

Educação e relações interpessoais

DANTE MOREIRA LEITE*

O problema geral

O tema aqui proposto há de parecer estranho, pois nem a Sociologia, nem a Psicologia e nem a filosofia da educação têm considerado o domínio das relações interpessoais como um problema central. De fato, a Sociologia ocupou-se muito mais dos grandes que dos pequenos grupos; a Psicologia sempre deu maior atenção ao indivíduo, considerado isoladamente, que ao indivíduo participante de uma dupla ou de uma tríade; a filosofia da educação ora se volta para o indivíduo, ora para a sociedade, quase nunca para o problema do indivíduo em contacto direto com seus semelhantes. Em outras palavras, como problema científico, o tema das relações interpessoais é muito recente no pensamento sistematizado, embora tenha sido analisado muitas vezes de maneira casual, e embora algumas das relações interpessoais — como o amor, o ódio, a amizade — sejam aspectos fundamentais da vida humana.

Apesar disso, já é relativamente amplo o campo de estudo das relações interpessoais: Freud e seus discípulos na psicanálise (Fromm, 1941, 1947; Sullivan, 1947; Horney, 1945), psicólogos (Asch, 1952; Heider, 1958; Tagiuri e Petruccio, 1958), e filósofos (Sartre, 1943; Heidegger, 1951; Scheller, 1928; Buber, 1949 e 1956) têm-se ocupado, ora da formação do eu num mundo de relações interpessoais, ora da compreensão de um indivíduo por outro, ora da percepção das qualidades

dos outros, ora das condições peculiares da vida dos pequenos grupos (Cartwright e Zander, 1953; Hare, Borgatta e Bales, 1955). Essa literatura especializada — cujos iniciadores na ciência foram Freud, Simmel e Lewin — representa uma das características mais notáveis da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia mais recentes. Antes de nossa época, os problemas das relações interpessoais não apenas eram tratados marginalmente, mas, sobretudo, poderiam ser englobados como análises sutis de reações muito específicas de um grupo social restrito. Muitas dessas análises de moralistas, filósofos, poetas e romancistas, trazem contribuições significativas para a compreensão das relações interpessoais. Nenhuma delas, no entanto, apresenta, como as contribuições contemporâneas, tentativas de sistematização, e nenhuma delas procura explicar o indivíduo através de suas relações interpessoais (como o fazem Freud e os neo-freudianos). Além disso, esses estudos anteriores raramente se ocupam de relações de nível tão simples como o fazem os contemporâneos: Heider, por exemplo, tenta apresentar a *psicologia ingênua* traduzida para termos científicos; Freud costumava dizer que sua ciência não era muito mais que conhecimento de pagens de crianças; Heidegger dá uma importância decisiva a situações da vida cotidiana.

Para muitos, esse novo interesse pode refletir uma crescente dificuldade no domínio das relações interpessoais. Buber, por exemplo, procura mostrar que a crise do homem contemporâneo tem, como uma de suas fontes mais importantes, a "dissolução progressiva das antigas formas orgânicas de convivência humana direta" (Buber, 1949, p. 81). Para Buber, os partidos políticos, assim como os sindicatos, puderam despertar paixões coletivas, mas não puderam restaurar a perda de segurança do indivíduo. Cada vez que enfrenta a realidade autêntica de sua vida, o homem contemporâneo sente, imediatamente, a sua solidão. Certamente, análises como as de Buber apresentam um aspecto real embora seus autores (entre os quais, Fromm) tenham exagerado as diferenças entre as formas atuais de organização e as tradicionais. Entretanto, a razão mais importante para esse novo interesse parece decorrer de outras fontes. Em primeiro lugar, a nossa ideologia modifica as formas de relação existentes entre indivíduos: é cada vez menos possível julgar os outros como coisas (tal como ocorria no caso extremo no escravo) ou apenas como representantes de um papel (tal como ocorria, no caso também extremo, do nobre ou do senhor), e passamos a julgar os outros pelo que são, isto é, como indivíduos também humanos. De outro lado, nossa vida passa a depender, cada vez mais, de relações interpessoais, e se torna cada vez menos dependente de uma relação direta com a natureza (tal como ocorria com o agricultor tradicional, pois o

(*) *Boletim de Psicologia*. XI, 38, julho-dezembro, 1979, p. 8-34.

agricultor atual também se integra no sistema contemporâneo de produção e de relação com os outros).

Agora, pode-se perguntar porque apesar dessa literatura especializada ainda não se deu grande ênfase ao problema das relações interpessoais no domínio da educação. A razão mais importante para isso deve ser procurada, provavelmente, nos mesmos elementos que provocaram a necessidade de estudar as relações interpessoais de maneira sistemática — isto é, em nosso progressivo afastamento da natureza. Quando nossa atividade se restringe às relações com outras pessoas, diminuem as oportunidades de *fazer coisas e lidar com coisas*. Por isso, alguns dos mais notáveis filósofos da educação procuram meios de dar, novamente, essas oportunidades aos educandos. Será suficiente lembrar as teorias de John Dewey (1902) e Herbert Read (1958), para compreender como a educação moderna procura reintegrar a criança no mundo da ação direta e da atividade motora. É absurdo, evidentemente, negar ou diminuir a significação dessas teorias educacionais, pois, segundo tudo indica, apreenderam algumas das necessidades fundamentais da criança, às quais a vida moderna já não pode satisfazer diretamente (isto é, fora da escola).

A outra razão para a pequena ênfase no estudo das relações interpessoais deve ser procurada em nossa dificuldade para coordenar o conhecimento existente a respeito. O homem foi feito para viver com seus semelhantes, e é realmente notável a capacidade infantil para apreender as relações humanas, mesmo as aparentemente sutis e menos explícitas. Até certo ponto, é impossível *ensinar* relações interpessoais, pois a criança se vale de conhecimentos espontaneamente adquiridos, ou de intuições que os mais argutos psicólogos não conseguiram desvendar ou sistematizar. Com um pouco de exagero, seria possível dizer que ensinar relações interpessoais seria o mesmo que ensinar alguém a respirar. Na verdade, o mundo de tais relações é o nosso ambiente natural, quase tão natural quanto o ar que respiramos. Por isso mesmo, na grande maioria dos casos, os especialistas não fizeram mais que explicitar alguns dos princípios que governam algumas das relações interpessoais.

Uma outra dificuldade para utilizar conhecimentos de Psicologia ou Sociologia, decorre de imprecisão (ou da excessiva generalidade) das afirmações de muitos dos teóricos contemporâneos. Um exemplo bem característico dessa imprecisão pode ser encontrado em Horney (e de modo geral, em todos os neo-freudianos). Veja-se esta afirmação de K. Horney: "Há, em nossa cultura, quatro meios principais pelos quais a pessoa procura proteger-se contra a ansiedade básica: afeição, submissão, poder e retraimento" (1959, p. 74). Embora se possa dizer que esses processos são efetivamente observados, não se deve esquecer que são opostos, e passamos a descrever dois comportamentos antagônicos

como tendo o mesmo objetivo ou o mesmo sentido. Para o educador, é muito difícil utilizar esses esquemas imprecisos, cuja decifração depende de critérios dificilmente observáveis.

Apesar de tais dificuldades — decorrentes de nossa sabedoria implícita a respeito de relações diretas entre indivíduos, e da imprecisão de grande parte das teorias de psicólogos e sociólogos contemporâneos — a educação não pode deixar de lado a tentativa de preparar o indivíduo para esse aspecto de sua vida. Em primeiro lugar, no mundo em que vivemos, a maldição do homem já não é ganhar o pão com o suor, mas com a simpatia do seu rosto. O operário é aceito pelos colegas e pelo contramestre não apenas pela sua capacidade de trabalho, mas, sobretudo, pela sua habilidade na aceitação e manutenção de relações harmoniosas no grupo; o político triunfa, não tanto pela sua inteligência ou fidelidade ideológica, como pela sua capacidade de sorrir ou enfurecer-se nos momentos adequados. Também na escola encontramos, de maneira bem explícita, a significação do universo das relações interpessoais. O professor vence ou é derrotado na profissão não apenas pelo seu saber maior ou menor, mas principalmente, pela sua capacidade de lidar com os alunos e ser aceito por eles; a criança é feliz ou infeliz, na medida em que seja aceita pelos colegas e consiga entender-se com eles.

Embora existam aí inúmeros problemas a ser analisados, é possível isolar dois, cuja importância e amplitude superam as dos outros: a) a educação como processo de formação, através de relações interpessoais; b) a educação como processo de preparação para relações interpessoais. Embora distintos, os dois problemas são inter-relacionados. No primeiro, procuramos entender a importância das relações interpessoais satisfatórias para a educação individual; no segundo, procuramos explicitar as relações interpessoais a fim de que o educando possa estar preparado para enfrentá-las satisfatoriamente. Como se verá agora, a nossa formação como indivíduos depende de relações interpessoais, e o educador precisa conhecer a sua significação para o educando. De outro lado, deve saber que grande parte de nossa vida decorre num universo de relações interpessoais, e as grandes dificuldades de ajustamento se explicam como resultado de um despreparo para viver com os outros.

Antes de examinar os dois problemas acima propostos, convirá termos um quadro de referência, que analise a significação das relações interpessoais para a formação e manutenção do eu.

2) O eu e as relações interpessoais

Na psicologia clássica encontrava-se, freqüentemente, a idéia de que conhecemos os outros através de nós mesmos. Supunha-se que *ativi-*

nhamos ou *inferimos* a consciência psicológica dos outros porque temos uma consciência, e somos capazes de observá-la diretamente — teoria criticada por Koffka (1935, p. 655 e segs.); por Köhler (1947, p. 216 e segs.); por Ryle (1949). E não seria difícil recordar as longas disputas em torno da psicologia animal, em que o problema fundamental foi, muitas vezes, saber se o animal tem ou não consciência psicológica (Guillaume, 1947, p. 14 e segs.). Poucas vezes, no entanto, na psicologia clássica, se procurou saber como chegamos a nos conhecer, a saber quem somos. Se fazemos essas perguntas, não será difícil verificar que, ao contrário do que então se pensava, chegamos a saber quem somos através dos outros. Ou, para usar a expressão de J. P. Sartre: "o outro guarda um segredo: o segredo do que eu sou". É claro que essa imagem pode iludir, sobretudo se for entendida num sentido estático. E seria possível dizer exatamente o oposto, com a mesma probabilidade de acerto: "a existência do outro é uma dificuldade e um choque para o pensamento objetivo" (Merleau-Ponty, 1945, p. 401). Mas, a contradição desaparece, se pensarmos em termos dinâmicos, ou na interação de um eu com o outro ou com os outros. A imagem que temos de nós mesmos não é, certamente, o retrato do que os outros vêem em nós, mesmo porque os outros não vêem a mesma pessoa. Entretanto, sem as sucessivas imagens que os outros nos dão de nós mesmos, não poderíamos saber quem somos. Ou, segundo a frase muito feliz de Ichheiser, "os outros são os nossos espelhos".

Mas se temos algumas idéias muito ricas a respeito do processo global de formação do eu num sistema de relações interpessoais, não temos descrições minuciosas desse mesmo processo ou de alguns de seus aspectos. Isso se deve não apenas à complexidade do processo, mas à sua extensão na vida de cada um de nós. E mesmo um problema muito mais simples, como é o da imagem física que temos de nós mesmos, tem sido muito pouco explorado. Entretanto, não seria muito arriscado supor que conservamos, por muito tempo, a auto-imagem física do fim da adolescência, isto é, do momento em que estabilizamos o nosso *eu psicológico*. Percebemos — assim mesmo muito imperfeitamente — o nosso envelhecimento físico através do envelhecimento dos outros, dos que têm a nossa idade. De outro lado, esse envelhecimento físico se revela ainda mais claramente no tratamento que recebemos dos outros: somos promovidos de *moço a senhor*, de *moça a senhora*. Percebemos nos outros os sinais de deferência que estávamos acostumados a demonstrar, não a receber.

Se não dispomos de observações minuciosas a respeito do desenvolvimento do eu, temos algumas descrições literárias capazes, pelo menos, de encaminhar uma discussão do problema, e indicar as suas consequências educacionais. Dois exemplos, bem distantes no tempo e em

suas intenções, permitem acompanhar a intuição do artista ao analisar a significação dos outros para a formação e manutenção do eu.

Em *Lucíola*, de José de Alencar, encontramos um exemplo feliz e inesperado de acuidade psicológica. O romance se inicia com o equívoco de Paulo, jovem provinciano recém-chegado à Corte brasileira do século XIX. Ao ver passar uma jovem, diz, de forma que ela o ouça: "— Que linda menina! (...) Como deve ser pura a alma que mora naquele rosto mimoso!" Na realidade, de acordo com o que vem a saber depois, essa jovem [Lúcia] era apenas a mais bela cortesã do Rio de Janeiro, célebre pelo seu despudor. Paulo torna-se amante de Lúcia, e todo o romance poderia ser visto como a descrição da luta da cortesã para voltar a ser aquilo que o herói dissera a seu respeito. Lúcia, na realidade, era o nome falso de uma jovem [Mária], arrastada à prostituição num momento de miséria em sua casa.

Dois aspectos parecem importantes nesse enredo: em primeiro lugar, a nova identificação permite à heroína buscar o seu eu verdadeiro. Em segundo lugar, o jovem inexperiente (cuja percepção não fora ainda formada pelo hábito ou pelo estereótipo) é o indivíduo capaz de descobrir, sob a máscara da cortesã, o eu da jovem traída por um homem sem escrúpulos. Sem essa nova identificação ("tu me santificaste com o teu primeiro olhar", diz a heroína), Maria, provavelmente, não encontraria forças para reaparecer em lugar de Lúcia. De outro lado, se Paulo aceitasse as versões dadas pelos outros, jamais descobriria o eu verdadeiro da jovem.

Na história de Alencar, Maria se perde, não porque tivesse impulsos indesejáveis, mas porque os outros são incapazes de ver as suas boas qualidades; mesmo seu pai se recusa a aceitar sua inocência. A partir de então, esse eu verdadeiro é sufocado, até encontrar alguém capaz de compreendê-lo, ou adivinhá-lo, sob a máscara do outro eu. A lição que o romance nos dá poderia ser assim resumida: a nossa auto-identificação dependendo dos outros, pelo menos tanto quanto de nós mesmos.

O segundo exemplo pode ser encontrado em *O falecido Matias Pascal* de Pirandello. Matias Pascal é um homem profundamente infeliz, malcasado, obrigado a suportar uma sogra e uma mulher intoleráveis. Quando morrem sua mãe e sua filha, sai desesperado de casa. Acaba ganhando uma pequena fortuna no jogo, e, ao voltar para sua aldeia, lê nos jornais a notícia de sua morte. Vendo-se livre, e razoavelmente rico, Matias Pascal resolve iniciar nova vida, sob o nome de Adriano Meis. Enfrenta então a enorme dificuldade de construir um novo eu, produto exclusivo de sua imaginação. Deve criar a sua história, explicar a si mesmo. Para não perder a liberdade, Adriano Meis decide via-

jar, e nunca demorar muito tempo em cada lugar, a fim de não se tornar conhecido. Depois de algum tempo, sua vida se torna intolerável, e, durante um inverno solitário, chega a imaginar a doçura de voltar para casa, mesmo enfrentando as pessoas que odiava. Não o faz logo, no entanto. Inicialmente, procura uma forma de estabilizar sua nova personalidade, e ter uma vida como a dos outros, com os outros. Ao fazê-lo, o herói volta a ingressar em toda a trama das relações humanas. Quando sua situação se torna insuportável, Adriano resolve simular um suicídio, e reaparece como Matias Pascal. Haveria diferentes interpretações para o drama de Adriano Meis, e a de Pirandello não parece a mais convincente. De fato, no romance, o drama fundamental do herói é a possibilidade de vir a ser descoberto, ou, melhor, de mostrar a incoerência de seu eu, saído do nada, isto é, sem passado. O problema parece muito mais profundo e decorre, talvez, da improbabilidade de ser aceito pelos outros como Adriano Meis; este resultara de sua imaginação, e era uma personagem em que nem ele acreditava. E como não acredita em si mesmo, não pode fazer com que os outros creiam nele. Se bem o entendemos, o drama de Adriano resulta da impossibilidade de se encontrar nos outros, pois não poderia mostrar-se a eles (era apenas personagem de uma pessoa). Ao apaixonar-se por Adriana, e ao perceber que era correspondido, o herói sente que não poderia enganá-la. Só poderia ser digno de seu amor se tivesse coragem de contar-lhe sua história — e esta impediria sua vida em comum.

Seja como for, Pirandello não parece ter completado sua percepção do problema nesse romance, e várias vezes voltou ao tema da identidade perdida e das relações do eu com os outros. Em "Assim é, se lhe parece" e "Como me queres", Pirandello encontra novos aspectos desse drama. Em todos os casos, o artista nos faz compreender que somos o que somos (ou, simplesmente, existimos) porque os outros são testemunhas de nosso eu. Se os outros nos abandonam — ou tentamos abandoná-los — já não temos critérios para a auto-identificação, esse processo aparentemente simples e espontâneo.

Não é preciso chegar a esses casos extremos e perturbadores para perceber como a nossa auto-imagem depende dos outros. Basta um pequeno período de solidão para o indivíduo ter dificuldade em identificar-se e tentar estabelecer pontos de comunicação com os outros. E quem são esses outros? Os outros significativos não se confundem "com a totalidade dos que existem fora de mim, e na qual se destaca o eu; os outros são aqueles dos quais a pessoa não se distingue, entre os quais é também alguém" (Heidegger, *op. cit.*, p. 137). E todos sabem como, nas viagens solitárias, poucos passageiros resistem à tentação de contar sua vida a um estranho, desejando que este se torne uma prova sua continuidade no tempo, de sua existência completa. Na

solidão, o homem procura pontos de contacto com outras pessoas: alguém que fale a mesma língua, que tenha os mesmos interesses, que participe dos mesmos entusiasmos.

A necessidade de ser compreendido e conhecido explica que o pecador deseje confessar-se: a verdadeira humanidade do pecado somente pode existir quando outro homem nos ouve e nos condena. Ao ser condenado, o pecador sente a sua participação no universo dos homens. A observação nos mostra, também, que raramente existe ventura solitária, assim como não existe desgraça na solidão. O adolescente que procura um confidente para descrever ou repetir as palavras da amada, e o infeliz que chora à aproximação de cada um dos amigos, não estão simulando, nem exagerando sua alegria ou sua dor. Quando "desejamos sofrer na solidão" estamos, na realidade, fugindo ao sofrimento; quando "buscamos o consolo dos outros" desejamos, na realidade, sofrer com eles, humanizar o nosso sofrimento.* Mesmo as fantasias menos confessáveis exigem a suposta participação dos outros; sem estes, de nada valeria a glória tantas vezes alcançada na solidão do devaneio. Mais ainda: a fantasia não é, pelo menos nos casos normais, senão uma antecipação da interação humana, ou o reviver de uma situação passada, na qual reconhecemos o nosso erro ou as nossas insuficiências. De qualquer forma, a fantasia é uma experiência antecipada, na qual procuramos prever o nosso comportamento e o comportamento dos outros, seja numa situação inteiramente nova, seja numa repetição de um acontecimento passado. E, diga-se de passagem, o que identifica o indivíduo anormal (psicótico) é sua incapacidade de entender as reações dos outros, de manter uma interação adequada.

Essa análise impressionista pode dar uma idéia da riqueza de problemas e situações existentes nas situações de interação humana, mas não indica qual a significação do processo educativo para o nosso desenvolvimento individual, dentro de um sistema de relações interpessoais. A seguir, serão indicados apenas alguns dos inúmeros problemas existentes nessa formação.

A educação como processo de formação, através de relações interpessoais

3) *O espelho e a imagem.* Se pensarmos nos exemplos apresentados, tanto de Alencar quanto de Pirandello, será fácil verificar a importân-

(*) Em *Angústia*, Tchekov faz uma lúcida descrição de um sentimento de desespero na solidão. Um cocheiro, que dias antes perdera um filho, procura alguém disposto a ouvir sua história. Como ninguém o ouve, acaba conversando com o cavalo: quando este, depois de algumas palavras, furtiva em sua mão, o cocheiro "conta-lhe tudo".

cia, para o educador, do conhecimento da formação do eu. O caso de Maria (Lúcia), assim como o de Matias Pascal (Adriano Meis), poderiam ser vistos como lutas para fugir de uma identificação desagradável e para encontrar pessoas capazes de apresentar identificações melhores. Em outras palavras, tanto Lúcia quanto Matias Pascal procuravam pessoas que pudessem ver suas boas qualidades. Em ambos os romances, é certo, apenas o acaso fornece essa possibilidade de fuga; se Lúcia não encontrasse um jovem provinciano, romântico e inexperiente, provavelmente não conseguiria deixar de ser a cortesã identificada pelos que a conheciam; se Matias Pascal não tivesse sido considerado morto, não teria possibilidade de fugir da identificação dada por sua mulher e por sua sogra.

Na grande maioria dos casos — quando pensamos na situação da sala de aula — o educando não tem possibilidades de se identificar corretamente. Em primeiro lugar, num processo educativo feito para o grande número, é mais ou menos provável que passe despercebido pelos professores, a não ser que se coloque nos casos extremos (o que se salienta pela extraordinária capacidade intelectual, ou o que se torna conhecido pelo seu total afastamento das normas aceitas por escolas e professores); os outros são ignorados ou colocados "no grupo", como figuras indistintas e imprecisas. Em outras palavras, poucos alunos conseguem ser percebidos, ou poucos conseguem identificar-se através do professor: deste não recebem, de volta, a própria imagem, a fim de que possam saber *quem e como* são. Esse processo não seria, talvez, tão pernicioso, se os professores conseguissem manter uma atitude de neutralidade diante dos alunos, sem manifestar preferências ou antipatias. Mas todos os professores sabem que manter tal neutralidade é processo difícil, obtido a custo de muito esforço e muita autocrítica. Quase todos se deixam arrastar por preferências ou antipatias — e essa relação afetiva, geralmente inconsciente, marca os seus alunos.

Tanto a simpatia quanto a antipatia constituem processos de interação. Quando temos "simpatia" por uma pessoa, tendemos a interpretar favoravelmente o seu comportamento, e a agir de acordo com essa interpretação. Esse processo, por sua vez, provoca comportamentos que tendem a acentuar a relação simpática, e por isso as relações amistosas, uma vez estabelecidas, tendem a acentuar-se, e os amigos podem tornar-se cada vez mais amigos. Pelas mesmas razões, a antipatia, se estabelecida numa situação de interação constante, tende a acentuar-se cada vez mais, até que as duas pessoas se afastem ou entrem em conflito direto.

Como é fácil perceber, essas situações não são irreversíveis, isto é, é perfeitamente possível passar-se da amizade para a antipatia e até a inimizade, e vice-versa; de outro lado, parece que simpatia e antipatia

não resultam de elementos cegos ou gratuitos, mas da percepção de características efetivamente observadas nas pessoas, quando estas estão em interação. Se a simpatia, assim como a amizade e até o amor, podem transformar-se em antipatia ou inimizade, isto se deve, provavelmente, ao fato de, numa das pessoas em interação, ou em ambas, se ter revelado uma qualidade ainda não percebida. Por essa mesma razão, é tão difícil a transformação da antipatia (e, sobretudo, da inimizade) em simpatia ou amizade. Como evitamos entrar em contato com as pessoas pelas quais temos antipatia, elas não têm possibilidade de exibir qualidades que talvez chegássemos a admirar; quando o fazem, nossa tendência é dar uma interpretação que elimina seu conteúdo favorável.

É ocioso perguntar se as pessoas se aproximam porque são semelhantes, ou se, ao contrário, se tornam semelhantes por se terem aproximado. As duas coisas são verdadeiras, como já o observou Homans (1950). Se, na aproximação, as pessoas percebem diferenças muito grandes, tendem a afastar-se; a percepção de qualidades semelhantes, ou pelo menos, mutuamente aprovadas, tende a fazer com que a amizade se torne cada vez maior. Além disso, o fato de procurarmos satisfazer às expectativas das pessoas pelas quais temos amizade, faz com que acentuemos ou manifestemos apenas as qualidades por ela aceitas ou admiradas e isto, por sua vez, contribui para uma semelhança cada vez maior entre amigos. Esta é, aliás, a razão pela qual marido e mulher, depois de muitos anos de convivência, se tornam até fisicamente semelhantes. Na interação constante, o seu jogo fisionômico acabou por adquirir contornos semelhantes.

Na antipatia ou inimizade, ao contrário, tendemos a acentuar e às vezes a exagerar as diferenças acaso existentes. Quando dois inimigos praticam o mesmo ato, tendem a apresentar explicações diferentes para a ação. Esta é a forma pela qual os inimigos conservam a sua auto-identificação. E, pelo menos nas condições atuais de convivência social, uma das formas mais frequentes de identificação é através da oposição ao "outro"; "não sou como ele", ou "sou melhor que ele".

Sem dúvida, ainda uma vez a malícia freudiana nos adverte e nos mostra que os extremos se tocam: uma antipatia demasiadamente violenta pode esconder a admiração por qualidades percebidas, e ser o início de amizade e de amor; o amor muito intenso pode esconder um germe de destruição e ódio. Do mesmo modo, frequentemente, a pessoa que rejeita o pai, e procura opôr-se às suas qualidades, descobre em seu comportamento uma perturbadora semelhança com a figura rejeitada. Além disso, pode ocorrer também que condenemos nos outros algumas qualidades muito nossas, e que nos recusamos a perceber em nós. *Projetamos* nos outros, e as condenamos violentamente, características

muitas vezes fundamentais em nós. Nesse caso, não condenamos os outros, mas a nós mesmos; por isso somos tão violentos e tão intransigentes.

Essas indicações parecem necessárias para a compreensão do que ocorre entre professor e aluno, numa sala de aula. Como já se disse antes, a grande maioria é ignorada, e são percebidos apenas os extremos; de um lado, aqueles que apresentam as qualidades mais admiradas pelo professor, de outro os que apresentam as qualidades mais rejeitadas. Também aqui estamos diante de um processo de interação, e as suas conseqüências se aproximam das apontadas para os casos de simpatia e antipatia. O aluno "aprovado" pelo professor tende a acentuar as características que o fizeram admirado, e por isso se torna cada vez mais admirado; o aluno rejeitado tende a apresentar as qualidades opostas às exibidas pelo professor, pois é difícil alguém identificar-se com quem rejeita.

Do ponto de vista formal das relações interpessoais, portanto, a relação professor-aluno não apresenta novidade e pode ser, até, uma relação fracamente estruturada e de pequena significação. A sua importância reside no fato de o professor, dentro da sala de aula, atuar como o transmissor dos padrões de cultura, e ser o responsável pela avaliação de algumas qualidades sociais muito importantes para o aluno. Em alguns dos aspectos básicos da vida social, a auto-avaliação é fornecida pela escola; mais importante ainda, pelo menos nas cidades contemporâneas, a escola é o ponto de passagem entre a identificação da família e a identificação mais ampla do grupo social externo.

Sob outros aspectos, a relação professor-aluno é despersonalizada, pois o professor encarna — de maneira mais ou menos fiel e adequada — os padrões ideais da sociedade, e procura transmiti-los. Desse ponto de vista, o seu comportamento é apenas a encarnação de um papel social, e as suas ações procuram aproximar-se do padrão aceito. Isso explica que o professor, mesmo quando não aprecie o estudo, sinta obrigação de transmitir o gosto pela vida intelectual; mesmo quando mediocrementemente interessado pelas coisas nacionais, procure transmitir sentimentos patrióticos aos seus alunos. De outro lado, o desempenho de um papel tende a produzir convicções sinceras, e raramente se observa uma contradição entre a apresentação do papel e o que o professor sente efetivamente.

No entanto, a relação professor-aluno não se limita à apresentação dos papéis diferentes. Uma vez colocados na sala de aula, professor e alunos passam a constituir um grupo novo, com uma dinâmica própria, e entre eles se desenvolvem, muitas vezes, intensas relações interpessoais. É nestas que o processo de percepção e avaliação de qualidades pessoais assume uma importância decisiva.

Como já se disse antes, a qualidade percebida, pelo fato de o ter sido, tende a ser acentuada, pelo menos se se comprovou a sua eficiência. Ora, praticamente todos os indivíduos têm todas as qualidades, embora em proporções e estruturas diferentes. A tendência intelectualista de nossas escolas tende a acentuar o valor das qualidades de inteligência, sobretudo se se ligam, também, a qualidades de conformismo social. Em outras palavras, embora os alunos sejam diferentes, são avaliados pelo mesmo padrão, e são salientadas as qualidades, positivas ou negativas, com relação a essa dimensão do comportamento.

Quanto aos alunos, são óbvias as conseqüências de tal deformação na maneira de valorizar. Os que têm, ou pelo menos, conseguem apresentar as qualidades supervalorizadas pela escola, tendem a acentuá-las, e podem efetivamente progredir nessa direção. A situação dos "outros" é muito peculiar. Como não podem salientar-se nas direções valorizadas, procuram naturalmente outras formas de exibicionismo, através das quais deixem de ser ignorados: a indisciplina, a excessiva docilidade, a hostilidade. Uma vez percebidas pelo professor, e pelos colegas, tais qualidades passam a ter uma autocausação, e se acentuam por novas percepções e manifestações. No caso do bom, como no do mau aluno, forma-se um círculo vicioso, em que os bons são cada vez melhores, e os maus cada vez piores.

Dizendo de outro modo, a percepção de uma qualidade pode determinar o seu desenvolvimento num processo contínuo e, depois de certo ponto, com poucas probabilidades de reversibilidade.

Evidentemente, o processo de percepção do professor não é arbitrário, e o fato de muitos professores perceberem os mesmos alunos com bons ou maus indica que não se trata de apreciação inteiramente deformada por fatores pessoais (embora, em muitos casos específicos, tais fatores possam ser predominantes). Apesar disso, há professores que conseguem obter um rendimento muito maior, não apenas de um ou vários alunos, mas de todas ou quase todas as suas classes. Aparentemente, tais professores conseguem perceber e estimular as qualidades positivas de seus alunos, de tal forma que acabam por provocar a sua acentuação. De outro lado, existem professores que, embora especificamente competentes em sua disciplina, são incapazes de obter produção satisfatória. Essa diferença poderia ser explicada como resultante de uma *seleção perceptual* específica: alguns tendem a observar e salientar os aspectos positivos, enquanto outros tendem a salientar os aspectos negativos das pessoas com que estão em contato. Essa disposição para ver um ou outro aspecto decorre, provavelmente, de diferenças profundas de personalidades, e que na maioria dos casos passam despercebidas à pessoa que as manifesta. Embora seja quase sempre

impossível modificar a nossa maneira de ver as coisas e as pessoas, pelo menos devemos ser capazes de compreender as limitações das maneiras pessoais de perceber e avaliar.

A contribuição da investigação psicológica seria, neste caso, dirigida para dois problemas: um, verificar quais as formas mais produtivas de avaliação, isto é, quais as capazes de obter maior rendimento; outro, estimular a reeducação dos professores cuja conduta seja prejudicial ao desenvolvimento dos educandos. Pelo que se sabe até agora, a percepção positiva é capaz de produzir melhores resultados. De outro lado, sabemos também que a reeducação da maneira de perceber (sobretudo a maneira de perceber os outros) não é, em muitos casos, tarefa simples ou exclusivamente intelectual. Quando, por exemplo, o educador utiliza a sua relação com os alunos como forma de obter triunfos e derrotar os outros, dificilmente conseguiremos modificar o seu comportamento através de uma educação puramente intelectual. Nesse caso, a relação com os alunos é uma forma de conseguir um precário equilíbrio interno — e sabemos muito bem como o indivíduo se defende nesses casos.

Mas se deixamos de lado esses pontos extremos (e, de certo modo, patológicos) da relação professor-alunos, — infelizmente muito mais frequentes do que geralmente se supõe, — ainda resta muita coisa a ser feita. Em primeiro lugar, como já se deixou implícito, seria preciso abandonar a idéia de que a escola deve valorizar apenas as tarefas intelectuais, ou de que estas constituam a razão única da sua existência. Se valorizarmos apenas através desse padrão, será inevitável o aparecimento de desequilíbrios mais ou menos sérios entre os alunos. É perfeitamente possível buscar, em cada aluno, as suas qualidades desejáveis, em vez de acentuar sua inadequação para determinadas tarefas. A percepção de tais qualidades positivas — às vezes muito diferentes de aluno para aluno — constitui o grande segredo e a grande dificuldade do ensino. Quando se consegue essa avaliação correta, impede-se o falseamento da auto-apreciação e a deformação das qualidades positivas.

Entretanto, o processo de percepção de qualidades não é arbitrário, e é preciso dizer que, em muitos casos, supor uma qualidade boa não provoca o seu aparecimento na pessoa percebida (sobretudo quando se trata de capacidades intelectuais ou de aptidões artísticas). Seria inócuo — e já se verá que também prejudicial — dizer que todos os alunos têm grandes capacidades intelectuais. O professor precisa é buscar, em cada aluno, as suas qualidades positivas, a fim de provocar o seu desenvolvimento.

Se ocorre a acentuação das qualidades indesejáveis, é frequentemente impossível fugir a elas. Embora fosse um exagero evidente explicar todos os casos de delinqüência através de uma auto-identificação desfa-

vorável, muitos poderiam ser assim explicados; uma vez classificado como delinqüente, o indivíduo não encontra, em si ou nos outros, elementos para buscar uma outra identificação.

Além disso, a tentativa de valorizar as qualidades que o indivíduo não possui efetivamente pode levar a desvios mais ou menos sérios na personalidade. Uma vez convencido de que possui as qualidades desejáveis, estará colocado em situações de insuportável conflito sempre que não as veja reconhecidas pelos outros (e essas situações, evidentemente, tendem a repetir-se com grande constância). Por outro lado, no entanto, não seria demais lembrar que os estudos a respeito do nível de aspiração mostram os maiores desvios como consequência do fracasso e não do triunfo. Embora tais resultados não possam ser facilmente transpostos para todas as situações, pode-se imaginar que o fato de vencer (ou ser considerado vencedor) dá ao indivíduo alguns elementos de segurança básica, e esta impede a sua imersão em situações de maiores desajustamentos. Portanto, entre dois desvios da realidade, um favorável e outro desfavorável ao indivíduo, o ideal seria dar a interpretação favorável.

Deve-se lembrar, entretanto, que se podemos fazer muito para melhorar o processo de auto-avaliação e tornar mais justas as nossas maneiras de educar, não podemos, através da escola, modificar as formas de valorizar, nem impedir fracassos numa sociedade competitiva. A ideologia de nossa sociedade tende a estabelecer o indivíduo como responsável pelos seus triunfos e seus fracassos, e a eliminar os fundamentos sobrenaturais e hereditários de avaliação. Essa maneira de valorizar — quase exclusiva de nossas sociedades atuais, pois as outras valorizavam de acordo com critérios muito diferentes — é responsável, em grande parte, por uma produtividade muito maior do indivíduo. Ao mesmo tempo, no entanto, é responsável também por uma tensão cada vez maior nas relações que o indivíduo mantém com o próprio eu; é responsável, igualmente, por sentimentos de frustração e hostilidade, que acompanham os inevitáveis fracassos numa sociedade competitiva, assim como pelo sentimento não pouco freqüente de culpa, entre os que venceram.

Se a sociedade exige igualmente de todos, não recompensa a todos igualmente, ou sequer de acordo com os seus esforços. É perfeitamente possível seguir todos os padrões de trabalho estabelecidos, e não obter as recompensas prometidas; é possível, por outro lado, obter todas as recompensas sem ter seguido sequer o mínimo exigível. Não apenas existem qualidades importantes para o triunfo — como a ambição e, às vezes, uma certa dose de egoísmo — que são mascaradas pelo código de conduta, como também existe uma ponderável parcela de acaso que sequer mencionamos aos educandos. Uma sociedade de livre competição

só pode justificar-se com a pregação do prêmio ao esforço e à capacidade; nessa sociedade, a menção do acaso faria explodir os seus fundamentos ideológicos e o seu sistema de prêmios.

Ao psicólogo — enquanto psicólogo — não cabe discutir o sistema de valores, mas apenas verificar as suas conseqüências para a formação da personalidade. E uma de suas conseqüências tem sido a busca de uma explicação psicológica para o triunfo ou o fracasso. O adulto fracassado, assim como o adolescente inseguro, buscam o psicólogo — e mais freqüentemente apenas os testes de personalidade — a fim de descobrir o que, em suas personalidades, explica os seus desacertos ou poderá levá-los ao triunfo. Mais adiante, se procurará indicar em que casos a reavaliação do psicólogo pode ser importante; aqui, é preciso lembrar apenas que, muitas vezes, as condições "reais" do indivíduo são de tal ordem que o trabalho do psicólogo, se não é inútil, é pelo menos insatisfatório. Em outras palavras, o problema não *está* no indivíduo, ou em suas características psicológicas, mas na situação que precisa enfrentar.

Alguns indivíduos, no entanto, conseguem varar a barreira de identificação, e falsear a sua personalidade, senão aos próprios olhos, ao menos aos olhos dos outros. O caso do indivíduo falso é muito esclarecedor do ponto de vista da formação da auto-identidade, pois então vemos que a imagem, inicialmente falsa, passa a ser verdadeira quando os outros a devolvem (deixa-se de lado, aqui, o fato de a *falsidade* representar, sempre, um esforço demasiadamente penoso para o indivíduo, pelo menos nos casos extremos; a sua constante intranqüilidade e muitas vezes sua angústia, revelam um processo de conflito interminável).

Dentro de certos limites, todos nós fazemos um pouco de representação, mostrando aos outros não o que *somos*, mas o que *gostaríamos* de ser. Essa dinâmica, entre o que somos e o que pretendemos ser, parece de grande importância em nossa formação, pois permite o aparecimento de uma potencialidade superposta à realidade, e estabelece objetivos futuros que procuramos alcançar (v. Buber, 1956). Apenas em alguns o desnível é mais acentuado, e deles se pode dizer que são *falsos*. O olhar experimentado não os confunde, no entanto: sempre exageram as qualidades que desejam aparentar, e todo o seu comportamento é uma luta constante para mostrar — mais aos seus olhos que aos dos outros, pois estes últimos quase sempre acreditam no que vêem — que são o que fingem ser. Enfim, o indivíduo falso soube defender-se de uma educação injusta, que valoriza apenas determinadas qualidades, ou a estas reserva os prêmios e os bens.

Semostração e pudor. E, no entanto, como perceber as boas qualidades dos educandos? Como perceber o que — sobretudo no adolescente

— é falso ou verdadeiro, fruto de uma inclinação inevitável ou de momento de entusiasmo?

Até certo ponto, essas questões não têm sentido. A inconstância do adolescente, assim como suas oscilações, decorrem, precisamente, do fato de ainda não ter estabilizado sua identificação, ainda não saber quem é, ainda não ter percebido suas qualidades positivas e suas limitações. O adolescente (assim como a criança, e mais do que esta) sente suas possibilidades, e percebe a vida *por viver*. O adulto, ao contrário, já estabilizou — pelo menos nos casos mais comuns — as suas expectativas, e delimitou suas ambições. Vale dizer, o adulto já encontrou o "seu lugar no mundo", enquanto o adolescente ainda está à sua procura (Erikson, 1959, p. 101 e segs.).

Mas, de outro lado, essas perguntas são perfeitamente adequadas, pois o professor — assim como o educador, de modo geral — pode não identificar imediatamente os "melhores" aspectos do adolescente, nem sempre manifestos. Se é verdade que "somos o que parecemos ser", talvez não seja verdade que sejamos apenas o que "conseguimos parecer", sobretudo quando adolescentes. Em primeiro lugar, desde muito cedo aprendemos a "ter vergonha" e a esconder algumas de nossas tendências mais profundas. Claro, muitas delas efetivamente precisam ser escondidas e até esquecidas; mas o pudor nem sempre se refere a coisas ou características que devam ser sufocadas em nós. Muitas vezes, o adolescente vive a situação descrita por Anne Frank em seu diário: "Tenho um medo terrível de que os que me conhecem tal como sou sempre, descubram que tenho um outro lado, melhor e mais puro. Tenho medo de que riam de mim, pensem que sou ridícula e sentimental, ou não me levem a sério. Estou acostumada a não ser levada a sério, mas apenas a Anne "superficial", acostumada a isso, pode suportá-lo; a Anne mais profunda é muito frágil para isso." E mais adiante: "Sei exatamente como eu gostaria de ser, sei como sou realmente ... por dentro. Mas, ai de mim, sou assim apenas para mim mesma." (Anne Frank, 1952) O próprio fato de o adolescente sentir necessidade de confidenciar a um diário indica que muitas de suas reações, freqüentemente as "melhores", não podem ser expostas aos outros e devem ser conservadas como forma de manter a autovalorização (a que o adolescente sente como verdadeira, e negada ou desconhecida pelos outros).

A situação é ainda mais complexa porque — além de esconder os seus aspectos melhores e mais puros — o adolescente tem tendência ao exibicionismo, acentuando então os seus aspectos mais desagradáveis. A semostração ostensiva é uma forma de provocar a apreciação dos outros e é, também, uma forma de desafio e afirmação da própria personalidade.

A imprecisão dos limites do pudor legítimo não é privilégio do adolescente. Em primeiro lugar, parece haver uma camada de intimidade cuja devassa seria catastrófica para a personalidade (v. Nuttin, 1950). De outro lado, as melhores e mais produtivas qualidades do indivíduo são íntimas, pois apenas as regiões "mais profundas" contêm a nota de originalidade e criação, capazes de distinguir o indivíduo da superficialidade de "toda gente" no convívio formal. É muito provável que a atividade realmente produtiva — em todos os terrenos, e não apenas no domínio intelectual — esteja reservada aos indivíduos capazes de colocar em ação essas camadas mais profundas, e de integrá-las no seu comportamento.

Além disso — como todos sabem — os limites entre o sublime e o ridículo são marcados apenas pela tênue fronteira da adequação à realidade. Por isso, se o mais íntimo está mais próximo do sublime e do grandioso, está também mais próximo do ridículo. Como se verifica, a observação de Anne Frank tem um alcance muito grande, pois indica a necessidade de esconder os aspectos "melhores" mas que são também os mais frágeis, e que seriam mais facilmente destruídos pela crítica dos outros (e a crítica, como observa Anne, é suportável no nível superficial — em que não atinge aspectos básicos — mas seria intolerável se atingisse os aspectos mais profundos). Não sem razão, portanto Helen M. Lynd (1958) viu no ato de envergonhar-se uma das manifestações mais claras da identidade.

§ A educação como preparação para as relações interpessoais

A educação como processo de formação, através de relações interpessoais, não se separa da educação como forma de preparar-se para as relações interpessoais. Até certo ponto, é possível dizer que o indivíduo bem educado através de relações interpessoais terá facilidade nos seus contatos diretos com outras pessoas. E é fácil compreender porque: se a imagem que temos de nós mesmos é, em grande parte, dada pelos outros, a imagem que temos dos outros depende, também, da imagem que temos de nosso eu. Em outras palavras, a educação para o "mundo humano" se dá num processo de interação constante, em que nos vemos através dos outros, e em que vemos os outros através de nós mesmos. Por isso, o indivíduo criado em condições harmoniosas tende a estabelecer relações que conduzem a uma situação harmoniosa; ao contrário, os educados em situações desequilibradas, tendem a criá-las em suas relações com os outros. Esse processo é muito nítido quando analisamos as relações entre cônjuges: os filhos de lares desfeitos são menos capazes de criar uma família estável.

No nível profundo, esse processo de interação foi dividido, por Freud, em dois movimentos: o de *introjeção* e o de *projeção*. No processo de introjeção, descrito sobretudo na infância, a pessoa interioriza a imagem dos pais — ou dos adultos que desempenham os seus papéis — e essa imagem passa a constituir uma parte de sua personalidade (seria, basicamente, o superego da terminologia freudiana). No processo de projeção, ao contrário o indivíduo *lança*, nos outros, as características indesejáveis que é incapaz de perceber em si mesmo. Ambos os processos são muito conhecidos, e não será necessário discuti-los mais minuciosamente aqui. É interessante, no entanto, lembrar a importância do processo de projeção nas relações interpessoais. Quando atribuímos a alguém uma característica nossa — e que somos incapazes de perceber em nós — podemos provocar o seu aparecimento na pessoa: se julgo que ela tem sentimentos hostis, a minha tendência será agir de tal forma que provocarei a sua hostilidade. Essa manifestação de hostilidade, pela pessoa, confirmará minha previsão, e isso se repete num processo interminável. No caso do professor, em suas relações com os alunos, o conhecimento desse aspecto tem grande importância, porque alguns professores tendem a provocar os comportamentos que mais temem — e sabemos que os temem mais em si mesmos que nos outros.

O nível mais profundo do processo de projeção, no entanto, não nos interessará aqui, pois a sua correção depende de recursos clínicos e não apenas de conhecimento intelectual. Do mesmo modo, o processo de introjeção, entendido como processo inconsciente, tem, para o educador, um campo limitado de aplicação, pois as relações básicas se estabelecem na fase pré-escolar.

O nível de relações interpessoais que diz respeito ao educador é o mais "superficial" ou consciente. Embora se possa pensar, com os psicanalistas, que a nossa orientação básica se estabelece em nível inconsciente, existe um amplo domínio de relações de nível consciente que é *aprendido*, e dentro do qual podemos ser educados para agir de uma ou de outra forma. Mesmo neste nível, evidentemente, lançamos mão de conceitos e esquemas interpretativos implícitos (que Ichheiser, Heider e Simmel, entre outros, procuram decifrar), e seria possível dizer que, até hoje, temos vivido sem conhecimento explícito desse domínio. Se, de um lado, essa objeção é ilegítima e poderia ser feita a todos os desenvolvimentos científicos, de outro, encontra justificativa na riqueza de nosso conhecimento das relações interpessoais, e na dificuldade de reduzi-las a um conhecimento científico. Essa objeção, no entanto, deixa de ter muito valor quando consideramos que a escola, bem ou mal, procura ajustar a criança a um universo de relações interpessoais, embora o faça de maneira quase sempre inadequada e sem uma formulação clara de seus objetivos.

Embora a Psicologia e a Sociologia não estejam preparadas para dar ao educador os elementos talvez mais importantes para a realização dessa tarefa, o nosso conhecimento atual permite apresentar algumas sugestões básicas, talvez merecedoras de um pouco de atenção dos educadores. De maneira bem ampla, pode-se dizer que a preparação para viver com os outros deve ser dirigida a dois problemas: um, o autoconhecimento; o segundo, o conhecimento do sentido do comportamento dos outros.

A importância do autoconhecimento. Este aspecto é decisivo, não apenas para o aluno, mas sobretudo, para o professor, pois este determinará, em grande parte, o comportamento de seus alunos. O professor, pela peculiar condição em que está colocado em nossas salas de aula, não tem, geralmente, a possibilidade de uma interação legítima, e acaba por perder-se num solilóquio interminável e incontrolável. Na ausência da interação eficiente, os alunos não podem corrigir a autoimagem falsa que o professor construiu; desse desentendimento inicial surgem muitos outros, quase sempre irremediáveis, pois o professor não tem uma estrutura cognitiva através da qual possa reinterpretá-los. Por exemplo, quando o professor não percebe suas manifestações de preferência por alguns alunos, não pode compreender a revolta dos outros ou, às vezes, as situações de ridículo em que se coloca. Quando não conhece os seus tíques, carrega consigo uma considerável dose de humorismo involuntário, e não pode compreender as reações dos alunos à sua pessoa ou às suas aulas.

Considerando-se ainda o caso do professor, outra conseqüência da ausência de autoconhecimento é a excessiva importância que dá às suas palavras. Como, geralmente, é o único a falar dentro da classe, não pode compreender que as outras opiniões sejam às vezes mais valiosas que as suas. Por isso, tantas vezes falta ao professor a qualidade básica para a manutenção de contatos legítimos com os outros: saber ouvir e buscar compreender as suas palavras.

Do ponto de vista prático, algumas pequenas recomendações sobre a autocritica poderiam ser utilizadas pelos formadores de professores primários, secundários e — se podemos ter também essa pretensão — superiores. Em todos os níveis de ensino, a falha mais nítida com relação a esse aspecto, é a incapacidade que o professor "adquire", depois de algum tempo de trabalho, para perceber, com razoável imparcialidade, o seu comportamento diante dos alunos: notar os seus erros de pronúncia, a sua atitude mais ou menos pernóstica, os gestos mais ou menos deselegantes ou excessivamente formais, a altura de sua voz, a sua maneira de andar ou gesticular, etc. Pode parecer menos digno lembrar aspectos tão comezinhos, mas no mundo de apreciação de uns pelos ou-

tros, todos vivemos em função de coisas pequeninas, através das quais julgamos e somos julgados.

Tais aspectos "menores", no entanto, não eliminam a necessidade de conhecer os aspectos mais amplos de nosso comportamento. Quase sempre o professor está cego para algumas das melhores qualidades dos alunos se não as identifica em si mesmo. Em outros casos, tende a valorizar demasiadamente as qualidades que não tem ou gostaria de ter. Em todos esses casos, o desvio violento de uma apreciação objetiva pode frustrar o desenvolvimento dos mais capazes. Muitas vezes, o problema não é afetivo, mas intelectual; vale dizer, o professor não tem elementos para julgar os alunos extraordinários, ou para permitir o seu desenvolvimento na direção correta. Além de limitar a sua apreciação aos valores intelectuais, a escola e os professores tendem a introduzir outra limitação: a de aceitar apenas os esquemas já estabelecidos, dentro de padrões bem determinados. E não parece ser fortuita a ligação entre uma capacidade criadora excepcional e a incapacidade para aceitar tais esquemas "acabados" e já estéreis. O processo de reorganização dos dados da experiência — característica do indivíduo realmente criador — envolve, por isso mesmo, uma desordem nos esquemas aceitos. E, na verdade, quase nunca estamos preparados para aceitar tal coisa em nossos alunos, e tendemos, ao contrário, a exigir a sua aceitação dos esquemas já utilizados anteriormente. Embora se possa dizer que o indivíduo criador é muito raro, e que este problema raramente aparecerá aos professores, não se deve esquecer, por outro lado, que o aparecimento e o desenvolvimento de um só criador — em qualquer domínio de realização — justifica centenas de mediocres. Ainda aqui, se o professor reconhece as suas limitações e se torna capaz de reconhecer o aluno excepcional, prestará um enorme serviço não apenas ao aluno, mas a todos os que se beneficiem com suas realizações.

A significação do comportamento dos outros. Primeiramente, parece não haver lugar, nem na escola primária, nem na secundária, para o conhecimento das relações diretas entre indivíduos; elas se estabelecem fora do âmbito programático do ensino, e muitas vezes contra este. Vale dizer, as relações entre os alunos — tal como existem e podem ser observadas — não são discutidas em nível consciente, a não ser no momento em que é necessário lançar mão de pregações morais para louvar ou condenar determinada ação. Raras vezes o professor interfere nas relações entre alunos, e quase nunca tem possibilidade de "reestruturar" a classe em função de alguns princípios explicitamente formulados. Assim, a existência de um "bode expiatório" quase nunca é levada em conta, e algumas vezes o professor a acentua, participando da "perseguição" movida a um aluno menor ou mais fraco ou que, por alguma razão mal definida, passa a ser vítima dos sentimentos de agressividade

dos seus colegas. O conhecimento, por parte do professor, das consequências mais ou menos permanentes — tanto para os *perseguidores* como para os *perseguidos* — de tal situação, seria, sem dúvida, um fator capaz de modificar esse tipo de relação dentro da classe. No caso, o conhecimento da dinâmica dos grupos poderia prestar grande ajuda aos professores, permitindo-lhes organizar outra estrutura dentro da classe ou nos grupos de jogos e brinquedos. Em primeiro lugar, o professor poderia verificar que o recurso ao "bode expiatório" resulta, em grande número de casos, de uma organização autoritária do grupo; as frustrações resultantes da existência de uma autoridade discricionária são "canalizadas" para uma vítima (Lippit e White, 1943). Mas, de outro lado, a participação do professor na manutenção de um bode expiatório dentro da classe pode resultar de sua incapacidade para exercer uma liderança autêntica, ou de seu temor de perder o domínio de seus alunos, se não estabelecer com estes um objetivo comum e bem nítido. Ora, o ataque ao mais fraco ou "diferente" pode ter essa função unificadora; ao mesmo tempo, a canalização da agressividade para um membro mais fraco do grupo pode impedir que ela se volte contra o líder.

Seja como for, este é um caso em que se observa como o professor, geralmente, não está preparado para realizar a educação dos seus alunos no domínio das relações interpessoais. Na grande maioria das vezes, essa educação se dá apenas em nível formal e estereotipado, sem que o educando possa conhecer, realmente, o sentido do comportamento daqueles com que está em contato. E, embora o adolescente e a criança vivam intensamente todo o universo das relações interpessoais (e estas constituem, na grande maioria dos casos, o aspecto mais importante de suas vidas), a escola ignora inteiramente essa situação. E aí está, sem dúvida, uma das razões pelas quais o ensino formal não produz, necessariamente, um indivíduo mais ajustado ou "mais bem-educado" socialmente; as condições desse ajustamento não foram sequer discutidas pela escola e o jovem, mesmo dos cursos superiores, deve resolver os seus problemas sem qualquer ajuda da educação formal que recebe.

Esse desnível entre a educação formal e as necessidades atuais do educando se explica, certamente, como uma das heranças de nossas escolas, voltadas exclusivamente para os problemas intelectuais, pois os outros seriam solucionados pela família ou por diversos agentes de socialização. Mas tal esquema de divisão de funções — entre a família e a escola — já não pode ser mantido, sobretudo em países que, como o Brasil, apresentam atualmente grande mobilidade social, tanto de classe para classe como de região para região. Nesses casos, a educação da família não satisfaz às expectativas do grupo em que o educando está

vivendo ou irá viver; de outro lado, a aceitação de padrões "diferentes" pode provocar sérios conflitos para a criança e o adolescente.

Está claro que a preparação para o mundo das relações interpessoais não é uma tarefa simples, e sua execução integral exigiria um conhecimento que ainda não está à nossa disposição na Sociologia e na Psicologia. Em primeiro lugar, sabemos que diferentes classes sociais tendem a apresentar padrões diferentes de educação na primeira infância (Davis e Havighurst, 1948), mas não sabemos com razoável precisão, quais as consequências de tais diferenças para a formação da personalidade. Não sabemos, também, até que ponto essas diferenças impedem ou dificultam a aceitação de padrões diferentes, admitidos ou impostos por professores de outra classe social. Sabemos, muito vagamente, que pequenas diferenças no comportamento de professores e alunos podem ter grande importância na aceitação de valores que a escola deve ou precisa transmitir.

A primeira dificuldade do professor, para a transmissão de valores, resulta do fato de participar, pelo menos em grande número de casos, de uma classe diferente da do aluno: em todos os níveis de ensino, essa diferença tende a marcar as relações entre professores e alunos, seja porque o professor é de classe superior (como ocorre freqüentemente no ensino primário), seja porque é de classe inferior (como ocorre muitas vezes no ensino secundário e superior). No primeiro caso, o professor tende a desprezar seus alunos; no segundo, os alunos não podem aceitar os valores apresentados por uma pessoa que consideram inferior. Por isso, o professor não pode representar mais, na maioria das vezes, o modelo que significava para os alunos, quando as condições sociais da educação apresentavam uma outra situação.

Essa peculiar situação de nossas escolas mostra a necessidade de que professores e alunos — sobretudo os professores — sejam capazes de compreender, explicitamente, o sentido do comportamento dos outros. Isto não significa tentar mostrar as diferenças que separam as classes sociais mas, justamente ao contrário, mostrar que diferentes comportamentos têm, muitas vezes, o mesmo sentido. De outro lado, essa necessidade não se refere apenas às aparentes diferenças entre as classes sociais, mas também às peculiaridades individuais. Se o professor compreende que a agressividade do aluno pode resultar da situação desagradável ou frustradora em que está colocado, será capaz de modificar o seu comportamento através de uma transformação na situação, e não com uma pregação moral de nenhum sentido para a criança ou o adolescente.

Até certo ponto, é legítimo dizer que, através da compreensão das diferenças entre os seres humanos, somos capazes de compreender a sua

humanidade mais profunda; através dessa compreensão podemos eliminar muitas de nossas perplexidades e obter maior produtividade; podemos, também, impedir um comportamento agressivo no tratamento dos educandos, pois que compreendemos que nossa revolta resulta dos mesmos elementos que constituem o seu comportamento.

Se nem sempre é verdade dizer que "tudo compreender é tudo perdoar", é certo que a compreensão amplia a nossa tolerância e impede uma revolta injusta e quase sempre inútil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asch, S. E., *Social Psychology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1952.
- Buber, M., *Que es el hombre?* Trad. de Eugenio Imaz. México, Fondo de Cultura Económica, 1949.
- _____, *The Writings of Martin Buber*. Seleccionado, organizado e introduzido por Will Herberg. Nova York, Meridian Books, 1956.
- Cartwright, D., e A. Zander (orgs.), *Ground Dynamics*. Evanston, Row Peterson, 1953.
- Dewey, J., *Child and the Curriculum*. Chicago University Press, 1902.
- Erickson, E., "Identity and the Life Cycle", *Psychological Issues*, vol. I, nº 1, Monograph 1, 1959.
- Frank, A., *The Diary of Young Girl*. Tradução de B. M. Mooyaart. Nova York, Pocket Books, 1952.
- Fromm, E., *Escape from Freedom*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1941.
- _____, *Man For Himself*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1947.
- Guillaume, P., *La psychologie animale*. Paris, Colin, 1947.
- Hare, A. P., E. F. Borgatta, e R. F. Bales (orgs.), *Small Groups*. Nova York, Knopf, 1955.
- Heidegger, M., *El ser y el tiempo*. Trad. de José Gaos. México, Fondo de Cultura Económica, 1951.
- Heider, F., *The Psychology of Interpersonal Relations*. Nova York, John Wiley, 1958.
- Homans, G. C., *The Human Group*. Nova York, Harcourt, 1950.
- Horney, K., *Our Inner Conflicts*. Nova York, Norton, 1945.
- _____, *A personalidade neurótica de nosso tempo*. Trad. de Octávio Alves Velho. São Paulo, Civilização Brasileira, 1959.
- Ichheiser, G., "Misunderstandings in Human Relations", *American Journal of Sociology*, 55, 2, parte 2, 1949.
- Koffka, K., *Principles of Gestalt Psychology*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1935.
- Köhler, W., *Gestalt Psychology*. Nova York, Liveright, 1947.

- Lynd, H. M., *On Shame and the Search for Identity*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1958.
- Lippitt, R., e R. K. White, "The 'Social Climate' of Children's Groups", in R. Barker, J. S. Kounin, e H. F. Wright (orgs.), *Child Behavior and Development*. Nova York, McGraw-Hill, 1943.
- Merleau-Ponty, M., *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard, 1945.
- Nuttin, J., "Intimacy and Shame in the Dynamic Structure of Personality", in M. I. Reymert (org.), *Feelings and Emotions*. Nova York, McGraw-Hill, 1950.
- Read, H., *Education Through Art*. Londres, Faber, 1958.
- Riesman, D., *The Lonely Crowd*. New Haven, Yale University Press, 1950.
- Ryle, G., *The Concept of Mind*. Nova York, Barnes & Noble, 1949.
- Sartre, J. P., *L'être et le néant*. Paris, Gallimard, 1943.
- Scheller, M., *Nature et formes de la sympathie*. Trad. de M. Lefebvre. Paris, Gallimard, 1928.
- Simmel, G., *Sociologia*. Trad. de J. Pérez Bances. Madri, Revista de Occidente, 1927.
- _____, *The Sociology of George Simmel*. Trad. e org. de Kurt H. Wolff. Glencoe, The Free Press, 1950.
- Sullivan, H. S., *Conceptions of Modern Psychiatry*. Washington, William Alanson White Foundation, 1947.
- Tagiuri, R., e L. Petrullo (orgs.), *Person Perception and Interpersonal Behavior*. Stanford, Stanford University Press, 1958.
- Whyte, W. F., *Street Corner Society*. Chicago, Chicago University Press, 1943.