



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓ
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA**

**Crença, mito e verdade.
Um estudo sobre o pensamento do
aluno-professor**

**Doutoranda: Maria Regina de Moura Rocha
Diretor: Dr. Pedro Jurado de los Santos**

**Barcelona
2002**

*A Ortunho,
por nos presentear com a vida.*

AGRADECIMENTOS

Ainda que corra o risco de esquecer nomes não posso deixar de agradecer a muitas pessoas que colaboraram com esta tese pela certeza de que nenhum trabalho intelectual pode ser feito na solidão, especialmente, pela natureza social das idéias. Naturalmente que para levar a bom porto esta investigação tive que vencer limites pessoais e desdobrar esforços. Ao longo do caminho encontrei amigos que participaram desta aventura de maneira diversa, mas igualmente produtiva e com este gesto estou compartilhando com eles o termino deste projeto.

Muitas pessoas contribuíram para o meu crescimento intelectual e para desenvolver minha sensibilidade com temas da educação, inclusive, muitas delas, a exemplo de meus alunos não se lembram de sua participação que se materializa nesta tese. A elas também quero agradecer ainda que seus nomes não estejam mencionados.

Contudo, desejo destacar algumas pessoas que estiveram comigo nos momentos mais difíceis e mais bonitos deste trabalho. Darci, Ortunho, Pompílio, Lu, Jaque, Lilian, Amarildo, Víctor, Dudu, Camila, Carol, Felipe, Boris, Vivian, Bruno, Joel, Tomàs, Nélia, Naide, Verônica, Vicente e George. A minha família agradeço, especialmente, a sensibilidade, o carinho, o apoio e o respeito pelo meu projeto profissional. E ainda a generosidade diante de minha longa ausência de casa.

Ao doutor Pedro Jurado de los Santos as oportunas conversas, as contribuições e o estímulo.

A Samuel a constante presença, a amizade e o apoio nos momentos oportunos e precisos.

A Irene a amizade, generosidade e o empréstimo do computador.

A Nely, Silvia Machado, Vera Bandeira, Guilherme, Martha Silva, Marianne Weber, Afrânio, Virgínia, Ayêska, Luiza, Bárbara e Dora meus amigos queridos o apoio, a confiança e o carinho fundamentais na distância.

A Pedro Gregório a paciência pedagógica por ter realizado comigo a última leitura da tese.

Ao Dr. Justo Arnal a colaboração no trabalho de campo.

A Jerônimo a leitura dos capítulos teóricos e o incentivo. A Ursula, Laura e Alba a correção ortográfica do espanhol e a transcrição de algumas entrevistas. A Indiana a ajuda informática. A Marjan, Silvia, Eduardo, Paola, Maria e outros amigos conquistados na Espanha os bons momentos vividos juntos.

Aos formadores e aos alunos-professores da Universitat de Autònoma de Barcelona e da Universitat de Barcelona, o material empírico que tornou possível a compreensão do tema desta investigação.

INDICE DE CONTEUDOS

ÍNDICE DE CONTEUDOS.

DEDICATORIA.....i
AGRADECIMENTOS.....ii
INTRODUÇÃO.....1

PRIMEIRA PARTE

CAPITULO I: Cultura, pensamento e educação

1.1. Introdução.....7
1.2. Considerações iniciais.....7
 1.2.1. Precisões históricas.....7
 1.2.2. Cultura e pensamento: primeira aproximação.....11
 1.2.3. Pensamento, cultura e interpretação: segunda aproximação.....16
 1.2.4. Os vínculos entre cultura e personalidade.....17
 1.2.5. O papel do movimento cultura e personalidade.....20
 1.2.5.1. A personalidade na Antropologia.....23
 1.2.5.2. Ritos e personalidade.....25
 1.2.5.3. Socialização e personalidade: casos ilustrativos.....29
 1.2.5.4. Retomando o debate.....33
1.3. Cultura e educação.....37
1.4. Cultura, cognição.....43
1.5. Cultura e cognição: outros âmbitos.....47
1.6. Considerações finais.....49

CAPITULO II: Crença, educação: verdades e equívocos

2.1. Introdução.....52
2.2. Separando o joio do trigo: definindo crença.....52
 2.2.1. Crença e verdade.....57
 2.2.2. Crenças e controvérsias.....60
 2.2.2.1. Sobre os equívocos.....63
 2.2.2.2. Outros pontos de vista.....66
2.3. A perspectiva da Psicologia Social.....68
2.4. Os mitos e as “teorias” implícitas do professor: um paralelismo possível.....72
 2.4.1. O mito e a ciência.....73
 2.4.2. Outros interesses pelo estudo dos mitos.....75
 2.4.3. Mitos na sociedade tecnológica.....76
2.5. Algumas características da pós-modernidade.....79
2.6. O pensamento do professor: o que diz a literatura.....82
2.7. As construções explicativas do professor: outras idéias.....88

2.8.	Considerações finais.....	95
------	---------------------------	----

CAPITULO III: A percepção social no contexto do pensamento do aluno-professor

3.1.	Introdução.....	98
3.2.	Considerações gerais.....	98
3.3.	O lugar das relações no estudo da percepção.....	109
3.4.	Atração interpessoal.....	111
3.5.	O juízo social: a perspectiva da Psicologia Social.....	115
3.6.	As contribuições da percepção no processo avaliativo.....	120
3.7.	A percepção na sala de aula: a analogia do currículo vitae.....	122
3.8.	Construindo impressão sobre o outro.....	124
3.9.	Expectativas: poder e magia.....	126
3.10.	Metas e percepção social.....	136
3.11.	Autopercepção.....	137
3.12.	Considerações finais.....	142

CAPÍTULO IV: Representação social

4.1.	Introdução.....	145
4.2.	Antecedentes históricos: polêmicas e controvérsias.....	145
4.3.	A perspectiva da Psicologia Social.....	148
4.4.	As linhas de investigação sobre as representações sociais.....	151
4.5.	A vida cotidiana: as representações sociais.....	157
4.5.1.	O saber cotidiano: características e possibilidades.....	163
4.5.2.	O pensamento cotidiano: breves notas.....	168
4.6.	Interação social e processo ensino-aprendizagem.....	171
4.7.	Status e papel social.....	175
4.8.	A sociedade e as representações sociais.....	180
4.9.	A comunicação e as representações sociais.....	184
4.10.	Considerações finais.....	191

CAPITULO V: Premissas teóricas: contribuições para um debate

5.1.	Introdução.....	194
5.2.	O valor da experiência.....	194
5.2.1.	O tratamento educativo da experiência.....	200
5.2.2.	Reflexão e experiência: breves comentários.....	203
5.3.	A dimensão política da educação.....	206
5.4.	Outros âmbitos do debate político na educação.....	210
5.5.	A teoria e a prática: a discussão sobre o conhecimento.....	211
5.5.1.	O enfoque positivista.....	212
5.5.2.	Ciência e sociedade: o positivismo.....	213
5.5.3.	O enfoque interpretativo.....	216
5.5.4.	Ciência e sociedade: o enfoque interpretativo.....	219

5.5.5. O enfoque crítico.....	220
5.5.6 Ciência e sociedade: o enfoque crítico.....	224
5.5. Considerações finais.....	226

SEGUNDA PARTE.

CAPITULO VI: Metodologia da investigação

6.1. Desenho da investigação.....	229
6.2. Marco teórico.....	230
6.3. Marco prático.....	231
6.4. Desenho e a escolha dos instrumentos de investigação.....	232
6.4.1.Desenho do questionário de investigação.....	232
6.4.2.Desenho da entrevista de profundidade.....	233
6.5. Acesso ao campo.....	234
6.5.1. Seleção dos entrevistados.....	234
6.5.2. O trabalho de campo: aplicação dos instrumentos.....	235
6.5.3. Realização das entrevistas.....	236
6.5.4. Aplicação do questionário-entrevista.....	237
6.6. Saída do campo.....	237
6.7. Tratamento preliminar da informação.....	237
6.8. Análise e interpretação da informação.....	238
6.9. Sobre a rigorosidade da informação.....	239
6.10. Caracterização dos entrevistados.....	239
6.11. O perfil do aluno-professor.....	240
6.12. O perfil do formador.....	242

CAPITULO VII: Análise e interpretação dos resultados

7.1. Introdução.....	246
7.2. Interpretação do pensamento do aluno-professor.....	246
7.3. Considerações finais- aluno-professor.....	329
7.4. Perspectiva do formador sobre o aluno-professor.....	330
7.5. Considerações finais - formador.....	349

CAPITULO VIII: Conclusões e propostas

8.1. Introdução.....	351
8.2. Conclusões.....	352
8.3. Propostas.....	354
8.3.1.Desafios.....	355
8.3.2. Atividades formativas.....	355
8.3.3. Ações específicas.....	357
8.3.4.Linha de trabalho.....	357

8.3.5. Sobre futuras linhas de investigação358

CAPITULO IX: Últimas palavras.

9.1. Introdução.....362

Limitações.....362

9.3. Reflexões.....365

Referências Bibliográficas.....370

ANEXOS.....382

Anexo 1. Questionário - entrevista.

Anexo 2. Síntese do questionário- aluno-professor e formador.

Anexo 3. Transcrição da entrevista- aluno-professor e formador.

Anexo 4. Tabelas das categorias de análise.

Anexo 5. Gráficos das categorias de análise.

1. Introdução.

É difícil escrever uma introdução sem historiar os caminhos e os motivos que estão relacionados com a escolha do tema de investigação, sobretudo, porque eleger é afirmar uma preferência. O nosso interesse pelo pensamento do aluno-professor não é gratuito, especialmente, porque trabalhamos com este aluno na carreira de Pedagogia. Uma carreira que dentre outras saídas profissionais oferece a preparação para o professorado. Neste sentido, esta decisão se justifica também diante do pequeno interesse pelo “imaginário” do aluno-professor. Apesar disto, este tema é um campo de possibilidades para futuras investigações.

Durante a revisão bibliográfica fomos nos dando conta da grande responsabilidade que tínhamos por diante, particularmente, pelo escasso estudo acerca do pensamento do aluno-professor. Independente destes aspectos, decidimos continuar com este tema, mesmo sabendo que ele poderia oferecer certas dificuldades, especialmente, porque não dispúnhamos de referências teóricas e de trabalhos empíricos anteriores a respeito do “imaginário” deste aluno. Constatadas estas dificuldades decidimos que seria importante investigar este tema. Um dos interesses por este estudo era desocultar o pensamento do aluno-professor e, em última instância, refletir sobre a simultânea condição de aluno e de professor.

A idéia inicial era examinar o “imaginário” do aluno-professor de Salvador-Brasil, mas certas limitações impostas a investigadora determinaram a realização deste estudo em Barcelona-España. Em parte, esta mudança de rumo se constituiu num problema, particularmente, pelas implicações contextuais próprias da investigação qualitativa. Hoje, já não se suporta com a mesma tolerância do passado a imposição de modelos teóricos e a transferência de investigações realizadas em outras geografias. Por outro lado, o pensamento do aluno-professor como o pensamento do professor, em geral, deve ser entendido a partir da dinâmica interação entre cultura e personalidade.

As fronteiras entre a razão e a emoção são delicadas e isto, de certa forma, explica nosso interesse por este tema. No nosso caso, em particular, fica difícil separar a razão da emoção, sobretudo, pelo nosso trabalho com o aluno-professor. Não se faz ciência com neutralidade, mas com intenção e, portanto, não se escolhe um tema somente pelo intelecto e pela possibilidade de transformá-lo numa referência. As escolhas, em última instância, também pertencem ao terreno da subjetividade e da afetividade. Quando existe afeto por um assunto os descaminhos da atividade intelectual se tornam menos penosos. A escassa produção sobre o pensamento do aluno-professor, a nossa simpatia intelectual e afetiva justificam o interesse por este tema.

Em síntese, estamos confessando a nossa crença no papel do pensamento do aluno-professor na sua aprendizagem, na sua formação e no trabalho do formador. Confessar esta inquietação é admitir a importância das percepções e das representações sociais do aluno nas licenciaturas destinadas a formar

profissionais da educação. A preparação de profissionais, a exemplo do psicopedagogo e do pedagogo não é técnica, mas política, histórica e ética. Portanto, as formas de conhecimento da realidade referidas anteriormente são relevantes. Neste sentido, o conhecimento e a análise do “imaginário” do aluno-professor podem ajudá-lo a examinar criticamente suas crenças, suas dúvidas e suas convicções acerca do mundo e do universo educativo.

Embora o pensamento do professor seja um campo amplamente estudado, o “imaginário” do aluno-professor não tem recebido suficiente atenção por parte dos investigadores. A condição de aluno-professor continua oculta e esquecida. Quiçá este tema figure nos estudos realizados sobre o aluno, em geral, portanto, independente de características particulares, a exemplo do duplo papel de aluno e de professor. Uma particularidade que marca a diferença entre este aluno e outros, sobretudo, porque os indivíduos se posicionam na vida a partir de uma dada experiência e de um conhecimento prévio. As pessoas não são como folhas de papel sem nenhuma marca ou lembrança, ao contrário, são indivíduos com histórias e vestígios de sua passagem pela vida. No caso do aluno-professor sua história pessoal e profissional são elementos importantes para analisar a natureza e a qualidade do seu “imaginário”.

Não é possível continuar dando as costas a este debate quando se pretende formar profissionais criativos, críticos e, sobretudo, preocupados com a dimensão humana da educação. Partindo destes princípios é importante prestar atenção as crenças, as idéias e os valores do aluno-professor, inclusive, para que ele possa tomar consciência do papel do seu pensamento no desenvolvimento de sua atividade profissional. Trata-se de reconhecer que o aluno-professor que cursa uma determinada licenciatura da família da educação é um professor que trabalha em escolas primárias e secundárias. Um sujeito real que executa uma atividade concreta e que tem uma história profissional que influencia na sua aprendizagem e, naturalmente, no seu trabalho.

Diante da crença na importância do estudo sobre o pensamento do aluno-professor e da escassa bibliografia elaboramos o projeto de tese. Com este instrumento pretendíamos aprofundar nosso conhecimento a respeito do “imaginário” deste aluno, e inclusive, reorientar nosso trabalho acadêmico na carreira de Pedagogia. Para tornar possível este propósito formulamos os seguintes objetivos que orientaram a investigação:

1. Conhecer e analisar as percepções e as representações sociais do aluno-professor.
2. Conhecer e analisar a opinião do aluno-professor a respeito de sua simultânea condição de aluno e de professor.
3. Conhecer e analisar a percepção do formador acerca do aluno-professor.

4. Refletir e sugerir linhas didáticas e metodológicas para a aprendizagem do aluno-professor.

Partindo dos objetivos, decidimos estruturar esta investigação em duas partes. A primeira está dedicada ao marco teórico constituído por cinco capítulos e a segunda ao marco prático que compreende dois capítulos. Com respeito a parte teórica, o primeiro capítulo está consagrado ao estudo da cultura, especialmente, o debate sobre cultura e pensamento através das contribuições da Antropologia. O segundo capítulo contempla o exame das crenças em diferentes perspectivas para clarear as controvérsias que converteram este tema num conhecimento fantasioso e ilusório. O objetivo é precisar historicamente os equívocos acerca deste conhecimento para analisar as “teorias” implícitas do professor e, naturalmente, do aluno-professor longe da ideia de crença em sua aceção vulgar.

O terceiro capítulo está dedicado a análise da percepção social, especialmente, por sua contribuição no exame do pensamento do aluno-professor. A escassa bibliografia sobre o sujeito desta investigação justifica a presença deste tema, particularmente, por suas virtudes na tarefa de desentranhar a construção e a interpretação da realidade por este aluno. O quarto capítulo contempla o debate a respeito da representação social pela necessidade de examinar o discurso do aluno-professor através de um conhecimento capaz de explicar as origens de certas crenças dos indivíduos. Este interesse também está relacionado com um dos objetivos da investigação e com a necessidade de estabelecer as bases teóricas para analisar o “imaginário” deste aluno.

O quinto capítulo trata das premissas teóricas relativas ao debate sobre a presença do aluno-professor nas licenciaturas da família da educação. O propósito deste capítulo é analisar alguns temas, a exemplo da experiência educativa deste aluno como um desafio no seu retorno a universidade. A composição dos capítulos teóricos está relacionada a necessidade de estabelecer as bases de sustentação para examinar o objeto deste trabalho. De igual modo que se converte numa referência para interpretar a informação empírica. A segunda parte desta tese está dedicada ao capítulo metodológico, a interpretação dos resultados, as conclusões e as propostas. E finalmente, as limitações e as reflexões deste estudo.

O que escrevemos ao longo das páginas desta tese não são certezas acabadas, mas parte do nosso desconhecimento acerca da condição de aluno-professor e, naturalmente, das suas representações sociais. Na verdade, trata-se de um diálogo com os autores a respeito da nossa perspectiva sobre o pensamento do aluno-professor. Uma espécie de discurso relativo a presença deste aluno nas licenciaturas da família da educação. Um discurso que tem como objetivo básico desocultar a simultânea condição de aluno e de professor. Ademais disto, refletir a respeito do papel deste aluno nas licenciaturas e, conseqüentemente, o lugar do seu “imaginário” na sua aprendizagem e no trabalho do formador. As perguntas que fizemos nos capítulos teóricos refletem o que estamos dizendo, sobretudo, o nosso interesse de trazer a luz o pensamento do aluno-professor.

Como dissemos no início desta introdução a escassez de trabalhos sobre o pensamento do aluno-professor tornou arriscada e perigosa nossa aventura, mas ao mesmo tempo atrativa e necessária. A responsabilidade é grande, mas não queremos buscar desculpas diante dos deslizes, das falhas e dos problemas desta investigação. O que está escrito nesta tese não representa o nosso saber, mas nosso desejo de aprofundar o conhecimento acerca do pensamento do aluno-professor. Estamos satisfeitos com a escolha do objeto desta tese e com a possibilidade de poder realizar este estudo, mas convencidos de que é preciso continuar refletindo e investigando o “imaginário” do aluno-professor. Finalmente, as conclusões e, em particular, as propostas apresentadas nesta tese sintetizam as contribuições oferecidas pelo marco teórico e, naturalmente, refletem as nossas ponderações sobre o pensamento do aluno-professor. As linhas de investigação sugeridas, em parte, são possibilidades para novos estudos a respeito do “imaginário” deste aluno.

CAPITULO I.
Cultura, pensamento
e educação

CAPITULO I – Cultura, pensamento e educação.

1.1. Introdução.

Neste capítulo nos dedicaremos ao estudo da cultura, sobretudo, porque ela permite compreender e interpretar o pensamento do aluno-professor, inclusive, suas expectativas relacionadas com o retorno a universidade. Não costuma ser freqüente na literatura acerca do paradigma pensamento do professor a abordagem antropológica, especialmente, pela tradição da Psicologia nesta linha de investigação. O debate sociológico e antropológico não tem sido habitual nos estudos realizados a partir deste paradigma. A perspectiva psicológica com larga influência no pensamento do professor não enfatiza muito os valores e os sentimentos culturalmente construídos e compartilhados numa determinada realidade pelos indivíduos.

Decidimos elaborar este capítulo com base na cultura para iluminar o nosso entendimento sobre o pensamento do aluno-professor além dos aspectos psicológicos, inegavelmente, presentes no “imaginário” do indivíduo, em geral, e, em particular, deste aluno. Partindo destas idéias, justifica-se este capítulo diante da necessidade de estabelecer as bases teóricas para compreender as percepções e as representações sociais do aluno-professor. Nossa intenção é refletir sobre o pensamento deste aluno através de algumas contribuições antropológicas, a exemplo de cultura e pensamento, cultura e cognição e cultura e educação. Para cumprir este propósito analisaremos o papel da cultura através de diferentes escolas antropológicas para fundamentar a análise a respeito do “imaginário” do aluno-professor.

1.2. Considerações iniciais.

A complexidade do conceito de cultura nos anima a precisar alguns aspectos deste importante construto. Inicialmente, é preciso recordar que em termos etimológicos a palavra cultura tem sua origem no verbo latim *colere* que segundo Chauí (1997:292) pode ser traduzido como *cultivar, tomar conta e cuidar*. Acepções que correspondem ao cultivo da natureza em lugar do desenvolvimento do espírito como ocorreu no século XVIII. Nos recorda esta autora que cultura está, de certa forma, associada a educação no seu sentido mais amplo, pois, em última instância, a cultura é o primeiro contato do indivíduo com o conhecimento. Neste caso estamos falando do processo de socialização como uma modalidade de educação informal, embora a cultura e a educação tenham naturezas específicas.

O uso do conceito de cultura por outras ciências é um argumento importante para defini-la neste capítulo, sobretudo, pensando no interesse que ela desperta nas ciências sociais. A respeito disto, Fabregat (1984: 63) diz que: “ *el concepto de cultura no es sólo un instrumento de los antropólogos historicistas en general, sino que también es el concepto clave de la investigación etnográfica de grupos contemporaneos*”. Com isto vamos nos dando conta da importância de precisar este conceito para evitar distorções e controvérsias desnecessárias sobre um conceito básico nesta investigação.

Kottak (1994:34) afirma que *“...la cultura, definida antropológicamente abarca características que as veces son vistas como triviales o no merecedoras de un estudio serio, como la cultura popular.”* Este autor, chama a atenção para a transcendência da cultura fora do domínio comum, sobretudo, por sua identificação com o gosto refinado. Embora educação e arte manifestem aspectos da cultura, elas possuem identidades e linguagens próprias.

Não resta dúvida de que a cultura como fenômeno e conceito tem na Antropologia um lugar privilegiado. Kluckhohn (1974) destaca esta importância através de seus aspectos materiais e interpretativos. Os primeiros aparecem nas funções e nas finalidades da cultura para elucidar e explicar o pensamento e o comportamento do homem. Os segundos podem ser observados na materialidade da ação do indivíduo por meio da chamada cultura material. Não é por casualidade que a Antropologia desde sua origem se preocupou em conhecer o modo e as condições em que o homem se apartou da ordem natural para criar a ordem simbólica e interpretativa. Afinal, a cultura é a primeira forma de educação do indivíduo. Uma espécie de aprendizagem sistemática importante para o desenvolvimento da personalidade e para definir a identidade e o sentimento de pertencimento do indivíduo a uma sociedade, em particular.

O interesse da Antropologia pela cultura está também relacionado com o papel das normas e das regras na socialização (Kottak,1994). Justa preocupação com o comportamento humano, pois, a conduta é uma forma particular de expressão dos indivíduos influenciada pela cultura. Apesar disto, cada pessoa assimila, interpreta e vive a cultura diferentemente de outros indivíduos, pois, a interação entre cultura e comportamento depende das características de cada personalidade. Indiscutivelmente este processo ocorre através de normas, de valores, de idéias e de sentimentos culturalmente produzidos e transmitidos as novas gerações pelas gerações anteriores. Seguindo um raciocínio próximo a Kottak (1994), Kluckhohn (1974:27) sustenta a idéia de que a Antropologia entende a cultura como a maneira total de um povo viver. Neste sentido, ela é um legado que o indivíduo recebe de seu grupo social e em palavras desta mesma autora, a cultura é ainda toda parte da natureza criada pelo homem.

1.2.1. Precisões históricas.

Como acabamos de constatar a origem etimológica da palavra cultura favoreceu alguns usos incorretos e, sobretudo, sua utilização como sinônimo de educação. De fato só depois da constituição da Antropologia como ciência o estudo da cultura assumiu outra perspectiva. Rüggenburg (1984) considera que a memória histórica do conceito de cultura está relacionada ao desenvolvimento e a recriação humana. Read (1974) afirma que os gregos não tinham em seu idioma uma palavra equivalente a cultura. Os gregos não cunharam um vocábulo para sintetizar e definir sua fabulosa produção material e espiritual legada a humanidade. Eles viveram intensamente sua cultura e, provavelmente, não sentiram a necessidade de defini-la.

Na verdade, o conceito de cultura que fugiu a sua origem etimológica surge no século XVIII e neste época ela foi identificada com o refinamento do espírito.

Uma tradição ainda presente na mentalidade de muitas pessoas que têm dificuldades para se desprenderem de antigas convicções. A identificação da cultura como o gosto refinado é conseqüência do interesse dos historiadores alemães pela reconstrução de uma trajetória geral da história da humanidade (Read, 1974). Para os estudiosos desta corrente de pensamento, a história da humanidade era a história do progresso humano. Razão que justificava retratá-la a partir das artes elevadas, do refinamento dos costumes, da perfeição das instituições sociais e do conhecimento da elite. Tendência que traduzia o espírito do iluminismo e a convicção da história como evolução do homem na sociedade.

Num contexto iluminista não se podia estranhar que a cultura fosse identificada com refinamento estético e com tudo que representasse o pensamento e as realizações requintadas das sociedades. Afinal, tratava-se do pensamento aristocrático sobre a sociedade e o conhecimento. Ademais disto, a curiosidade científica que animou estes historiadores foi dirigida pelo propósito de escrever uma história comparada das sociedades, privilegiando os períodos que marcavam o progresso humano. Tudo leva a pensar que através deste propósito, os historiadores acabaram escrevendo uma história linear e factual na qual o desenvolvimento era sinônimo de perfeição do conhecimento. Rocher (1973) esclarece esta perspectiva histórica afirmando que no século XVIII o termo cultura designava tanto o progresso intelectual de uma pessoa quanto o trabalho necessário para consegui-lo.

Até aqui vamos nos dando conta da importância da história no debate sobre a cultura e do íntimo relacionamento entre ambas. Lévi-Strauss (1966) é uma voz importante a respeito do que estamos analisando e isto pode ser apreciado através de suas palavras:

“...desde nuestro nacimiento, el medio ambiente hace penetrar en nosotros, de muchos modos conscientes e inconscientemente, un complejo sistema de referencia consistente en juicios de valor, motivaciones y puntos de interés, donde se comprende la visión reflexiva que nos impone la educación del devinir histórico de nuestra civilización, sin la cual, esta llegará a ser impensable o aparecería en contradicción con las conductas reales a ser impensable o aparecería en contradicción con las conductas reales. Nosotros nos movemos literalmente con este sistema de referencias, y las realidades culturales del exterior no son observables más que a través de las deformaciones que este sistema impone, cuando no nos adentra más en la imposibilidad de percibir lo que es” (p.69).

O essencial neste conceito é a idéia de que a cultura começou a fazer parte da vida do homem desde os primeiros momentos de sua existência. Com freqüência, não somos conscientes de que atuamos a partir de uma aprendizagem social porque ela ocorre independentemente da nossa vontade e do nosso desejo. Esta claro que nos comportamos segundo pautas culturais apreendidas ao largo de nossas vidas porque seria impensável a conduta humana distante delas. Na verdade, estas pautas culturais oferecem aos indivíduos e aos grupos sociais um projeto possível de existência. Em outros termos, a cultura é um sistema organizado de valores e de idéias que também

comporta os sentimentos. Graças a estas características se pode dizer que a cultura também proporciona aos indivíduos elementos para um pensar organizado porque os homens socializados num mesmo espaço cultural compartilham idéias e se relacionam entre si através de valores e de convicções consensuadas em lugar de crenças particulares.

Vejamos o que pensa Fabregat (1984) a respeito do que estamos analisando:

“...es un modo de ser histórico en el sentido de construir la herencia acumulada de varias generaciones, perdiéndose incluso su origen, a menudo, en el fondo de los tiempos. Siendo una forma histórica, la cultura es, por lo tanto, un fenómeno que, una vez dado, tiene existencia relativamente autónoma, o sea, mientras que existe antes que el individuo, y en cuanto éste la recibe a partir de sus primeros contactos con la sociedad, es también cierto que la cultura como producto material y espiritual, se describe por sí misma y tiene, en sus fines, significados coherente con el que se enseña y transmite a los individuos que la emplea” (ps. 67-68) .

A chave fundamental deste conceito é a anterioridade da cultura em relação ao indivíduo porque ela é um patrimônio étnico que compõe a memória coletiva de um povo. O fato da cultura ser um fenômeno dado assegura as novas gerações a continuidade da vida, pois, seria complicado e difícil elaborar constantemente tanto o sistema explicativo quanto a estrutura para a produção material. Uma construção permanente, de certa forma, inviabilizaria a existência humana e sobre isto Fichter (1982) afirma que nenhum homem concreto resulta essencial para a cultura porque ela é preexistente a qualquer pessoa individualmente.

Por sua vez, Write (citado por Kottak 1994:35) afirma que: *“ La cultura tuvo su origen cuando nuestros antepassados adquirieran la capacidad de simbolizar una cosa o hecho y correspondientemente captar y apreciar tal significado”*. A análise deste autor sobre a anterioridade da cultura está relacionada a criação dos símbolos. Elementos importantes da cultura, sobretudo, porque eles são mais eficientes do que as fronteiras geográficas e as políticas para demarcarem as origens de um povo. A idéia de estrangeiro e de nacional está melhor definida e determinada em certos símbolos culturais do que nas cédulas de identidade das pessoas. Os símbolos e a cultura estão no interior do indivíduo e vão com ele para qualquer lugar porque estão presentes na mente e no coração do homem.

A amplitude da cultura como resultado da produção humana, necessariamente, tem que ser considerada como consequência da capacidade humana de simbolizar. Na Antropologia o estudo dos símbolos serve para interpretar a produção material e espiritual dos povos ao longo de sua história. A cultura material pode ser entendida e explicada porque traduz as necessidades humanas através de atos concretos. Os símbolos também representam os diferentes usos históricos que as sociedades conferem aos objetos para responderem as suas demandas básicas de sobrevivência. Através do desenvolvimento da técnica e da tecnologia como formas de expressão cultura. Não resta dúvida de que os símbolos são úteis na interpretação do pensamento do homem de diferentes épocas. A cultura está presente em

expressões, a exemplo das crenças, das lendas, das músicas, dos poemas épicos e de tantas outras manifestações do espírito do homem. Formas que comunicam as aspirações, as necessidades emocionais e estéticas dos indivíduos.

Estamos diante da ordem simbólica e esta ordem parece que tem certa unanimidade na Antropologia, possivelmente, por ter sido um dos marcos para edificar a civilização. Portanto, os *símbolos* são em, certa medida, a alma do conceito de cultura e eficientes fontes para comunicarem de modo preciso as idéias e os objetos mesmo quando eles estão ausentes. Geertz (citado por Kottak, 1994:35) destaca o papel dos símbolos ao se referir a cultura como: *“Ideas basadas en el aprendizaje cultural de símbolos. Las culturas son conjunto de mecanismos de control-planos, recetas, reglas, construcciones, lo que los técnicos en ordenadores llaman programas para regir el comportamiento”*.

Em síntese, diríamos que a necessidade de precisar o conceito de cultura decorre do amplo uso deste termo em várias ciências. As vezes, usos particulares que, com freqüência, abandonam as perspectivas antropológicas e acabam produzindo confusões e controvérsias. Um bom exemplo disto se encontra nas expressões culturas “infantis” e culturas “inferiores” em referência a diversidade cultural. Muitos indivíduos que utilizam estes vocábulos ignoram que se trata de uma atitude etnocêntrica e repetem estas frases com certo ar de inocência. Eles estão convencidos de que as diferenças culturais são desta ordem porque também desconhecem que as culturas são sistemas de valores, de crenças e de idéias que devem ser entendidos no contexto histórico que os produziram. No reino das confusões e das controvérsias a cultura é transformada em sinônimo de educação formal. Quiçá isto decorra, em parte, do costume de identificar a socialização com a educação. Apesar deste equívoco, socialização e educação são fenômenos distintos e esta última pode ser vista como uma forma de educação em sentido amplo, segundo Kluckhohn (1974) e Chauí (1997).

1.2.2. Cultura e pensamento: primeira aproximação.

Objetivamente que contribuições a cultura pode oferecer a educação e, particularmente, ao pensamento do professor e do aluno-professor? Esta é a pergunta que orienta a análise sobre cultura e pensamento. Como acabamos de perceber nos comentários de Lévi-Struass (1966) o homem se articula com o mundo através de um sistema de referência oferecido pela cultura. Este sistema chega até nós de forma inconsciente, mas está presente no nosso pensamento e na nossa conduta. Fichter (1982:272) se aproxima desta idéia quando sustenta que a cultura: *“...comprende todas las capacidades y costumbres adquiridas por los seres humanos en asociación con sus congéneres”*. Assim que, a primeira aproximação entre cultura e pensamento vai se tornando visível a partir da idéia de que a cultura proporciona ao indivíduo as pautas para um pensar compartilhado.

Está claro que o pensamento do aluno-professor como o pensamento dos demais indivíduos também é fruto da socialização e da interação social, pois,

estas são formas para absorver a cultura e trocar significados para a interpretar a realidade. Com isto vamos nos dando conta de que o pensamento do professor e, naturalmente, do aluno-professor não é uma construção particular. Ao contrário, é coletivo porque a cultura fornece as bases para um pensar organizado e compartilhado. Neste sentido, pode-se dizer que as crenças do professor estão relacionadas com a cultura educativa, sobretudo, porque a cultura proporciona um sentimento de pertinência a um grupo social. Estamos dizendo que a cultura se encarrega de tornar o indivíduo membro de uma sociedade ao lhe oferecer um lugar e um papel a desempenhar nela. Afinal, ser membro de uma cultura e de um grupo social implica em compartilhar valores, idéias, sentimentos, crenças e convicções comuns. Mais uma vez vamos encontrando outros argumentos em favor da idéia do pensamento do professor como uma elaboração coletiva em lugar de uma crença pessoal.

O que acabamos de ponderar equivale a dizer que o pensamento, a consciência, o comportamento, a personalidade são construções da sociedade e que sobre eles a cultura exerce influência. De igual modo estes aspectos interferem na cultura, sobretudo porque a socialização tem um papel fundamental neste processo. Através da socialização, os indivíduos interiorizam crenças, idéias, sentimentos e valores que devem ser compartilhados com outros indivíduos pertencentes a uma determinada sociedade. Elementos que também expressam a visão de realidade dos indivíduos e informam que o modo de olhar o mundo está, em última instância, ligado a cultura. É desta forma que estamos entendendo o pensamento do professor e, em particular, do aluno-professor como explicações relacionadas com a cultura, com sua personalidade, com a sociedade e não apenas com a sua vida mental.

Na verdade, é a cultura espiritual que nos fornece as chaves para entender e explicar o pensamento e o comportamento do indivíduo. A respeito disto, Fabregat (1984) diz que:

“...el ámbito espiritual constituye el aspecto de la cultura que se refiere a su organización en la mente de los individuos que forman el grupo étnico o el grupo social, según los casos, pero también refiere a su organización supraestructural, esto es, independiente, de cada individuo puesto que es un producto patrimonial de toda etnia o toda la sociedad y que por lo tanto, trasciende al individuo y existe como realidad autónoma” (p.66).

Fabregat (1984) ao ressaltar o papel da cultura espiritual no pensamento deixa claro que ela oferece as bases e os elementos para o indivíduo estruturar seu sentimento de pertencimento a uma sociedade ou grupo. Em outros termos, é o mesmo que dizer que a pessoa se situa no mundo através dos valores, dos sentimentos e das formas de pensar elaboradas pela cultura. Partindo disto, não nos parece completamente razoável enfatizar o pensamento do professor e do aluno-professor como expressão de sua vida mental desvinculada das contribuições da cultura. A personalidade não é uma estrutura independente das condições sociais sob as quais o indivíduo foi socializado. Pensar desta forma é indiretamente reduzir a personalidade a sua dimensão biológica e negar sua interação com a cultura e com a sociedade.

Deste modo, Fabregat (1984) nos recorda que a cultura além de explicar a formação do pensamento do indivíduo é ainda um elemento para compreender a conduta das organizações humanas. As instituições são estruturas concebidas com base nas crenças e nas idéias culturalmente compartilhadas. Portanto, fazem parte do patrimônio étnico de cada sociedade, mesmo que sua formação independa da pessoa individual. As instituições sociais são fundamentais para preservar e garantir a sobrevivência dos indivíduos, da própria sociedade e da cultura, pois, as sociedades, em geral, não conservam seu patrimônio a partir da tradição oral.

Rocher (1973) é outra voz que enriquece o debate em torno do vínculo entre cultura e pensamento. Este autor sustenta a idéia de que a cultura é um conjunto que abarca as principais e as mais importantes aprendizagens que o homem necessita para viver em sociedade. Fato que reforça a idéia de que as representações sociais, as imagens e os símbolos que estão no pensamento do indivíduo são, em parte, originados desta aprendizagem social através dos processos de interação e da socialização. Próximo desta idéia está a análise de Giner (1995:174) ao sustentar que a Sociologia parte do princípio de que a realidade é concebida socialmente porque as contribuições, a exemplo da religião, da ciência e da ideologia têm raízes sociais, embora não sejam verdades socialmente determinadas de forma absoluta. Neste sentido, o papel destas concepções para a Sociologia é compreender como os grupos sociais elaboraram suas interpretações sobre a realidade (Giner, 1995). Deste modo, fica relativamente explicado o papel da cultura espiritual na interpretação do pensamento do homem e, particularmente, do professor e, naturalmente, do aluno-professor.

Fichter (1982:275) reforça este relacionamento nestes termos: *“Dado que a cultura no es una suma de todos estes fenómenos, podemos llamarla el gran proyecto de vida”*. Estamos inteiramente de acordo com esta idéia porque fora dos códigos e dos valores culturais o homem viveria solitário e perdido em suas próprias convicções. A cultura oferece um projeto de vida que facilita a convivência entre os indivíduos através das trocas de idéias, de sentimentos e de crenças comuns numa dada sociedade. A cultura ajuda os indivíduos a se reconhecerem como membro de um contexto ou de um grupo determinado. Imaginemos por um instante como seria terrível nossa vida se a cultura não oferecesse a possibilidade de traçar um rumo ou um caminho para nossa existência. Provavelmente seria impossível dialogar com outra pessoa porque ela não iria compreender os códigos e os significados presentes em nossas intenções e palavras. Cada indivíduo estaria se comunicando com base em referências particulares, portanto, incompreensíveis e neste caso a Babel estaria de fato instalada.

Graças a cultura dispomos dos elementos e dos conteúdos que dão sentido a vida e com isto, evitamos o caos e a incomunicabilidade, pois, os nossos diálogos e nossos contatos interpessoais são realizados a partir de referências compartilhadas. Contudo, não podemos romantizar e imaginar que os códigos da cultura garantem uma perfeita comunicação porque estaríamos simplificando a última. Dialogar e comunicar-se, as vezes, é difícil dentro do

mesmo registro cultural porque as intenções humanas nem sempre são evidentes para o próprio indivíduo. Fora deste território comum que é a cultura, o diálogo seria precário ou talvez impossível pela dificuldade de decodificar símbolos e valores.

O estudo da cultura é fundamental para entender de forma crítica e compreensiva o pensamento do aluno-professor porque, em parte, o pensamento deste sujeito é o resultado do modo como ele interpreta e vive a cultura. Neste sentido, Kottak (1994) recorda que os costumes, os valores e as crenças não fazem parte de uma coleção grosseiramente organizada, ao contrário, são conteúdos do complexo sistema cultural da sociedade e dos grupos sociais. Por sua vez, Tylor (1975) reforça este argumento afirmando que a cultura é um complexo sistema que comporta conhecimentos, crenças, artes e leis.

Na verdade, este autor está refletindo sobre o relacionamento entre cultura e pensamento, pois, seria impossível pensar distante do conhecimento que a cultura oferece. Em última instância, o que acabamos de dizer sintetiza o conceito de cultura de Tylor (1975). Esta definição coloca de manifesto que o pensamento é, em parte, resultado da cultura já que ela orienta a formação da mentalidade. O autor anteriormente mencionado, destaca em seu comentário a complexidade da cultura e nos ajuda a continuar pensando sobre o relacionamento deste fenômeno com as interpretações do professor. Neste sentido, é oportuno examinar a pertinência da defesa das construções dos professores e do aluno-professor como particulares e, portanto, merecedoras de pouca confiança e crédito.

Embora não falem críticas ao conceito de cultura deste autor por sua filiação a escola evolucionista é possível reconhecer o valor de sua definição de cultura diante de sua abrangência e do seu pioneirismo. No nosso ponto de vista o entendimento Tylor (1975) sobre a cultura não se distancia de outros mais atuais. O ponto de aproximação deste conceito com outros é a idéia da cultura como um complexo sistema que comporta um conhecimento, basicamente, construído para a sobrevivência do homem e da sociedade. Numa linha próxima aos autores anteriormente citados está Buxó (1984) ao destacar que a cultura:

“...es un sistema de conocimiento a partir de cuyos significados el ser humano tamiza y selecciona su comprensión de la realidad en el sentido amplio, así como interpreta y regula los hechos y los datos de un comportamiento social. En este sentido, la cultura constituye un programa de y para la acción que actúa en el ser humano durante el proceso de socialización y interacción social y adulta” (p.33).

Não resta dúvida de que esta autora colabora com o nosso ponto de vista sobre o pensamento do professor ao enfatizar, especialmente, que o indivíduo para compreender e interpretar a realidade lança mão dos significados produzidos pela sociedade. Isto é a mesma coisa que dizer que ninguém pode entender sua realidade sem interiorizar e utilizar os sentidos e os significados que a sociedade construiu ao longo da sua história. A singularidade está na

liberdade que cada um tem para interpretar a realidade e nas características da personalidade dos indivíduos.

No debate entre cultura e personalidade não se pode esquecer o papel da interação social, sobretudo, porque esta última abarca um amplo campo de relações entre os indivíduos e os grupos sociais. Contatos importantes para a formar impressão acerca do outro. Rocher (1973) nos recorda que os impressões sobre o outro não fazem parte de um processo anárquico, mas de um conhecimento mediado por um conjunto de interação social. Naturalmente que a interação social não é sinônimo de percepção, especialmente, porque a primeira é um processo e como tal implica em sucessivos encontros e intercâmbios entre os sujeitos.

Ademais deste aspecto, Rocher (1973:114) define a cultura como: *“Maneras de pensar, sentir y obrar compartidas por una pluralidad de personas que establecen entre ellas unos vínculos que cada individuo experimenta como verdaderamente reales”*. Está evidente na reflexão deste autor que o pensamento humano não é autônomo, ao contrário, é social e culturalmente compartilhado. Mais uma vez encontramos outro argumento que serve para defender o pensamento do professor e do aluno-professor como uma construção que comporta outras análises além da psicológica. Não é possível que os antropólogos estejam enganados a respeito da cultura como um fenômeno que oferece linhas mestras para orientar a consciência, a visão de realidade e o pensamento dos indivíduos. A respeito deste último vale a pena recordar que Fabregat (1984) ao tratar sobre a cultura se refere a ela também como um pensar organizado.

White (1949) nos brinda com mais um argumento em favor do pensamento do professor como uma construção social ao destacar o papel dos sub-sistemas sociológico e ideológico. Subsistemas importantes para entender o pensamento e o comportamento humano. Esta afirmação fica mais evidente quando este autor define as funções dos sub-sistemas nestes termos: o sociológico condiciona e o ideológico interpreta.

Com este estudo nossa intenção era elaborar analiticamente uma base conceitual para sustentar os argumentos a respeito da importância da cultura no paradigma pensamento professor e, conseqüentemente, para analisar as representações sociais do aluno-professor. Em razão disto não estávamos preocupados com a definição de uma escola antropológica, mas analisar distintas concepções de cultura. Concepções importantes para continuar refletindo acerca dos vínculos entre cultura e pensamento. Com o estudo conceitual estamos ponderando sobre o papel da cultura no pensamento do professor. Neste sentido, parece-nos oportuno mais uma vez recordar que o nosso ponto de vista se encontra de, certa forma, respaldado através da reflexão de Rocher (1973:114). Nos referimos ao entendimento deste autor a respeito da cultura como um sistema de valor que comporta formas de pensar, de sentir e de agir compartilhadas por um número significativo de indivíduos.

Parece que ao longo deste estudo ficou relativamente claro que o pensamento dos indivíduos e, naturalmente, do professor e do aluno-professor está

relacionado com a cultura, pois, ela oferece as formas de pensar aceitas por uma pluralidade de pessoas. Até aqui está evidente que o pensamento é uma construção complexa, portanto, reduzi-lo a mente seria a mesma coisa que ignorar ou negar o papel da sociedade através da cultura. A complexidade do pensamento requer uma abordagem ampla e um exame que ultrapasse as fronteiras do biologismo. Em outras palavras, é preciso reconhecer outros elementos, inclusive, as condições materiais e as mudanças sociais. Acontecimentos que distanciam as velhas idéias apoiadas no determinismo histórico e seus impactos na mentalidade individual e social.

1.2.3. Pensamento, cultura e interpretação: segunda aproximação.

Direta ou indiretamente o estudo do paradigma pensamento do professor nos leva ao debate sobre a significação oculta. Estamos nos referindo ao interesse pelo significado dos símbolos e, conseqüentemente, de sua interpretação. A respeito disto, Sperber (1988) faz uma crítica a certa tradição interpretativa dos símbolos, inclusive, colocando em tela de juízo a associação simbólica realizada por Freud. Sperber critica, basicamente, a arbitrariedade nos procedimentos de associação e chama atenção para uma certa economia entre a associação simbólica e determinadas representações. Para este último autor, parte do problema está na utilização de um número reduzido de símbolos e na falta de regularidade deste procedimento.

Em palavras do próprio Sperber (1988) a economia no estudo dos símbolos acabou facilitando o uso de qualquer objeto real ou imaginário. Na verdade, este autor pondera sobre a desproporção entre o número de símbolos e de representações relacionadas com os símbolos decodificados. O espírito da crítica está na alerta de que qualquer objeto ou símbolo pode ser utilizado para interpretar e realizar associações entre o manifesto e o inconsciente. Para este autor, Freud realizou um estudo numérico restrito e limitado a respeito dos nexos entre símbolos, representações e inconsciente. Apesar desta crítica, Sperber (1988:47) está de acordo com Freud sobre o papel do saber universalmente inconsciente na interpretação dos símbolos. Na verdade, Sperber está acentuando a importância do saber inconsciente e compartilhado na interpretação simbólica em lugar do comentário realizado através da exegese.

Que importância tem a crítica e a posição de Sperber (1988) para o paradigma pensamento do professor? Em primeiro lugar, é uma advertência a respeito da complexidade da interpretação dos símbolos e das representações mentais e sociais. Tomando como exemplo a preocupação deste autor, interpretar e compreender o pensamento do professor e, em particular, do aluno-professor não significa fazer associações livres como se tratasse de uma tempestade de idéias. Um recurso cuja lógica se fundamenta na associação direta entre causa e efeito ou na substituição de uma palavra por outra em busca de sentido.

Mais adiante, Sperber (1988) chama a atenção para a imprudência e a improdutividade da interpretação de um símbolo com uma idéia associada. Uma imprudência quando se trata de substituir um termo, uma palavra ou um conceito por outro sem considerar que eles formam parte de uma unidade

integrada. Indiretamente este autor está nos dizendo que as associações simbólicas são múltiplas e pertencem ao terreno do consciente, do inconsciente, do tácito e do implícito. Desconsiderar estes aspectos e substituir palavras e termos trocando a ordem pode favorecer um entendimento simplificado sobre o pensamento humano.

Em segundo lugar, este mesmo autor coloca em revista uma importante tradição no estudo e na prática dos símbolos. Em matéria de interpretação, os elementos simbólicos não devem ser tomados isoladamente, mas em conjunto quando de trata de realizar associações. A interpretação segundo Sperber (1988) deve ser feita partindo das configurações simbólicas porque elas comportam um grande número de elementos. A dificuldade está em identificar os elementos que são símbolos e que de fato substituem ou representam alguma coisa ausente ou abstrata. Neste sentido, não basta interpretar os símbolos ou realizar associações diretas trocando os termos. A tarefa vai mais além porque é preciso identificar no discurso dos indivíduos as configurações simbólicas para encontrar os elementos que conferem sentido e significado ao seu pensamento e, conseqüentemente, as suas interpretações.

Dito de outro modo, seria ultrapassar o trabalho de decompor a frase ou o discurso em partes como se este procedimento pudesse conferir sentido ao pensamento. O esforço de juntar símbolo a símbolo como se tratasse de um quebra cabeça resulta em fracasso porque as representações, as imagens e os símbolos não têm a mesma lógica exata e prévia de um jogo de armar. Os caminhos do simbolismo como recorda Sperber (1988) não são lineares e universais como muitos acreditam, mas culturais. Esta afirmação reforça ainda mais o papel da cultura no pensamento e torna defensável nossa crença na idéia de que as construções do professor estão apoiadas nas referências culturais. Estamos mais uma vez constatando que o pensamento do professor e também do aluno-professor é uma construção compartilhada, pois, a mentalidade destes sujeitos também está vinculada a cultura de sua sociedade, de sua instituição de trabalho e a outros fatores, a exemplo da personalidade.

1.2.4. Os vínculos entre cultura e personalidade.

A concepção de cultura dos autores estudados nos proporcionou um importante entendimento do papel da cultura no pensamento do professor além do debate de sua vida mental. Sob o título de vínculos entre cultura e personalidade pretendemos analisar as contribuições e o interesse da Antropologia com o estudo da personalidade. A Antropologia ao longo de sua constituição de ciência do homem empreendeu esforços para entender a mente humana através de manifestações, a exemplo dos ritos, da educação das crianças, das instituições como, casamento, funerais e outros. Acontecimentos que comprovam o interesse desta ciência por outras formas de organização do pensamento humano.

Partindo destas idéias e do que vimos analisando até o momento nos perguntamos o que torna possível afirmar que o pensamento do professor é mais psicológico do que social? Que crenças, evidências práticas ou teóricas são suficientes para fixar limites rígidos entre o mundo social e o psicológico?

Como se pode sustentar semelhante idéia sem correr o risco de não transformá-la numa certeza mecânica?

Em parte, estas questões nos estimula a analisar as contribuições da Antropologia Cultural em relação a personalidade, pois, o paradigma pensamento do professor em sua vertente psicológica privilegia mais o estudo da vida mental do docente do que os aspectos sociais. Esta linha de investigação com ênfase na vida mental do professor se distancia da análise do pensamento como uma construção sociocultural, portanto, deixa de contemplar o debate entre pensamento, cultura e sociedade. Em parte, o enfoque psicologizante reforça a pouca confiabilidade nas construções do professor. De igual modo que também reforça a crença nas explicações deste profissional como “teorias” particulares em lugar de idéias compartilhadas. A falta de debate entre mente, cultura e sociedade diminui a confiabilidade nas interpretações do professor.

O desejo de conhecer o homem, de certa forma, pode ser entendido como uma reflexão sobre a alma humana. Antropologia Cultural na sua fase de ciência não esteve presente nas culturas dispersas pelo mundo movida pela curiosidade e pelo interesse de catalogar povos e grupos humanos diferentes. Seu propósito não era elaborar mapas ou conhecimentos acerca da diversidade cultural e realizar estudos comparativos a respeito das sociedades. Antes do nascimento da Antropologia como ciência este comportamento ocorreu, mas se tratava dos primeiros passos da ciência do homem na construção do seu corpo teórico. Este interesse não resultaria numa estratégia produtiva para entender os processos íntimos que mobilizam o homem na construção da ordem cultural. De igual modo que seria infrutífero para entender as motivações dos indivíduos presentes nas mais distintas formas de expressão, a exemplo da artística, da religiosa e da material. Respostas subjetivas e práticas as necessidades igualmente subjetivas e utilitárias.

Muitos antropólogos estavam convencidos de que as manifestações da cultura não expressavam apenas a dimensão consciente do indivíduo, mas também conteúdos que pertencem ao inconsciente. A interpretação antropológica a respeito da cultura requeria uma análise profunda sobre a mente do seu criador para evitar as comparações superficiais a respeito da produção humana. Este interesse, em parte, representava a crença da Antropologia Cultural diante do dinâmico relacionamento entre cultura e personalidade.

Como dissemos em anterior oportunidade, a personalidade não é apenas uma estrutura biológica, mas uma complexa estrutura da vida humana na qual vários fatores contribuem para tornar implícito e ou explícito as motivações da conduta humana. Certos autores entendem a personalidade como uma organização que comporta aspectos além dos emocionais, conforme se pode observar nesta reflexão de Vernon (citado por Tomlinson, 1984) nestes termos:

“Personalidad es una organización relativamente estable de las disposiciones motivacionales de una persona, que surge de la interacción entre los impulsos biológicos y el medio ambiente físico y social. El término implica atributos cognitivos y físicos, pero normalmente se refiere principalmente a los rasgos

afectivos-conatativos, sentimientos, actitudes, mecanismos inconscientes y complejos, intereses e ideales, que determinan la conducta y el pensamiento característicos o distintivos de una persona” (p.273)

Esta definição não deixa dúvida a respeito da importância do estudo da personalidade e seus vínculos com a cultura, sobretudo, porque entre as características da personalidade estão aspectos, a exemplo dos sentimentos, dos interesses, das idéias, dos atributos cognitivos e dos afetivos. Características que também estão presentes na produção humana em diferentes linguagens e formas de expressar desejos e atender as necessidades dos indivíduos. Os elementos fundamentais da personalidade servem para iluminar as interpretações a respeito do que o homem produz através do seu espírito. Estas características, com frequência, ajudam outros indivíduos entenderem, por exemplo, o trabalho do artista e do artesão observando as imagens desenhadas ou esculpidas numa superfície.

Allport (1985) comentando sobre a personalidade recorda outros aspectos importantes para este debate, a exemplo das respostas de outras pessoas que se transformam em estímulos. Em outras palavras, este autor está dizendo que a opinião e a impressão de uma pessoa sobre outra têm influência na personalidade. Este estudioso está recordando o papel do influxo do outro e da sociedade na personalidade. No caso deste comentário os elementos novos são o juízo e o peso da formação da impressão na personalidade. Mais uma vez fica evidente a complexidade do relacionamento entre cultura e personalidade. Portanto, um tema que não deve ser tratado de forma apressada e tão pouco se deve carregar o acento num único aspecto, a exemplo do biológico ou do social separadamente. Em síntese, como lembra o estudioso citado anteriormente, a personalidade e a cultura não devem ser tratadas no âmbito da dualidade. Ao contrário, devem ser examinadas como complexos fenômenos que se aproximam, mas que também têm seus aspectos particulares. Neste caso, pecaram os culturalistas quando enfatizaram apenas a cultura e os psicólogos quando carregaram a tinta apenas nos aspectos psicológicos.

As investigações sobre a personalidade humana revelam que sua complexidade não se resume aos aspectos interativos entre a estrutura biológica e a social, mas a outros fatores, a exemplos da extroversão, da introversão, dos traços neuróticos e psicóticos. Estes aspectos indicam a profundidade da personalidade humana e isto se pode comprovar na vida cotidiana através do comportamento observável dos indivíduos. A arte é um bom exemplo do que estamos dizendo porque através dela também se pode perceber o relacionamento entre cultura e personalidade.

Desta forma, a cultura e a personalidade estão mais uma vez unidas porque seria uma tarefa infrutífera e superficial entender a produção do homem separada dos traços de sua personalidade. Não podemos nos esquecer de que a cultura também comporta características da personalidade do grupo que a criou. Grupo que compartilha valores, crenças, idéias e sentimentos que constituem parte do conteúdo manifesto e implícito da cultura. Deste modo, as motivações mais importantes que podem explicar o comportamento humano

em situações específicas devem ser buscadas na interação entre cultura e personalidade. Diríamos que, em última instância, a cultura pode ser vista como parte do esforço humano para organizar e interpretar a vida no âmbito do pensamento e das realizações materiais e subjetivas.

Até aqui vamos nos dando conta do dinâmico relacionamento entre cultura e personalidade, da dificuldade e, particularmente, da impropriedade de afirmar a importância da Psicologia sobre a Antropologia e desta última a respeito da Psicologia. O pensamento humano não pertence com exclusividade ao domínio da Psicologia pelo fato de se originar na mente do indivíduo. Esta posição além de reducionista é empobrecedora, pois, de nada adiantaria o empenho para entender a cultura longe dos vínculos entre ela e determinados aspectos da mente humana. E isto a Antropologia Cultural tratou de realizar através do movimento cultura e personalidade, conforme veremos a seguir.

1.2.5. O papel do movimento cultura e personalidade.

Seria injusto e sem sentido tratar sobre a interação entre cultura e personalidade sem considerar ao papel do movimento cultura e personalidade. Um movimento que contribuiu de forma decisiva para o entendimento das motivações que explicam a criação da cultura além da satisfação de necessidades materiais do indivíduo. Naturalmente que se trata de um movimento que buscou afirmar o papel da Antropologia no estudo deste relacionamento sem perder de vista as finalidades específicas desta ciência.

O movimento cultura e personalidade nos oferece argumentos que demonstram que o pensamento humano é formado por uma complexa relação do indivíduo com distintos aspectos da realidade social. Também esclarece a improdutividade do esforço para entender a personalidade distante da cultura, sobretudo, porque esta última não deve ser vista como um conjunto de características ou estranhas formas de satisfazer as necessidade humanas. Ao contrário, a cultura é um sub-sistema estruturado que se relaciona com outros sub-sistemas sociais, a exemplo do econômico, do educativo e do político dentre outros. Em termos gerais, a história de cada povo é um elemento fundamental para compreender a cultura, o pensamento, as realizações e o comportamento do homem, um aspecto enfatizado por Lévi-Strauss (1966); Fabregat (1984); Kottak (1994); Kluckhohn (1974) e outros importantes antropólogos.

Recorda Harris (1987) que o movimento cultura e personalidade de inspiração freudiana e boasiana é mais recente do que a Etnologia de corte psicológico. Para este autor, o suporte epistemológico deste movimento se encontra nas análises psicoculturais realizadas através da observação da conduta verbal e não verbal dos grupos e dos indivíduos estudados. Na primeira fase deste movimento, o vocabulário psicanalítico não se constituiu num instrumento para interpretar os fenômenos da cultura. O trabalho foi realizado partindo de referências e do conhecimento sobre a emoção e a cognição. A alusão a vida mental dos grupos humanos estudados pelos antropólogos e etnólogos evidenciou o interesse da Antropologia e da Etnologia para entender as formas de expressão do indivíduo mediante o estudo da cultura. Apesar deste

extraordinário esforço não se deve caracterizar suas contribuições como uma tentativa de criar uma Psicologia da cultura, conforme nos lembra o autor mencionado no início deste parágrafo.

A influência freudiana se evidenciou na segunda fase deste movimento mediante o interesse e a atração pelos temas mentalistas e individualistas na ciência social norte-americana (Harris, 1987). Para este autor, as duas guerras mundiais facilitaram esta influência porque em determinados circuitos antropológicos se deixou de acreditar na possibilidade de se conseguir a felicidade através da evolução sociocultural. As resistências em relação ao pensamento freudiano desapareceram depois que o autor desta corrente psicanalista superou o determinismo histórico, segundo os defensores do movimento cultura e personalidade, a exemplo de Harris (1987).

Deste modo, a Antropologia Cultural e os antropólogos que criticavam as posições freudianas puderam fazer as pazes com o seu pensamento e com a psicanálise. Estratégia que concretizou a influência dos princípios freudianos no movimento cultura e personalidade. Durante o intervalo entre esta superação, Mead, Sapir e Benedict apresentaram uma vaga e ligeira identificação com o pensamento freudiano nos estudos sobre comportamento desviante na primeira infância e nos estudos a respeito da sexologia comparada (Harris, 1987).

O debate com pensamento freudiano seguiu no interior do movimento cultura e personalidade através dos antropólogos obstinados em promoverem a abertura da teoria freudiana às variáveis culturais. Isto depois da superação da postura determinista presente no pensamento freudiano, segundo os principais representantes do movimento cultura e personalidade. A luta dos antropólogos residia, em parte, nas críticas à tese freudiana acerca da evolução do homem e do surgimento da civilização. Muitos antropólogos não concordavam com as teses sobre a sexualidade infantil e sua repercussão na vida adulta (Harris, 1987). Neste caso estava em evidência o protagonismo dos fenômenos da psique individual e um ausente debate a respeito dos processos culturais. Por outro lado, as reações ao pensamento freudiano surgiram através da oposição às idéias de Freud a respeito da evolução das instituições sociais, segundo nos sugere Harris (1987). Na verdade, muitos antropólogos questionavam a tese freudiana, particularmente, o argumento de que um único patriarca detinha o poder sexual sobre as mulheres de sua família, inclusive, suas filhas.

Tese que deu origem aos conceitos de repressão, de culpa e de complexo de Édipo. Complexo conhecido através da idéia da morte do pai pelo filho diante da impossibilidade deste último competir sexualmente com seu genitor. Fato que provocou em Édipo uma forte e impiedosa culpa. Morin (1974) se opõe a esta tese e sustenta que a hominização não ocorre com a morte do pai, mas com o seu nascimento. Este último autor sustenta que a figura paterna está associada à complexidade e à contradição interna na família em lugar da ambigüidade representada pelo pai através da competição e da proteção.

Recorda Harris (1987) que após a superação desta fase muitos antropólogos colaboraram com os psicólogos e com os psicanalistas herdeiros da tradição

evolucionista freudiana. Uma ajuda que, em parte, ampliou as bases das análises psicoculturais. Iniciativa que reforçou a dinâmica entre mente e sociedade, especialmente, no terreno da cultura. Apesar deste esforço histórico para ampliar este debate, o paradigma pensamento do professor, continuou nutrindo uma especial simpatia pela vida mental do professor. Não se sabe se esta simpatia é a única causa do distanciamento deste paradigma do debate entre pensamento, cultura e sociedade.

Segundo Badillo (1993) Malinowski abre um novo debate ao criticar as posições universalistas de Freud sobre o complexo de Édipo através do estudo da família trobriand. Este autor sustenta que Malinowski provou que nesta família a autoridade não se originava do pai, mas do tio materno. Mesmo com esta descoberta que criticava o caráter universal do complexo de Édipo continuou existindo interesses e nexos entre a Antropologia Cultural e a teoria freudiana. Badillo (1993) deixa claro em seu estudo acerca da cultura e da personalidade a forte influência que a biologia exercia no pensamento de Malinowski. Esta influência, segundo Badillo não impediu que Malinowski se opusesse a universalidade do complexo de Édipo defendendo o argumento de que esta tese era cultural e ocidental.

No debate sobre a universalidade ou não da personalidade, Badillo (1993) destaca que Mead foi outra voz que se juntou a de Malinowski na oposição a universalidade da estrutura da personalidade. Esta objeção Segundo o primeiro autor estava relacionada com distância do pensamento freudiano com os aspectos culturais. Badillo (1993) diz que Mead observou um comportamento sexual diferente do ocidental entre os jovens do pacífico. Na verdade, este autor está dizendo que Mead constatou que estes jovens tinham uma vida sexual livre das tensões, das angústias e da repressão que caracterizava o comportamento do jovem do ocidente. Ademais disto, a vida sexual acontecia muito mais cedo do que neste lado do mundo.

Badillo (1993) nos sugere que Malinowski e Mead criticaram Freud, especialmente, porque este psicanalista generalizou certos fenômenos como universais partindo de suas experiências com seus pacientes. Esta crítica incide, particularmente, no campo da “educação” das crianças e sua repercussão na sexualidade e no comportamento do adulto. O primeiro autor lembra que o pensamento freudiano defendia a idéia de que as diferenças culturais entre os homens eram superficiais e afirmava que no plano psicológico mais profundo os homens eram semelhantes porque herdavam características comuns.

Embora a Antropologia Cultural tenha feito as pazes com o pensamento freudiano isto não significou aceitação incondicional dos princípios desta teoria, sobretudo, em relação a universalidade da cultura como acabamos de observar nas posições de Malinowski, conforme recorda Badillo (1993). A tarefa desta ciência e de seus estudiosos, a exemplo de Franz Boas, segundo Harris (1987) foi desfazer a idéia do comportamento humano como hereditário. A intenção era discutir a conduta como um fenômeno complexo e evidenciar o papel do contexto sociocultural na personalidade. Uma postura que não

pretendia converter a cultura numa herança autoritária da sociedade sobre o indivíduo.

A terceira fase do movimento cultura e personalidade para Harris (1987) foi marcada pelo rigor metodológico em lugar do predomínio dos métodos humanistas que caracterizam a Antropologia Cultural. Fase de plena expansão da Psicologia Experimental através das teorias: neo-behaviorista e das contribuições skinnerianas em menor grau. Acontecimentos que indicam certo distanciamento deste movimento com as idéias e os princípios freudianos. Neste sentido, estava em questão o estudo sobre cultura e personalidade e, em parte, o interesse científico por este tema. A própria Psicologia estava preocupada em aplicar métodos rigorosos de verificabilidade partindo de uma renovação epistemológica e metodológica. Fatos que explicam os motivos do possível afastamento da Antropologia Cultural da Psicologia já que a primeira ciência se define mais por suas preocupações humanistas. Nesta época a Psicologia estava buscando o “purismo” metodológico ou científico de suas reflexões e análises (Harris, 1987).

Partindo da convicção de que o pensamento do professor não deve ser examinado distante dos aspectos sociais nos interessa as contribuições dos neo-freudianos na terceira fase do movimento cultura e personalidade. Neste sentido, os trabalhos do psicanalista Kardiner (1939) (citado por De Vos, 1981) são, particularmente, úteis pelo uso de material etnográfico e as referências ao papel das instituições sociais no estudo da personalidade básica. Na verdade, o primeiro investigador promoveu um novo debate a respeito das posições freudianas consideradas inaceitáveis por muitos antropólogos. Em síntese, os antropólogos não estavam de acordo com a universalidade da personalidade, segundo o pensamento freudiano.

O movimento cultura e personalidade nos ofereceu argumentos e estudos que demonstram que o pensamento humano é formado por uma complexa relação do indivíduo com distintos aspectos da realidade social e interna. Também ficou evidente a improdutividade e o esforço para entender a personalidade distante da cultura. Com esta breve apreciação acerca deste movimento queríamos deixar clara nossa posição a respeito da necessidade de considerar o pensamento do professor e, em particular, do aluno-professor a partir de um exame interdisciplinar, sobretudo, por se tratar de um tema psicossocial. Além disto, estamos convencidos de que nenhuma ciência é capaz de responder e de compreender o pensamento independente das reflexões de outras ciências.

1.2.5.1. A personalidade na Antropologia: breves comentários.

O tratamento da personalidade pela Antropologia se distanciou do pensamento freudiano embora este tenha deixado certas marcas no movimento cultura e personalidade, conforme vimos analisando com base nas reflexões de estudiosos sobre este tema. Em linhas gerais, pode-se dizer que, em parte, as divergências com esta corrente estão no fato dos antropólogos acreditarem no papel da cultura na formação da personalidade. Neste sentido, o conceito de personalidade básica foi uma das mais importantes contribuições desta ciência

para definir os limites e os pontos de convergência entre Antropologia e Psicologia no debate a respeito da personalidade.

De Vos (1981) recorda que a personalidade básica para Kardiner (1939) é um conjunto de elementos comuns a todas as culturas e importantes para a adaptação do indivíduo. Está evidente que a personalidade básica está relacionada com as características culturais, especialmente, através da socialização das crianças. Em palavras de De Vos (1981) a personalidade básica está vinculada as potencialidades e as virtudes criadas pela cultura. Fabregat (1984:65) diz que a estrutura da personalidade básica defendida por Kardiner se expressa como uma tendência nuclear nos indivíduos socializados numa mesma cultura.

Por outro lado, o conceito de personalidade básica sugere a existência de uma variedade de matizes de personalidade, pois, cada grupo humano concebe suas instituições sociais a partir de diferentes valores. Nos parece razoável pensar desta forma porque as culturas reagem e atuam diferentemente sobre a realidade e isto, certamente, influencia na formação da personalidade dos indivíduos. As instituições sociais oferecem ao homem as bases fundamentais para pensar e atuar o mais próximo possível das crenças, dos valores, dos sentimentos e do modelo de pessoa culturalmente aceito e reforçado nas diversas sociedades existentes.

Próxima desta discussão se encontra a análise de Kluckhohn (1974) que sustenta a existência de diferenças entre os indivíduos na mesma sociedade e no interior das classes sociais. Estas ponderações colocam de manifesto a impropriedade de se considerar a universalidade da personalidade. Por outro lado, evidencia a improdutividade do debate que sugere que a cultura é um sistema capaz de desenvolver uma personalidade única nos indivíduos socializados no mesmo espaço. Esta mesma autora acaba reforçando o conceito de personalidade básica de Kardiner ao tratar sobre as diferenças culturais em distintas sociedades, especialmente, em relação a criação dos filhos. E a respeito da personalidade, Kluckhohn (1974:215) deixa claro que o padrão da personalidade somente pode ser entendido em sua dinâmica com a experiência total infantil e com as pressões situacionais da vida adulta. Em outros termos, a personalidade depende ainda das tensões que o indivíduo vive ao longo de sua vida madura.

O papel das instituições sociais locais na formação da personalidade básica é, sem dúvida, outro elemento decisivo no enfoque antropológico sobre a personalidade. De Vos (1981) diz que Kardiner propôs outro esquema conceitual ao enfatizar o debate a respeito das principais instituições sociais. Hoje, já não se discute este aspecto como uma novidade porque parece impossível pensar a respeito da personalidade sem prestar atenção e conferir peso a certas instituições, a exemplo da família, da religião, dos ritos e de outras que direta ou indiretamente contribuem para estruturar a personalidade humana.

Estamos inteiramente de acordo com Kardiner a respeito do lugar das instituições primárias e secundárias no desenvolvimento da personalidade,

sobretudo, porque a existência humana não prescinde das principais instituições. Ao nascer e de forma inconsciente o indivíduo inicia seu relacionamento com a família que lhe proporciona conforto, segurança e as condições básicas para sua sobrevivência. A partir deste momento o homem não se separa mais das instituições. Ao longo da vida humana, elas continuam marcando sua presença no cotidiano das pessoas através da proteção religiosa, dos valores, das idéias, dos sentimentos e dos significados oferecidos pela cultura.

Outro aspecto importante na concepção de personalidade básica de Kardiner, segundo De Vos (1981) é a possibilidade de examinar a formação da personalidade através da disciplina, das inibições, dos medos e de outros conteúdos culturais desenvolvidos pelas instituições. A respeito disto, antropólogos neo-freudianos realizaram análises acerca do papel da educação das crianças através dos ritos realizados por ocasião da puberdade. Sobre isto, falaremos mais adiante por sua importância no debate acerca da personalidade. Segundo os antropólogos, os ritos têm muitas funções, a exemplo de eliminar a superproteção materna e preparar o menino para assumir sua virilidade.

Uma das preocupações da Antropologia Cultural foi aprofundar o conhecimento sobre as culturas como fenômeno do espírito humano e buscar explicações além da aparência. Busca que implicava na investigação do comportamento e das realizações espirituais do indivíduo além do conteúdo manifesto. Esta perspectiva, em parte, decorria do entendimento da cultura como um complexo sistema de valor em lugar de um conjunto independente de referências e de manifestações particulares, conforme deixamos claro neste estudo através dos antropólogos que apoiam nossas análises.

Mais uma vez comprovamos que personalidade e cultura estão intimamente relacionadas, embora cada uma delas possua características particulares que devem ser preservadas. A partir de agora analisaremos alguns estudos da Antropologia Cultural que oferecem uma excelente oportunidade para refletir sobre a dificuldade de se estabelecer linhas rígidas entre o psicológico e o sociocultural. Morin (1974:198) nos lembra que toda personalidade é o resultado do papel ou da interferência dos fatores, a exemplo do biológico e do cultural. Este autor, destaca o lugar de certos acontecimentos que são ao mesmo tempo complementares e antagônicos, mas que estão presentes nas histórias particulares dos indivíduos. Uma lembrança importante diante dos equívocos cometidos pela Antropologia num certo momento quando deixou de reconhecer os aspectos biológicos da personalidade. Um equívoco próximo ao cometido pelos psicólogos que também desconsideraram a dimensão da cultura na personalidade.

1.2.5.2. Ritos e personalidade.

Em certas culturas o desenvolvimento da personalidade está ligado a prática de determinados ritos que ajudam os indivíduos assumirem certas tarefas e responsabilidades no cotidiano social e pessoal. O estudo sobre os vínculos entre cultura e personalidade estaria incompleto sem uma análise a respeito do

papel dos ritos no desenvolvimento humano. Uma de suas mais interessantes funções foi definida por Durkheim (1988). Este estudioso sustentou a idéia de que os ritos promovem a coesão social entre os membros do grupo e ajudam a aceitar as normas sociais e os princípios básicos da comunidade pelos indivíduos. Para Malinowski (1974) uma das virtudes dos ritos era proporcionar tranquilidade através de respostas ou soluções práticas aos problemas humanos, a exemplo dos físicos e dos mentais.

Naturalmente que nem todas as sociedades utilizam estas práticas culturais para ajudar o indivíduo ultrapassar determinadas etapas de sua vida. Deste modo, as transições ocorrem sem presença de atos institucionalizados que facilitam a passagem de um período a outro. Recorda Mair (1988) apoiada nos comentários de Van Gennep que nas sociedades simples as mudanças que implicam num novo “status” acontecem através de ritos. Fato que marca parte da diferença entre estas sociedades e as nossas.

Outra importante função dos ritos é ajudar o indivíduo assumir um novo “status” social e isto equivale a dizer que a partir de um certo momento o indivíduo deve responder novas e desafiantes responsabilidades. Muitas delas são celebradas através de ritos que marcam a nova condição do indivíduo na comunidade e desta forma fica claro o relacionamento entre ritos e “status”. De Vos (1981) se refere a estes ritos como transições horizontais e verticais típicas das mudanças de papel e de “status” sociais. Neste sentido, sua função é preparatória, sobretudo, porque propicia uma cobertura emocional e social ao indivíduo. Em palavras de Mair (1988:226) a finalidade dos ritos é orientar o indivíduo em relação ao êxito com o novo status, pois, esta condição exige um aprendizado e implica em expectativas que devem ser respondidas pelo indivíduo na nova etapa de sua vida. Mais adiante esta mesma autora apoiada nas idéias de Durkheim recorda que o bem-estar moral e físico é parte das funções que certos ritos proporcionam ao indivíduo.

A função psicológica dos ritos pode ser observada através da presença física da comunidade durante as práticas iniciáticas (De Vos, 1981). Esta presença no momento da cerimônia é um aviso de que a comunidade está apoiando e ajudando o adolescente ou a criança nesta nova etapa de sua vida. O binômio rito e presença da comunidade sugere que os ritos estão relacionados com as expectativas da cultura a respeito do comportamento dos futuros adultos. Portanto, os ritos não poderiam ser praticados sob a indiferença dos membros do grupo social, pois, em comunidades pequenas e tradicionais a vida do indivíduo, em parte, é a vida de sua comunidade.

Até aqui não resta dúvida sobre o papel e a importância dos ritos na conquista do novo “status” social. Contudo, a aprendizagem social que o rito proporciona não é automática e imediata. Mair (1988:227) se refere a isto dizendo que os rituais não são processos de instrução técnica. Esta autora apoiada nas reflexões de Fortes insiste em afirmar que uma das grandes finalidades dos ritos é a aprendizagem moral das obrigações que os indivíduos devem assumir em relação a outros indivíduos de sua comunidade. Com isto fica claro que o rito não tem a propriedade mágica de converter o indivíduo num sábio ou num interprete das expectativas de sua cultura. Depreende-se que as cerimônias e

o conhecimento que a comunidade transmite aos indivíduos através dos ritos tem forte valor moral e ético. Portanto, não se trata de uma conversão técnica, mas de um pacto de compromisso e de responsabilidade para cumprir as exigências e as novas expectativas da comunidade.

Os ritos estão relacionados com os novos papéis sociais que o indivíduo deverá desenvolver em sua comunidade e com a definição do eu social. Aqui encontramos outra importante função dos ritos na vida de muitos sujeitos em sociedades tradicionais. O papel dos ritos neste caso é também preparatório porque os indivíduos não poderão desenvolver uma nova percepção sobre ele, a vida e outros indivíduos sem um aprendizado social. Afinal, a comunidade espera do indivíduo comportamentos e atitudes coerentes com os valores, as idéias, as crenças, e os sentimentos de sua cultura. De Vos (1981:49) ao tratar sobre a definição do eu destaca o estreito relacionamento entre ele e as radicais mudanças de percepção que ocorrem com o indivíduo. Mudanças que também estão associadas ao mundo social e com as responsabilidades que cada pessoa deve assumir, segundo este autor. Assim que, a definição do eu parece que não acontece independentemente da mudança de “status”.

Os ritos ajudam o indivíduo fazer contato com o *eu* através dos nexos entre o novo “status” social e as novas responsabilidades. Apesar deste vínculo, os ritos estão mais associados ao desenvolvimento biológico do que o psicológico (De Vos, 1981). Os argumentos sobre determinados ritos de passagem para alguns autores são discursos críticos acerca do modo como certas comunidades entendem as mudanças nas etapas de vida dos indivíduos. Muitos estudiosos estão de acordo com a idéia de que estas práticas nem sempre estão relacionadas com o binômio maturidade biológica e emocional do iniciado. Nas sociedades ocidentais as mudanças de “status” e a passagem de uma etapa de vida a outra nem sempre são tranquilas para o indivíduo, mesmo sem a presença dos ritos de passagem ou de iniciação que preparam psicologicamente o indivíduo para viver uma nova fase. Manen (1998) recorda a violência de nossa sociedade, especialmente, os estímulos que sociedade tecnológica e consumista oferecem na maturação das crianças. Este autor analisa a violência das sociedades atuais em diferentes âmbitos que fazem com as crianças vejam e experimentem coisas numa idade demasiadamente prematura para absorvê-las.

Morin (1974) sugere que certos ritos, a exemplos dos que convertem os jovens em adultos têm função de controle social. Na verdade, este autor está se referindo a inexistência de uma classe juvenil nas sociedades já que predomina a presença do adulto e isto quiçá justifique os ritos de mudança de “status”. As leituras antropológicas são bons exemplos a respeito do que este autor reflete, sobretudo, porque muitos ritos de iniciação marcam o encurtamento da infância e da adolescência. Este fenômeno não é uma casualidade, mas parte do controle dos jovens através dos adultos. Este autor, diz que as cerimônias e os ritos de celebração de mudança de status funcionam como morte e renascimento e que nesta lógica os jovens se convertem em homens com um novo nome e uma nova personalidade.

Outro ponto de vista interessante aparece nas análises de Beals e Hoijer (1969) sobre a finalidade de alguns ritos que acontecem em momentos de crises dos indivíduos. Na verdade, estes autores fazem referência a primeira menstruação de uma adolescente que em determinadas comunidades é celebrada com uma pequena cerimônia íntima. Para estes estudiosos, o papel dos ritos é tranquilizar os temores das jovens que vivenciarão uma nova e importante etapa de vida. Segundo estes autores, o grande rito da puberdade serve para desejar sorte as jovens e, sobretudo, para oferecer as boas vindas as futuras mulheres e mães. No caso deste rito, a celebração acontece em dois momentos, pois, os ritmos biológicos são diferentes em cada organismo. A primeira cerimônia tem caráter privado já que este fenômeno está relacionado a uma mudança fisiológica (Beals e Hoijer, 1969).

Em termos analógicos a interação social substitui os ritos nas sociedades ocidentais. As percepções sobre a realidade social, os outros indivíduos e a própria pessoa são oferecidas por este processo. Guardando-se a devida distância, as relações interpessoais cumprem a função dos ritos, particularmente, porque as mudanças de "status" não ocorrem através de preparação ritualística. A abrupta passagem de um estágio a outro também tem suas dores e suas angústias neste lado do mundo. Cada cultura tem seu acervo de conhecimento para explicar a vida e para preparar o indivíduo para assumir novos papéis e novas responsabilidades sociais e individuais.

Os ritos de iniciação e outros costumes culturais se constituem num contra ponto interessante no debate sobre universalidade ou particularidade da personalidade. Até onde pudemos observar e analisar os ritos informam que a personalidade está mais relacionada com as particularidades de cada cultura em lugar do seu caráter universal. Neste sentido, as finalidades dos ritos devem ser buscadas no interior de cada sistema cultural já que estas práticas estão vinculadas aos demais sub-sistemas de cada sociedade. Radcliff-Brown (1975) nos recorda que cada manifestação da cultura tem seu papel definido na comunidade e na sociedade. Este autor reforça a idéia de que os ritos requerem um conhecimento da história dos grupos que os produziu porque eles estão integrados numa complexa e intrincada rede de explicação.

Isolar os ritos desta complexidade seria a mesma coisa que tornar superficial sua importância e vulgarizar suas finalidades, pois, existem muita distorção e muita ignorância sobre este tema. Os ritos e outras práticas culturais, a exemplo das crenças e dos mitos, com frequência, são tratados de maneira auto-explicativa. Inevitavelmente tratar a respeito dos ritos de passagem e de iniciação é um convite para refletir acerca das sociedades, do processo de socialização e do papel dos ritos no desenvolvimento da personalidade. Embora os ritos não façam parte do fundo cultural de todas as sociedades porque estas possuem histórias particulares, eles são excelentes argumentos para estabelecer o diálogo entre cultura e personalidade.

Naturalmente que as práticas rituais diferem em forma e em conteúdo podendo, inclusive, serem abruptas consentidas. De Vos (1981) sustenta que muitas práticas rituais são realizadas com relativo consentimento das crianças e dos adolescentes porque eles conhecem as vantagens sociais que terão com

o novo “status” de adulto. Para este autor, os ritos de iniciação nem sempre se constituem em experiências dolorosas. Este elemento no nosso ponto de vista é importante para reduzir os preconceitos e as resistências criadas ao redor de práticas ancestrais. As práticas culturais e os ritos requerem muitas informações para serem entendidos longe das generalizações que transformam costumes culturais em práticas perversas.

Independente de tudo que dissemos a respeito dos ritos, Munné (1979) tem razão quando afirma que não se deve romantizar a visão sobre as culturas tradicionais, especialmente, com respeito a interação social. As vezes, passamos das posições intolerantes para as idealizadas imaginando um mundo mágico e perfeito entre os povos “*primitivos*”. Este extremismo é perigoso e dificulta a percepção da existência de conflitos e de disfunções nas culturas tradicionais.

1.2.5.3. Socialização e personalidade: casos ilustrativos.

O processo de socialização em diferentes culturas é uma fonte importante para o exame dos vínculos entre cultura e personalidade. Neste sentido, estamos nos apropriando da idéia da socialização como um processo através do qual o homem é absorvido por sua cultura que o incorpora como membro dela (Giner, 1997:87). A respeito disto, falaremos a seguir através de alguns estudos que destacam o papel da socialização na personalidade, nas expectativas e no comportamento dos indivíduos. Em síntese, estes estudos servem para fundamentar nossa crença na importância da cultura para o desenvolvimento de idéias e, naturalmente, para fomentar o argumento de que os indivíduos socializados num mesmo espaço social e geográfico compartilham um pensamento comum.

De Vos (1981) comenta que Barry, Bacon e Child (1957) constataram uma relação entre obediência, responsabilidade e o tipo de atividade econômica desenvolvida pela comunidade. Neste caso se trata da pecuária e parece que esta atividade estimulava uma socialização passiva através do cumprimento das normas da cultura por parte dos indivíduos. Por outro lado, estes mesmos estudiosos, sustentavam que nas sociedades caçadoras, o processo de socialização ocorria mediante a afirmação da individualidade. Estes estudos colocam de manifesto o estreito vínculo entre a cultura e os demais subsistemas sociais, em particular, o econômico no desenvolvimento da personalidade. O que está em jogo nestes dois trabalhos é o papel dos recursos da comunidade para assegurar a sobrevivência dos indivíduos. Está relativamente claro as pessoas são formadas segundo as necessidades e as características do ambiente natural. Considerando estes aspectos, é possível falar da influência ecológica no desenvolvimento do homem, fato que implica em admitir outros componentes além do cultural na constituição da personalidade.

Tudo leva a pensar que a abundância de alimentação produzida pela regularidade da colheita facilita a passividade do indivíduo. Em ambiente como este parece que não se valoriza o desenvolvimento de uma identidade forte e agressiva porque a natureza provem as necessidades básicas do indivíduo e

do grupo. A regularidade e a estabilidade da colheita, provavelmente, beneficiada pelas condições climáticas indica o tipo de personalidade que a família deve formar. Neste sentido, a economia é o elemento importante no processo de socialização ou de endoculturação como preferem chamar os antropólogos que estudam o relacionamento entre cultura e personalidade.

O segundo caso estudado por estes autores se refere as diferenças do processo de socialização das sociedades caçadoras que necessitavam desenvolver em suas crianças uma personalidade determinada e forte. Requisitos decisivos na promoção das necessidades básicas do grupo e do próprio indivíduo. Em contextos regulados pela sazonalidade e pela bondade da natureza seria um erro estimular comportamentos passivos e dependentes. Uma socialização procedida desta maneira colocaria em perigo a sobrevivência do próprio indivíduo e do grupo porque suas fontes de sustento estão fora do controle da comunidade.

Nas sociedades que dependem exclusivamente da natureza, o indivíduo com pouca idade aprende a conhecer o meio físico para desvendar seus segredos. Um aprendizado que vai garantir a sobrevivência de sua cultura. Em contextos como estes, a educação dos membros da comunidade, em parte, acontece através de ritos que cumprem a tarefa de tornar o adolescente independente. Quiçá isto justifique certos ritos realizados com as crianças para promoverem sua ascensão mais rápida ao mundo adulto e o cumprimento de responsabilidades próprias desta fase da vida. Assim que, a personalidade também se forma a partir de valores, de necessidades e de requisitos estabelecidos por cada cultura.

Os estudos sobre as comunidades nuer e gusii da África Central realizados por Le Vine (1971) (citado por De Vos, 1981) são exemplos interessantes acerca das diferenças culturais que incidem na formação da personalidade. Para o primeiro autor, a política, em parte, explica as diferenças na formação das crianças. No caso desta comunidade o imperialismo britânico deve ter afetado os processos de socialização, pois, a interferência política externa provoca impactos na coesão social. Este fenômeno vivido por esta comunidade se aproxima do que Durkheim (1985) denominou de *anomia*, um estado de ruptura das normas e das regras sociais que pode conduzir ao caos. Não estamos dizendo que a comunidade nuer viveu o fenômeno da *anomia*, mas que o intervencionismo britânico, certamente, influenciou na mudança do comportamento desta gente.

Comenta De Vos (1981) que Le Vine (1971) afirmava que a comunidade nuer praticava uma economia mais solidária e isto se observava através da divisão dos recursos econômicos disponíveis entre seus membros, inclusive, no tratamento da produção do excedente. Possivelmente, esta situação decorria da estrutura política e social sem marcadas diferenças de "status" entre os indivíduos (De Vos, 1981).

Já os gusii, segundo informa este mesmo autor eram conhecidos como uma cultura mais estratificada pela existência de "status" sociais mais definidos e diferenciados. O interessante é que este grupo desenvolvia na criança desde

sua primeira infância uma formação sem lugar a vingança e não estimulava a agressividade interpessoal. Comportamento contrário ao que acabamos de analisar acontecia na educação dos filhos da comunidade nuer. Os pais desta comunidade não se opunham as rivalidades infantis, mas tratavam os filhos com afeto e não praticavam castigos severos como eram comuns entre os gusii (De Vos, 1981).

A socialização das crianças não estava associada a economia destas duas comunidades e isto pode querer dizer que nem sempre estes aspectos repercutem diretamente na formação da personalidade. No caso destas comunidades parece que o elemento marcante na socialização infantil foi o impacto do imperialismo britânico. Por mais ancestral que seja um sistema cultural, ele não se conserva imune a política colonialista e suas práticas agressivas, a exemplo da exploração econômica, do desrespeito do saber e da história de um povo.

Estes estudos evidenciam o interesse e o esforço dos antropólogos no exame dos nexos entre cultura e personalidade através de estudos empíricos. Com base no trabalho de campo os investigadores da cultura se opuseram a tese freudiana a respeito da universalidade da personalidade por ter sido desenvolvida independentemente das particularidades socioculturais, conforme vimos percebendo através dos estudiosos do movimento cultura e personalidade destacados neste capítulo. Estes exemplos colocam de manifesto a importância da estrutura econômica na formação da personalidade. Fica difícil compreender a cultura e a personalidade distante de uma rede complexa de fatores que direta ou indiretamente atuam sobre cada uma delas.

Os nexos entre cultura e personalidade não são exclusivos das sociedades tradicionais porque também estão presentes nas sociedades modernas e pós-industrializadas. Caudil (1969) (citado por De Vos, 1981) investigou as diferenças entre mães norte-americanas e japonesas. Vejamos a seguir suas análises a respeito deste tema.

Segundo De Vos (1981), Caudil afirma que as mães norte-americanas consideravam os bebês como seres passivos e, portanto, desenvolviam sua vocalização. As mães japonesas pensavam que as crianças deveriam ser suavizadas para se tornarem mais dependentes delas e da família. A vocalização entre os bebês japoneses, segundo este estudioso era menor do que a estimulada nos bebês norte-americanos. Para este mesmo autor, a diferença entre vocalização das crianças destes dois países está relacionada com o hábito das crianças do Japão dormirem com seus pais por períodos prolongados de tempo. Este fato facilita o atendimento das suas demandas pela mãe e inibe o desenvolvimento de sua verbalização. Desta forma, os bebês japoneses são atendidos com mais prontidão do que os norte-americanos.

Com isto estamos percebendo que nos Estados Unidos não é habitual que os filhos permaneçam no quarto dos pais como é comum no Japão. A distância física que separa mãe e filho explica a intensa verbalização dos bebês norte-americanos para terem suas necessidades respondidas, segundo o que se

pode concluir da leitura de De Vos (1981) sobre o estudo de Caudil. Assim que, o entendimento de infância e de criança nas duas culturas explica o desenvolvimento diferenciado entre os bebês. Mais uma vez estamos diante de múltiplos fatores que atuam na formação da personalidade, a exemplo das características e dos valores da cultura.

Embora estes dois casos se refiram a sociedades competitivas e de alto consumo, as características das culturas destes dois países informam que se trata de contextos diferentes em vários aspectos, por exemplo, as expectativas sociais a respeito do papel do futuro adulto. As expectativas da sociedade norte-americana se dirigem para a independência do indivíduo de sua família nuclear, provavelmente, por esta razão se enfatiza uma educação que facilite o espírito de conquista do indivíduo. Uma atitude para estimular sua responsabilidade com sua sobrevivência como parte do ideal liberal da sociedade norte-americana.

Contrariamente a esta independência do indivíduo com respeito a família, a sociedade japonesa continua cultuando valores ancestrais e arraigados na tradição familiar, a exemplo do sentimento de preservação da honra e da obediência quase que incondicional a figura paterna. Em parte, o entendimento da cultura japonesa sobre a família parece que ultrapassa a idéia de instituição responsável pela socialização, manutenção econômica e fonte de apoio psicológico aos filhos. Os valores privilegiados e desenvolvidos nesta instituição sugerem um culto quase religioso a família, particularmente, aos pais e aos idosos. Parece que estamos diante de uma sociedade de valores patriarcais e da liderança do homem idoso em diferentes âmbitos da vida pública.

De forma indireta estes exemplos sugerem um debate sobre a construção da infância como um período importante para o desenvolvimento físico, emocional e psicológico do ser humano. Historicamente se pode dizer que esta idéia é nova porque muitas sociedades desconheciam as características e as particularidades da infância. Neste sentido, desconheciam o tratamento específico que as crianças necessitavam, sobretudo, nos terrenos pedagógico e psicológico. A Revolução industrial foi um bom exemplo disto e neste período as crianças também eram vistas como adultos pequenos e estavam obrigadas a realizar trabalhos extraordinariamente incompatíveis com a sua condição. Com isto estamos reafirmando a complexidade da educação e seus vínculos com a cultura. Em palavras de Kluckhohn (1974: 214) equivale a dizer que qualquer divórcio entre a educação infantil e a cultura não modificará repentinamente a personalidade. Esta autora, inclusive, faz uma crítica a escola progressista dizendo que seus ideólogos pretendiam desenvolver um mundo que somente existia na imaginação de seus criadores.

Está relativamente claro o papel da socialização no desenvolvimento da personalidade humana e mais uma vez provado os vínculos entre cultura e personalidade. A respeito da socialização é importante destacar que Goslin (1971) comenta que as pessoas não se comportam de forma caprichosa na sociedade mas, ao contrário, atuam segundo relativa obediência as normas e aos padrões socialmente estabelecidos. Próximo desta análise está Shipman

(1973) que sustenta a idéia de que a socialização não é suficientemente forte para produzir indivíduos modelos.

A socialização dos indivíduos apresenta aspectos semelhantes e específicos. Os aspectos semelhantes estão relacionados com as orientações culturais e sociais prescritas para todos. Os aspectos específicos estão vinculados ao lugar que cada pessoa ocupa na sociedade. A grosso modo se pode dizer que o processo de socialização apresenta um aspecto dual porque trata da dimensão social e individual. Com esta análise estamos ponderando sobre a importância deste processo no desenvolvimento da personalidade, particularmente, porque a socialização não é pontual na vida do indivíduo e não ocorre com a mesma eficácia durante todo o tempo. Independente destas características ela parece ser um evento comum na vida de homens de diferentes geografias e culturas. Fato que justifica o estudo que acabamos de realizar sobre os vínculos entre socialização e personalidade.

Finalmente, diríamos que os nexos entre os casos analisados, o pensamento do professor e, naturalmente, do aluno-professor estão na dificuldade de interpretar a cultura através dos seus símbolos e de suas exigências. Uma dificuldade no terreno da teorização e da explicação do saber tácito. Por este motivo se costuma chamar as interpretações do professor de “teorias” implícitas. No caso do docente, com freqüência, as vivências imediatas são os argumentos explicativos deste profissional. Em certas culturas também é comum explicar as idéias, os fatos e os acontecimentos partindo das tradições e dos costumes. O pensamento do professor em algumas circunstâncias funciona desta forma, sobretudo, quando a rotina se converte numa cultura, pois, em muitas oportunidades o docente dá como tácita a explicação chegando, inclusive, a naturalizar sua interpretação sobre fatos que são simultaneamente social e ideológico.

1.2.5.4. Retomando o debate.

Até onde pudemos observar não se percebeu um debate sobre a predominância de uma ciência a respeito da outra, mas uma interação, segundo comprovou o movimento cultura e personalidade. Em outras palavras, a cultura se manifesta na personalidade através das criações e do pensamento, do comportamento dos indivíduos e dos grupos. As características da personalidade, a exemplo das motivações e dos interesses estão presentes na cultura graças ao processo de socialização ou endoculturação.

A dinâmica entre cultura e personalidade é estreita e esta última está presente no inconsciente do indivíduo. Um bom exemplo disto pode ser observado através de esculturas, de desenhos e de outras atividades que expressam simbólica e plasticamente o modo como o artista concebe sua obra. Os conteúdos, as formas de transmitir e de reproduzir a cultura são, em parte, testemunhos dos vínculos dinâmicos entre cultura e personalidade. Os ritos são exemplos emblemáticos do que estamos comentando e símbolos que informam o modo como se deve interpretar algumas práticas que relacionam cultura e personalidade.

Não é defensável afirmar que a cultura e a personalidade são idênticas porque elas possuem características próprias e a fusão de ambas reduziria as particularidades de cada uma e acabaria desconsiderando o papel das diferentes experiências sociais que caracterizam a personalidade de cada indivíduo. As normas, os valores, os conteúdos da cultura não são interiorizados e reproduzidos igualmente por todos os indivíduos socializados pela mesma cultura. A respeito disto, Kluckhohn (1974) e Kardiner (1939) (citado por De vos, 1981) comentam as diferenças de personalidade no interior de uma cultura. Embora se ensine aos indivíduos os mesmos conteúdos culturais a resposta difere de pessoa a pessoa. Cada indivíduo responde a socialização de forma singular, pois, os conteúdos da cultura atuam de modo diferente, segundo a personalidade de cada indivíduo.

A complexa dinâmica entre cultura e personalidade manifestada nas características particulares e idiossincráticas do comportamento humano são sinais da improdutividade e da inadequação de reduzir a personalidade a um aspecto subjetivo da cultura (Chinoy, 1969). Este procedimento implicaria na redução das diferenças sociais e psicológicas dos indivíduos. Nenhuma pessoa interioriza a cultura em sua totalidade e ninguém assimila do mesmo modo os requisitos e as exigências culturais. Shipman (1973) sustenta a impossibilidade da socialização garantir um comportamento uniforme, segundo o prescrito pelas normas culturais, sobretudo, porque não se forma autômatos. Independente da flexibilidade da socialização e das particularidades do ser humano, as informações biológicas também explicam a singularidade de cada indivíduo. Não se trata de determinismo biológico, ao contrário, trata-se de lembrar que a personalidade humana é formada por uma complexa relação de fatores, a exemplo dos sociais, dos históricos, dos culturais e dos biológicos.

De fato as exigências sociais e, em particular, as culturais exercem pressão e tensão sobre o indivíduo. O cumprimento de determinadas normas, de certos ritos e de outras obrigações culturais são extraordinários exemplos das pressões emocionais que o indivíduo enfrenta no seio de sua própria cultura. Chinoy (1969) recorda que uma das mais importantes contribuições de Freud para o estudo da personalidade foi a comprovação das tensões humanas provocadas pela conflituosa situação entre impulsos, instintos e exigências sociais. Este primeiro autor está de acordo com o preço que o indivíduo paga para aceitar a cultura, mas se opõe a Freud, particularmente, a sua tese sobre a cultura como produto dos impulsos sexuais reprimidos e, conseqüentemente, como um prêmio ao indivíduo por renunciar o domínio do instinto.

Para Chinoy (1969) as tensões e as pressões que sofrem o indivíduo tem origem nos fenômenos sociais e nisto estamos inteiramente de acordo com autor. Se tomarmos a atualidade como exemplo, podemos perceber que no cotidiano as angústias e os sofrimentos humanos são também provocados pelas contradições da sociedade. Uma sociedade como a nossa com alto grau de exigências, o indivíduo quase sempre se encontra entre dilemas e angustias. Dentre tantas angustias estão as cotidianas, a exemplo de satisfazer vontades e interesses alheios em detrimento dos seus interesses e de suas necessidades. Nesta difícil equação está o atendimento dos interesses econômicos sobre os sociais e os pessoais.

O núcleo da oposição de Chinoy (1969) a afirmação de Freud sobre o preço da cultura, em parte, nasce da idéia do sofrimento como um fenômeno da sociedade. Em outros termos, Chinoy (1969) está dizendo que os problemas emocionais provocados pela cultura são problemas sociais. Neste sentido, basta prestar um pouco de atenção ao que está passando nos últimos tempos para entender o que diz este sociólogo. A reconversão tecnológica e as mudanças na divisão internacional do trabalho são exemplos inquestionáveis que reforçam a perspectiva do primeiro autor a respeito da natureza dos conflitos e das tensões humanas.

O entendimento de Freud acerca da cultura praticamente a limita a um fenômeno de controle e de repressão do indivíduo (Chinoy, 1969). Estamos mais uma vez de acordo com este sociólogo porque todas as culturas possuem recursos que inibem os instintos. Por outro lado, também dispõem de meios e de estratégias para liberarem as tensões. Os indivíduos socializados numa mesma cultura não reagem do mesmo modo as suas exigências. As respostas concretas aos requerimentos da cultura estão relacionadas com as características particulares dos indivíduos. A respeito disto, tratamos neste capítulo quando analisamos a liberdade do indivíduo para interagir com a cultura, segundo as perspectivas de análise de Buxó (1984) e de Mead (1975).

Rüggeberg (1984:125) se aproxima das posições de Chinoy (1969) ao destacar que a cultura na atualidade não pode se distanciar dos seus aspectos tensos. Para o primeiro autor, estes elementos são fundamentais para entender a cultura na atualidade e isto não implica em desprezar os aspectos plásticos e dinâmicos que comportam a cultura. Na verdade, Rüggeberg (1984) coloca de manifesto que as demandas tecnológicas de reprodução e os fins subjetivos da cultura presentes na sua identidade histórica convivem simultaneamente neste complexo conceito. Rüggeberg (1984), Chinoy (1969) e mais diretamente o primeiro estudioso nos recorda que a cultura não é alegoria, embora no cotidiano muitas pessoas pensem desta forma. O habitual é associar a cultura com expressões artísticas e lúdicas produzidas por uma sociedade determinada. Consequentemente, este argumento desvincula cultura da idéia de sistema organizado que confere sentido e significado a suas manifestações. A tensão e a angústia são elementos presentes na cultura e ao mesmo tempo fatores que repercutem sobre ela.

A complexidade da cultura e sua importância para a vida humana ultrapassa a idéia da cultura como um sistema de controle. Mead (1975), Buxó (1984) reforçam esta perspectiva ao tratarem sobre a liberdade do indivíduo diante da cultura e Beals e Hoijer (1969) enfatizam a distância entre as prescrições da cultura e o comportamento observável das pessoas em situações específicas. Com isto se entende que o estudo da cultura e da personalidade é também um estudo sobre a liberdade e as particularidades do ser humano.

Enfatizar a cultura e a personalidade como estruturas superiores ao indivíduo é a mesma coisa que reduzir a experiência humana ao mecanicismo. O indivíduo não está aprisionado as determinações cegas do instinto e ao controle da cultura. Pensar desta forma é limitar a liberdade do indivíduo e conceber a

cultura apenas como controle e limitação. Uma idéia que não tem acolhida entre os antropólogos, conforme observamos neste capítulo a partir das análises dos estudiosos da cultura. Neste debate é preciso ter claro que a personalidade é complexa e que sua estrutura não se resume apenas ao aspecto biológico. Esta postura como dissemos é reducionista e não comporta outros fatores, a exemplos dos sociais como a interação entre personalidade e cultura.

Os indivíduos não são máquinas e não estão dispostos a obedecerem as exigências sociais passivamente porque criticam e atuam na realidade para modificá-la. A história humana é a história da inconformismo do homem frente ao que se pode chamar de destino. O indivíduo não se resignou a viver sob o signo imutável de sua natureza biológica porque criou a cultura, a sociedade e a civilização. Tão pouco se conformou em cumprir as exigências e as normas da cultura sem modificá-las, embora isto tenha sido obra da história, conforme já tratamos neste capítulo partindo de alguns autores que se dedicam a análise da cultura e da história. A consciência a respeito da complexidade do homem exige que seu estudo seja realizado de forma interdisciplinar e crítica.

As ponderações realizadas até aqui demonstram a improdutividade de se estabelecer linha divisória entre as ciências do homem. Os argumentos que analisamos evidenciam que tanto a Antropologia Cultural quanto a Psicologia podem continuar contribuindo de modo extraordinário para ampliar o diálogo entre pensamento e cultura. Um diálogo que, indiretamente, pode oferecer outras luzes para o entendimento do pensamento do professor e, em particular, do aluno-professor. Esta colaboração não implica em fundir a cultura e a personalidade como se elas fossem uma única estrutura. Esta atitude seria improdutiva, reducionista, empobrecedora e, sobretudo, equivocada porque ambas têm elementos próprios. O importante é que as ciências sociais através de suas teorias possam continuar oferecendo reflexões para aprofundar o conhecimento a respeito da complexa relação entre cultura e personalidade.

De certa forma, pode-se dizer que estudar os vínculos entre cultura e personalidade é, em última instância, buscar nexos explicativos sobre a humanidade comum entre os homens. Uma busca que implica no reconhecimento das características culturais e no papel do desenvolvimento da personalidade. Os casos examinados neste capítulo deixam evidente a importância dos sub-sistemas sociais na personalidade, a exemplo do econômico. O estudo a respeito da interação entre cultura, personalidade e socialização tem uma função relevante, sobretudo, porque através deles os indivíduos reconhecem as exigências e as expectativas de suas sociedades acerca do seu comportamento. Sobre estes vínculos, Rocher (1973:117) sustenta que a cultura e o sistema social uma vez integrados a personalidade se convertem em obrigação moral e em regra de consciência. Para este autor, estes elementos parecem naturais no modo dos indivíduos pensarem e sentirem.

Finalmente, até onde pudemos analisar não se percebeu um debate a respeito da predominância de uma ciência sobre a outra, mas a interação entre cultura e personalidade. A cultura se mostra presente na personalidade através das

criações e do pensamento dos indivíduos revelando suas formas particulares de sentir, de examinar o mundo e os seus objetos, conforme acabamos de observar mediante a análise de Rocher (1973). Em síntese, estamos percebendo existência de espaço de convivência entre os códigos de comportamento cultural e a personalidade longe de qualquer a idéia reducionista.

1.3. Cultura e educação.

Muitos são os motivos que justificam uma análise sobre os vínculos entre cultura e educação. O primeiro é a extraordinária utilidade de estudar a escola como um lugar de confronto de culturas e de possibilidades para o diálogo. A respeito disto, Pérez Gómez (1998:12) diz que foi importante para ele estudar e compreender a escola como um espaço de cruzamento de culturas. Um cruzamento que além do conflito e das tensões permite construir novas aprendizagens. O exame da escola como um lugar de possibilidades inaugura uma nova abordagem sobre esta instituição além do mecanicismo que dominou o pensamento pedagógico, especialmente, na década de 70 do recente século passado. A idéia da escola como espaço de possibilidade está presente nas reflexões de muitos autores, a exemplo de Giroux (1992) ao criticar as teorias reprodutivistas na educação e, naturalmente, seus impactos no trabalho do professor.

A posição de Pérez Gómez (1998) resulta atrativa pelo interesse educativo desta abordagem que desmobiliza posturas hegemônicas sobre a escola e a educação. Entender a escola partindo da idéia de que ela é um espaço de confronto entre culturas é, em última instância, reconhecer que esta instituição está permanentemente em processo de construção. Concebê-la desta forma é superar o mecanismo que esteve presente durante muito tempo nas análises acerca da dupla dimensão do conflito cultural. Um conflito que representa os embates entre a cultura dos alunos e a cultura dominante que, inclusive, é a cultura que prevalece nesta instituição.

O relacionamento entre cultura, cognição e escola¹ é um aspecto que não deve ser esquecido, pois, em sociedades como nossa, esta instituição tem o papel de desenvolver os processos cognitivos. A complexidade das sociedades pós-industriais reforça ainda mais a idéia da instituição educativa como um lugar apropriado para o florescimento das estruturas cognitivas e, naturalmente, para responder as exigências do novo modelo produtivo. Neste sentido, é preciso examinar os vínculos entre economia globalizada e a educação, especialmente, no terreno do debate democrático. A respeito disto, Flecha (1992:183) sustenta que a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação propiciou o abandono dos princípios igualitários na escola pelo princípio da excelência. Dito de outra forma, este autor está advertindo para o perigo deste princípio que aprofunda a desigualdade social. Na verdade, Flecha está ponderando sobre o incentivo do atual sistema produtivo com a preparação diversificada que responde aos interesses de uma economia igualmente diversificada.

¹ O conceito de escola está sendo utilizado como sinônimo de instituição educativa de qualquer grau de ensino.

Em outros termos, seria o mesmo que dizer que o projeto de educação de uma sociedade está integrado aos demais sistemas sociais. As exigências na preparação do indivíduo são também culturais porque se educa e se forma pessoas para viverem num determinado sistema cultural. Indiretamente, o ato de colocar o filho na escola implica na identificação com certos valores compartilhados por um grupo social que anima a crença das famílias sobre o papel da educação na vida do indivíduo.

É igualmente certo que a escola e seus professores estão mais preparados para desenvolverem os processos cognitivos do que outros indivíduos. Esta afirmação, em parte, reforça a confiança da sociedade nesta instituição e também amplia seu papel social. Um papel que também deve ser acompanhado do debate político sobre a escola, especialmente, através da formação de pessoas críticas em lugar de indivíduos indiferentes as questões sociais. Uma tendência presente, especialmente, na formação do professorado, segundo advertem Popkewitz (1990), Bayer e Zeichner (1990) e outros estudiosos que tratam a respeito da despolitização na preparação deste profissional.

Partindo destes pressupostos, trataremos sobre algumas respostas que a cultura oferece a educação, especialmente, para o pensamento do aluno-professor. Respostas que devem ser consideradas sob o argumento de que as crenças são compartilhadas culturalmente pelos indivíduos, conforme trataremos noutro capítulo partindo das idéias de Hewstone (1989) (citado por Morales, 1997). Pensando nisto, que contribuição a cultura pode oferecer ao debate educativo, particularmente, no âmbito do pensamento do professor e do aluno-professor? Nos ocuparemos destas questões refletindo sobre alguns aspectos do ensino que podem ser vistos de outra perspectiva.

Como estamos tratando a escola como um espaço que comporta o confronto cultural, o conflito nesta instituição transcende a idéia de divergência de pontos de vista. Na verdade, trata-se de enfrentamento entre culturas e classes sociais que, em última instância, implica na luta pelo reconhecimento da existência de valores negados ou silenciados. Conflito que, em parte, é uma espécie de estratégia para a inclusão de outros conhecimentos e de outras crenças no discurso educativo. Não se pode perder de vista a idéia de que a escola é formada por indivíduos de diferentes grupos e classes sociais. Característica que, em parte, demonstra que esta instituição reflete a composição da sociedade e, naturalmente, seus conflitos e outros próprios desta instituição. Nesta perspectiva se encontra a análise de Fernández Enguita (1990:147) ao se referir a escola como um cenário de permanente conflito. Este embate é um sinal da natureza contraditória desta instituição que contempla o conflito e o diálogo, pois, a escola não é apenas reprodutora, mas também transformadora.

A seleção de certos conteúdos curriculares é outra resposta do relacionamento entre cultura e educação. Um bom exemplo do que estamos ponderando aparece nas análises de Bourdieu e Passeron (1975:90) sobre *“arbítrio cultural e violência simbólica”* praticados pela educação. Uma tese que revela a dimensão classista da educação ao dissimular sob o título de universal e de

neutro o conhecimento transmitido na escola. Fatos que demonstram que no plano prático e das decisões institucionais a defesa das posições técnicas mascara o conflito sociocultural. Uma atitude evidenciada na qualidade do conteúdo transmitido e valorizado como o único possível de ser assimilado e refletido pelo aluno. Está em jogo a dimensão ética da educação e do ensino nos termos definidos por Bárcena (1994), especialmente, através da capacidade do professor para julgar o que é relevante para o aluno aprender. Próxima desta idéia está a afirmação de Liston e Zeichner (1993) quando se referem as boas razões e os bons motivos para o aluno aprender. Ademais destes aspectos, o conflito cultural coloca de manifesto o peso político das idéias dominantes numa determinada sociedade.

É ingênuo, fora de lugar e de tempo realizar uma análise distante da natureza política e ideológica da escola e do ensino. Defender a seleção dos conteúdos curriculares como um procedimento técnico seria o mesmo que realizar uma leitura superficial e incompleta da educação. As decisões curriculares não são tomadas, independentemente, do modelo de instituição, de sociedade e de homem que se valoriza ou que se pretende desenvolver. Numa perspectiva próxima a esta se encontra a reflexão de Gimeno Sacristán (1998) sobre o currículo como um instrumento histórico que também comporta as intenções institucionais. Neste sentido, a lógica na escolha dos conteúdos curriculares não se limita aos argumentos técnicos, mas também aos interesses políticos, ideológicos e, em última instância, ao modelo econômico.

Além da natureza ideológica presente na discussão acerca da seleção dos conteúdos, o tratamento curricular e didático revela o lugar que determinados grupos ocupam na sociedade. As chamadas minorias, étnicas e políticas costumam ser apresentadas como exóticas, ingênuas, agressivas e perigosas. A interpretação sobre elas, com frequência, aproxima-se do caricato e do ridículo pela superficialidade do enfoque. A informação cultural e a diversidade humana, as vezes, são tratadas alegoricamente e isto se pode observar nesta análise de Torres (1994) nestes termos:

“Podemos hablar de un “curriculum de turista”. Siempre y cuando este tipo de temáticas referidas a la diversidad sean tratadas recurriendo a: la trivialización; el tratamiento de la información como recuerdo exótico; desconectando las situaciones de diversidad de la vida en aula; la estereotipación y la tergiversación”. (149-150)

Diante destas últimas ponderações estamos de acordo com Mead (1975) que no terreno da diversidade cultural a própria Antropologia como ciência continua jovem. Uma juventude diante da riqueza e da complexidade das culturas que requerem do investigador sempre um nova perspectiva para compreendê-la. Embora esta ciência já tenha consolidado um corpo de conhecimento importante sobre a diversidade cultural, cada cultura, em particular, exige uma interpretação coerente entre sua estrutura e os vínculos com os demais subsistemas sociais. Seria o mesmo que dizer que não se pode encontrar o sentido de manifestações, a exemplo dos ritos, dos costumes e de outras práticas fora da própria cultura, pois, qualquer tentativa longe deste enfoque resultaria em superficialidade.

Distante da perspectiva do conflito cultural, a formação de valores democráticos é outra importante contribuição da Antropologia. Em palavras de Mead (1975:145) o cultivo dos valores democráticos é uma necessidade urgente na vida democrática, especialmente, para desenvolver uma forma de pensar conjunta. Um pensar compartilhado que não elimina a subjetividade do discurso porque não o reduz a uma oratória na qual cada pessoa fala por si mesma. Para esta autora, esta forma de pensar conjunta não implica em servilismo e imitação do discurso dos dirigentes. Partindo disto, a tarefa educativa ultrapassa a transmissão desinteressada do conhecimento e o trabalho do professor se inscreve no campo dos valores democráticos para desenvolver um pensar solidário entre os indivíduos.

A formação do aluno tem forte conteúdo político e ideológico porque uma das funções socializadora da escola é fomentar no indivíduo o sentimento de pertinência e de identidade social através dos valores compartilhados. A socialização tem um valor estratégico porque de algum modo define o lugar de cada um na sociedade e, sobretudo, a aceitação e adaptação as pautas sociais (Fichter, 1982). Um lugar delimitado também pelas expectativas que tem a sociedade com respeito aos indivíduos e aos grupos sociais.

Até aqui estamos ponderando sobre as funções de reprodução e de manutenção da ordem, da estabilidade social através da escola e da educação. Seria reducionista pensar que estas funções estão identificadas apenas com a reprodução ideológica, com o conservadorismo político imposto pelas conjunturas repressivas e conservadoras. A escola no contexto destas duas funções sociais tem o papel de assegurar a continuidade da vida porque nenhuma sociedade poderia sobreviver se cada geração tivesse que construir suas instituições e seu sistema cultural. Neste sentido, o debate a respeito dos valores democráticos requer uma discussão sobre a humanidade que existe em todos os homens independentemente de sua cultura. Uma humanidade que não aprisiona a individualidade e não reduz a última a um individualismo no qual cada um fala por si só (Mead 1975).

Esta autora ao se referir ao individualismo nestes termos está criticando a falta de esforço para produzir uma forma de pensar compartilhada pelo homem. Sua defesa se dirige a construção de um discurso que reconhece as diferenças entre as culturas com base na coerência interna dos sistemas culturais. Para Mead (1975) este discurso não deve ser elaborado a partir da comparação entre culturas porque a história já demonstrou que este recurso é uma estratégia política para desvalorizar e oprimir as culturas em nome de interesses políticos e econômicos. O espírito do discurso compartilhado é um argumento a favor do homem através da cultura e dos valores democráticos assentados no respeito a dignidade da pessoa humana.

Diante do que vimos analisando, a formação de valores democráticos através do trabalho do professor apresenta alguns desafios. Em primeiro lugar, somente o indivíduo comprometido com valores democráticos e com a defesa da dignidade do homem pode levar a cabo esta tarefa. Este propósito não se conquista pelo discurso intelectual, mas através da ação responsável com os

outros homens. Dito de outra forma, trata-se da responsabilidade na construção de um modelo social e político que respeite a dignidade e a vida humana. Em segundo lugar, o professor deve ter presente que a escola é um lugar de confronto cultural. Neste sentido, as culturas devem ser consideradas como sistemas de globalidade para evitar as comparações grosseiras que as desvalorizam, conforme tratamos na primeira parte deste capítulo. Ademais disto, é preciso ter presente que a prática educativa deve desenvolver pessoas reflexivas, criativas e críticas.

A respeito disto, Mead (1975) nos recorda que historicamente alguns valores democráticos de certas sociedades foram destruídos com base no uso incorreto da comparação cultural. Para esta autora, o que muitos denominam de relativismo cultural era uma forma equivocada de interpretar e entender as diferenças culturais sob o argumento de que atitudes morais têm vigência espacial e temporal limitada. A autêntica concepção de relativismo cultural, segundo esta autora requer que se examine as características da cultura e de suas manifestações no interior do próprio sistema cultural. Dito de outro modo, as características, os detalhes e outros aspectos de uma cultura devem ser vistos como relativos a própria cultura porque a relatividade não se refere a outro sistema de crença e de conhecimento.

Neste caso estaríamos realizando comparações entre situações ou práticas que só têm sentido e significado a partir dos valores que as instituíram. Com isto vamos entendendo que o desenvolvimento de valores democráticos no âmbito da cultura está relacionado com o conceito de cultura como um sistema de totalidade que oferece os elementos para a análise de suas próprias diferenças ou discrepâncias. As culturas não são perfeitas e, portanto, não cabe idealizá-las e tão pouco realizar julgamentos comparativos, pois, esta última atitude longe de ser um esforço de entendimento acaba sendo um caminho para distorcê-las.

Pensar na formação de valores democráticos é, em parte, reconhecer que as sociedades e as culturas possuem diferentes princípios éticos. Evidentemente que os homens das diversas formações sociais e culturais definem seus valores. Portanto, não se pode pretender construir uma ordem ética universal ou analisar outras culturas com base num particular sistema de valor. Cada sociedade e cada cultura têm suas próprias formas de refletir, indagar e de interpretar o mundo.

Parece que parte da dificuldade está na idéia de aceitar outras culturas como boas, justas e humanas porque não entendemos seus valores e os interpretamos a partir de nossas referências. As referências por serem contextuais não permitem compreender outras formas de viver e de pensar. Se tomamos o exemplo do casamento no ocidente, imediatamente, diremos que ele deve ser por amor e monogâmico. Com estas referências julgamos distintas concepções de casamento como absurdas ou moralmente inaceitáveis.

Indiretamente esta discussão nos leva ao terreno da cultura como ideologia porque quase sempre defendemos os nossos valores como se eles tivessem um significado universal. Neste caso a cultura perde sua dimensão de sistema

de conhecimento coerente com uma determinada formação social e histórica e transforma-se num modelo que transcende seu próprio contexto. A respeito disto, tratamos na primeira parte deste capítulo através da reflexão de antropólogos que discutem a papel da história na cultura. A identificação da cultura como ideologia acaba provocando no indivíduo uma certa alienação pela defesa e pelo culto quase religioso ao seu sistema de crença. Esta espécie de alienação cultural anima as pessoas a acreditarem que seu sistema cultural é superior e mais justo do que os demais.

Sem pretender simplificar a discussão, diríamos que a socialização tem um papel importante na formação de uma mentalidade democrática. Neste sentido, a cultura como fenômeno pode fomentar ou inibir o cultivo destes valores, conforme deixamos claro anteriormente quando citamos Mead (1975). Naturalmente que se trata de um assunto complexo e ligado também aos vínculos da cultura com outros sub-sistemas sociais. Retomando o debate dos valores democráticos para o terreno educativo, o professor deve adotar uma postura crítica diante da cultura e orientar seu trabalho pelo respeito a integridade do homem. Espera-se que o professor saiba interpretar o sistema cultural da sua sociedade para evitar que a cultura seja confundida com a ideologia.

É evidente que estamos manejando a discussão entre cultura e formação de valores democráticos no âmbito da complexidade, pois, as diferenças culturais devem ser examinadas como um tema polêmico para evitar toda e qualquer abordagem superficial. No entanto, cultura e formação de mentalidade democrática também podem ser apreciadas no terreno da cultura como uma forma de pensar organizada. A respeito disto, tratamos em anterior oportunidade quando citamos Rocher (1973:114) e sua análise sobre a cultura como forma de pensar e sentir compartilhada por uma pluralidade de indivíduos. A aproximação ou a distância desta convicção pode promover e, as vezes, limitar o florescimento de sentimentos e de atitudes simpáticas ou antipáticas aos valores democráticos.

Não se pode deixar de reconhecer que a escola é um espaço privilegiado para este propósito, sobretudo, porque a sala de aula é um lugar para o professor refletir e desenvolver valores democráticos. A confluência de culturas, a natureza política, ética e emancipadora do trabalho do professor são elementos que ampliam as oportunidades para este profissional fomentar os valores democráticos entre os alunos. A intenção não é somar mais uma tarefa ao trabalho do professor e tão pouco responsabilizá-lo como o único sujeito que deve facilitar esta discussão, mas refletir sobre o papel da cultura no seu trabalho.

Naturalmente que estas idéias não encerram a discussão sobre cultura, educação e o desenvolvimento de valores democráticos no contexto do trabalho do professor. O importante é que este tema complexo e polêmico permanece atual e oferece uma excelente oportunidade para continuar refletindo a respeito do pensamento do professor no âmbito da cultura. Em outras palavras, o diálogo entre cultura, educação e valores democráticos está vinculado a rica e complexa condição humana.

1.4. Cultura e cognição.

A partir de agora nos dedicaremos a análise dos nexos entre cultura e cognição e seu papel nesta tese se deve ao entendimento do trabalho pedagógico como uma forma de expressão do pensamento do professor. Com o estudo sobre os vínculos entre cultura e cognição, a Antropologia se preocupou em saber como o homem produziu diferentes formas de vida e se os seres humanos viviam realidades cognitivas diferentes (Buxó, 1984). Que vínculos podem existir entre cultura e cognição? É razoável discutir a articulação entre cultura, cognição e o pensamento do professor ou ela é demasiadamente óbvia?

Muitas vezes parece que não nos damos conta de que a sobrevivência humana dependeu e ainda continua dependendo da capacidade cognitiva para responder as demandas básicas do indivíduo e da sociedade. De certo modo, foi graças a associação entre cultura e cognição que o homem deu respostas práticas as suas necessidades e ainda criou a ordem simbólica. Kluckhohn (1974:37) se aproxima muito do que estamos ponderando quando afirma que as culturas produzem as necessidades, mas também oferecem os meios para satisfazê-las. A partir disto, o homem se tornou capaz de interpretar e criar os instrumentos culturais para tornar a vida possível. Neste sentido, os processos cognitivos exercem influência no terreno das idéias, dos sentimentos, do comportamento e da produção material.

Os processos mentais não são estruturas puramente biológicas porque os conteúdos da cultura estão presentes nas respostas e nas reações dos indivíduos. Um bom exemplo disto é a criação da ordem simbólica pelo intelecto humano e sua presença constante no pensamento e nas atividades do indivíduo. Aqui encontramos a primeira associação possível entre cultura e cognição e argumentos para continuar refletir sobre o paradigma pensamento do professor além dos aspectos mentais. Com isto fica mais uma vez evidente que o pensamento do professor é também uma construção cultural.

A articulação entre cultura e cognição reforça a idéia de que as interpretações do professor e também do aluno-professor a respeito do universo educativo não são apenas expressões do seu inconsciente, particularmente, porque tudo leva a pensar que o vínculo entre cultura e cognição se estabelece também no terreno do implícito e do explícito. As interpretações realizadas por algumas comunidades a respeito de determinados acontecimentos e costumes advertem sobre os obstáculos que o indivíduo encontra para teorizar acerca de determinados aspectos do seu dia-a-dia. Uma dificuldade para teorizar a respeito de tradições, de símbolos e de costumes que estão ligados a outros elementos além dos aparentes. Dificuldade que impede o indivíduo de explicar os motivos de sua confiança nestas formas de conhecimento (Sperber, 1988). Fato semelhante ocorre com o pensamento do professor e suas explicações cotidianas quando não transcendem a realidade imediata. Sobre este tema trataremos no segundo capítulo.

Os nexos entre cultura e cognição estão no terreno do implícito e do explícito porque estamos entendendo a cognição como processo mental. Parece que a relação mais estreita entre estes dois aspectos aparece na dificuldade de

teorizar sobre a realidade além do que está imediatamente explícito. Dificuldade para desocultar conteúdos e relações que explicam situações concretas e confrontá-las com outras referências que transcendam ao fato acontecido. Se estamos de acordo com isto é porque também estamos compreendendo a cognição e a cultura como duas estruturas importantes. Mesmo considerando estes aspectos não deixamos de admitir a influência dos conteúdos inconscientes no pensamento do professor e isto já foi objeto de análise quando tratamos a respeito da cultura e da personalidade.

A atitude reducionista da Antropologia foi criticada pela Antropologia Cognitiva diante da resistência ou da falta de atenção da ciência do homem com o debate entre homem e natureza. Um debate postergado já que ficou no plano secundário o exame sobre o relacionamento do indivíduo com o mundo físico e biológico. Morin (1974) sustenta que a herança cultural e a biológica não são superpostas, ao contrário, são estruturas que se combinam entre si e que devem ser vistas dialeticamente. A superação da dicotomia cultura e natureza comunica que a última foi concebida como a matéria-prima para o homem criar e transformar a vida.

Não é por casualidade que também se entende cultura como esforço do homem para submeter e transformar a natureza. Esforço que o distanciou da natureza e afirmou seu primado sobre ela através de tudo que evidenciava trabalho para responder as necessidades básicas do indivíduo mediante arranjos culturais. Em síntese, a natureza era a matéria em estado bruto que polida e trabalhada pela engenhosa e criativa inteligência humana se convertia em cultura e em civilização.

Vista deste ângulo a separação do homem da natureza também resultou numa concepção fragmentada sobre o próprio homem. Entre nós esta atitude é histórica e aceitável. Isto pode ser observado em determinadas situações, a exemplo de: corpo e mente, razão e emoção, corpo e alma e outras dicotomias que comprovam nossa tradição de fixar fronteiras rígidas no campo do conhecimento. Recorda Buxó (1988) que a partir da dicotomia entre cultura e natureza, o homem passou a ser estudado em função das instituições sociais. A ênfase na percepção do indivíduo recaí sobre a cultura, a sociedade e neste sentido, esta autora está chamando a atenção para a tradição durkheimiana.

A escola durkheimiana defendia a posição de que os aspectos sociais só podiam ser explicados pela dimensão social e os culturais pela cultura. Em parte, esta perspectiva não percebia ou não admitia a idéia de uma interação permanente entre cultura, natureza física e biológica. Sobre esta dicotomia Morin (1974) diz que os vínculos entre os fatores genéticos e os culturais tornam mais complexa e profunda a interação bio-psicossocial. Partindo desta última análise é possível pensar que o paradigma pensamento do professor é herdeiro da tradição dicotômica, pois, os aspectos culturais e sociais não são privilegiados nesta linha de investigação.

A ruptura com a idéia da natureza biológica do homem como produto de uma estrutura determinante e auto determinada deu lugar ao surgimento de posições mais produtivas sobre o relacionamento entre cultura e cognição.

Com isto se pode produzir um conhecimento mais autêntico a respeito dos processos cognitivos e evitar posturas que privilegiem isoladamente os aspectos biológicos e os aspectos sociais. Morin (1974) adverte para a existência de uma interação complexa e profunda entre os aspectos que acabamos de mencionar.

Em parte, isto se deveu a crença no processo cognitivo como estrutura e instrumento a serviço da criação do homem. Igualmente estava em jogo a concepção de liberdade do indivíduo, o caráter particular de sua personalidade e sua decisão diante dos requerimentos do mundo social. A mudança de mentalidade que acabamos de fazer referência parece que deixou claro que o homem não obedece cegamente aos instintos, aos impulsos, as sanções externas e as internas da cultura. Esta idéia é razoável, sobretudo, diante do papel da socialização como uma aprendizagem social (Fichter,1982). Naturalmente que este autor não esquece a dimensão de controle social da socialização. Apesar disto, ele entende este aspecto no conjunto das condições para o indivíduo se sentir confortável em sua sociedade.

Estamos diante de um sinal evidente de que esta associação não podia ser adiada e desprezada porque cultura e cognição são duas importantes dimensões humanas. Embora esta mudança de perspectiva não tenha sido realizada em função do paradigma pensamento do professor, esta linha de investigação pode se apropriar das contribuições da Antropologia Cognitiva. Esta ciência se preocupou em estudar e provar que a cultura influencia a mente e esta última a cultura. Fato que ajuda a colocar por terra a idéia do domínio de uma ciência sobre a outra e de uma dimensão acerca das demais.

Nossa intenção não é sustentar uma posição sobre cultura e cognição no âmbito do discurso do inato e do adquirido, ao contrário, é salientar a complexidade humana e a dinâmica entre estes dois fenômenos. Não nos interessa afirmar o predomínio de um a respeito do outro e tão pouco estabelecer um debate no terreno dos feudos da ciência. O importante é reconhecer a cognição como um processo intelectual e sensorial comum a todos os homens e que do seu desenvolvimento resultam inventos, soluções práticas e saberes que facilitam a continuidade da vida. Este reconhecimento implica no papel dinâmico da educação e da cultura como sistemas complementares para o pleno florescimento das capacidades humanas.

Como vimos em cultura e personalidade, a Antropologia Cultural concebeu a cultura como um complexo sistema de conhecimento produzido de modo particular por todos os povos. Esta ciência e a Etnografia foram mais além porque buscaram compreender a estrutura inconsciente para entender e explicar a cultura fora dos limites do aparente. Em várias de suas obras, Lévi-Strauss sugere que o trabalho antropológico seria difícil de ser realizado sem o conhecimento do papel do inconsciente. Dito de outra forma, a Antropologia também se dedicou a explicar e a descrever a existência de um saber implícito e as condições universais da aprendizagem (Sperber,1988).

Assim a Antropologia Cultural respondeu a antiga pergunta sobre a capacidade de aprendizagem do indivíduo, pois, durante muito tempo se afirmou que

muitos grupos humanos estavam na fase pré-lógica. As investigações desta ciência revelaram ao mundo que a capacidade humana para a aprendizagem é filogeneticamente determinada e culturalmente determinante (Buxó,1984). Com isto se pode pensar que as culturas criam estratégias para desenvolverem a cognição dos indivíduos, segundo o estágio de desenvolvimento tecnológico de cada sociedade e comunidade. A diferença não está na qualidade da capacidade cognitiva dos povos, mas no conteúdo, nas estratégias e nos recursos utilizados para o pleno florescimento da aprendizagem.

O debate sobre as diferenças entre os indivíduos, especialmente, no campo da aprendizagem parece que encontrou outro rumo em Lévi-Strauss (1970). Em síntese, este antropólogo esclareceu que a desigualdade entre as culturas se estabelecia a partir das estratégias desenvolvidas e escolhidas para classificar, organizar e interpretar a realidade. Portanto, a lógica dos povos conhecidos como “primitivos” e como “civilizados” se diferenciam, basicamente, através das estratégias responsáveis pelo desenvolvimento de distintas formas de pensamento e de mentalidade. Em outros termos, a lógica primitiva era concreta e a civilizada abstrata e isto se pode perceber na estrutura e nas formulações da ciência moderna (Buxó,1984).

Na verdade, a Etnologia clássica e a Antropologia Cultural através dos seus estudiosos se preocuparam em entender os vínculos entre a cultura e as distintas maneiras de pensar. Partindo disto, formularam perguntas, a exemplo destas: é possível através do estudo da cultura compreender o pensamento humano? Os homens são parecidos em suas formas de pensar, mesmo com as diferenças entre as culturas em termos de grau de complexidade? (Buxó,1984). Como se pode observar formularam perguntas que além de revelarem outra percepção do homem e da diversidade cultural indicavam as preocupações dos antropólogos e dos etnólogos com o debate racista. Fica mais uma vez evidente que a busca da ciência estava além do conhecimento da unidade psíquica humana, mas também relacionada com o interesse de revelar a humanidade dos indivíduos de diferentes sistemas culturais.

A tarefa urgente e inadiável era entender e explicar a idéia de que os processos mentais são desenvolvidos e dirigidos para atenderem as demandas específicas de cada cultura. Esta perspectiva sugere que as diferenças entre os homens são originárias dos processos de socialização cultural, portanto, de conteúdo e não de capacidade. O novo debate sobre a mente e o pensamento fugiu a velha e conservadora tradição do inatismo e do evolucionismo. Este novo e decisivo passo serviu para afirmar que a mente e o pensamento do homem estão relacionados também com as condições concretas nas quais se desenvolvem a vida humana.

Este novo debate incorpora o papel das condições materiais no relacionamento entre cultura e cognição, pois, neste caso se concebe o pensamento como fenômeno social. O novo elemento trazido pelas teorias sócio-históricas foi a idéia do pensamento como um construto que se modifica com as transformações da realidade. Seria o mesmo que dizer que as diferentes formas da produção econômica também geram distintos modos de pensar. Assim que, as sociedades e as culturas em diferentes épocas e através das

formas de produção vão formando no indivíduo o pensamento, a consciência e indiretamente lhe facilita ferramentas para interpretar a realidade.

O importante nisto é a ruptura com a história linear ou factual e substituí-la pela história interessada em entender a vida e a sociedade a partir da idéia de processo. O essencial nesta mudança de enfoque é articulação do pensamento com as transformações sociais produzidas pelas contradições dos sistemas econômicos e políticos. A perspectiva sócio-histórica introduziu um novo debate a partir da defesa da dinâmica entre o indivíduo, as relações sociais de produção, o pensamento e a interpretação da realidade. Com isto fica evidente que nos distanciamos do clássico enfoque do paradigma pensamento do professor centrado na vida mental deste sujeito para desentranhar o modo como este profissional constrói e interpreta a realidade e os fenômenos educativos.

Este paradigma apoiada pela Psicologia, pouco privilegiou o debate entre pensamento e sociedade na construção do seu corpo teórico. É possível que em consequência da psicologização deste paradigma, as interpretações do professor e, naturalmente, do aluno-professor sejam vistas como explicações pouco confiáveis. Por tradição a Psicologia costuma examinar o indivíduo com certa independência dos fatores sociais e políticos. É certo que existem outras tendências no interior da Psicologia e a própria Psicologia Social é um bom exemplo disto.

Seguindo a mesma linha de análise, pode-se dizer que a perspectiva interdisciplinar no estudo do homem é sem dúvida outra interessante contribuição da Antropologia Cognitiva ao paradigma pensamento do professor, sobretudo, por ter rompido com a dicotomia entre natureza e cultura. Esta dialética forma de perceber o indivíduo como totalidade complexa, inclusive, demonstra que a ciência produziu um corpo de conhecimento capaz de responder muitas questões, a exemplo do relacionamento entre homem, natureza física, biológica e social.

1.5. Cultura e cognição: outro âmbito.

No debate sobre cultura e cognição é, particularmente, interessante a concepção que contempla os aspectos ecológicos. Buxó (1984) ao comentar o trabalho realizado por Barry (1966) na África, diz que este estudioso evidenciou a importância das características ambientais no estilo cognitivo. Em resumo e segundo Buxó (1984) parece que Barry concluiu que a depender do tipo de natureza, o indivíduo desenvolve um estilo cognitivo coerente com as necessidades ambientais. Seria algo mais ou menos próximo desta idéia: nas florestas densas e fechadas o homem desenvolve uma percepção de globalidade e esta capacidade parece que está relacionada com a abundância dos recursos naturais. A sobrevivência exige uma inteligência capaz de perceber a totalidade do ambiente. No caso do meio ambiente rarefeito e aberto o indivíduo acaba desenvolvendo um estilo cognitivo analítico porque a própria natureza ensina o sujeito examinar as partes do todo para selecionar e escolher o que necessita.

As posições a respeito deste assunto nos sugerem que a inteligência e os estilos cognitivos estão associados também aos estímulos sociais e as necessidades de sobrevivência dos grupos humanos. As questões práticas referentes a sobrevivência, ao desenvolvimento da tecnologia e das ciências são elementos fundamentais para entender as diferenças de estilos cognitivos dos indivíduos. No campo estritamente didático e no cotidiano do professor parece que o debate entre cultura e cognição quer chamar a atenção para aspectos, a exemplo da socialização, da experiência de cada um, das crenças religiosas, das concepções ideológicas dos alunos e de suas famílias.

Próximo desta idéia está Bernstein (1988) que analisa os efeitos da aprendizagem lingüística recebida pelas crianças de famílias pobres em suas casas e seus impactos na escola. E ainda as reflexões de Bourdieu e Passeron (1973). Na verdade, estes dois últimos autores fazem críticas ao sistema francês de ensino e a sociedade francesa por desvalorizarem a cultura dos estudantes que não pertencem as privilegiadas classes sociais. Bourdieu e Passeron realizam uma exaustiva análise sobre a intolerância de sua sociedade em conviver e aceitar de forma respeitosa os valores culturais dos alunos de outros segmentos sociais. Estes dois trabalhos, de certa forma, colocam em tela de juízo os conflitos e os choques entre a cultura formal e a cultura dos estudantes dos segmentos populares. Um choque, sobretudo, pelo fato destes alunos apresentarem estilos cognitivos diferentes dos considerados como modelos de inteligência nas sociedades pós-industriais.

No fundo a questão repousa na crença sobre um único estilo de cognição como defende a cultura dominante. Uma crença numa sociedade homogênea na qual se imagina que os indivíduos são idênticos e, portanto, deveriam expressar as mesmas expectativas e necessidades. Recordemos que a Antropologia trata a cultura como um sistema que fornece ao indivíduo pautas de comportamento, valores, idéias, sentimento e crenças comuns. Contudo, esta mesma ciência reconhece e percebe o comportamento social do indivíduo no termo da regularidade. Em outras palavras, no âmbito da incidência de determinadas características em lugar de uma conduta padronizada. A respeito disto, Kluckhohn (1974) e Mead (1971) fazem excelentes análises sobre a flexibilidade da cultura. Em linguagem de Fichter (1982) a cultura proporciona ao homem um projeto de vida e isto é diferente de pensar que os indivíduos têm as mesmas expectativas e necessidades.

Neste sentido, Bourdieu e Passeron (1973) chamam a atenção para a tendência do sistema de ensino privilegiar a formação de um indivíduo homogêneo esquecendo as características idiossincráticas que marcam o homem no espaço e no tempo. Em síntese, estamos diante de um fenômeno que pode ser utilizado para justificar a existência de uma inteligência “superior” entre os indivíduos das classes sociais privilegiadas pelo acesso a cultura dominante e o desenvolvimento do pensamento abstrato. Indivíduos que também pertencem as sociedades mais avançadas em termos tecnológicos e econômicos.

Estamos de acordo com Buxó (1984) que pensar de forma correta não tem relação com a lógica formal que caracteriza as sociedades tecnologicamente

mais desenvolvidas. Pensar “corretamente” está vinculado aos estilos cognitivos valorizados e desenvolvidos segundo as necessidades socioculturais de cada sociedade. Neste caso está em jogo o estilo cognitivo que responde ao nível de organização produtiva de uma sociedade ou de uma comunidade. Visto desta perspectiva a discussão sobre inteligência perde sua importância e em seu lugar se deve discutir o valor de determinados estilos cognitivos para responderem as demandas de sobrevivência do indivíduo e de produção de sua sociedade.

Kluckhohn (1974:30) afirma que os indivíduos de diferentes culturas têm aproximadamente o mesmo equipamento biológico e que as pessoas passam por experiências semelhantes, a exemplo do nascimento, da velhice, da morte e de outras situações próprias da condição humana. Em outras palavras, Kluckhohn nos adverte sobre a impropriedade de qualquer intento de afastar deste debate a interação destes elementos. E ainda sobre a insensatez de privilegiar um em detrimento de outro.

Pensando no interesse educativo, a escola não deve reforçar um certo estilo cognitivo e tão pouco desvalorizar a forma de pensar do aluno de outros segmentos da sociedade. Sua função é criar as condições possíveis para os alunos desenvolverem outros estilos cognitivos, apoiando-os na passagem de um estilo a outro. A idéia é evitar que os alunos sofram outras formas de exclusão social, a exemplo da educativa porque sua maneira de pensar é diferente. Uma exclusão que tem origem na incompatibilidade do estilo de pensamento do aluno com as exigências da sociedade tecnológica na qual ele vive.

1.6. Considerações finais.

Em linhas gerais, o que tratamos até o momento representa parte do esforço da ciência para produzir um conhecimento sobre o homem através dos nexos entre cultura, cognição, personalidade e pensamento. As diferentes perspectivas da ciência longe de serem saberes absolutos e definidos são também contribuições a respeito da complexidade humana. Uma complexidade que informa a impossibilidade de uma única ciência abarcar todo conhecimento a respeito do homem, particularmente, pela riqueza de sua natureza e de sua condição. Estamos ponderando sobre a provisoriedade e a incompletude do conhecimento para fazer perguntas e responder questões acerca do homem e de suas criações.

Neste sentido, refletindo sobre o pensamento do aluno-professor num quadro teórico amplo que envolve a cultura e outros aspectos. O pensamento deste aluno também está relacionado como o seu projeto de homem e de sociedade. Portanto, não nos parece razoável entender o pensamento apenas como uma atividade que nasce e morre na mente. Se o pensamento decorre da experiência do indivíduo com a cultura, as idéias, as percepções, a inteligência e os conceitos não podem nascer de forma independente no interior de cada indivíduo.

O pensamento humano é fruto também de uma aprendizagem social e isto os autores que apoiam as análises realizadas neste capítulo nos ajudaram a deixar claro através do dinâmico vínculo entre pensamento, cultura e sociedade. Giner (1995:173) sustenta a idéia de que o homem não conhece e tão pouco percebe a realidade de modo individual. Ao contrário, durante um certo período de tempo, ele recebe um conjunto de conhecimentos, crenças, imagens e valores importantes para esta tarefa. Naturalmente que este autor informa que este conhecimento não é o conhecimento da verdade porque se trata de algo que os homens definem como conhecimento a respeito de alguma coisa. Neste sentido, é importante prestar atenção ao debate entre pensamento, cultura e socialização para examinar as interpretações dos indivíduos além das fronteiras conservadoras e formais. O fato da personalidade do professor atuar nas expectativas e na personalidade do outro não é um motivo para desconsiderar as influências da cultura, da sociedade e da política. As situações formativas são experiências intencionais em lugar de encontros fortuitos e neutros.

CAPITULO II.
Crença e educação:
verdades e equívocos

CAPITULO II –Crença e educação: verdades e equívocos.

2.1. Introdução.

No capítulo anterior nos dedicamos a análise da cultura pela necessidade de estabelecer as bases teóricas para a análise do pensamento do aluno-professor. Partindo das contribuições da cultura se tornou imprescindível examinar as crenças implícitas do professor e, naturalmente, do aluno-professor. As “teorias” implícitas se constituem num dos eixos temáticos desta investigação e ao longo deste capítulo procuraremos analisar as crenças a partir de suas origens. Procedimento extensivo aos conceitos, de mito e de rito. Mair (1988:237) apoiada nas idéias de Evans-Pritchard sustenta que as crenças não são explicações causais a respeito de acontecimentos que tendem a ficar sem esclarecimento.

As crenças do professor, geralmente, recebem um tratamento distante do debate histórico que explica a desvalorização deste tipo de conhecimento, provavelmente, por este motivo elas quase sempre são consideradas como idéias pouco confiáveis. Os saberes implícitos deste profissional e, conseqüentemente, do aluno-professor deveriam ser examinados além dos fatores psicológicos. Estamos dizendo que as crenças poderiam ser analisadas através de um quadro de referência que comporte os aspectos históricos, sociológicos, antropológicos e educativos. No nosso ponto de vista as crenças dos professores e, conseqüentemente, do aluno-professor são construções coletivas e influenciadas pela cultura e isto ficou claro no primeiro capítulo quando analisamos a cultura. A importância do estudo das crenças reside no fato delas oferecerem elementos para o conhecimento do comportamento humano, sobretudo, porque elas se originam da interação humana (Giner, 1995). No nosso caso, em particular, esta idéia é fundamental para conhecer o pensamento do aluno-professor.

Finalmente, queríamos dizer que este capítulo se divide em duas partes para atender os objetivos da tese. A primeira parte está dedicada ao debate das crenças com a verdade já que está última é um campo idôneo para examinar este saber. A segunda parte comporta a revisão e a análise da literatura sobre as “teorias” implícitas do professor como um elemento que subsidiará o conhecimento das representações sociais do aluno-professor.

2.2. Separando o joio do trigo: definindo crença.

O cristianismo e a ilustração foram dois grandes marcos decisivos para a evolução negativa do termo crença e, naturalmente, dos conteúdos relacionados a ela. A influência do primeiro está vinculada, sobretudo, ao feudalismo e a descentralização deste sistema que acabou fortalecendo a Igreja Católica como o único poder central organizado. Como se sabe esta formação social e econômica se caracterizava politicamente pelos pequenos poderes locais isolados. A segunda influência está associada ao racionalismo através do culto ao intelecto como a única forma para conhecer a verdade.

Estes dois grandes marcos da história da civilização ocidental transformaram as crenças num tipo de conhecimento inferior, freqüentemente, associada a equívocos e a ilusão. Fatos que converteram em ignorância e em escuridão formas seculares de entender e explicar a realidade. É certo que não se pode adotar uma postura ingênua e imaginar que toda prática humana é correta e autêntica. Apesar disto, existe uma distância entre a reserva e o rechaço já que este último nem sempre pode ser justificado. A própria ciência não está isenta de erros e a história é um excelente instrumento para julgar seus equívocos. Os “*mistérios*” da ciência somente seus iniciados têm acesso e suas verdades comprovadas por leis devem ser vistas também como históricas, contextuais e provisórias.

De fato a complexidade de conceitos, a exemplo de crença, de mito, de rito e de superstição dentre outros foram extraordinariamente diluídos a ponto de serem convertidos em conhecimentos vulgares e em práticas que atentam contra a integridade e a inteligência do homem. Somente a partir do *relativismo cultural e do estruturalismo*, as crenças foram entendidas como representações organizadas e, portanto, compreendidas como a afirmação de uma relação que tem como propósito fazer o mundo compreensível e manipulável (Feriglla;1993:145). Diante do tardio reconhecimento das crenças como representações organizadas para compreender o mundo e seus objetos é razoável dizer que a cruzada da fé e da razão se uniu na heróica e urgente tarefa de distanciar estes saberes do cotidiano da gente culta e das sociedades civilizadas. Tarefa que cumpria o dever de evitar que o desenvolvimento e o progresso fossem afetados por saberes estranhos e alheios a razão.

Contudo, não se tem notícia de uma cruzada contra os horrores cometidos em nome da razão, a exemplo da guerra do Vietnã, da fome, das políticas econômicas globalizadas e neo-liberais e tantos outros atos contra a dignidade da pessoas humana. A escuridão e a ignorância pertencem as culturas e as sociedades que têm outras formas de racionalidade. Neste sentido, a Antropologia teve um papel decisivo diante da formação do seu corpo teórico fundamentado em estudos acerca das sociedades “primitivas” que, em parte, foi um impedimento para esta ciência estudar e entender os problemas das sociedades complexas (Becera, 1993:589). O desconhecimento sobre as sociedades dos próprios antropólogos, indiretamente, ajudou a difundir preconceitos acerca de práticas culturais, a exemplo das crenças e dos ritos vividos por uma gente exótica e ignorante, segundo o senso comum.

Pensando nisto examinaremos o que diz um dicionarista brasileiro sobre crença: “*Ato ou efeito de crer*”. “*Convicção interna*”. “*Fé religiosa*” (Ferreira, 1993:153). Até aqui não encontramos nenhum sentido pejorativo e tão pouco a idéia de conhecimento ingênuo e ilusório. Ao contrário, a crença está associada a convicção íntima, a certeza e a persuasão interna. Uma espécie de convencimento interior sobre algo ou alguém. De fato este dicionarista colabora conosco porque sua definição de crença não se opõe a idéia de verdade e não sugere que ela seja uma construção particular.

Na verdade, Ferreira (1993:153) trata a crença sob o ponto de vista da confiança religiosa e isto está evidente nas expressões: “*Fé religiosa*”; “*crença*

e *confiança*". Em outros termos, a crença é sinônimo de crédito em alguma coisa, segundo este autor. Mais uma vez fica clara a idéia de que as crenças não estão associadas a uma confiança ilusória ou ingênua, sobretudo, porque não se observou na análise de Ferreira nenhum tipo de comentário a respeito do caráter menor desta forma de conhecimento. Próxima desta idéia se encontra a posição de Giner (1995:177) ao sustentar que as crenças sentidas de forma emocional implicam sempre em fé originada da assimilação de valores e de imagens sobre a natureza do universo.

Vejamos agora o que nos diz o Dicionário temático de Antropologia como uma fonte especializada para dirimir dúvidas e evitar controvérsias desnecessárias:

"Construcción ideatista (sobre la realidad material y inmaterial) a la cual se da valor de verdad y elemento explicativo de la actuación individual y colectiva, independiente de su confrontación con el mundo objetivo. Toda creencia está culturalmente formulada y ligada principalmente al ámbito religioso, aunque también a las actitudes, ideologías, mitos, símbolos, normas y valores de cada sociedad" (Ferigglá, 1993:144).

Verdade e religião são os dois elementos que unem os conceitos de crença contemplados por dois dicionaristas de contextos diferentes. O primeiro por ser de uso corrente trata, basicamente, de informar ao leitor o significado do termo. O segundo por ser uma fonte especializada fornece outros dados e nos remete a discussão inicial que deu origem a esta aventura que chamamos separando o joio do trigo.

A definição de crença de *Ferigglá* requer inicialmente que entendamos o termo "idealista" como extensão do conceito filosófico de idéia. Para a Filosofia Moderna *idéia* é a representação mental de alguma coisa resultante da atividade do sujeito do conhecimento (Mora, 1991:1590). Este entendimento é um dentre tantos outros produzidos pela tradição filosófica. A possibilidade de uma polêmica em torno deste conceito não está definitivamente resolvida, sobretudo, pelo uso do termo *idéia* como sinônimo de imaginação.

O termo "ideatista" alimenta o aparecimento de controvérsias porque nem todos os indivíduos estão obrigados a conhecer a complexidade e os diferentes sentidos que têm o conceito de idéia. Esta complexidade nos estimula a identificar *idéia* com imaginação, devaneio e fantasia. Os dicionários são fontes importantes de consulta, mas não explicam as pessoas o uso apropriado dos termos porque, de modo geral, sua função é informar. Vejamos que significados têm o conceito de imaginação: *"Faculdade que tem o espírito de imaginar"*. *"Fantasiar"*. *"Faculdade de criar mediante a combinação de idéias"*. *"A coisa imaginada"*. *"Criação, invenção, idéia"*. *"Fantasia, devaneio"* (Ferreira, 1993: 293).

Estamos comprovando que imaginação é uma palavra que comporta vários sinônimos e, naturalmente, controvérsias, sobretudo, pelas referências cotidianas a ela. De fato a imaginação é uma faculdade humana e todos os homens a possui e neste sentido, imagina o artista quando cria ou recria o mundo através do seu olhar sensível. O cientista quando formula hipóteses e

busca descobrir algo que possa melhorar a qualidade de vida do homem ou simplesmente ampliar o progresso. O Trabalhador com sua técnica criando objetos ou conferindo vida material ao plano previamente formulado por outrem. Assim criamos todos e como existem múltiplas formas de imaginação criamos também muitos sentidos e usos para este termo. Sentidos que informam que a natureza da nossa imaginação pode ser real, fictícia ou alienada como a dos loucos que inventam mundos particulares.

Será que alguém nunca ouviu a frase: “*use sua imaginação*” numa situação de trabalho ou de dificuldade. Frase que, as vezes, soa aos nossos ouvidos como ironia em lugar de uma ajuda. Em ocasião como esta a frase mágica aumenta a angústia mesmo quando a intenção é colaborar. Na melhor das hipóteses “*use sua imaginação*” pode ser uma senha que recomenda o uso da criatividade quando não existe outra alternativa imediata.

De fato não se pode falar ou querer que exista um consenso sobre o tratamento que recebe o conceito de imaginação, pois, isto dependente de cada escola de pensamento. Contudo, o entendimento de imaginação como consciência imaginativa é um dos conceitos mais interessantes, particularmente, pelo poder que tem a consciência de produzir objetos, idéias e criar uma realidade antes de sua existência concreta. Dito de outra forma, a consciência imaginativa é a capacidade humana para criar algo no plano intelectual e depois transformar o projeto em realidade. A História testemunha o que acabamos de dizer através de inventos científicos, de projetos sociais, literários, artísticos e de outros que no início eram imaginação, mas se concretizaram em obras memoráveis. Neste caso a consciência imaginativa se aproxima um pouco da *utopia* como projeto possível, segundo o tratamento que Mannheim (1966) confere ao conceito de ideologia. A idéia de consciência imaginativa informa o desejo do homem de transformar a realidade diante de sua inconformidade para aceitá-la como dada.

Outro ponto de controvérsia está na concepção de crença como um sistema explicativo do comportamento humano sem confronto com a realidade objetiva. Recorda Ferigglia (1993,145) que embora as crenças possam ser abordadas a partir da ótica subjetiva (como enunciados derivados da fé religiosa), elas podem ser entendidas objetivamente como verdades aceitas pelos crentes do mundo da objetividade. A dimensão subjetiva das crenças favoreceu um discurso que as relacionou com opiniões carregadas de conotações pessoais (Ferigglia,1993:145). Fato, inclusive, presente na linha de investigação pensamento do professor.

Partindo disto, há de se perguntar se os modelos científicos são confrontados com a realidade concreta. Até aonde se tem conhecimento a ciência trabalha com abstrações intelectuais, portanto, elas não correspondem a realidade em si mesma. Em outros termos, os cientistas atuam sobre a realidade estruturada, organizada e interpretada pelo sujeito do conhecimento. Em palavras de Demo (1985:40) a ciência não lida diretamente com a realidade, mas com sua construção, pois, a primeira é uma forma de interpretar a realidade.

Neste sentido, parece ser secundária a crítica as “teorias” implícitas do professor partindo da idéia de que elas não suportariam o confronto com a realidade objetiva. Como afirma Demo (1985) os cientistas atuam sobre a realidade interpretada pelo sujeito do conhecimento em lugar da realidade concreta. A fenomenologia nos ajuda a entender esta questão dizendo que não analisamos a realidade em si mesma, mas a realidade que se manifesta a nossa consciência. Partindo disto, fica mais uma vez evidente e, portanto, questionável as críticas as “teorias” implícitas dos professores pelo fato delas não suportarem o confronto com a realidade objetiva.

Pode-se dizer que o ideal científico de verdade não está no confronto da ciência com a realidade objetiva, mas com a verdade. Em parte, o ideal da ciência está também no desejo de produzir um conhecimento verdadeiro pelo uso de técnicas e de instrumentos para intervirem na realidade social e natural. Fato que comunica que suas descobertas e suas interpretações estão no campo do debate com a verdade. Neste sentido, seria interessante ponderar sobre as crenças implícitas do professor no terreno da verdade em lugar de criticá-las pela falta de conexão com a realidade objetiva. Se as crenças são conhecimentos que devem ser contrastados com a verdade, o campo de debate privilegiado deveria ser a filosofia.

De novo nos sentimos estimulados a perguntar sobre que realidade a crença deveria ser confrontada e, em particular, as crenças do professor e do aluno-professor. Será que seu exame não deveria ser feito no terreno da essência em lugar do confronto com a realidade objetiva? Sabemos que existem crenças sem vínculos com a verdade e, portanto, são saberes equivocados a respeito de certas situações. Entre isto e a generalização que conduz a suspeita a distância é grande e neste caso parece que procede esta pergunta: em que corrente do pensamento antropológico está apoiada a crítica a crença como um saber pouco confiável? Não devemos nos esquecer de que as origens da Antropologia estão associadas a trabalhos realizados por missionários e viajantes acerca de outros povos e de outras culturas. Apesar de suas origens, a Antropologia Cognitiva reconheceu o valor da crença como construção idealista, conferindo-lhe o mérito de veracidade e de elemento explicativo do mundo culturalmente organizado (Ferigglia, 1993:145).

Partindo disto, muitos povos foram considerados estranhos porque suas culturas foram interpretadas com absurdas formas de vida. Possivelmente a falta de conhecimento sobre a diversidade cultural acabou ajudando a disseminar a idéia de que as crenças e outros saberes eram ilusões de uma gente inculta e extravagante. Os estudos de campo realizados pela Antropologia se converteram no primeiro passo para distanciar esta ciência das idéias e das interpretações dos viajantes. Mair (1988) diz que a Antropologia só abandonou esta atitude no final do século XVIII. Somente no início do século seguinte os antropólogos começaram a realizar observações de campo. Graças a estes estudos, os viajantes deixaram de ser uma fonte importante de informação sobre as culturas.

Por último, gostaríamos de fazer referência a dois importantes pontos de vista a respeito das crenças que podem reorientar o debate fora da idéia deste saber

como extravagante, absurdo e fantasioso. Primeiro ponto de vista se origina da reflexão de Marcel (citado por Mora, 1994) ao distinguir a diferença entre “*creer que y creer en*”. “*Creer que*” para este autor é uma crença mais débil e não conduz ao convencimento. Em palavras de Marcel, “*creer que*” indica uma confiança passiva, portanto, uma convicção sobre o mundo e seus objetos como dados. Em outros termos, as coisas são como são por suas próprias qualidades. Por outro lado, “*creer en*” para este autor significa que o indivíduo se coloca a disposição de algo e se compromete para alcançá-lo com os recursos que dispõe. Neste sentido, “*creer en*” expressa a qualidade do indivíduo e informa que sua crença se fundamenta no papel do comportamento ético para sua vida particular. Não é por casualidade que o termo crença se deriva diretamente do verbo latim *credere* cujos significados traduzem *atos de ter confiança em, confiar e crer* (Folquié, 1967: 210-211). Como se pode observar o conceito de crença não guarda nenhuma aproximação com ilusão, fantasia e apego a fatos absurdos e extravagantes como muitos insistem em sugerir e, as vezes, em afirmar.

A segunda posição vem de Ortega y Gasset (citado por Mora, 1994:72) quando este pensador espanhol diz que crença é: “*Un estar, aunque un estar no lo inestable, una perpejidad que se revela sobre todo en los momentos de crisis*”. Ortega y Gasset parece que está se referindo a vulnerabilidade humana diante do imprevisto e da nossa própria debilidade em momentos de crises sociais ou emocionais. As crenças além de cumprirem um papel explicativo funcionam como conhecimentos que servem para nos tranquilizar, pois, elas nos conferem conforto e segurança. Mora (1994) sustenta uma posição semelhante a nossa com respeito a interpretação do pensamento de Ortega y Gasset. Para o primeiro autor, as crenças são reações do homem frente as circunstâncias vitais, portanto, uma espécie de instrumento útil para situações onde a realidade se apresenta problemática.

2.2.1. Crença e verdade.

Na tradição da Filosofia Clássica e Moderna a verdade também é tratada como conformidade ou coerência entre idéias e coisas. Esta afirmação em absoluto significa dizer que a verdade se identifica com a reprodução idêntica da realidade e da opinião. Os filósofos nos dizem que a idéia de verdadeiro das coisas é o conhecimento de suas características, de suas qualidades, de seus atributos e de outros elementos próprios de sua constituição (Chauí, 1997). Em outras palavras, a filosofia nos ensina que conhecer a verdade é conhecer a essência. Quiçá esta poderia ser uma forma de examinar as crenças do professor e suas explicações sobre os fenômenos educativos.

Sendo assim as crenças são verdades e seus atributos devem estar associados ao verdadeiro. Sabemos que estes atributos dizem respeito a quem fala a verdade, a autenticidade, a tudo que não é fingido e que transmite sinceridade. Neste caso a verdade, o verdadeiro são opostos ao oculto, ao escondido, ao falso e ao dissimulado. O fato das construções dos professores serem chamadas de implícitas não significa que elas sejam falsas explicações porque ocultam a verdade. São consideradas implícitas, segundo Wittrock (1990) porque precisam ser convertidas em visíveis a partir de um quadro de

referência que possa iluminar o modo como estes profissionais percebem e processam a informação. Neste sentido, a linguagem tem um papel importante porque alude a fala e a autenticidade do testemunho de alguém sobre um fato, um acontecimento, uma circunstância e até mesmo a respeito de uma pessoa.

Brugger (1983:563) nos recorda que a verdade também é tratada como adequação do entendimento de uma coisa. Esta forma de conceber a verdade para este autor é limitada porque apreende a dimensão externa e pragmática da verdade em lugar de sua estrutura interna. Tudo leva a pensar que a adequação é um critério privilegiado quando se critica as crenças do professor, sobretudo, pela referência a falta de sustentação das “teorias” implícitas deste profissional com a realidade objetiva. Para Brugger (1983) esta dimensão de verdade está relacionada com a validade. Vamos nos dando conta da complexidade do estudo sobre as crenças e da necessidade de avaliar outros aspectos da verdade, a exemplo da humana e da científica. Uma precisão importante, sobretudo, para indicar o tipo de verdade que se busca nas construções do professor.

No nosso ponto de vista deixar de precisar a dimensão de verdade no debate sobre as crenças implícitas do professor seria simplificar a questão, especialmente, porque a verdade encerra uma gama importante de significados e de concepções. Lembremo-nos de que a verdade humana só se realiza no conhecimento fático e que este tipo de verdade está vinculada a questões históricas (Brugger,1983). Partindo disto, pode-se falar a respeito da historicidade da verdade já que ela está associada ao tempo e ao contexto. Se não se trata desta verdade, mas da verdade científica é igualmente importante deixar claro que é sobre ela que se discute as crenças do professor e que se busca uma verdade existencial, a verdade humana.

Se tomarmos o sentido latino de verdade encontraremos: *precisão, rigor e exatidão*. Transferindo estes sentidos para a linguagem cotidiana compreendemos que a verdade ou o verdadeiro está relacionado com a riqueza de detalhes. Com as filigranas ou minúcias da informação para conferir fidelidade ao relato. Algo próximo a conversão de um episódio passado num acontecimento quase que com vida presente. Neste caso se trata da capacidade para reanimar uma situação pretérita para que outros tenham a oportunidade de conhecê-la através da nossa narrativa. Outra vez a crença se aproxima do verdadeiro porque sua conexão não é com a realidade objetiva, mas com a verdade e neste caso com a habilidade de reproduzir com fidelidade os acontecimentos e as impressões sobre o mundo.

De que mais depende a verdade? Sem intenção de simplificar, a verdade depende de muitas coisas e pelo que acabamos de perceber depende da memória. Depende da capacidade para relatar fatos com nitidez que resultem confiáveis ao outro. Depende da história e da ordenação com a consciência no caso da verdade científica (Brugger,1983). A verdade também depende de nós, ou seja, da nossa idoneidade e disposição íntima para afirmá-la ou negá-la. Por este motivo falamos de idoneidade porque a verdade está associada a decisão como um ato de vontade.

O estudo sobre a verdade vai nos dizendo que as crenças podem ser autênticas, pois, seu confronto é com a verdade em lugar da realidade concreta. Payot (citado por Ferigglia, 1993:144) sustenta que *as crenças não recaem sobre as idéias, a realidade objetiva e tão pouca acerca de si mesmas, pois, elas afirmam uma relação e toda crença recai sobre a verdade*. Contudo, a complexidade deste conceito não pode ser medido e não se esgota com um exame acerca de sua gênese independente da análise de outros discursos. A filosofia possui discursos idôneos a respeito da verdade que podem fornecer outras luzes. Neste sentido, torna-se oportuno interrogar em que teoria da verdade se fundamentam as críticas e os estudos sobre as “teorias” implícitas dos professores para considerá-las como explicações falsas e equivocadas.

A filosofia nos fala a respeito da idéia de verdade como *evidência*, a realidade que se apresenta ao conhecimento racional. Assim que, a verdade é a identificação do nosso intelecto com fatos, idéia e coisas, portanto, algo próximo a conformidade. A verdade é também tratada como *coerência* interna e lógica entre as coisas e os objetos que se transformam em leis que resultam em enunciados de validade. E deste modo, o verdadeiro se converte em sinônimo de validade argumentativa e ainda em *convenção* como acontece a comunidade científica. Neste sentido, a referência está no estabelecimento de acordos e de normas que devem ser respeitadas e cumpridas universalmente. Por último, a verdade *pragmática* está associada a idéia da verificação dos fatos e das coisas. Neste caso o conhecimento é verdadeiro pelos seus resultados e por sua aplicabilidade no terreno da prática. Será que é sobre este último tipo de verdade que os estudiosos que se dedicam as crenças dos professores fazem referência as suas “teorias” implícitas.

Sem dúvida que a filosofia abre um leque amplo para animar o debate sobre a crença. Esta possibilidade ocorre a partir do momento em que esta disciplina diz que a verdade e a falsidade não estão nas coisas e nas idéias, mas nos valores das proposições ou dos enunciados, conforme o critério de coerência lógica (Chauí, 1997). Independentemente do interesse educativo a respeito das crenças é inegável a importância da filosofia para o seu exame. No caso do estudo das crenças do aluno-professor, esta disciplina ajuda examinar certos argumentos que sustentam a idéia de que as crenças do professor são construções equivocadas.

Neste sentido, seria útil também apreciar os vínculos da crença com a verdade já que está última se opõe ao falso e a ignorância, pois, a ignorância não é conhecimento, ao contrário, é ausência dele. Estamos dizendo que o nosso desconhecimento sobre as coisas nos impende de tomar consciência a respeito do que ignoramos. O fato é que a verdade é um valor difícil de ser encontrado e sua busca está associada a confiança que os indivíduos depositam em suas referências para orientam suas posições frente a vida. Quase sempre nos aproximamos mais da busca da verdade quando as nossas referências deixam de responder as inquietações e aí começamos a interrogar o mundo de outra forma. Independente destes aspectos, as crenças são convicções acerca da natureza da realidade e sua dimensão de verdade e de falsidade nem sempre pode ser empiricamente demonstrável. Fato semelhante ocorre com outras convicções, a exemplo da ideologia e das doutrinas políticas

(Giner, 1995:176). Partindo destes argumentos este autor reforça a idéia de que a verdade que encerra as crenças também está relacionada com a confiança dos indivíduos.

2.2.2. Crença e controvérsias.

No terreno das controvérsias a respeito das crenças a discordância incide, basicamente, sobre a idéia de sua confrontação com a realidade objetiva, conforme vimos analisando. Fato que a converte numa explicação particularista a respeito de determinados fenômenos, sobretudo, quando vincula a crença com superstição. Neste caso é preciso deixar claro que esta última sofreu a mesma desvalorização que atingiu a crença e, conseqüentemente, tornou-se objeto de preconceito e de repúdio. A confusão parece que surgiu a partir da desconfiança no conhecimento que não era o racional e, portanto, o dominante em alguns segmentos de certas sociedades.

Superstição e crença suscitam mais críticas do que apoio também pela presença de significados que aproximam ambas da escuridão e da ignorância. Vejamos como um dicionarista importante no Brasil trata o termo superstição: *“sentimento religioso baseado no temor e ou na ignorância, e que induz a admitir falsos deveres, recear coisas fantásticas, etc. Crença em presságio tirados de fatos fortuitos. Apego exagerado e /ou infundado a algo”* (Ferreira,1993:520). Nosso ilustre dicionarista apoia uma corrente de pensamento que concebe a superstição como um sentimento fundado na ignorância, no medo e, portanto, está claro a idéia negativa de superstição.

É particularmente interessante o fato de Ferreira (1993) ter apresentado anteriormente uma definição positiva de crença ao concebê-la como *“Convicção íntima”* e quando trata de superstição a considera como *apego infundado*. Três aspectos nos chamam atenção nesta definição, particularmente, porque reforçam a perspectiva negativa sobre a superstição. O primeiro é a idéia do sentimento religioso baseado no medo e na ignorância. O segundo é ausência da verdade, sobretudo, pelo ênfase na fé imaginária a respeito de algo. E o terceiro é o conceito de indivíduo como um ser incapaz de pensar, portanto, ingênuo e sujeito a acreditar em qualquer coisa ou em qualquer pessoa. Está claro que o comentário de Ferreira (1993) acerca da superstição está distante de uma discussão histórica e pertence a tradição racionalista. Esta conclusão decorre do fato deste autor entender superstição como algo falso, fantástico, fortuito e presságio. Termos que transformam a pessoa que acredita neste tipo de conhecimento num indivíduo que não utiliza o bom senso para julgar e por isto acredita em coisas absurdas.

De forma indireta associar superstição com o temor remete este conhecimento ao momento em que o cristianismo se opunha a tudo que era pagão. Não nos parece absurda está alusão porque o cristianismo como religião reconhece o homem como membro de sua comunidade mediante seus sacramentos. O batismo é primeiro sacramento que transforma o indivíduo como membro da Igreja. Sacramento que tem a função de purificar a pessoa, livrando-a de suas culpas e de seus pecados pela imersão na água ou simplesmente por aspersão. Atitude que simboliza a pureza do indivíduo e marca seu

compromisso com a religião. Um compromisso que também exige o abandono de práticas e de atitudes que não sejam as prescritas pela teologia cristã. Isto parece que explica a superstição como a ignorância, pois, o cristianismo é a razão pela luz da revelação divina.

Becera (1993) sustenta uma postura contrária a Ferreira (1993), conforme se pode observar nestas palavras quando ele afirma que superstição é:

“Conocimiento o creencia considerada errónea y no aceptada por quien tiene autoridad para distinguir el saber legítimo del saber ilegítimo. Este saber no tiene por qué siempre erróneo y el saber legítimo no es siempre verdadero aunque sea aceptado e impuesto como tal” (p.590).

Sem sombra de dúvida esta definição não guarda nenhuma relação com a anterior, sobretudo, porque questiona e suspeita da autenticidade do saber considerado legítimo por ser o dominante na sociedade. O interessante nesta reflexão é que Becera (1993) coloca em evidência a arrogância do saber oficial. Atitude que facilita o questionamento a respeito do legítimo e do ilegítimo a partir do critério de classe e, conseqüentemente, de poder. Nestes termos, o conhecimento é uma expressão da existência de hierarquia social e representa o modelo de sociedade que deve ser preservado. Esta definição se opõe a idéia de que o verdadeiro é aquilo que é legítimo, portanto, o que é reconhecido pela força da lei ou do poder.

Este autor se afasta da definição anterior, particularmente, porque distancia a idéia de superstição de um saber equivocado. Neste sentido, existe coincidência nas perspectivas do dicionarista brasileira e na concepção da Real Academia de la Lengua Española (1984:1272). Esta instituição trata assim o conceito de superstição: *“ creencia extraña a la fe religiosa y contraria a la razón”*. Estamos diante de um comentário que trata a superstição como oposição a fé católica e a razão, portanto, reminiscência da presença dominante desta religião no então novo projeto de sociedade e de homem. Fato que indica a extensão e o domínio político da Igreja Católica como instituição que transcendeu a missão religiosa quando exerceu o poder político junto com o Estado.

Esta concepção evidencia que a superstição é um conhecimento extravagante e misterioso ao denominá-la de *“extraña”*. Esta evidente que o interesse era demonstrar que ela não guardava nenhuma relação com os princípios teológicos e com as práticas religiosas da fé católica. Portanto, poderia ser um perigo sua propagação e sua prática entre os féis e possíveis adeptos que esta religião poderia conquistar. Estamos fazendo uma análise partindo do aspecto político de certas práticas da Igreja Católica, especialmente, através do papel da Santa Inquisição como um movimento de limpeza ideológica, sobretudo, durante a fase áurea de perseguição e de caça as “bruxas”. Tempos de repressão a tudo que parecia contrário aos interesses, ao poder e ao conhecimento desta instituição.

Recorda Becera (1993) que a palavra superstição remonta as tradições grega e latina, mas que a interpretação deste termo na Espanha está vinculada a

influência do cristianismo. O conceito de superstição do dicionarista brasileiro indica que entre nós a influência católica da colonização portuguesa também está presente no entendimento deste conceito. Entre nós também foi forte e atuante o poder e a participação dos Jesuítas na formação do pensamento dominante no Brasil nesta época. Um bom exemplo disto foi cruzada evangelizadora contra os indígenas e os africanos para convertê-los em católicos praticantes e afastá-los de suas religiões consideradas como “inferiores” e “supersticiosas”. Fatos que estimulam a pensar que, em parte, a concepção dos conceitos de crença e de superstição estava ligada ao ideal de evangelização dos povos através da mentalidade dominante dos impérios políticos da época. Estratégia para aumentar o reino de Deus na terra sob o lema de um só rebanho e de um só pastor. A missão jesuíta na América cumpriu este propósito com campanhas religiosas que pretendiam dissuadir os índios e os africanos de praticarem cultos ancestrais as suas divindades, pois, os concebiam como práticas pagãs e tradições idólatras.

A reação da Igreja Católica também se manifestou através de Concílios com medidas e recomendações contrárias a superstição já que as religiões de outros povos eram consideradas como crenças ignorantes e abuso a credulidade alheia. A propósito disto, comenta Becera (1993) as contradições da Igreja Católica em sua cruzada de combate aos infiéis. Naturalmente e neste caso, ela atentou contra os seus princípios de libertação. Portanto, a Igreja demonstrando uma atitude de intolerância com outras formas de expressão e de fé religiosa.

As mudanças sociais transformam práticas humanas importantes e até vanguardistas em estúpidas e atrasadas formas de vida. Real (1991) (citado e comentado por Becera, 1993) diz que não se pode tornar absoluto o conceito de superstição porque nem toda crença, toda superstição e outras formas de conhecimento estão mortas. Para Real (1991) algumas destas tradições se perderam na memória do tempo e outras as novas gerações se encarregaram de recriá-las. Afirmação que reforça a infinita capacidade criativa do homem para responder as suas inquietações.

Não cabe espaço para dúvida que estamos manejando um terreno complexo e desta vez a complexidade está na crítica a superstição como um saber contrário a razão, pois, ela é qualificada como uma prática ou um conhecimento da paixão humana. Neste caso a razão seria a faculdade humana que libertaria o indivíduo de atos e práticas opostas a sua vontade. A razão o livraria de situações que poderiam colocar em perigo a integridade do indivíduo e o bem-estar da sociedade. De fato, a tradição filosófica se ocupou da razão como consciência intelectual e moral que difere das “paixões” e dos sentimentos que guiam parte do comportamento humano. Mas, também se ocupou de suspeitar desta razão após os abusos cometidos pela racionalidade instrumental. Não desconhecemos a profundidade do tratamento que a filosofia dedicou ao estudo da razão ao longo de anos, mas estamos concentrando esta análise em aspectos que demonstram que a razão nem sempre tem razão.

Se a superstição é uma forma de ignorância e uma crença contrária a razão o que se pode dizer a respeito da intolerância que resulta em atos de profunda

violência contra o homem, a história, as sociedades, as culturas e aos povos? A isto se pode atribuir o nome de razão porque se trata de uma faculdade que domina as paixões humanas? Agir dirigido pelo interesse da ciência e do progresso é a tradução da razão que muitos conhecem e defendem? Escola de Frankfurt suspeitou desta razão e suas críticas demonstraram os perigos desta racionalidade para a liberdade e a dignidade da pessoa humana. Para Mills (1961:180) o papel da razão nos assuntos humanos e a idéia de indivíduo livre são os temas mais importantes herdados pelos intelectuais modernos das ciências sociais e da filosofia. Para este estudioso, são valores chaves que ajudam a entender muitas inquietações atuais, mas devem ser reformulados porque os problemas das sociedades do nosso tempo não eram de domínio dos pensadores da ilustração.

Considerar a superstição como uma prática perigosa é desconsiderar os efeitos negativos de outros tipos de racionalidade, a exemplo da instrumental. A escola de Frankfurt através da teoria crítica coloca em evidência os limites da ciência para a liberdade do homem e da sociedade. Recordemos mais uma vez que a razão instrumental colaborou com o terror e o com genocídio, a exemplo das guerras e dos conflitos entre culturas, sobretudo, nas últimas década do recente passado século XX. Contudo, a ignorância e o medo estão nas superstições porque são conhecimentos distantes da razão. Isto nos parece uma simplificação dos conceitos de razão e de superstição. Além de uma postura reducionista é um sinal de existência de rígidas fronteiras entre os diferentes tipos de conhecimentos produzidos socialmente. Limites imaginários e quiçá desejados por uma mentalidade que acredita no purismo do conhecimento e, sobretudo, na ausência de permeabilidade entre a ciência e as variedades do saber popular.

2.2.2.1. Sobre os equívocos.

Até aqui analisamos que parte dos equívocos sobre as crenças se originaram da expansão do cristianismo e da influência do iluminismo na mentalidade ocidental. Estes dois grandes acontecimentos históricos contribuíram decisivamente para convertê-las em extravagantes formas de conhecimento. As controvertidas opiniões sobre as crenças, em certa medida, podem ser esclarecidas pela Antropologia, especialmente, na fase de constituição de seu corpo científico, conforme tratamos anteriormente. Nesta época, inclusive, o conceito de relativismo cultural não era comum nesta ciência e as suas apreciações eram realizadas tomando como referência as sociedades ocidentais.

Qual é a origem das controvérsias que repercutem no cotidiano e contribuem para formar preconceitos e ampliar a idéia de que as crenças são absurdas formas de pensar e atuar? Em parte, a Antropologia em sua fase evolucionista e a Etnologia contribuíram para um entendimento estreito a respeito das culturas. Em linhas gerais, a vida de povos “primitivos” foi interpretada como resultado da sua condição pré-lógica. Em outras palavras, estes estudos divulgaram a idéia de que alguns povos, culturas e indivíduos estavam em estágio primário de sua evolução. Idéia que facilitava o crédito em coisas irreais e extravagantes, segundo a opinião dos primeiros exploradores de costumes

além de suas fronteiras. Estas idéias nascidas da observação preconceituosa não ficaram somente em ciências, a exemplo da Etnologia e da Antropologia, mas ganharam o espaço público fazendo parte das certezas de muitas pessoas sobre outras formas de conhecimento e, particularmente, a respeito de muitos povos.

Os primeiros estudos antropológicos foram marcados pela mentalidade evolucionista e sua confiança no desenvolvimento progressivo das sociedades. A fé no evolucionismo e a sua hegemonia na produção do conhecimento antropológico levaram os primeiros estudiosos a definirem como inferiores o modo de vida de sociedades e de culturas que diferiam das suas. Assim as crenças passaram a ser vistas como manifestações que não mereciam apreço porque eram consideradas formas inferiores de conhecimento. A respeito disto comenta Buxó (1993) que sob o título de religião se encontra as crenças em seres espirituais. Neste sentido, a magia era um procedimento simples e não espiritual que facilitava o contato com o transcendente. Partindo desta mentalidade, as crenças e os ritos mágicos também foram considerados superstições inferiores e específicas do estágio pré-lógico de indivíduos de determinadas culturas.

O novo é a identificação da crença com a magia. A respeito disto, assim se posiciona Buxó (1993:408) ao se referir a magia como: “ *Un conjunto de crenças y prácticas basadas en la convicción de que el ser humano pueda intervenir en el determinismo natural, bien completándolo, mediante la manipulación de ciertas potencias, accesibles a través de aptitudes, conocimiento o técnicas especiales*”. Esta definição coloca a magia como uma espécie de precursora da ciência dado a ênfase no desejo do homem intervir na natureza para corrigi-la e para refletir sobre seu curso e seus ritmos. A afirmação da magia como um conhecimento que dispunha de técnicas aproxima este saber do procedimento científico, sobretudo, porque a ciência não intervém na realidade física ou social sem instrumentos. Contudo, esta definição de magia não foi a dominante na Antropologia pelo menos em sua fase evolucionista.

Assim constatamos que a Antropologia e também a Etnologia em sua fase evolucionista consideram a magia, as crenças e os ritos como conhecimentos praticados por seres inferiores. Indivíduos que viviam sob uma organização social considerada primitiva. Esta atitude evidencia que os primeiros estudos exploratórios acerca de sociedades que viviam sob outra organização social e econômica foram realizados a partir das referências ocidentais. Motivos que, em parte, explicam a descrição e a interpretação de outros povos como exóticos e, as vezes, bárbaros.

Os estudos posteriores realizados por estas ciências provaram a existência de outras formas de pensamento nas sociedades ocidentais, especialmente, nos homens simples, a exemplo dos camponeses e de outros trabalhadores que não tiveram acesso a escolaridade. É possível que se tratasse de um pensamento ideológico para justificar a hierarquia social das sociedades dos primeiros investigadores da cultura. Deste modo se atribuía a divisão da sociedade em classes sociais a “ignorância” dos indivíduos em lugar da

exploração e da acumulação da riqueza. Parece difícil compreender as diferenças culturais sem buscar uma equivalência entre os costumes e os hábitos da sociedade de origem do estudioso. Isto conduz, inevitavelmente, a comparações grosseiras e, com frequência, a exacerbação do etnocentrismo.

Com efeito, seria um erro considerar o etnocentrismo como uma atitude típica de certas sociedades em relação a outras. Allport (1968) destaca o orgulho e o sentimento de superioridade do Sul dos Estados Unidos sobre outras regiões. Este autor se refere, basicamente, a cultura escravista e a educação que os jovens desta região norte-americana recebiam para comandar. No Brasil atitude semelhante está vinculada ao orgulho das regiões sul e sudeste do país a respeito das demais. Concretamente este sentimento de superioridade é expressado em relação ao nordeste do país por considerá-lo atrasado e sem vocação para o desenvolvimento industrial. O núcleo deste orgulho etnocêntrico, em parte, está na idéia de desenvolvimento e de progresso fora da análise histórica. Uma visão equivocada que interpreta os níveis distintos de desenvolvimento econômico em contexto capitalista como diferenças regionais em lugar de contradições provocadas pelo modelo econômico.

Até o momento tratamos sobre o primeiro comportamento da Antropologia e da Etnologia influenciado pela tradição evolucionista. Contudo, a Antropologia Cultural prestou atenção a religião de outros povos e não disseminou a idéia de que as crenças, os mitos e os ritos eram formas inferiores e próprias dos indivíduos incultos ou das mentes infantis. A Antropologia Cultural adotava uma perspectiva histórica e, portanto, não considerava as religiões como expressões do grau de desenvolvimento das sociedades e das culturas. Becera (1993) apresenta uma posição próxima a esta ao recordar que esta ciência compreendia a religião como parte de um sistema cultural que a justificava e lhe conferia sentido. E ademais disto, sustenta que para as ciências sociais não é aceitável a concepção de uma religião verdadeira frente as demais. Esta forma de entender a religião foi utilizada pelo império romano para distinguir a religião oficial de Roma de outras vindas do Oriente. O interessante é que este mesmo adjetivo foi atribuído ao cristianismo e este com o passar do tempo foi transferido para as crenças. Mais tarde a Igreja Católica utilizou o mesmo adjetivo como arma poderosa contra diversas igrejas cristãs (Becera, 1993:589).

A ênfase neste momento recaia sob a validade das religiões para cada sociedade, fato que indicava a postura compreensiva e histórica da Antropologia Cultural. Esta atitude informava o grau de maturidade da ciência antropológica e seu compromisso com o estudo da diversidade cultural. Nesta nova etapa o conceito de relativismo inaugurou um novo entendimento a respeito das culturas, sobretudo, porque o relativismo distanciava esta ciência da visão hegemônica que dominava o pensamento de muitas sociedades.

Se os equívocos, em parte, foram produzidos pelo espírito etnocêntrico e evolucionista, a chave para explicar estas controvérsias podem estar no relativismo cultural, particularmente, por ser uma oposição as posturas egocêntricas e hegemônicas. Portanto, uma perspectiva que serve também para combater as opiniões apressadas e formuladas a partir do preconceito.

Por outro lado, atuar desta forma parece que indica o grau de satisfação e de conformidade com um determinado sistema cultural. Está relativamente claro que este tipo de comportamento, as vezes, é fruto da ingenuidade e da ignorância revelados em certos juízos de valor. Nem sempre o indivíduo se dá conta de que eles se originam do desconhecimento e neste sentido, não se deve associá-lo como um ato de má fé.

A margem do que foi dito sobre as crenças, a história nos fala que as controvérsias suscitadas podem ter duas origens básicas. A primeira vem da associação entre crença e fé religiosa. Aqui a fé deve ser entendida como a fé cristã. A segunda parece que surgiu com a necessidade de distinguir ciência, fé e opinião. É possível que não se trate apenas de debate conceitual, mas político e ideológico a respeito do conhecimento dominante na sociedade. Neste sentido, cabe recordar, por exemplo, que a linguagem da ciência não é polissêmica e que ela se fundamenta no ideal da verdade e, conseqüentemente, aspira ser universal. Assim que, a fé religiosa é o sentimento ou a experiência do homem com o transcendente e para os crentes a verdade. E a opinião aparece como mera especulação sobre algo em forma de conjectura e ainda um conhecimento entre a ignorância e a ciência (Mora, 1992).

A história trata de pontuar as confusões nos recordando que as transformações materiais resultam em mudanças no pensamento humano. O tempo altera os sentidos e os significados dos conceitos e das palavras que também dependem dos contextos. Desta forma, a crença foi entendida como adesão ingênua do espírito que admite a existência de coisas extravagantes e absurdas (Ferreira, 1993). Sinal da possível intolerância da “razão” sobre outras razões. A crença também foi interpretada como manifestação da vontade humana e a extraordinária frase de Ortega y Gasset (citada por Mora, 1994:723) é um bom exemplo disto: “*Se el hombre puede morir por una idea, solamente puede vivir por una creencia*”. Esta reflexão abre uma interessante perspectiva para o entendimento deste conceito distante da idéia de extravagância e de sentimento absurdo.

2.2.2.2. Outros pontos de vista.

É inegável o interesse que as crenças despertaram nas ciências humanas, sociais e na filosofia, em parte, esta simpatia estava relacionada a sua importância na vida humana. Segundo Mora (1991) o entendimento de crença pela filosofia é amplo e a diversidade de posições pode ser apreciada neste rápido panorama. O epicurismo a concebia como adesão a veracidade das impressões sensíveis. Kant tratou de entender a crença na esfera da moral e independente do saber porque reconhecia e defendia o primado da crença sobre o saber. Recorda Mora (1991) que esta posição de Kant estava ligada a sua convicção de crença como um saber prático em lugar de científico.

Hume (citado por Mora, 1994:722) considerava a crença como: “*Algo sentido por el espíritu, que discrimina entre las ideas de los juicios y las ficciones de imaginación*”. Disto se pode entender que a crença é um saber prático produzido pelos indivíduos, portanto, um saber que está na experiência

sensível das pessoas. Mora (1994) se reporta a outras interessantes perspectivas sobre crença através das posições de Balfour e Pierce, especialmente, quando destaca algumas características, a exemplo da tradição histórica, do modo de operar e de atuar das crenças. Características que marcam a diferença entre uma crença e outra. Este mesmo autor nos recorda que para William James, a crença não pode ser vista distante do seu caráter pragmático e da vontade de crer.

Estes atributos abrem novas possibilidades para o entendimento sobre a crença, especialmente, por sua historicidade. Este dado serve para colocar de manifesto que as crenças podem ser atualizadas com o tempo, pois, seu desaparecimento é parcial e sua validade depende do contexto social que as originou. Neste sentido, elas não devem ser concebidas como um conhecimento uniforme para todos os homens e para todas as sociedades. A singularidade das crenças aparece no seu modo de operar indicado por Pierce, segundo Mora (1994). A dimensão pragmática informa dentre outras coisas que as crenças servem para situações concretas do cotidiano porque são saberes a respeito de conteúdos práticos.

A crença não deve ser pensada longe da sua utilidade para a vida humana e Ortega y Gasset anteriormente (citado por Mora, 1994:724) nos oferece um bom motivo para pensar desta forma. Sem intenção de sermos repetitivos a reflexão deste filósofo já comentada alude a idéia do estar no mundo como uma vivência que requer uma certa convicção política, ideológica, filosófica, e religiosa. Vivemos porque acreditamos em algo e morremos, as vezes, pela defesa das nossas crenças, a exemplo da crença na liberdade como parte da condição humana. Giner (1995:178) afirma que as crenças são saberes inerentes a toda sociedade e que todo homem a possui até mesmo os cientistas, pois, não crer em nada é uma espécie de crença.

O bonito da reflexão Ortega y Gasset (citado por Mora, 1994:724) é que não se trata de uma morte sem causa porque muitas crenças são convicções coletivas sobre projetos e utopias humanas. O fato é que não estamos no mundo por acaso e o nosso estar nele tem propósitos, finalidades e intenções. Mora (1994:724) reforça esta idéia citando esta reflexão de Ortega y Gasset: *“Pero la creencia no es mero creer, sino un estar en y un contar con que engloba asi mismo la duda”*. Fica complicado falar de vida sem falar de crença e isto tem se tornado mais evidente com os comentários destes autores que enfatizam que elas dão sentido a vida. Não é preciso dizer que em muitas ocasiões a vida nos parece pouca razoável e pouca inteligente. Mora (1994) anima este debate comentado que as crenças se constituem na base mais profunda da vida humana ou no território sobre o qual a vida se move.

Mora através da reflexão do filósofo espanhol apresenta um ponto de vista interessante a respeito da crença, especialmente, por contemplar a dúvida. A tradição conservadora vendeu a idéia de crença como um saber insuspeitável e, portanto, prescritivo e dogmático. Ortega y Gasset, segundo Mora (1994) nos recorda o lugar da dúvida neste debate. A dúvida além de ser uma torturadora incerteza própria da nossa mortal existência é uma atitude filosófica. Neste sentido, a reflexão sobre crença que acabamos de apresentar

se distancia do uso freqüente da dúvida. A dúvida que se refere este filósofo não se situa no terreno das escolhas probabilísticas, a exemplo dos clássicos isto ou aquilo e sim ou não. Ao contrário, ela vai mais além e se relaciona com o exame das convicções dos indivíduos. A dúvida é um critério para examinar as certezas apaixonantes, as posições seguras e tranqüilas que impedem o indivíduo de apreciar as coisas com distanciamento e bem senso.

Tudo leva a pensar que a dúvida referida pelo pensador espanhol se aproxima do que Brugger (1975:174) denominou de “estado de consciência”. Este último estudioso nos recorda que a atitude de duvidar está além da consciência sobre a decisão a ser tomada. Ela implica numa certa inquietação sobre algo ou alguém, pois, os motivos da escolha quase sempre são antagônicos. Esta posição a respeito da dúvida não encerra seu debate, ao contrário, trata-se de um aspecto desta ampla questão que também comporta a discussão acerca do método. Mora (1994:943) oferece um elemento importante para o entendimento da reflexão de Ortega y Gasset ao lembrar que a dúvida não significa falta de crença, mas indecisão a respeito delas.

No campo educativo esta definição de crença é, particularmente, importante porque coloca em evidência a dúvida como um elemento para examinar as certezas dos professores e também dos alunos. A dúvida serve para desmobilizar o ceticismo e o dogmatismo que, as vezes, fazem parte do cotidiano do professor. Um bom exemplo disto se encontra na rotina e na desilusão provocadas, freqüentemente, pelas difíceis condições do trabalho pedagógico. A dúvida filosófica pode ser um excelente procedimento para examinar o trabalho do professor e apreciar as demandas de diferentes setores da sociedade dirigidas a educação.

2.3. A perspectiva da Psicologia Social.

De modo geral, o tratamento que a Psicologia Social confere as crenças está relacionado ao processamento da informação, ao processo de atribuição e outros correlatos. Para Morales (1997) as crenças estão diretamente associadas ao binômio causa e efeito no processamento da informação e na percepção social dos indivíduos sobre os objetos e a realidade. Neste caso as crenças funcionam como outra ordem de informação para determinar o modo como cada pessoa conhece as coisas. Este tratamento a respeito das crenças pode ser criticado pelo mecanicismo que sugere a expressão *causa e efeito* presente na afirmação deste autor. Os estudos acerca da percepção enfatizam que esta forma de conhecer não é passiva e mecânica, pois, ela não responde simplesmente a integridade do sistema sensorial. A respeito disto trataremos no capítulo dedicado a percepção social.

É evidente no processo de percepção o papel do significado e dos valores na interpretação que o indivíduo confere no ato de conhecer. Percebemos as coisas e o mundo com base nas referências produzidas pela classe social que pertencemos. Partindo disto, a percepção dos indivíduos sobre os objetos está relacionada com dados, a exemplo do posição de classe das pessoas e dos grupos na sociedade. Em outras palavras, a percepção é orientada pelos valores, pelas aspirações e pelas necessidades de cada um na qualidade de

membro de um grupo ou de uma dada classe social. Perceber é valorizar detalhes e informações apreciadas por num determinado segmento. Portanto, implica em domínio de conhecimento acerca dos objetos e das situações, pois, em grande parte, a percepção é uma aprendizagem social desenvolvida ao longo da vida do indivíduo.

Retomando o debate sobre crença, Kelley e Michela (1980) (citadas por Morales, 1997) fazem referência as crenças prévias na realização de atribuições. O conceito de prévias para estas autoras está vinculado as informações conhecidas e manejadas pelo indivíduo em relação a outros. Neste sentido, as informações conhecidas são os valores de classe, as necessidades, as reações e o comportamento do indivíduo frente a vida. Aspectos que reduzem ou simplificam as atribuições já que o conhecimento a respeito da personalidade do outro é decisivo no processo de atribuição. Em outros termos, as autoras acima destacadas estão dizendo que os conhecimentos prévios também são crenças prévias e elas simplificam as atribuições. As crenças são expectativas que influem na natureza do juízo realizado ou a ser formulado sobre alguém. Em síntese, a posição das autoras é importante porque adverte a respeito dos cuidados que se deve tomar com relação ao processo de atribuição. Nem sempre se pode evitar os preconceitos e os estereótipos, mas se pode tomar consciência de que eles existem na prática social, no pensamento e na atitude dos indivíduos.

Hewstone (1989) (citado por Morales 1997) é uma das vozes diferentes no terreno na Psicologia Social em relação a idéia de crenças, sobretudo, porque ele destaca sua natureza cultural. Apesar disto, este estudioso sustenta que as crenças conduzem a uniformidade das atribuições. O núcleo da reflexão deste autor está no argumento de que o processo de atribuição, com freqüência, conduz a erros pela ausência de critérios seguros que deveriam orientar a formação de juízos. A literatura especializada costuma dizer que os erros mais comuns estão relacionados com uma certa tendência para explicar o comportamento das pessoas com base na interpretação de sua personalidade. Em outros termos, o temperamento e o caráter de um indivíduo influenciam na conduta do outro. Estamos diante de uma postura que enfatiza o indivíduo a partir de suas disposições internas, segundo Echebarría (1994) (citado por Morales, 1997).

O que quer dizer Hewstone (1989) quando afirma que as crenças por serem compartilhadas culturalmente conduzem a uniformidade das atribuições. Parece que este autor está afirmando que as interpretações são realizadas com base em idéias, em valores e em opiniões comuns e aceitas por uma comunidade. Esta afirmação coloca em evidência que as atribuições não resultam apenas das disposições internas dos indivíduos, conforme sugerem outros autores. Hewstone (1989) não destaca apenas as características da personalidade como elementos definidores para a elaboração de julgamentos, mas a cultura quando faz referência a crença como um saber compartilhado.

O ponto novo nesta apreciação é que a cultura uniformiza as atribuições, segundo as palavras de Hewstone (1989). Não estamos completamente de acordo com esta idéia porque a cultura não tem o poder de impor ao indivíduo

um padrão uniforme de interpretação. Mead (1971) e Buxó (1984) são vozes opostas ao argumento da cultura como um sistema de imposição. A primeira autora, sustenta a idéia de que cultura não se caracteriza apenas pela uniformidade do comportamento, mas por sua incidência na conduta humana. E a segundo destaca a independência do indivíduo para selecionar significados e interpretar a realidade.

Morales, Reboloso e Moya (1997) afirmam que as crenças se originam da experiência imediata do sujeito e se constituem em certezas máximas. Estes autores dizem que as crenças se convertem em convicções porque foram validadas pela experiência, mas não significa coincidência com a realidade. A natureza da experiência pode facilitar o aparecimento de convicções arraigadas porque as emoções e, particularmente, a personalidade marcam a qualidade da interação e da interpretação sobre determinados acontecimentos. Ademais disto, para estes autores, as crenças também estão relacionadas com a inferência.

Morales, Reboloso e Moya (1997) nos obriga a retomar um comentário que fizemos em outra oportunidade a respeito da relação entre crença e verdade, sobretudo, porque certos estudiosos criticam as “teorias” implícitas do professor alegando que elas não coincidem com a realidade. Crença e ciência estão relacionadas com a verdade e não com a realidade objetiva. Parece que os autores esqueceram de ponderar que trabalhamos com a realidade que chega aos nossos sentidos pela impossibilidade de examinar a realidade concreta. A consciência conhece a manifestação da realidade que chega ao intelecto, portanto, estes autores aproximam as crenças dos processos de inferência porque isto permite estabelecer associações que ultrapassam a realidade observada. Finalmente, a crítica destes estudiosos coincide exatamente com outras perspectivas que enfatizam o pouco crédito atribuído as “teorias” implícitas dos professores por sua origem na experiência imediata.

Estes mesmos autores ao destacarem certa relação entre crença e inferência estão chamando atenção para a relevância desta última na cognição social. De igual modo que estes investigadores sugerem que a inferência é um procedimento rotineiro no nosso cotidiano. É claro que a inferência é realizada de modo diferente pelos indivíduos, pois, cada pessoa julga o mundo, os objetos e outros indivíduos a partir de diferentes graus de complexidade. Com efeito, a importância da inferência está na transcendência da informação aparente pela disponibilidade do indivíduo ir além da informação recebida. Ademais disto, a inferência está relacionada com a tomada de decisão, pois, o julgamento sobre alguém ou alguma coisa é dirigido por uma finalidade.

Diante disto e com base no que ponderamos com a ajuda dos autores é possível perguntar sobre os nexos que existem entre crenças e inferência. Esta questão foi respondida quando dissemos que se deve ir além da informação fornecida. Dito de outro modo, é preciso ultrapassar os dados indisponíveis e buscar outras informações a respeito da situação e da pessoa objeto de julgamento. Morales, Reboloso e Moya (1997) estão dizendo que inferir acerca de alguém é também fazer uso do conhecimento acumulado pela memória, um conhecimento que se ativa no momento do julgamento e, portanto, a

informação armazenada pode ser uma crença e influenciar na inferência.

Fishbein e Azen (citados por Morales, Reboloso e Moya, 1997) sustentam uma posição mais didática dizendo que as atitudes se formam com base no repertório de crenças. Estes autores estão se referindo aos estados internos dos indivíduos frente a avaliação dos objetos e das pessoas. Posição que enfatiza as disposições emocionais e afetivas do homem nos processos que envolvem algum tipo de apreciação, a exemplo da avaliação. A literatura a respeito das atitudes salienta certa influência do meio externo a respeito dos estados emocionais, mas trata esta matéria como estímulos externos. E por estímulos externos parece que se entende a relação entre causa e efeito. Apesar da postura um pouco mecanicista, o fato das atitudes serem interpretadas como crenças pode abrir mais um ponto de debate sobre seu valor educativo, especialmente, no processo ensino-aprendizagem.

Os vínculos entre crenças e procedimentos didáticos aparecem no trabalho de Páez, Marques e Insúa (1997). Estes autores se referem ao relacionamento entre crença, memória e a influência desta última nas representações sociais. Inclusive, estes estudiosos tratam deste nexos enfatizando as investigações realizadas sobre as lembranças. As ponderações em manifesto revelam que no terreno educativo se deve conferir atenção a memória como um recurso que o indivíduo lança mão para interpretar e construir representações. Neste caso convém salientar que os autores estão falando a respeito das representações mentais e sua possível influência na vida do indivíduo.

Trata-se de considerar que o homem é um ser de lembranças e que elas inconscientemente se misturam as representações que o indivíduo constrói. Em outras palavras, o interesse por esta reflexão serve para indicar que a experiência educativa pode despertar lembranças emotivas no aluno e no professor. Sentimentos que nem sempre são positivos porque dependem da qualidade das vivências anteriores de cada indivíduo. Um aspecto a ser considerado pelo professor, pois, as lembranças repercutem desfavoravelmente no relacionamento dele com o aluno. Indiretamente os autores chamam a atenção para a humanidade do ensino e para a fragilidade da condição humana no ato de aprender e de ensinar.

Parece difícil evitar o relacionamento entre crenças, atitudes e representações mentais e sociais, sobretudo, em determinados momentos. Um conhecimento que se ativa em situações, a exemplo do julgamento e da opinião e que costuma surpreender, pois, nem sempre o indivíduo tem consciência da existência deste tipo de conhecimento. Não sabemos da existência de certas informações porque muitas informações pertencem ao terreno do inconsciente e outras vezes pensamos que determinadas informações não têm importância. Neste sentido, professores, alunos e outros profissionais da educação guardam um número significativo de lembranças que repercutem no processamento da informação, com frequência, ignoradas por estes sujeitos.

O relacionamento entre memória e informação acumulada nos adverte sobre os processos de atenção que o indivíduo deve desenvolver, particularmente, nos momentos em que ele necessita recuperar a informação. Com isto se

percebe o lugar que a memória deve ocupar no processo ensino-aprendizagem, especialmente, quando se trata de aprender novos conhecimentos que podem estar associados a outros armazenados na memória do aluno. Esta importância não se restringe ao conhecimento formal, mas a outros que fazem parte da vida do homem e que são decisivos para seu relacionamento com outros indivíduos e, naturalmente, com a sociedade.

Sem intenção de simplificar a perspectiva da Psicologia Social, pode-se dizer que as crenças estão relacionadas com a personalidade humana e com a interpretação, a atribuição, a memória e outros elementos igualmente importantes. Além destes aspectos, esta ciência não estabelece vínculos maiores entre as crenças e a cultura porque as concebe como elaboração pessoal. A ênfase nos fatores internos ou disposições íntimas reduz a dimensão social das crenças, portanto, deixa pouca possibilidade para discutilas como construções coletivas e com base na cultura. A Psicologia Social apresenta aspectos interessantes para o debate sobre as crenças partindo de sua própria linguagem e sua constituição de ciência particular.

2.4. Os mitos e as “teorias” implícitas do professor: um paralelismo possível.

Pode parecer fora de lugar analisar o mito num capítulo sobre as crenças implícitas do professor, mas esta possível obviedade perde sua força diante de certos argumentos que analisaremos com a ajuda de alguns estudiosos deste tema. Em primeiro lugar, o interesse por este estudo se justifica, especialmente, pelo fato do mito ser uma linguagem, conforme sustenta o estruturalismo de Lévi-Strauss. Em segundo lugar, as “teorias” implícitas do professor e os mitos são considerados como interpretações pouco confiáveis para grande parte da sociedade e para muitos indivíduos. Apesar de serem dois fenômenos particulares, mitos e “teorias” implícitas dos professores se aproximam, sobretudo, pelo pouco crédito que recebem. Partindo disto, nosso propósito é examinar alguns aspectos sobre o mito que o distancia de um conhecimento fantasioso e alegórico.

É possível estabelecer certo paralelismo entre as crenças ou “teorias” implícitas do professor e as funções sociais do mito já que estamos considerando ambos como sistemas interpretativos sujeitos ao debate e ao questionamento. Vejamos o que diz Goodman (citado por Pérez Gómez, 1998:231): *“Analizar los mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento, que genera cada individuo en su peculiar experiencia de interacción con la cultura de su grupo social, al interiorizar reconstruyendo las historias de su cultura”*. Este autor é mais uma voz que reconhece a importância da cultura no pensamento do professor admitindo, sobretudo, o papel da cultura na experiência e nos processos de interação social. Em outras palavras, é o mesmo que dizer que as crenças deste profissional não nascem de sua imaginação criativa ou de sua visão distorcida da realidade. Ao contrário, tem origem na confiança coletiva em determinados valores que são recriados conjuntamente. Como humanos buscamos outras formas para explicar nossa vivência e a cultura pode ser uma delas, inclusive, para entender o pensamento do professor e, em particular, do aluno-professor.

O primeiro paralelismo é *explicativo* e serve para justificar e interpretar os motivos do surgimento de certos fenômenos através da relação causa e efeito. O segundo é *organizador* porque dá ordem e sentido as idéias, aos sentimentos e as percepções através de uma estrutura que estabelece a conexão entre as partes para facilitar a interpretação da realidade. O terceiro e último é *compensatório* ao criar e oferecer estabilidade para o professor lidar com a contraditória vida educativa. Esta função é legitimadora do sistema de crença do professor, pois, ele busca nesta função o equilíbrio e a segurança nos momentos de perda e de incerteza. Vista por esta perspectiva as crenças implícitas e o mito são recursos analógicos porque nos permitem entender e explicar o mundo. A respeito disto, Cornbleth (1990:174) diz que: “*Los mitos sirven para múltiples e interrelacionadas funciones sociales para justificar determinadas prácticas para dar cuerpos a los ideales, y asegurar una coesión cultural*”.

2.4.1. O mito e a ciência.

Convém recordar algumas idéias que resituam a importância e a função dos mitos, especialmente, diante do seu valor social e histórico. A respeito disto é interessante lembrar a posição de Dundes (1984) (citado por Caros, 1993:341) nestes termos: “*Mito es una historia o narración que explica cómo el mundo y la humanidad llegaron a ser tal como los conocemos en su forma actual*”. Este autor concebe o mito como uma forma narrativa que se encarrega de explicar o surgimento do homem e da vida. E isto se pode observar na leitura de mitos que quase sempre começam falando sobre as origens do universo ou de outras coisas. Está claro que Dundes (1984) não se refere ao mito como fantasia e tão pouco insinua que se trata de um conhecimento infundado que somente os ingênuos podem acreditar.

Recorda Caros (1993) que a destituição do valor de verdade dos mitos não ocorreu na idade moderna, mas na antiga Grécia e que, inclusive, as controvérsias sobre este tema levaram Homero e Hesíodo a entenderem o mito como um conhecimento entre a religião e a literatura. Posição que se distanciava da razão e serviu para aumentar o debate a respeito deste conhecimento. Estamos de acordo com este primeiro autor quando ele diz que esta atitude acabou facilitando o surgimento de diversos pontos de vista a respeito do mito. Posições, a exemplo de considerá-lo como alegórico, fantástico, simbólico, ilusório, extravagante e absurdo. E finalmente, culminou com a idéia de saber falso ou mentiroso que predomina hoje. O desenvolvimento científico e a expansão do cristianismo acabaram convertendo as ricas e extraordinárias explicações acerca da realidade numa espécie de conto de fadas de um passado remoto. As “teorias” ou crenças implícitas do professor pelo descrédito que provocam, em últimas instância, podem ser consideradas como uma forma de “mito”, sobretudo, em sua versão distorcida e separada de suas origens.

Outro ponto de vista próximo ao que acabamos de analisar aparece nas reflexões de Cornbleth (1990:171) quando ela define mito como verdade histórica, conforme se comprova lendo suas próprias palavras: “*En las sociedades antiguas, los mitos eran historias “verdaderas” sobre los orígenes*”.

históricos, y se distinguían de las falsas historias o leyendas”. Esta autora reforça o que dissemos no início deste capítulo sobre mito e deixa claro a importância que eles tiveram em outras sociedades e em outros tempos. Contrariando completamente as posições que sustentam a idéia de que os mitos faziam parte da imaginação literária das culturas. O interessante no argumento de Cornbleth (1990) é que ela coloca em evidência que os mitos em sua origem se distanciam das lendas e das histórias de fada.

Um passo mais adiante foi dado por Lévi-Strauss, segundo Simonis (1969) com sua convicção a respeito da autonomia dos mitos sobre seus narradores. Nos ocorre pensar partindo da reflexão Lévi-Strauss que os mitos se conectam com outros mitos em diferentes sociedades pela semelhança da estrutura psíquica do indivíduo. Com isto não estamos querendo uniformizar o comportamento humano em todos os espaços geográficos, mas reconhecendo a existência de perguntas humanas básicas em diferentes latitudes do planeta. Estamos dizendo com isto que o psiquismo humano é outro aspecto importante para explicar o surgimento de mitos, sobretudo, mitos que têm o mesmo conteúdo, a exemplo do mito da criação do mundo.

No que pese a tudo isto se continua atribuindo outras conotações ao mito independente de suas características históricas e de suas funções. Na atualidade, o mito é entendido como fantasia e Caros (1993:431) afirma que na *linguagem cotidiana ele é sinônimo de história fabulosa, inventada ou simplesmente falsa*. A idéia do mito como fantasia dá a impressão de que certas culturas e povos eram ingênuos. Os mitos como sugerem vários estudiosos são formas explicativas que aproximam os homens através de uma humanidade comum, mesmo existindo entre eles as distâncias geográficas, as diferenças culturais e as individuais. Naturalmente que não estamos esquecendo do fenômeno da difusão cultural porque não se trata desta questão específica, mas da existência de certas necessidades humanas retratadas em determinados mitos.

Estamos observando o interesse especial pelo estudo do mito e de suas funções pela Antropologia. Este interesse é, particularmente, importante porque afasta a idéia de fantasia freqüentemente associada ao mito e em seu lugar o articula com a sociedade. Nesta perspectiva está Mair (1988:245) ao sustentar que os mitos servem para explicar o que se faz na atualidade. Para o funcionalismo representado por Boas e Malinowski, os mitos cumprem funções de natureza religiosa, social e política e neste caso eles estão integrados ao sistema social. Para estruturalismo de Lévi-Strauss, o mito como linguagem não difere de outras formas de comunicação e por este motivo a mitologia deve receber o mesmo tratamento dispensado a análise da língua (Caros, 1993:435).

Através do estudo do papel dos mitos foi possível observar que eles se referem a determinadas situações, a exemplo das emocionais, das políticas e das econômicas. Reportam-se as dificuldades vividas por diferentes culturas e são, em última instância, respostas as necessidades e as demandas do indivíduo e da sociedade. Próximo a esta idéia está a referência de Mair (1988) aos mitos como respostas as perguntas universais que os homens fazem. Mais adiante

esta autora diz que inquietar-se sobre o mundo lançando perguntas, formulando explicações acerca do homem, de sua existência e a respeito da sociedade não é uma atitude exclusiva do cientista, mas do homem comum.

As características dos mitos servem para definir sua função e recordar que não se trata de um saber despropositado, extravagante e, sobretudo, simbólico como muitos sugerem. Caros (1993) recordando a defesa de Malinowski ressalta que para este antropólogo a função do mito transcende os aspectos religiosos e serve para responder as exigências da vida prática. Nesta mesma linha se encontra Mair (1988) comentando as posições de Malinowski. Apesar destas análises quando se atribui a interpretação do professor a conotação de “crença” é quase em sentido pejorativo porque sugere que suas construções são “mitológicas”, portanto, fabulas. De tudo que acabamos de examinar sobre mito se pode dizer que este tipo de conhecimento busca explicar a realidade e, portanto, seria impróprio associar as crenças do professor com o “mito” em sua acepção de conhecimento alegórico e fantasioso.

2.4.2. Outros interesses pelo estudo dos mitos.

O interesse científico sobre os mitos revitalizou a disposição para examiná-los fora dos limites do absurdo e de tudo que sugeria vínculos com o pensamento pré-lógico. Neste sentido, a Antropologia cultural teve um papel importante através Malinowski (1974), Lévi-Struass (1970, 1971, 1981 e 1987) e outros estudiosos que deixaram extraordinárias contribuições a respeito da importância do mito. As obras de Malinowski (1974) destacam o caráter social dos mitos e, certamente, inauguraram um novo entendimento nas ciências sociais e humanas acerca deste tema. Malinowski defendia a idéia de que o mito respondia as necessidades humanas, a exemplo da religião, da moral e de outras demandas relativas a nossa própria condição. Estas contribuições serviram para revelar o lugar do mito na totalidade do conhecimento nas sociedades que o produz. Além disto, este último autor destaca o valor funcional do mito em oposição ao espaço secundário que muitos lhes atribuí e continuando atribuindo.

Seguindo o mesmo interesse científico pelo mito, Lévi-Stauss (1970, 1971, 1981 e 1987) demonstrou em várias obras seu empenho e simpatia sobre este tema. Em termos práticos, este estudioso sustentou que havia uma coincidência entre os mitos e a lógica de funcionamento da mente humana. Este antropólogo chamou a atenção para a utilidade dos mitos no campo da Psicologia e da Psicanálise. Numa direção próxima a está se encontra o trabalho de Bettlheim (1977) sobre contos de fada e psicanálise.

A partir de outra perspectiva se pode entender a contribuição do pensamento jungiano para a psicanálise, sobretudo, com os estudos a respeito do inconsciente coletivo como uma estrutura presente em todos os indivíduos. Os mitos funcionam como arquétipos por terem vida própria e, portanto, modelos de seres criados pela sociedade. Neste sentido, os mitos são protótipos e servem para entender a condição humana, pois, muitos deles se referem a vida psíquica. O pensamento jungiano encontrou nas narrativas mitológicas excelentes oportunidades para aprofundar o conhecimento a respeito do

funcionamento do inconsciente coletivo, especialmente, através de relatos sobre situações existenciais e sociais presentes em diferentes mitos produzidos nas mais diversas sociedades que se tem notícia.

Desde os enfoques antropológico, histórico e psicanalítico se pode observar a função social do mito e o interesse que ele provocou nas ciências sociais e humanas. Não nos parece razoável pensar que não exista verdade nesta forma de interpretar as necessidades do homem e sua própria condição. Mesmo que alguns considerem o mito como narração imaginária seria difícil negar certa associação com a realidade. Se admitimos a imaginação como arte devemos pensar que o artista não cria do nada e que ele empresta a arte suas vivências conscientes e inconscientes. Sem dúvida que o interesse científico e, em particular, da Antropologia cultural pelo mito foi decisivo para tirá-lo do limbo que o aproxima de um conhecimento residual por estar associado a fantasia e a imaginação extraordinárias. Fantasia de povos que temiam as forças da natureza e os poderes superiores pelo desconhecimento e por isto criaram formas também imaginárias para combaterem o mal. A abordagem antropológica concebe as crenças, a exemplo dos mitos como *reações* humanas surgidas de situações vitais e particulares. Neste sentido, as crenças são instrumentos que organizam a cultura ante a incompreensão da realidade (Ferigglia,1993:144) .

2.4.3. Mitos na sociedade tecnológica.

É paradoxal que ao atribuir ao mito a condição de mentira, a sociedade tecnológica acabou criando seus próprios mitos para justificar e simbolizar seus feitos. Neste caso os “mitos” deixam de ser ilusões ou lendas porque são originados dos princípios tecnológicos. Para Cornbleth (1990:172) os mitos modernos se diferenciam dos antigos por serem “... *abstractos y transhistóricos...* “. Os mitos modernos servem para explicar situações e conveniências ideológicas em qualquer contexto independentemente das especificidades culturais. Por analogia o “mito” funciona como remédio milagroso que se adapta as necessidades do paciente sem alterar o meio fisiológico. O interessante é que os “mitos” tecnológicos são vendidos como outra mercadoria qualquer.

É surpreendente a capacidade que tem a racionalidade instrumental para criar “mitos” em diversos segmentos da sociedade. A educação não está excluída deste processo criativo. A título de lembrança, a metáfora do professor como técnico é um exemplo de um “mito” tecnológico. Um mito cuja intenção é negar a subjetividade do professor ao convertê-lo num técnico que na melhor das hipóteses é um sujeito que toma decisão de natureza administrativa. Uma estratégia que serve para impor uma ordem impessoal ao processo ensino-aprendizagem. Época do “mito” da universalidade sobre a particularidade do complexo e contraditório contexto educativo. “Mito” que indicava a disposição de submeter a educação ao controle externo, aos métodos e aos procedimentos instrumentais. Neste sentido, os “mitos” são alternativas encontradas pela mentalidade burocrática para reduzirem as interferências no ensino. “Mito” criado sob a idéia da eficácia e da eficiência de um segmento que comporta inicialmente uma discussão de natureza política, ética, histórica e

moral.

Ainda sobre os “mitos” tecnológicos, Cornbleth (1990:99) nos recorda outros, a exemplo da *habilidade de raciocínio e da resposta certa*. Para esta autora, estes “mitos” refletem a consciência tecnológica na educação e gozam de prestígio dentro e fora da comunidade educativa. A sociedade em diferentes momentos demonstrou uma certa tendência em “mitificar” a realidade e no caso dos “mitos” referidos pela autora está em jogo a ocultação da verdade com *intenção* de facilitar o surgimento de uma opinião favorável a determinados interesses.

A educação se constituiu num terreno fértil para o aparecimento de determinados “mitos” como estes que acabamos de observar. Nesta perspectiva, pode-se dizer que certas convicções ou teorias criaram seus próprios “mitos” a exemplo, da *feminização do magistério e do magistério e ascensão social para os pobres*. E finalmente, a dicotomia entre *teoria e prática* dentre outros “mitos” presentes na cultura educativa. “Mitos” que revelam as várias caras da sociedade em diferentes conjunturas políticas e a utilidade da educação para legitimar propósitos econômicos e ideológicos. Dito desta forma, até parece que entendemos a educação numa perspectiva mecanicista, ao contrário, nossa postura é outra, mas seria ingênuo deixar de admitir a dimensão conservadora deste segmento.

A cultura, a educação e outros processos de socialização têm um papel importante na criação dos “mitos” sem falar na originalidade da expressão humana. É razoável ponderar sobre certa semelhança entre as crenças implícitas dos professores e os mitos, pois, ambos são formas de interpretação, especialmente, entre os grupos que vivem e dividem experiências parecidas mesmo em contextos diferentes.

O conceito de “mito” moderno de Cornbleth (1990) nos sugere esta pergunta: se os “mitos” modernos nasceram da razão e os antigos da ilusão, qual deles servem para apreciar reflexivamente a realidade? Que razão se refere a razão instrumental?

Como se sabe o mito antigo preservava em sua narração o sentido histórico ao se dirigir a uma sociedade determinada. Apesar disto, seu conteúdo continua ultrapassando os limites do tempo e do espaço porque quase sempre trata sobre a condição humana. Esta referência não se pode fazer aos “mitos” modernos que se constituem em verdadeiras celebrações da superioridade da técnica e da tecnologia. Parece que os “mitos” criados pela razão instrumental oferecem pouca possibilidade para contemplar criticamente a realidade, em parte, isto ocorre diante da super valorização da ciência como instrumento de controle da sociedade e, sobretudo, pela sua ideologização.

Os mitos antigos permitem apreciar a contradição da sociedade e dos homens, pois, são narrativas de complexas situações possíveis de serem vividas em qualquer tempo por serem parte da condição humana. Portanto, oferecem excelentes oportunidades de julgamento da conduta do indivíduo e da sociedade no terreno do tolerável e do intolerável. Por outro lado, os “mitos”

modernos se constituem em culto de legitimidade ao poder, a força da tecnologia e da ciência aplicada. Neste sentido, o mito antigo possui uma razão mais próxima da idéia deste conceito como juízo e critério de apreciação.

A nossa pergunta não estaria satisfatoriamente respondida sem uma breve reflexão sobre alguns aspectos da razão instrumental e a respeito da possibilidade do “mito” moderno ser razoável. Em primeiro lugar, a razão instrumental se assenta na idéia do conhecimento como dominação e controle da natureza e da sociedade. Em segundo lugar, super valoriza a ciência quando lhe atribui capacidade para resolver todos os problemas do homem. Em terceiro lugar, apoia-se na crença da neutralidade que representa o desejo de distanciamento ideológico. Esta antiga discussão parece que ainda encontra ressonância em alguns espaços, embora muitos reconheçam a impossibilidade deste esforço. E em quarto lugar, transforma a ciência em instrumento de dominação quando sua vocação é investigar a verdade. Em realidade, a razão instrumental se distancia da razão crítica dentre outros aspectos por se desligar do compromisso com a verdade que pode ser utilizada para transformar e dar sentido a existência do homem.

O “mito” *a máquina não falha* é um exemplo emblemático da criatividade da sociedade tecnológica, particularmente, porque impõe o poder e a força da tecnologia sobre o homem, o seu criador. Normalmente esta frase bombástica é dita em situações onde o indivíduo reclama direitos em instituições ou serviços informatizados. Nestes espaços, os funcionários costumam freiar a capacidade argumentativa e o exercício da reclamação com a frase milagrosa: *a máquina não falha*. Recurso para provocar a inibição e criar um sentimento de impotência diante da tecnologia que ainda conserva um arrogante ar de superioridade e inacessibilidade para muitas pessoas.

Em situações onde esta frase é protagonista quase sempre o indivíduo se sente pequeno frente a inteligência artificial e ridículo diante do poder mágico atribuído a tecnologia. Parece que as queixas e os argumentos se tornam inapropriados e inoportunos diante de um funcionário que rende culto a máquina. Um funcionário que a qualquer momento pode ser despedido por ela. O certo é que a sociedade tecnológica transforma a máquina em símbolo sagrado e questionar suas falhas é profanação imperdoável porque somos seres imperfeitos e sujeitos a erros.

É certo que a máquina não se equivoca porque o equívoco é parte da condição humana, mas a máquina quebra e apresenta falhas. Não existe perfeição fora da idealização e as falhas mecânicas são sinais evidentes do que estamos ponderando. A suposta perfeição criada pelo homem se volta contra ele próprio e limita a comunicação entre indivíduos. Sob este argumento fica evidente a insensatez que indiretamente pode representar o desejo humano de superar limites e vencer a imperfeição. É o delírio do homem frente a máquina que cria o “mito” de sua infalibilidade.

2.5. Algumas características da pós-modernidade.

A incursão sobre o “mito” moderno como parte da consciência tecnológica (Cornbleth, 1990) abre a possibilidade de examinar o surgimento de “mitos” da pós-modernidade. Neste caso é razoável admitir como hipótese a ruptura das grandes utopias universais como cimento para a criação de outra ordem de “mitos”. Afinal, os “mitos” da modernidade foram produzidos em torno da crença no progresso e na técnica como garantias de um mundo melhor. Seguindo o raciocínio histórico, os “mitos” da pós-modernidade podem ser fundados na consciência da incerteza que substituiu a consciência das possibilidades ilimitadas da modernidade. Tudo leva a pensar que neste momento se inaugurou a perda da inocência da sociedade a respeito dos grandes projetos universais. Pouco a pouco eles foram sendo substituídos por outros projetos e valores mais modestos, mas não menos importantes para explicar o passo da nossa história recente nas mudanças paradigmáticas.

Desta rápida reflexão a respeito da modernidade nos vem a pergunta: a pós-modernidade inventou “mitos” ou resignificou “mitos” anteriores? A complexa realidade que nos desafia demonstra que “mitos” anteriores sobrevivem ao passo do tempo e, sobretudo, dividem o espaço com o mais importante “mito” da atualidade, o “*relativismo absoluto*” ou o “*vale tudo*” como é chamado por muitos estudiosos. Este “mito” reflete e sintetiza o repúdio dos interpretes da sociedade em aceitarem a idéia da verdade única, uma certeza que dirigiu grande parte das conquistas e das realizações da modernidade. O relativismo absoluto pode ser, em certa medida, uma resposta irreverente ao espírito do novo tempo diante das certezas e das utopias generalizantes da modernidade.

Tudo leva a pensar que o relativismo absoluto é uma reação da pós-modernidade diante de sua defesa do universal como um valor importante da idade moderna. Talvez seja uma reação da atualidade diante das promessas que a modernidade não cumpriu. Em síntese, vivemos momentos de perda de fé no presente e no futuro diante da resistência da sociedade aceitar utopias universais. Sem dúvida que o “mito” do “*relativismo absoluto*” traduz a dificuldade do homem para aceitar a verdade como única e universal. A verdade também é histórica e, em parte, ideológica porque representa a certeza de certos grupos para explicar a realidade, portanto, não possui existência independente do contexto que a criou.

Embora esta afirmação não seja novidade é importante não perder de vista a relatividade histórica da verdade. Isto não significa em absoluto sua negação, mas uma atitude aberta para ponderar sobre outras verdades defendidas por outras instâncias e outros sujeitos. Também devemos assumir uma atitude crítica e cautelosa porque a voz dos esquecidos, necessariamente, não é a voz dos oprimidos. No pensamento pós-moderno oprimido é parte da categoria totalizante ou universal. Com esta atitude a sociedade corre o risco de cometer erro igual ao passado ao deixar de fora outras categorias teóricas e outros sujeitos, conforme aconteceu com a modernidade. Trocar um erro por outro não é progresso social ou intelectual, mas exclusão.

O debate está aberto em torno desta idéia e para muitos estudiosos a

dificuldade está em instituir a verdade num mundo plural. Mas, não se trata de pluralidade e sim de contradição. A idéia de pluralidade remete a multiplicidade e a diversidade, provavelmente, este conceito representa parte do repúdio dos pós-modernos a tudo que está ligado as grandes utopias de caráter global. Portanto, símbolo de descrença na mente de quem já não confia em idéias universais. A sociedade é, fundamentalmente, estratificada, suas relações de poder transcendem as simples discordância e se fundam em conflitos concretos com origem definida em múltiplos aspectos que marcam as diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes sociais.

É possível que a substituição da categoria contradição por pluralidade no discurso pós-moderno esteja ligada a crítica a certos conceitos marxistas e esta própria teoria. Esta última é aceitável, em parte, pela desilusão que o socialismo real provocou. Por outro lado, a literatura apresenta a pós-modernidade como um período de contradição, inclusive, filósofos e estudiosos divergem sobre as chaves e as luzes para entendê-la. Não estão claros os fatos e os marcos para definirem este período como aconteceu com o seu antecessor. Como já sugerimos anteriormente a pós-modernidade não parece ser uma etapa ou um movimento consolidado no pensamento atual. Não existe consenso e unanimidade para identificar e definir o espírito do nosso tempo e isto se pode constatar nesta reflexão de Flecha (citado por Rojo,1997:62): *“Reconozco que el posmodernismo ha sido una etiqueta muy vendible en los últimos tiempos y que se ha aplicado numerosos significados muy contradictorios”*.

É natural que as rupturas drásticas favoreçam o surgimento de uma situação oportunamente representada pela expressão *“vale tudo”*. Expressão que traduz o caráter “absolutista” para abarcar o tudo, o nada, o autêntico e o falso. Esta é uma característica da transição e só com o passar do tempo a essência vai se tornando visível pela depuração. É possível que outros “mitos” tenham surgido na pós-modernidade sob a inspiração desta atmosfera de incerteza e de descrença. Não resta dúvida de que estamos diante de um momento inteiramente novo e que deixa o indivíduo perplexo. É certo também que a complexidade deste momento é um elemento que dificulta a apreensão do espírito deste novo tempo. Uma complexidade preocupante porque sob o signo do *“vale todo”* e da incerteza é possível justificar muitas coisas.

Rojo (1997) nos recorda outras reflexões que dirigem o nosso olhar em torno da nova idade da sociedade. E este autor nos lembra que Nietzsche falava da negação dos valores da cultura ocidental. Foucault da emergência do sujeito e da dimensão emancipadora. Heidegger do exame da realidade e da oscilação do mundo pós-moderno. E que Lyotard, o profeta da pós-modernidade e um crítico radical da tradição do pensamento científico, inclinava-se pela validade da divergência. Mais adiante Rojo (1997) diz que Lyotard ainda se inclinava pelo relato curto em oposição a metanarrativa e pela sensibilidade em lugar da capacidade para suportar o incomensurável. O mundo segundo a perspectiva destes pensadores é diferente do que foi concebido e interpretado pela modernidade. Não resta dúvida de que estas formas de entendê-lo podem repercutir no entendimento das “teorias” implícitas do professor.

As rupturas e o descrédito com as utopias que alimentaram as esperanças de muitas pessoas foram cedendo lugar a uma realidade com causas diferentes para lutar. No cenário da pós-modernidade as causas parecem que são imediatas e localizadas, mas abarcam interesses que ficaram na periferia dos princípios políticos dos programas únicos e totalizadores. As questões étnicas, religiosas, culturais, identitárias são exemplos das lutas e das preocupações da pós-modernidade. Dívidas da modernidade que a pós-modernidade tem que assumir e resolver.

É verdade que nem sempre as sociedades podem realizar profundas e radicais rupturas porque estas nem sempre ocorrem através de processos intelectualmente deliberados. É comum coexistirem no mesmo momento histórico novas e velhas formas de pensar e de mitificar a realidade. Novas e velhas crenças convivem simultaneamente até a superação do antigo sistema por outro. Parece que certas características do velho sistema ficam no novo e este por sua vez envelhece e contribui para o surgimento de outro, mas isto nem sempre é uma garantia para que a vida humana esteja segura. As rupturas não estabelecem rígidas linhas divisórias entre uma conjuntura e outra. A respeito disto, Heller (1992:15) afirma que: *“E posmodernismo es el heredero directo del antiautoritarismo de la última generación modernista”*. A pós-modernidade e a modernidade são dois momentos históricos irmanados em divergências, pontos de aproximação e, em última instância, a pós-modernidade é uma reação a modernidade. Neste sentido, pode-se dizer que ela surge das contradições do momento anterior, portanto, não se configura como uma absoluta ruptura.

As utopias da modernidade refletidas em seus múltiplos projetos ainda permanecem como um texto aberto para ser interpretado e transformado em ações concretas, a exemplo da justiça social, do trabalho, dos direitos humanos dentre outros aspectos que devem ser considerados em muitas sociedades. O ambicioso projeto da modernidade não está finalizado e muita coisa tem que ser feita para aprimorar as conquistas da sociedade. Devemos nos recordar de que a modernidade não se resume a razão instrumental e tão pouco nos seus aspectos negativos, exemplo de crimes intoleráveis contra o homem, a cultura e a natureza. Contudo, é preciso ter claro que a idade moderna não criou a guerra, embora tenha cometido atos perversos contra a dignidade humana. Apesar disto, ela instituiu o Estado moderno e rompeu com o despotismo aristocrático. Em seu lugar redigiu o estatuto do cidadão em oposição a servidão humana através do voto e da cidadania política. A modernidade também melhorou a condição humana pela conquista da liberdade desconhecida em outros momentos históricos, a exemplo da Idade Média.

A modernidade também aprimorou a ciência, ainda que historicamente tenha se equivocado em imaginá-la salvacionista com o passo do tempo. Com as transformações incontroláveis da sociedade, este conhecimento acabou se convertendo em instrumento de e para o poder econômico. Na verdade, temos muito que fazer para aperfeiçoar o legado da modernidade e transformá-lo em realidade para muitos que ficaram longe dos seus benefícios. Por outro lado, é importante lembrar seus feitos que colocaram em perigo a dignidade da pessoa humana. Uma lembrança que não implica na evocação do ódio e da vingança

(Bárcena e Mélich,2000). Contudo, é importante ter presente que atos desta natureza não devem ser revividos e reinventados.

A modernidade é rica em explosivas e violentas contradições, mas será que se trata de um privilégio desta idade da história ou um sintoma conhecido em outros momentos? Responder a estas questões é enveredar no terreno da história política. Nosso interesse é entender o “mito” na sociedade atual sem a pretensão de aprofundar a análise histórica em razão dos limites deste estudo. As contradições da modernidade nos conduz, necessariamente, ao exame de suas características e Rojo (1997) nos oferece um quadro sintético que contempla seus aspectos materiais e imateriais, a exemplo dos estéticos, antropológicos e outros.

São características que passam em revista os grandes feitos protagonizados ao longo dos 445 anos de glórias e inglorias que começaram em 1500 e terminaram em 1945. O capitalismo é, possivelmente, um dos mais importantes atores com os impactos da revolução burguesa nas formas de produzir e de pensar. A modernidade foi um momento importante da nossa história e a condição humana é um testemunho de episódios positivos e negativos que devem fazer parte da nossa memória. Os primeiros como legados construtivos do homem em favor do próprio homem, de sua dignidade e das culturas. Os segundos como atos perversos que como dissemos anteriormente não devem ser esquecidos para que outros atos semelhantes não ocorram no cotidiano das sociedades. Da nossa leitura sobre a pós-modernidade nos ficou a certeza da dificuldade de apreender este período como um momento único na nova caminhada da humanidade.

2. 6. O pensamento do professor: o que diz a literatura.

Não se pode falar sobre o pensamento do professor sem dedicar algumas linhas a respeito da história deste paradigma. Philip Jackson (1968) foi um dos pioneiros neste campo com seu trabalho sobre os processos mentais e o comportamento do professor. Estudo que resultou no livro: *A vida na sala de aula* e mais tarde, exatamente, em 1970 a Suécia através de Dahllof e Lundgren contribuiu com outro trabalho próximo a este. Na verdade, tratava-se de uma investigação sobre os processos de ensino e seus efeitos contextuais. Neste estudo os investigadores suecos colocavam de manifesto as categorias mentais que utilizavam o professor para planejar sua atividade docente e compreender sua experiência profissional (Clark e Peterson, 1990) .

A década de 70 do recente século passado foi um período importante para esta nascente linha de investigação a partir das contribuições do National Institute of Education. Ocasão em que foi apresentado um informe que dentre outras reflexões estavam as seguintes, segundo Clark e Peterson (1990):

- a. Definição de um programa e de linhas de investigação sobre o pensamento do professor.
- b. A importância do pensamento do professor como uma linha de

investigação necessária para entender os motivos que tornam o processo de ensino uma atividade, especificamente, humana.

- c. O processamento da informação como uma tendência humana na qual o indivíduo cria modelos de redução. Comportamento associado a situações complexas que, posteriormente, acabam sendo simplificadas de modo racional.
- d. Constatação de que o comportamento e o pensamento do professor, geralmente, estão distantes da reflexão. Fato que estimula a conduta mecânica e contrária a uma prática conseqüente e responsável.
- e. Relevância das relações entre pensamento e ação enfatizando a dimensão humana do professor.

O informe afirma uma imagem do professor como profissional que se aproxima mais do médico, do arquiteto e do advogado do que dos técnicos. Partindo destas constatações e este documento concebe o paradigma pensamento do professor como uma linha de investigação preocupada, basicamente, em compreender o docente como um profissional reflexivo e autônomo. Afirma a dimensão humana da atividade deste profissional que requer um constante processo de reflexão para respaldar seu trabalho. Uma postura que se opõe ao paradigma técnico que sustentou por muito tempo a idéia do ensino como uma atividade técnica.

O pensamento do professor vem se constituindo num interessante campo de investigação, particularmente, por seu interesse no estudo de determinados aspectos da conduta do professor que podem afetar o processo ensino-aprendizagem. Razões suficientes para converterem esta linha investigação num instrumento útil para formação do profissional da educação, especialmente, no exame das crenças e dos possíveis impactos delas na aprendizagem e no comportamento do aluno.

Em termos gerais, pode-se dizer que este paradigma representa um esforço de compreensão da natureza do processo educativo, especialmente, na análise dos motivos e dos processos que dão ao ensino a aparência e o funcionamento que o caracteriza. Este campo de investigação se depara com dificuldades, a exemplo de estudar o pensamento do professor pela impossibilidade de sua observação. Com efeito, a saída foi a apreciar a conduta observável deste profissional, segundo confirmam os trabalhos sobre os impactos do comportamento do professor na sala de aula.

De fato a investigação a respeito do pensamento do professor é, em última instância, um estudo do contexto psicológico do ensino, segundo a análise bibliográfica realizada por Clark e Peterson (1990). Os autores demonstraram as contribuições desta linha de investigação através dos objetivos, das metas e dos fundamentos. Os objetivos devem descrever a vida mental e explicar a conduta observável dos professores, pois, a meta final é chegar a uma descrição da psicologia cognitiva do ensino. O interesse era subsidiar os profissionais da educação e os investigadores com informações úteis partindo

desta Psicologia. Por sua vez, os fundamentos deveriam destacar o papel do contexto psicológico nos processos de interpretação e da atuação do professor sobre o currículo. E finalmente, enfatizar a idéia de que é no contexto psicológico que acontece o processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, os autores estão colocando de manifesto a importância do contexto psicológico na conduta do professor na sala de aula e, inclusive, afirmam que o contexto não somente influencia como a determina a conduta deste profissional. Suas proposições básicas giram em torno da dificuldade do ensino e das condições sob as quais se pode fazer frente a esta complexidade. Basicamente este tipo de investigação acontece sob três linhas de análise ou de categorização, segundo Crist, Marx e Peterson (1974) (citados por Clark e Peterson, 1990). Como se pode observar os aspectos sociais, políticos e históricos não são privilegiados no paradigma pensamento do professor.

Segundo estes autores esta classificação se divide em três vertentes: a primeira é *planejamento do docente* e a segunda *pensamento*. A terceira está constituída pelas *decisões interativas, teorias e crenças*. As primeiras vertentes tratam basicamente sobre os processos que acontecem no cotidiano educativo através das interações sociais entre professores e alunos. Nestas interações o tempo desempenha um interessante papel porque se trata de ações e de condutas que acontecem antes, durante e depois do processo ensino-aprendizagem. Portanto, atividades que informam uma dimensão reflexiva na conduta do professor.

A vertente *decisões interativas e teorias e crenças* se constituem no repertório de conhecimento do professor e numa fonte que influencia tanto no seu planejamento didático quanto as decisões que o docente costuma tomar em diferentes momentos do processo de ensino. Como advertem Clark e Peterson (1990) os professores podem desenvolver outras “teorias” ou crenças durante o processo de ensino. Estes autores chamam a atenção do leitor dizendo que estas categorizações, em certa medida, são reflexões sobre os processos de pensamento do professor e que não originadas do domínio empírico deste tipo de investigação.

Portanto, pode-se entender estas categorizações como uma espécie de norte para o estudo do pensamento do professor. Como se trata de âmbitos de investigação diversos, nosso interesse em relação a este paradigma é com as crenças do aluno-professor, especialmente, com a análise de suas representações sociais. As crenças deveriam ser examinadas a partir de uma perspectiva sociocultural, especialmente, porque fica difícil falar sobre elas sem compreendê-las como um acervo de conhecimento que também reflete valores, símbolos, idéias e outros saberes compartilhados coletivamente.

A socialização responde por outra parte do comportamento humano e nos parece complicado imaginar a conduta do indivíduo como uma expressão *exclusiva* de sua mente. Idéia que ficou clara quando tratamos sobre a socialização no primeiro capítulo através da perspectiva de Giner (1995). No caso específico do professor não se pode esquecer de que suas explicações não decorrem apenas do contexto psicológico, mas também do contexto

sociocultural que explica o pensamento e a conduta deste profissional. Estamos dizendo que o professor através do seu trabalho tem oportunidade para informar ao aluno seu modelo de sociedade e reforçar os valores e as crenças a respeito do homem e, em particular, do aluno que ele está formando.

Outra marcante influencia no pensamento do professor vem do enfoque prático e Liston e Zeichner (1993) fazem interessantes críticas aos estudos de Schön (1986), Fenstermacher (1986) e de outros autores, especialmente, pela escassa discussão política. Os primeiros autores advertem para o impacto das representações e das percepções sociais do professor sobre o aluno e o ensino. Naturalmente que o docente como um indivíduo comum tende a transferir inconscientemente imagens e representações sociais, a exemplo da classe social, da etnia, do trabalho e outras para o mundo educativo. Com efeito, acaba valorando os alunos a partir destas construções fundadas em julgamentos e apreciações ideológicas. Em razão disto é que se previne para as armadilhas e os perigos que podem estar presentes no pensamento do professor manifestados através de suas crenças ou “teorias” implícitas.

Na realidade Liston e Zeichner (1993) fazem crítica ao enfoque prático quando colocam em tela de juízo o conceito de reflexão concebido como uma atitude intelectual. Em outras palavras, estes autores advertem que este tipo de reflexão não se constitui num instrumento para a transformar a sociedade. Isto quer dizer que as referências políticas e sociais sobre o ensino não são marcantes nas ponderações de Schön (1986) e Fenstermacher (1986). Está claro que o paradigma prático é uma oposição a influência do enfoque técnico e sua tradição no pensamento educativo. Contudo, o paradigma prático não chega a ser uma alternativa transformadora. Naturalmente que os defensores da razão instrumental não desconheciam a natureza complexa do processo educativo, mas o excessivo valor atribuído as técnicas para controlar este processo acabou difundindo esta idéia.

Partindo das ponderações destes autores é razoável dizer que o enfoque prático é uma reação a abordagem instrumental e que as metáforas alusivas a natureza complexa do ensino, em parte, constituem-se numa divergência ao paradigma técnico. Ao analisar o processo ensino-aprendizagem como plural, o pensamento instrumental está mascarando as contradições e concebendo o confronto de valores como desencontro de pontos de vista. Embora o paradigma prático seja uma oposição ao paradigma técnico, o primeiro não contempla a dimensão política do ensino e da educação e por este motivo o professor é visto como um profissional que toma decisões complexas. O termo decisões complexas não corresponde a reflexão política sobre o ensino. Ao contrário, é uma metáfora alusiva as decisões técnicas e práticas do ensino. A grosso modo, pode-se dizer que parte das diferenças dos dois paradigmas se situam no campo da autonomia e da concepção acerca da formação do professor.

Liston e Zeichner (1993: 86-87) dizem que é freqüente atribuir as construções dos professores os termos: “*sombrio e elogioso*”. Expressões que marcam a posição discordante dos críticos sobre o pensamento do professor. Para estes autores, nem todos estudiosos consideram os professores como indivíduos que

sustentam seus juízos em sentimentos e experiências imediatas. Elbaz (1983) e Connelly e Clandini (1988) (citados por Liston e Zeichner 1993) são vozes que admitem que o conhecimento prático do professor é rico e confiável.

E com base nisto, os autores referidos por Liston e Zeichner (1993) dizem que a visão *pessimista* está estreitamente associada ao valor que se confere ao pensamento científico. Fato que não impede que estes autores admitam a existência da dimensão “subjetiva”, interpessoal e prática do pensamento do professor. Admitir que a subjetividade faz parte das interpretações do professor não é o mesmo que afirmar que suas interpretações são formas sombrias de pensar.

O debate não se limita apenas a objetividade ou a subjetividade do pensamento do professor, mas também a questão metodológica. Possivelmente por ser uma área nova, o paradigma pensamento do professor apresenta alguns problemas desta ordem que preocupam seus estudiosos. Em primeiro lugar, está a natureza multidimensional do pensamento do professor (Elbaz, 1988). Esta autora afirma que a saída para esta dificuldade está sendo resolvida pelos investigadores através da identificação do que é mais importante estudar.

Mesmo sendo um interessante campo de investigação, Munby (1988) adverte para os dilemas da *linguagem, do significado e do contexto* como uma parte dos problemas metodológicos do paradigma pensamento do professor. O dilema da linguagem parece ser o mais preocupante porque esta linha de investigação trata de entender o professor a partir do seu registro lingüístico. Nesta questão, os significados têm papel importante, especialmente, pela necessidade de decodificar os sentidos que o professor confere a determinados aspectos do universo educativo e social. Trata-se de um trabalho de imersão nos códigos e nos valores que estão presentes na linguagem utilizada para significar o mundo.

A linguagem é uma espécie de porta de acesso ao exterior e um passaporte para organizar, construir e interpretar a realidade. Como adverte Munby (1988) o dilema é captar o pensamento do professor em sua própria língua e isto, conseqüentemente, exige o esforço de decifrar significados que nem sempre são conhecidos em outros contextos. A linguagem esconde em suas palavras uma rede de símbolos e sinais que estão além das intenções explícitas porque, em parte, pertencem ao domínio de cada cultura.

Além dos problemas da linguagem referidos por Munby (1988) o contexto surge como outro dilema neste tipo de investigação por suas características particulares que conferem a experiência educativa um caráter único e intransferível. O contexto institucional oferece as chaves fundamentais para entender o modo como a cultura escolar e a cultura do professor foram gestadas. Em relação ao contexto é preciso ter em mente que as “teorias” implícitas do professor e, naturalmente, do aluno-professor não se originam exclusivamente da memória ética, mas também da cultura institucional que neste caso, em particular, é a cultura da escola.

Ademais destes aspectos, não se pode esquecer da delicada pergunta formulada por Elbaz (1988) relativa a posse da informação sobre o pensamento do professor. A pergunta se refere a quem pertence este conhecimento. Esta questão não é exclusiva desta linha de investigação e, portanto, situa-se no domínio do debate ético de toda investigação científica. As informações científicas devem pertencer a sociedade a partir da permissão do informante, conforme recomenda o protocolo do trabalho científico.

Esta polémica é apreciada de modo diferente por quatro estudiosos referidos por Elbaz (1989). Hunt (1985) sustenta a idéia de que a tímida contribuição deste tipo de investigação não justifica a intromissão na intimidade do professor. Butt e Raymond (1985) consideram que o problema pode ser resolvido com um informe que contemple a participação do professor como co-autor. Finalmente, Connelly e Clandinini (1988) consideram importante proteger o professor através de um contínuo processo de correção da informação. Para estas últimas autoras, este procedimento evita distorções importantes e, inclusive, serve para acordar com o professor as implicações de suas informações no resultado da investigação.

Uma posição diferente a anterior aparece com Elbaz (1988) que sustenta que não se trata de uma questão ética, mas política. No nosso ponto de vista o debate ético e político é complementar em qualquer tipo de investigação e, portanto, torna-se difícil separar estas dimensões. Neste caso é interessante lembrar que a ética pertence ao juízo de valor que determina o dever ser das ações, das condutas do indivíduo e das instituições. Portanto, a ética pondera sobre as decisões, as deliberações ordinárias e intelectuais. A política envolve poder, decisão e, em última instância, a busca da justiça e não apenas o conflito de interesse, conforme se costuma atribuir a postura de oposição e de luta

No cenário dos dilemas, a validação aparece como outro problema metodológico do paradigma pensamento do professor, em parte, por não admitir generalizações como ocorrem em outras ciências. Villar Angulo (1988:198), diz que: *“los criterios de validez interna e externa se combinan por el de validez ecológica”*. E mais adiante este mesmo autor reforça sua idéia citando este comentário de Good e Powell sobre a generalização: *“...no funcionan como predictores de sucesos futuros, sino como guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares”* .

Esta questão é enfrentada por Elbaz (1988) partindo da análise da natureza diversa da validação e sua relação com as três vertentes do enfoque interpretativo que ora apresentamos. A primeira diz respeito ao enfoque dialógico onde o importante é a implicação entre o investigador e o professor para comprovar as informações e os dados obtidos. A segunda se refere ao enfoque etnográfico-descritivo tradicional. Neste enfoque a ênfase recai no rigoroso trabalho de comprovação e recomprovação da informação. E finalmente, para o enfoque estruturalista a preocupação é com o contínuo processo de interpretação das informações. Elbaz (1988) diz que na atualidade os investigadores etnográficos estão admitindo a subjetividade como alternativa e oposição a postura racionalista do positivismo.

Ainda no terreno das dificuldades metodológicas está a complexidade relativa ao conhecimento das estruturas do pensamento do professor (Calderhead, 1988). Esta dificuldade de fato é real, mas as investigações sobre o pensamento do professor são realizadas a partir dos aspectos observáveis. Neste caso se trata destes aspectos: a conduta do professor em relação as expectativas e sua percepção a respeito do aluno. Em síntese, são aspectos do comportamento do professor que podem influenciar no rendimento acadêmico do aluno. Esta complicada questão foi resolvida através de estudos que consideram a dinâmica entre pensamento e ação. Fato que serve para comprovar que a atividade do professor também deve ser reflexiva, embora este profissional encontre dificuldades para realizá-la.

Deixando de lado as dificuldades conceituais do paradigma pensamento do professor, as crenças deste sujeito vem merecendo referência especial e se constituem num objeto importante de análise. Desconhecer o modo como este profissional reproduz valores e crenças que sustentam sua prática educativa é, em última instância, comprometer a formação do professorado e, naturalmente, deixar de avaliar os efeitos de suas interpretações no seu trabalho e no rendimento acadêmico do aluno.

Até aqui nos ocupamos, basicamente, da análise das possibilidades e dos limites do paradigma pensamento do professor. No nosso ponto de vista este paradigma oferece a formação do profissional da educação um horizonte novo, especialmente, porque submete a exame as crenças do professor e no nosso caso, em particular, do aluno-professor. Esta atitude indiretamente facilita o desenvolvimento da consciência do docente a respeito de suas interpretações. Ademais disto, este paradigma apresenta importantes contribuições que podem ser resumidas nos seguintes argumentos:

- a. Amplia o nível de crítica do professor através do confronto de suas crenças e do seu saber prático com o conhecimento crítico. Confronto que pode resultar numa espécie de conhecimento iluminativo sobre a prática docente através do exame das crenças do professor.
- b. Privilegia as hipóteses do professor e, conseqüentemente, facilita o debate educativo acerca dos vícios, das virtudes, das incorreções, das crenças e dos dilemas que, seguramente, costumam fazer parte de toda e qualquer prática ou convenção humana.

Partindo destes aspectos é útil recordar estas palavras de Liston e Zeichner (1993:80): *“Es importante que los futuros estudiantes no contemplan sus creencias y valores sólo como expresiones personales, sino expresiones que están en relación con las comunidades o tradiciones de las que ellos forman parte”*.

2.7. As construções explicativas do professor: outras idéias.

A complexidade da sociedade e as múltiplas demandas que recaem sobre a educação têm de alguma forma contribuído para um novo debate acerca

formação do profissional da educação. Tradicionalmente esta preparação varia da ênfase na transmissão do conhecimento a aquisição de técnicas educativas passando por outras abordagens. Uma formação além destas perspectivas não é habitual nas carreiras universitárias que recebem alunos-professores e em termos práticos não se costuma trabalhar com as interpretações e o saber deste tipo de aluno.

Recordam Clark e Peterson (1990) que as interpretações do professor são conhecidas sob os títulos de: perspectiva pessoal do docente (Janesick,1977); sistemas de constructos (Bussis, Chittenden e Amarel,1976); conhecimento prático (Elbaz,1981) sistema conceitual (Duffy,1977); princípios de prática (Marland, 1977) e teorias implícitas (National Institute of Education, 1975). Estes títulos informam a existência de pequenas diferenças em relação ao sentido que se atribui as construções do professor. Contudo, estes autores coincidem quando afirmam que a conduta cognitiva e outras deste profissional são guiadas por um sistema de crença pessoal. É neste ponto que tem origem nossa discordância em relação os autores que sustentam esta perspectiva. Pensamos que as crenças fazem parte da cultura e, portanto, devem ser consideradas como coletivas. Foi por esta razão também que dedicamos um capítulo desta tese a cultura para reunir argumentos e subsidiar nossa análise a respeito do pensamento e das crenças do aluno-professor.

Em primeiro lugar, não acreditamos que o pensamento do professor seja independente de outros aspectos já discutidos anteriormente, sobretudo, porque as interpretações deste profissional estão relacionadas com a cultura e não apenas com as suas experiências imediatas. Discordamos dos autores anteriormente citados que discutem o pensamento do professor partindo de um enfoque exclusivamente psicológico. Não negamos a importância desta abordagem, mas consideramos que o pensamento do indivíduo é constituído por outras dimensões, a exemplo da sociocultural e da política, conforme analisamos no capítulo dedicado a cultura. A ênfase na vida mental do professor torna reducionista o debate a respeito de um tema que comporta uma análise multidisciplinar. Sob diferentes títulos, a exemplo de “teorias” implícitas, saber prático e crença do docente, as interpretações deste profissional são concebidas como “teorias” carregadas de subjetividade. Vista desta forma até parece que o homem pode abandonar sua humanidade e substituir a subjetividade pela objetividade.

Além desta advertência, os psicólogos costumam dizer que as teorias que têm transcendência sobre o aluno e seu rendimento são as que se referem as causas gerais da conduta. Nesta direção estão os trabalhos de Heider (1958) e Nisbett e Ross (1980) e Werneir (1974) (citados por Clark e Peterson,1990). O interessante desta revelação é que os autores indicam o que deve ser objeto de atenção e de análise na interpretação do professor. Neste sentido, é preciso ter cuidado com as generalizações a respeito dos efeitos perversos da conduta do professor sobre o rendimento acadêmico do aluno. O professor não possui poderes ilimitados e suas previsões nem sempre são do tipo presságio-produto. Assim que, as advertências dos autores servem para informar o que existe de folclórico e de verdadeiro acerca dos efeitos da conduta do professor no rendimento acadêmico e no comportamento do aluno.

De fato não se trata de uma influência mecânica e direta do comportamento do professor sobre o aluno. Os Investigadores nesta área acreditam em outros fatores, a exemplo da percepção do professor a respeito do rendimento anterior do aluno (Clark e Peterson, 1990). Uma análise baseada no uso da percepção do rendimento anterior do aluno como informação para predizer sua futura conduta acadêmica. A informação prévia nem sempre é positiva e isto pode influir diretamente no tipo de expectativa do professor acerca do aluno. Em termos educativos a informação prévia e as interpretações do professor a respeito do aluno deveriam ser consideradas com reserva, sobretudo, porque o docente não é terapeuta, portanto, suas apreciações relativas ao futuro rendimento do aluno deveriam comportar a esperança no crescimento intelectual e atitudinal deste indivíduo.

É importante a advertência destes autores a respeito dos efeitos da interpretação na vida das pessoas e, em particular, no contexto educativo. O professor nem sempre tem consciência dos impactos que suas interpretações podem causar no aluno. E isto deveria ser um aspecto chave, pois, as interpretações são inevitáveis e um professor é um ator no processo ensino-aprendizagem. Fato que não atenua ou suaviza a natureza das interpretações deste profissional, mas explica seu surgimento. Clark e Peterson (1990) recordam que as interpretações podem ser de dois tipos. As primeiras estão relacionadas com a afirmação do ego do professor e as segundo são interpretações em favor do próprio professor. Neste tipo de interpretação o professor atribui o sucesso do aluno ao seu trabalho e o fracasso do estudante a fatores externos. Em situações como estas o professor está inflando seu ego porque admite como sua responsabilidade apenas nas circunstâncias favoráveis nas quais ele pode obter proveito pessoal.

A segunda forma de interpretação é chamada de contra-defensiva (Clark e Peterson, 1990). Em termos gerais, os autores dizem que este tipo de interpretação é mais freqüente em situações reais. Na interpretação contra-defensiva os docentes se responsabilizam pelo rendimento do aluno porque precisam melhorar seu próprio desempenho e, conseqüentemente, sua imagem. Neste sentido, existe certa preocupação com o tipo de opinião que a comunidade escolar pode formular sobre o professor. Em última instância, as interpretações contra-defensivas são mecanismos utilizados pelo professor para avaliar e melhorar sua competência profissional.

Os aspectos analisados até o momento nos oferecem uma síntese sobre outros conteúdos importantes na formação do profissional da educação. Ademais disto, sugerem que não se pode generalizar a conduta do professor como resultado quase que exclusivo de sua vida mental. Como dissemos, o pensamento do professor comporta outros debates, a exemplo do papel da cultura e das expectativas. Estamos dizendo que as interpretações do professor e, naturalmente, do aluno-professor também estão apoiadas num saber prático e num conhecimento teórico sobre o ensino. Estes elementos podem ser considerados como facilitadores do processo de reflexão, pois, seria demasiado simplista afirmar que se pode ensinar distante de qualquer tipo de reflexão. Apesar disto, somos conscientes das dificuldades que o professor encontra para refletir sistematicamente, em particular, pelo ritmo de trabalho

imposto a este profissional durante o tempo que ele está dando aula.

Partindo deste ponto de vista se deve pensar que a cultura também colabora para o professor construir hipóteses, a exemplo da conduta, das expectativas do aluno e de outros aspectos ligados ao cotidiano educativo e social. A sociedade através do trabalho do professor e da função da escola constrói expectativas a respeito do aluno e do que este deve aprender. De igual modo que mediante o papel de professor, a sociedade também desenvolve expectativas sobre o desempenho deste sujeito. Através da cultura é possível prever o comportamento humano, pois, do contrário, a vida seria impossível.

Merril (1967) afirma que a vida e a conduta humana seriam impossíveis se não existisse um sistema cultural. A interação entre cultura e comportamento é dinâmica, mas nem sempre muito fácil de ser percebida porque a primeira é apreendida inconscientemente. Lévi-Strauss (1966) nos recorda este aspecto ressaltando que interiorizamos a cultura desde o nosso nascimento de forma inconsciente e consciente. Para este autor, o contexto desenvolve os processos de aprendizagem que facilitam apreensão de elementos fundamentais da cultura, a exemplo dos juízos de valor, das motivações e outros importantes aspectos para o indivíduo refletir sobre a história e a civilização.

A cultura nos ensina a entender o aluno como um sujeito cultural, a identificar suas expectativas e sua visão de mundo a partir dos valores que constituem o sistema de crença de uma dada sociedade. Sugere como deve atuar o professor para trocar com o aluno os códigos da cultura comunitária com a cultura crítica. Assim que, trata-se, em última instância, de um processo que pode facilitar a aprendizagem e o trânsito deste indivíduo pela vida. Afinal, a cultura contempla um amplo espectro da vida do homem e influencia seu modo de pensar, de sentir e de conceber a realidade. A respeito deste último aspecto Fabregat (1984) enfatiza o papel da cultura na organização da mente dos indivíduos de um determinado grupo étnico e social. Recorda este autor que a cultura é um patrimônio da sociedade porque transcende ao indivíduo particular.

Retomando a idéia da apreensão inconsciente da cultura isto nos sugere que certas imagens, representações e interpretações dos indivíduos estão associadas direta ou indiretamente ao processo de socialização. Neste caso não parece ser um absurdo pensar que as “teorias” implícitas do professor devam ser examinadas partindo deste dinâmico relacionamento. Lévi-Strauss (1966) reforça esta idéia quando sustenta a transmissão da cultura a partir de processos também inconscientes. Dito de outra forma, as crenças implícitas do professor não são fruto exclusivo de sua vida mental.

Ao contrário disto, elas são construções que estão vinculadas ao sistema cultural que pertence o professor e no caso, em particular, o aluno-professor. Neste sentido, parece-nos razoável pensar que o inconsciente registra determinadas informações da cultura. Mead (1971) sustenta que a cultura não se caracteriza pela uniformidade da conduta do homem, mas por sua regularidade presente nos hábitos e no comportamento observável, inclusive,

no indivíduo “*insano*”. Razão que nos leva a dizer que o pensamento do professor deve ser analisado também numa perspectiva cultural. Naturalmente que o pensamento do professor comporta a ênfase nos aspectos psicológicos, mas também em outros igualmente importantes, a exemplo da cultura como estamos insistindo.

Nos parece pouco prudente reduzir o fenômeno educativo as forças do inconsciente porque existe consciência e intencionalidade no trabalho do professor. É certo que o professor nem sempre tem consciência a respeito de determinados aspectos de sua conduta. Contudo, é preciso considerar o pensamento humano como uma construção social que exige um debate interdisciplinar acerca da conduta manifesta e das interpretações que os indivíduos fazem sobre a realidade. Estamos dizendo que as crenças implícitas do professor são elaborações de natureza sociocultural e psíquica e, portanto, deveriam ser examinadas segundo sua natureza psicossocial.

Estas crenças também podem estar associadas as formas ideológicas que justificam a construção e a interpretação da realidade e neste caso o professor através de suas “teorias” pode estar justificando e naturalizando idéias, atitudes e valores conservadores. As interpretações do professor podem estar associadas a ideologia, mesmo de forma involuntária, pois, ela também serve para legitimar a realidade (Giner, 1995). No terreno educativo este procedimento pode ocorrer porque, com certa freqüência, o professor interpreta certos aspectos do ensino e o comportamento do aluno partindo da realidade imediata. É certo que nem sempre se pode evitar esta postura, mas o problema deste tipo de atitude é o esquecimento de confrontar a vivência imediata com outras relações mais profundas.

A influência ideológica acontece através de sutis procedimentos que nem sempre são detectados pela pessoa, mas que estão presentes no seu discurso. As, vezes, na ingenuidade dos argumentos que reforçam idéias e estruturas conservadoras. A distorção da realidade é um destes mecanismos ideológicos reducionistas que transformam as conseqüências em causas e as causas em conseqüências. Tem o mágico poder de colocar o mundo de cabeça para baixo e de convencer as pessoas a respeito desta ordem como sinal de verdade. Na educação este fenômeno é velho conhecido e aparece nas teorias de cunho liberal assentadas na idéia da sociedade das oportunidades.

Na atualidade sua nova versão é o mercado e sua transformação em instrumento regulador das disputas sociais. No discurso se pode aceitar a existência de uma sociedade de oportunidade para todos, mas na prática social a tradução é outra e bem diferente desta ilusão. Neste caso a distorção atribui a miséria social e o fracasso escolar as próprias vítimas da injustiça e opera ideologicamente como uma espécie de justificativa do injustificável defendendo a fantasia da igualdade em contexto de desigualdade.

A ideologia também opera pelo *imaginário social* através da construção da realidade a partir de imagens imediatas relativas a vivência cotidiana (Chauí, 1997:175). Desta experiência se cria uma espécie de sistema interpretativo que ajuda o sujeito argumentar, explicar, representar e valorar o mundo e sua

relação com ele. De certo modo, as crenças do professor e do aluno-professor podem ser formadas pelo relacionamento espontâneo destes indivíduos com este conjunto de saber social. Esta relação nem sempre facilita uma radiografia nítida da realidade pela ausência de confronto crítico com outras situações. Um dos riscos do que estamos analisando é a capacidade da imaginação ideológica transformar percepções e representações sociais num conjunto coerente de idéias. Uma atitude que pode reforçar e ou defender estruturas perversas e historicamente condenáveis.

O imaginário social na experiência do professor também pode atuar como uma espécie de cinturão de segurança oferecendo elementos para uma leitura protetora da realidade. Neste sentido, serve para eliminar a ansiedade, o medo, a intranquilidade e a angústia que o professor experimenta no seu trabalho já que o ensino sempre acontece num contexto que contempla a incerteza, o conflito e o diálogo. É possível acontecer o inverso e a realidade parecer mais caótica e mais contraditória. Na verdade, estamos diante de um mecanismo social e humano de proteção. Estas características estão presentes nas representações sobre a realidade que cumprem a função explicativa e prescritiva na conduta humana através das normas e dos valores socialmente instituídos.

A ocultação ou silêncio é outra forma ideológica de construir a realidade intelectual e emocional. Como as anteriores a ocultação é um procedimento difícil de ser identificado porque é uma espécie de negação. Neste caso a negação se torna mais importante diante da ausência de conhecimento para estabelecer os nexos com os elementos estruturadores da complexa realidade social e política. O professor na sua formação conhece a ocultação de grandes e pequenas verdades com as leituras superficiais ou fragmentadas sobre a realidade. O silêncio educativo parece que danifica mais o pensamento e a alma do aluno do que a mentira pedagógica. Contra a mentira o remédio é a verdade, a busca e a suspeita metódica. Com relação ao silêncio, a consciência dispõe de poucos recursos para formar idéias, opiniões e conceitos de algo que não existe abstrato e materialmente definido.

O silêncio ideológico transforma situações normais em tabus e ainda dificulta o desvendamento de certos temas, a exemplo do racismo, da pobreza, das diferenças no tratamento de gênero dentre tantos outros dogmas sociais. Esta atitude é semelhante a tentativa de esconder o sol com as mãos deixando os dedos entreabertos que facilitam a entrada dos raios de sol. O silêncio é uma espécie de esquecimento político e emocional, uma defesa diante de certas situações difíceis de serem vividas e modificadas. Com o silêncio fazemos de conta que o problema não existe, não nos ameaça e damos por tácita sua solução.

Não são simples e facilmente perceptíveis os procedimentos ideológicos no pensamento, no comportamento do homem, sobretudo, por serem absorvidos involuntária e inconscientemente. A respeito disto, discutimos no capítulo sobre cultura, especialmente, quando tratamos da socialização. Tão pouco são estratégias mecânicas ou intelectualmente pensadas para confundir o entendimento do indivíduo respeito da realidade. Giner (1995:197) nos recorda

que a ideologia é um fato inerente a vida social dos grupos. Na verdade, ela é fruto das contraditórias relações sociais e da história. Partindo disto, seria simplista pensar que as crenças dos professores se resumem em idéias e hipóteses influenciadas pela alienação, pela ocultação e pelo entendimento ilusório da realidade.

O debate sobre elas está centrado também na discussão do conceito de teoria como resultado de um trabalho intelectual, filosófico e científico que contempla perspectivas que vão desde a descrição a percepção da realidade. Mora (1980) apoiando-se nas idéias de Braithwate afirma que uma teoria científica é um sistema dedutivo no qual certas conseqüências observáveis seguem uma conjunção de fatos também observáveis com uma série de hipóteses fundamentais.

É igualmente certo que o professor é capaz de elaborar um sistema explicativo sobre o ensino quando investiga sistematicamente. Para esta empresa, a teoria do professor deve responder a determinados requisitos, conforme recomenda Carr e Kemmis (1988) nestes termos:

“En realidad, para que el concepto de “teoría” pueda tener alguna virtualidad hemos de presuponer que la misma sea sostenida conscientemente por alguien, y que sea producto de la reflexión y no meramente de la rutina, de la costumbre o de la coerción” (p. 200)

Esta relativamente claro que uma teoria só pode ser considerada como científica se suporta um rigoroso exame crítico a respeito dos seus fundamentos e isto só pode ser possível através da reflexão sistemática. Carr e Kemmis (1988) nos brinda com esta interessante reflexão:

“La creencia no alcanza la categoría especial de “saber”, sino cuando ha resistido al examen: es decir, cuando alguien nos convenza de que sabe, es preciso que veamos cómo sus ideas sobreviven a un examen crítico: que puedan ser justificadas, que superan todos los intentos de demostrar su falsedad, y que no son inverosímiles” (p. 60).

As ponderações destes autores oferecem elementos importantes acerca do que estamos refletindo, sobretudo, com respeito ao papel das crenças na formação do profissional da educação. Estamos de acordo com Carr e Kemmis (1988), especialmente, porque as crenças ou as “teorias” do professor devem ser desentranhadas para que este profissional tome consciência do seu saber. Neste sentido, o exame crítico das “teorias” implícitas é um passo decisivo para desocultar o que existe de ideológico, de inconsciente e de intencional nas interpretações do professor.

No terreno das “teorias” implícitas do professor e, em especial, no âmbito da transformação deste profissional num indivíduo reflexivo seu saber e seu conhecimento têm um papel importante, em particular, porque não se separa o homem do profissional como se fossem duas dimensões incompatíveis. Mills (196:1207) em seu capítulo sobre o trabalho intelectual como artesanato, enfatiza o valor da experiência pessoal para o trabalho intelectual através do

exame e da interpretação permanente da vivência dos indivíduos. Em palavras deste sociólogo, o passado das pessoas influi no presente e afeta o futuro delas. Uma advertência que não se limita apenas ao estudante das ciências sociais que será convertido num cientista. Outros estudantes de outras áreas do conhecimento devem ser preparados para esta tarefa orgânica de pensar a partir do que vive para transcender sua experiência imediata.

2.8. Considerações finais.

De tudo que refletimos sobre as crenças implícitas fica relativamente claro, em parte, a influência da cultura no pensamento do professor através da socialização. Como já dissemos em anterior oportunidade a socialização deixa certa margem de manobra para o indivíduo se expressar de modo particular. As crenças do professor não devem ser vistas apenas como explicações fechadas e monolíticas porque os conteúdos culturais podem ser assimilados e resignificados de modo mais ou menos original. A respeito disto, vale recordar Buxó (1984), sobretudo, quando ela sustenta a idéia da liberdade do indivíduo na seleção de significados culturais para interpretar a realidade. O importante é dedicar atenção a estas construções para facilitar e mediar o diálogo com o conhecimento crítico. Finalmente, Beals e Hoijer (1969) se referem a conduta, aos hábitos e as crenças dos indivíduos como generalizações em lugar de comportamento particular.

As crenças ou “teorias” do professor se modificam ao longo do tempo, segundo Nespor (citado por García, 1988). A experiência e o conhecimento crítico oferecem novas bases de leitura sobre o aluno, o contexto social e educativo. Isto favorece o desenvolvimento da reflexão e, inclusive, serve para o professor criticar suas “teorias” e perceber o que existe de oculto nelas. Em outras palavras, veteranos e iniciantes na arte de ensinar nem sempre têm a mesma visão a respeito do seu trabalho. Isto quer dizer que o tempo pode ter certa influência se considerarmos aspectos, a exemplo das desilusões, das resistências, das rupturas das utopias, da perda de confiança, da rotina e das pressões. Por estas razões e por outras que mencionamos, as crenças do professor devem ser objetos de análise para desentranhar o que está implícito nelas.

A rotina e o hábito são elementos freqüentes na construção da cultura do professor e por este motivo não se pode pensar em formar o profissional da educação sem conhecer seu pensamento. De igual modo que é importante examinar as bases culturais que fundamentam as suas percepções sobre a realidade educativa e social. Ignorar as crenças deste sujeito não é ignorar apenas o poder de mecanismos inconscientes, mas também desprezar as influências da cultura e da ideologia. Estamos dizendo que estas últimas também trabalham de forma invisível para o êxito ou fracasso de qualquer projeto, pois, é conhecido o papel das percepções, das representações sociais e dos sentimentos nas atividades humanas. Estas considerações em absoluto invalidam a idéia de que o professor e o aluno devam ser formados para serem profissionais capazes de criar e imaginar sobre a realidade.

Neste sentido, estamos tomando com base o conceito de imaginação

sociológica de Mills (1961:222). A imaginação para este autor repousa na passagem de uma perspectiva a outra durante a construção da opinião sobre a sociedade. Um processo que implica na apreensão da totalidade dos elementos que constituem a sociedade. *Imaginação* separa o técnico do cientista social, em particular, porque o primeiro não é preparado para lidar com novos modos. Isto transforma o cientista social num rebelde contra o que pode ser menos vago (Mills,1961:222). Parafrazeando este sociólogo, o professor deveria ser formado também no âmbito das imagens e das noções vagas, sobretudo, quando elas pertencem a experiência deste sujeito. Noções que devem ser elaboradas e examinadas, pois, é neste terreno para Mills (1961) que costuma aparecer idéias originais quando elas existem.

Independente do que acabamos de dizer, o professor utiliza diferentes recursos e informações para conhecer e interpretar a realidade. A experiência, a expectativa e o juízo de valor devem ser vistos criticamente no debate educativo, pois, o docente também pode assumir a cultura local como a mais perfeita perdendo de vista a idéia do diálogo com a cultura crítica. Esta postura não favorece a identificação dos limites e das possibilidades do nosso sistema de crença. Neste sentido, a cultura se torna ideologia quando o indivíduo perde a capacidade crítica e exagera na proteção do sistema de crença local ou nacional.