

MARIA LÚCIA GOULART DOURADO

FEV  
200  
PRETO

"CULTURA" PEDAGÓGICA:  
A INFLUÊNCIA DO STATUS DO PROFESSOR

Dissertação submetida como  
requisito parcial para a obtenção  
do grau de Mestre em Educação

Orientador:  
Eliezer Schneider

Rio de Janeiro  
Fundação Getúlio Vargas  
Instituto de Estudos Avançados em Educação  
Departamento de Psicologia da Educação

1 9 7 9

132

Aos meus pais,

que favoreceram em mim  
uma atitude crítica  
diante da autoridade.

Aos meus alunos,

que têm favorecido a  
continua crítica  
da minha própria.



"Falar de neutralidade da educação é expressar uma vontade de mistificação. Com efeito, o educador tem suas próprias opções, e as mais perigosas para uma educação da liberdade são aquelas que se transmitem sob a cobertura de autoridade pedagógica sem reconhecerem-se como opções".

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

Aos Professores componentes da Banca Examinadora

\* ELIEZER SCHNEIDER, orientador da dissertação, pelo interesse e pela contínua confiança e incentivo na realização deste trabalho.

\* NELMA DE ABREU E LIMA FÊRES, consultora da dissertação, cuja amizade e perseverante orientação metodológica foram grandes responsáveis pela conclusão deste trabalho.

\* CARLOS PAES DE BARROS, pela oportunidade de vivenciar uma relação professor-aluno, fundamentada na seriedade de um amplo e mútuo questionamento.

À Professora ANNA EDITH BELLICO DA COSTA, o meu mais sincero agradecimento pelas constantes inspirações e críticas.

Agradeço, ainda, aos Professores  
ESTELA DOS SANTOS ABREU  
MARIA CECÍLIA LEITE MENDONÇA  
THEREZINHA DE FREITAS RODRIGUES OLIVEIRA  
e às Instituições

Instituto de Estudos Avançados em Educação,  
da Fundação Getúlio Vargas e Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

O meu agradecimento especial a FLÁVIO BRACARENSE SILVA, pelo cuidado na datilografia deste trabalho e, ainda, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram no desenvolvimento deste estudo.

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi o de investigar a criação de uma "cultura" pedagógica, com e sem a influência do professor, sujeito de *status* definido institucionalmente.

Com tal finalidade, foi montado um cenário experimental com sujeitos distribuídos em Grupos de Controle e Experimentais, estes últimos contando com a participação de uma professora, previamente instruída, para exercer influência. Segundo a estratégia usada, os sujeitos realizaram o Exercício de Decisão por Consenso, através de interpretações e classificações, que foram consideradas as "culturas" criadas pelos grupos, com e sem a influência do professor.

Os dados empíricos recolhidos e analisados segundo uma Abordagem Fenomenológica permitiram concluir que a atuação do professor é decisiva para influenciar o comportamento dos alunos e que esta influência pode ser atribuída preponderantemente ao *status* a ele conferido.

A literatura revista possibilitou ainda uma análise crítica do papel de modelador exercido pelo professor (Abordagem Modernizante), bem como do processo de reprodução da cultura dominante nesta tarefa (Abordagem Alternativa).

Desta forma, os dados empíricos e as teorias analisadas permitiram concluir que a "cultura" pedagógica, criada seja na presença seja na ausência do professor, não é isenta e tampouco apolítica.

## ABSTRACT

It was the aim of this study to investigate the creation of a pedagogical "culture", with and without the influence of the teacher who is subject to an institutionally defined status.

Therefore, an experimental setting was devised with the subjects distributed in two types of groups, one type for controlling and another for experiment itself. In the second group a teacher was included and she had been previously instructed to influence the subjects.

According to this strategy, the subjects performed the Decision Teste by Consensus by means of interpretations and classifications which were taken as "culture" created by the groups with and without the teacher's influence.

The empirical data collected and analysed according to the Phenomenological Approach led us to the conclusion that the teacher's role is crucial in the influence of the students' behaviour and that this influence can be attributed mostly to the status conferred on him.

Furthermore, the literature consulted allowed a critical analysis of the modeler role performed by the teacher (Modernizing Approach) as well as an analysis of the dominant culture reproduction process implicit in this role (Alternative Approach).

Thus, the empirical data and the theories analysed led us to conclude that the pedagogical "culture" created as well in the presence of as in the absence of the teacher is neither neutral nor apolitical.



# ÍNDICE

	Página
LISTA DE TABELAS .....	viii
LISTA DE QUADROS .....	ix
LISTA DE ANEXOS .....	xi
CAPÍTULO	
I - O PROBLEMA .....	1
Importância do estudo .....	6
Objetivo do estudo .....	7
Questão do estudo .....	7
Definição dos termos e abreviaturas .....	8
II - REVISÃO DA LITERATURA .....	10
Influência social .....	11
"Cultura" .....	17
Status .....	24
O professor e o sistema de ensino .....	29
. Abordagem Modernizante .....	32
Parsons	
Dreeben	
Inkeless	
. Abordagem Alternativa .....	37
Althusser	
Bourdieu	
. Illich	
III - METODOLOGIA .....	44
População e amostra .....	45
Modelo de estudo .....	46
Estratégia usada .....	46
Instrumentação .....	50
Coleta de dados empíricos .....	52
Apuração dos dados .....	54
Limitações do estudo .....	56



Capítulo	Página
IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	57
A primeira questão do estudo .....	58
A segunda questão do estudo .....	71
A terceira questão do estudo .....	79
V - CONCLUSÕES E SUGESTÕES .....	82
Sumário das conclusões .....	83
Reflexões a título de sugestões .....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	87
ANEXOS .....	92

o0o0o0o

## LISTA DE TABELAS

### CAPÍTULO III

TABELA	PÁGINA
1 - Distribuição da amostragem, segundo as duas turmas .....	45

### CAPÍTULO IV

1 - Média dos desvios entre as classificações criadas pela "cultura" do grupo e as clas- sificações individuais posteriores .....	81
---	----

o0o0o0o

## LISTA DE QUADROS

### CAPÍTULO III

QUADRO	PÁGINA
1 - Esquema de Pesquisa Experimental de Solomom	46
2 - Modelo de Estudo .....	48
3 - Instrumento-Síntese das interpretações e classificações do Exercício de Decisão por Consenso .....	51
4 - Esquema de aplicação do Exercício de Decisão por Consenso .....	53

### CAPÍTULO IV

QUADRO	PÁGINA
1 - Modelo de Estudo .....	58
2 - Quadro comparativo entre as interpretações do Instrumento-Síntese e as interpretações do Grupo Experimental 1 .....	60
3 - Quadro comparativo entre interpretações individuais na fase de pré e pós-teste do Grupo Experimental 1 .....	61
4 - Quadro comparativo entre as classificações do Instrumento-Síntese e as classificações do Grupo Experimental 1 .....	62
5 - Quadro comparativo entre as seis primeiras classificações dos sujeitos na fase de pré e pós-teste e o Instrumento-Síntese .....	63
6 - Quadro comparativo entre as interpretações do Instrumento-Síntese e as interpretações do Grupo Experimental 2 .....	66

## QUADRO

## PÁGINA

7 - Quadro comparativo entre as interpretações do Instrumento-Síntese e as interpretações individuais na fase de pós-teste .....	67
8 - Quadro comparativo entre as classificações do Instrumento-Síntese e as classificações do Grupo Experimental 2 .....	68
9 - Quadro comparativo entre as seis primeiras classificações dos sujeitos na fase de pós-teste e o Instrumento-Síntese .....	69
10 - Quadro comparativo entre interpretações e classificações do Instrumento-Síntese e as interpretações e classificações do Grupo de Controle 1 .....	72
11 - Quadro comparativo entre interpretações individuais na fase de pré e pós-teste e o Grupo de Controle 1 .....	73
12 - Quadro comparativo entre as seis primeiras classificações dos sujeitos na fase de pré e pós-teste e as classificações do Grupo de Controle 1 .....	74
13 - Quadro comparativo entre interpretações e classificações do Instrumento-Síntese e interpretações e classificações do Grupo de Controle 2 .....	76
14 - Quadro comparativo entre interpretações individuais na fase de pré e pós-teste e o Grupo de Controle 2 .....	77
15 - Quadro comparativo entre as seis primeiras classificações dos sujeitos na fase de pós-teste e o Grupo de Controle 2 .....	78

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO	PÁGINA
1 - Exercício de Decisão por Consenso .....	93
2 - Instruções para o Exercício de Decisão por Consenso .....	98

o0o0o0o



## CAPÍTULO I

## O PROBLEMA

A necessidade do grupo e sua importância no vida do homem é bem retratada nas palavras de Rousseau quando afirma que a fraqueza do homem reside no fato de ter maior número de desejos do que habilidades para satisfazê-los. Nenhum ser humano sobreviveria se tivesse que depender inteiramente de si mesmo para satisfazer suas necessidades biológicas e nenhum faraó teria sua pirâmide se tivesse que depender inteiramente de sua engenhosidade e energia. Além do mais, a maior parte das atividades humanas neles se processam (o grupo familiar, o grupo de trabalho, de estudos, de jogos, as comissões políticas - geralmente não excedem a dez pessoas).

Porém, se de um lado o grupo provê ao homem organização econômica de esforços, por outro lado o homem deve pagar um alto preço por essa associação - deve renunciar às suas idiossincrasias, chegando a um certo grau de conformidade e uniformidade de ação, pois cabe ao pequeno grupo o papel de proporcionar o maior potencial de pressões para uma conformidade às crenças e valores sociais.

Alguns desses pequenos grupos são formalmente organizados, enquanto que outros o são de modo mais livre e espontâneo, alguns são uma parte de grupos maiores, enquanto outros são mais independentes - mas todos têm a importante função de atuarem como mediadores entre as pessoas e a sociedade da qual fazem parte.

O estudo de pequenos grupos tem sido um importante aspecto de pesquisa experimental nas últimas décadas. Zajonc (1965), Laughlin, P. R. (1968), Laughlin &

Jordan (1967), Laughlin & Meglynn (1968), Laughlin & Kerr (1975), entre outros, focalizaram o pequeno grupo investigando tarefas relativamente complexas e que incluíam, em nível considerável, processos cognitivos abstratos. Nos primeiros anos de trabalho de Psicologia Social Experimental, contudo, os grupos recebiam tarefas bastante simples geralmente envolvendo habilidade motora rotineira. Foram os estudos de Triplett que marcaram o início da pesquisa social experimental. A questão "Qual o efeito de outras pessoas sobre o desempenho de um indivíduo" foi uma das primeiras a ser por ele investigada em laboratório (in da Costa, 1972). O tema foi retomado por Allport (1920), sendo que ele denominou Facilitação Social, o efeito da estimulação das pessoas umas sobre as outras.

Vários estudos foram e têm sido conduzidos sobre este tema. Contudo, para Olmsted (1970), "a observação experimental dos efeitos do grupo sobre o indivíduo se transportou de simples Facilitação Social à incorporação insensível das normas do grupo. Evidentemente, isto constitui um avanço". (pp. 87-88) Facilitação Social em seus efeitos sobre a interação entre as pessoas não é suficiente para descrever e muito menos explicar o que acontece numa dinâmica de um pequeno grupo.

Vários autores, Homans (1961), Collins (1964), Freedman (1973), Newcomb (1969), Lindgren (1973), entre outros, destacam que o processo de discussão em grupos consistê, basicamente, em propostas seguidas de contrapropostas, aceitações, modificações, rejeições, etc. De tais particularidades surge um sentido de solidariedade entre os membros do grupo (ou o contrário) e emerge um consenso como resultado desta dinâmica - o consenso pode se referir a uma decisão ou simplesmente a uma forma de ação. Assim, pequenas regras de procedimentos surgem, vão sendo refinadas e transmitidas aos outros membros. Estas regras de comportamento, símbolos comuns, definições, crenças, normas e decisões constituem uma variedade de "cultura" incompleta, porém identificável e inconfundível. Em-

bora pequena, é importante, porque essa "cultura" é necessária à ação continuada de qualquer grupo, uma vez que, sem ela, os grupos não seriam mais que uma pluralidade ou um aglomerado de indivíduos.

Cada grupo tem sua "cultura"<sup>1</sup> própria, que na verdade é uma versão selecionada e modificada de algumas partes da cultura maior. "Cultura, então é um termo aplicável não só a sociedade maior, mas também aos seus subgrupos e, sem dúvida, ao aspecto fundamental de interação dos seres humanos" (Olmsted, 1970, p. 101).

As pessoas procuram se relacionar, interagir a partir de idéias, interesses, sentimentos e ocupações comuns, constituindo-se grupos peculiares com suas respectivas "culturas". "É impossível aos homens viver juntos, associar-se, sem adquirir um sentimento resultante dessa união de ser parte de um todo, sem aderir eles mesmos ao todo, preocupando-se com seus interesses e isso influenciando em sua conduta". (Durkheim, 1977, p.14).

Para tal organização em grupos peculiares e característicos, inúmeras variáveis entram em ação, como decorrência de um processo dinâmico. A regulação do comportamento de uma pessoa em relação às outras, o grau de influência que cada membro exerce, seu nível de controle e domínio emocional, o fluxo de comunicações estabelecido, são fenômenos, entre outros, que ocorrem no interior do grupo. Para atingir a uma estrutura de maior equilíbrio e estabilidade nessa dinâmica de formas variadas, os membros vão diferenciando seus papéis funcionais, de

---

<sup>1</sup> Olmsted usa a expressão "cultura" para significar o produto do pequeno grupo. Ward (1974) usa "cultura" entre aspas para a cultura induzida experimentalmente. Zajonc (1969) usa a expressão cultura experimental. Neste trabalho, a exemplo de outros autores a palavra "cultura" foi usada entre aspas para indicar que é produto do pequeno grupo e foi estudada de forma induzida.



tal forma que mesmo em grupos sem prévia estrutura de *status*<sup>2</sup> eles geram um. (Bradford, 1966).

Em grupos formais, onde os papéis são definidos, a estrutura de *status* é mais permanente. Nestes grupos, as posições são fixas, dispostas hierarquicamente em termos de seu valor, e são preenchidas por indivíduos possuidores de características e qualidades específicas - posições que se revestem de *status* formal.

Parece que a importância crescente de estudos sobre o problema de diferenciação de *status* formal se deve ao predomínio numérico de grupos hierárquicos sobre os não diferenciados.

Até que ponto a diferenciação de *status* afeta o funcionamento de um grupo? Um estudo feito por Torrance, citado por Gahagam (1976), conclui que há uma tendência para se valorizar mais as contribuições dos membros de *status* elevados, mesmo que estes não sejam úteis para a meta do grupo.

Gahagam cita vários estudos realizados com grupos informais, que indicam como as diferenças de *status* podem inibir o funcionamento de grupo, impedindo que membros de *status* mais elevados peçam ajuda aos que são iguais ou inferiores a ele. Tal fenômeno foi considerado como o processo de se manter "congruência de *status*".

Como se relacionam na dinâmica de um grupo o *status* formal de seus membros e o aparecimento de sua "cultura" foi a preocupação deste estudo. Isto é, como a diferenciação de *status* formal afeta o funcionamento de um grupo, ou a sua "cultura"

---

<sup>2</sup> *Status* refere-se ao fato de membros de um grupo possuírem valor diferente para esse grupo. "O *status* reflete-se nos diferentes valores e obrigações em que diferentes pessoas incorrem". (Gahagam, 1976, p. 135).



### Importância do Estudo

Parece ser bastante importante esclarecer aspectos teóricos relacionados à "cultura" do pequeno grupo; investigar como os produtos individuais são combinados num produto de grupo ("cultura"), através da interação entre os participantes de diferentes *status*. A discussão da influência exercida na "cultura" de um grupo pelos participantes de *status* diferentes possui aplicações e implicações óbvias para os diferentes campos da atividade humana: nas áreas industriais, de saúde, educação, política, etc. Considerando-se que os membros de mais alto *status* geralmente exercem maior influência (Newcomb, Bales, Kelley, citados por Klein, 1972), deduz-se o risco de alguns produtos de grupos, nos quais a autoridade se baseia em outras razões que não as funcionais. Além do mais, o risco aumenta se se analisa que, dentre os diferentes modos de afetar os outros (através da força nitidamente manifesta do poder, da força, da competência, da técnica e da liderança) o modo através do qual o poder de *status* se processa está em um nível não manifesto. É possível que a conscientização de indivíduos que exerçam papéis de maior *status* lhes permita análise crítica da sua influência na cristalização de valores e normas, na "cultura", enfim.

A significância deste estudo pode estar ainda em fornecer elementos para inferências sobre o efeito do professor numa "cultura" pedagógica. Os seus resultados permitem uma análise da relação professor-aluno, podendo levar a uma conscientização, por parte do professor (sujeito com *status* formal definido de autoridade), da delimitação de seu papel, dentro de um cenário pedagógico institucional já definido e estruturado. Assim, este estudo pode esclarecê-lo sobre os alcances e riscos de sua influência na formação da "cultura" pedagógica.

### Objetivo do Estudo

O objetivo deste estudo foi investigar qual a influência exercida por um membro de *status* formal diferenciado numa "cultura" induzida, através da análise do desempenho dos indivíduos numa tarefa orientada. A "cultura" em questão foi criada em dois tipos de grupos (grupos cujos membros têm *status* igual e grupos cujos membros têm *status* diferente). Tal objetivo pode ser resumido na questão: Qual a influência do *status* dos membros de um grupo sobre a criação de uma "cultura" própria, evidenciada pelo desempenho do indivíduo?

### Questão do Estudo

Grupos com indivíduos do mesmo *status* e grupos com indivíduos de *status* diferente têm desempenho similar na criação da sua cultura?

Esta questão básica foi subdividida em três sub-questões:

1) Um grupo cujos membros têm *status* diferente difere na criação de uma "cultura" (evidenciada por interpretações e classificações do Exercício de Decisão por Consenso) quando submetidos a: (a) pré e pós-teste; (b) pós-teste, apenas?

2) Um grupo cujos membros têm *status* igual difere na criação de uma "cultura" (evidenciada por interpretações e classificações do Exercício de Decisão por Consenso) quando submetidos a: (a) pré e pós-teste; (b) pós-teste, apenas?

3) Como se compara a "cultura" de dois grupos (evidenciada por interpretações e classificações do Exercício de Decisão por Consenso), cujos membros têm

*status* igual e *status* diferente, quando submetidos a: (a) pré e pós-teste. (b) pós-teste, apenas?

### Definição dos Termos e Abreviaturas

Grupos cujos membros têm o mesmo status. Grupo de alunas do Curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE-UFMG, matriculadas na disciplina Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem, no segundo semestre de 1977.

Grupos cujos membros têm status diferente. Grupo formado por professora de Psicologia da Educação do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - DECAE - da FAE-UFMG e alunas do Curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE-UFMG, matriculadas na disciplina Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem, no segundo semestre de 1977.

Criação de uma cultura. Consenso ao qual o grupo chegou, isto é, a interpretação e a classificação do grupo relativa às doze afirmativas do Exercício por Decisão por Consenso, proposto por John Hansen e revisto por Dourado e Mendonça (1972), conforme Anexo 1. A análise da classificação foi feita em relação às seis primeiras colocadas, posição mediana dos itens.

C A P Í T U L O   I I

## REVISÃO DA LITERATURA

No presente estudo, foi feita uma revisão da literatura em quatro grandes áreas, pela impossibilidade de se encontrar um único marco teórico, que fosse suficiente para abranger a complexidade do problema estudado.

O problema tal como foi formulado, a influência do *status* dos membros do grupo sobre a criação de uma "cultura" própria, exigiu a análise de uma série de fatores envolvidos nesta interação.

Assim, o primeiro tema abordado foi o de Influência Social, com convergências para a relação interativa e dinâmica de um pequeno grupo, que é o tipo de interação existente na relação pedagógica, situação investigada no presente estudo.

A segunda seção versou sobre "cultura", que é, ao mesmo tempo, o processo que dinamiza e o produto de interação entre professor e aluno. Embora este termo não tenha sido ainda aplicado para caracterizar o produto da relação professor-aluno, pareceu bastante pertinente a generalização, uma vez que a resultante desta interação é o conjunto de comportamentos, crenças, definições, símbolos comuns. Assim, os estudos de criação de uma "cultura" são essenciais para que se busque suporte teórico para que se possa entender a "cultura" pedagógica.

Os estudos a respeito de *status* e, especificamente, a respeito do *status* do professor dentro do sistema de ensino constituíram-se nos terceiro e quarto temas abordados, respectivamente. O estudo acerca da diferenciação de papéis dentro de um pequeno grupo, refere-se às institucionalizações dos papéis, ou o *status* dos membros, que se organizam segundo tábuas de valores moralmente sancionadas. A identificação do *status* só é possível mediante a



análise da "cultura" e a "cultura" determina a manutenção ou não destes *status* associado aos papéis. No caso do professor, ele é o agente autorizado de imposição de um arbitrário cultural, da criação de uma "cultura" pedagógica. Seu *status* é organizado e estruturado com esta finalidade, e deve estar em harmonia com a organização social existente. Desta forma, a ação do professor, seja a nível formal ou explícito, (em termos de transmissão de informações e conteúdos), seja a nível informal ou implícito (valores e atitudes que ele transmite até certo ponto inconscientemente), se processa de forma a evidenciar a relação de dependência entre educação e o sistema social como um todo. A análise do *status* do professor levou em consideração esta relação, a partir de duas abordagens sugeridas por Gras (1976): a Abordagem Modernizante e a Alternativa.

### Influência Social

A influência social é um termo geral para indicar os numerosos efeitos psicológicos que os indivíduos exercem sobre outro indivíduo. Quando uma pessoa se vê no meio de outras pessoas, mais particularmente, quando ela participa de um grupo, não mais permanece indiferente a ele. Pode reagir de diferentes formas: adotar a indicação do grupo, ajustar-se às suas normas ou opor-se a elas, ou até mesmo ignorá-las. O grupo será portanto, a mais poderosa fonte de influência social. Daí a definição de Kíesler (1973): "A influência social é uma mudança, em indivíduos, provocada por indivíduos" (p.28).

Há uma concordância fundamental entre quase todos os psicólogos sociais de que a influência social ocorre apenas na reunião de pessoas em que os participantes possuam relação psicológica entre si. (Davis, 1973, Kíesler, 1973, Klein, 1972, Argyle, 1974). Um grupo psicológi-

co - "grupo de referência" - existe quando: (a) a pessoa está ciente dos outros; (b) a pessoa se define como membro do grupo ou gostaria de sê-lo; (c) a pessoa sente que os outros são significativos para ela, emocional ou cognitivamente.

As funções dos "grupos de referência" variam de acordo com os motivos que seus participantes tenham para unir-se, mas de modo geral, preenchem duas funções básicas: em primeiro lugar, o indivíduo pode estar motivado para conquistar ou manter a aceitação ou mesmo buscar companhia. Este tipo de grupo tem uma função normativa, pois estimula e impõe a apresentação de crenças e comportamentos aceitáveis e, na medida em que o indivíduo se conforma às suas regras e padrões, é premiado. O segundo motivo determina que a pessoa use o "grupo de referência" para aumentar o conhecimento que tem do mundo, para facilitar as avaliações de si mesma e dos outros. Nesta situação, os outros são o padrão que a pessoa usa para fazer julgamentos e o grupo tem uma função de informação. Quer esta informação seja clara ou ambígua, ela é comparada às opiniões e conhecimentos que a pessoa tem acerca de si mesma. Em resumo, um grupo tem funções normativas e informativas.

Apesar da extrema importância do tema influência social, somente no século XX é que se tentou pesquisar seus efeitos de maneira completa e experimental.

Um dos primeiros e dos mais importantes nomes ligados à área de estudos sobre a influência social foi o de Allport (1924). Sua pesquisa de doutoramento tinha como objetivo fundamental estudar o efeito da presença de outros na realização de tarefas. Essa área de estudos passou a ser conhecida, depois dele, como "Facilitação Social". Seu experimento básico consistia na realização de inúmeras tarefas de caráter cognitivo, tais como multiplicação de números, assinalar vogais, fazer associação livre, julgar pesos de objetos, etc. Os sujeitos realizavam tarefas em três condições: (a) completamente sozinhos; (b) sozinhos, mas cientes de que outros estavam trabalhando em

outro local na mesma hora; (c) reunidos com outros na mesma mesa.

Allport controlou a variável competição através da não comparação entre notas ou qualquer referência a rivalidade. A presença de outras pessoas teve três efeitos gerais: (a) havia maior proporção de respostas, ou seja, a presença de outros aumentava a produção, embora algumas tarefas pudessem ser menos exatas; (b) o aumento da distração e da pressa; (c) a pessoa tinha uma orientação diferente na presença de outros - maior preocupação com aquilo que os outros poderiam pensar.

É interessante notar que o fato de trabalhar em isolamento, mas sabendo que outros estavam executando as mesmas tarefas em outras salas tinha o mesmo efeito que o fato de trabalhar na presença física de outros. Allport (1924), resumiu assim suas principais conclusões: "Quando todos estão envolvidos no mesmo tipo de tarefa, a submissão toma a forma de conformar-se com a maneira pela qual os outros membros estão reagindo... Existe uma tendência humana básica para temperar opiniões à conduta de outros" (p.277-278).

O valor heurístico das pesquisas de Allport reside na demonstração de que a simples presença de outras pessoas pode ser psicologicamente importante.

Uma das mais antigas e engenhosas técnicas para estudar a influência social foi inventada por Sherif (1967). Este investigador interessou-se pelos efeitos recíprocos exercidos por duas ou três pessoas, ao julgar uma situação idêntica, que era extremamente ambígua. Como objeto de julgamento, Sherif escolheu um fenômeno perceptual específico - o efeito autocinético. Trata-se de uma ilusão ótica que ocorre quando se olha fixamente para um ponto de luz estacionário em um local completamente escuro. Nestas condições, o ponto luminoso parece movimentar-se: o movimento percebido subjetivamente parece objetivo.

Sherif comparou as estimativas percentuais

em termos do tamanho do movimento percebido, feitas primeiro por indivíduos isoladamente e depois reunidos em grupos de duas e três pessoas, que nesta última situação, apresentavam em público suas avaliações. Observou-se que passados alguns momentos, as diferentes estimativas individuais começaram a convergir, produzindo normas de julgamento características do grupo que estava sendo testado em conjunto. Importante assinalar que os componentes do grupo não se consultaram entre si a fim de chegarem a um ponto comum; simplesmente se limitaram a dar sua própria estimativa e escutar a dada pelos outros. Todos tenderam a uma norma comum, através de uma série de modificações de sua própria estimativa. Quando as normas compartilhadas pelo grupo se achavam estabelecidas, os grupos eram dissolvidos e se testavam novamente os indivíduos em particular. Mesmo nas novas circunstâncias, os indivíduos mantinham a estimativa que correspondia às normas do grupo, transportando a interpretação do tamanho da movimentação da luz que havia sido criada pelo grupo.

O ponto crucial dos experimentos de Sherif foi a descoberta de que não só os indivíduos no grupo estão claramente influenciando uns aos outros, mas que, sem que nenhuma pressão seja exercida, para que variem seus julgamentos em qualquer direção particular, há uma tendência clara e consistente para a convergência. Sherif chama esse acordo mutuamente dependente para o controle do comportamento uma norma social<sup>1</sup>. Ele ainda acrescenta que a maioria das pessoas não parece perceber que seus julgamentos são afetados pelos julgamentos dos outros membros do grupo, isto é, não percebem que passam a adotar o consenso do grupo e pensam que o julgamento que fazem é apenas seu.

---

<sup>1</sup> Sherif definiu uma "norma como escala avaliativa que designa uma latitude aceitável e latitude objetiva para o comportamento, atividades, crença ou qualquer preocupação do grupo" (Sherif, 1967, p.148).



Este estudo de *Sherif* demonstra importantes princípios: (a) que os indivíduos colocados em uma situação ambígua possuem a inclinação para depender uns dos outros e para se suggestionar com opiniões de outros no curso de sua ação; (b) que o consenso do grupo afeta o comportamento fora do contexto do grupo; (c) que o processo de influência social ocorre sem que as pessoas dele se dêem conta.

Os estudos de *Sherif* atraíram o interesse de numerosos psicólogos sociais porque eles oferecem explicação acerca da dinâmica das normas sociais, pelo menos em situações ambíguas.

*Sperling* (citado por *Argyle*, 1974) repetiu os experimentos de *Sherif*, confirmando os resultados apresentados: (a) quando os indivíduos enfrentam sozinhos a situação autocinética, estabelecem um nível relativamente constante de julgamento; (b) depois das sessões individuais, quando os pares são reunidos, os julgamentos começam a convergir rapidamente.

*Sperling*, ao interpretar estes resultados, o faz como *Sherif*. Diz que quando dois, três indivíduos dão sua opinião na presença um do outro, todo o grupo estabelece uma amplitude e um ponto de referência específica para o grupo. *Sperling* admite ainda a alternativa de que tal efeito tenha sido o resultado de mútua imitação automática, ou uma expressão de sugestibilidade. Vale dizer que os indivíduos poderiam ter buscado o acordo, sem outra razão a não ser concordar.

*Asch* (1952) assim se referiu à tendência humana para a imitação: "Em sociedade, as pessoas dependem umas das outras para compreender, sentir e saber da extensão do sentido de realidade. A fim de que essa dependência e confiança tenham uma base sólida, cada um deve contribuir para essa compreensão e sentimento... A estória das roupas novas do imperador é um exemplo do consenso sem base, produzido pelo insucesso de cada um de apresentar sua



contribuição própria... Uma teoria das influências sociais deve tomar em consideração as pressões sobre as pessoas no sentido de agirem contra suas próprias crenças e valores..." (p.123).

Asch demonstrou empiricamente que seres humanos imitam um julgamento que sabiam ser contrário aos fatos, contrário ao que percebiam, ou a ambos. Formou grupos de sete a oito pessoas, que deveriam comparar linhas de diferentes comprimentos e agrupar as que fossem iguais. Havia um sujeito "ingênuo", que era o único que não havia sido instruído pelo experimentador. Os demais dariam propositada e unanimemente a mesma resposta errada e fariam assim que o sujeito "ingênuo" ficasse numa situação de conflito entre sua percepção do estímulo e o desejo de estar de acordo com a maioria. O modelo experimental também incluía um grupo de controle, composto por sujeitos que apresentavam seus julgamentos livremente na ausência dos sujeitos treinados pelo experimentador. Os resultados indicaram que: (a) no grupo de controle, os sujeitos alcançaram cerca de noventa e três por cento de precisão nos seus julgamentos; (b) nos grupos experimentais, os sujeitos conseguiram apenas sessenta e sete por cento de precisão; (c) no cômputo geral, de dezoito provas feitas, cerca de um terço dos sujeitos aderiu à maioria, contrariando a clara evidencia dos seus sentidos.

A técnica de Asch tornou-se um paradigma para as experimentações subsequentes, possibilitando a manipulação de numerosos fatores que podem esclarecer os processos envolvidos no conformismo.

Exame pormenorizado de todas as pesquisas sobre Facilitação Social foi realizado por Zajonc (citado por Da Costa, 1972), que reconsiderou o problema desde sua proposição inicial por Triplett em 1897, chegando às seguintes conclusões: "Existem dois paradigmas para estudo da questão: I- Efeitos da audiência - mera presença; II- Efeitos da co-atuação - outros implicados na mesma tarefa. Zajonc os examina e propõe uma hipótese geral de que a pre-

sença de outro tem efeito estimulador de respostas dominantes e inibidor de respostas subordinadas. As respostas dominantes e subordinadas variam conforme a situação seja de desempenho ou aprendizagem. Uma resposta dominante é aquela que tem maior probabilidade de emissão. Nos estágios iniciais de aprendizagem, os erros constituem na resposta dominante e os acertos, nas respostas subordinadas" (Da Costa, 1972, p.17).

A questão sobre Facilitação Social não se esgota com a hipótese geral de Zajonc. Outros estudos têm sido levados a efeito desde então, buscando-se a especificação do desempenho e/ou aprendizagem, em situações simples e complexas. Além do mais, tem-se ampliado a questão para englobar outras variáveis pertinentes à dinâmica interna de grupo.

### "Cultura"

Uma das maneiras de se conceituar "cultura" de um grupo é em termos de suas normas. As normas ajudam a identificar e definir o grupo, proporcionam uma compreensão mais ampla da situação, facilitando ao indivíduo se situar em uma sociedade maior.

Segundo Lindgren (1973), "o indivíduo procura por outros indivíduos, a fim de encontrar pistas que o ajudem a estruturar e organizar seu ambiente e dar-lhe significado. E é a partir destas pistas que ele aprende as atitudes, crenças e valores que usa como um guia para suas ações futuras" (p.120).

A capacidade de responder às pistas mutuamente deixadas constitui a base para os padrões de comportamento do grupo em termos do que é chamado de normas sociais. "Normas sociais apelam para motivos e comportamentos e constituem o modo de vida consensual e persistente que

chamamos "cultura" (Lindgren, 1973, p.120).

Norma é uma espécie de consequência lógica de um valor compartilhado pelos participantes de um grupo *ad hoc*. Desde que um indivíduo está condicionado a buscar outras pessoas para satisfação de suas necessidades, quando no grupo, agirá respeitando aos outros membros, aprenderá a moldar-se às expectativas dos outros. As normas são adquiridas por meio das interações com as pessoas, são aprendidas, e o grau de profundidade de sua aceitação varia de acordo com as necessidades das pessoas. Um indivíduo pode aceitá-las total e absolutamente, convencido de sua validade e justiça, outro pode aceitá-las sob protesto. Outro ainda pode colocar-se marginalizado, recusando-se a compartilhá-las; participará então, de outro grupo, cujas normas lhes sejam mais congruentes. Como disse Sherif (1967), uma pessoa leva consigo seus grupos de referência para as novas situações que enfrenta.

As normas são encontradas onde quer que exista sociedade, seja primitiva ou complexa. Há que considerar os costumes, tradições, regras, valores e outros critérios de conduta que são padronizados como consequência da interação entre os indivíduos. Estas normas servem como ponto focal na experiência dos indivíduos e, conseqüentemente, como guias para suas ações. Nem sempre é uma função consciente; muitas vezes, isto acontece sem que se tenha consciência disso. Vê-se sua evidência e efetividade pelos resultados, isto é, no comportamento dos indivíduos.

A rotina diária é regulada em grande extensão pelas normas sociais de cada sociedade e os que dela se afastam são considerados excêntricos, lunáticos, inadaptados, etc.

Mas, quando a vida social se torna difícil e se acumulam tensões, o equilíbrio deixa de ser estável e, sob estas condições, as normas incorporadas pelos indivíduos se tornam incertas e falíveis. É tempo de transição de um conjunto de normas para outro.

Quando os indivíduos estão diante de uma situação instável, desestruturada, alguma norma ou padrão é estabelecida, a princípio, individualmente, depois chega-se a uma norma comum e peculiar ao grupo. Uma objeção que pode ser feita é que a norma criada é simplesmente a norma do líder. *Sherif* (1967) contrargumenta, dizendo que os resultados dos seus experimentos demonstram que também o líder é influenciado pelos seus seguidores, mesmo quando as normas gravitam em torno de uma pessoa dominante. ' Ainda assim as normas estabelecidas são peculiares ao grupo como um todo, na complexidade de suas interações, inclusive na interação de liderança. "Quando em grupo, os membros tendem a estruturar a situação pela convergência de seus julgamentos em direção a uma norma comum" (*Sherif*, 1967, p.145).

*Sherif* ainda comenta o fato de que os indivíduos não estão conscientes de que estão sendo influenciados na situação de grupo, de que ele ou outros membros estão convergindo em direção a uma norma comum. A maioria dos relatos dos sujeitos entrevistados por *Sherif* referiu-se ao fato de acreditarem que seus julgamentos não haviam sido influenciados por outros.

As normas constituem, pois, os meios através dos quais as ações dos indivíduos se organizam para atingir determinados fins. Elas são compartilhadas porque potencialmente trazem satisfações e disto resulta uma certa uniformidade de ação e de pensamento. O indivíduo continua a atuar em consonância com o grupo mesmo quando não está mais sob sua ação.

Esta mentalidade grupal deriva do fato de que o grupo funciona em muitas oportunidades como uma unidade, ainda que seus membros a isto não se proponham nem disto tenham consciência.

O termo designa, pois, uma atividade mental coletiva que se produz quando as pessoas se reúnem em grupo.



Os resultados dos estudos de *Sherif* podem se constituir numa base para uma idéia que já foi popular: a idéia de que na situação de grupo, o indivíduo abdica completamente de sua independência e integridade. *Gustave Le Bon* (1951), um dos primeiros psicólogos sociais, argumentava que, na situação de grupo, a unicidade e a individualidade da pessoa, seu bom senso, seu julgamento a abandonavam e ela se tornava uma animal incivilizado, capaz das mais hediondas ações.

A mentalidade grupal está formada pela opinião, vontade ou desejo unânime do grupo em um dado momento. Os indivíduos contribuem para ela anônima ou inconscientemente com os desejos, opiniões ou pensamentos. Esta organização, por mais primitiva e rudimentar que seja, é chamada por *Bion* (1970) de "cultura" do grupo. Este conceito inclui a estrutura adquirida pelo grupo em um momento dado, as tarefas que se propõe e a organização que adota para a realização das mesmas, os papéis que os indivíduos desempenham, os líderes que atuam, o comportamento do grupo como uma totalidade.

A "cultura" do grupo é função da mentalidade grupal e dos desejos dos indivíduos que são fatores desta função. Para *Bion*, mentalidade grupal significa a síntese de todas as opiniões dos indivíduos em termos de atitudes e valores, ou segundo suas palavras "mentalidade grupal significa o recipiente ou continente de todas as contribuições feitas pelos membros do grupo" (*Bion*, 1970, p.34).

Para dar maior precisão a este conceito, *Bion* introduziu o de suposto básico, um termo que qualifica a mentalidade grupal. O conceito de suposto básico se refere ao conteúdo das contribuições dos indivíduos, dos diferentes conteúdos possíveis nas opiniões e emoções dos participantes, permitindo desta maneira, uma compreensão mais ampla dos fenômenos emocionais presentes nos grupos.

As suposições básicas estão configuradas por



emoções intensas e de origem primitiva, consideradas como básicas. Sua essência determina, em grande parte, a organização que o grupo adota e o modo pelo qual encara a tarefa que deve realizar. Por esse motivo, a "cultura" do grupo deixará sempre transparecer evidências dos supostos básicos subjacentes, ou de determinados supostos básicos ativos no momento. A conduta do grupo, determinada por estes impulsos emocionais, possui grande força devido a irracionalidade do conteúdo das fantasias grupais.

Os supostos básicos hierarquizados por Bion são três: (a) suposto básico de dependência - o grupo sustenta a convicção de que está reunido para que alguém proveja a satisfação de todas as suas necessidades e de todos os seus desejos, alguém de quem o grupo depende de uma forma absoluta. Em uma formulação diferente, é a crença em uma deidade protetora, cuja bondade, poder e sabedoria não se põe em dúvida. A "cultura" neste caso, se organiza em busca de um líder que cumpra a função de prover a necessidade do grupo, organismo imaturo e passivo; (b) o suposto básico de ataque - fuga - consiste em um grupo caracterizado pela crença de que existe um inimigo comum, ao qual se deve atacar ou dele fugir. O líder deve prover ao grupo esta destruição ou ajudá-lo a se defender; (c) O suposto básico de acasalamento - caracteriza-se pela convicção grupal de que, qualquer que seja o tipo de dificuldade ou necessidade que o grupo achesse, haverá sempre alguém ou alguma idéia que o salvará. Há uma fantasia onipotente de soluções mágicas. A conduta do grupo tende a evitar o contato com a realidade e frustrações, impedindo com isto que seus membros aprendam da experiência real. O líder, no caso, é do tipo messiânico.

Bion distingue os grupos dentro da configuração de supostos básicos dos grupos de trabalho. Segundo ele, este último é um tipo particular de mentalidade grupal que implica em contato com a realidade, supõe a utilização de métodos racionais e controle de emoções na organização de sua conduta. O líder é a pessoa que proporciona

a possibilidade para que essa abordagem se realize de forma eficiente e exige dos seus liderados cooperação e esforço. O resultado deste esforço conjunto e cooperativo traduz-se na "cultura" do grupo, ou seja, uniformidades perpetuadas por meio da aprendizagem social.

Os estudos recentes de *Jacobs e Campbell*, em 1961, citados por *Zajonc* (1969), procuram verificar a transmissão de convenções sociais, através de processos de aprendizagem. Eles testaram várias "gerações" de laboratórios, para verificar até que ponto uma crença poderia se manter. O efeito estudado ainda foi o efeito autocinético. Na primeira sessão, os dois sujeitos preparados e instruídos pelo experimentador anunciavam que a luz havia se movido quinze ou dezesseis polegadas - a crença que desejavam propagar (e que não era a resposta correta). Logo depois, o sujeito ingênuo anunciava seu julgamento. Esse experimento foi repetido trinta vezes e outras mais, substituindo-se os sujeitos preparados por sujeitos ingênuos. Novamente trinta sessões, e assim sucessivamente. Procurou-se verificar a "tradição" da "cultura" experimental. No grupo experimental, os dois sujeitos experimentais empurraram a média dos grupos para quatorze ou quinze polegadas, mas à medida que os sujeitos ingênuos iam sendo introduzidos, a estimativa média caía. Os experimentadores concluíram que uma norma cultural, puramente arbitrária, não pode se perpetuar sem fontes de suporte. A crença arbitrária, sem função, se desgasta natural e espontaneamente. Os dois autores citados por *Zajonc* afirmam: "Quando observamos crenças bizarras resistentes, devemos olhar para algo mais do que a mera tradição, sugestibilidade ou conformidade para explicar sua retenção" (p.145).

Os estudos sobre introdução, transmissão e propagação das uniformidades culturais são muito difíceis de se realizar nas culturas humanas. Assim, estudos recentes sobre o comportamento dos animais relativos às normas culturais abrem precedentes e permitem a previsão de um aumento rápido na aplicação do método experimental no es-

tudo da "cultura". *Miyadi*, também citado por *Zajonc* (1969) relata observações realizadas em macacos, que adquiriram o costume de lavar batatas doces antes de comê-las. A aprendizagem foi iniciada por uma fêmea nova, depois transmitida à sua mãe, irmãs e irmãos. O acompanhamento do experimentador, durante cinco anos, evidencia que o comportamento ainda se manteve em muitos macacos, especialmente os mais jovens, e sua conclusão é que irá se transformar em hábito cultural desse grupo.

Os estudos realizados até agora sobre "cultura" de grupo, não preenchem a necessidade de informações sobre o tema.

De acordo com *Olmsted* (1970), a "cultura" de grupo não tem sido reconhecida como merecedora de atenção especial por parte dos estudiosos. Segundo ele, existem três tipos de pesquisa de pequeno grupo que são particularmente importantes: (a) as que usam novas técnicas para medir as normas de grupo; (b) as que tentam levantar e catalogar as normas de grupo de acordo com as teorias existentes; (c) as que mostram como uma determinada norma é casualmente relacionada a algum aspecto do processo de grupo, tais como o produto do grupo (no caso, sua "cultura"), ou a estrutura social e as atividades individuais dos membros.

A partir do exposto, observa-se que "cultura" engloba diferentes aspectos da dinâmica do pequeno grupo e pode-se dizer que este termo é um constructo que se infere a partir de normas estruturadas internamente. Desta forma, "analisar as atitudes dos membros em relação à sua pequena estrutura social - o grupo - é provavelmente mais importante para o pesquisador do pequeno grupo do que analisar as atitudes objetivas desses mesmos indivíduos com relação a Deus" (*Olmsted*, 1970, p.40). Ou em relação a qualquer conteúdo específico.



## STATUS

Quando se comparam culturas diferentes, verifica-se que os comportamentos dos indivíduos obedecem a estruturas específicas da cultura onde vivem. Porém, quando se analisa o interior de uma mesma cultura, vê-se também uma diferenciação de comportamentos, que correspondem a funções sociais diferentes. Tomando-se como ponto de referência o indivíduo, o lugar que ele ocupa nesta cultura determina seu *status* ou papel. Na prática, a distinção entre *status* e papel é abandonada, e se aplica à palavra *status* usos que abrangem a um só tempo o sentido estrito desta palavra e a de papel.

Segundo Stoetzel (1966), o *status* é um conjunto de comportamentos que um indivíduo pode esperar legitimamente dos demais, e o conjunto de comportamentos que os demais esperam de sua parte. Para Kiesler (1973), "o termo *status* pode ser definido como o valor de uma pessoa, tal como é avaliado por um grupo ou uma classe de pessoas. A avaliação de valor é determinada à medida que seus atributos ou características são percebidas como importantes para as necessidades e valores compartilhados pelo grupo ou classe de pessoas" (p.75). *Status*, segundo Gahagam (1976) refere-se ao fato de membros de um grupo possuírem valores diferentes para esse grupo. Reflete-se nos direitos e obrigações em que diferentes pessoas incorrem.

Estas mesmas características encontram-se na caracterização do termo *status*, dado por Backman (1964). Para ele, *status* é o valor de uma pessoa tal como estimado pelo grupo. A estimativa do valor é determinada pela extensão através da qual os atributos ou características das pessoas são percebidas como possíveis de contribuir para compartilhar valores e necessidades do grupo. Neste contexto, o termo atributo e característica inclui não apenas qualidades pessoais, mas também atividades, posses, posi-

ção, grupo e outros fatores.

Para Sherif (1970), um importante aspecto das relações interpessoais dos participantes em um grupo é a dimensão do poder. A posição da pessoa na estrutura de poder, que se torna necessariamente hierárquica, define seu *status* no grupo, como é medido pela efetividade das iniciativas que ela pode dispor: (a) ao controlar interações, atividades e tomada de decisões; (b) ao aplicar sanções em casos de não participação e não submissão.

Para Sherif, na formação do grupo, as posições de topo e as inferiores são as primeiras a se estabilizarem. A posição do topo é a posição de liderança, o papel do líder. Segue-se que o líder torna-se líder em relação a outros membros, em função das atividades, das normas que surgem, e não devido às suas características pessoais ou estilos.

Argyle (1974) também afirma que a estrutura hierárquica de um grupo pode ser analisada em termos da diferenciação de *status*. Segundo ele, os grupos desenvolvem estruturas de *status* estáveis, nas quais a localização dos membros é aceita de comum acordo. Este grau em que uma pessoa é aprovada, admirada pelos demais membros (posição de *status*) difere de sua popularidade - baseada na afeição e na sua habilidade para influenciar.

Muitas das posições que as pessoas assumem nos diversos grupos formais são posições fixas, dispostas hierarquicamente. Estas posições são preenchidas por pessoas na medida em que possuem características e qualificações relevantes para o grupo. Contudo, os grupos podem chegar a um acordo sobre outras características que também adquirem *status*, mas em nível não formal.

No desenvolvimento de um *status* não formal, o membro começa a compor um papel bem especializado, vai recebendo os reforços pelas tentativas bem sucedidas. Depois de algum tempo, com o *status* já assegurado, tende a haver uma generalização. Uma vez que o *status* de uma pes-



soa se torne generalizado, sua capacidade de obter adesão fica menos ligada à sua capacidade de influenciar. O *status* pode ser uma das maneiras de extrair dos outros a resposta desejada e influenciar seu comportamento.

Da mesma maneira que o grupo necessita dos papéis representados pelos indivíduos, os indivíduos necessitam também dos papéis que desempenham. *Status*, pois, significa para os indivíduos aos quais se aplica, funções bem definidas: é um marco de referência, um ponto de sustentação, uma norma. Se está bem definido, se exterioriza de forma mais ou menos uniforme nas inumeráveis circunstâncias em que há interação entre as pessoas. O *status* expressa, individualmente, os direitos e deveres de uma pessoa e lhe permite um sentimento de segurança e previsibilidade: define seus comportamentos, o tipo de aprovação que lhe será dada, reações que podem ser esperadas.

#### Pesquisas relacionadas à variável *status*

Um estudo de Thibault em 1955, citado por Kiesler (1973) descreve o efeito de *status* na deformação interpessoal. O experimento consistia em conseguir influenciar a dois colaboradores do experimentador, para que doassem sangue para a Cruz Vermelha. O sujeito experimental que deveria exercer esta influência não sabia que o *status* dos colaboradores era manipulado - o objetivo da experiência era analisar a origem percebida da obediência (variável dependente). A definição operacional de *status* alto e baixo foi feita em função da aparência pessoal e informações acadêmicas sobre os colaboradores. Assim, um colaborador era apresentado ao "influenciador" como possuidor de título de doutor, recentemente admitido na Universidade; apresentava-se muito bem vestido. O outro colaborador, vestido informalmente, era apresentado como primeiranista da Universidade. Depois de algum tempo de hesitação em doar

sangue, os colaboradores eram "convencidos" a doarem sangue para a Cruz Vermelha. Os resultados indicam que os sujeitos experimentais gostavam mais da pessoa de alto *status* e sua concordância em doar sangue era percebida como uma decisão livre, isto é, sem ter sofrido qualquer influência do sujeito experimental que solicitava a doação. No caso de colaborador de baixo *status*, sua concordância em doar sangue foi identificada pelo sujeito experimental como tendo sido influenciada pela sua comunicação persuasiva. Além do mais, os sujeitos gostavam menos deles. As interpretações deste estudo mostram que há uma tendência a deformar a posição e o comportamento de pessoas com *status* determinado a fim de ajustá-los a pré-concepções quanto a uma pessoa que merece esse *status*.

Uma outra pesquisa de Kelley (1951) analisa as diferenças de *status* em termos de comunicação. Kelley formou grupos de estudantes secundários, dizendo-lhes que seriam divididos em dois grupos. Um deles enviaria mensagens ao outro grupo, instruindo-o para colocarem tijolos de uma determinada maneira; o outro grupo, se encarregaria da tarefa de colocar os tijolos. Qualquer membro podia enviar mensagens escritas a qualquer outro membro. Quando os grupos foram separados, o experimentador disse a um dos grupos que a colocação de tijolos era a tarefa mais importante e a que exigia mais habilidade e, ao outro grupo, que o envio das mensagens era a tarefa mais importante. Na verdade, os grupos realizaram a mesma tarefa - colocação de tijolos - e as mensagens que recebiam eram mensagens padronizadas enviadas pelo experimentador. O grupo a que fora dito que a colocação de tijolos era a tarefa mais importante, e que, portanto, estava pensando estar realizando uma atividade importante, foi definido como grupo de alto *status*. Ao outro grupo que fora dito ser o envio de mensagens a tarefa mais importante e que estava colocando tijolos e, por isso mesmo, pensava estar realizando uma atividade menos significativa, o experimentador chamou de grupo de baixo *status*. Havia grupos de controle que

não receberam nenhuma indicação quanto à valorização de tarefas, nenhuma indicação portanto, quanto ao seu *status*.

O experimentador recolheu as anotações escritas pelos sujeitos da experiência, dizendo-lhes que estas seriam transmitidas aos sujeitos de outros grupos. Kelley (1951) verificou que os membros de alto *status* criticavam frequentemente os de baixo *status* e estes últimos se criticavam reciprocamente. Além disso, mostravam também dificuldades de compreender a tarefa, mas, na realidade, não cometeram muito mais erros do que os de alto *status*. Já os de alto *status* evitaram criticar seu próprio desempenho ou falar de sua dificuldade para realizar a tarefa, usando as críticas para os de baixo *status*. Por outro lado, não eram criticados também pelos de baixo *status*.

A consciência de alto *status* melhora o desempenho de uma pessoa e aumenta a tendência dos outros membros a considerarem bom o seu desempenho, foi o que concluiu Harvey (1953). Ele instruiu os membros de grupos nos quais havia aguda consciência de diferença de *status* a realizarem um jogo semelhante ao de lançamento de dardos e a fazerem auto e hetero-avaliação. Os membros de alto *status* tendiam a superestimar seu futuro desempenho e essa distorção era apoiada pelos outros membros de seu grupo. O membro de baixo *status* se subestimava enquanto o grupo compartilhava dessa opinião desfavorável que ele fazia de si mesmo. Nos dois casos, o nível de aspiração (alto ou baixo) influenciava os resultados dos lançamentos.

Segundo Hoffman, citado por Argyle (1974), a estrutura de poder afeta a interação e a solução de problemas; o grupo passa mais tempo discutindo as idéias de uma pessoa de *status* mais alto, que terá mais peso na decisão final. Se sua posição reflete uma habilidade para lidar com o problema, como ocorre frequentemente em grupos informais, isso ajudará a produzir uma resposta melhor. Mas, se sua posição não reflete suas habilidades relevantes, a solução será pior e mais demorada.

Também Torrance (1955) fornece indicações de



que as diferenças de *status* podem levar a que se atribua peso indevido às contribuições de membros de *status* elevado, mesmo que não sejam úteis para a tarefa. Ele organizou grupos de três pessoas que trabalhavam juntas na vida real como tripulantes de aviões. O piloto tinha *status* mais elevado, o navegador vinha em seguida e o artilheiro tinha o *status* mais baixo. Ele verificou que, dado um problema para resolver, a solução do piloto era normalmente adotada pelo grupo, ainda que não fosse, muitas vezes, mais correta do que as soluções de um ou outro dos membros.

A conclusão a que se chega a partir dos estudos citados é que os membros de baixo *status* geralmente acatam as decisões dos de alto *status* e ainda inibem seus próprios desempenhos.

### O professor e o sistema de ensino

A tarefa de ensinar pode ser definida como uma série de interações entre pessoas, com o objetivo explícito de mudar: (a) um ou mais dos estados cognitivos do aprendiz (o que ele acredita ou conhece, suas habilidades de desempenho em tarefas cognitivas); (b) seus estados afetivos (suas atitudes, valores ou motivos).

Os objetivos do ensino são equivalentes aos da socialização. No entanto, as variáveis da organização social afetam as relações interpessoais do professor-aluno de diferentes maneiras. Em sua forma mais simples, pode-se pensar na díade professor-aluno, abstraída do envolvimento do meio social, na qual a interação do professor e aluno é face a face e se aproxima bastante da classificação conceitual das relações sociais primárias, marcada por forte cooperação direta e acompanhada por vasta expressão de sentimentos. O resultado da interação da díade é toda sorte de mudanças que se processam, seja no aluno (objeto prioritário), seja no professor. Configura-se assim a relação

triangular professor - saber - aluno, que caracteriza o fato pedagógico e põe em relevo aspectos relacionais característicos (Mialaret, 1976): (a) a classe é o instrumento constituído a partir de exigências institucionais, que reúne no mesmo lugar indivíduos que possuam *status* de alunos e professores; (b) estes indivíduos interatuam de uma forma regular e obrigatória; (c) este grupo formal, com um compromisso pedagógico, possui uma dinâmica processual própria, com a finalidade de produzir mudanças em seus membros; (d) há claramente um domínio institucional do professor neste processo de mudança, configurando-se desta maneira uma assimetria constitucional; (e) este domínio permite e favorece ao professor a incidência do seu desejo sobre o clima do grupo e sobre os fins individuais dos seus alunos.

Estes pressupostos relativos ao fato pedagógico explicitados em Mialaret (1976) tornam-se mais significativos se vinculados à uma análise mais ampla do sistema de ensino no qual se insere, pois, a partir de um referencial teórico sobre o funcionamento da instituição escolar, pode-se analisar como a educação afeta a sociedade e é por ela afetada. Tal processo de interinfluências inclui necessariamente o fato pedagógico em seu contorno mais imediato - a relação triangular professor-saber-alunos.

Segundo Alain Gras (1976) podem ser identificadas quatro orientações principais na análise da educação em suas relações com a sociedade: (a) o primeiro enfoque, denominado "Humanista", situa a educação ao nível das representações coletivas, ideais, possuindo um estatuto autônomo e uma dimensão quase metafísica. Segundo Mannheim, um de seus representantes analisado por Gras (1976), tal sociologia não é propriamente conservadora: ao contrário ela procura prever e provocar mudanças, mas sem se preocupar com as relações da educação com a base econômica da sociedade. Sua análise se situa ao nível das representações coletivas ideais; (b) ao contrário da primeira,



a segunda abordagem é baseada na idéia da rentabilidade da educação; o sistema escolar perde as aparências de autonomia e deve servir aos fins sócio-econômicos supostamente gerais. Dentro desta idéia de fluxos de entrada e saída, os valores que a escola transmite não são analisados. A noção de saber se baseia na noção "saber fazer" e a educação se propõe a melhorar o funcionamento do sistema dentro de uma certa racionalidade; (c) as mudanças em termos de valores não colocados nesta alternativa já se encontram no terceiro enfoque que visa a mudanças de comportamento e mentalidade. Assim, as relações interpessoais e a mudança na educação constituem-se no valor fundamental da terceira abordagem que focaliza principalmente o problema das normas e valores. À escola cabe a tarefa de preparar os alunos para representarem seus papéis no plano afetivo e cognitivo; (d) A quarta e última orientação denominada por Gras (1976) de "enfoque macro-sociológico" estuda as relações funcionais que unem as instituições na manutenção da relação de dominação. Esta orientação insiste no meio de legitimação e de conservação social que constituem as escolas para as classes dominantes e situa as relações antagônicas de classe como mecanismo principal da dinâmica social. Segundo esta última abordagem, essencialmente crítica, a escola obscurece a realidade social e mascara a realidade das relações de força, já que é instrumento de uma política em que o poder é tanto mais forte quanto não se revele como tal.

Segundo interpretação de Da Costa e Mattos (1978) pode-se sintetizar estas quatro alternativas de Gras (1976) em dois grandes grupos de abordagem da relação "educação - sociedade"; uma Abordagem Modernizante e uma Abordagem Alternativa. A primeira atribui à escola um papel determinante de formação de uma estrutura psicológica individual e de uma organização social adequadas à modernização econômica e social por meio de uma motivação elevada para o desempenho ou o êxito. A educação visa à formação de um capital humano mais preparado, o que gera maior competitividade individual no mercado de trabalho. São

representantes desta abordagem, entre outros: Dreeben (1968); Inkeless (1974); Lipset e Bendix (1965); Parsons (1959).

A Abordagem Alternativa situa a função da escola como meio de reprodução das estruturas sociais (Baudelot e Establet, 1971; Vasconi, 1972; Illich, 1973; Althusser, 1974; Bourdieu e Passeron, 1975; Bowles e Gintis, 1976; dentre outros.

A corrente alternativa surge então da crítica à proposta modernizante, partindo da negação da educação como fator de mudança e como fator de distribuição de renda. Seu maior mérito consiste em situar a instituição escolar no contexto de outras instituições e também pela tentativa de formular um corpo teórico sobre a análise do papel da educação na sociedade, com a identificação dos mecanismos pelos quais a escola possibilita a reprodução de alguns aspectos das relações sociais da produção.

A partir destas duas abordagens, pode-se caracterizar melhor o fato educativo e sua consequente ação pedagógica em seus diferentes níveis: a) ação sobre o indivíduo; b) a ação sobre o grupo; c) ação sobre o sistema escolar. A abordagem do papel do professor nesta configuração foi feita dentro deste marco teórico. Alguns dos representantes das duas abordagens serão apresentados a seguir.

### Abordagem Modernizante

Como foi dito anteriormente, a Abordagem Modernizante prevê o papel da educação no sentido de implantar modernas estruturas fundamentadas na competitividade, conduta racional e desempenho eficiente. Um de seus representantes, Parsons (1959), afirma que a escola constitui-se em uma agência especializada que desempenha um importante papel na construção de uma sociedade cada vez mais diferenciada e progressiva. A estrutura do sistema escolar tal como organizada contribui tanto para a socialização

dos indivíduos como para sua distribuição pelos papéis da sociedade. A escola é, em certo sentido, um subsistema do sistema maior, tendo dois papéis básicos: (a) funciona de modo a internalizar nos alunos tanto os compromissos e capacidades para bom desempenho de seus futuros papéis de adultos; (b) funciona para distribuir estes recursos humanos na estrutura de papéis da sociedade adulta. Do ponto de vista funcional, a classe escolar é primeiramente um agente de socialização - "personalidades individuais são treinadas para se tornarem técnica e motivacionalmente adequadas ao desempenho de papéis adultos" (Parsons, 1959, p.298). A função socializadora relaciona-se com capacidades e compromissos essenciais ao desempenho dos futuros papéis, compromissos estes relativos à implementação dos valores maiores da sociedade e compromisso de desempenho de um tipo específico de papel dentro da estrutura da sociedade. Como exemplifica Parsons (1959), uma pessoa que ocupa uma posição relativamente humilde pode ser um sólido cidadão na medida em que se compromete com um trabalho honesto nesta ocupação, sem preocupação com os valores dos níveis mais elevados da sociedade. As capacidades mencionadas também podem ser de dois tipos: competência para desempenhar as tarefas envolvidas no papel individual e a capacidade de corresponder a expectativas das pessoas quanto à conduta apropriada a tais papéis. A classe escolar pode ser encarada como uma agência onde estes compromissos e capacidades são gerados e é também uma agência de relocação da força humana.

Na sociedade americana, país no qual a tese de Parsons se desenvolveu, é conhecida a correlação elevada e crescente entre o *status* da pessoa na sociedade e seu nível educacional.

A escola, em sua função socializadora dá grande valor ao papel do professor. A aprendizagem de papéis é basicamente um processo de identificação com o professor, que continua desta forma o processo iniciado na família. A socialização, desta forma, tem lugar preponde-



rante na escola e assim a figura do professor é caracterizada por uma combinação de semelhanças e diferenças das figuras dos pais. Na escola, os professores detêm responsabilidades mais universalistas o que é reforçado pelo tamanho da classe; é também muito mais orientado ao sucesso no desempenho do que ao atendimento de necessidades emocionais das crianças. Mais do que no relacionamento pais-filhos, a criança deve internalizar, na escola, seu relacionamento ao papel do professor mais do que à sua personalidade particular. Isto é um importante passo para a internalização de padrões universalistas.

Na escola, o professor é institucionalmente definido como superior ao aluno, seja em conhecimento das matérias, seja em responsabilidade pessoal. Seu papel é preponderante na escola elementar, sendo que este vai se diluindo na escola secundária, onde o foco está na diferenciação dos tipos qualitativos de desempenho. Desta forma, os alunos com melhor desempenho cognitivo se conformarão melhor em papéis técnicos; os alunos bons em desempenho moral tenderão a papéis mais difusos, com orientação social e humanista. E ainda aqueles que comporiam a maior força de trabalho, operários, mecânicos, etc, sem possuir distinções especiais.

A estrutura do sistema escolar americano, na análise de *Parsons* (1959) contribui tanto para a socialização dos indivíduos como para sua distribuição pelos papéis da sociedade.

A visão da influência da educação na formação de valores dos indivíduos, bem como o seu impacto no desenvolvimento da sociedade, em seus aspectos econômicos e políticos é sustentada por outros autores. Também para *Dreebem* (1968), por exemplo, a escola é uma importante agência de socialização, tal como na perspectiva de *Parsons*, de quem aliás ele admite ter sofrido muitas influências. Outro autor, *Alex Inkeless*, a ser examinado posteriormente neste capítulo, também exerceu influência no enfoque de *Dreebem* acerca da relação entre estrutura social e perso-



nalidade. A escola para *Dreebem* (1968) tem como tarefa básica capacitar os indivíduos de comportamentos adaptativos, que sejam transferíveis para outras instituições. Através da organização de experiências, a escola provê a necessária transição entre a vida familiar e a vida em instituições políticas e ocupacionais da sociedade. Além do mais, cabe também à escola contribuir para a aquisição de conhecimentos e habilidades, através da instrução formalizada e definida pelas suas características estruturais. Mas estas aprendizagens constituem apenas os componentes do resultado total. Com relação ao que é este resultado total, *Dreebem* (1968) propõe uma questão fundamental que inclusive denomina o seu livro "O que se aprende na escola". Sua resposta "Os alunos aprendem a aceitar princípios de conduta, ou normais sociais e a agir de acordo com elas" (p.44), não é ainda a resposta definitiva. A aceitação das normas sociais representa um dos resultados da escolarização, mas não é o único. Provavelmente, as normas aprendidas são as de "independência", "realização", "universalismo" e "especificidade". Assim, os alunos "aceitariam o dever de (1) agir por si mesmos e aceitar a responsabilidade pessoal por sua conduta e assumir suas consequências; (2) desempenhar as tarefas ativamente e dominar o seu ambiente de acordo com certos padrões de excelência; (3) reconhecer os direitos dos outros para tratá-los como membros de categorias..." (*Dreebem*, 1968, p.63-64).

A aquisição destas normas é feita através de uma sequência de experiências escolares, cujas características variam de acordo com o nível de ensino e diferem substancialmente das experiências disponíveis dentro da estrutura familiar. Na escola, através de um processo formalizado de sanções e recompensas, os padrões de ação ligados a estas normas são encorajados ou desencorajados pelos professores; o uso de notas é um dos instrumentos disponíveis ao professor para fixação destes padrões que a família não dispõe. Assim sendo, consciente ou inconscientemente, os professores repartem os papéis sociais, possuindo potencialmente uma função política de socializar as crianças -

elas estão em posição de convencê-los acerca de atitudes adequadas sobre si mesmas, sobre seu país e normas políticas.

Como o próprio Inkeless (1966) afirma "O principal empreendimento (*business*) da socialização é treinar crianças e adolescentes (e algumas vezes adultos) de tal forma que eles possam preencher completamente as obrigações sociais que sua sociedade e cultura lhes colocar" (p.279). Ou ainda - "O objetivo da socialização é produzir gente competente, tão competente como for definido por uma dada sociedade. A meta é desenvolver uma pessoa que tome conta de si mesma, ajude aos outros, conceba e eduque crianças, vote, preencha um questionário, dirija um automóvel..." (Inkeless, 1966, p.265). Ele realmente afirma que a escola é seguramente um dos mais poderosos meios de inculcação de atitudes, valores e comportamentos (Inkeless, 1974). Através da aplicação de uma escala construída especialmente para pesquisar a relação entre personalidades consideradas modernas e variáveis determinantes, Inkeless (1974) chegou a uma série de importantes conclusões. Para ele, a escola é o agente de socialização por excelência, formalizada pelo uso de processos acadêmicos, quais sejam: recompensa e punição, modelagem, exemplificação e generalização. Estes processos de aprendizagem não ocorrem unicamente na escola; ocorrem também em outras organizações formais e informais, como a família e o grupo de jogos. Contudo, cabe à escola uma importante tarefa pois é nesta que há sequência regular, com prazos fixados de forma controlada. Os professores geralmente trabalham de acordo com um plano, mesmo que as crianças não sejam informadas diretamente de sua existência. Assim o processo de modelagem vai ocorrendo e o mais notável modelo é evidentemente o professor. Quando o professor escuta atentamente, serve à criança como um modelo de sensibilidade às emoções e abertura à novas idéias. Se é cuidadoso para que suas preferências não interfiram em suas avaliações, o professor serve como um modelo de universalismo e justiça distributiva.

Durante anos, as crianças vão sendo influenciadas por seus professores. Evidentemente, há professores que humilham seus alunos, os desrespeitam até mesmo agredem-nos, pois de um modo geral, segundo *Inkeless* (1974), as crianças aprendem na escola mais do que ler e escrever. "Eles também aprendem valores, atitudes e modos de comportamento fortemente relevantes para seu desenvolvimento pessoal e para o futuro de seus países. Aqueles que ficaram na escola por mais tempo, não somente ficaram melhores informados e mais fluentes verbalmente. Eles aprenderam um diferente senso de tempo, e um forte senso de eficácia pessoal e social, participaram mais ativamente de atividades comunitárias, ficaram mais abertos à novas idéias, novas experiências e novas pessoas. Em resumo, pela virtude de terem tido mais escolarização formal, seu caráter pessoal ficou decididamente mais moderno" (*Inkeless*, 1974, p.143).

Em resumo, a Abordagem Modernizante evidencia o papel da educação no sentido de fornecer os valores que constituem a base do sistema social. À escola, através de seu corpo de representantes, cabe explicitar estes valores em comportamentos individuais e de grupos adequados à sociedade, para torná-la melhor e mais desenvolvida. Nesse sentido, a educação muda as pessoas e com isto, a sociedade também é modificada, dentro de uma orientação positiva.

#### Abordagem alternativa

Um dos representantes da Abordagem Alternativa, *Althusser* (1974), ao formular a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado, trouxe importante contribuição para uma análise das relações da educação - sociedade.

Dentro da perspectiva materialista da sociedade, ele constatou que o salário converte o trabalhador em força bruta de trabalho, um ser submetido e passivo às normas de exploração do homem pelo homem. Para o fiel cumprimento deste papel o homem interioriza as normas da so-



cidade burguesa, a autocensura e a autorepressão, ou seja, ele interioriza as relações de dominação.

Para *Althusser* (1974) existem dois modos pelos quais esta dominação se efetua: a) pela força, através dos aparelhos repressivos do Estado - polícia, exército, tribunais; b) pela ideologia, através dos aparelhos ideológicos do Estado.

*Althusser* designa por aparelho ideológico do Estado um certo número de realidades que se apresentam sob a forma de instituições distintas e especializadas entre as quais ele distingue vários aparelhos ideológicos: o religioso; o escolar (sistema de diferentes escolas, públicas e privadas); o familiar; o jurídico; o político; o sindical; o de informação (imprensa, rádio, televisão); o cultural (letras, belas artes, etc). Os aparelhos ideológicos não se confundem com os aparelhos repressivos, pois estes últimos funcionam de maneira prevalentemente orientada para a repressão, utilizando para isto inclusive a força física e secundariamente fazendo também uso da ideologia. Os aparelhos ideológicos do Estado funcionam de maneira maciçamente ideológica e podem atuar secundariamente de forma repressiva, embora de forma atenuada, dissimulada ou simbólica.

Para *Althusser* (1974) dentre os diversos aparelhos ideológicos mencionados, há um específico para cada modo de produção, que se pode chamar de dominante. A tese de *Althusser* coloca em posição dominante nas formações capitalistas maduras, como resultado de uma violenta luta de classes, política e ideológica, o aparelho ideológico escolar em substituição à igreja do período histórico pré-capitalista, que concentrava não somente as funções religiosas mas também escolares e uma boa parte das funções de informação e de cultura. A escola toma a si a responsabilidade de, durante anos e anos inculcar a ideologia dominante, envolta em cultura específica ou literária. A criança, desde quando é mais vulnerável, aprende a ler, escrever, contar, a obedecer, a se resignar. Ou seja, aprende



de técnicas envoltas na ideologia dominante ou simplesmente, ideologia dominante em estado puro (moral, cívica, filosófica, etc). As etapas são diferentes - uma grande parte sai da escola e cai na produção; outra parte de jovens continua e com grandes dificuldades, fica a meio do caminho para postos médios e inferiores, empregados, pequena burguesia. Uma última parte chega ao cume, seja para um trabalho intelectual parcial, seja para nutrir aos agentes de exploração (capitalistas, empresários) ou agentes de repressão (militares, polícias, políticos).

Cada parcela deste contingente de educandos deve ser provida da ideologia que convém ao papel que vai exercer na sociedade de classes - seja no papel do explorado - com consciência profissional, moral, civismo, nacionalismo e apoliticismo, ou no papel de agentes de exploração - saber mandar e falar, e calar, fazer-se obedecer pela força ou pela demagogia retórica.

Nenhum dos aparelhos ideológicos do Estado dispõe de recursos tão facilitados para cumprir este papel quanto a escola: obrigatoriedade de audiência, sanções institucionalizadas para fazer cumprir seus direitos, mecanismos encobertos e dissimulados por uma ideologia burguesa dominante - uma ideologia que representa a escola como um meio neutro, isento, apolítico, sem ideologias, lugar onde os professores respeitosa da liberdade de seus alunos lhes fazem ascender à moralidade e responsabilidade por seu próprio exemplo, conhecimento, sabedoria. Neste ponto de análise, *Althusser* (1974) diz: "Peço perdão aos mestres que, em condições espantosas, intentam se voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas de que são prisioneiros ... Pertencem à raça de heróis" (p.45).

*Bourdieu e Passeron* (1975) também formularam uma teoria para explicitar as relações educação - sociedade. Para eles, o sistema de ensino contribui de maneira incontestável para perpetuar a estrutura das relações de classe e mesmo a legitimá-las; a escola, tal como na concepção de *Althusser* (1974) se confunde com uma instituição

de reprodução da cultura e da ordem estabelecida. A ação pedagógica reproduz as relações de força constitutivas das formações culturais, impondo, inculcando certas significações convencionadas - o arbitrário cultural, que não é gratuito e se origina nas próprias condições sócio-culturais onde opera. *Bourdieu e Passeron* (1975) ao realizarem a análise acerca da função da educação nas sociedades de classe, a organizam de forma crítica em uma Teoria de Ensino, apresentada no último livro de *Bourdieu e Passeron* (1975) de forma conceitual rigorosa. Ela contém proposições acerca da educação como um mecanismo de inculcação dos valores que legitimam e dissimulam as relações de força entre as classes; daí, o nome de Teoria de Violência Simbólica.

*Bourdieu e Passeron* ao levantarem as proposições de análise relativas às condições necessárias para a realização da ação pedagógica, o fazem de modo a deixar claro não perceberem uma saída para a mudança de papel da educação nas sociedades de classe. Dentro desta perspectiva, o papel da escola e do corpo docente fica delimitado de forma institucional e categórica. "Toda instância (agente ou instituição) que exerce uma ação pedagógica, (AP) não dispõe da autoridade pedagógica (AUP) senão a título de mandatário dos grupos de classe dos quais ela impõe o arbitrário cultural segundo um modo de imposição definido por esse arbitrário, isto é, a título de detentor por delegação do direito de violência simbólica" (*Bourdieu e Passeron*, 1975, p.37).

Desta forma, cabe ao professor produzir a interiorização do arbitrário cultural, formando desta forma um "habitus", que se pretende durável e transferível. O professor (a nível da instituição) e também a família (que exerce um trabalho pedagógico primário) realizam esta tarefa de interiorização através de dois nodos: a) através de inculcação inconsciente (pedagogia implícita); b) através de inculcação metodicamente organizada de princípios formais (pedagogia explícita).

O trabalho pedagógico organizado pela escola

obedece a princípios lógicos que visam a neutralizar o confronto entre as forças de progresso e as forças conservadoras. Para isso, a cultura escolar deve ser rotinizada, homogeneizada e os encarregados da inculcação devem ser providos de instrumentos homogeneizados e homoneizantes. A linguagem professoral presta-se bem a este papel. Cabe ao professor a tarefa de "domesticação" do aluno, e para tal, sua linguagem possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica, com todo o sistema de coerções visíveis e invisíveis e o uso de sanções especialmente garantidas.

Assim, "... o mestre transmite inconscientemente pela conduta exemplar princípios que ele não domina conscientemente a um receptor que os interioriza inconscientemente". (Bourdieu e Passeron, 1975, p.58).

Para Illich, também considerado por Da Costa (1978) como um dos representantes da Abordagem Alternativa, a escola reproduz e mantém as relações de poder vigentes na sociedade. E o faz com o uso de monopólio que a instituição lhe confere. Segundo ele, "a escola agrupa as pessoas segundo suas idades. Este agrupamento se fundamenta em três premissas indiscutíveis: (a) às crianças corresponde estar na escola; (b) as crianças aprendem na escola; (c) as crianças somente podem ser ensinadas na escola" (Illich, 1974, p.42). Mas para Illich, tal como interpretado por Snyders (1976) a escola separa a educação da realidade. Na escola, os jovens são submetidos ao julgamento de um outro, que é o que vai determinar o que ele vai aprender, em que momento deve aprender, e que se julga habilitado a medir os resultados de um programa elaborado por um outro. Ao aluno não resta outro papel senão o de absorver o que foi preparado - não lhe resta senão um papel de consumidor, com toda a passividade e inércia que o termo implica. O mestre comanda, os alunos obedecem. O mestre se sente investido de um poder ilimitado. O pior é que ele leva a sério seu papel: ele se convence que tem que jogar não apenas o papel de ensinar, mas ainda possui uma função



de ajuda, de guia, ele posa como terapeuta, como diretor de consciência. Como afirma *Illich* (1974) é um modelo totalitário, em direção a uma modelagem totalitária, e assim a escola torna o espírito mais escravizado do que na família, exército, na "mass media", precisamente por seu caráter sistemático e organizado. Nada é por acaso, a iniciativa pessoal, a capacidade de tomar responsabilidades e dirigir suas próprias crenças são incompatíveis com o sistema escolar.

Breve, a frequência às aulas e o hábito da disciplina escolar não podem conduzir a nenhuma outra atitude senão à servilidade, à deferência silenciosa face à rotina, à monotonia, à submissão, à burocracia de quem a preside. No entanto, por definição, a sabedoria institucional diz que as crianças precisam de escola, em que pese as provas contrárias, diz *Illich*. Contudo, para ele, "aprendemos a maior parte do que sabemos fora da escola. Os alunos fazem a maior parte de sua aprendizagem sem seus mestres e frequentemente, apesar deles" (p.45).

A abordagem alternativa, vista aqui através de alguns de seus representantes (*Althusser*, 1974), *Bourdieu* e *Passeron* (1975), *Illich* (1974), coloca em relevo o papel do sistema de ensino como distribuidor e legitimador da "cultura" dominante. A ação pedagógica, exercida através dos professores, objetiva a reprodução do capital cultural entre os indivíduos ou grupos, não lhe cabendo um papel de transformação mais ampla da sociedade.

Evidentemente, a questão não se esgota com estas duas abordagens - a Modernizante e a Alternativa - aqui analisadas. Existem teóricos que vêem na educação um processo essencial para a libertação dos indivíduos e da sociedade em geral. E não apenas em termos do aperfeiçoamento do sistema, como objetiva a abordagem modernizante. O próprio *Althusser* (1974), embora construa uma teoria essencialmente crítica que denuncia a reprodução das relações de força acredita ao mesmo tempo na possibilidade de um programa de ação que dê à educação uma nova dimensão



de mudança. Em sua tese de Mestrado, Giusta (1978) fala da dificuldade de "se lutar contra uma ordem poderosamente instituída..." (p.4). Mas, em sua análise, ela coloca também o importante papel que a educação desempenha dentro de um processo de transformação da sociedade numa visão mais ampla da praxis educacional.

De qualquer maneira, o simples fato de se pensar na educação como um ato essencialmente político, traz consequências óbvias como o desmascaramento da pseudo-neutralidade pedagógica e se deixa em aberto o projeto social e econômico da classe dominante. A Pedagogia do Diálogo, a Pedagogia do Conflito ou a Educação Problematicadora nada mais são do que nomes atribuídos a uma prática pedagógica que diante de contradições dialéticas, opta pelo desmascaramento das mitificações e pelo confronto dos antagonismos. A dissolução de uma destas, a contradição professor-aluno, por exemplo, pode ameaçar a potência da opressão e servir à causa da libertação, como diz Freire (1979).

Desta forma, o diálogo autêntico, o nivelamento professor-aluno, o posicionamento de ambos diante de si mesmos como seres inacabados que se comprometem na procura contínua de uma transformação criadora, já é um grande passo...

C A P Í T U L O   I I I

## METODOLOGIA

População e Amostra

A população total do estudo constituiu-se pelos alunos de Licenciatura de sexo feminino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG matriculados na disciplina Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem, no segundo semestre de 1977, oferecida pelo Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - DECAE.

Da lista de sete turmas desta disciplina oferecida pelo Serviço de Ensino, num total de duzentos e trinta e oito alunos de ambos os sexos, foram selecionadas aleatoriamente, usando-se uma tabela de números randômicos, duas turmas:

. Turma A - vinte e três alunos, sendo dezesseis do sexo feminino e seis do sexo masculino;

. Turma F - quarenta e um alunos, sendo trinta e cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino.

Por exigências metodológicas, para efeito do estudo, foram considerados apenas os sujeitos do sexo feminino, cuja distribuição se encontra na Tabela 1.

TABELA 1  
Distribuição da Amostragem  
segundo as duas turmas

TURMAS	NÚMERO
A	17
F	35



Nestas duas turmas, foram sorteados grupos de quatro e cinco alunas, assim distribuídos:

- . Turma A - Dois grupos de cinco alunas
  - Um grupo de quatro alunas
- . Turma F - Seis grupos de cinco alunas
  - Um grupo de quatro alunas

Os grupos de cinco alunas foram considerados os Grupos de Controle. Para efeito de análise, foi sorteado apenas um Grupo de Controle em cada turma.

Os grupos de quatro alunas constituíram-se nos Grupos Experimentais. Deste modo, foi utilizada uma amostra aleatória, com vistas a um controle de tendenciosidade na seleção de sujeitos.

#### Modelo de Estudo

O estudo foi conduzido através da montagem de um cenário experimental, com a utilização do esquema de pesquisa experimental de Solomon (Campbell, 1966), como se vê no Quadro I.

QUADRO 1			
R	01	X	02
R	03	-	04
R	-	X	05
R	-	-	06

#### Estratégia Usada

Consistiu em desenvolver junto aos grupos de



controle e experimental uma estratégia constituída da aplicação do Exercício de Decisão por Consenso em três fases:

#### Fase\_I - Pré-Teste Individual

Cada sujeito recebeu uma folha contendo doze afirmativas (letra A a M), com o título CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS DE UM EDUCADOR (Anexo 1). Os sujeitos deveriam então, ler cuidadosamente cada afirmativa e, por escrito, fazer uma interpretação de cada uma delas, mesmo que alguma parecesse sem sentido. O referencial para esta interpretação, deveria ser sempre as características de um bom educador. Depois, cada sujeito, por escrito, deveria classificar cada afirmativa, à luz da interpretação dada, em ordem de importância, dando o número 1 à mais importante, o número 2 à segunda mais importante e assim sucessivamente, até o número 12. O empate não foi permitido. Esta fase teve a duração de vinte minutos.

#### Fase\_II - Em grupo

Os sujeitos reunidos em grupos de cinco alunas (grupos de controle) ou de quatro alunas mais o cúmplice (grupos experimentais) deveriam fazer por escrito uma interpretação e classificação única de cada uma das doze afirmativas do Exercício de Decisão por Consenso, que seria considerada como a "cultura" do grupo. Esta interpretação devia tomar sempre como referencial as características de um bom educador. O grupo teria que chegar a um acordo quanto à interpretação a ser dada, bem como quanto à classificação destas afirmativas. O grupo dava uma classificação, em ordem de importância, para cada uma das afirmativas já interpretadas, atribuindo o nº 1 à mais importante, o nº 2 à segunda mais importante e, assim por diante, até classificar as doze afirmativas. Não foi permitido o empate. Esta fase teve a duração de quarenta minutos. Nos grupos experimentais, o sujeito cúmplice deveria exercer influência com

relação às interpretações e classificações, conforme orientação prévia.

### Fase III - Pós-Teste Individual

Cada sujeito, após o trabalho do grupo, devia dar uma nova e última interpretação e classificação de 1 a 12, em ordem de importância a cada uma das afirmativas. Esta fase teve a duração de vinte minutos.

Estas três fases apresentaram-se diferentemente nas turmas A e F, de acordo com o modelo de pesquisa escolhido, conforme se pode ver no Quadro 2.

QUADRO 2

Modelo de Estudo

TURMA	FASE I	FASE II	FASE III
A	Pré-Teste Individual	Grupo Experimental 1	Pós-Teste Individual
A	Pré-Teste Individual	Grupo de Controle 1	Pós-Teste Individual
F	-	Grupo Experimental 2	Pós-Teste Individual
F	-	Grupo de Controle 2	Pós-Teste Individual

Como se pode verificar pelo Quadro 2, a Fase I (pré-teste individual) não foi realizada na turma F. Na Fase II, os grupos foram divididos em dois grupos de controle e dois grupos experimentais. Nos grupos experimentais, foi introduzida a Variável Independente - o cúmplice - pessoa de *status* mais elevado. A Fase III (pós-teste indi-

vidual) foi realizada nas duas turmas. Uma vez selecionadas as duas turmas (A e F) de alunos de Licenciatura, que cursavam Psicologia da Educação, foi selecionado o professor, sujeito de alto *status* - Variável experimental manipulada.

Para a escolha desse sujeito, foram estabelecidos os seguintes requisitos: a) ser do sexo feminino; b) possuir interesse e disponibilidade para participar do experimento; c) caracterizar-se como sendo uma professora, cuja experiência de magistério não evidenciasse problemas de relacionamento com os alunos.

O fato de ter-se selecionado apenas um elemento para os grupos experimentais prendeu-se à necessidade de controle de variáveis relativas à sua personalidade e modo de atuação, aspectos que poderiam interferir na dinâmica professor-aluno, desde que não controladas.

À parte, esta professora foi preparada para participar dos grupos de trabalho, tendo lhe sido explicado, detalhadamente, o objetivo do estudo em questão. Foi-lhe passado todo o material do experimento, incluindo uma folha do Exercício de Decisão por Consenso (Anexo 1). Sua participação nos dois grupos experimentais dever-se-ia pautar por um instrumento-síntese, construído a partir de interpretações e classificações de vinte professores da área, que responderam por escrito ao Exercício de Decisão por Consenso. A forma final deste instrumento encontra-se no título "Instrumentação" deste capítulo.

De posse do Instrumento-Síntese, buscou-se treinar a professora na maneira como devia agir, na situação experimental. Para um maior controle acerca de seu comportamento, foi realizado um exercício preparatório, na turma onde a referida professora lecionava. Neste exercício-treino, alguns aspectos foram revistos, sendo que o mais importante é que ela foi orientada a não exacerbar sua intenção de exercer pressão à uniformidade nos participantes, para não levantar suspeitas. Sua atuação deveria ser natural, evitando-se qualquer situação de autoritarismo. As



instruções para o exercício também foram revistas e sua forma definitiva encontra-se no Anexo 2.

Depois do exercício-treino, acertados os detalhes, foi realizado o experimento, nos dias já determinados nas duas turmas. Os professores de Psicologia da Educação tinham sido orientados no sentido de incluir em sua programação de outubro, na área de Psicologia da Aprendizagem, um horário letivo (três horas/aula), reservado à discussão de forças sociais envolvendo a aprendizagem. Justificou-se, portanto, para os alunos, o trabalho realizado, pela necessidade da programação.

### Instrumentação

O instrumento usado foi o Exercício de Decisão por Consenso, experiência proposta por *John Hansen*, da Universidade de San Diego, em San Diego, Califórnia, Estados Unidos, e revista por Dourado & Mendonça (1973), conforme Anexo 1.

A fim de se obter um referencial que expressasse a "cultura" do grupo de professores e que servisse de conteúdo para a fala do sujeito cúmplice, submeteu-se a relação de frases que seriam usadas como lista das características do bom educador no Exercício de Decisão por Consenso, a vinte juízes. Estes eram todos professores de Psicologia da Educação que atuavam em três instituições de ensino superior de diferentes dependências administrativas: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (doze professores); Instituto de Educação de Minas Gerais (quatro professores); Fundação Mineira Educação Cultura (quatro professores).

Passou-se então a uma síntese do conteúdo de cada uma das afirmações quanto à interpretação e a hierarquização das doze frases. Para a hierarquização utilizou-se o critério de maior frequência atribuída pelos juízes nas



suas classificações. Segue-se a forma definitiva do Instrumento-Síntese, no Quadro 3. .

### Quadro 3

#### Instrumento-Síntese das Interpretações e Classificações do Exercício de Decisão por Consenso

IDENTI- FICAÇÃO DO ITEM	CLAS- SIFI- CAÇÃO	C O N T E Ú D O
L	01	Deslimitar-se, criar seus próprios modelos, ir mais longe, sair do comum, elevar-se.
H	02	Atualizar-se, pesquisar e querer aprender, Ampliar conhecimentos, ter curiosidade.
F	03	Arriscar-se, enfrentar dificuldades, não ter medo, aproveitar o que parece ruim, ' não desanimar.
M	04	Pesquisar, procurar o porque, ir à verda- de, aprofundar-se, atitude de persistencia e seriedade.
A	05	Interpretar adequadamente, discriminar, ter sagacidade. Descobrir, criar.
C	06	Observar a tudo e a todos. Atenção a deta- lhes que podem parecer irrelevantes, mer- gulhar em tudo, ser sensível.
B	07	Antecipar mudanças desejadas, fazer prog- nósticos, antever novas perspectivas. En- trever o que se deseja construir.
G	08	Gostar do trabalho, curtir, desfrutar as experiências - o ensino deve ser divertido.
E	09	Reformular-se, esquecer, ter condições pa- ra errar e assumir, reconstruir, tirar van- tagem dos erros, saber voltar atrás.
D	10	Ter empatia, estar aberto a indicações e- mocionais, às coisas simples, às expres- sões dos alunos embora pareçam irrelevan- tes.
J	11	Ser autêntico, estar tranquilo com o que faz, ser objetivo e imparcial, conhecer ' suas possibilidades reais e suas limita- ções.
I	12	Trabalhar com idealismo. Saber lidar com os riscos, ter fantasias criadoras.

Na situação experimental, a "cultura" induzida por consenso pelo cúmplice, baseou-se na interpretação-síntese e hierarquia obtidas pelo processo descrito no quadro anterior.

### Coleta de Dados Empíricos

A coleta de dados nos grupos experimental e de controle foi realizada pela própria pesquisadora, no segundo semestre de 1977, mês de outubro. A programação da disciplina Psicologia da Educação incluía, nas turmas A e F, previamente sorteadas, um horário, no dia vinte e cinco de outubro para a discussão de Variáveis Sociais, envolvendo a aprendizagem. Os horários estavam assim distribuídos:

. Turma A - de 8:00 às 10:40 horas

. Turma F - de 13:00 às 15:40 horas,

ambas no dia vinte e cinco, para evitar que houvesse comentários dos alunos envolvidos no experimento.

A pesquisadora foi apresentada às turmas pelas respectivas professoras, como sendo a pessoa responsável pela programação do dia.

O sujeito-cúmplice foi apresentado pela pesquisadora como sendo uma professora de Psicologia da Educação que iria participar também dos trabalhos. Esta apresentação foi feita aos Grupos Experimentais na Fase II.

As explicações para a realização do experimento encontram-se no Anexo 2 e foram lidas igualmente para as duas turmas, segundo as fases cumpridas. A aplicação do experimento nas turmas A e F foi feita obedecendo ao seguinte esquema, conforme Quadro 4 .

Quadro 4  
Esquema de Aplicação do Exercício de  
Decisão por Consenso

TURMAS	GRUPOS	SUJEITOS	FASES
A	Experimental 1	1,2,3,4 e Cúmplice	I,II,III
A	Controle 1	6,7,8,9,10	I,II,III
F	Experimental 2	11,12,13,14 e Cúmplice	II,III
F	Controle 2	16,17,18,19,20	II,III

Um dado importante na coleta de dados é que os grupos foram colocados para trabalhar em salas separadas, para impedir que os alunos percebessem que num dos grupos havia a participação de uma professora, o que poderia levantar indagações acerca da diferença de composição de grupos. Assim, na Fase I (pré-teste individual) as instruções foram dadas ao grupo todo. Na Fase II, no trabalho de consenso, os grupos foram colocados em salas isoladas e, então a professora foi apresentada a um dos grupos (o Grupo Experimental) como uma professora que iria participar das discussões, que iria trabalhar com o grupo. As outras instruções eram iguais. Na Fase II (pós-teste individual) as explicações eram dadas ao grupo como um todo, conforme se encontram no Anexo 2.

Uma dificuldade prendeu-se ao fato das turmas trabalharem em salas separadas, o que exigia da pesquisadora uma locomoção em todas elas para as instruções e atenção com o horário. Mas, como já no início do experimento, os grupos de controle e experimental estavam definidos, a pesquisadora atentou mais para estes grupos, o que tornou sua



tarefa facilitada. A decisão de ser uma só aplicadora prendeu-se ao fato da uniformização das instruções e controle de variáveis de interação que poderiam influenciar no resultado.

### Apuração dos Dados

A análise dos dados assim recolhidos foi feita usando-se uma abordagem fenomenológica, com a descrição de cada interação ocorrida entre os sujeitos uma vez que na relação de poder entre professor e aluno existe um nível latente que não é verificável por estatísticas. Segundo Bruyne (1977), "a fenomenologia fornece uma descrição sistemática, permite um inventário das relações pertinentes e das funções dos objetos estudados; nesse sentido, ela é do nível da análise exploratória - conceitual" (p.53).

A análise desta interação, em termos de seu conteúdo imanente e em termos da descoberta de suas causas internas foi realizada usando-se um processo dialético, que, enquanto processo metodológico, "*stricto sensu*", é um esforço epistemológico, e se caracteriza como uma abordagem que busca as causas internas e contradições de um fenômeno. Segundo Bruyne (1977) "... essas causas internas são a razão das mudanças, enquanto as causas externas constituem apenas condições acidentais das mudanças" (p.66). Esse processo foi bastante pertinente ao fenômeno estudado, uma vez que se vê o professor gerando uma "cultura", ao mesmo tempo que sofre a "cultura", dentro de uma concepção bastante dinâmica, quando o próprio objeto a ser conhecido, se modifica em movimento contínuo. Dessa forma, o grupo modifica e é modificado pelos seus integrantes, homem e grupo são reciprocamente significantes e significados um para o outro. Sartre, no livro de Rosenfeld (1971) comenta que a dialética é um movimento de criação que permite reconhecer as relações através das quais o grupo se dá a si mesmo a



sua forma. A razão dialética permite reconhecer o grupo como autor de si mesmo, como sujeito e como objeto. Este reconhecer das relações foi possível pelo uso da técnica de análise de conteúdo de cada interpretação feita pelos sujeitos. A análise de conteúdo, caracterizada como uma análise qualitativa, foi realizada no presente estudo nos resultados da Fase I (pré-teste), Fase II (Consenso dos Grupos Experimentais e dos Grupos de Controle) e na Fase III (pós-teste individual). Foi feita também, em cada uma destas três fases, uma análise de conteúdo da relação interpretação/classificação. Ou seja, buscou-se estabelecer a comparação entre a interpretação que o sujeito deu, antes e depois do grupo, com as prioridades dadas a cada afirmativa. A comparação na situação de grupo foi feita tomando como parâmetro o Instrumento-Síntese do Exercício de Decisão por Consenso. Os dois tipos de análise qualitativa tiveram por objetivo analisar as influências exercidas a nível de interpretação e a nível de prioridades estabelecidas pelos sujeitos individualmente e em grupo, quando da criação da "cultura".

Em relação à terceira questão além de análise de conteúdo (qualitativa) foi realizada uma análise quantitativa a partir dos desvios existentes entre os resultados do pós-teste e os resultados da "cultura" criada pelos grupos, na fase de consenso, com o objetivo de se analisar o quanto os indivíduos se afastaram ou não de suas próprias classificações, depois de sofrerem pressão do sujeito-cúmplice. E ainda, na situação de grupo, pode-se avaliar se o nível de influência é maior ou menor quando o indivíduo toma uma posição individual prévia. O número de grupos foi bastante pequeno para justificar-se o uso de Estatísticas Inferenciais. Entretanto, a análise grosseira dos dados permite chegar a conclusões acerca dos dados empíricos que não devem ser abandonadas). Foi utilizada, então, a média dos desvios em seus valores brutos para a comparação dos grupos experimentais e de controles.

Entretanto o dado obtido se ajusta para um uso de Estatística Descritiva.

### Limitações do Estudo

Em que pese a validade do uso da dialética como processo metodológico e da abordagem fenomenológica, no sentido de captar o essencial e impedir a atomização dos dados, (fato comum nas pesquisas empíricas) existem limitações quanto à sua utilização, uma vez que o fenômeno é analisado no momento em que ocorre. Mesmo quando Sartre, citado em Rosenfeld (1971), considera a dialética como método científico, como uma lei da totalização que possibilita a existência de realidades que se impõe ao indivíduo e não como uma lei que se imponha de fora, as limitações quanto ao seu uso permanecem. No presente estudo, as evidências empíricas recolhidas sobre a relação de poder entre professor e aluno se referem àquele momento analisado. Pegou-se um momento, uma fatia de uma realidade; o fenômeno continua independente de se estar ou não próximo dele. Desta maneira, perde-se a dimensão toda do evento.

Quanto à montagem do cenário experimental, também existem limitações quanto ao seu uso. Embora ela permita a manipulação e o controle relativo de variáveis do comportamento, é contudo, sujeito à crítica de que variáveis estranhas podem interferir no processo e não se tem elementos para detectar sua influência. Nesse caso, tal limitação não se mostra muito séria, uma vez que a análise foi feita sem a exigência de rigor das pesquisas experimentais. Uma outra dificuldade é inerente ao próprio tema que coloca-se numa zona limítrofe entre a Sociologia Cultural, onde a cultura é analisada de forma mais abrangente, referindo-se à sociedade como um todo - e a Psicologia Social do pequeno grupo. Partindo da afirmação do próprio Olmsted, de que 'cultura' "é um termo aplicável não só à sociedade maior, mas também, aos seus subgrupos..." (1970, p.101), considerou-se "cultura" da forma estrita, relativa ao pequeno grupo, com o que tentou evitar-se uma incursão demasiada extensa à literatura sociológica. O campo foi limitado para evitar-se inconseqüências.

## C A P Í T U L O IV

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo proposto permitiu a obtenção de quatro tipos de dados e suas interações conforme as situações a que os grupos foram submetidos, como descrito no quadro 1, aqui reapresentado.

QUADRO 1

Modelo do Estudo

TURMA	FASE I	FASE II	FASE III
A	Pré-teste individual	Grupo Experimental 1	Pós-teste individual
A	Pré-teste individual	Grupo Controle 1	Pós-teste individual
F		Grupo Experimental 2	Pós-teste individual
F		Grupo Controle 2	Pós-teste individual

As três questões do presente estudo encontram-se relacionadas com este modelo da seguinte forma: a questão 1, que trata dos dados relativos a grupos compostos por elementos de *status* diferentes diz respeito aos grupos Experimental 1 e 2; a questão 2 aos grupos de Controle 1 e 2, compostos por elementos de mesmo *status*. A questão 3 refere-se à comparação entre os grupos experimentais e de controles. Veja-se a questão 1, em sua primeira parte: "1) Um grupo cujos membros têm *status* diferentes difere na criação de uma "cultura" (evidenciada por interpretações e classificações do Exercício de Decisão por Consenso), quando sub-



metido a pré e pós-teste?" Para responder a esta questão foi necessário então comparar as interpretações dadas pelo Grupo Experimental 1 com as interpretações do Instrumento-Síntese, a fim de se analisar as respectivas "culturas" em termos de suas diferenças e semelhanças. Estes dados encontram-se no Quadro 2. (p. 60)

Da análise qualitativa das interpretações do Quadro 2, verifica-se que o sentido original do Instrumento-Síntese foi integralmente conservado em praticamente todas as interpretações do Grupo Experimental 1: até mesmo frases e expressões foram mantidas. Apenas na afirmativa L "Ligar-se às estrelas", a idéia de trabalhar com um pouco de poesia foi introduzida, sem que tenha sido provocada pelo sujeito-cúmplice (professora). Vê-se também que a estrutura da linguagem usada no Instrumento-Síntese foi a mesma da "cultura" criada (Consenso) no Grupo Experimental 1. Esta uniformização de linguagem e conteúdo na "cultura" criada a partir da pressão exercida pelo sujeito-cúmplice (professora) tornou-se ainda mais evidente ao se comparar algumas interpretações individuais dadas pelos sujeitos na fase do pré-teste e pós-teste escolhidas aleatoriamente e reunidas no Quadro 3. (p. 61)

Na fase de pré-teste, os sujeitos usaram uma linguagem mais informal e espontânea, as interpretações foram variadas e se referiam a diferentes conteúdos, como se pode ver em alguns exemplos recolhidos ao acaso. Estas mesmas afirmativas, analisadas na fase de pós-teste, revelaram ligeira aproximação ao sentido do Instrumento-Síntese, sem contudo, caracterizar uma situação de adesão à "cultura" criada. O que equivale a dizer que os sujeitos se conformaram mais quando em grupo e, individualmente, mantiveram relativa liberdade de interpretação pessoal.

Com relação à classificação, verificou-se uma forte tendência de conformar-se ao Instrumento-Síntese. O Quadro 4 mostra esta tendência. (p. 62)

Quadro comparativo entre as interpretações do Instrumento-síntese e as interpretações do Grupo Experimental 1

INSTRUMENTO-SÍNTESE	GRUPO EXPERIMENTAL 1
<b>A - FAZER BURACOS PARA VER ATRAVÉS DELES</b>	
Interpretar adequadamente, discriminar, ter sagacidade. Descobrir, criar.	Atitude interpretativa, discriminativa e de sagacidade. Descobrir, criar e penetrar numa visão global do ensino.
<b>B - CUMPRIMENTAR O FUTURO</b>	
Antecipar mudanças, fazer prognósticos, antever novas perspectivas, entrever o que se deseja construir.	Entrever o que deseja construir, antecipar mudanças desejadas, fazer prognósticos. Antever novas perspectivas. Semear e colher.
<b>C - OLHAR DUAS VEZES E PRESTAR ATENÇÃO A CHEIROS</b>	
Observar a tudo e a todos. Atenção a detalhes que podem parecer irrelevantes, ser sensível.	Não só olhar, mas procurar para ver (ser observador). Dar atenção a detalhes aparentemente irrelevantes. Mergulhar em tudo, ser sensível a todos os estímulos ambientais. Não se precipitar para não se perder.
<b>D - ESCUTAR GATOS</b>	
Ter empatia, estar aberto a indicações emocionais às coisas mais simples, às expressões dos alunos embora pareçam irrelevantes.	Ser perspicaz, estar atento as indicações emocionais, as expressões dos alunos, ouvir tudo que os outros dizem, mesmo que seja sem valor. Estar aberto aos sinais fora do esquema. Ter empatia.
<b>E - APAGAR ERROS</b>	
Reformular-se, esquecer, ter condições para errar e assumir, reconstruir, tirar vantagens dos erros, saber voltar atrás.	Tirar vantagens do erro, reformular, reconstruir, dar novas oportunidades, saber perdoar, saber voltar atrás. Ter condições para errar e assumir. Ultrapassar impressões negativas.
<b>F - ENTRAR E SAIR DE ÁGUAS REVOLTAS</b>	
Arriscar-se, enfrentar dificuldades, não ter medo, aproveitar o que parece ruim, não desanimar.	Enfrentar dificuldades sem deixar abater, não desanimar, sair-se bem de situações (aproveitar o que parece ruim), não ter medo, arriscar-se.
<b>G - DIVERTIR-SE</b>	
Gostar do trabalho, curtir, desfrutar as experiências. O ensino deve ser divertido.	Gostar do trabalho, curtir, desfrutar experiências, fazer do trabalho uma realização pessoal, ser amigo e comunicativo. Evitar monotonia.
<b>H - QUERER SABER</b>	
Atualizar-se, pesquisar, querer aprender, ampliar conhecimentos, ter curiosidade.	Ampliar conhecimentos, atualizar-se, pesquisar, ser curioso.
<b>I - CONSTRUIR CASTELOS NA AREIA</b>	
Trabalhar com idealismo, saber lidar com os riscos, ter fantasias criadoras.	Ampliar com idealismo, ter fantasias criadoras, saber lidar com riscos.
<b>J - CANTAR NO SEU REGISTRO</b>	
Ser autêntico, estar tranquilo com que faz, ser objetivo e imparcial, conhecer suas possibilidades reais e suas limitações.	Conhecer suas possibilidades e limitações. Estar tranquilo com o que faz, ser objetivo e imparcial. Ser autêntico.
<b>L - LIGAR-SE ÀS ESTRELAS</b>	
Deslimitar-se, criar seus próprios modelos, ir mais longe, sair do comum, elevar-se.	Trabalhar com um pouco de poesia. Olhar para o ideal, ir mais longe, sair do comum, deslimitar-se, criar seus próprios modelos.
<b>M - CAVAR FUNDO</b>	
Pesquisar o porquê do porquê, ir à verdade, aprofundar-se, atitude de persistência e seriedade.	Buscar o significado de cada coisa. Ir à verdade, procurando as origens e as causas. Aprofundar-se. Pesquisar o porquê do porquê, do porquê.

## QUADRO 3

Quadro comparativo entre interpretações individuais na fase de  
Pré e Pós-teste do Grupo Experimental I

PRÉ-TESTE	INSTRUMENTO-SÍNTESE	PÓS-TESTE
SUJEITO 1		
AFIRMATIVA L - LIGAR-SE ÀS ESTRELAS		
Prestar atenção a coisas ditas por pessoas e experiências e tirar algum proveito.	Deslimitar-se, criar seus próprios modelos, ir mais longe, sair do comum, elevar-se.	Ligar-se a um ideal e realizá-lo.
AFIRMATIVA M - CAVAR FUNDO		
Ensinar disciplina corretamente para depois obter um bom resultado.	Pesquisar, procurar o porquê do Porquê, ir à verdade, aprofundar-se, atitude de persistência e seriedade.	Dar melhor conhecimento aos alunos.
SUJEITO 2		
AFIRMATIVA C - OLHAR DUAS VEZES E PRESTAR ATENÇÃO A CHEIROS		
Antes de tomar qualquer iniciativa, pensar para não cair em situações complicadas.	Observar a tudo e a todos. Atenção a detalhes que podem parecer irrelevantes, ser sensível.	Pensar duas vezes antes de agir.
AFIRMATIVA G - DIVERTIR-SE		
O educador não deve apenas estar se condicionando para a aprendizagem, deve distrair, sair um pouco da rotina.	Gostar do trabalho, curtir, desfrutar as experiências. O ensino deve ser divertido.	Transformar a aprendizagem em algo agradável, sair da rotina.
SUJEITO 3		
AFIRMATIVA B - CUMPRIMENTAR O FUTURO		
Ser confiante, ser otimista.	Antecipar mudanças, fazer prognósticos, antever novas perspectivas, entrever o que se deseja construir.	Fazer tudo pensando no amanhã.
AFIRMATIVA I - CONSTRUIR CASTELOS NA AREIA		
Adaptar-se ao adolescente, aderir aos seus sonhos e devaneios.	Trabalhar com idealismo, saber lidar com os riscos, ter fantasias criadoras.	Não pensar só em ganhar, nem vencer.
SUJEITO 4		
AFIRMATIVA D - ESCUTAR GATOS		
Atender a todos sem discriminação.	Ter empatia, estar aberto a indicações emocionais, às coisas mais simples, as expressões dos alunos embora pareçam irrelevantes.	Dar oportunidade a todos.
AFIRMATIVA M - CAVAR FUNDO		
Atender às diferenças individuais de uma classe.	Pesquisar, procurar o porquê do porquê, ir à verdade, aprofundar-se, atitude de persistência e seriedade.	Olhar mais adiante.

QUADRO 4

Quadro comparativo entre as classificações do  
Instrumento-síntese e as classificações do  
Grupo Experimental 1

INSTRUMENTO- SÍNTESE	AFIRMATIVAS DO EXERCÍCIO DE DECISÃO POR CONSENSO	GRUPO EXPERIMENTAL 1
5	A	5
7	B	7
6	C	6
10	D	10
9	E	9
3	F	3
8	G	1
2	H	2
12	I	12
11	J	11
1	L	8
4	M	4

Como se pode ver, houve apenas inversão nas classificações 1 e 8 correspondendo às afirmativas G e L. O Grupo Experimental 1 optou pela afirmativa G "Divertir-se" em primeiro lugar e não pela afirmativa L "Ligar-se às estrelas" (deslimitar-se), valor escolhido em primeiro lugar pelo grupo de professores que validou o instrumento-síntese. Há uma oposição clara entre um valor afetivo, escolhido pelo Grupo Experimental 1 e um valor cognitivo ligado ao ideal do trabalho do professor, valor eleito no Instrumento-síntese.

Em termos de comportamentos posteriores à cri-



ação da 'cultura', verificou-se a permanência da tendência de adesão às prioridades do Instrumento-Síntese, como se pode constatar pela análise das seis primeiras classificações individuais, conforme o quadro a seguir.

#### QUADRO 5

Quadro comparativo entre as  
seis primeiras classificações dos sujeitos  
na fase de pré e pós-teste e o instrumento-síntese

CLAS- SIFI- CAÇÃO	INSTRUMEN- TO-SÍNTESE	CONSENSO DO GRUPO EXPERIMENTAL 1	PRÉ-TESTE DOS SUJ. 1, 2, 3 e 4	PÓS-TESTE DOS SUJ. 1, 2, 3 e 4
1º	L	G	A, H, G, G	G, G, G, G
2º	H	H	B, D, E, H	H, H, H, H
3º	F	F	G, M, D, M	M, M, F, M
4º	M	M	H, B, C, D	E, E, E, D
5º	A	A	D, A, H, A	A, A, A, A
6º	C	C	C, G, I, F	C, C, C, C

Verificou-se neste caso a influência do sujeito cúmplice. O 2º lugar foi totalmente mantido pelos indivíduos (afirmativa H), o mesmo ocorrendo com o 5º e 6º lugares, afirmativas A e C, respectivamente. A afirmativa M que corresponderia ao 4º lugar do instrumento-síntese foi transferida para 3º lugar pelos indivíduos. No 4º lugar, houve uma certa divergência, com a escolha da afirmativa E do Exercício de Decisão por Consenso, referente a "Apagar erros" e não a letra M "Cavar fundo". No 1º lugar é que houve maior divergência, tanto no consenso do grupo, quanto na fase individual de pós-teste. Em ambas as fases houve a escolha unânime da afirmativa G "Divertir-se" em vez da afirmativa L do instrumento-síntese "Deslimitar-se". A

oposição entre os valores afetivos e cognitivos se manteve nas escolhas individuais, com a prioridade dada ao valor afetivo.

Os dados relativos à questão 1, em sua primeira parte, permitiram a constatação do seguinte princípio de Influência Social já formulado por *Allport* em 1924. "Existe uma tendência humana básica para temperar opiniões à conduta de outros" (p.277-78). Esta convergência para uma "norma social" (*Sherif*, 1967) ou à criação de uma "cultura" (*Bion*, 1970), torna-se mais forte à medida que o grupo tem, entre seus membros, alguém que exerça um papel de liderança. Neste caso, esta pessoa com *status* de autoridade, seja a nível formal ou informal, vai atuar de forma decisiva e influenciar o comportamento dos demais. No que diz respeito ao presente estudo, o sujeito-cúmplice (professora com *status* mais alto em relação aos demais integrantes do grupo) foi incumbido de influenciar na criação da "cultura" do grupo. E, pelo que foi demonstrado, pode-se inferir que exerceu esta influência de forma decisiva. Assim, este estudo corrobora os resultados das pesquisas de *Thibault*, citado por *Kiesler* (1973), de *Kelley* (1951), de *Torrance* (1955), de *Hoffman* citado por *Argyle* (1974) e os dados de *Asch* (1952). A partir desses resultados, pode-se afirmar que os membros de baixo *status* geralmente acatam as decisões dos de alto *status* e ainda inibem seus próprios desempenhos. Este nível de interinfluências, no campo pedagógico, tem implicações óbvias: o professor exerce o domínio institucional, fazendo incidir o seu desejo sobre os seus alunos (*Mialaret*,... 1976). À luz da Abordagem Modernizante, este domínio do professor pode ser considerado como o exercício do modelo que vai formar a estrutura psicológica individual dos alunos. Segundo *Parsons* (1959), o professor é institucionalmente definido como superior aos alunos e, como tal, funciona de modo a exercer um papel de modelador dos valores individuais. O sujeito-cúmplice, no experimento realizado, exerceu decisivamente esta modelagem. Também é possível extrair-se conclusões à luz da Abordagem Alternativa: o grupo reproduz a "cultura" do líder e a escola existe para perpetuar este padrão. O grupo experimental do presente

estudo reproduziu a relação de poder presente em sua dinâmica interna: o professor foi considerado pelo grupo de participantes, como sendo a pessoa que detinha os princípios corretos do exercício realizado. Suas respostas foram, de modo geral, adotadas pelo grupo, seja na fase de criação da "cultura" (consenso), seja na fase individual posterior, especialmente quanto à hierarquização das afirmativas. O que equivale a dizer, que mesmo quando o elemento de pressão estava ausente, as pessoas se conformavam à "cultura" proposta. No dizer de *Bordieu e Passeron* (1975), o professor inculca princípios que os alunos introjetam inconscientemente. A relativa liberdade de interpretação dos sujeitos na fase de pós-teste não chegou a invalidar esta tendência de adaptar-se à "cultura" criada pelo grupo, a partir de uma pressão exercida.

Com relação ainda à questão 1, em sua segunda parte "um grupo cujos membros têm *status* diferente difere na criação de uma "cultura" (evidenciada por interpretações e classificações do Exercício de Decisão por Consenso) quando submetidos a pós-teste apenas?", conclui-se que houve um conformismo maior na criação da "cultura", como se pode facilmente constatar no Quadro 6. Esta intensificação de adesão à "cultura" criada parece se dever à ausência do pré-teste. Como diz *Sherif* (1967), toda pessoa leva para novas situações que enfrenta, suas referências individuais. No presente caso, não houve possibilidade de organização destas referências, destas idéias, o que propiciou que o sujeito-cúmplice exercesse uma influência mais decisiva na fase de estruturação conjunta do consenso grupal ou criação de uma "cultura". Veja-se estes dados no Quadro 6. (p.66)

Em resumo, a "cultura" criada no Grupo Experimental 2 conservou assim a mesma interpretação do instrumento-síntese, com o uso da mesma linguagem, expressões-chaves, sem modificações substanciais do sentido original fornecido pelo sujeito-cúmplice. As interpretações individuais seguiram esta mesma tendência ao conformismo, conforme se pode verificar em alguns exemplos escolhidos ao acaso e reunidos no Quadro 7. (p.67)

Quadro comparativo entre interpretações do Instrumento-síntese e as interpretações do Grupo Experimental 2

INSTRUMENTO-SÍNTESE	GRUPO EXPERIMENTAL 2
<b>A - FAZER BURACOS PARA VER ATRAVÉS DELES</b>	
Interpretar adequadamente, discriminar, ter sagacidade. Descobrir, criar.	Penetrar numa visão do aluno e numa visão global do ensino. Interpretar.
<b>B - CUMPRIMENTAR O FUTURO</b>	
Antecipar mudanças, fazer prognósticos, antever novas perspectivas, entrever o que se deseja construir.	Fazer prognósticos, antecipar as mudanças desejadas.
<b>C - OLHAR DUAS E PRESTAR ATENÇÃO A CHEIROS</b>	
Observar a tudo e a todos. Atenção a detalhes que podem parecer irrelevantes, ser sensível.	Ser sensível aos estímulos ambientais, dar atenção a detalhes que possam parecer irrelevantes; ser observador.
<b>D - ESCUTAR GATOS</b>	
Ter empatia, estar aberto a indicações emocionais, às coisas mais simples, às expressões dos alunos embora pareçam irrelevantes.	Ser perspicaz, estar atento aos sinais fora do esquema; estar atento às indicações emocionais dos alunos.
<b>E - APAGAR ERROS</b>	
Reformular-se, esquecer, ter condições para errar e assumir, reconstruir, tirar vantagens dos erros, saber voltar atrás.	Tirar vantagens dos erros. Dar novas oportunidades aos alunos - errar e assumir as próprias falhas (do professor).
<b>F - ENTRAR E SAIR DE ÁGUAS REVOLTAS</b>	
Arriscar-se, enfrentar dificuldades, não ter medo, aproveitar o que parece ruim, não desanimar.	Enfrentar problemas sem medo, arriscar-se conscientemente, não desanimar.
<b>G - DIVERTIR-SE</b>	
Gostar do trabalho, curtir, desfrutar as experiências. O ensino deve ser divertido.	Gostar do que faz; encontrar no trabalho realização pessoal.
<b>H - QUERER SABER</b>	
Atualizar-se, pesquisar, querer aprender. Ampliar conhecimentos, ter curiosidade.	Ampliar conhecimentos, atualizar-se.
<b>I - CONSTRUIR CASTELOS NA AREIA</b>	
Trabalhar com idealismo, saber lidar com os riscos, ter fantasias criadoras.	Ser criativo aproveitando os recursos que possui; trabalhar com idealismo; aceitar riscos.
<b>J - CANTAR NO SEU REGISTRO</b>	
Ser autêntico, estar tranquilo com o que faz; ser objetivo e imparcial, conhecer suas possibilidades reais e limitações.	Ser autêntico; conhecer suas possibilidades e limitações.
<b>L - LIGAR-SE ÀS ESTRELAS</b>	
Deslimitar-se, criar seus próprios modelos, ir mais longe, sair do comum, elevar-se.	Conduzir o ensino com grandes aspirações; sair do comum, trabalhar com um pouco de poesia; deslimitar-se.
<b>M - CAVAR FUNDO</b>	
Pesquisar, procurar o porquê do porquê, ir à verdade, aprofundar-se, atitude de persistência e seriedade.	Aprofundar-se, esforçar-se; buscar o significado mais íntimo de cada atitude.



QUADRO 7

Quadro comparativo entre interpretações do  
Instrumento-síntese e interpretações  
individuais da fase de pós-teste

INSTRUMENTO-SÍNTESE	PÓS-TESTE
SUJEITO 11	
AFIRMATIVA A - FAZER BURACOS PARA VER ATRAVÉS DELES	
Interpretar adequadamente, discriminar, ter sagacidade, descobrir, criar.	Ser sagaz, não se prender a aparências.
AFIRMATIVA H - QUERER SABER	
Atualizar-se, pesquisar para aprender, ampliar conhecimentos.	Procurar sempre atualizar-se.
SUJEITO 12	
AFIRMATIVA F - ENTRAR E SAIR DE ÁGUAS REVOLTAS	
Arriscar-se, enfrentar dificuldades, não ter medo, aproveitar o que parece ruim.	Saber enfrentar a situação, arriscar-se.
AFIRMATIVA H - QUERER SABER	
Atualizar-se, pesquisar para aprender, ampliar conhecimentos.	Atualizar-se.
SUJEITO 13	
AFIRMATIVA B - CUMPRIMENTAR O FUTURO	
Antecipar mudanças, fazer prognósticos, antever novas perspectivas.	Fazer prognósticos, preparar o aluno para o futuro, fruto de seu trabalho.
AFIRMATIVA D - ESCUTAR GATOS	
Ter empatia, estar aberto às indicações emocionais, às expressões dos alunos, embora pareçam irrelevantes.	Ser perspicaz, perceber os alunos ainda que passivos.
SUJEITO 14	
AFIRMATIVA B - CUMPRIMENTAR O FUTURO	
Antecipar mudanças, fazer prognósticos, antever novas perspectivas.	Fazer prognósticos.
AFIRMATIVA J - CANTAR NO SEU REGISTRO	
Ser autêntico, estar tranquilo com o que faz, ser objetivo e imparcial. Conhecer suas possibilidades e limitações.	Ser autêntico.

As interpretações individuais neste caso, corresponderam muito mais às interpretações do instrumento-síntese; o sentido foi o mesmo. Com relação à classificação, veja-se a comparação entre as classificações consensuais do Grupo Experimental 2 com o Instrumento-síntese, no Quadro 8.

#### QUADRO 8

Quadro comparativo entre as classificações do  
Instrumento-síntese e Grupo Experimental 2

INSTRUMENTO SÍNTESE	AFIRMATIVAS	G R U P O EXPERIMENTAL 2
5	A	1
7	B	7
6	C	6
10	D	10
9	E	9
3	F	5
8	G	8
2	H	2
12	I	11
11	J	12
1	L	3
4	M	4

Há nítida interferência do sujeito-cúmplice na "criação da cultura" do Grupo Experimental 2. Seis prioridades são exatamente as mesmas: afirmativas B, C, D, E, G e H. As outras seis classificações do Grupo Experimental 2 desviam-se pouco do instrumento-síntese.

O mesmo pode-se dizer da influência exercida

por esta "cultura" nas seis primeiras classificações individuais posteriores ao consenso, como pode-se ver no Quadro 9.

#### QUADRO 9

Quadro comparativo entre as seis primeiras  
classificações dos sujeitos  
na fase de pós-teste e o instrumento-síntese

CLAS- SIFI- CAÇÃO	INSTRUMEN- TO-SÍNTESE	GRUPO EXPE- RIMENTAL 2	PÓS-TESTE DOS SUJEITOS 11, 12, 13, 14
1º	L	A	A, H, H, L
2º	H	H	H, A, L, H
3º	F	L	L, L, F, C
4º	M	M	F, M, B, A
5º	A	F	M, C, A, B
6º	C	C	C, C, C, F

De sua leitura, depreende-se que as afirmativas classificadas no instrumento-síntese foram conservadas pelos sujeitos individualmente, na fase de pós-teste. Das afirmativas L, H, F, M, A e C, classificadas originalmente, apenas a afirmativa B não constante da categorização inicial foi escolhida duas vezes, num total de vinte e quatro escolhas. A partir destes resultados pode-se inferir que o Grupo Experimental 2 aderiu fortemente à "cultura" imposta e os sujeitos que faziam parte deste Grupo, continuaram a aderir, mesmo quando o estímulo à pressão não estava mais presente. Os sujeitos adotaram como sendo suas as classificações sugeridas pelo sujeito-cúmplice. Esta situação é bastante típica ao conceito de "Mentalidade Grupal" elaborado por Bion (1970). "Mentalidade Grupal" significa síntese de todas as opiniões dos indivíduos em termos de atitudes e valores, "... o recipiente ou continente de todas as

contribuições feitas pelos membros do grupo" (p.34). No presente caso, o grupo formado por alunas e professora criou uma "cultura" peculiar e típica. A forma de interação predominante fez com que os valores defendidos pela professora fossem acolhidos como sendo os mais corretos. Provavelmente, o tipo de interação professor-aluno determinou um suposto básico de dependência (Bion, 1970) segundo o qual, o grupo se organiza em torno de um líder, cuja palavra não é colocada em dúvida. As interpretações e a hierarquia do Exercício de Decisão por Consenso defendidos pela professora não foram colocados em dúvida e o grupo aderiu fortemente a seus valores. Este método se aproximou dos encontrados por Torrance (1975). No experimento realizado com grupos de diferentes *status*, Torrance verificou que estas diferenças podem levar a que se atribua maior valor às contribuições dos membros de *status* mais elevado e a solução dada por este é geralmente adotada pelo grupo, mesmo que esta não seja a mais correta. No Exercício de Decisão por Consenso, não havia interpretações consideradas certas ou erradas a tarefa do grupo era a de interpretar e hierarquizar doze afirmativas, à luz de sua percepção pessoal. Equivalia, de certa forma, a projeções individuais. Mesmo assim, a percepção fornecida pelo sujeito-cúmplice foi considerada a melhor. As alunas do Grupo Experimental 2 deixaram de expressar seus próprios pensamentos e idéias, provavelmente pelo fato de que a "cultura" criada no grupo fosse determinada pela pressão exercida por uma professora, e que por definição tivesse a função de exercer influência. Na relação professor-aluno, está implícita a assimetria - o professor é o sujeito ativo e que deve dominar; o aluno, o sujeito passivo à dominação. O professor influencia, o aluno é influenciado. Dentro da concepção Modernizante este domínio poderia ser considerado valioso se realmente o professor fosse o depositário dos valores humanistas e de socialização que a escola pretenda internalizar em seus educandos. Desta forma, ele seria o modelo ideal de identificação. Mas, o fato é que o papel do professor não lhe dá esta garantia de justiça distributiva, como teoricamente acredita Inkeless (1974)



Focalizando os resultados encontrados e confrontando-os com a Abordagem Alternativa, vê-se que a reprodução da "cultura" pedagógica é maior à medida que se impossibilite os alunos de organizarem suas próprias experiências e valores, antes do encontro professor-aluno, situação que pela própria definição leva os alunos à adesão e aceitação incondicional de "cultura" criada e imposta pelo professor.

Quanto à segunda questão proposta, em sua primeira parte "Um grupo cujos membros têm *status* igual difere na criação de uma "cultura" (evidenciada por interpretações e classificações do Exercício de Decisão por Consenso) quando submetidos a pré e pós-teste?", encontram-se as interpretações, descritas no Quadro 10. (p.72)

Como se verifica, a linguagem usada no Grupo de Controle 1 foi muito informal, variada e as interpretações fizeram menção clara e explícita à idéia de uma ajuda concreta ao aluno por parte do professor no sentido de correção de seus erros e orientação segura. A palavra aluno foi mencionada cinco vezes em doze interpretações.

A análise de algumas interpretações individuais na fase de pré e pós-teste confirmou esta tendência, ou seja, a linguagem continuou informal e a preocupação com o aluno foi predominante, sendo aumentada na fase de pós-teste, o que pode ser verificado no Quadro 11. (p. 73)

Com relação à comparação das classificações individuais posteriores, notou-se uma variação nas prioridades estabelecidas pelos sujeitos, como se pode ver no Quadro 12. (p. 74)

Quadro comparativo entre interpretações e classificações do Instrumento-Síntese e as interpretações e classificações do Grupo de Controle 1

INSTRUMENTO-SÍNTESE		GRUPO DE CONTROLE 1	
A - FAZER BURACOS PARA VER ATRAVÉS DELES			
Interpretar adequadamente, discriminar, ter sagacidade. Descobrir, criar.	5	1	O educador deve procurar sempre entender seus alunos, levando em conta que cada ser é único.
B - CUMPRIMENTAR O FUTURO			
Antecipar mudanças, fazer prognósticos, antever novas perspectivas, entrever o que se deseja construir.	7	6	Estar atento para todas as inovações; não parar no tempo e no espaço; ser dinâmico.
C - OLHAR DUAS VEZES E PRESTAR ATENÇÃO A CHEIROS			
Observar a tudo e a todos. Atenção a detalhes que podem parecer irrelevantes, ser sensível.	6	3	Não se tomar decisões precipitadas, mas observar e levar em consideração as mínimas reações do aluno.
D - ESCUTAR GATOS			
Ter empatia, estar aberto a indicações emocionais, às coisas mais simples, às expressões dos alunos, embora pareçam irrelevantes.	10	8	Saber ouvir os alunos tímidos.
E - APAGAR ERROS			
Reformular-se, esquecer, ter condições para errar e assumir, reconstruir, tirar vantagens dos erros, saber voltar atrás.	9	2	Procurar superar as deficiências dos alunos, não com reprimendas e censuras, mas através de uma orientação segura.
F - ENTRAR E SAIR DE ÁGUAS REVOLTAS			
Arriscar-se, enfrentar dificuldades, não ter medo, aproveitar o que parece ruim, não desanimar.	3	5	Enfrentar, com bravura, situações adversas que lhe são impostas pelo meio e pela sociedade.
G - DIVERTIR-SE			
Gostar do trabalho, curtir, desfrutar as experiências. O ensino deve ser divertido.	8	11	O professor deve gostar do que faz, assegurando maior rentabilidade.
H - QUERER SABER			
Atualizar-se, pesquisar, querer aprender. Ampliar conhecimentos, ter curiosidade.	2	7	A atualização e investigação são fundamentais.
I - CONSTRUIR CASTELOS NA AREIA			
Trabalhar com idealismo, saber lidar com os riscos, ter fantasias criadoras.	12	9	Levar o aluno a tentar sempre; vislumbrar um mundo melhor.
J - CANTAR NO SEU REGISTRO			
Ser autêntico, estar tranquilo com o que fez, ser objetivo e imparcial, conhecer suas possibilidades reais e suas limitações.	11	12	Cada professor é responsável pela sua matéria, pela sua turma, pelo seu aluno.
L - LIGAR-SE ÀS ESTRELAS			
Deslimitar-se, criar seus próprios modelos, ir mais longe, sair do comum, elevar-se.	1	10	Ter grandes aspirações, querer sempre o melhor.
M - CAVAR FUNDO			
Pesquisar, procurar o porquê do porquê, ir à verdade, aprofundar-se, atitude de persistência e seriedade.	4	4	Aprofundar no seu dever, levar a sério tudo o que se refere à profissão.

## QUADRO 11

Quadro comparativo entre interpretações individuais da fase de Pré e Pós-teste e o consenso do Grupo de Controle 1

PRÉ-TESTE	GRUPO DE CONTROLE 1	PÓS-TESTE
SUJEITO 6		
Ver o que está do outro lado.	AFIRMATIVA A - FAZER BURACOS PARA VER ATRAVÉS DELES O educador deve procurar sempre entender seus alunos, levando em conta que cada ser é único.	Procurar conhecer bem seus alunos para saber como levar cada um.
Rir-se, passar o tempo agradável.	AFIRMATIVA G - DIVERTIR-SE O professor deve gostar do que faz, assegurando maior rentabilidade.	O professor deve mostrar-se satisfeito e brincar com seus alunos.
SUJEITO 7		
Querer saber a respeito dos alunos como alunos e como gente.	AFIRMATIVA H - QUERER SABER A atualização e a investigação são fundamentais.	Querer saber a respeito dos alunos como alunos e como gente.
Tirar dúvidas dos alunos.	AFIRMATIVA E - APAGAR ERROS Procurar superar as deficiências dos alunos, não com reprimendas e censuras, mas através de uma orientação segura.	Tirar dúvida de qualquer espécie dos alunos.
SUJEITO 8		
Astúcia, acima de tudo.	AFIRMATIVA D - ESCUTAR GATOS Saber ouvir os alunos tímidos.	Ouvir os alunos tímidos.
Querer sempre.	AFIRMATIVA I - CONSTRUIR CASTELÓS NA AREIA Levar o aluno a tentar sempre, vislumbrar um mundo melhor.	Levar o aluno a querer sempre vislumbrar um mundo melhor.
SUJEITO 9		
Estar sempre atento a todas as inovações.	AFIRMATIVA B - CUMPRIMENTAR O FUTURO Estar sempre atento às inovações, não parar no tempo e no espaço.	Mantenho.
O professor deve explicar a matéria até que os alunos a entendam.	AFIRMATIVA M - CAVAR FUNDO Aprofundar no seu dever, levar a sério tudo o que se refere à profissão.	Mantenho.
SUJEITO 10		
O educador deve mostrar-se alegre, transmitir alegria aos educandos.	AFIRMATIVA J - CANTAR NO SEU REGISTRO Cada professor é responsável pela sua matéria, pela sua turma, pelo seu aluno.	O professor deve estar voltado para a sala de aula e seus problemas.
Subir, sempre subir, deve ser a meta de um bom educador.	AFIRMATIVA L - LIGAR-SE ÀS ESTRELAS Ter grandes aspirações, querer sempre o melhor.	Subir às alturas, sonhar com os alunos.

QUADRO 12

Quadro comparativo entre as seis primeiras  
classificações dos sujeitos na fase de  
pré e pós-teste e as classificações do Grupo de Controle 1

CLAS- SIFI- CAÇÃO	GRUPO DE CONTROLE 1	SUJEITOS 6, 7, 8, 9 e 10	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
1a.	A	H, E, A, G, H	A, E, A, E, A
2a.	E	E, J, E, M, A	H, A, E, F, C
3a.	C	G, M, C, I, E	M, M, C, A, E
4a.	M	M, A, B, E, F	D, C, B, D, F
5a.	F	L, H, F, F, C	E, J, F, B, H
6a.	B	C, I, D, D, B	B, I, G, C, D

Interpretando-se os dados do Quadro 12, verifica-se que a "cultura" criada não foi suficientemente forte para que funcionasse como pressão à uniformização. De qualquer maneira, o grupo se interrelacionou, trocando significados e o resultado deste processo foi a escolha quase unânime do primeiro lugar em torno da letra A. Esta afirmativa havia sido interpretada na fase grupal como a necessidade que o professor tem de entender, compreender seus alunos. Esta interpretação foi mantida pelos sujeitos individualmente e a ênfase dada ao aluno, enquanto ponto focal de preocupação de um bom educador pode ser considerada como o compromisso, como a norma comum. Estes dados permitem deduzir que o Grupo de Controle 1 constituiu-se em um "grupo de referência", segundo conceitualizações de Davis (1973), Kiesler (1973), Argyle (1974), com processos de interação, com resultante trocas de significados e criação de uma "cultura" própria. A prioridade dada à compreensão do aluno, seja na fase de Consenso, seja no Pós-teste ilustrou bem esta "cultura" criada, que Sherif (1967) chama de "norma



social", ou acordo mutuamente dependente. Ele afirma que, diante de qualquer situação desestruturada, algum padrão é estabelecido, comum e peculiar ao grupo, ou seja, cria-se uma "cultura". A ausência da relação professor-aluno no Grupo de Controle 1 determinou que este grupo tivesse uma dinâmica processual própria. Os resultados obtidos permitiram estabelecer algumas comparações com o sistema descrito na Abordagem Modernizante e na Abordagem Alternativa.

No Grupo de Controle 1, não houve explicitamente a figura de identificação ou o "modelo universalista" do professor (Parsons, 1959). Contudo, a "cultura" criada pelo grupo de alunas apontou o professor como o ponto básico desta relação, a base do triângulo proposto por Mialaret (1976): "professor-saber-alunos". A "cultura" assim criada atribuiu ao professor função preponderantemente ativa na relação pedagógica - orientar, ensinar, prover, ouvir, compreender. Este valor está de acordo com a Abordagem Modernizante, onde o professor é o modelo de socialização e é considerado como o elemento que vai determinar a estrutura psicológica individual de seus alunos, sujeitos mais receptivos do que ativos no processo educacional.

Os resultados da segunda parte da Questão 2, "Um grupo cujos membros têm *status* igual difere na criação de uma "cultura" (evidenciada por interpretações e classificações do Exercício de Decisão por Consenso) quando submetidos a pós-teste?", estão contidos no Quadro 13. (p. 76)

Como se pode verificar, o Grupo de Controle 2 apresentou tendências semelhantes às do Grupo de Controle 1. Também aqui notou-se preocupação fundamental com o aluno (a expressão "aluno" é usada seis vezes em doze alternativas) e a primeira escolha também recai na alternativa A, que foi interpretada também como a necessidade de conhecer os alunos. Idéias novas foram trazidas à tona (como a do questionamento, relacionamento aberto, etc). A linguagem foi mais livre, mais informal, caracterizando-se por uma tendência à síntese.

## QUADRO 13

Quadro comparativo entre interpretações e classificações do Instrumento-síntese e interpretações e classificações consensuais do Grupo de Controle 2

INSTRUMENTO-SÍNTESE		GRUPO DE CONTROLE 2	
A - FAZER BURACOS PARA VER ATRAVÉS DELES			
Interpretar adequadamente, discriminar, ter sagacidade, descobrir, criar.	5	1	Conhecer os alunos. Pesquisar.
B - CUMPRIMENTAR O FUTURO			
Antecipar mudanças, fazer prognósticos, antever novas perspectivas, entrever o que se deseja construir.	7	10	Através do estudo ver a sua aplicação na vida.
C - OLHAR DUAS VEZES E PRESTAR ATENÇÃO A CHEIROS			
Observar a tudo e a todos, atenção e detalhes que podem parecer irrelevantes. Ser sensível.	6	8	Ter sensibilidade para escolher. Uma mesma idéia gera várias interpretações.
D - ESCUTAR GATOS			
Ter empatia, estar aberto a indicações emocionais, às coisas mais simples, às expressões dos alunos.	10	2	Saber ouvir os seus alunos; bons hábitos no que se refere à captação de idéias trocadas.
E - APAGAR ERROS			
Reformular-se, esquecer, ter condições para errar e assumir, reconstruir, tirar vantagens dos erros, saber voltar atrás.	9	4	Correção; clarear as idéias; saber ensinar o certo e o errado aos alunos.
F - ENTRAR E SAIR DE ÁGUAS REVOLTAS			
Arriscar-se, enfrentar dificuldades, não ter medo, aproveitar o que parece ruim, não desanimar.	3	5	Saber encaminhar uma discussão; enfrentar situações diversas.
G - DIVERTIR-SE			
Gostar do trabalho, curtir, desfrutar as experiências. O ensino deve ser divertido.	8	6	Ser maleável, acessível aos alunos; relacionamento aberto professor-aluno.
H - QUERER SABER			
Atualizar-se, pesquisar, querer aprender. Ampliar conhecimentos, ter necessidade.	2	7	Sempre estar a par das novidades; ter motivação
I - CONSTRUIR CASTELOS NA AREIA			
Trabalhar com idealismo, saber lidar com os riscos, ter fantasias criadoras.	12	12	Devanear com os alunos em termos de recreação.
J - CANTAR NO SEU REGISTRO			
Ser autêntico, estar tranquilo com o que faz, ser objetivo e imparcial, conhecer suas possibilidades e limitações.	11	11	Incentivo; visar conclusão do curso.
L - LIGAR-SE ÀS ESTRELAS			
Deslimitar-se, criar seus próprios modelos, ir mais longe, sair do comum, elevar-se.	1	9	Incentivo no campo científico.
M - CAVAR FUNDO			
Pesquisar, procurar o porquê do porquê, ir à verdade, aprofundar-se, atitude de persistência e seriedade.	4	3	Questionar as idéias apresentadas e criar novas idéias.

Quanto às interpretações individuais, notou-se convergência às idéias de Consenso do Grupo. O fato dos sujeitos não terem feito uma interpretação anterior favoreceu mais a tendência para se aproximar da "cultura criada" na interpretação grupal. Ver esta tendência no Quadro 14.

#### QUADRO 14

Quadro comparativo entre as interpretações individuais na fase de pós-teste e o consenso no Grupo de Controle 2

GRUPO DE CONTROLE 2	PÓS TESTE
SUJEITO 16	
AFIRMATIVA A - FAZER BURACOS PARA VER ATRAVÉS DELES	
Conhecer os alunos, pesquisar.	Conhecer os alunos, incentivá-los a falar.
AFIRMATIVA M - CAVAR FUNDO	
Questionar as idéias apresentadas e criar novas.	Ensinar bem.
SUJEITO 17	
AFIRMATIVA G - DIVERTIR-SE	
Ser maleável, acessível aos alunos, relacionamento aberto professor-aluno.	Relacionamento aberto com os alunos.
AFIRMATIVA I - CONSTRUIR CASTELOS NA AREIA	
Devanear com os alunos em termos de recreação.	Idealização.
SUJEITO 18	
AFIRMATIVA E - APAGAR ERROS	
Correção, clarear as idéias, saber ensinar o certo e o errado.	Clarear idéias, sanar erros.
AFIRMATIVA L - LIGAR-SE ÀS ESTRELAS	
Incentivo no campo científico.	Usar pesquisas científicas.
SUJEITO 19	
AFIRMATIVA D - ESCUTAR GATOS	
Saber ouvir os alunos, bons hábitos no que se refere à captação de idéias trocadas.	Formar hábitos.
AFIRMATIVA I - CONSTRUIR CASTELOS NA AREIA	
Devanear com os alunos, em termos de recreação.	Devanear.
SUJEITO 20	
AFIRMATIVA C - OLHAR DUAS VEZES E PRESTAR ATENÇÃO A CHEIROS	
Ter sensibilidade para escolher. Uma mesma idéia gera várias interpretações.	Observar todos e conhecê-los particularmente.
AFIRMATIVA J - CANTAR NO SEU REGISTRO	
Incentivo, visando à conclusão do curso.	Incentivar os alunos visando o futuro.

Com relação às seis primeiras classificações do Exercício de Decisão por Consenso confrontadas com as seis primeiras classificações individuais da fase de pós-teste do Grupo de Controle 2, ver o quadro 15.

QUADRO 15

Quadro comparativo entre as seis primeiras classificações dos sujeitos na fase de pós-teste e o consenso do Grupo de Controle 2

CLASSIFICAÇÃO	GRUPO DE CONTROLE 2	PÓS-TESTE DOS SUJEITOS 16, 17, 18, 19 e 20
1a.	A	A, F, A, A, A
2a.	D	D, G, F, F, G
3a.	M	E, H, M, G, D
4a.	E	C, I, H, M, E
5a.	F	H, M, C, C, M
6a.	G.	F, L, E, D, C

De sua análise, conclui-se que houve influência decisiva do consenso do grupo nas classificações posteriores. De trinta classificações, seis escolhas não recaíram nas afirmativas eleitas pelo grupo como as mais importantes. (Afirmativa H - três vezes; L - duas vezes; I - uma vez). As outras foram as mesmas, principalmente na primeira classificação, onde quatro escolhas em cinco quase tornaram a afirmativa A em unanimidade. Estes dados parecem demonstrar que a ausência de estabelecimentos de prioridades antes do trabalho de grupo tornou o próprio trabalho de grupo como uma fonte de pressão. As tendências presentes no Grupo de Controle 1 intensificaram-se no Grupo de Controle 2, como se pode ver. A ausência de um trabalho prévio fez



com que o trabalho do grupo se convertesse em um estímulo à uniformização, à criação de uma "cultura" comum (Sherif, 1967). A "cultura" criada ainda teve como valor dominante a atuação do professor, que deve ser voltada para o aluno, considerado, até certo ponto, dependente desta atuação. Este valor está contido prevalentemente na Abordagem Modernizante, segundo a qual o professor é o modelo de identificação, se constituindo portanto, no ponto focal e original de todo o processo de educação. A partir de sua pessoa, são construídos os parâmetros da socialização: "independência, realização, universalismo e especificidade" (Dreeben, 1968). Em síntese, as interpretações do Grupo de Controle 2 referem-se a conteúdos claramente identificáveis com os valores da Abordagem Modernizante - o professor é considerado como uma pessoa que deve apresentar-se com atributos de personalidade, moral, relacionamento, em tudo superior a seus alunos (Parsons, 1959). De sua atuação, isenta e madura, depende o bem-estar e a educação de seus alunos.

A terceira e última questão do presente estudo "Como se compara a "cultura" de dois grupos (evidenciada por interpretações e classificações do Exercício de Decisão por Consenso), cujos membros têm *status* igual e *status* diferente, quando submetidos a (a) pré e pós-teste; (b) pós-teste apenas? permitiu os seguintes comentários:

A "cultura" criada em grupos com membros da *status* diferente evidenciou tendências nítidas ao conformismo. A atuação do sujeito cúmplice teve influência decisiva tanto nas interpretações, quanto nas classificações dos sujeitos dos Grupos Experimentais. Pode-se dizer que a influência a nível de interpretação foi maior nas situações onde não houve o pré-teste, o que equivale a dizer que, nas situações grupais onde os indivíduos não levaram suas idéias organizadas previamente, o grupo funcionou como elemento de pressão (Sherif, 1967). A linguagem dos grupos experimentais conservou as mesmas características do instrumento-síntese: impessoal, abstrata, mais no nível de idéias do que de ação.

Nos Grupos de Controle, seja quando os sujeitos eram submetidos a pré e pós-teste ou pós-teste apenas, a "cultura" criada pelos dois grupos possuiu características comuns. A linguagem foi mais informal, mais livre e variada. Além do mais, houve em ambos uma forte preocupação com o aluno enquanto entidade concreta e não como uma abstração. As idéias de orientar aluno, tirar suas dúvidas, corrigir e formar neles bons hábitos, incentivá-los, cativá-los e motivá-los apareceram claramente. Esta tendência foi evidenciada também nas classificações dos dois grupos de controle, onde a afirmativa A - "Fazer buracos para ver através deles" - foi interpretada como a necessidade de conhecer os alunos. Esta afirmativa foi escolhida em primeiro lugar, na escolha consensual; nas escolhas individuais da fase do pós-teste, ela foi assinalada 8 dentre doze vezes. Isto pareceu indicar que a preocupação com o aluno enquanto pessoa que deve ser atendida pelo professor, foi o único padrão cultural criado pelo grupo. O papel do professor, neste caso, conforma-se às expectativas da Abordagem Modernizante, já explicitadas anteriormente. Contudo, este modelo que considera a escola e a função docente como os agentes de socialização por excelência vem sendo criticado por outros teóricos da educação aqui identificados dentro da Abordagem Alternativa. Segundo esta concepção, a dinâmica estabelecida nos Grupos Experimentais, nos quais o sujeito-cúmplice (professora) influenciou fortemente os sujeitos, poderia ser analisada como um processo de inculcar significações, através de uma relação de força mascarada e dissimulada. Ou seja, o professor tem como papel institucional a obtenção do conformismo, mesmo quando este conformismo é conseguido através da camuflagem da relação do poder, transformada em bondade, isenção, apoliticismo, competência e capacidade para orientar. Os Grupos de Controle, onde não existiu a relação professor-aluno, também orientaram suas interpretações para esta assimetria.

A terceira questão foi ainda analisada quantitativamente a partir dos desvios do consenso do grupo,

que se traduziu na "criação de uma cultura" e as classificações individuais posteriores (pós-teste). As médias dos desvios dos Grupos Experimentais e de Controles são encontradas na Tabela 1.

Tabela 1

Média dos desvios entre as classificações criadas pela "cultura" do grupo e as classificações individuais posteriores

G R U P O S	MÉDIA DE DESVIOS
Grupos Experimentais	$\bar{X} = 7,3$
Grupos de Controle	$\bar{X} = 13,5$

Estes dados corroboraram a análise qualitativa, onde foi afirmado que os Grupos Experimentais foram mais coesos na criação de sua "cultura", por terem sofrido influência de um elemento de *status* diferente (sujeito-cúmplice - professora com *status* mais alto que o dos alunos).

Nos Grupos de Controle houve maior diversificação de classificações, como se demonstra pela média do desvio alcançado ( $\bar{X} = 13,5$ ) comparado à da média do Grupo Experimental ( $\bar{X} = 7,5$ ).

Pode-se inferir que à medida que o grupo sofre uma pressão para a convergência de suas opiniões, a "cultura" criada é mais uniforme do que quando não existe tal pressão. Pode-se afirmar que o padrão externo imposto é internalizado, refletindo-se na criação de uma "cultura" com maior tendência à uniformidade.

# C A P Í T U L O V



## CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Tendo em vista os resultados e as limitações admitidas neste estudo, pode-se concluir que:

1. A atuação do professor é percebida como decisiva para influenciar o comportamento dos alunos na criação de uma "cultura" pedagógica. Esta influência é definida pelo seu papel institucional: na relação pedagógica, quando alunos e professores se interinfluenciam, está implícito que cabe ao professor exercer de forma mais definitiva esta influência. Ele é o agente de modelagem aceito pelos que são modelados. Ele é o definidor definitivo da "cultura" pedagógica.
2. A influência do professor é aumentada à medida que os alunos não organizam previamente suas experiências, segundo um quadro pessoal de referências. Desta forma, existe intensificação da adesão à "cultura" criada, quando os indivíduos que fazem parte do grupo deixam de fazer uma reflexão e organização prévia de suas idéias, assumindo como consenso o valor proposto pela figura de *status* mais alto (o professor, no caso).
3. Na ausência do professor, o grupo cria sua própria "cultura" pedagógica, relacionada a aspectos mais concretos de sua realidade. Contudo, nesta "cultura" criada, o foco de atenção sobre a figura que solucionaria suas dificuldades concretas ainda é a figura de autoridade, pessoa de *status* mais alto. Assim, o professor, mesmo ausente, é uma presença nas expectativas e desejos dos alunos. Isto parece indicar que o peso da tradição faz com que o professor seja considerado como o sujeito definidor da relação pedagógica, dentro de uma assimetria, como assinala Filloux (1974). A estrutura de poder da relação pedagógica constitui-se pois, a

partir de um modelo hierarquizado entre dois polos: dominação - submissão. O poder de ensinar confere ao professor a dignidade estatutária de domínio da relação. Cabe ao aluno "o ser para o professor", com a característica - dependência e submissão.

Em síntese, as conclusões expostas permitem a constatação de que o cenário pedagógico existente condiz com os valores da Abordagem Modernizante: a escola existe para criar o modelo de homem que atenda à uma demanda social, através da modelagem de comportamentos individuais e grupais, cabendo ao professor exercer esta tarefa, juntamente com outros agentes socializadores. É sua função modelar gerações após gerações, durante anos consecutivos, em idades variadas, com a finalidade de construir uma sociedade melhor.

Contudo, esta atuação do professor, a "cultura" que ele induz, não é criação própria, mas resulta de ingerências externas ao contexto da escola, atendendo assim a uma demanda, não da sociedade como um todo, mas de classes detentoras do poder. A Abordagem Alternativa não minimiza a ação do professor ao fazer esta crítica, mas denuncia o fato de que a "cultura" pedagógica da qual resulta uma "*praxis*" tem origem extra-classe e que uma mudança de dinâmica da "cultura" pedagógica só seria possível à medida que se alterasse o cenário total.

As evidências empíricas neste estudo permitem algumas reflexões a título de sugestões para a prática pedagógica, considerando as duas orientações de análise da "*praxis*" educativa aqui discutidas:

1. Sugerir que os professores que estão de acordo com os valores da Abordagem Modernizante se conscientizem da enorme responsabilidade que sobre seus ombros é colocada tanto pela Instituição e sociedade quanto pelos alunos, mesmo que estes últimos comportamentalmente expressem aspirações alternativas. Ou seja, estarem conscientes de que o professor é idealizado como uma pessoa

isenta, amadurecida, que entende e aceita os almejos de liberdade de seus alunos e é capaz de ajudá-los e orientá-los, até mesmo para serem livres.

2. Que os professores reflitam acerca da farsa da escola livre centrada no aluno que permite dar a ele o poder de decisão e o encargo de encontrar seus caminhos, sem que haja mudanças estruturais ao nível do cenário pedagógico como um todo. Neste caso, o que ocorre geralmente é os alunos sentirem a necessidade, identificada como aspirações e desejos de presença do professor, de cuidados e de uma autoridade que escolha seus caminhos. A falta de experiência prévia de decisão, determinada pela longa convivência com a inculcação de valores segundo o modelo da concepção modernizante, incapacita-os para decidir em oposição à "cultura" inculcada e clamam pela autoridade como ovelhas pelo pastor.
3. Que os professores que pretendem uma prática pedagógica criativa e livre se conscientizem do jogo de poder que manipulam, quando não mudam estruturalmente o cenário. Para que alguma mudança efetiva, ainda que pequena possa ocorrer, sugere-se que os professores discutam criticamente esta relação de poder com seus alunos.
4. Que dada a inexperiência e a ausência de dados consistentes de como seria uma prática pedagógica não dominadora, que sejam tentadas realmente *praxis* educacionais alternativas onde os grupos elaborem sua própria "cultura", explicitando o próprio conhecimento e experiência pessoal, o seu projeto enfim, dado que a "cultura" pedagógica que se manipula nas escolas não é gerada no grupo, mas soprada sobre o grupo como uma inspiração bondosa do professor, mesmo bem intencionado e democrático. Com isto, a mudança estrutural do cenário pedagógico pode vir a ocorrer, lenta e gradualmente.
5. Que a tarefa mencionada no item anterior deveria envolver não apenas a escola como instituição, mas também as pessoas que fazem do saber uma *praxis*. Porque não bas-

ta mudar quem tem o poder, pois a assimetria permaneceria, mas repartir com a sociedade como um todo o encargo de encontrar soluções que recoloquem a relação pedagógica num equilíbrio e simetria. Seria talvez uma utopia, mas como disse *Freire* (1979) "... o utópico não é o irrealizável, a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico" (p.27).

o0o0o0o



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## REFERÊNCIAS

- ALLPORT, F. H. Social Psychology, Boston, Houghton Mifflin Co., 1924.
- . The influence of the group upon association and thought. Journal of Experimental Psychology, 1920, 3, p. 159 a 189.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia y aparatos ideológicos de Estado, Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 1974.
- ARGYLE, M. A interação social, Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- ASCH, Solomon E. Social Psychology, New York, Prentice Hall 1952.
- BACKMAN, Carl W. e SECORD, Paul. Social Psychology, New York, McGraw Hill Book Company, 1964.
- BION, W. R. Experiências com grupos, Rio de Janeiro, Imago 1970.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A reprodução, - elementos para uma teoria de ensino, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRADFORD, Leland P. Dinámica del grupo de discusión, Buenos Aires, Colección Hombre y Sociedade, Ed. 3, 1966.
- BRUYNE, P. HERMAN, J. e SCHOUTHEETE. Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- CAMPBELL, Donald T. e STANLEY, Julian C. Experimental and quasi-experimental designs for research, Rand McNally & Company, Chicago, 1970.
- COLLINS, B. F. e GUETZKOW. A social psychology of group process for decision making, New York, Willey, 1964.
- DA COSTA, Anna Edith B. Influências do nível de relacionamento, tipo de tarefa e tamanho de grupo no desempenho, Tese de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 1972.

HOMANS, G. C. Social behavior its elementary forms, New York, Harcourt, Brace, 1961.

ILLICH, I. La sociedade descolonizada, Barral, Barcelona, 1974.

INKELESS, Alex. Social structure and the socialization of competence. Harvard Educational Review, 36, nº3, 1966, p.279.

———. e SMITH, David H. Becoming modern, New York, Harvard University Press, 1974.

KELLEY, H. Communication in experimentally created hierarchies, Human Relation IV, 1951, p.123 a 151.

KIESLER & KIESLER. Conformismo, São Paulo, Editora Edgar Blucher, 1973.

KLEIN, Josephine. O estudo de grupos, Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

LAUGHLIN, P. R. Conditional concept attainment as a function of if factor complexity and then factor complexity, Journal of Experimental Psychology, 1968, v.77, p. 212-222.

———. & JORDAN, R. M. Selection strategies in conjunctive, disjunctive and biconditional concept attainment, Journal of Experimental Psychology, 1967, v.75, p.188-193.

———. & MCGLYNN, R. P., ANDERSON, J. A. & JACOBSON, E. S. Concept attainment by individuals versus cooperative pairs as a function of memory, sex, and concept rule, Journal of Personality and Social Psychology, 1968, v.8, p.410-417.

———. & KERR, N. L., DAVIS, J. H., HALFF, H. M., & MARCINIAK, K. A. Group size, member ability and social decisions schemes on an intellectual task. Journal of Personality and Social Psychology, 1975, v.31, p.522-35.

LINDGREN, Henry Clay. An introduction to Social Psychology, EUA, John Wiley & Sons, 1973.

- MIALARET, G. e DEBESSE, N. Aspectos sociales de la educati-  
on, v.1, s.a ediciones apontado 5347, Barcelona, 1976.
- NEWCOMB, T. M. A study of consensus. In: R. K. Merton, L.  
Broom, L. S. Cottvelli, Jr (Eds.) Sociology Today, New  
York, Harper, 1969.
- OLMSTED, M. S. O pequeno grupo social, São Paulo, Herder,  
1970.
- PARSONS, Talcott. The school class a social system: some  
of its function in American Society, Harvard Educational  
Review, 29 (4), p.297-318, Fall, 1959.
- ROSENFELD, David. Sartre y la psicoterapia de los grupos,  
Buenos Aires, Paidós, 1971.
- SHERIF, Muzafer. Social interaction, process and products,  
USA, Aldine Publishing Co., 1967.
- . On the relevance of social psychology, American  
Psychologist, 25, p.144 a 156, 1970.
- SNYDERS, George. École, classe et lute des classes, Paris,  
Presses Universitaires de France, 1976.
- TORRANCE, E. P. Some consequences of power differences on  
decision making in permanent and themporary three-man -  
groups, Small groups studies in social interacion, New  
York, 1955.
- WARD, Charles. Psicologia Social e Experimental, Manual de  
Laboratório, São Paulo, EDU e Edusp, 1974.
- ZAJONC, Robert B. Social Facilitation, Revue Science, v.149  
1965, p.269 a 274.
- . Psicologia Social, São Paulo, Herder, 1969.
- ZALEZNIK, A. et alii. The motivation, productivity and sa-  
tisfaction of workers: a prediction study, NYHarvard Uni-  
versity, 1958.



A N E X O S

## ANEXO 1

EXERCÍCIO DE DECISÃO POR CONSENSO

SUGESTÃO DE UM TESTE COMO  
EXERCÍCIO DE DECISÃO POR CONSENSO

Experiência revista por Maria Lúcia Goulart  
Dourado e Maria Cecília Leite Mendonça, do trabalho de  
*John Hansen*, professor da Universidade da Califórnia.

Colaboração da monitora Maria das Graças  
Sete de Castro.

MARÇO DE 1973

SUGESTÃO DE UM TESTE COMO  
EXERCÍCIO DE DECISÃO POR CONSENSO

INSTRUÇÕES:

1. Distribuição dos participantes em grupos de 5.
2. Distribuição da Folha 1, com as seguintes instruções:
  - 2.1- Interpretar, por escrito e individualmente, as características dadas de A a M.
  - 2.2- Classificar as características, em uma hierarquia de importância (assim, o nº 1 corresponderá à mais importante e o nº 12 à menos importante).
  - 2.3- Fazer nova interpretação e classificação, agora em grupo. Anotar o resultado obtido pelo grupo, na Folha 2.
  - 2.4- Cada participante faz nova classificação, individualmente, na Folha 3.
3. Distribuição da Folha 2, onde serão feitos os registros relativos à classificações feitas, da seguinte maneira:
  - 3.1- Coluna I: à frente de cada letra, colocar a ordem dada às características, tal como foi feita individualmente.
  - 3.2- Coluna II: à frente da cada letra, colocar a classificação obtida pelo grupo.
  - 3.3- Coluna III: estabelecer a diferença entre os resultados das Colunas I e II, sem consideração do valor relativo dos nºs.
  - 3.4- Coluna IV: colocar a classificação individual, feita após o trabalho do grupo.



- 3.5- Coluna V: estabelecer a diferença entre as colunas II e IV, como no item 3.3.
- 3.6- Coluna VI: estabelecer a diferença entre as colunas I e IV, como nos itens anteriores.
- 3.7- Efetuar a soma dos valores das colunas III, V e VI.

#### 4. Análise dos resultados

- 4.1- Coluna III: Quanto menor for a soma, maior foi a influência do indivíduo na decisão do grupo.
- 4.2- Coluna V: Quanto menor for a soma, maior foi a influência do grupo no indivíduo. Quando o resultado for bastante próximo de 0 (zero), pode-se analisá-lo em termos de pressão efetiva do grupo sobre o indivíduo.
- 4.3- Coluna VI: Quanto menor for a soma, maior foi a constância de opinião do indivíduo.
- 4.4- Sugerimos que sejam feitas análises comparativas dos 3 resultados (Colunas III, V e VI), por parte de cada indivíduo do grupo.
- 4.5- Também deverá ser analisado o resultado da Coluna III, em relação aos demais elementos do grupo. O indivíduo que revelar menor resultado bruto, terá sido o elemento de maior influência no grupo.

## AS CARACTERÍSTICAS DE UM BOM EDUCADOR

- A - Fazer buracos para ver através deles.
- B - Cumprimentar o futuro.
- C - Olhar duas vezes e prestar atenção a cheiros.
- D - Escutar gatos.
- E - Apagar erros.
- F - Entrar e sair de águas revoltas.
- G - Divertir-se.
- H - Querer saber.
- I - Construir castelos na areia.
- J - Cantar no seu registro.
- L - Ligar-se às estrelas.
- M - Cavar fundo.

## A N E X O 2

INSTRUÇÕES PARA O  
EXERCÍCIO DE DECISÃO POR CONSENSO

FASE I - Pré-Teste Individual -	Gr. Experimental	1
	Gr. Controle	1
FASE II - Consenso	Gr. Experimental	1
	Gr. Controle	1
	Gr. Experimental	2
	Gr. Controle	2
FASE III - Pós-Teste Individual -	Gr. Experimental	1
	Gr. Controle	1
	Gr. Experimental	2
	Gr. Controle	2



F A S E I  
PRÉ - TESTE INDIVIDUAL

- Grupo Experimental 1
- Grupo de Controle 1

"Vamos realizar hoje um exercício que nos dará uma série de informações acerca do funcionamento dos grupos de trabalho. É de grande importância sua colaboração e sinceridade nas respostas. O exercício terá a duração de aproximadamente uma hora e meia e será dividido em três fases. As instruções para cada uma das fases serão dadas de seu início.

INÍCIO \_\_\_\_\_

Sua tarefa é a seguinte para a primeira fase que terá duração de vinte minutos.

Individualmente, sem se comunicar com seu colega, você vai:

- Ler, cuidadosamente, cada afirmativa da folha que você recebeu.
- Fazer, por escrito, uma interpretação de cada uma delas. Muitas das afirmativas lhe parecerão absurdas e sem sentido, mas você deve se esforçar por lhe descobrir um sentido, um significado, tendo sempre como referencial para sua interpretação as CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS DE UM EDUCADOR.
- Classifique, a seguir, cada afirmativa, à luz da interpretação que você elaborou, colocando o número 1 à margem esquerda daquela que considerar a mais importante para que uma pessoa seja um Bom Educador, o número 2 diante daquela que considerar a segunda mais importante e assim consecutivamente até classificar as doze afirmativas.
- Não é permitido o empate. Procure sempre uma posição diferente para cada afirmativa.

TÉRMINO \_\_\_\_\_

## F A S E    I I

- \*Grupo Experimental 1
- Grupo Controle 1

## G R U P O

INÍCIO \_\_\_\_\_

"Continuando nosso exercício, passamos agora à segunda fase, que tem a duração de quarenta minutos.

Em grupo, vocês vão agora interpretar novamente as afirmativas de A a M, dentro dos mesmos princípios da fase anterior, seguindo as mesmas regras:

- fazer a interpretação por escrito
- ter como referencial para as interpretações as características desejáveis de um educador.

A diferença é que agora o trabalho de interpretação é do grupo. Vocês vão chegar a um acordo. Cada afirmativa deve possuir uma única interpretação, a interpretação do grupo.

- Novamente, classifiquem cada afirmativa à luz da interpretação dada pelo grupo, colocando o número 1 diante da afirmativa que parecer ao grupo como sendo a mais importante para um bom educador, o número 2 diante da que considerar a segunda mais importante e assim consecutivamente até classificar as doze afirmativas. Como na fase anterior, não é permitido o empate.
- O grupo deve chegar a um acordo quanto à classificação a dar às afirmativas. Lembre-se que a classificação agora deve se reportar à nova interpretação feita pelo grupo.
- Cada pessoa do grupo deve anotar numa só folha a interpretação e a classificação dada em acordo".

\*Nota para o Grupo Experimental:

- A professora Maria Cecília Leite Mendonça vai trabalhar com vocês nesta fase. Ela é professora de Psicologia da Educação no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

TÉRMINO \_\_\_\_\_

## F A S E II

- \*Grupo Experimental 2
- Grupo de Controle 2

"Vamos realizar hoje um exercício que nos dará uma série de informações acerca do funcionamento dos grupos de trabalho. É de grande importância a sua colaboração e sinceridade nas respostas. O exercício terá a duração de aproximadamente uma hora e meia e será dividido em duas fases. As instruções para cada uma das fases serão dadas antes de seu início.

## G R U P O

## INÍCIO \_\_\_\_\_

Sua tarefa é a seguinte:

Para a primeira fase que terá duração de quarenta minutos vocês vão:

- Ler cuidadosamente cada afirmativa da folha que vocês receberam.
- Fazer, em grupo, por escrito, uma interpretação de cada uma delas. Muitas das afirmativas lhe parecerão absurdas e sem sentido, mas vocês devem se esforçar por lhe descobrir um sentido, um significado, tendo sempre como referencial para sua interpretação as CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS DE UM EDUCADOR. Vocês vão chegar a um acordo. Cada afirmativa deve possuir uma única interpretação.
- Classifiquem, a seguir, cada afirmativa, à luz da interpretação que o grupo elaborou, colocando o número 1 à margem esquerda daquela que considerarem a mais importante para que uma pessoa seja um Bom Educador, o número 2 diante daquela que considerarem a segunda mais importante, e assim consecutivamente até classificarem as doze afirmativas.

- Não é permitido o empate. Procure sempre uma posição diferente para cada afirmativa. O grupo deve chegar também a um acordo quanto à classificação e dar as interpretações. Uma pessoa do grupo deve anotar numa só folha a interpretação e a classificação feita pelo grupo.

TÉRMINO \_\_\_\_\_

\* Nota para o Grupo Experimental

A professora Maria Cecília Leite Mendonça vai trabalhar com vocês. Ela é professora de Psicologia da Educação no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.



## F A S E   I I I

- Grupo Experimental 1
- Grupo de Controle 1

## PÓS - TESTE INDIVIDUAL

INÍCIO \_\_\_\_\_

Esta é a terceira e última fase do nosso exercício.

Esta fase tem a duração de vinte minutos.

Você vai, agora, nesta outra folha, dar uma nova e última interpretação a estas doze afirmativas, e a seguir classificar de 1 a 12, como já explicado, ou seja, dar o número 1 à afirmativa mais importante à luz da interpretação dada por você, não sendo permitido novamente o empate. Você vai fazer isto por escrito e individualmente. O tempo agora é de vinte minutos.

TÉRMINO \_\_\_\_\_

## F A S E   I I I

- Grupo Experimental   2
- Grupo de Controle   2

## PÓS - TESTE INDIVIDUAL

INÍCIO \_\_\_\_\_

Esta é a segunda e última fase do nosso exercício.

Esta fase tem a duração de vinte minutos.

Você vai, agora, nesta outra folha, dar uma nova e última interpretação a estas doze afirmativas e a seguir classificar de 1 a 12, como já explicado, ou seja, dar o número 1 à afirmativa mais importante à luz da interpretação dada por você, não sendo permitido o empate. Você vai fazer isto por escrito e individualmente. O tempo agora é de vinte minutos.

TÉRMINO \_\_\_\_\_

Tese apresentada aos senhores

Heitor Schneider

Antônio

Nelma Lima Feres

Visto e permitida a impressão.

Rio de Janeiro, 31.08.79

Newton Lucipia

Coordenador Geral de Ensino

João Inácio Costa Calazans

Coordenador Geral de Pesquisa