado desta última tem que ser construída cientificamente (Demo,1985). Portanto, a investigação é uma das formas idôneas para esta empresa, particularmente, diante da impossibilidade de trabalhar diretamente com a realidade. Neste sentido, os paradigmas são os recursos mais apropriados para o homem interpretar e conhecer a sociedade e a realidade. Referências úteis para continuar indagando sobre o mundo, seus objetos e determinadas situações que, as vezes, parecem evidentes.

Em oposição a perspectiva mecânica da sociedade apresentada pelo positivismo, o enfoque interpretativo entende realidade e a sociedade a partir dos significados que os homens atribuem a elas. Portanto, distancia-se da idéia de controle da sociedade através de leis causais já que a concebe como construção social. Está claro que este enfoque se afasta do positivismo ao contemplar a subjetividade, sobretudo, porque na tradição positivista a neutralidade e a objetividade são pilares e recomendações.

Husén (1988) trata esta questão lembrando que os fenômenos humanos e sociais comportam a intencionalidade. Em palavras deste autor seria impossível separar o investigador do seu objeto de estudo, pois, o cientista social produz conhecimento também a partir de sua experiência interior. Entendimento que separa esta perspectiva do positivismo, sobretudo, pela insistência desta última racionalidade em pretender distanciar o cientista do seu mundo e do mundo social. O centro do debate sustentado por Husén (1988) repousa na discussão sobre a validade e a verdade para as ciências sociais e naturais. Recorda este autor que o enfoque interpretativo e o método qualitativo têm formas diferentes de conceberem a verdade. Portanto, uma discussão que atravessa mais de um século de confronto. Muitos autores, a exemplo de Filstead (1986) afirmam que se trata de uma falsa oposição.

É preciso ter presente que o enfoque interpretativo se fundamenta em princípios teóricos e metodológicos que estão no interacionismo simbólico, na etnometodologia, na etnografia e na fenomenologia (Arnal, Rincón e Latorre, 1994). Com esta constituição a realidade é, em parte, a interpretação sobre a vida e as condições sociais dos indivíduos. Neste sentido, são decisivas as experiências dos indivíduos através dos múltiplos processos de interação social. De certo modo, pode-se dizer que o enfoque interpretativo ao contemplar a subjetividade faz um discurso em favor do papel do indivíduo na produção do conhecimento. Uma posição que marca as fronteiras entre positivismo e este enfoque com respeito a interpretação da realidade. Afinal, o deste último sugere que a sociedade e a realidade são fenômenos que estão distante do homem.

Não resta dúvida de que o significado é um elemento fundamental para o entendimento da sociedade e da realidade no enfoque interpretativo. Pode-se dizer que desde a fenomenologia a etnografia a busca de significado para a

ação humana está diretamente relacionada ao modo como os indivíduos percebem e interpretam a realidade. Esta perspectiva constitui, em parte, os fundamentos e a defesa do enfoque interpretativo. O que está em jogo é o papel e a importância do significado na compreensão da realidade. Dito de outra forma, o entendimento da realidade para este enfoque é uma questão de subjetividade.

Mesmo com as críticas acertadas sobre os prejuízos do significado na interpretação da sociedade e na construção da realidade não se pode deixar de examinar o papel do enfoque interpretativo na formação do profissional da educação. Tomando-se as devidas precauções se pode dizer que o positivismo estimula o relacionamento reprodutor do indivíduo com o conhecimento. Por outro lado, o enfoque crítico diante da idéia e do papel do significado estimula outro tipo de comportamento. No que pese as críticas ao significado, o enfoque interpretativo oferece um debate mais humano ao contemplar a dimensão subjetiva como um aspecto importante para a análise da realidade. Fato que recorda a idéia de que a sociedade e a realidade são construções históricas e fruto do trabalho de homens concretos e historicamente situados. O bonito nisto é a possibilidade de se considerar que no terreno da realidade existe lugar para a experiência do homem comum.

Não estamos com isto simplificando a sociedade e a realidade quando refletimos que ela comporta a vida e a existência de homens comuns. Estamos dizendo que a realidade não existe independente do homem e tão pouco é uma criação científica. Já tivemos a oportunidade de comentar que a realidade tal como é difere de sua interpretação realizada pela ciência. O que nos importa pontuar em nome do interesse educativo é que a sociedade e a realidade comportam a vida cotidiana e os homens comuns. Com efeito, deixar de tratar a realidade desta forma é reduzir sua complexidade ao aproximá-la da idéia de que o que existe é o real possível. Argumento que simplifica a realidade e suas contradições e injustiças políticas e sociais (Demo, 1985).

Para o enfoque interpretativo os sujeitos da educação podem fazer contato com um conhecimento que enfrenta a complexidade da realidade. Neste caso a idéia de realidade como neutra e despolitizada vai perdendo lugar e se distancia da ciência preocupada e obstinada em controlar a sociedade. Embora com as críticas sobre o significado na compreensão da realidade, a ciência interpretativa trouxe a luz a subjetividade negada pelo positivismo. E neste sentido, é oportuno recordar que no campo dos significados se encontra parte da essência das escolas que constituem o enfoque interpretativo. Em síntese, o este enfoque abriu um novo espaço no debate entre ciência, sociedade e conhecimento. Apesar disto, não rompeu com sua postura reprodutivista e este passo só foi dado com a ciência crítica que analisaremos a seguir.

5.5.5. O enfoque crítico.

O enfoque crítico enfrentou a discussão da teoria e da prática de modo radicalmente diferente do positivismo e do paradigma interpretativo. Para o enfoque crítico o relacionamento entre teoria e prática desemboca numa ação transformadora da sociedade. A praxes é neste caso a atitude política dirigida a

transformação das estruturas sociais e, conseqüentemente, o caminho para emancipar politicamente o indivíduo. Popkewitz (1988) diz que a praxes tem na ciência social crítica um sentido específico e este sentido é de caráter revolucionário. Para este autor, a praxes introduz um momento radical da prática porque através dela nos sentimos parte do mundo que investigamos e esta participação requer compromisso com a transformação.

Não se pode falar sobre o enfoque crítico sem relacioná-lo com os intelectuais da escola de Frankfurt, instituição que acolheu os debates da ciência social crítica com Adorno, Horkheimer, Marcuse, Pollock, Wittfogel, Sorge, Borkenau, Comperz, Grossam e outros. Estes quatro últimos pensadores caíram no esquecimento, enquanto que outros gozaram da fama de Erich Fromm, de Walter Benjamin ou de Bloch. Paradoxalmente a fama injusta de uns, Hanna Arendt apareceu com um prestígio discreto. Nesta galeria de nomes decisivos da produção da escola de Frankfurt, Habermas figura como um dos mais brilhantes intelectuais do pensamento e da tradição crítica da atualidade (Ortiz, 1986).

É certo que o contexto histórico inicial é importante para entender a escola de Frankfurt, mas é igualmente importante considerar sua produção em diferentes momentos da história da Alemanha e da sociedade ocidental. Como movimento intelectual a escola de Frankfurt se preocupou com a produção de uma ciência e de uma reflexão interessada no homem. Fato observado nas críticas a razão instrumental e ao positivismo. Já que esta ciência, ao contrário, das anteriores não contempla a realidade de forma desinteressada. De igual modo que não atua para conservar e manter as estruturas que oprimem o indivíduo, pois, seu compromisso é com a emancipação do indivíduo (Habermas, 1986 e 1989).

Na educação a ciência social crítica aparece através do novo marxismo em importantes obras que definiram outros rumos no pensamento pedagógico. Estudos que também romperam com o mecanicismo e com as perspectivas reprodutivistas na educação, conforme se pode observar nos trabalhos de vários autores¹. Esta ciência foi também a resposta reflexiva destes pensadores preocupados com a ameaça e com os efeitos da racionalidade instrumental na sociedade (Popkewitz, 1988). Uma justa preocupação com um cientificismo que justifica a dominação e a exploração do homem e das sociedades. É igualmente justa e prudente a análise destes teóricos com respeito ao afastamento da ciência do encontro do conhecimento verdadeiro que acabou favorecendo a manipulação ideológica e o tratamento politicamente conservador do saber científico.

A contribuição desta ciência ao pensamento pedagógico tem sido fundamental não somente por ter oferecido uma teoria crítica, mas também um discurso sobre as possibilidades da educação. Não podemos nos esquecer de que as ciências interpretativas deixaram nos educadores um sentimento e uma atitude de imobilidade. Mesmo sendo crítica, ela não conseguiu romper sua visão

¹ Para aprofundar o conhecimento a respeito da ruptura do pensamento mecanicista na educação consultar autores, a exemplo de Apple (1982); Giroux e McLaren (1983); (Freire, 1972) e Carr Kemmis (1988).

reprodutora. Contudo, esta perspectiva só pode ter sido alterada graças a ciência social crítica que venceu a idéia de crítica reprodutivista. Lorente (1995) ao revisar o pensamento pedagógico alemão destaca os vínculos entre os âmbitos educativo, ideológico e da linguagem como uma contribuição desta ciência para a educação.

O enfoque crítico através da teoria crítica demonstra a necessidade de desmistificar a linguagem técnica e despolitizada do ensino e do trabalho do professor. Giroux (1990) nos brinda com um conhecimento a respeito do que é a Pedagogia Crítica. E Lorente (1995) nos oferece um estudo sobre a teoria crítica na educação passando em revista diferentes momentos históricos e distintas contribuições desta tradição para redefinir o trabalho do professor.

Retomando o interesse e o papel da escola de Frankfurt, Husén (1988) trata sobre as contribuições desta instituição para freiar o avanço do positivismo nas ciências sociais. Este autor se refere entre outras coisas ao conceito de conhecimento como interativo. Não resta dúvida de que a escola de Frankfurt abriu um novo debate a respeito do conhecimento e da ciência. Parte desta nova e importante contribuição está na idéia de que o investigador, o conhecimento e a realidade interagem. Uma posição inadmissível para o positivismo que sustenta a crença na objetividade e na neutralidade do trabalho do cientista. Uma postura originária da concepção de realidade como um fenômeno dado e independente do indivíduo.

Para Carr e Kemmis (1988) um dos dilemas dos cientistas críticos contemporâneos foi conceber uma ciência social que contemplasse algumas intenções práticas presentes na noção clássica de praxes. Em síntese, tratava-se de uma preocupação com a rigorosidade explicativa da ciência moderna. Isto equivale a dizer que críticos contemporâneos não consideram como negativo tudo que produziu ciência moderna. Ao contrário, eles reconheciam o papel da filosofia e das ciências sociais para libertá-la das influências do pensamento naturalista. Os pensadores estão dizendo que o conceito de prática admitido no interior desta ciência tem suas origens na tradição da filosofia que trata sobre o mundo da prática.

Com efeito, a ciência social crítica concebeu o tratamento da teoria e da prática distante do discurso cientificista sobre a objetividade e a neutralidade, conforme sustenta o positivismo. Além disto, também se afastou do enfoque interpretativo, sobretudo, com respeito ao conceito de crítica reprodutivista. Ainda que este último tenha privilegiado a reflexão e o desenvolvimento da consciência humana a respeito da realidade. Contudo, a teoria no enfoque interpretativo é um conhecimento iluminativo da prática e sem vínculos com a transformação das estruturas da sociedade. A ruptura com esta postura é obra dos pensadores da ciência social crítica que inauguraram outro momento na tradição do pensamento científico. Esta ciência ademais de suas contribuições, criticou a atitude desinteressada do cientista, da ciência interpretativa, da positivista e, sobretudo, definiu seus compromissos a partir do interesse pela emancipação do indivíduo.

Está claro que não existe ciência e conhecimento desinteressados e produzidos para a contemplação pura da vida, ao contrário, o saber se dirige a intervenção da realidade. Habermas (1989) colabora com esta idéia ao defender a ciência e o conhecimento como instrumentos para a transformação da realidade. Demo (1985) diz que a ciência que desejava ser neutra, apolítica e descomprometida com as estruturas de poder acabou sendo utilizada para fins políticos conservadores e para o controle da sociedade. Com base nisto, é interessante refletir sobre os objetivos, as finalidades e os efeitos do conhecimento científico na sociedade. Uma reflexão que inclui a natureza ética na produção e no uso da ciência, portanto, um debate que a sociedade deve enfrentar.

Assim que, o indivíduo e a sociedade não devem ser considerados apenas como consumidores dos produtos da ciência, a exemplo da tecnologia para uso doméstico e de trabalho. Ao contrário, devem ser chamados para decidirem em relação ao destino do conhecimento científico, sobretudo, quando se trata de investigação que pode afetar a segurança das pessoas e, naturalmente, da sociedade. Como vimos a idéia de ciência desinteressada não tem sustentação e apoio numa parte da comunidade científica, pois, muitos estudiosos criticam este idealismo colocando em evidência as pretensões ideológicas escondidas sob o argumento da neutralidade.

Nesta mesma linha de raciocínio se encontram Carr e Kemmis (1988), especialmente, quando comentam as críticas de Habermas sobre a pretensão da ciência desinteressada. Para estes autores, o conhecimento não é resultado de uma mente absorta e despreocupada com as questões do cotidiano. Ao contrário disto, o cientista é um indivíduo atento e imerso em preocupações ordinárias e extraordinárias a respeito da vida. O cientista é um ser normal e sujeito as paixões, as contradições pessoais e sociais, portanto, um indivíduo que não pode se desprender de sua condição humana que nem sempre é tão nobre quanto se desejaria que ela fosse.

Seguindo esta mesma perspectiva de análise, Popkewitz (1990) tratando sobre a prática no interior do enfoque crítico recorda que o trabalho do cientista social é uma atividade situada num contexto social determinado. isto significa reafirmar a idéia de que o trabalho do intelectual e do cientista é político e ideologicamente comprometido com valores sociais de sua geografia. Em termos gerais, pode-se dizer que nenhuma prática está isenta de interesse e a respeito disto este autor diz que: “...*toda práctica contiene una epistemología implícita*” (p.329). Estamos diante da importância da teoria para explicar os acontecimentos da vida humana e social já que seria complicado e, sobretudo, inviável compreender as ações, os fatos sociais e históricos fora da teoria. Distante dos vínculos dialéticos entre teoria e a prática as ações humanas ficariam sem sentido.

Conforme se pode observar o enfoque crítico trata o relacionamento entre teoria e prática completamente diferente dos enfoques anteriores, pois, este relacionamento não está estruturado na crença de que a teoria indica previamente os caminhos da prática. Está claro que não se trata da convicção sobre a teoria como um conhecimento que serve para informar o juízo prático

(Carr e Kemmis, 1988). Estamos diante da tradição marxista que afirma a necessidade de conhecer a realidade para transformá-la. Em palavras de Goyette e L-Hébrét (1988) os nexos dialéticos eqüivalem a confrontação dinâmica entre as dimensões do conhecimento.

O enfoque crítico além de avançar em relação ao tratamento dialético entre teoria e prática também concebe o conhecimento como construtivista. Esta característica marca uma importante diferença entre este enfoque e os anteriores, especialmente, com respeito ao positivismo. Os ideólogos do positivismo não consideravam o conhecimento como consequência da produção histórica dos homens. Carr e Kemmis (1988) afirmam que para a ciência crítica resulta evidente sua epistemologia construtivista e estes autores sugerem que o conhecimento ocorre através da construção e da reconstrução da teoria e da prática, portanto, um processo ativo de quem intervém na teoria e na prática.

Por certo que a ciência social crítica oferece a formação do profissional da educação um importante debate sobre a prática deste sujeito. Estamos nos referindo a praxes porque através dela e da reflexão, este profissional pode tomar consciência das condições sociais que condicionam seu trabalho e sua existência. Como se sabe a praxes não se limita a tomada de consciência, mas, sobretudo, a transformação. No caso dos sujeitos da educação, a consciência deve ser vista como compromisso que deverá reorientar seu trabalho e conectá-lo com o projeto de sociedade e de homem identificado com a justiça, com a liberdade e com a responsabilidade. Neste sentido, vale recordar Nogueira (1984) quando de refere a praxes através destas dimensões. A primeira é de natureza ética e se dirige a busca de eqüidade para construir a justiça e a segunda é a simétrica para lidar com a tensão e o equilíbrio.

5.5.6 Ciência e sociedade: o enfoque crítico.

Quando tratamos sobre a teoria e a prática no enfoque crítico percebemos que o interesse da ciência social crítica se distanciava dos enfoques anteriores. Carr e Kemmis (1988) fazem referência a isto dizendo que não se trata de substituir a técnica pela ciência. Diante disto e de outros motivos, os intelectuais da ciência social crítica se mostravam atentos e preocupados com os perigos da intervenção instrumental na sociedade. Um temor procedente, pois, o mundo continua enfrentando transformações bruscas que ultrapassam qualquer intento de explicação causal.

O relacionamento desta ciência com a sociedade é completamente diferente dos enfoques que vimos estudando até o momento. Em parte, esta atitude decorre das características do contexto histórico que facilitou o surgimento da ciência social crítica, especialmente, com a criação da escola de Frankfurt. O contexto histórico ajuda a explicar as diferentes formas de comportamento do intelectual em relação a sociedade. Sobre isto, Popkewitz (1988) nos recorda que cada paradigma oferece uma resposta aos problemas que as sociedades enfrentam. No caso da ciência social crítica uma de suas respostas é o exame histórico que desentranha os condicionamentos sociais, ideológicos e

econômicos que obstruem a compreensão do indivíduo, portanto, sua resposta não se limita a reflexão da realidade, mas a sua transformação.

De igual modo é que preciso considerar que para esta ciência, a crítica não é um desacordo acerca de algo, ao contrário, é, sobretudo, uma atitude e um compromisso para desocultar as condições históricas que impedem que os indivíduos tomem consciência de sua realidade social. Em palavras de Popkewitz (1988) a ciência social crítica desvela as regras do conhecimento e das condições sociais que restringem a nossas atividades práticas. A crítica desta ciência serve para reorientar a ação do homem e para modificar a realidade. Características que alteram de forma significativa o antigo relacionamento do indivíduo com a ciência. Carr e Kemmis (1988) confirmam isto quando sustentam que a crítica não se limita apenas a uma manifestação pública de divergência a respeito das condições sociais, mas que seu papel é elucidar os processos históricos que distorcem a percepção dos indivíduos.

Com efeito, esta ciência reafirma seu compromisso ideológico e Habermas (1989) é uma das vozes mais expressivas para afirmar este propósito, sobretudo, quando comenta que o discurso da ciência crítica é com transformação. Isto é a mesma coisa que dizer que não existe ciência desinteressada e este autor como Marx não estava de acordo como uma ciência que pretendia descrever o mundo em lugar de transformá-lo. Para estes pensadores o papel da ciência não é contemplar a vida, explicar seus processos e suas contradições, ao contrário, sua função e seu compromisso se dirigem a transformação da realidade.

É evidente que estamos tratando sobre uma ciência e um conhecimento produzidos para emancipar o homem e a sociedade. Uma emancipação que se dirige a liberdade e a autonomia, conforme sustenta Habermas em várias de suas obras. Para este propósito, o exame crítico da história é fundamental para evitar a percepção distorcida do indivíduo a respeito da realidade. Neste sentido, a teoria desempenha um papel importante e este pensador afirma que ela tem a finalidade de ajudar o indivíduo realizar uma reflexão sobre si mesmo e a respeito da sociedade, portanto, a teoria serve de guia para uma prática prudente, justa, ética e moral.

A partir desta perspectiva observamos que esta ciência se distancia cada vez mais da positivista, especialmente, quando trata a respeito do conhecimento. Recorda Habermas (1989) que o interesse positivista acerca do conhecimento é técnico e o da ciência social crítica é emancipatório. O primeiro, conforme já mencionamos não pretende transformar a realidade já que sua intenção é o controle dos problemas práticos através de aplicações de instrumentos. Uma abordagem que perde de vista a idéia de que os valores sociais não são causais, mas históricos e relacionados com as estruturas da sociedade. Compreender a realidade e os fatos sociais como fenômenos dados é a mesma coisa que afirmar que eles são exteriores aos indivíduos (Ortiz, 1986).

Ao tratarmos sobre a teoria e a prática através dos três enfoques queríamos, sobretudo, responder a um dos desafios que impõe a presença do aluno-professor nas licenciaturas da família da educação. Pensamos que um exame

crítico acerca do conhecimento pode facilitar a compreensão deste aluno, especialmente, a respeito do seu relacionamento com a ciência através da reflexão dos diferentes enfoques. Um debate que pode reorientar a perspectiva do aluno-professor sobre os vínculos do seu trabalho com a ciência e, naturalmente, com a sociedade. Neste sentido, as respostas dos diferentes profissionais e, em particular, dos profissionais do ensino são respostas da ciência a sociedade. Ademais destes aspectos, estes enfoques servem para o aluno-professor examinar suas crenças e sua experiência com o ensino.

Mais uma vez estamos de acordo com Popkewitz (1988) quando ele diz que os três enfoque sobre o conhecimento não podem ser tratados a partir das idéias que produzem, mas, sobretudo, através dos contextos históricos e políticos contemporâneos a cada uma destas tradições. Neste sentido, a análise histórica ilumina e facilita o entendimento da natureza das respostas que cada enfoque oferece as dificuldades e aos problemas da realidade. As ciências simbólicas como também são conhecidas as ciências interpretativas, em parte, respondem as inquietações da sociedade do bem-estar social. E desta forma, o debate histórico vai iluminando o entendimento sobre ciência e sociedade e informando a quem as resposta da ciência estão sendo dirigidas.

É importante que o aluno-professor como os demais alunos discutam a linguagem científica além da descrição e da interpretação sobre a sociedade. Estes alunos devem ser estimulados a refletirem acerca da linguagem da ciência como expressão que contem valores. Os paradigmas são perspectivas de mundo e de sociedade e não devem ser vistos como abstrações, mas como modelos políticos e ideológicos concebidos para interpretar a realidade. Neste sentido, é oportuno mais uma vez recordar Popkewitz (1988) quando ele diz que não se deve entender o conflito na investigação como uma oposição entre os métodos qualitativo e o quantitativo, sobretudo, porque esta distinção reduz a ciência a mera técnica e converte em mecanicismo o processo de investigação. Assim que, o importante é considerar os paradigmas da ciência atual como reflexões a respeito da história e das transformações ocorridas nas sociedades e, em particular, nas sociedades ocidentais.

5.6. Considerações finais.

Nas páginas anteriores a reflexão surgiu como um elemento decisivo no tratamento pedagógico da experiência do aluno-professor. Este argumento reforçou a crença na idéia de que sua experiência com o ensino deveria ser objeto de análise neste capítulo. Na verdade, estamos insistindo na necessidade de um tratamento curricular que privilegie a reflexão a respeito da experiência como um desafio a ser enfrentado nas licenciaturas que comportam aluno-professor. Neste sentido, é oportuno também privilegiar o debate a respeito da reflexão e pensar que ela deveria ser desenvolvida e estimulada através de disciplinas que possam oferecer aos alunos ferramentas para um pensar rigoroso, sistemático, crítico e transformador.

Gostaríamos de deixar mais uma vez claro que entendemos a reflexão além de uma atividade intelectual, sobretudo, porque o ensino é uma atividade que comporta as dimensões política, moral e ética. A complexidade da atividade

educativa e, em particular, do ensino exige do professor e, naturalmente, do aluno-professor uma atitude de constante julgamento a respeito do que convém e do que não convém o aluno aprender. Este profissional deve se perguntar sobre o justo e o injusto, o correto e o incorreto. Portanto, precisa ter presente que o julgamento a respeito do mundo, dos seus objetos e dos homens não é técnico, mas é ético porque se trata de ponderar a respeito do bem e do mal. Um exame que também se realiza partindo das características e das particularidades do contexto e do aluno.

Neste sentido, é oportuno recordar que a complexidade das sociedades pós-industriais especializou o juízo, transformou-o numa atividade técnica, hábil e vinculada a especialistas (Bárcena,1994:13-14). Estas características e outras, em parte, respondem pela pouca ênfase que se confere ao lugar do juízo de valor no terreno educativo. Aqui estamos ponderando a respeito da influência tecnicista no pensamento educativo e de outras tradições distantes das finalidades da educação. Parece um paradoxo, sobretudo, porque não se pode separar do ensino os valores, mas apesar disto esta postura tem sido freqüente no mundo educativo.

Finalmente, também acreditamos que tenha ficado claro o valor da reflexão sobre a experiência do aluno-professor em lugar de uma formação desenhada a partir da prática e dirigida a ela. A reflexão na educação é uma exigência de sua natureza, de sua finalidade e do seu contexto, pois, ela não comporta atuação mecânica. Portanto, requer constante movimento para repensar as crenças e os pressupostos que fundamentam a atividade educativa. Trata-se de uma espécie de balanço permanente em direção ao ponto de partida e de chegada da educação e do ensino. Seria algo próximo a tarefa de decompor e recompor o trabalho pedagógico e o pensamento do professor para identificar os descaminhos e encontrar as trilhas para um novo rumo. A reflexão está intrinsecamente ligada a responsabilidade com a educação e com a sociedade. A sala de aula não é um espaço para a improvisação, sobretudo, porque o ensino é um fenômeno intencional e esta intencionalidade está dirigida pela reflexão que é política e ética.