

Diferenças no saber em função do locus do aprender

Luís Carlos Sales¹

RESUMO

Tomando como referência o prédio escolar e suas implicações no processo de legitimação do saber, este trabalho faz uma análise dos processos semióticos, simbólicos e representacionais que levam uma pessoa a não legitimar o seu próprio saber, pelo fato de não ter estudado em espaços não legitimados socialmente ou que se distancie da configuração tradicional de prédio escolar.

Palavras-chave: educação, representação social

Na formação do educando, muitas vezes, dar-se muita atenção ao processo ensino-aprendizagem, consubstanciado na melhoria das técnicas de ensino e na atualização dos conteúdos programáticos. Não se discute, aqui, a preocupação e a importância dada pelos educadores a esse processo. Ocorre que outros elementos (desta vez, externos à instituição) parecem interferir no produto final de uma escola, especificamente, nos as-

pectos psicossociais relacionados ao valor atribuído ao saber de seus egressos. Devendo ser, também, motivo de preocupação e estudo por parte dos educadores.

A nossa preocupação com a interferência psicossocial no valor atribuído ao saber de um estudante, partiu dos achados de CARVALHO (1997) e SALES (1999). Na primeira pesquisa, a autora, entrevistando trabalhadores rurais, constatou que alguns

¹ Professor do Mestrado em Educação-UFPI. E-mail: lwis@ufpi.br.

sujeitos de sua pesquisa desvalorizavam a sua própria escolarização, uma vez que, mesmo sabendo ler e escrever declaravam-se analfabetos. Em conversa com a pesquisadora, os sujeitos disseram que se consideravam analfabetos porque não estudaram em escolas de verdade, ao contrário, estudaram em lugares improvisados, como igreja, alpendre de fazenda, barracas, casebres, etc.

Essa constatação apontava para questões relacionadas ao prédio escolar, no entanto, o prédio escolar não era objeto de estudo na pesquisa de CARVALHO, aparecendo apenas como dado relevante para ser explorado em futuras pesquisas.

Na pesquisa seguinte, realizada por SALES (1999), o prédio escolar foi objeto de estudo. A perspectiva utilizada para estudar tal objeto, ressaltou a importância dos aspectos simbólicos do prédio escolar e sua representação pela sociedade. A pesquisa concluiu que o valor simbólico de um prédio escolar está relacionado com o valor social atribuído aos códigos emitidos por sua forma arquitetônica que, por sua vez, está atrelada ao valor atribuído ao tipo de escola que sua forma arquitetônica está associada, e que essa atribuição de valor, aos diversos tipos de escolas, é fruto de um processo sócio-histórico de julgamento social, que se estabelece e se manifesta nas representações sociais de escola que os sujeitos compartilham em um dado contexto.

Concluiu-se, ainda, que as formas

arquitetônicas dos prédios escolares mais valorizadas são aquelas que estão associadas às “melhores escolas”, as quais, correspondem às escolas frequentadas pelos grupos da população de maior nível econômico e prestígio social. Esses grupos, ao legitimarem as escolas que seus filhos frequentam, legitimam também as formas arquitetônicas e atributos a elas associadas. Em contrapartida, desvalorizam as formas arquitetônicas associadas às escolas frequentadas pelas camadas populares: escolas públicas e estabelecimentos tipo casa-escola. Esses estabelecimentos tipo casa-escola por não possuir uma forma arquitetônica definida, e por fugir completamente dos padrões de escola legitimados socialmente, foram desvalorizados pela maioria dos sujeitos da pesquisa, dentre eles, os sujeitos de nível socioeconômico médio que classificaram e rotularam a clientela desses estabelecimentos escolares como pessoas pobres, carentes de alimentação e indispostos para o estudo. Para o referido autor, essa é uma das razões que levam uma pessoa que estuda ou que estudou numa escola desse tipo, a não legitimar o seu próprio saber. Ao admitir que os outros desvalorizam sua escola, bem como o seu saber, passa, também, a desvalorizá-lo - chegando a ponto de se autotransformar como analfabeta. Essa constatação serve para evidenciar a importância que possui o prédio escolar, como instrumento das lutas simbólicas pela legitimação do

saber. Portanto, para que o prédio escolar capitalize sua função simbólica positivamente, é preciso que sua arquitetura não fuja dos padrões de escola historicamente aceitos pela sociedade.

Segundo esses padrões, para que um prédio escolar seja valorizado socialmente, ele deve apresentar estrutura física grande, área de lazer, conforto, segurança, boa aparência, sinais de modernidade ou de tradicionalidade, bem como apresentar em sua fachada signos que lembrem as escolas confessionais, não devendo ser edificado em espaços geográficos desvalorizados (periferias, bairros pobres, por exemplo), nem ser construído com materiais pouco valorizados socialmente, como taipa, palha e sobras de madeira ou outros, materiais esses muito associados aos segmentos sociais mais pobres da população.

SALES (1999), ao se reportar sobre o trabalhador rural da pesquisa de CARVALHO (1997), concluiu que a falta do prédio escolar no processo de sua aprendizagem o levou a não legitimar o seu próprio saber. Observou, ainda, que o prédio escolar é importante para a legitimação do saber, no entanto, outros aspectos ele conside-

ra também importantes nesse processo. Entre eles, destaca-se o "prestígio" da escola, ou seja, a legitimação do saber é função também do prestígio da escola. Fato que deve reproduzir na cidade com os estudantes das escolas públicas² a não valorização do próprio saber. Dessa vez, não pela falta de prédio escolar, como ocorreu na zona rural com os sujeitos da pesquisa de CARVALHO, mas, sobretudo, pelo baixo prestígio que atravessa a escola pública. Encontrando-se, assim, mais um elemento que se relaciona com a legitimação do saber. Ou seja, o prestígio ou valor social atribuído à escola em que o aluno frequentou é um dado relevante nessa relação, o qual se estabelece e se estrutura nas representações sociais que compartilham os diversos grupos sociais.

A estruturação do prestígio ou do valor social atribuído às escolas, através das representações sociais, remete às reflexões desenvolvidas por DOMINGO SOBRINHO (1997, 1998) que, tomando por base a noção de cultura tal como a desenvolvida por BOURDIEU e THOMPSON, defende que as representações sociais não se constroem num vazio social e não constituem apenas um produto da atividade cognitiva de classificação e or-

² A pesquisa foi realizada nas cidades de Teresina-PI e Natal-RN e entrevistou 120 sujeitos em cada cidade. Em termos metodológicos, foi utilizado um álbum de 20 fotografias de escolas, destacando suas fachadas arquitetônicas, contendo estabelecimentos das duas cidades. Semióticamente os prédios das escolas públicas foram reconhecidos, tanto pelos sujeitos de Teresina, quanto pelos de Natal. Para esses sujeitos, as escolas públicas possuem pouco prestígio na sociedade.

denação dos objetos. Para esse autor, a apreensão dos objetos sociais realiza-se em espaços (os mercados de bens simbólicos) onde cada grupo procura legitimar a sua verdade sobre o objeto diante dos demais. Os campos sociais (ou mercados de bens simbólicos) são, como destaca Bourdieu, campos de força onde se desenvolvem diferentes formas de lutas para conservar ou modificar as relações de força que aí coexistem. Partindo dessas referências teóricas, pode-se inferir que os sujeitos em questão, ao se meta-representarem como analfabetos, não estão realizando apenas uma operação mental de autoclassificação, mas legitimando a violência simbólica que lhes é imposta. Na impossibilidade de legitimar o seu saber, posto que adquirido fora dos espaços, processos e rituais legitimados, resta-lhes manifestar, através dos sentimentos de incapacidade, incompetência e "indignidade cultural", a sua adaptação aos valores dominantes.

Os sujeitos da pesquisa de CARVALHO autoclassificavam-se, por conseguinte, a partir de critérios dominantes ou mais legitimados social-

mente quando classificaram a escola onde haviam estudado e o saber nela adquirido. Dessa forma, pode-se entender por que eles se consideravam analfabetos, deslegitimando, pois, o próprio saber. Esses sujeitos, ao procederem assim, comunicavam uma meta-representação³ do próprio saber, isto é, uma representação da representação dos outros sobre o seu saber.

Levando essa questão para outras esferas, é possível se prever como os profissionais que estudaram em Universidades do Sul e Sudeste representam os profissionais que estudaram em Universidades do Nordeste. Por extensão, as representações de quem se pós-graduou no exterior e de quem se pós-graduou no Brasil devem reproduzir as mesmas relações de violência simbólica observadas com os trabalhadores rurais da pesquisa de CARVALHO.

Assim, a desigualdade aparente entre o saber das pessoas é determinada por fatores que transcendem a escola e que vão além das questões eminentemente pedagógicas.

Essa desigualdade, geralmente, é inculcada, ou seja, ela passa a existir

³ No sentido de representação da representação. Como exemplo, tem-se a pesquisa experimental de ABRIC e KAHAN (1972) conhecida como a representação do parceiro, a qual ao utilizar uma situação de competição ou de jogo, mostra que o comportamento do sujeito não é ditado pelo comportamento efetivo do outro parceiro, porém, pela representação que ele faz do outro. Ou seja, a representação que o sujeito faz do outro age como um filtro interpretativo: é em função desta representação que seu comportamento é interpretado. O comportamento do sujeito muda mesmo que um segundo parceiro tenha o mesmo comportamento efetivo adotado pelo primeiro. Conclui-se que o comportamento dos sujeitos é função não do comportamento efetivo das outras pessoas, mas sim, da representação que estes sujeitos fazem das outras pessoas (ABRIC, 1989, p.191).

na cabeça das pessoas, em decorrência das relações simbólicas envolvendo grupos dominantes e grupos dominados, bem como envolvendo populações de regiões desenvolvidas e populações de regiões subdesenvolvidas, caracterizando, assim, uma relação de dominação e de violência simbólica.

Para BOURDIEU, esse tipo de dominação é mais importante que as relações de dominação física. Compreendê-la, significa ir além da oposição entre uma visão fisicalista do mundo social, que concebe as relações sociais como relações de força física, e uma visão “cibernética” ou semiológica, que faz das relações de força simbólica, relações de sentido, relações de comunicação. Para esse autor as relações de forças mais brutais são, ao mesmo tempo, relações simbólicas e os atos de submissão, de obediência, são atos cognitivos que, como tais, põem em prática as estruturas cognitivas, as formas e categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão: os agentes sociais constroem o mundo social através de estruturas cognitivas (“formas simbólicas”, como diz Cassierer; formas de classificação, como diz Durkheim...) (p.115).

O conteúdo de uma violência ou dominação simbólica por se incorporar às estruturas cognitivas dos grupos sociais marginalizados, tende a se cristalizar em representações sociais, que por sua vez, passam a orientar a conduta das pessoas.

As representações sociais de um determinado grupo são responsáveis, por conseguinte, pelo processamento psicossocial que acontece com ele, ao entrar em contato com outros grupos sociais. A aquisição e internalização de determinados hábitos e práticas culturais, oriundas do relacionamento com outros grupos e da relação com as estruturas sociais (espaço, posição na estrutura social), passam a reorientar as representações sociais do grupo e, por sua vez, a orientar novas condutas e atitudes das pessoas. Dando sentido, assim, a novos hábitos e práticas sociais, enriquecendo e tornando dinâmica a cultura do grupo.

A propósito da noção de cultura, entende-se que cada grupo social ou cada grupo de indivíduos que vivem as mesmas condições de existência tende a partilhar os traços de uma cultura comum. A cultura é aqui entendida como o trabalho de coerência que se instaura entre as condições de vida e o sentido que os indivíduos dão às suas vidas e que se manifesta através das práticas, regras sociais e representações (BIDOU, 1984, *apud* DOMINGOS SOBRINHO, 1994). Todavia, os sistemas culturais (ou subsistemas culturais) construídos pelos diferentes grupos não são estranhos entre si. Em primeiro lugar, eles representam uma tradução particular da apreensão que cada grupo faz do modelo cultural dominante na sociedade em que estão inseridos. Em segundo lugar, esses diferentes subsistemas mantêm uma relação de articulação entre si,

não podendo ser considerados de modo isolado. Cada condição social é definida por suas propriedades intrínsecas e, ao mesmo tempo, pelas propriedades relacionais que deve à sua posição dentro do sistema de condições, que é também sistema de diferença, como bem ressalta Pierre Bourdieu: “A identidade social se define e se afirma pela diferença” (BOURDIEU, 1979, p. 21).

Portanto, a dominação simbólica que certos grupos sociais são submetidos é uma questão psicossocial, que tem origem nas relações sociais, com reflexo na psicologia individual, a qual se manifesta através de atitudes individuais, as quais, expressam-se, geralmente, sejam através de sentimentos como pessimismo e baixa estima, sejam através de atitudes de resignação e acomodação.

Na escola, esse problema se agrava na medida em que os atores que fazem as instituições escolares, localizadas em regiões marginalizadas, internalizam o conteúdo maléfico da violência simbólica que estão expostos e que, inconscientemente, ajudam a reforçar e a legitimar tais conteúdos.

Por exemplo, ao se deixar transparecer para o aluno de uma escola pública que o aluno da escola particular é melhor ou sabe mais que ele, não se está fazendo apenas um julgamento individual, mas, sobretudo reforçando ou executando uma prática social e uma espécie de “terrorismo” simbólico com esse aluno.

As conseqüências daí decorrentes podem provocar no aluno um sentimento de baixa estima e uma possível desmotivação ou queda no interesse pelo estudo e tendem a aumentar, na medida em que o aluno passa a admitir que mesmo se esforçando, mesmo tentando superar suas deficiências e de sua escola, levará desvantagem em relação ao aluno de uma escola particular, no conceito e no valor social atribuído ao seu saber.

A existência desse problema, na sala de aula, trata-se de mais uma preocupação para o professor, especialmente aquele que trabalha em escolas pouco legitimadas socialmente, o qual, além de se preocupar com questões do seu ofício pedagógico, deve, também, se preocupar e tentar superar a violência simbólica que tanto ele quanto seus alunos são submetidos.

Por outro lado, sabe-se que a violência simbólica costuma acontecer partindo de grupos de maior prestígio social em detrimento dos outros de menor prestígio. Na impossibilidade do professor trabalhar com os grupos que dão origem às práticas de violência simbólica (tentando evitar na origem os efeitos dessas práticas), resta-lhe, apenas, tentar superar ou mesmo amenizar, na sua área de atuação (a escola), os efeitos nocivos dessas práticas, que fazem com que um aluno de uma escola pouco valorizada socialmente se considere, antecipadamente, inferior a um aluno de uma escola mais valorizada socialmente.

Como alternativa, o professor deve trabalhar, portanto, ao nível da psicologia individual do educando, tentando elevar a estima do aluno, através de estratégias de convencimento que possam reverter atitudes pessimistas em atitudes otimistas, no entanto, isso só será possível se esse professor tiver, antes, conseguido superar a violência simbólica que tanto ele quanto seus colegas de magistério também estão submetidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ABRIC, Jean-Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: D. JODELET (Ed). **Les représentations sociales**. Paris, Presses Universitaires de France, 1989, p.189-203.
- 2 _____. **Pratiques Sociales e Representations**. Paris: PUF, 1994.
- 3 BAUDRILLARD, J. **Para uma crítica de economia política do signo**. Tradução por: Aníbal Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1972a.
- 4 BIDO, Catherine. Les aventuriers du quotidien. Paris, 1984. Apud DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Classe média assalariada e representações sociais da educação. In: MADEIRA, M. C. **Representações sociais e educação**. Natal: EDUFERN, 1997, p.22-38.
- 5 BOURDIEU, P. **La distinction**. Paris, PUF, 1979.
- 6 _____. **A reprodução**. Tradução por: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- 7 _____. **O poder simbólico**. Tradução por: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989, p.1-15.
- 8 _____. **A economia da trocas simbólicas**. Sergio Miceli (Org). 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- 9 _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução por: Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, 1996.
- 10 CARVALHO, M. Rosário, F. de. **O outro lado do aprender... representações sociais da escrita no semi-árido nordestriograndense**. Natal: UFRN, 1997. Tese (Doutorado em Educação).
- 11 COELHO NETTO, J. Teixeira. **Semiótica, informação e comunicação**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- 12 DEELY, John. **Semiótica básica**. Tradução por: Julio C. M. Pinto. São Paulo: Ática. 1990.
- 13 DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Classe média assalariada e representações sociais da educação. In: MADEIRA, M. C. **Representações sociais e educação**. Natal: EDUFERN, 1997, p.22-38.
- 14 _____. "Habitus" representações sociais: questões para o estu-

- do de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. Paredes (Org); OLIVEIRA, D. Cristina de (Org). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p.117-149.
- 15 _____. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. Paredes (Org); OLIVEIRA, D. Cristina de (Org). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p.3-25.
- 16 GÓES, Moacyr de. **De pé no Chão Também se Aprende a Ler**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- 17 JODELET, D. Représentation sociales: un domanine en expansion. In: D. JODELET (Ed). **Les représentations sociales**. Paris, Press Universitaires de France, 1989, p.31-61.
- 18 JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.63-85.
- 19 _____. O estudo empírico das Representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.85-108.
- 20 LEME, M. A. V. da Silva. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.46-57.
- 21 MICELI, Sergio. A força do sentido. In: BOURDIEU, P. **A economia da trocas simbólicas**. Sergio Miceli (Org). 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p.I-LXI.
- 22 MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- 23 PIGNATARI, Décio. **Semiótica da arte e da arquitetura**. 10.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- 24 SÁ, Celso P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.19-45.
- 25 SANTAELLA, Lúcia. **Teoria geral dos signos**. São Paulo: Ática, 1995.
- 26 SAWAIA, Bader B. Representação e ideologia - o encontro desfetichizador. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.73-84.
- 27 SETTON, M. da G. J. Professor variações sobre um gosto de classe. In: **Educação & soci-**

- idade**, nº47. Campinas: Papyrus, 1994, p.73-96.
- 28 SOUZA FILHO, Edson A. Análise de representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.109-149.
- 29 SPINK, M. JANE. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.117-145.
- 30 TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: (Org.). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992, p.3-33.
- 31 THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.