CARLOS EDUARDO DE SOUZA GONÇALVES

PRECONCEITO DE CLASSE SOCIAL NAS SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO TÉCNICO:

UM ESTUDO EMBASADO NO APORTE TEÓRICO DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Londrina
2022

CARLOS EDUARDO DE SOUZA GONÇALVES

PRECONCEITO DE CLASSE SOCIAL NAS SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO TÉCNICO:

UM ESTUDO EMBASADO NO APORTE TEÓRICO DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª Drª Francismara Neves de Oliveira

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

G635p Gonçalves, Carlos Eduardo de Souza.
Preconceito de classe social nas significações de estudantes de ensino técnico : um estudo embasado no aporte teórico da Epistemologia Genética. / Carlos Eduardo de Souza Gonçalves. - Londrina, 2022.
409 f. : il.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Preconceito - Tese. 2. Classe social - Tese. 3. Ensino médio técnico - Tese. 4. Jean Piaget - Tese. I. Oliveira, Francismara Neves de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

CARLOS EDUARDO DE SOUZA GONÇALVES

PRECONCEITO DE CLASSE SOCIAL NAS SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO TÉCNICO:

UM ESTUDO EMBASADO NO APORTE TEÓRICO DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Profª Drª Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

_____

Profª Drª Eliane Giachetto Saravali
Universidade Estadual Paulista – UNESP

_____

Profª Drª Betânia Alves Veiga Dell Agli
Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE

_____

Profª Drª Sandra Regina Ferreira Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

_____

Profª Drª Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 17 de fevereiro de 2022.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, Profº Paulo Cézar Gonçalves (*in memoriam*), homem que sempre vislumbrou e me presenteou com essa visão de que a busca pelo conhecimento da verdade e pela verdade do amor liberta o ser humano das amarras fortemente atadas pelas vis ilusões das falsas verdades e do falso amor.

Pai, embora as condições que poderiam tê-lo libertado dessa segunda ilusão não tenham se apresentado a tempo de poupar sua jovem vida sacrificada por nós – encerrada aos 40 –, creio que se apresentaram a mim no decorrer desse novo período de estudos – iniciado aos 40 –, de modo que se hoje eu pudesse voltar ao momento do seu sepultamento, citando o poeta, eu te acalentaria: “dorme agora, é só o vento lá fora” (Renato Russo).

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Francismara Neves de Oliveira, modelo de educadora construtivista em essência e de olhar apaixonado para tudo o que essa epistemologia possibilita. Com a mais refinada e atenta sabedoria socrática, sempre me depositou confiança e respeitou os tempos dos movimentos proativos e retroativos do meu caminho, inferindo muito antes o que eu ainda não havia construído e jamais deixando ordens nessa trilha, mas indagações como pistas valiosas, porque medidas. Sobrepondo-se pela humildade à fogueira das vaidades acadêmicas, o ensinou a mim com afetividade assertiva e exigente, se dispondo incansável e literalmente a qualquer hora e dia a trabalhar e aprender conosco, seus orientandos, crescendo juntos, outra bússola extraída do mestre genebrino que nos assiste. Se construí outro norte para minha vida, Fran, foi porque em muito você me guiou.

À Profª Drª Eliane Giachetto Saravali, cujos predicados como educadora equivalem aos dirigidos à minha orientadora, uma dádiva trazida ao nosso grupo de estudo e pesquisa pelas mãos desta. Me sinto grato, sobretudo por tanto carinho presente em cada palavra, em cada olhar repleto de compreensão, dedicação, serenidade e paciência com meu crescimento na teoria.

À Profª Drª Sandra Regina Ferreira Oliveira, educadora com paixão profunda pelas causas progressistas que, apoiada em uma inestimável bagagem filosófica, histórica, sociológica e cultural, docemente me reabriu a mente e o coração para o humanismo que um dia vivi, mas que se via adormecido em minha vida pelas dores impostas por um mundo que nos exige dureza, até o dia em que a ouvi. Professora, tentei trazer sua presença ao espírito deste texto. Espero que esteja a uma altura mínima de seu profundo respeito pelo valor intrínseco à humanidade.

À Profª Drª Paula Mariza Zedu Alliprandini, modelo de acadêmica que espelha a exemplar retidão metodológica lógico-científica que a psicologia exige e de educadora que não prescinde da coerência entre a aprendizagem autorregulada que ensina e que promove. Anseio que a coerência e a coesão do argumento e do respeito pelos conceitos que me ensinou também estejam integrados ao espírito deste texto.

À Profª Drª Betânia Alves Veiga Dell Agli e demais membras da banca, agradeço pela leitura dedicada e pelos valiosos apontamentos que enriqueceram imensamente este trabalho.

À minha esposa, meu amor, Daniela Adélia Fernandes, biomédica e

mestra em microbiologia por essa universidade, que além de todo companheirismo cotidiano e de todo suporte afetivo que viabilizaram esta conquista, me presenteou com exigente visão lógico-científica e inferências brilhantes a cada passo desta construção. Sem a integração de suas incríveis negações, não haveria criatividade nesta tese, tanto quanto sem o seu verdadeiro, porque maduro, amor, não haveria hoje este homem que aqui escreve. Te amo, minha vida, obrigado demais por tudo.

Ao meu incrível e amado irmão, Maurício de Souza Gonçalves por seu caráter, amor autêntico e lealdade inabaláveis e suas proposições geniais, e ao meu sobrinho lindo, Arthur Santos Gonçalves, meus amores, extensões da minha vida. Em especial ao Arthurzinho, por ter sido meu "auxiliar de pesquisa" enquanto fonte de observações fundamentais para a compreensão de mecanismos cognitivos tratados nesta obra. Valeu, carinhas!

À Suzana Santos Gonçalves, minha querida cunhada e parceira técnica neste trabalho. Sem seu carinho e profissionalismo, espelhado na impecável organização e precisão do serviço prestado, não seria possível a conclusão dessa pesquisa.

Ao meu carinhoso e amado pai, Profº Paulo Cézar Gonçalves (*in memoriam*), cujo amor por nós foi absoluto e incondicional, abdicando em excesso de si mesmo e elevando esforços às últimas consequências para nos possibilitar não apenas a sobrevivência, como também riqueza educacional, cultural, intelectual e afetiva. Vivo e aprendo para que talvez um dia eu possa olhar no espelho da consciência e consiga dizer que sou digno de ser seu filho.

À minha amada mãe, Tânia Margareth de Souza Gonçalves e toda a minha família por parte desta, em especial à minha tia-avó Nilce Costa dos Santos (*in memoriam*), às tias Marlúcia Scherer de Souza e Elizabeth Regina Alves de Souza e aos meus tios Profº Carlos Renato Alves de Souza, Profº Derly Gomes de Oliveira (*in memoriam*), Profº Anderson Alves de Souza e ao meu padrinho Profº Haroldo Carlos Costa dos Santos. Seus estímulos de amor, confiança e força, além de ensinamentos e oportunidades, me possibilitaram construir conhecimentos, os quais, felizmente, refletem formas semelhantes e inversas às suas. Sem vocês e todo o investimento em mim depositado, nada seria possível.

À minha colega de trabalho e amiga Tânia Paula Peralta, por ter aberto a trilha que percorri neste curso, com apoio incondicional. Sem sua participação, eu não teria chegado até aqui.

Aos meus colegas dos grupos de estudos piagetianos dessa universidade e da UNESP de Marília-SP, pelo compartilhamento das alegrias e desafios que vivemos ao longo da trilha e das diversas produções acadêmicas que foram frutos de nossas parcerias.

Aos grandes educadores que representaram marcos definidores das minhas formações profissional e acadêmica e, por consequência, de minha vida: Profº Helvécio Savedra Serpa, Profª Mirian Iliescu, Profº Carlos Pereira Correa, Profª Drª Marília Antunes Dantas, Profº Derly Gomes de Oliveira (*in memoriam*), Profº Dr Luiz Paiva Ferrari, Profº David Sasson, Profª Drª Vera Rudge Werneck, Profº Dr Antônio Flavio Barbosa Moreira e todos que compuseram o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina no atual capítulo de minha formação acadêmica. Espero ter conseguido e prosseguir honrando seus nomes e brilhantes ensinamentos a cada ato como psicólogo, docente e pessoa.

Ao Instituto Federal do Paraná, ao reitor, às comissões e aos diretores do *campus* Londrina, que aprovaram meu afastamento integral para esta formação, um investimento necessário na capacitação de qualidade do servidor público federal. Se trata de respeito a um direito ameaçado nos atuais tempos sombrios, de precarização de serviços estatais que promovam bem-estar e desenvolvimento humano em função de interesses sociocêntricos de alguns, cujos maiores valores são seu poder, seu *status* social e seu dinheiro, priorizados em detrimento da ética e do respeito à vida e à diversidade. Me sinto honrado por integrar essa instituição, originada do propósito humanista e progressista do governo que a fundou.

Meu amor, disciplina é liberdade
Compaixão é fortaleza
Ter bondade é ter coragem
E ela disse:
- Lá em casa tem um poço, mas a água é muito limpa.

(Dado Villa-Lobos, Renato Russo,
Marcelo Bonfá)

RESUMO

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza. **Preconceito de classe social nas significações de estudantes de ensino técnico**: um estudo embasado no aporte teórico da Epistemologia Genética**.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

Esta pesquisa propôs compreensões a respeito da construção do preconceito de classe social e sua superação por meio de intervenção educacional. Teve como objetivo analisar, pelo aporte teórico da Epistemologia Genética de Jean Piaget, estruturações de proposições preconceituosas acerca de classes sociais manifestas por estudantes de ensino médio técnico, verificando interrelações cognitivas, afetivas, sociais e morais, bem como o resultado de uma intervenção que visou dissociação de relações de exclusividade de predicados depreciativos para as classes sociais. A pesquisa teve enfoque quali-quantitativo e delineamento quase-experimental. Os participantes foram 24 estudantes, de 17 a 60 anos de idade, do ensino médio técnico de um dos *campi* do Instituto Federal do Paraná, divididos em um Grupo Controle (GC) e outro Experimental (GE). Após definição da amostra, a coleta de dados foi realizada em três etapas, caracterizadas como pré-teste, intervenção e pós-teste, por meio de entrevistas orientadas pelo método clínico-crítico piagetiano. O pré-teste objetivou coletar significações de ambos os grupos para classes sociais e suas características, e o pós-teste comparar efeitos da intervenção e de sua ausência entre estes grupos. A intervenção se caracterizou por autoexame da necessidade lógica interproposicional da exclusividade, atribuída pelos participantes do GE, de predicados para classes sociais, entre eles, os com significação preconceituosa. Os resultados revelaram possível ciclo de compensação entre diferenças quantitativas intensivas de valorização de modos de ser, ter e fazer que propuseram para as classes sociais e de pessoas que as representariam por tais ações, sugerindo-se uma função do preconceito de classe social nesse sistema de regulação compensatória. Significações de concordância alheia evidenciaram papel mais significativo dos círculos sociais familiares e de amizade para a conservação das escalas de valores dos participantes, algumas das quais estruturaram implicações preconceituosas dirigidas, em maioria, às classes sociais mais altas. O respeito por possíveis discordâncias alheias relativas aos valores dos participantes se mostrou predominantemente unilateral. Os resultados sugeriram ainda eficácia da intervenção com o GE comparado ao GC, averiguada por maior número de participantes que realizaram dissociações de um maior percentual de características antes significadas como exclusivas, incluindo algumas depreciativas. O exame autônomo das necessidades lógicas de relações de exclusividade entre predicados e classes se mostrou viável como etapa inicial de ações educacionais que visam promover dissociação de qualificações depreciativas de classes sociais. Significações de menor identificação entre classes sociais dos participantes e dos círculos sociais de superiores hierárquicos, incluindo professores, bem como significações de possível menor concordância de professores com os valores dos seus alunos apontam a necessidade de projetos que visem maior vínculo entre docentes e estudantes para superação de preconceitos de classe social.

Palavras-chave: preconceito; classe social; ensino médio técnico; Jean Piaget; Epistemologia Genética.

ABSTRACT

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza. **Social class prejudice in the meanings of technical school students**: a study based on the theoretical contribution of Genetic Epistemology**.** 2022. Thesis (Doctorate in Education) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

This research proposed understandings about the construction of social class prejudice and its overcoming through educational intervention. It aimed at analyzing, through the theoretical contribution of Jean Piaget's Genetic Epistemology, the structures of prejudiced propositions about social classes manifested by technical high school students, verifying cognitive, affective, social and moral interrelations, as well as the result of an intervention that aimed at dissociating the relations of exclusivity of derogatory predicates for social classes. The research had a quali-quantitative approach and a quasi-experimental design. The participants were 24 students, 17 to 60 years old, from the technical high school of one of the *campi* of the Federal Institute of Paraná, divided into a Control Group (CG) and an Experimental Group (EG). After defining the sample, data collection was carried out in three stages, characterized as pre-test, intervention, and post-test, through interviews guided by the Piagetian clinical-critical method. The pre-test aimed to collect meanings of both groups for social classes and their characteristics, and the post-test to compare effects of the intervention and its absence between these groups. The intervention was characterized by a self-examination of the interpropositional logical necessity of exclusivity, attributed by the participants of the EG, of predicates for social classes, among them, those with a prejudiced meaning. The results revealed a possible compensation cycle between intensive quantitative differences in valuing ways of being, having and doing that they proposed for social classes and people who would represent them by such actions, suggesting a function of social class prejudice in this system of compensatory regulation. Meanings of others' agreement evidenced a more significant role of family and friendship social circles in preserving the participants' value scales, some of which structured prejudiced implications directed mostly at the higher social classes. Respect for possible others' disagreements regarding the participants' values proved predominantly one-sided. The results also suggested that the intervention with the EG compared to the CG was effective, ascertained by a higher number of participants who dissociated a higher percentage of characteristics previously thought to be exclusive, including some derogatory ones. The autonomous examination of the logical needs of exclusivity relations between predicates and classes proved to be feasible as an initial step in educational actions aimed at promoting dissociation of derogatory qualifications of social classes. Meanings of less identification between social classes of the participants and the social circles of hierarchical superiors, including teachers, as well as meanings of possible less agreement of teachers with the values of their students point to the need for projects aimed at greater bonding between teachers and students to overcome social class prejudices.

Keywords: social class; prejudice; technical school; Jean Piaget; Genetic Epistemology.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Processos de equilibração e mecanismos do desenvolvimento cognitivo. 63
Diagrama 2 – Fluxograma de fases e etapas da pesquisa. 188
Diagrama 3 – Ciclo de equilibração de valorações das ações e pessoas das CS mais altas e mais baixas. 269

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposições compostas por afirmações e negações de proposições simples. 67
Figura 2 – Escala de valores I (sistema de relações assimétricas). 140
Figura 3 – Escala de valores II (sistema de relações assimétricas e simétricas). 142
Figura 4 – Exemplo de escala de valores preconceituosos (modelo II). 143
Figura 5 – Pirâmide de múltiplas faces.....144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Classes sociais de GE, GC e Total de participantes. 225
Gráfico 2 – Cor autodeclarada.....225
Gráfico 3 – Gênero autodeclarado.....226
Gráfico 4 – Quantificação de citações de critérios para divisão em classes sociais. 231
Gráfico 5 – Quantificações de classes sociais para o total de participantes.....235
Gráfico 6 – Quantidades de distintas valorações de características das classes sociais (CS) mais alta e mais baixa para o total de participantes. 240
Gráfico 7 – Quantidades de distintas valorações de características das classes sociais (CS) mais alta e mais baixa para quem definiu 2 CS (apenas participante PE11). 240
Gráfico 8 – Quantidades de distintas valorações de características das classes sociais (CS) de níveis I, II e III para participantes que definiram 3 CS. 241
Gráfico 9 – Quantidades de distintas valorações de características das duas classes sociais (CS) mais altas e das duas CS mais baixas para participantes que definiram 4 CS. 241
Gráfico 10 – Quantidades de distintas valorações de características das classes sociais (CS) de níveis I, II, III e IV para participantes que definiram 4 CS. 242
Gráfico 11 – Quantidades de distintas valorações de características das duas classes sociais (CS) mais altas e das duas CS mais baixas para participantes que definiram 5 CS. 242
Gráfico 12 – Quantidades de distintas valorações de características das classes sociais (CS) de níveis I, II, III, IV e V para participantes que definiram 5 CS.....242
Gráfico 13 – Critérios para maior valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais altas. 261
Gráfico 14 – Critérios para maior valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais baixas.....262

Gráfico 15 – Critérios para menor valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais altas. 263
Gráfico 16 – Critérios para menor valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais baixas.....264
Gráfico 17 – Critérios para maior valorização das pessoas das CS mais altas.....265
Gráfico 18 – Critérios para maior valorização das pessoas das CS mais baixas.....266
Gráfico 19 – Critérios para menor valorização das pessoas das CS mais altas.....267
Gráfico 20 – Critérios para menor valorização das pessoas das CS mais baixas.....268
Gráfico 21 – Critérios para valoração das pessoas de diferentes CS, cujos modos de ser, ter e fazer coincidem (escala de valores EV3). 273
Gráfico 22 – Maior valorização de pessoas das CS mais altas ou mais baixas, quando comparadas pelas mesmas características.....273
Gráfico 23 – Motivações autodeclaradas para construção da escala de valores EV1.....277
Gráfico 24 – Significações sobre razões para mudanças, ao longo da história pessoal, dos critérios adotados para o escalonamento de valores sobre modos de ser, ter e fazer das CS.....279
Gráfico 25 – Função da escala de valores EV1 para a vida da/do participante, em sua perspectiva. 282
Gráfico 26 – Verificação da necessidade da ordem estipulada para a escala de valores EV1.....285
Gráfico 27 – Significações do GE sobre possibilidade ou impossibilidade das tabelas-verdade contraditórias de outras/outros participantes. 316
Gráfico 28 – Quantidades de participantes do GE que apresentaram significações sobre possibilidade e impossibilidade das tabelas-verdade contraditórias de outras/outros participantes.....316
Gráfico 29 – Quantidades de respostas do GE por respeito unilateral e mútuo às tabelas-verdade contraditórias de participantes fictícias/fictícios. 319

Gráfico 30 – Quantidades de participantes do GE que apresentaram respostas por respeito unilateral, mútuo ou ambos às tabelas-verdade contraditórias de participantes fictícias/fictícios. 319
Gráfico 31 – Quantidades de afirmações das/dos participantes sobre concordância com suas listas de características para as CS, discordância, ambos (concordância e discordância) e não aplicação da questão (desconhecimento ou nulo). 327
Gráfico 32 – Quantidades de afirmações das/dos participantes sobre concordância com suas escalas de valores EV2, discordância, ambos (concordância e discordância) e não aplicação da questão (desconhecimento ou nulo). 328
Gráfico 33 – Quantidades de citações de círculos sociais que, na perspectiva da/do participante do GE, concordariam com sua combinação (p≡q1). 331
Gráfico 34 – Valorização de membros dos círculos sociais pela/pelo participante do GE por concordarem com sua combinação (p≡q1). 331
Gráfico 35 – Valorização da/do participante do GE pelos membros dos círculos sociais por concordarem com a combinação (p≡q1) da/do participante. 331
Gráfico 36 – Juízos de valor das/dos participantes sobre possíveis discordâncias quanto às listas de CS e suas características. 334
Gráfico 37 – Juízos de valor das/dos participantes sobre possíveis discordâncias quanto às escalas de valores de pessoas que apresentam modos de ser, ter e fazer das classes sociais (EV2) 334

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação entre classe social autodeclarada e de círculos sociais. 229

Tabela 2 – Quantidades de sujeitos que reestruturaram ou não proposições compostas por características (q) e classes sociais (p) ao longo da etapa A. 252

Tabela 3 – Frequência de maiores e menores valorizações de modos de ser, ter e fazer (ações) e de pessoas das CS mais altas e mais baixas para as/os 22 participantes que criaram EV1 e EV2. 258

Tabela 4 – Comparações entre quantidades de participantes do GE e do GC que realizaram dissociações de características marcantes e exclusivas (q1) na etapa C (pós-teste). 312

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elucidação de legendas do diagrama 1 constantes em modelos de interação do tipo I.....64
Quadro 2 – Notação das dezesseis operações binárias.....69
Quadro 3 – Sistema de conjunto interproposicional.....70
Quadro 4 – Duplas séries genéticas: operações infralógicas e lógicas 79
Quadro 5 – Agrupamentos lógico-matemáticos.....81
Quadro 6 – Ações (da/do participante) e seus objetos, referentes às questões das entrevistas realizadas na fase II, etapas A, B e C.....196
Quadro 7 – Perfil da amostra de participantes divididos em Grupo Controle e Grupo Experimental. 224
Quadro 8 – Classe sociais (CS) avaliadas, autodeclaradas e declaradas sobre círculos sociais (- = entre; / = e). 228
Quadro 9 – Proposições após exame de tabela-verdade tendo como verdadeira a exclusividade de (q1) para CS (p) por parte do Grupo Experimental (GE).....288
Quadro 10 – Conservações e dissociações pelo GE na etapa C (pós-teste) das proposições de exclusividade produzidas ao fim da etapa A (pré-teste).....304
Quadro 11 – Conservações e dissociações pelo GC na etapa C (pós-teste) das proposições de exclusividade produzidas ao fim da etapa A (pré-teste).....305
Quadro 12 – Quantidades e identificação de participantes do GE que dissociaram ou conservaram características marcantes e exclusivas (q1) nas etapas B (intervenção) e C (pós-teste). 311

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 22

1 ESTRUTURAÇÃO DO PRECONCEITO NAS PERSPECTIVAS EVOLUTIVAS DA LÓGICA DAS SIGNIFICAÇÕES E DA LÓGICA OPERATÓRIA 36

1.1 EXPLICAÇÕES BIOLÓGICA, PSICOLÓGICA E SOCIOLÓGICA 39

1.2 TOMADA DE CONSCIÊNCIA E LÓGICA DAS SIGNIFICAÇÕES 43

1.3 EQUILIBRAÇÃO: O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO COMO CODETERMINANTES DO DESENVOLVIMENTO ESTRUTURAL COGNITIVO 54

1.4 DA LÓGICA OPERATÓRIA À LÓGICA DAS SIGNIFICAÇÕES 65

1.5 DAS POSSIBILIDADES DE ESTRUTURAÇÃO DO PRECONCEITO 71

1.6 INFERÊNCIAS SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO PRECONCEITO 96

2 FUNÇÕES SOCIAIS, AFETIVAS E MORAIS DO PRECONCEITO DE CLASSE SOCIAL 104

2.1 REGRAS, VALORES E SIGNOS: COMPONENTES DO PRECONCEITO DE CLASSE SOCIAL 105

2.1.1 Regras: Fator de Normatização 107

2.1.2 Valores: Objetos de Troca e Normatização 108

2.1.3 Signos Convencionais: Representação de Valores e Regras 109

2.1.4 Sociedade: Sistema de Interações por Regras, Valores e Signos 112

2.2 RITMOS, REGULAÇÕES E AGRUPAMENTOS: SINCRONIA E DIACRONIA DO EQUILÍBRIO DOS FATOS SOCIAIS IMPLICADOS PELO PRECONCEITO DE CLASSE SOCIAL 115

2.3 O PRECONCEITO DE CLASSE SOCIAL COMO ELEMENTO IDEOLÓGICO 127

2.4 CONSERVAÇÃO DE VALORES POR TROCAS INTERINDIVIDUAIS 133

2.5 ESCALAS DE VALORES PRECONCEITUOSOS 138

2.6 TROCA DE VALORES, VALORIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DE CLASSES SOCIAIS 145

2.7 SISTEMAS DE CONSERVAÇÃO COLETIVA DE VALORES: OS RESPEITOS UNILATERAL E MÚTUO POR VALORES PRECONCEITUOSOS DE CLASSE SOCIAL 155

2.8 Conservação De Preconceitos De Classe Social: Os Aspectos Afetivos Da Necessidade, Do Interesse E Da Valoração Depreciativa 162
2.9 Adaptação Afetiva A Ideais Coletivos Em Diferentes Estádios E Preconceito De Classe Social 173
2.10 A Vontade Como Instrumento De Conservação Ou De Superação Do Preconceito 176
2.11 Inferências Sobre Causas E Funções Do Preconceito De Classe Social 179

3 MÉTODO 185
3.1 Procedimentos Éticos 185
3.2 Cenário De Realização Da Pesquisa 185
3.3 Metodologia 186
3.4 Caracterização Das/Dos Participantes 188
3.5 Fases, Etapas, Instrumentos E Procedimentos De Coleta 188
3.5.1 Fase I – Definição e Procedimentos 188
3.5.1.1 Fase I - etapa A: convite e procedimento de aplicação do questionário sociodemográfico 189
3.5.1.2 Fase I - etapa B: estudo-piloto; procedimentos adotados 190
3.5.1.3 Fase I - etapa C: seleção da amostra; procedimentos adotados 191
3.5.2 Fase II – Definição e Procedimentos 192
3.5.2.1 Fase II - etapa A: pré-teste 193
3.5.2.2 Fase II - etapa B: intervenção 193
3.5.2.3 Fase II - etapa C: pós-teste 193
3.6 Observações Sobre As Entrevistas Da Fase II E Os Procedimentos Adotados 193
3.7 Procedimentos De Análise Dos Dados 198
3.8 Procedimentos E Fundamentos Para A Construção Das Entrevistas Da Fase II 199
3.8.1 Observações Sobre as Entrevistas Realizadas na Etapa A (Pré-teste) da Fase II 199
3.8.2 Observações Sobre as Entrevistas Realizadas na Etapa B (Intervenção) da Fase II 209

3.8.3 Observações Sobre as Entrevistas Realizadas na Etapa C (Pós-teste) da Fase II....220

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO....223
4.1 SELEÇÃO DA AMOSTRA....223
4.2 PERFIL E DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA....223
4.3 CLASSES SOCIAIS AVALIADAS, AUTODECLARADAS E DECLARADAS SOBRE CÍRCULOS SOCIAIS....227
4.4 SIGNIFICAÇÕES PARA CLASSE SOCIAL....230
4.5 SIGNIFICAÇÕES E ESCALAS DE VALORES DAS AÇÕES E PESSOAS PERTINENTES ÀS CLASSES SOCIAIS....232
4.5.1 Classificações e Significações para as Classes Sociais....235
4.5.2 Valoração de Características das Classes Sociais (Modos ou Ações de Ser, Ter ou Fazer)....238
4.5.3 Características Comuns a Mais de uma Classe Social....246
4.5.4 Indiferenciação entre Compreensão e Extensão dos Preconceitos....250
4.5.5 Reestruturações por Tomadas de Consciência....251
4.5.6 Equilibração entre Valorações de Ações e de Pessoas Compreendidas pelas Classes Sociais....256
4.5.7 Interesses Declarados quanto à Escala de Valores das Características das Classes Sociais (EV1)....275
4.6 INTERVENÇÃO: EXAME PELO GRUPO EXPERIMENTAL DAS NECESSIDADES LÓGICAS EXTENSIONAIS DECORRENTES DA EXCLUSIVIDADE DAS CARACTERÍSTICAS MARCANTES (Q1) PARA SUAS RESPECTIVAS CLASSES SOCIAIS (P)....286
4.7 NECESSIDADE DAS CARACTERÍSTICAS EXCLUSIVAS E MARCANTES DAS CLASSES SOCIAIS NA ETAPA DE PÓS-TESTE POR PARTE DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E CONTROLE....302
4.8 REAÇÕES A TABELAS-VERDADE FICTÍCIAS CONTRADITÓRIAS ÀS CRIADAS PELO GE....313
4.9 SIGNIFICAÇÕES SOBRE CONCORDÂNCIA DOS CÍRCULOS SOCIAIS COM VALORES DAS/DOS PARTICIPANTES....325

4.9.1 Significações sobre Concordância de Círculos Sociais com Exclusividade de (q1) após Exame de sua Necessidade pelo GE na Etapa B (Intervenção) 330
4.9.2 Significações sobre Possíveis Discordâncias quanto às Proposições de Características das Classes Sociais e à Escala de Valores EV2 332
4.10 SÍNTESE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES 335

5 IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO 342

CONSIDERAÇÕES FINAIS 346

REFERÊNCIAS 351

APÊNDICES 359
APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico 360
APÊNDICE B – Entrevistas da fase II, etapa A de pré-teste 362
APÊNDICE C – Entrevistas da fase II, etapa B de intervenção 366
APÊNDICE D – Entrevistas da fase II, etapa C de pós-teste 370
APÊNDICE E – Quadros dos processos individuais das/dos participantes 371

INTRODUÇÃO

O panorama das relações humanas na atualidade é marcado por diversas manifestações de preconceito derivadas de sistemas de crenças, tradições rígidas, radicalismos ideológicos e atos de intolerância, destacando-se como principais objetos sociais de embate as orientações religiosas, políticas e sexuais, além da diversidade de gêneros e classes sociais.

Ao se considerar a história das ciências sociais e psicológicas, apenas recentemente o fenômeno do preconceito passou a ser considerado como um sério problema social merecedor de investigação científica, tamanha sua difusão e naturalização entre as sociedades. De acordo com Duckitt (2019, p.6, tradução nossa), preconceitos “são notáveis não em sua existência, mas em sua onipresença absoluta, pela facilidade com que podem ser estimulados, sua variedade de expressões e a tenacidade com que são mantidos”. Ainda segundo esse autor, as maiores atrocidades cometidas por seres humanos são aquelas realizadas por “cidadãos comuns e leais, agindo pelo interesse presumido de seu grupo contra outro grupo” (p.5, tradução nossa).

A legislação brasileira - aqui com destaque para a educacional - não é indiferente a tal fenômeno e apoia medidas que o confrontem. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – atualmente é o documento de caráter normativo para a Educação Básica do país e foi construído em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). Dentre as competências gerais que o estudante da Educação Básica deve desenvolver ao longo de seu percurso formativo está a de

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.10)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) aponta que a educação deve contribuir para:

> Exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações (BRASIL, 2018, p.12).

Há, portanto, claros princípios normativos que impelem educadores e instituições educacionais a atuar com medidas de enfrentamento e prevenção de comportamentos perniciosos inerentes à discriminação, violência, exclusão e desrespeito, enquanto manifestações de preconceitos de qualquer natureza. Compreende-se que tal objetivo se sustenta, para além das normas, sobre o conhecimento mais cuidadoso desse fenômeno, por uma perspectiva integrada das ciências sociais, psicológicas e educacionais.

O preconceito é um fenômeno necessariamente social, logo, um dos temas de excelência pertinentes sobretudo à área da Sociologia, porém, também explorado por áreas como Filosofia, Antropologia, Linguística e Psicologia. No campo da Sociologia, são notórios os trabalhos sobre preconceito de autores como Adorno e Horkheimer (1973, 1985), Goffmann (1988), Bourdieu (1983, 1992), Ribeiro (1995), Holanda (1995) e Souza (2017, 2018). Os trabalhos de Allport (1979) e Duckitt (2019) são, por sua vez, referências centrais sobre o tema na área de convergência da Psicologia Social.

A Psicologia Social tem como enfoque “estudar o comportamento de indivíduos no que ele é influenciado socialmente” (LANE, 2017, [s.p.]), ou ainda estudar “as manifestações comportamentais suscitadas pela interação de uma pessoa com outras pessoas, ou pela mera expectativa de tal interação” (RODRIGUES, 1991, p.19).

A compreensão sobre a estruturação ou formação do preconceito como objeto de investigação da Psicologia Social surgiu nos anos 1920 e se desenvolveu lentamente ao longo dos anos 1930 e 1940, quando então, devido aos eventos e consequências da Segunda Grande Guerra Mundial, houve crescimento dramático do interesse e dos estudos sobre o tema (DUCKITT, 2019). No início dos anos 1990, Duckitt (1992) publicou artigo sobre a evolução histórica da compreensão da Psicologia sobre o preconceito, atualizando posteriormente suas considerações (DUCKITT, 2019, 2010).

Dos anos 2000 em diante, Duckitt (2010) considera que se passou a lidar com um mundo complexo de hostilidades intergrupais que se mostram múltiplas

e irracionalmente intensas, fazendo com que o preconceito seja entendido como um fenômeno dirigido por aspectos motivacionais, afetivos e igualmente complexos, que exigem maior integração de abordagens psicológicas. Isolando aspectos, as abordagens ainda se mostram insuficientes para responder às causas do fenômeno e seus processos interrelacionados (DUCKITT, 2019). O autor propõe que nesta integração, interliguem-se os seguintes elementos: fundamentos psicológicos do preconceito (transferência, similaridade de crenças, projeção, categorização social, identificação social, aspectos sociobiológicos); dinâmicas sociais e intergrupais (conflitos concretos, competição social, dominação, diferenças intergrupais de *status*, poder e papéis, fronteiras convergentes intergrupais); transmissão social do preconceito (pressão por conformidade, socialização, atribuições e percepção sociais, contato interpessoal); e diferenças individuais (autoritarismo, frustração, adaptação, fatores cognitivos, ideologia política e autoestima) (DUCKITT, 2019).

A hipótese de existência de mecanismos comuns na construção do conhecimento físico e dos conhecimentos sociais – como conhecimentos a respeito das diversas categorias de cor ou etnia, orientação sexual, gênero, regionalidade, religião e classe social, por exemplo – pode ser corroborada, segundo Montoya (2013), por diversas pesquisas sobre representação de fenômenos sociais realizadas por Piaget (1973a, 1994; PIAGET; WEIL, 1951). Este autor concluiu, de modo geral, que “na construção do conhecimento social assim como no conhecimento físico, o sujeito começa pela elaboração de formas fenomênicas e egocêntricas de conhecimento” (MONTOYA, 2013, p.58) e só avançaria para formas mais objetivas e profundas de construção na medida em que realizasse abstrações dissociativas e encontrasse solidariedade entre processos de acomodação e assimilação (MONTOYA, 2013).

Duckitt (2010, 2019) encontrou apenas uma referência de estudo na área de Psicologia Social que tomou como uma de suas bases, pesquisas orientadas pela Epistemologia Genética (ABOUD, 1988) para tratar da construção do pensamento preconceituoso. Aboud (2008) declara que criou uma teoria social-cognitiva desenvolvimental do pensamento preconceituoso em termos de estágios evolutivos das perspectivas própria e alheia (‘self-other perspectives”) e de transformações da percepção à cognição que acompanham mudanças nessas perspectivas, dos 3 aos 12 anos de idade, tomando como algumas de suas bases, proposições do artigo de Piaget, “*The development in children of the idea of the*

homeland and of relations to other countries” (PIAGET; WEIL, 1951) e de um texto de Kohlberg (1969), além de outros autores, de vertentes cognitivistas, sociológicas, das áreas de psicologia do desenvolvimento e saúde mental. Professora emérita do departamento de Psicologia da McGill University (Canadá), Frances E. Aboud apresenta conjunto robusto de pesquisas publicadas, iniciadas nos anos 1970 e ainda em desenvolvimento, concentradas sobre o desenvolvimento do racismo na infância.

A compreensão deste pesquisador alinha-se à de Aboud (2008) ao apresentar o tema central do texto, pelo qual Piaget e Weil (1951) examinaram o desenvolvimento da noção de pátria entre crianças suíças e estrangeiras que lá moravam no período pós-guerra. Mostra-se necessário esclarecer, no entanto, que Aboud (2008) diverge da compreensão de Piaget (PIAGET; WEIL, 1951) sobre o conceito de “reciprocidade” para propor em seu lugar o termo “reconciliação”, uma declinação que representa, ao olhar deste pesquisador, seu distanciamento de um importante pilar conceitual da Epistemologia Genética em direção às suas próprias e importantes proposições.

Acertadamente, porém, segundo Aboud (2008), Piaget e Weil (1951) introduziram o conceito de sociocentrismo naquele artigo para representar o foco (sic) da criança em seu próprio grupo, para além de si mesma. Por implicação, a criança com foco sociocêntrico teria consciência de sua filiação ao grupo e assim sustentaria uma perspectiva de avaliação positiva de seu grupo como a correta, em detrimento da perspectiva de outro grupo como a errada. Isso explicaria crianças sociocêntricas como mais preconceituosas do que aquelas mais velhas, em um segundo estágio, focadas em mais de um grupo, agora considerando semelhanças e diferenças intergrupais. No terceiro estágio, os julgamentos pessoais se voltariam mais para indivíduos e menos para suas categorias coletivas.

Piaget e Weil (1951) não abordaram diretamente a construção do preconceito, nem aprofundaram as condições estruturais cognitivas e correspondentes dimensões afetivas, sociais e morais de sua formação. Mas deixaram ali, como fez Piaget em outros textos, pistas valiosas para a realização dessa tarefa, no caso, correlacionando de um modo geral aspectos cognitivos e afetivos para a compreensão do desenvolvimento da noção de pátria, que parte do egocentrismo em direção à reciprocidade, com retornos ao sociocentrismo, sobretudo em situações de conflito (PIAGET; WEIL, 1951).

Ao utilizar o termo “preconceito” em suas obras, Piaget o significa como “pré-conceito”, isto é, sem significação necessariamente depreciativa de um grupo contra outro(s). Apresenta-se alguns excertos ilustrativos de suas obras “Estudos Sociológicos” (PIAGET, 1973a), seu marco para a Psicologia Social, “Gênese das estruturas lógicas elementares” (PIAGET; INHELDER, 1983), voltada à compreensão do desenvolvimento das operações metais de Classificação e Seriação, e “Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança” (PIAGET, 2014):

> Tal tese repousa assim sob dois postulados fundamentais, que ilustram da forma mais clara os *preconceitos* permanentes do senso comum contra os quais a sociologia científica teve de lutar [...] (PIAGET, 1973a, p.30, grifo nosso).
>
> Resulta que um conjunto considerável de “prenoções”, de sentimentos, de postulados implícitos (morais, jurídicos, políticos) e de *preconceitos* de classe, se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua pesquisa [...] (PIAGET, 1973a, p.22, grifo nosso).
>
> E esse problema é, de novo, o da estrutura dos *preconceitos* utilizados pela criança: se a pertença do elemento ao agregado pré-conceptual ainda não é inclusiva [...] (PIAGET; INHELDER, 1983, p.53, grifo nosso).
>
> [...] é um *preconceito* romântico em relação à afetividade que nos faz supor dados imediatos, sentimentos inatos e elaborados [...] (PIAGET, 2014, p.54, grifo nosso).

Outro termo, “esquemas de reações preconceituais” (PIAGET, 2014), também foi proposto pelo autor, mas cujo conjunto guarda o sentido formal de “caráter”:

> O esquema se conserva como modo de reação, e o conjunto desses esquemas é o que chamaríamos de caráter do indivíduo. Tais são os modos de reação, tendendo à submissão, à libertação, à revolta e a outros. Mas são simples modos de reação, devido a experiências anteriores, assim como existem modos de adaptação relativos aos objetos. [...] há nos caracteres presentes modos de reagir que, de tempos em tempos, podem se acomodar e, de tempos em tempos, podem motivar conflitos. (PIAGET, 2014, p.187).

A fim de encontrar trabalhos que propusessem compreensões a respeito de mecanismos, estruturação ou construção do preconceito pela abordagem da Epistemologia Genética, interrelacionando as dimensões cognitivas, afetivas,

sociais e morais, se procurou, pelo Portal de Periódicos da CAPES, com acesso pelo CAFE-UEL e pelas bases Pepsic e APA PsycNet, textos revisados por pares da área de Psicologia Social que apresentassem conjunção, pelo operador booleano “AND’, dos termos “Piaget” e “*prejudice*” ou “Piaget” e “preconceito”, sem delimitações temporais. A análise dos textos revelou que seus objetivos foram diversos, mas sem haver qualquer tratamento sobre o tema que integrasse o conjunto das dimensões citadas. Mostraram-se predominantes pesquisas sobre racismo envolvendo crianças e adolescentes, baseadas nas propostas de desenvolvimento do juízo moral nas perspectivas de Piaget e Kohlberg, assim como na teoria social-cognitiva supracitada de Frances E. Aboud.

Identificou-se, portanto, um desafio a ser transposto, com objetivo de aplicações pertinentes à área da Educação: a elaboração de uma resposta ampla, profunda e integrada à questão sobre a estruturação cognitiva do preconceito e suas dimensões afetivas, sociais e morais, tal como se exige das abordagens atuais sobre o tema em Psicologia Social (DUCKITT, 2019).

Encontrou-se nas obras de Piaget (INHELDER; PIAGET, 1976; PIAGET; INHELDER, 1983; PIAGET; WEIL, 1951; PIAGET, 2014, 1996, 1995, 1994, 1985a, 1985b, 1984, 1978, 1976a, 1976b, 1973a, 1973b), em especial no livro “Estudos Sociológicos” (1973a), as “peças” que, integradas, poderiam responder a esse desafio. Por se compreender que um dos propósitos centrais de uma tese de doutorado, entre outros, é representar um avanço inédito numa área de pesquisa, colaborando para futuros desdobramentos, é que se optou por analisar os conceitos piagetianos e deles abstrair elementos para uma resposta integrada ao desafio proposto.

Propôs-se e se fundamentou neste trabalho que a complexa significação de Piaget (1973a) para “ideologia” em seus “Estudos Sociológicos” (1973a) corresponderia melhor, por sua forma e não necessariamente pela qualidade de seu conteúdo, àquilo que se compreende como “preconceito” em Psicologia Social. Sugeriu-se que, de fato, o preconceito também é uma expressão de pré-conceito, porém, muito além disso, construído por mecanismos e estruturações análogos aos dos construtos ideológicos.

A análise de centenas de estudos de diversas abordagens da Psicologia, publicados ao longo de quase um século, permitiu a Duckitt (2019) concordar com minimamente três predicados universalmente aceitos, gerando uma

compreensão integrativa de “preconceito”, originalmente propostos por Ashmore (1970 apud DUCKITT, 2019, p.12) e que serviram de referência neste trabalho: “(a) Preconceito é um fenômeno intergrupal. (b) Preconceito é uma orientação negativa. (c) Preconceito é ruim.”

Assim, o preconceito é um fenômeno intergrupal e de orientação negativa, por representar ações motivadas por interesses presumidos de um grupo contra outro(s) grupo(s), inferiorizado(s) ou depreciado(s). O preconceito é ruim porque viola padrões de conduta que a maioria sente como deveres a seguir, isto é, as normas ideais: de racionalidade, ao se demonstrar supergeneralização, rigidez e evidências inadequadas; de justiça, porque falha no tratamento igualitário para todos os membros da sociedade; e de bondade humana, ao negar a humanidade básica de outros (DUCKITT, 2019).

Segundo Duckitt (2019), historicamente, dois são os tipos de preconceito que mais despertam interesse de cientistas sociais e psicólogos no mundo, o antissemitismo e o racismo. Porém, entre as diversas formas de discriminação e exclusão de grupos sociais, se optou por tratar mais especificamente sobre o “preconceito social”, “preconceito de classe” ou “preconceito de classe social”, compreendida aqui como classe socioeconômica. Apesar dessas distintas denominações constarem em diversas referências, foi adotada neste trabalho a última terminologia para não se correr o risco de ser vago, uma vez que há outros categorizadores sociais distintos do socioeconômico.

Cientes da complexa evolução histórica e das distintas declinações para o conceito de “classe social”, torna-se necessário esclarecermos nossa opção conceitual. Trata-se de respeitar a centralidade da condição econômica, porém atrelada a outras dimensões culturais, sociais e psicológicas, em alinhamento com a definição de Thompson (1987, p.10):

> A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe.

A afirmação de Darcy Ribeiro em “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil” (1995) justifica essa opção de objeto:

> Apesar da associação da pobreza com a negritude, as diferenças profundas que separam e opõem os brasileiros em extratos flagrantemente contrastantes são de natureza social. São elas que distinguem os círculos privilegiados e camadas abonadas [...] da enorme massa explorada no trabalho, ou até dele excluída por viver à margem do processo produtivo e, em consequência, da vida cultural, social e política da nação. [...] mais do que preconceito de raça ou de cor, têm os brasileiros arraigado preconceito de classe (RIBEIRO, 1995, p. 235-236).

É necessário reconhecer o íntimo, embora não necessário entrelaçamento entre diversas formas de preconceito – sobretudo o racismo – e o preconceito de classe social, dada a constituição história do povo brasileiro. Porém, ainda em concordância com Ribeiro (1995), são enormes as distâncias sociais entre “pobres e remediados”, tanto por suas posses quanto “pelo seu grau de integração no estilo de vida dos grupos privilegiados”, opondo “pobres e ricos muito mais do que negros e brancos” (RIBEIRO, 1995, p.236).

> Assim é que mais facilmente se admite o casamento e o convívio com negros que ascendem socialmente e assumem as posturas, os maneirismos e os hábitos da classe dominante, do que com o pobre rude e grosseiro, seja ele negro, branco ou mulato, por sua efetiva discrepância social, e sua evidente marginalidade cultural (RIBEIRO, 1995, p. 236-237).

Considera-se que o preconceito de classe social se apresenta como mais um dos obstáculos à redução da histórica desigualdade social no Brasil – como costuma ser referenciada a diferença socioeconômica entre classes sociais –, tema recorrente em noticiários.

Por uma matéria veiculada recentemente, o relatório de riqueza global do banco Credit Suisse apontou que o 1% da população mais rica do país concentrou 49,6% de toda a riqueza aqui produzida em 2020, o pior índice em duas décadas (44,2% em 2000 e 40,5% em 2010).

> São números bem mais altos do que outros países latino-americanos, como o México e o Chile, por exemplo, onde a tendência não foi a

> mesma: a desigualdade, hoje, está menor do que há 20 anos nesses países. No México, a proporção da riqueza na mão do 1% mais rico caiu de 40,1% em 2000 para 33,6% em 2020, e, no Chile, a queda foi de 42,8% para 31%.
> Se consideradas às grandes economias, só na Rússia esse número é maior do que no Brasil, com 58% das riquezas concentradas pelo 1% mais abastado. Na Índia essa fatia é de 40%, nos Estados Unidos 35% e, no Japão, 18%. (ELIAS, 2021).

Ainda mais recentemente, outra matéria apontou resultados de pesquisa da FGV Social a respeito da percepção de brasileiros sobre o impacto da atual pandemia de COVID-19 sobre a desigualdade social em comparação com resultados da mesma pesquisa em outros 40 países. A afirmação do diretor da instituição sintetiza as conclusões do estudo sobre percepções a respeito dos critérios saúde, educação e meio ambiente:

> Quando comparamos o Brasil e o restante do mundo entre a camada mais pobre, os pobres brasileiros estão sendo destruídos nestes campos e no mundo melhorando. A pandemia virou máquina de desigualdade no Brasil. (NERI apud GARCIA, 2021).

Se for considerada a conceituação formal de Duckitt (2019), de que é característica do preconceito a ação de indivíduos motivada “pelo interesse presumido de seu grupo contra outro grupo” (DUCKITT, 2019, p.5, tradução nossa), se entende a necessidade de ampliar a compreensão sobre o preconceito de classe social como conduta possivelmente manifesta não apenas por pessoas de classes “dominantes” (RIBEIRO, 1995), mas por distintas classes sociais.

A centralidade da Epistemologia Genética está no estudo evolutivo científico das formas e suas funções e não na validação universal de interpretações sociocêntricas, como objetivam as ideologias. Mais claramente, este trabalho afasta-se de posicionamentos ideológicos a respeito do preconceito de classes social que visam identificá-lo pseudonecessariamente apenas em um segmento socioeconômico ou outro.

Procurou-se, portanto, neste estudo responder à seguinte problemática: quais características cognitivas, afetivas, sociais e morais se apresentam em significações preconceituosas acerca de classes sociais construídas por estudantes de ensino médio técnico? Qual o resultado de um processo de

intervenção, potencialmente educacional, pautado na promoção de tomada de consciência das implicações lógicas de proposições predicativas preconceituosas?

Sugere-se como hipóteses que proposições preconceituosas de classe social se caracterizam por generalizações arbitrárias de predicados depreciativos dirigidas exclusivamente a todas as pessoas compreendidas por uma classe social, o que flagrantemente desrespeita a lógica pela indiferenciação entre compreensão e extensão, entre “alguns” e “todos”; e que intervenções que objetivam tomada de consciência das implicações lógicas de proposições predicativas preconceituosas podem promover desequilíbrios cognitivos e, como consequência, possibilitar ressignificações de características depreciativas de classes sociais, de modo que sejam delas dissociadas pela diferenciação entre compreensão e extensão, entre “alguns” e “todos”.

A fim de refutar ou verificar tais hipóteses e responder às questões colocadas, foi definido como objetivo geral deste trabalho: analisar proposições preconceituosas acerca de classes sociais manifestas por estudantes de ensino médio técnico, verificando interrelações cognitivas, afetivas, sociais e morais, bem como o resultado de um processo orientado para a ressignificação dos preconceitos de classe social.

Para tanto, se buscou:

- Identificar as conceituações e valorações proposicionais (significações) de estudantes de ensino médio técnico para as classes sociais e seus modos de ser, ter e fazer (ações características ou predicados).
- Analisar diferenças qualitativas entre os valores atribuídos aos predicados das distintas classes sociais e às pessoas que os expressam.
- Conhecer a perspectiva dos estudantes de ensino médio técnico sobre quais círculos sociais concordariam com suas proposições de predicados para as classes sociais e os valores que atribuem às pessoas destas classes.
- Analisar juízos morais que as/os estudantes teriam a respeito daqueles que discordassem de suas perspectivas sobre os predicados das classes sociais e pessoas que os apresentam.
- Identificar possíveis significações preconceituosas entre os valores atribuídos às pessoas que representam as distintas classes sociais e suas razões.

- Analisar significações para predicados considerados arbitrariamente como exclusivos de determinadas classes sociais, incluindo os possivelmente preconceituosos.

- Verificar possível efeito de dissociação de predicados significados como exclusivos das classes sociais, incluindo os possivelmente preconceituosos, por meio de exame, pela/pelo participante, da necessidade lógica dessa exclusividade.

- Comparar possível efeito de dissociação de predicados significados como exclusivos das classes sociais entre participantes que realizam e que não realizam exame da necessidade lógica dessa exclusividade.

Optou-se pelo enfoque quali-quantitativo, com objetivos descritivos, explicativos e de comparação, e procedimentos de pesquisa experimental com delineamento quase-experimental.

Como local de pesquisa, foi escolhido um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (Instituto Federal do Paraná - IFPR) localizados na região norte paranaense, aqui denominado como instituição coparticipante.

Os docentes e técnicos administrativos do IFPR são atuantes em diretorias, coordenações, conselhos e núcleos, além de projetos de ensino, pesquisa e extensão, o que implica expressivo desenvolvimento de toda a comunidade acadêmica, sobretudo do corpo discente. Os projetos pedagógicos dos Institutos Federais devem adotar ainda como uma de suas diretrizes “a necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania, na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade” (SILVA, 2009, p. 09-10), tornando coerente o estudo na instituição do fenômeno do preconceito de classes sociais.

A escolha da instituição coparticipante se deu por conveniência do pesquisador, uma vez que este atua no local como técnico-administrativo em educação no cargo de Psicólogo, atendendo estudantes e famílias vitimadas pelo preconceito de classe social, com especial impacto negativo sobre adolescentes em fase de formação de identidade e em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No IFPR, o psicólogo tem como algumas de suas funções as de:

> - Atuar no âmbito da educação formal realizando pesquisas e intervenção preventiva em grupo e individualmente.

> - Colaborar para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural.
> - Em conjunto com a equipe, colaborar com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (REITORIA, 2022c).

Trata-se de um contexto atual relacionado a uma trajetória de 23 anos de atuação do pesquisador na área de psicologia escolar e educacional, em instituições privadas e públicas, como psicólogo, psicoterapeuta e docente em cursos de educação superior, culminando por estas razões, para seu doutoramento, na escolha deste Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu-UEL), Linha 3 - Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em contextos escolares, Núcleo 1: Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização.

As/Os participantes selecionadas/selecionados foram 24 estudantes, de 17 a 60 anos de idade, de ensino médio técnico. Foram divididas/divididos em dois grupos, sendo um Grupo Controle (GC) e um Grupo Experimental (GE), para análise de relações entre variáveis dependente e independente. Após uma primeira fase de definição da amostra, a coleta de dados foi realizada em três etapas numa segunda fase, caracterizadas como pré-teste, intervenção e pós-teste, por meio de entrevistas orientadas pelo método clínico-crítico piagetiano. A intervenção se caracterizou por exame interproposicional, pela/pelo própria/próprio participante, da necessidade lógica da exclusividade, atribuída igualmente por elas/eles, de determinados predicados para classes sociais, entre eles, os de significação preconceituosa. Os dados foram analisados à luz das teses de Jean Piaget e suas pesquisas relativas a estruturações pré-operatória e operatória em suas dimensões cognitivas, sociais, afetivas e morais, individuais e sociais, além de lógica das significações e mecanismos cognitivos de equilibração, abstração, tomada de consciência, generalização e construção do possível e do necessário.

O trabalho foi organizado, primeiramente, com apresentação de um capítulo dedicado a conceitos e processos basilares para sustentação das proposições dos capítulos posteriores. Tratou-se, assim, da lógica das significações (qualitativa) e da lógica extensional (lógico-matemática), estruturações resultantes de

mecanismos de equilibração, abstração, tomada de consciência, generalização e construção do possível e do necessário, igualmente abordados. Ao longo desse primeiro capítulo, foram desenvolvidas diversas interrelações para a compreensão da construção do preconceito de classe social com ênfase em seus aspectos estruturais, centro norteador da obra teórica piagetiana e do qual derivam suas compreensões a respeito de outras dimensões. Estas foram abordadas, portanto, no capítulo dois, dedicado aos aspectos sociais, afetivos e morais do preconceito de classe social, de modo que, ao fim, se compreendesse o objeto pelos diferentes vieses da perspectiva construtivista.

O terceiro capítulo foi dedicado aos aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa, sendo necessário adicionar, em sua última seção, observações fundamentais para a compreensão da construção e dos resultados das entrevistas realizadas com as/os participantes deste estudo, orientadas centralmente pela logística e pressupostos da lógica proposicional na perspectiva de Piaget (1976b; PIAGET; INHELDER, 1983; INHELDER; PIAGET, 1976), mas também pela necessidade de investigação de aspectos afetivos, sociais e morais que potencialmente implicam preconceitos de classe social.

Os resultados das entrevistas e sua discussão foram apresentados no quarto capítulo. Recorreu-se a todos os conceitos e proposições tratados nos três primeiros capítulos, com o propósito de se analisar mecanismos e processos cognitivos, afetivos, sociais e morais revelados pelas/pelos participantes em suas significações. Estas se referiram a predicados e valores das classes sociais que propuseram e das pessoas que representariam tais classes por suas características. Destacaram-se os resultados comparativos entre os Grupos Controle (GC) e Experimental (GE) em etapa de pós-teste, isto é, após a intervenção potencialmente educacional que objetivou dissociação de implicações arbitrárias sobre classes sociais, incluindo as preconceituosas. Desejando-se oferecer a maior clareza possível para a leitura, foram elaborados quadros, tabelas, diagramas e gráficos, além de terem sido apresentados diversos excertos ilustrativos, extraídos das transcrições dos diálogos marcadamente dialéticos, portanto, construtivos com os 24 participantes em mais de 106 horas de entrevistas.

O último capítulo foi dedicado às implicações para a Educação, inferidas das considerações teóricas integradas aos resultados discutidos, em que foram realizados apontamentos que se espera poderem colaborar com práticas

educacionais voltadas à superação dos preconceitos de classe social, aplicáveis por docentes das áreas que tratam do tema.

O trabalho se encerra com uma seção dedicada às considerações finais, pelas quais se respondeu à problemática apresentada, às hipóteses e objetivos da pesquisa, tecendo ao fim, possíveis desdobramentos para estudos futuros baseados na Epistemologia Genética, considerando suas amplas e integradas dimensões, não apenas para se prosseguir em pesquisas que tenham como objetivo compreender a construção e propor intervenções sobre o preconceito de classe social, como também sobre outras formas de preconceito, um campo vasto e insuficientemente explorado nessa perspectiva.

Desejamos uma ótima e enriquecedora leitura!

1 ESTRUTURAÇÃO DO PRECONCEITO NAS PERSPECTIVAS EVOLUTIVAS DA LÓGICA DAS SIGNIFICAÇÕES E DA LÓGICA OPERATÓRIA

O desafio proposto, de sugerir possíveis compreensões a respeito da estruturação cognitiva do preconceito de classe social por uma perspectiva construtivista, se mostrou antecipadamente desafiante, uma vez que a compreensão psicológica da conduta preconceituosa exige consideração da complexa estrutura teórica piagetiana. Apresenta-se a seguir um conjunto de justificativas sobre as quais se sustentaram as relações estabelecidas, às quais o leitor terá acesso ao longo do texto.

Toma-se, antes, o seguinte texto de Piaget e Weil (PIAGET; WEIL, 1951) como ponto de partida que trata do desenvolvimento da noção de pátria. Nele, o egocentrismo e o sociocentrismo são tratados como elementos centrais para a ocorrência de conflitos relativos à incompreensão das diferenças, à rejeição daqueles que representam categorias estranhas à do sujeito, no caso, ser oriundo de outros países:

> A criança começa com o pressuposto de que as atitudes imediatas decorrentes de seu próprio ambiente e atividades especiais são as únicas possíveis: este estado de espírito, que chamaremos de egocentrismo inconsciente (tanto cognitivo quanto afetivo) da criança é a princípio um obstáculo tanto para a compreensão de seu próprio país quanto para o desenvolvimento de relações objetivas com outros países. Além disso, para superar esta atitude egocêntrica, é necessário treinar a faculdade de integração cognitiva e afetiva, este é um processo lento e laborioso, consistindo principalmente em esforços de "reciprocidade", e a cada nova etapa do processo, a egocentricidade reaparece em novas roupagens mais distantes e diversas formas de sociocentricidade - uma sobrevivência do egocentrismo original - e mais distante do centro de interesse inicial da criança. Estas são a causa de distúrbios ou tensões subsequentes, cuja compreensão deve ser baseada em uma análise precisa dos estágios iniciais e dos conflitos elementares entre egocentrismo e compreensão dos outros. (PIAGET; WEIL, 1951, p.562, tradução nossa).

Ao longo do texto, Piaget e Weil (1951) apontam como diferentes estruturações cognitivas culminam em diferentes respostas afetivas, por parte de crianças de 04 a 15 anos de idade, para a resolução de desafios lógicos e escolhas afetivas inerentes às diferentes categorias (classes) de pertencimento regional e nacional, dos próprios sujeitos e de estrangeiros. De que estruturações cognitivas e

de que dimensões afetivas, sociais e morais Piaget e Weil (1951) estariam tratando para compreender os juízos de valor depreciativos de estrangeiros que muitas crianças apresentaram? O texto não responde o suficiente, dado seu propósito e contexto de publicação, exigindo maior investigação.

O preconceito envolve as lógicas de classificação e de seriação, uma vez que generaliza classes de pessoas sob determinados predicados depreciativos e organiza essas classes em posições inferiores de escalas de valores. Tais valores refletem comparações com outras classes, construídas como superiores, adjetivadas pela negação das depreciações que engendram significações.

Simultaneamente, é curioso, o preconceito se articula em relações funcionais que escapam à lógica operatória extensional que compreende classificações, seriações e combinatória de proposições, embora guarde vínculo com elas. Trata-se de implicações significantes, no caso, de operações centrais da lógica qualitativa das significações, de construções contraditórias às necessidades lógicas objetivas, mas engendradas em um sistema que conduz a determinados fins tomados como necessários. Há, assim, na estruturação do preconceito, uma lógica que articula construções “ilógicas” na perspectiva da reversibilidade, da extensionalidade e da necessidade formal. Socialmente compartilhadas, são estruturações com caráter seminormativo, conservadas o suficiente para impactar toda uma sociedade, ao longo até mesmo de séculos.

Preconceitos implicam ainda interesses afetivos, pois a conduta preconceituosa depende de energia para se atingir determinados fins abstratos (construções ideológicas) e concretos, fundamentados por juízos morais e evidenciados pelas exclusões sociais de todas as ordens que, em última consequência, podem levar à morte dos excluídos. Se aos fins ideológicos e excludentes se direciona tamanha energia, é certo que satisfazem necessidades e, logo, correspondem a valores. Estes são passíveis de troca (de compartilhamento) em determinados meios sociais que normatizam e, logo, favorecem conservação do preconceito, graças ao qual o sujeito que o estrutura se sustenta (se adapta) nesses meios.

Assim, houve empenho para abrir possibilidades neste trabalho, sem quaisquer pretensões maiores, de uma compreensão construtivista sobre o fenômeno social do preconceito. Buscou-se realizar sínteses de algumas proposições piagetianas que talvez ofereçam elucidações para vislumbre desse objeto em sua

grande amplitude, referentes à psicogênese e à sociogênese das estruturas cognitivas, individual e social, e suas correlações afetivas e morais.

Como este capítulo foi dedicado a condições de estruturação lógica intensiva e extensiva, as inferências apresentadas têm essa natureza, permitindo que a construção da forma do preconceito seja tratada, sem a qual não seria possível compreender seus conteúdos ou objetos variados, como é o caso das classes sociais, aqui referenciadas. O capítulo seguinte foi dedicado à compreensão do objeto eleito pelas justificativas anteriormente apresentadas, a construção do preconceito de classe social, o que, por consequência, implicou inferências causais e estruturais que apoiaram proposições sobre suas funções. Esperou-se com isso reunir instrumentos valiosos não só para análises dos dados que foram coletados empiricamente, como também para a fundamentação de uma proposta de intervenção educacional, fim principal deste trabalho.

Desde já, solicita-se que a/o leitora/leitor tenha em mente que o objetivo fundamental da obra Jean Piaget, segundo Ramozzi-Chiarotino (2010, p.26), foi conciliar “[...] a gênese das estruturas mentais orgânicas vivas e o produto acabado de seu funcionamento: o conhecimento lógico-matemático [...]”, “[...] a vida e o conhecimento necessário e universal”, o que, de acordo com a autora, Piaget teria conquistado pela formalização da tese de uma construção evolutiva do necessário partindo da lógica das significações, já próximo ao fim de sua vida.

Significa que sua epistemologia construtivista trata de uma proposta de compreensão das relações entre a estrutura e o conteúdo construído em função dessa estrutura, e não diretamente, por exemplo, do valor ético desse conteúdo. Por essa razão, encontrou-se convergência com o objetivo do projeto que originou esta pesquisa, o de conhecer as condições da estruturação do preconceito de classe social e sua função, mas com o fim de sugerir modos de intervenção educacional potencialmente desequilibrantes dessa estruturação.

Educadores partem da premissa fundamental de que o preconceito de classe social representa um desrespeito às pessoas, uma desvalorização implicada por inferências incompatíveis com a necessidade lógica formal, o que exige intervenção, no sentido de promover reflexão e tomada de consciência pelo sujeito do próprio pensamento e ação preconceituosos. Em seus estudos sobre as condições de equilíbrio ou conservação dos valores sociais, Piaget (1973a, p.134) esclarece que “para nós [...] não há nenhuma necessidade de distinguir as necessidades objetivas e

as necessidades subjetivas, pois estudamos unicamente as trocas e não o conteúdo dos valores". Isso é relevante, sobretudo no caso desta pesquisa, uma vez que a axiomática piagetiana serve, entre outros, à representação do compartilhamento de valores depreciativos por uma coletividade, por exemplo, a respeito de determinada classe social, em que seus membros se valorizam pela comunhão dos valores preconceituosos organizados pela escala compartilhada pelo grupo.

Enfim, não se encontram posicionamentos ideológicos políticos, metafísicos ou morais na obra piagetiana, visto que é radicalmente[1] científica, mas sim a compreensão da estrutura e da função desses posicionamentos. Posto isto, foram compartilhadas as relações estabelecidas entre conceitos da teoria piagetiana para situar neles, as possibilidades de compreensão da construção do preconceito, uma vez que não foi temática diretamente discutida na obra de Piaget.

1.1 EXPLICAÇÕES BIOLÓGICA, PSICOLÓGICA E SOCIOLÓGICA

Já é o ano de 1965 quando Piaget prefacia sua obra "Estudos Sociológicos" (primeira edição brasileira publicada em 1973), cujo objetivo é revelar seu pensamento sobre os fatos sociais por meio da reunião de quatro estudos: "A explicação em Sociologia" (1951), "Ensaio sobre a teoria dos valores qualitativos em sociologia estática ("sincrônica") (1941), "As operações lógicas e a vida social" (1945) e "As relações entre a moral e o direito" (1944). O primeiro texto consta em "Introdução à Epistemologia Genética" (no volume III da obra de 1950) e os demais nas Publicações da Faculdade de Ciências Econômicas e Sociais da Universidade de Genebra (datas supracitadas).

[1] No sentido de enraizada em princípios normativos lógicos e científicos.

Importa frisar, portanto, que são obras de um pensador europeu publicadas em um período marcado pelo ápice do desígnio nazista[2], sua queda e por significativas reestruturações e inovações econômicas, políticas, bélicas, industriais, científicas e sociais em todo o mundo, decorrentes de um dos episódios mais macabros da história humana, a II Grande Guerra Mundial.

Abre a apresentação de “Estudos Sociológicos” (PIAGET, 1973a) apontando que naquele momento (1965) acrescentava à discussão desses seus trabalhos antigos alguns novos fatos e referências relativos às pesquisas que realizara posteriormente. Dentre esses acréscimos, destaca-se sua menção à identidade profunda entre as operações cognitivas individuais e as interindividuais, fundamentadas pela perspectiva das leis da coordenação geral das ações, “que é tanto coletiva como ligada às coordenações nervosas” (PIAGET, 1973a, p.7-8). Se tratava à época, das vésperas da publicação de “Biologia e Conhecimento”, o que viria a ocorrer em 1967 (primeira edição brasileira publicada em 1973). Salienta-se esses fatos devido à importante relação supracitada com a então futura proposição formalizada da “lógica das significações”, preciosa ao tema desta tese.

Uma das maiores preocupações de “Estudos Sociológicos”, diz Piaget (1973a, p10) é responder ao problema da vida social “ser simultaneamente fonte de estruturas racionais e das ideologias mais inconsistentes”, algumas das quais, afirma-se no contexto deste trabalho, sistematizam preconceitos no intuito de lhe conferir racionalidade. Infere-se tal observação das palavras de Piaget (1973a) quando, ao defender a necessidade do estudo sociológico de se ocupar da gênese formativa das gerações e sua integração na sociedade, aponta que há expressivas diferenças entre estruturas que se desenvolvem a partir das participações da educação matemática e da “iniciação da juventude hitleriana ao dogma da supremacia da ‘raça ariana’“ (PIAGET, 1973a, p.11). Tais estruturas, obedecem a diferentes posições hierárquicas,

[2] Em 1941, após perda de batalhas no oeste europeu para a aviação inglesa, Hitler prossegue em seu projeto expansionista de criação do que denomina “espaço vital”. Já tendo ocupado Áustria, Tchecoslováquia, Polônia e França, e garantido aliança com o ditador fascista General Francisco Franco na Espanha, se volta contra o sul e o leste, ordenando invasões no norte da África, Bálcãs, União Soviética, Iugoslávia e Grécia. Itália e Japão se aliam aos nazistas (RABITZ, 2018; MATHIAS, 2009). Nesse mesmo ano, Hitler muda o *modus operandi* de seu programa (iniciado em 1939) de eutanásia de “seres inferiores”, cujas “vidas não valiam ser vividas”, “passando do assassinato por incineração para o plano de morte por desnutrição” (CAPELATO, 1995, p.91-92). Se trata de um plano que visa exterminar, além dos judeus: eslavos, ciganos, homossexuais, velhos, doentes incuráveis, deficientes físicos e mentais, comunistas, pacifistas, liberais, bem como quaisquer opositores que divulgassem suas ideias na imprensa, universidades, literatura, teatro, cinema e artes plásticas (CAPELATO, 1995).

em termos de generalidade, de profundidade ou de modo de construção genéticos. A respeito dessa compreensão equivocada sobre “raça”, diz Piaget (1973a, p.18) que nada seria mais afastado da significação biológica do termo e que, em “ideologias políticas” como a nazista, o termo representa “simples símbolo afetivo”, um apontamento relevante para os objetivos deste trabalho, conforme tratado adiante.

A Epistemologia Genética de Piaget (1973a) não aceita segmentação ou superposição da natureza humana em física, mental e social, uma vez que tais dimensões se implicam de modo recíproco, que organismos são determinados por características herdadas tanto quanto por mecanismos ontogenéticos, e suas condutas, quando humanos, por aspectos mentais e sociais. A psicologia genética é “tanto sociológica quanto psicológica”, afirma Piaget (1973a, p.11). Todo problema que pede por explicação psicológica se dá sobre explicações sociológicas, sendo que sua única diferença é que

> [...] o “eu” é substituído pelo “nós” e que as ações e “operações” se tornam, uma vez completadas pela adjunção da dimensão coletiva, interações, quer dizer, condutas se modificando umas às outras (segundo todas as escalas intercaladas entre a luta e a sinergia) ou formas de “cooperação”, quer dizer, operações efetuadas em comum ou em correspondência recíproca. (PIAGET, 1973a, p.22)

Se para a psicologia há explicações genéticas, no sentido de gênese e evolução dos mecanismos do desenvolvimento, com possibilidades de análise de estados de equilíbrio, há para a sociologia, de modo correspondente e respectivo, explicações diacrônicas ou dinâmicas (evolução histórica das sociedades) e sincrônicas ou estáticas (equilíbrios sociais em cada atualidade). Ambas tratam dos mesmos três tipos de estrutura: noções de ritmo, de regulações e de “agrupamentos”. Ambas recorrem a explicações concretas e esquemas axiomatizados[3]. O emprego

[3] Os termos “axioma”, “axiomática” ou “axiomatizar” são basilares para diversos pontos da argumentação de Piaget (1973a), motivo pelo qual lhes são dados destaque. O significado de “axiomática” (A.), é inerente não só à estruturação teórica em si como também à qualidade das próprias formas estruturais descritas pela Epistemologia Genética. Assim: “[...] Axiomatizar uma teoria significa, em primeiro lugar, considerar, em lugar de objetos ou de classes de objetos providos de caracteres intuitivos, *símbolos* oportunos, cujas regras de uso sejam fixadas pelas *relações* enumeradas pelos *axiomas.* Como tais símbolos são desprovidos de qualquer referência intuitiva, a teoria formal assim obtida é passível de múltiplas interpretações, que se chamam *modelos.* Mas o modelo, aqui, não é um arquétipo preexistente à teoria, e mesmo a teoria concreta original, que forneceu os dados para o esquema lógico da A., não é senão um desses modelos. A característica da A. é prestar-se a interpretações ou a realizações diferentes, das quais constitui a estrutura lógica comum; [...] O método A. é um poderoso instrumento de generalização lógica [...]”. (ABBAGNANO, 1998, p.102-103).

destes esquemas evidencia “a dualidade das relações de implicação (próprias aos sistemas de normas, por exemplo, a união das normas jurídicas) e as relações de causalidade[4] propriamente dita” (PIAGET, 1973a, p.24).

A axiomática é a explicação sociológica formal priorizada por Piaget (1973a) para, num segundo momento, retornar à explicação real, por responder ao problema epistemológico da reunião entre a causalidade e a implicação segundo estruturas que são características de cada um dos níveis de interações sociais (ritmos, regulações e agrupamentos).

A explicação sociológica real

> [...] coloca os aspectos operatórios do pensamento ou da moral coletivos em relação com o trabalho efetivo, as técnicas e os modos de colaboração em jogo nas ações causais, enquanto os outros aspectos da consciência coletiva aparecem então como ligados à uma interpretação simbólica que a sociedade dá de seus próprios conflitos. (PIAGET, 1973a, p.69).

A limitação central da explicação real estrita está, portanto, no risco de simplificação e idealização dos fenômenos reais, na substituição da análise indutiva dos fatos pelo raciocínio hipotético-dedutivo, mas sem uma axiomática propriamente dita (PIAGET, 1973a).

A explicação axiomática, de outro modo, abarca a explicação real em sociologia sem negá-la e, pelo contrário, enriquecendo-a pela simples libertação das estruturas implicativas. Sua principal contribuição é “dissociar os mecanismos propriamente operatórios das ideologias que lhe estão ligadas na consciência comum” (PIAGET, 1973a, p.77), para então se voltar ao real com melhor discernimento das diferentes interações entre causalidade e implicação.

[4] “Causalidade” em Piaget (1978, 1973a) se refere à materialidade, mas cujas coordenações se tornam isomorfas às implicações inerentes ao sistema de coordenações operacionais. Tal isomorfismo é caracterizado pela combinação entre produção e conservação. Por essa razão, vale considerar as duas formas da noção de causalidade assumidas pela história da epistemologia: “1 - A forma de conexão *racional,* pela qual a causa é a *razão* do seu efeito e este, por isso, é a *dedutível* dela. Nessa concepção, a ação da causa é frequentemente descrita como a de uma *força* que gera ou produz indefectivelmente o efeito. 2 - A forma de uma conexão *empírica* ou temporal, pela qual o efeito não é dedutível da causa, mas é previsível com base nela pela constância e uniformidade da relação de sucessão” (ABBAGNANO, 1998, p.124).

Esquemas psicológicos e sociais se coordenam e se aplicam, portanto, por relações de implicação e causalidade, estas intervindo sobre as "condutas sociais, enquanto condutas[5]" (PIAGET, 1973a, p.24).

Assim, nesse momento, consideramos importante esclarecer como as relações de causalidade e de implicações evoluem de um dualismo inicial para sua convergência em "implicações significantes" que podem caracterizar esquemas psicológicos coordenados que estruturariam preconceitos. Pela indissociabilidade supracitada, esses esquemas, portanto, seriam também sociais, como se procurou fundamentar no próximo capítulo, dedicado à proposição dos preconceitos de classe social como significações coletivamente conservadas desses objetos denominados "classes sociais".

1.2 TOMADA DE CONSCIÊNCIA E LÓGICA DAS SIGNIFICAÇÕES

A ação constitui, no início do desenvolvimento, um conhecimento autônomo que pode ser compreendido como um "saber fazer" e sua conceituação se efetua paulatinamente, por tomadas de consciência progressivas que se dirigem da periferia ao centro das ações do sujeito e dos objetos estruturados por elas. Compreende-se "conceituação" como uma interpretação em forma verbal ou de imagem que permite integrar percepções e coordenar ações, sem o que não há tomada de consciência (PIAGET, 1977).

> A tomada de consciência seria a passagem da ação à sua representação e comportaria sempre, portanto, uma reconstituição dependendo da conceituação, ao passo que a consciência elementar estaria ligada a um dado imediato, extero ou proprioceptivo. (PIAGET, 1977, p.196).

O desenvolvimento cognitivo evolui partindo de um "saber fazer" que se mostra significativamente precoce sem que haja a conceituação propriamente dita sobre as próprias ações e os objetos. É o caso do momento inicial da vida humana, em que o bebê, não tendo ainda construído as possibilidades de representação, atua

[5] Segundo Abbagnano (1998, p.173) conduta (C.) é "toda resposta do organismo vivo a um estímulo que seja objetivamente observável, ainda que não tenha caráter de uniformidade, no sentido de que varia ou pode variar diante de determinada situação [...]", o que se distingue do conceito de comportamento, cuja expressão também pode ser não observável.

mais pela repetição de ações exitosas e aos poucos vai construindo as condições de representação do real. A tomada de consciência parte dos resultados exteriores da ação, que a princípio informam sobre aspectos periféricos do objeto e da própria ação (afirmativos), para posteriormente, diante sobretudo dos fracassos (negações desequilibrantes), o sujeito analisar os meios empregados que o dirigirão, ao fim, aos mecanismos centrais operatórios que integrarão afirmações e negações, e que no princípio encontram-se inconscientes, mas na medida em que há evolução por construção, tornam-se conscientes (PIAGET, 1978).

Esse processo responde a uma evolução por etapas, pelas quais as próprias ações e seus resultados produzem conceituações progressivas em direção à centralidade, devido a processos de regulação duais e paralelos de sentidos opostos: processos proativos que conduzem à correção ou ao reforço das ações e retroativos que conduzem ao resultado da ação em sua retomada (PIAGET, 1976a). Trata-se de movimentos de interiorização em direção aos mecanismos centrais da ação e de exteriorização em direção às propriedades intrínsecas do objeto, por meio de abstrações empíricas (observáveis do sujeito e do objeto, ou seja, extração de "informações dos objetos como tais, ou das ações do sujeito sobre suas características materiais" [PIAGET, 1995, p.274]) e reflexionamentos e reflexões (abstração reflexionante das ações ou operações coordenadas). Tais reflexões são reconstruções (reorganizações) que tendem à progressividade ($n \rightarrow \underline{n+1} \rightarrow \underline{n+2}$ etc.) no processo de equilibração majorante, expressas por conceituações (abstrações refletidas) passíveis de omissões e deformações ao longo desse processo de equilibração (PIAGET, 1977, 1978, 1976a).

> [...] chamamos de abstração 'refletida' (*réfléchie*) o resultado de uma abstração reflexionante, assim que se torna consciente, e, isto, independentemente do seu nível. [...] a abstração reflexionante comporta, sempre, dois aspectos inseparáveis: de um lado, 'reflexionamento' (*réfléchissement*), ou seja, a projeção (como através de um refletor) sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior (por ex., da ação à representação) e, de outro lado, uma 'reflexão' (*réflexion*), entendida esta como ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior. (PIAGET, 1995, p.274).

Em determinado patamar de desenvolvimento (descrito mais adiante), as dissociações completas entre abstrações empíricas e operações permitem fazer

destas últimas, objetos de abstração reflexionante. Assim, são realizadas reflexões sobre reflexões ou meta-reflexões, ou ainda, reflexões de segunda potência (ver lógica proposicional mais adiante). Sua tomada de consciência é denominada por Piaget (1995) como pensamento reflexivo (*réflexive*) ou, como sugere Becker (2014), abstração reflexiva.

Das regulações automáticas iniciais que representam simples correções compensadoras do comportamento material (preponderância da ação sobre a conceituação), o sujeito passa a realizar antecipações e escolhas (as regulações ativas citadas) com o advento das representações mentais. As realidades das ações coordenadas e de sua conceituação se tornam então interdependentes e, posteriormente, de mesmo nível no plano das operações concretas, com trocas constantes. São coordenações inferenciais relativas às ações do sujeito (conexões implicativas ou lógicas) de um lado, e relativas aos movimentos materiais e causais do outro. Assim, “o que a conceituação fornece à ação é um reforço de suas capacidades de previsão e a possibilidade, em presença de uma dada situação, de dar um plano de utilização imediata” (PIAGET, 1978, p.174).

Evoluindo, o sujeito se mostra capaz de compreender sem necessariamente fazer ao estruturar operacionalmente o real, mas permanecerá inconsciente de suas próprias estruturas lógicas até que estas se tornem tema de reflexão em um nível mais elevado de abstração (pensamento reflexivo). O ponto em que se atinge a centralidade das ações e dos objetos marca a

> [...] inversão total da situação inicial e a conceituação fornece à ação, então, não mais apenas planos restritos e provisórios que serão revistos e ajustados durante a execução, mas uma programação de conjunto análoga a que se observa nas fases médias da técnica adulta, quando a prática se apoia em teorias. (PIAGET, 1978, p.175)

As coordenações conceituais têm, portanto, natureza implicativa, ou seja, são ligações entre significações ou implicações significativas, o que Piaget (1978) entenderá em um sentido amplo e não restrito às combinatórias da lógica proposicional (condicionais, suas inversas e bicondicionais). As implicações podem se referir, por exemplo, a representações interligadas de movimentos.

Há, portanto, estados conscientes que evoluem das tomadas de consciência elementares às conceituações superiores, ou seja, graus de integração conceitual ou representativa. Sua característica mais geral será a expressão de

significações, reunidas sob a forma de “implicação significante”, uma denominação criada por Piaget (1978) para apontar que a implicação em questão reúne duas significações e as enriquece por essa razão.

Em artigo intitulado “Piaget segundo seus próprios argumentos”, Ramozzi-Chiarotino (2010) sugere que o conceito de implicação significante poderia ser considerado como o terceiro modelo da obra piagetiana, formalizado pelo autor perto do fim de sua vida em “Em direção a uma lógica das significações” (PIAGET; GARCÍA, 1997), uma conquista então tratada de modo indireto em textos prévios e que viria a superar a dicotomia entre dois modelos já bem devolvidos, o de estrutura (o abstrato, lógico operatório) e o de gênese (o empírico, pela equilibração).

A implicação significante é a operação central da lógica das significações, proposta por Piaget com colaboração de Rolando García (PIAGET; GARCÍA, 1997) como reformulação da lógica operatória em dois sentidos: de construção de uma lógica intensional (compreensiva, qualitativa, ou seja, das significações) cujo desenvolvimento se integraria na lógica operatória (equilíbrio entre intensão [intensividade] e extensão [extensividade]) e de reformulação da lógica proposicional no sentido de libertá-la de paradoxos inerentes à lógica extensional[6]. Segundo Ramozzi-Chiarotino (2010, p.26), Piaget desejava ultrapassar essa dicotomia “entre a significação atrelada à compreensão e a significação atrelada à

[6] Intensividade ou intensão (conceito, predicado, compreensão, significado, sentido) e extensividade ou extensão (conjunto, classe, grupo, quantidade) são propriedades cujos conceitos se mostram essenciais à compreensão da estruturação cognitiva em Epistemologia Genética. (INHELDER; PIAGET, 1976; PIAGET, 2014, 1999, 1976b, 1973a; PIAGET; INHELDER, 1994, 1983). Relação é “[...] o que permite reunir os termos segundo suas equivalências, sua ordem etc.” (PIAGET, 1976, p.50), possibilitando noções de compreensão (qualidade ou intensividade). A ideia de “quantidade intensiva” implica os conceitos de “maior ou menor”, “inferior e superior” etc. Compreensão é o conjunto de propriedades qualitativas que elementos possuem em comum, portanto. Classe é uma “[...] reunião de termos individuais” (PIAGET, 1976, p.50), possibilitando noções de extensão, que por sua vez é o conjunto de elementos aos quais se aplica um conceito (compreensão).
Segundo Abbagnano, (1998, p.577-578), o par Intensão e Extensão “foi introduzido por Leibniz, para expressar a distinção que a *lógica* de Port-Royal expressara com o par *compreensão-extensão* e a lógica de Stuart Mill expressara com o par *conotação-denotação* [...] O emprego destes dois termos foi adotado por Hamilton: ‘A quantidade interna de uma noção, sua I. ou *compreensão,* é constituída por diferentes atributos cuja soma é o conceito, no sentido de que este reúne os vários caracteres conexos num todo pensado. A quantidade externa de uma noção, ou a sua *extensão,* é constituída pelo número de objetos que são pensados mediatamente através do conceito’ [...] O uso desses dois termos ainda prevalece na lógica contemporânea, que os associou à distinção estabelecida por Frege entre sentido e significado. Frege disse: ‘Ao pensarmos num signo, deveremos ligar a ele duas coisas distintas: não só o objeto designado, que será denominado *significado* daquele signo, mas também o *sentido* do signo, que denota a maneira como esse objeto nos é dado’ [...].”.

extensão.” A condição seria considerar as extensões variáveis que se subordinam às significações.

Nos anos 1960, de acordo com Ramozzi-Chiarotino (2010), Piaget declarou em alguns de seus textos que os fatos da consciência, na perspectiva do sujeito, conteriam sempre um aspecto normativo de natureza implicativa, mesmo que ingênuo e afastado das normas lógicas operatórias.

> Todo sujeito normal, que pensa e fala, constrói inferências e compreende as dos outros, avalia a ambas como verdadeiras ou falsas, não somente quanto à correspondência delas com o real, mas do ponto de vista de uma determinada coerência interna (não-contradição). (BETH; PIAGET, 1961, p. 167 apud RAMOZZI-CHIAROTINO, 2010, p.23)

Piaget e García (1997, p.148, tradução nossa) explicam nas conclusões desta obra que “as significações resultam de uma assimilação dos objetos a partir dos esquemas, de tal maneira que as propriedades não são observáveis ‘puros’, mas constituem sempre uma interpretação dos ‘dados’”, ou seja, uma construção.

Segundo Piaget (1979, p.18), “esquemas nada mais são do que esboços das atividades suscetíveis de serem repetidas ativamente”, ou ainda, segundo Piaget e Inhelder (1994, p.15), “a estrutura ou a organização das ações, as quais se transferem[7] ou generalizam no momento da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas”.

Desse modo, as significações como resultados das assimilações por esquemas de ação ou operação são os observáveis enquanto construções interpretativas suplementares, mais ou menos precisas, isto é, mais ou menos deformantes daquilo “que podemos fazer” com os objetos (de modo físico, motor ou de modo mental, representacional ou simbólico), “que podemos dizer sobre eles” (sua descrição) e “que podemos pensar sobre eles” (classificar, relacionar etc.) (PIAGET; GARCÍA, 1997, p.148, tradução nossa). Às próprias ações podem ser dadas significações, que se definem “‘pelo que conseguimos com elas’ em função das transformações que elas produzem nos objetos ou nas situações” (PIAGET; GARCÍA,

[7] A transferência procedimental não deve ser confundida com a generalização operatória, visto que esta “consiste em encaixar um sistema de partida em outro mais extenso englobando-o então a título de subsistema” (PIAGET, 1985a, p.34).

1997, p.149, tradução nossa), ou seja, dos resultados. Esquemas de ação (físicos, simbólicos ou lógico-operatórios) não funcionam sem vínculos entre eles, ou seja, não se aplicam de modo isolado, sendo formados sistemas com seus subsistemas compondo, enfim, estruturas cognitivas. Só se aplicam aos predicados, objetos e ações se estiverem vinculados entre si.

Em lógica das significações, esses vínculos ou relações entre esquemas têm dois aspectos: 1. as relações causais, centradas sobre os objetos e que se referem aos resultados da aplicação dos esquemas, ou seja, ao resultado das ações que, portanto, só podem ser constatadas *a posteriori*; 2. as relações de implicação, que são relações entre significações, ou seja, entre resultados anteriores da assimilação de objetos a outros esquemas e, portanto, servem a antecipações ou inferências. Piaget e García (1997) denominarão como "inferências" as significações englobadas por uma compreensão, inferências essas presentes desde os níveis mais elementares.

Assim, as implicações significantes e as inferências que delas derivam evoluem em três níveis, de acordo com Piaget e García (1997):

1. No nível mais elementar, são construídas implicações "locais" que são de primeiro grau, segundo Piaget e García (1997), restritas a dados limitados e contextos particulares. São as repetições constatadas empiricamente das disposições dos objetos ou de suas modificações que possibilitam as antecipações (inferências), limitadas a essas frequências e tomadas como necessárias.

2. As implicações que são "sistêmicas", ou seja, que se inserem em um sistema de relações por etapas sucessivas entre elementos próximos. Juízos sobre o que é possível e o que não é começam a ser emitidos. Possibilitam antecipações que são realizadas por abstração reflexionante e que não se limitam apenas a extrair consequências logicas de abstrações empíricas. Essas inferências excedem o constatável e se apoiam sobre implicações compreendidas como necessárias, porém sem demonstração suficiente de suas razões, de modo que são insuficientes para a construção de relações objetivamente necessárias, motivo pelo qual se verifica confusão entre necessidade e generalidade[8] (PIAGET; GARCÍA, 1997).

[8] Sobre a evolução concomitante do mecanismo de generalização, trataremos adiante, vinculando-a ao desenvolvimento do possível e do necessário, este aqui enfatizado por García (PIAGET, GARCÍA, 1997).

3. Por fim, no terceiro nível, as implicações passam a ser “estruturais”, ou seja, “referentes às composições internas de estruturas já construídas”, de modo que o sujeito apresenta “compreensão endógena da razão dos fatos gerais observados” (PIAGET; GARCÍA, 1997, p.150, tradução nossa). As inferências agora se baseiam sobre raciocínios ou demonstrações possíveis que alcançam a necessidade lógica.

Se percebe, portanto, que a compreensão de “necessário”[9] tem aqui sentidos diferentes daquele inerente ao pensamento lógico-matemático (resultante de composições operatórias) e que o precedem. Há uma evolução do “necessário”, do normativo ou das “razões” na perspectiva do sujeito, pela construção progressiva de intermediários que explicam, demonstram ou tornam necessárias as ligações entre as significações dos objetos, o que Piaget definiria em “*Essai sur la nécessité*” como graus de determinação nas próprias implicações (RAMOZZI-CHIAROTINO, 2010).

> Piaget descobre que há um desenvolvimento do *“necessário”*, e que este precede a formação das operações que, combinando as significações em *compreensão* com as de *extensão* e, sobretudo, as reuniões de copossíveis com as de conecessários, chegam à elaboração de estruturas de conjunto de transformações a partir das composições locais entre esquemas. Essas estruturas operatórias, diz ele, são, portanto, de formação mais tardia, uma vez que a essas coordenações locais e polimorfas, com encaixes dos “agrupamentos” ainda muito próximos de seu conteúdo, segue-se a construção de formas cada vez mais abstratas em sua progressiva autonomia formal. (RAMOZZI-CHIAROTINO, 2010, p.25).

Todo necessário, diz Piaget (1985b), se origina de construções possíveis que ligam entre si possibilidades e realidades empíricas, assim como das conecessidades se originam novas possibilidades, por reciprocidade. O possível e o necessário são atividades interdependentes do sujeito e paralelas aos estádios de desenvolvimento cognitivo, como se apresenta a seguir. Antes, porém, destaca-se de Piaget (1985b) importante ressalva, a de que não são as estruturas operatórias que dirigem o movimento de tais atividades:

---

[9] A necessidade, “do ponto de vista funcional, é essencialmente a tomada de consciência de um desequilíbrio momentâneo, e a satisfação da necessidade é a tomada de consciência da volta do equilíbrio” (PIAGET, 2014, p.105). O “necessário”, portanto, é aquilo que possibilita um equilíbrio, mesmo que esse evolua de uma menor para uma maior estabilidade em função do desenvolvimento estrutural. No plano afetivo, o “necessário” corresponderá ao “valor”, conforme mais adiante.

> Tanto quanto os possíveis exprimem as diferenciações e as necessidades integrações, a gênese das operações deve ser procurada na sua união, ao passo que se queremos atribuir-lhe um poder formador primitivo e não derivado, não veríamos como a interiorização das ações seria suficiente para enriquecê-las com composições reversíveis e bem estruturadas que caracterizam os sistemas operatórios, nem como o possível e o necessário se constituiriam antes dessas interiorizações, sob formas ainda pobres, é verdade, mas ricas em desenvolvimentos exigíveis. (PIAGET, 1985b, p.126).

Antes de se continuar deste ponto, vale ressaltar o desenvolvimento do possível e do necessário, e consequentemente, da generalização, em correspondência com a evolução das estruturas cognitivas.

A formação dos “possíveis engendrados por sucessões analógicas”, correspondente às estruturações pré-operatórias, é reconhecido ainda, sobretudo inicialmente, pela indiferenciação entre o real, o possível e o necessário e se manifesta predominantemente no estádio representacional. Esses possíveis se limitam a prolongações de poucas variações ou atualizações reais do que acaba de se constatar. Observam-se “pré-necessidades” locais e incompletas e “pseudonecessidades” residuais daquelas generalizadas que predominaram no estádio anterior (sensório-motor), quando a indiferenciação entre o real, o possível e o necessário era geral, fazendo desde então com que o real fosse concebido como o que “deve ser”. (PIAGET, 1985a, 1985b).

Em termos de evolução da tomada de consciência, estamos tratando, portanto, de um estádio do desenvolvimento (representacional) em que o conhecimento se constrói de modo ainda predominantemente periférico ou exógeno, porque apoiado sobre o observável das próprias ações e dos objetos (PIAGET, 1984, 1977). É preciso ter em mente que observáveis, a partir da proximidade do fim da estruturação sensório-motora, se tornam significações por conceituação das ações, resultados da aplicação de esquemas, ou seja, representações interpretativas da realidade observável (PIAGET; GARCÍA, 1997; PIAGET, 1977, 1978). Das abstrações empíricas são realizadas generalizações indutivas, aqui igualmente predominantes e que partem, portanto, do observável e possibilitam previsões posteriores, mas sem expressão de explicações ou “razões”. São apenas extensivas, consistindo em passar de “alguns” para “todos” ou de “até aqui” para “sempre” (PIAGET, 1984).

Generalizações construtivas ocorrem, mas não do modo que as caracteriza em essência, a partir de construções novas, mas porque, diz Piaget (1984) os conteúdos observáveis

> [...] supõem um mínimo de formas para serem apreendidos, e por consequência, uma coordenação devida ao funcionamento da assimilação, o que supõe previamente uma abstração reflexionante e uma generalização construtiva, mas inconscientemente ligada aos observáveis, resultado de atividades sensório-motoras anteriores, sem ser objeto de novas construções no próprio cerne da indução representativa que ainda não dissocia de modo algum as formas do conteúdo. (PIAGET, 1984, p.201).

A certeza da pseudonecessidade, sem procura por suas razões ou justificativas, torna frágil o equilíbrio, o que se manifesta por meio de dúvidas em forma de diferenças. Assim, o segundo momento desse mesmo nível é caracterizado por uma transição, na qual o sujeito chega agora a admitir duas possibilidades por construir um possível supostamente contrário à pseudonecessidade (i.e., pseudonecessidade e sua negação), que na verdade é apenas uma diferenciação entre todas as possibilidades inerentes à negação, mas cuja descoberta gera uma composição entre ambos os possíveis, impelindo o sujeito, por reequilibração, a outras transformações possíveis (PIAGET, 1985a, 1985b).

O mecanismo dessa reequilibração que abre novos possíveis no próximo nível é o da transferência de procedimentos que se aplicam transversalmente, por analogias, “utilizando as semelhanças (bem como as correspondências) mas sem negligenciar as diferenças” (PIAGET, 1985a, p.34). A transferência procedimental não deve ser confundida com a generalização operatória (construtiva), visto que esta “consiste em encaixar um sistema de partida em outro mais extenso englobando-o então a título de subsistema” (PIAGET, 1985a, p.34). Desse modo, se trata de construção de famílias de aberturas de possíveis concretos que, tornados necessários, servem a estruturações em forma de agrupamentos de classes e relações, ainda relativamente frágeis em estabilidade devido à limitação ao concreto, à carência de coordenação entre inversas e recíprocas, entre outras características. (INHELDER; PIAGET, 1976).

Assim, no nível dos “copossíveis concretos” (concomitante ao das construções operatórias recém-conquistadas), se percebe início do processo de diferenciação de copossíveis atualizáveis na realidade. Como os possíveis acessíveis

permanecem concretos, dependem de atualizações indefinidamente abertas pelas transferências de procedimentos, estando em constante desequilíbrio. Quanto ao necessário, são construídas, portanto “conecessidades limitadas” que se constituem de modo solidário, compondo-se entre si, mas limitadas aos conteúdos concretos, aos quais são aplicadas (de inferências lógicas) ou atribuídas (de inferências causais, construídas da significação de resultados das ações observados nos objetos).

Essa maior sensibilização (PIAGET, 1984) para o desenvolvimento material da ação pela construção de suas transformações reversíveis e conservações consequentes, bem como das variações observáveis do objeto, significa maior aproximação dos aspectos centrais das ações e dos objetos, uma maior força (PIAGET, 1984, 1985b) das significações internamente engendradas pelas coordenações. A tomada de consciência da coordenação das próprias ações torna o sujeito “capaz de construir novas formas, quer à luz da interpretação de conteúdos externos, quer gerando novos conteúdos graças a eles (números etc.), o que caracteriza a generalização construtiva” (PIAGET, 1984, p.201).

Generalizações construtivas se baseiam em operações do sujeito ou nos produtos[10] das operações do sujeito. São compreensivas e extensivas (explicativas, fornecem “razões” e estendem as relações construídas). Produzem novas formas e, às vezes, novos conteúdos (ressignificações do objeto) (PIAGET, 1984). Porém, lembra-se que neste momento, as inferências oriundas das implicações sistêmicas são necessárias, mas ainda não suficientes numa perspectiva lógica extensional. Por isso, ocorre confusão entre necessidade e generalidade, como afirmado anteriormente a partir de Piaget e García (1997), dada a indissociação entre as operações lógicas e a realidade, meio caminho entre periferia e centro marcado pelo predomínio da intensividade.

A partir da segunda metade do primeiro período operatório, copossíveis evoluem em número e inferência extensional abstrata, sendo construídos os “copossíveis abstratos”, mas significando apenas afirmar os copossíveis atuais como exemplos de muitos outros. (PIAGET, 1985a, 1985b).

---

[10] Em lógica-matemática, produto é o resultado de uma multiplicação de fatores. Uma multiplicação quantitativa acarreta um produto que sintetiza os fatores (ex. fator 2 x fator 3 = produto 6). Ocorre que o número é um produto operatório de uma classificação (extensividade quantificativa) e de uma relação por seriação (intensividade compreensiva, qualitativa, no caso, ordem, tamanho etc.). Abstraindo propriedades extensivas dos fatores, temos produtos destes enquanto intensões ou predicados, assim: predicado “vermelho” x predicado “quadrado” = produto “quadrado vermelho”. (SCHUBRING, 2002; PIAGET, 1976b).

As analogias que possibilitam construções dos copossíveis desse segundo nível sempre supõem diferenças sob semelhanças e vice-versa. Ocorre que entre os diversos estados descontínuos, progressivamente o sujeito passa a intercalar “em pensamento todos os intermediários num contínuo ‘infinito’” (PIAGET, 1985a, p.36), formando-se um sistema recursivo de variações intrínsecas. Assim,

> [...] mesmo diferenças invisíveis (para não dizer infinitesimais) podem ser consideradas sob semelhanças maiores ou menores, enquanto em outras pesquisas as semelhanças, mesmo não perceptíveis, se conservam invariantes sob as diferenças mais ou menos consideráveis. Ora, esses são os caracteres gerais desse estádio das operações formais. (PIAGET, 1985a, p.36)

Graças aos poderes dedutivos da estruturação combinatória formal, agora o sujeito cogita uma infinidade de possibilidades, construindo “copossíveis quaisquer” em compreensão (intensividade) e ilimitados em extensão. Concomitantemente, são construídas as “conecessidades ilimitadas”, evidenciadas por quaisquer deduções formais (PIAGET, 1985a, 1985b). No centro das ações e dos objetos, se alcança a primazia da generalização construtiva, mas não como uma substituta das generalizações indutivas, as quais permanecem utilizáveis “em casos de conteúdos que não são (ou ainda não são) dedutíveis.” (PIAGET, 1984, p.202).

Em síntese, Piaget (1985b) distingue três períodos de evolução das relações entre o real, o possível e o necessário:

> O primeiro seria o de uma *indiferenciação*: o real acompanha-se, nesse caso, de múltiplas “pseudonecessidades”, enquanto o possível se reduz aos prolongamentos diretos do real atual.
> O segundo período (coincidindo com a formação dos “agrupamentos” e de operações “concretas”) seria o da *diferenciação* das três modalidades: o possível se desdobraria em famílias de copossíveis; o necessário ultrapassaria as coordenações locais, gerando as composições operatórias, condição das formas necessárias, e o real consistiria em conteúdos concretos. O terceiro período seria o da integração das três modalidades em um sistema total de modo que o real aparece ao sujeito como um conjunto de atualizações entre os possíveis. Mas o real é, por outro lado, subordinado aos sistemas de ligações necessárias. (PIAGET, 1985b, p.8-9, grifos do autor).

Tais mecanismos se integram no processo que Piaget acentua como central ao desenvolvimento (PIAGET, 1976a), a equilibração, sobre a qual se discorre no próximo item.

1.3 EQUILIBRAÇÃO: O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO COMO CODETERMINANTES DO DESENVOLVIMENTO ESTRUTURAL COGNITIVO

Retornando-se à questão da relação entre a evolução das estruturas lógicas, o possível e o necessário, a fonte comum das necessidades e possibilidades distintas do real não se encontra no real como tal, mas na multiplicação[11] de esquemas de assimilações por reciprocidade, ou seja, nas coordenações desses esquemas (implicações significantes) e nas inferências que delas derivam (PIAGET, 1985b). Assimilações recíprocas são concomitantes a acomodações recíprocas a elas subordinadas, isto é, são acomodações de esquemas de assimilação, sem as quais haveria fusão deformante dos esquemas (PIAGET, 1976a).

Mas não só há assimilação e acomodação recíprocas entre esquemas e subsistemas, como também entre sistema total (totalidade) e subsistemas, visto que estes são assimilados a uma estrutura comum e as diferenciações comportam assimilações segundo condições particulares dedutíveis a partir de variações possíveis do todo. Estamos tratando, portanto, de dois postulados inerentes a todo equilíbrio cognitivo. De acordo com o primeiro, “todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com sua natureza” (PIAGET, 1976a, p.14), sendo, portanto, motor de pesquisa que implica em atividade do sujeito, porém não em construção de novidades (os possíveis), o que acarreta o segundo postulado. De acordo com este, “todo esquema de assimilação é obrigado e se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade” (PIAGET, 1976a, p.14). Significa que a função assimiladora do esquema original é mantida, além deste ser integrado ao seu novo derivado, fechando, pelos necessários, um sistema cíclico de processos interdependentes, porém aberto às trocas com o meio. O equilíbrio, diz Piaget (1976a, p.12), “se refere entre outras coisas a uma solidariedade da diferenciação e da integração”.

Assim, partindo do fato de que o principal caráter das operações é de se agregarem em sistemas gerais (lembrando, não há esquemas isolados), estes comportam três ordens, segundo Piaget (1985b): totalidade, partes ou subsistemas, e

[11] No sentido da criação de produtos sistêmicos.

elementos formados de operações particulares (inferidas como implicações) ou dos seus produtos (números, operações de segunda potência etc.). Essa organização depende de abstrações reflexionantes e generalizações completivas (construtivas) que explicam o desenvolvimento estrutural. (PIAGET, 1985b).

Essa evolução consiste em diferenciações e integrações cada vez mais diversificadas, estando aí os papéis dos possíveis e dos necessários na formação das operações. Os primeiros determinam diferenciações e são fonte de aberturas, possibilitando "homeorreses[12]" cognitivas, e os segundos determinam integrações que são fonte de fechamentos que possibilitam "homeostases". (PIAGET, 1985b, 1976a, 1973c).

> Ora, a alternância constante dos fechamentos e das novas aberturas constitui igualmente um dos caracteres essenciais do processo de conjunto [...]. Em uma palavra, as necessitações e a formação dos possíveis dirigem o conjunto das estruturações, mas situando-se em uma escala superior. (PIAGET, 1985b, p.127).

Temos, portanto, um sistema cíclico evolutivo em que os resultados interpretados (observáveis) "são mais frequentemente condicionados por coordenações anteriores" (PIAGET, 1976a, p.46), as inferenciais.

> Se, pois, em um estado N, parte-se dos observáveis N, é preciso sempre lembrar que tais observáveis não constituem fatos primeiros, mas dependem comumente, eles próprios, dos observáveis e das coordenações do nível N-1[13], e assim por diante. (PIAGET, 1976a, p.46)

Esse esclarecimento de Piaget (1976a) é primordial também para a compreensão do processo de significação dos Obs.S (n) (modelos I e II) que a/o leitora/leitor encontra representados adiante no diagrama 1.

Os resultados observáveis pelo sujeito psicológico são aquilo que ele crê constatar de sua experiência e que só perdem progressivamente tal *status* à medida da evolução das descentrações. São os observáveis constatados pelo sujeito sobre suas próprias ações (Obs.S) e os observáveis que se registram no objeto

[12] Conceitos abstraídos da Biologia, homeorreses são mudanças que possibilitam desenvolvimento do sistema, seu crescimento, sua transformação em função de novas aquisições; homeostases são ações que possibilitam preservação do sistema, sua manutenção. (PIAGET, 1973c).
[13] Leia-se "N menos 1", isto é, um nível anterior ao nível N.

(Obs.O), por suas propriedades independentes (objetivas, como cores, por exemplo), abstraídas empiricamente ou subjetivas, por atribuição ou aplicação de inferências causais. (PIAGET, 1976a).

As coordenações são caracterizadas por inferências explícitas ou implícitas, “que o sujeito considera como se a ele se impusessem, com todos os intermediários entre” a “evidência subjetiva e a necessidade lógica” (PIAGET, 1976a, p.47). Essa imposição inferencial responde pelo que são os necessários (PIAGET, 1985, 1985b, 1976a; PIAGET; GARCÍA, 1997), oriundos das implicações significantes (PIAGET, GARCÍA, 1997), como já tratado. As inferências necessárias ou pseudonecessárias não devem ser confundidas com as generalizações indutivas provenientes de abstrações empíricas, pois são construções de relações novas não-observáveis. Piaget (1976a, p.47) explica que antecipar que um objeto B será deslocado com o choque de A é generalização indutiva, enquanto a hipótese de transmissão de impulso de A para B (não-observável) é uma inferência, causal no caso.

Devem ser distintas também, portanto, as coordenações inferenciais entre ações, que são as pré-operações ou operações do sujeito (Coord.S), incluindo as de implicação significante e as coordenações inferenciais entre objetos (interação causal), oriundas de suposições sobre como uns objetos agem sobre os outros (PIAGET, 1976a). Assim, as Coord.O representam inferências necessárias causais (atribuições de como objetos ou suas propriedades agem uns sobre os outros) ou lógicas (aplicações sobre objetos ou suas propriedades de ações ou operações coordenadas [Coord.S]).

O terceiro caso é o das “propriedades momentâneas dos objetos, mas neles introduzidas pelo sujeito” (PIAGET, 1976a, p.48), o que se denomina abstração pseudoempírica que é um tipo de abstração reflexionante (PIAGET, 1995). São exemplos a ordem, correspondência, quantidade etc. e se trata de operações aplicadas aos objetos a partir das Coord.S (não atributos deles) e essas “coordenações entre os observáveis constatados sobre os objetos são idênticas às das ações e não somente análogas ou aproximadamente isomorfas, como é o caso entre coordenações causais e lógico-matemáticas” (PIAGET, 1976a, p.48).

Os instrumentos semióticos da língua e das imagens permitem representar de forma significativa as ações e tudo o que se encontra no contexto em que ocorrem. A função principal das coordenações inerentes às implicações

significantes, de natureza causal no plano da ação, é transformar objetos do pensamento pelo sistema das coordenações operacionais neste plano, uma herança da própria ação.

> A operação não é a representação de uma ação: ela é, falando francamente, ainda uma ação, visto que é construtora de novidades, mas é uma ação significante e não mais física, porque os meios que utiliza são de natureza implicativa e não mais causal. (PIAGET, 1978, p.178)

A operação pode assim ser qualificada como ação interiorizada, por ser a junção da ação e do pensamento em uma relação de isomorfismo entre o fisiológico (causalidade) e a consciência (implicação). “A passagem da ação [fazer] para a conceituação [compreender] consiste em uma espécie de tradução da causalidade em termos de implicação” (PIAGET, 1978, p.178-179, inserções nossas). O sistema de implicações significantes fornece o importante elemento da determinação das razões das coordenações causais das ações que permitem o alcance dos objetivos materiais.

Piaget (1976a) propõe dois modelos de interação, sendo o tipo I referente a interações elementares estritamente entre observáveis e o tipo II a interações evolutivas (dialéticas) que integram observáveis (logo, os mecanismos parciais do tipo I) e coordenações. Ambos se dividem em subtipo A (interações que implicam causalidade) e B (interações lógicas). As interações IIA misturam (sic) abstrações empíricas e reflexionantes (a partir das ações pré-operatórias ou operatórias coordenadas), coordenações causais e lógicas. As interações IIB misturam, nos níveis iniciais, as abstrações puramente reflexionantes (igualmente pré-operatórias ou operatórias) e pseudoempíricas (igualmente reflexionantes) por experimentação, ou seja, de propriedades aplicadas e momentâneas que objetos adquirem sob o efeito das coordenações de objetos idênticas às das ações, portanto, sem suposições causais (atribuições) sobre como objetos ou suas propriedades agem uns sobre os outros, mas sim lógicas (aplicadas). Posteriormente, as abstrações reflexionantes se libertam inclusive das experimentações, por operações sobre operações. (PIAGET, 1976a).

Optou-se por substituir o termo “lógico-matemática” (utilizados por Piaget [1973a]) pelo termo “lógica” ao tratar de modelos de subtipo B, significando tanto “lógico-matemática” ou “lógica operatória” (extensividade) quanto “lógica das

significações” (intensividade). Foi assim feito por respeito às considerações dos próprios autores (PIAGET; GARCÍA, 1997) quanto à tese de um contínuo progressivo das operações de implicação significante (coordenações de significações) às operações lógico-matemáticas. Esclarecem Piaget e García (1987) quanto à obra “Em direção a uma lógica das significações”:

> Em resumo, o objetivo deste trabalho é mostrar como a construção dessa lógica se prepara como uma extensão natural, e mesmo obrigatória, de nossa lógica operatória até hoje demasiado ligada (embora apenas parcialmente) à lógica extensional atual. (PIAGET; GARCÍA, 1987, p.17, tradução nossa).

Segundo o prefácio de Inhelder para a obra “Em direção a uma lógica das significações” (PIAGET; GARCÍA, 1987, p.9), “haveria, pois, fragmentos de estrutura que se coordenam progressivamente até a constituição dos agrupamentos e ulteriormente do grupo INRC”, tratados mais adiante.

A/O leitora/leitor, posteriormente, poderá assimilar conceitos e explicações das legendas utilizadas nos modelos de interação não-evolutiva entre observáveis do tipo I. Estes são apresentados por Piaget (1976a) como mecanismos parciais integrados, o que foi representado no diagrama 1 deste trabalho, uma sistematização infográfica construída para elucidação dos mecanismos de desenvolvimento estrutural cognitivo. Por ora, esclarece-se que os modelos de interação dos tipos IA (ação causal) e IB (ação lógica) revelam que

> o sujeito precisa de instrumentos de registro, sob a forma de pré-operações ou por vezes de operações propriamente ditas [...], mas elas só servem como intermediárias lógico-matemáticas na leitura de fatos físicos (da ação ou do objeto) e não de instrumentos inferenciais, tais como os que interferem nas coordenações do tipo II. (PIAGET, 1976a, p.51).

A equilibração, em uma perspectiva funcional, é representada pelo modelo de tipo IIA, em que os Obs.S se subordinam aos Obs.O, implicando Coord.S mais bem conceituadas que então se aplicam (inferências lógicas) ou se atribuem (inferências causais) por Coord.O aos objetos. As Coord.O começam apenas pré-operatórias ou operatórias em IIB, modelo em que as abstrações empíricas e inferências causais foram isoladas para se compreender a conquista das operações formais. Representa evolução de operações ao ponto de serem simplesmente

aplicadas e dispensando-se a observação de resultados por abstração empírica em objetos para a construção de atribuições.

No tipo IIA há dois processos:

1. OS: referente à tomada de consciência (conceituação como "passagem da assimilação prática [assimilação do objeto a um esquema] a uma assimilação por meio de conceitos" [PIAGET, 1977, p.200]) dos sucessos e fracassos dos resultados da ação sobre os objetos, realizada por Coord.S (Obs.S→Coord.S↔Obs.O). Coordenações conceituais (de significações) formam implicações significantes refletidas. Se as implicações (i.e., interpretações) representam, em linguagem de lógica proposicional, conjunções entre esquemas (Obs.O . Obs.S), infere-se êxito (equilíbrio); se representam disjunções não-exclusivas (Obs.O V Obs.S) ou disjunções exclusivas (Obs.O VV Obs.S), infere-se fracasso parcial ou total, para os quais o sujeito apresenta como resposta uma conduta α, β ou γ (mais adiante), que correspondem a graus de integração à consciência. O mecanismo se inicia quando

> as ações do sujeito […] são vistas por ele e assimiladas mais ou menos adequadamente por sua consciência como se tratasse de ligações materiais quaisquer situadas nos objetos, donde a necessidade de uma construção conceitual nova para explicá-las: na realidade, trata-se, então, apenas de uma reconstrução, mas tão trabalhosa quanto o seria se não correspondesse a nada de já conhecido do próprio sujeito, e apresentando os mesmos riscos de omissões e de deformações que existiriam se a questão consistisse em explicar a si mesmo um sistema exterior de conexões físicas. (PIAGET, 1977, p.201).

2. SO: o sujeito compreende esses resultados por meios das pré-inferências e inferências necessárias oriundas das Coord. S, já que as relações causais ultrapassam o observável. São processos que traduzem o próprio ciclo interativo entre sujeito e objeto no interior do processo cognitivo e, por essa razão, implicam regulações e equilibrações. As regulações são regidas por *feedback* negativo (resistências do objeto motivam correções compensadoras por negação e reciprocidade) e *feedback* positivo (compensação por preenchimento de lacunas de um sistema já ativado, ou seja, resolução de problema oriundo de uma necessidade já em andamento). Seu mecanismo é o dos processos retroativo e proativo

supracitado, internamente regulados pela própria totalidade, cujas propriedades de autoconservação conduzem ao fechamento do ciclo de interações. (PIAGET, 1976a).

Desse modo, todo observável depende dos sucessos e fracassos de coordenações anteriores, bem como as coordenações provocam descoberta de novos observáveis devido a melhores constatações ou início de busca por verificações sucessivas, em equilibração. Por essa razão, no caso de equilibrações majorantes (quando são insuficientes equilibrações locais por regulações locais) os Obs.S de uma classe *n* (ações e operações relacionadas) são função dos Obs.S e Coord.S da classe anterior *n*-1, assim como os Obs.O em relação com os Obs.O e Coord.O do nível anterior. No modelo IIA há, portanto, interação entre observáveis e coordenações, logo, entre abstrações empíricas e reflexionantes (inclusas as pseudoempíricas, lidas nos Obs.O), tendo estas o papel de motor do desenvolvimento pela atividade contínua do sujeito. (PIAGET, 1976a).

Dessa forma, se tem o seguinte ciclo: "Obs.O $\rightarrow$ Obs.S $\rightarrow$ Coord.S $\rightarrow$ Coord.O $\rightarrow$ Obs. O $\rightarrow$ etc." (PIAGET, 1976a, p.58). Se esses quatro elementos estão em acordo, não há a "seta final", e o ciclo se fecha em equilíbrio até haver novas observações ou reorganizações de inferências. Se há contradições pontuais entre eles (Obs.O e Obs.S; Obs.S e Coord.S; Coord.S e Coord.O) ou internas às coordenações (às Coord.S ou às Coord.O), se realiza as regulações locais atingindo-se equilibrações locais. Mas ocorre que se as contradições desequilibrantes se tornam resistentes, sem possibilidade de reajustamentos locais, há conflitos atuais (materiais) ou virtuais (mentais) que conduzem a descobertas de novos observáveis que escaparam às constatações (abstrações empíricas) ou de novas conceituações (tomada de consciência de observáveis anteriores), conduzindo a novas coordenações reequilibradoras que revelam passagem do estado *n* para o *n* +1.

No modelo IIB, as composições operatórias efetuadas ou aplicadas atingem o *status* de inferências logicamente necessárias e os Obs.S exprimem a conscientização das intenções operatórias do sujeito. Estas podem permanecer vagas e se modificarem durante a aplicação no estádio pré-operatório ou corresponder a antecipações precisas devido ao domínio pelas Coord.S referentes às composições operatórias anteriores. As intenções em Obs.S se materializam nos Obs.O por suas modificações (formas novas). (PIAGET, 1976a).

> As coordenações dos objetos (Coord.O) são então idênticas às das operações do sujeito (Coord.S), por isomorfismo completo, e não somente aproximado, como quando das “atribuições” ao objeto de composições operatórias tomando então uma significação causal. (PIAGET, 1976a, p.60)

Nesse modelo em que se analisa o progresso de independência da causalidade material, a passagem de um estado *n* a um estado *n*+1 se deve a contradições pré-operatórias. Com a aquisição de composições operatórias, o sistema se torna mais equilibrado, estável, mesmo que o sujeito ao nível das operações concretas ainda necessite fazer leituras de Obs.O e coordenações entre objetos (Coord.O) para dominar suas operações (Coord.S). Devido a novas necessidades, oriundas de resistências dos objetos, novas operações (grupos) são construídas devido à insuficiência das anteriores (agrupamentos), porém sem modificá-las e integrando-as a um sistema mais amplo. Essas novas operações construídas sobre as precedentes (coordenações de coordenações) fazem delas objetos de novas operações multiplicativas (visto que os agrupamentos no ápice do operatório concreto são multiplicativos mais elementares). Será assim construído o “conjunto das partes” (simplexe) por combinação *n* a *n* (ilustrado mais adiante). (PIAGET, 1976a).

Desse modo, o papel dos Obs.O muda progressiva e profundamente na medida em que podem não mudar fisicamente, mas serem dispostos segundo outras formas (PIAGET, 1976a):

> [...] a um nível *n* eles constituem o conteúdo da primeira forma que lhes é aplicada, mas ao nível ulterior *n*+1 é esta forma que se torna um conteúdo para a forma de tipo superior, enquanto os objetos não constituem mais que um conteúdo de conteúdo. A etapa *n*+2 é a forma *n*+1 que se acha contida na nova, já sendo uma forma de forma, enquanto que os objetos perdem mais ainda de seu papel significativo etc. Vê-se então por que se torna, mais cedo ou mais tarde, fácil ao sujeito substituir o objeto concreto por objetos simbólicos e de penetrar na via que finalmente conduzirá às formalizações. (PIAGET, 1976a, p.61).

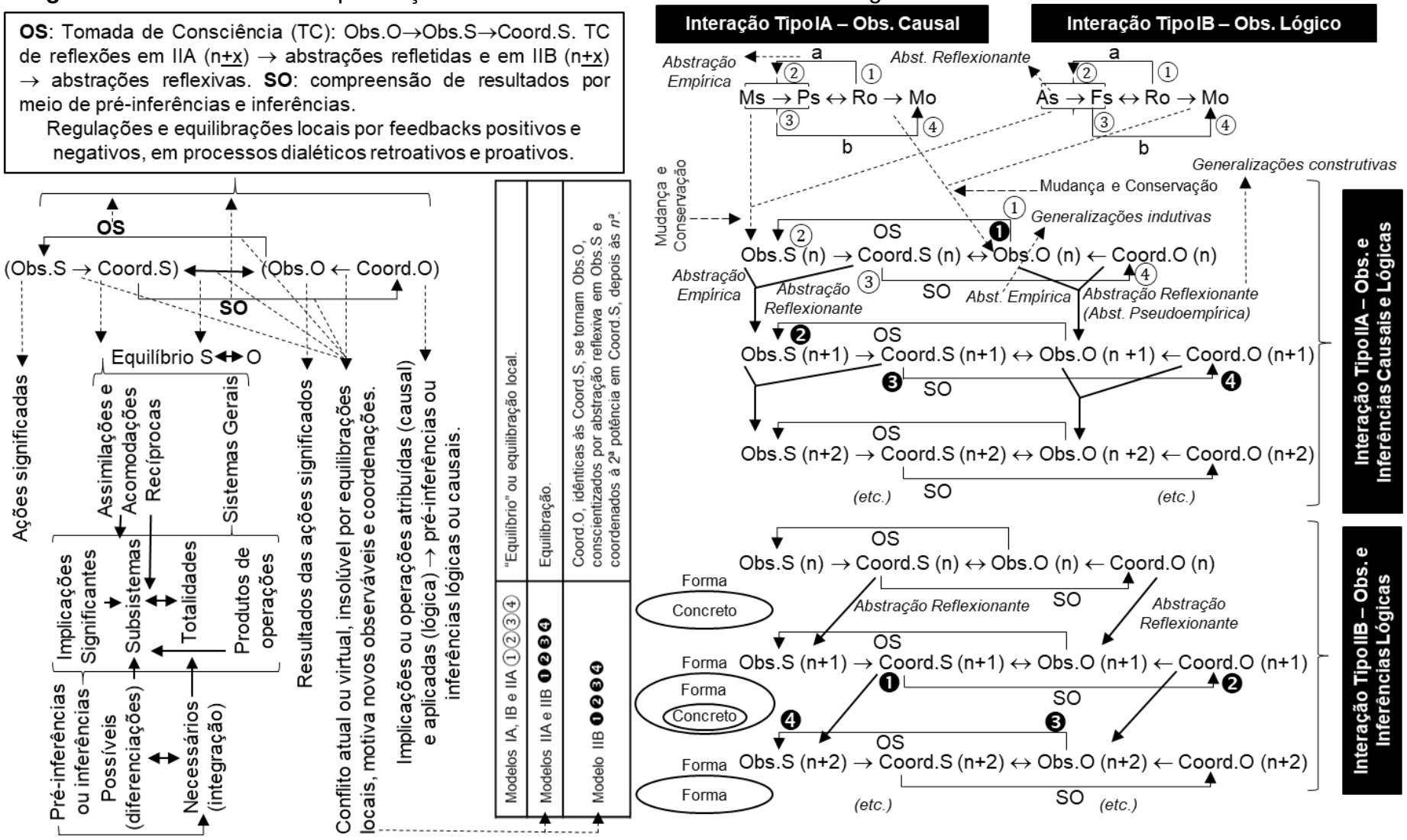
A significação causal, à qual está preso o sujeito até o fim das operações concretas, deriva das abstrações empíricas realizadas sobre os Obs.O que no operatório formal não mais se mesclam com as estruturações lógicas. Como visto, isso se dá pelas intercalações em pensamento, logo, operatórias, de intermediários ao infinito, formando-se um sistema recursivo de variações intrínsecas (copossíveis

quaisquer) que possibilitam uma completa inversão. Se antes os Obs. O tinham primazia no disparo do ciclo, agora as Coord.S subjugam o real como apenas um possível entre outros, ganhando assim o *status* de hipótese meramente realizada. Por essa razão, no período formal, os objetos concretos podem ser substituídos por símbolos de função algébrica proposicionais (p, q, r etc.) (realidade se transforma em simples proposição) e as construções podem ser puramente mentais, uma vez que as próprias formas das operações se tornam temas de pensamento (PIAGET, 1976a; PIAGET, 1976b). O necessário inferencial se afasta definitivamente do real (copossíveis concretos e abstratos), ganhando a forma de "conecessidades ilimitadas", evidenciadas por deduções formais.

Compreender é "isolar a razão das coisas", o que significa ultrapassar as próprias ações, chegando-se ao ponto de "abster-se delas" (PIAGET, 1978, p.179) no período das operações formais, quando o real se torna um possível entre outros que foram construídos até se atingir os objetivos atuais da operação e o sujeito realiza operações sobre operações (de segunda à enésima potência). São resultados devidos ao poder do pensamento hipotético-dedutivo e da estruturação combinatória. (PIAGET, 1978, 1985a).

Construiu-se a seguir um diagrama infográfico dos mecanismos de desenvolvimento estrutural cognitivo tratados, tomando como base inicial diagramas criados por Piaget (1976a) para os modelos I e IIA. Devido ao escopo deste trabalho, não consta no infográfico o diagrama de Piaget (1976a, p.82) para a integração ao modelo IIA de "esquemas inatos" (reflexos) e "coordenações de esquemas" em período de egocentrismo radical (primeiros meses do lactente). Também não consta o modelo IIC "em que os objetos agem uns sobre os outros e em que o sujeito não intervém materialmente senão por meio de experiências cujo único objetivo é dissociar fatores e fazê-los variar" (PIAGET, 1976a, p.62), uma representação do método científico aplicado. Logo após o diagrama 1, a/o leitora/leitor encontra o quadro 1, com elucidação das legendas utilizadas nos modelos I que constam nesse diagrama.

Diagrama 1 - Processos de equilibração e mecanismos do desenvolvimento cognitivo.



Fonte: o próprio autor.

Quadro 1 – Elucidação de legendas do diagrama 1 constantes em modelos de interação do tipo I

Observáveis de relações causais tátil-cinestésicas Interação Tipo IA (sem inferências)		**Observáveis de relações lógicas Interação Tipo IB (sem inferências)**	
Ms	Movimento do sujeito em direção ao objeto.	As	Ação ou operação (classificação, seriação etc.) do sujeito abstraídas de cinemáticos. Abstração reflexionante para coordenações operatórias ou "quase operatórias" (PIAGET, 1976a, p.58).
$\rightarrow^{1º}$	Regulação movimento/força do impulso.	$\rightarrow^{1º}$	Regulação ação ou operação/forma.
Ps	Atribuição de impulso exercido pelo sujeito sobre o objeto.	Fs	Forma aplicada pelo sujeito aos objetos (encadeamento, classe etc.).
$\leftrightarrow$	Equilibração entre força de resistência/força de impulso.	$\leftrightarrow$	Equilibração entre imposição da forma pelo sujeito e submissão ou recusa (parcial ou total) do objeto à formulação.
Ro	Resistência do objeto.	Ro	Resistência do objeto à formulação.
$\rightarrow^{2º}$	Dependência de Mo em relação a Ro.	$\rightarrow^{2º}$	Dependência de Mo em relação a Ro.
Mo	Movimento do objeto, dependente de Ro e ação do sujeito (Ms→Ps).	Mo	Transformação dos objetos, dependente de Ro e ação ou operação do sujeito (As→Fs).
① ② ③ ④	Ro determina esforço em (Ms → Ps) e então este complexo determina Mo.	① ② ③ ④	Ro aceita ou recusa parcialmente morfismo por Fs e então este transforma o objeto (Mo). (As) não tem papel sobre Mo, pois as formas se abstraem da dinâmica e cinemática da ação.
a	(Ms → Ps) é função de Ro, ou seja, (Ms → Ps) = f (Ro). Há aqui Abst. Empírica.	a	(As → Fs) é função de Ro, ou seja, As → Fs = f (Ro).
b	Mo é função de (Ms → Ps), ou seja, Mo = f (Ms → Ps).	b	Mo é função de (Fs), ou seja, Mo = f (Fs).

Fonte: o próprio autor.

Mantenha-se em mente, portanto, a fim de se pensar sobre condições cognitivas de superação de preconceitos, que a transferência procedimental feita por analogias (atribuição e aplicação aos Obs.O) é condição da dissociação entre as inferências pseudonecessárias – ainda oriundas das implicações locais significantes que compreendem também abstrações pseudoempíricas – e as abstrações empíricas. Isso possibilita copossíveis concretos por sucessões e copossíveis abstratos derivados, ambos correspondentes a conecessidades limitadas às experiências concretas. Essas conecessidades limitadas se dão por inferências que ainda resultam da indissociação de abstrações empíricas e implicações, agora sistêmicas (sucessões), portanto. As contínuas resistências dos objetos a essas atribuições e aplicações (primazia do Obs.O), ou seja, vivências concretas (físicas ou mentais), então deslocam o frágil equilíbrio das construções operatório-concretas para as infinitas covariações entre aplicações internamente construídas, depois, ao fim, dissociando definitivamente as Coord.O (agora formas) dos Obs.O.

1.4 DA LÓGICA OPERATÓRIA À LÓGICA DAS SIGNIFICAÇÕES

Reformulando (sem negar) princípios da lógica operatória, Piaget e García (1997) compreendem que implicações não se reduzem apenas a relações entre enunciados, por já serem construídas em estádio anterior a essa possibilidade, desde a coordenação de esquemas sensório-motores. No prefácio de “Em direção a uma lógica das significações” (PIAGET; GARCÍA, 1997), Inhelder explica que, pela formalização (mesmo inicial) da lógica das significações, Piaget realizara um projeto que evidenciava a origem da lógica nas implicações entre ações sensório-motoras, propondo assim uma “‘protológica’ em que as relações entre formas e conteúdos estão menos diferenciadas do que nos sistemas operatórios” (PIAGET; GARCÍA, 1997, p.8, tradução nossa)

> Assim, uma ação em si mesma não é verdadeira nem falsa e não é avaliada senão em termos de sua eficácia ou utilidade com respeito a um objetivo. Pelo contrário, a implicação entre ações, a partir de antecipações, é suscetível de verdade ou de falsidade e constitui já uma lógica, que aparece nos níveis mais primitivos. (PIAGET; GARCÍA, 1997, p.149, tradução nossa)

Em uma implicação significante, a significação de uma proposição consequente (q) está qualitativamente relacionada com a (ou englobada à) significação da proposição condicional (p) que a antecede, de tal modo que (p) implica (q), no sentido de que (q) pode ser deduzido de (p) "pela via de inferências naturais" (PIAGET, 1985b). Essa significação comum de (p) e (q) é transitiva, o que implica encadeamento de relações (PIAGET; GARCÍA, 1997): $(p \rightarrow q) \rightarrow (q \rightarrow r)$[14] etc.

Essas inferências ou englobamentos de significações em compreensão estão apenas parcialmente implicadas na operação combinatória ($p \rightarrow q$) pela lógica proposicional, pois sua forma normal disjuntiva seria: $(p \,.\, q)\ V\ (\neg p \,.\, q)\ V\ (\neg p \,.\, \neg q)$. A primeira possibilidade reflete a implicação significante, sendo as outras duas paradoxais em uma condicional de relação intensiva "se (p), então (q)", mas formalmente necessárias por suas implicações extensionais na lógica operatória[15]. (PIAGET; GARCÍA, 1997).

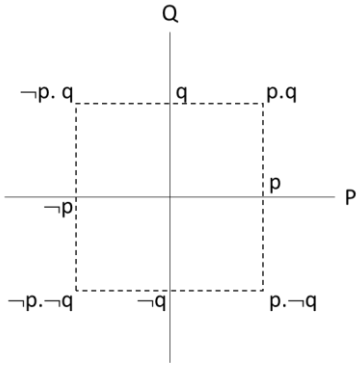
Em lógica proposicional, a operação condicional ($p \rightarrow q$) resulta de um sistema de conjunto, da combinação das combinações $(p \,.\, q)$, $(\neg p \,.\, q)$ e $(\neg p \,.\, \neg q)$, complementadas pela negação ou inversa $(p \,.\, \neg q)$, ou seja, se trata de uma operação sobre operações, o que a torna uma das dezesseis operações de segunda potência ($2^{2\text{^}n}$), em que (2) representa as duas possibilidades de apresentação das proposições, Verdadeiro e Falso (V e F), (^) simboliza potenciação e (*n*) a quantidade de proposições simples, no caso, (p) e (q). Deve-se entender que (V) significa afirmação (identidade) de uma proposição, por exemplo (p), enquanto (F) significa a negação (inversa) da proposição, por exemplo $(\neg p)$. Desse modo e nesse caso, (2^*n*) ou (2^n) significa as duas possibilidades (V) e (F) elevadas a duas proposições, (p) e (q), resultando nas quatro combinações possíveis de primeira potência que resultam

[14] "$\rightarrow$" ou "$\supset$"= implicação.

[15] Se (p) for "luz" e (q) "parada do trem", "luz implica parada" ($p \rightarrow q$) se aplica às seguintes possibilidades: "há luz e trem para" $(p \,.\, q)$; "não há luz e trem para" $(\neg p \,.\, q)$; e "não há luz e trem não para" $(\neg p \,.\, \neg q)$. Isso porque a norma ($p \rightarrow q$), sendo verdadeira (V), se baseia sobre a causalidade de (p) para a consequência (q), o que não impede (q) de o ser por outras razões e nem a negação conjunta das duas proposições, pois ausência de luz e de parada não é incompatível com a norma. (PIAGET; INHELDER, 1994). A única incompatibilidade é $(p \,.\, \neg q)$, que é a operação inversa de ($p \rightarrow q$) ou operação não-condicional.

das associações multiplicativas[16], já presentes no nível mais avançado do período operatório-concreto: (p . q), (¬p . q), (p . ¬q) e (¬p . ¬q). (PIAGET, 1976b; INHELDER; PIAGET, 1976).

Figura 1 – Proposições compostas por afirmações e negações de proposições simples.



Fonte: o próprio autor.

Essas quatro combinações admitem combinações entre si que também podem ser julgadas como (V) ou (F), assim formando uma potenciação (2^4) que resulta em dezesseis combinações possíveis, que entre si formam proposições compostas diretas com suas inversas. Compreendendo-se os functores lógicos como "." significando "e", "v" significando "ou" e "¬" significando "negação", são estas as dezesseis possibilidades combinatórias de segunda potência sobre duas proposições simples, (p) e (q) (PIAGET, 1976b; LIMA FILHO e REBOUÇAS, 1988), com destaque neste trabalho para a operação condicional ou de implicação (notar que "v" [disjunção não-exclusiva] representa copossíveis nessa forma normal disjuntiva das operações, e não "um ou o outro" como na linguagem cotidiana, o que é representado por "vv"):

1. p.q (conjunção ou afirmação conjunta)
2. p.¬q (não-condicional)
3. ¬p.q (não-condicional inversa)
4. ¬p.¬q (negação conjunta)
5. p.¬q ∨ ~p.q (exclusão ou equivalência negativa)

[16] Aqui, o objeto pode ser logicamente compreendido por combinações de predicados e suas negações, em tabelas de dupla entrada que os multiplicam num plano cartesiano, por exemplo, de coordenadas x (p) e y (q) com elementos positivos e negativos. Posteriormente, para acomodar determinadas perturbações, será necessário considerar a simultaneidade dessas combinações, o que engendrará novas multiplicações (operações de segunda potência) que totalizam as dezesseis operações combinatórias no plano formal.

6. p.q ∨ ¬p.¬q (bicondicional ou equivalência positiva)
7. p.q ∨ p.¬q (afirmação de p)
8. p.q ∨ ¬p.q (afirmação de q)
9. ¬p.¬q ∨ ¬p.q (negação de p)
10. p.¬q ∨ ¬p.¬q (negação de q)
11. p.q ∨ p.¬q ∨ ¬p.q (disjunção não-exclusiva)
12. p.¬q ∨ ¬p.q ∨ ¬p.¬q (incompatibilidade)
13. **p.q ∨ ¬p.q ∨ ¬p.¬q (condicional ou implicação)**
14. p.q ∨ p.¬q ∨ ¬p.¬q (condicional inversa ou implicação recíproca)
15. p. q ∨ p.¬q ∨ ¬p.q ∨ ¬p.¬q (afirmação completa ou tautologia)
16. 0 (negação completa ou contradição)

Sua representação sintética ou notação pode ser feita da seguinte forma (em que “.” = e, i.e., conjunção; “¬” ou “—” = negação; ““⊃”= implicação; “vv” = (ou [...], ou [...]), i.e., disjunção exclusiva; “≡” = equivalência; “[...]” = direta ou inversa; “*” = todas as relações entre diretas e inversas):

Quadro 2 – Notação das dezesseis operações binárias

p.q (conjunção ou afirmação conjunta)	p.q
p. ¬q (não-condicional)	$\overline{p \supset q}$
¬p.q (não-condicional inversa)	$\overline{q \supset p}$
¬p.¬q (negação conjunta)	¬p.¬q
p.¬q ∨ ¬p.q (disjunção exclusiva ou exclusão recíproca)	pVVq
p.q ∨ ¬p.¬q (bicondicional ou equivalência)	p≡q
p.q ∨ p.¬q (afirmação de p)	p[q]
p.q ∨ ¬p.q (afirmação de q)	q[p]
¬p.¬q ∨ ¬p.q (negação de p)	¬p[q]
p.¬q ∨ ¬p.¬q (negação de q)	¬q[p]
p.q ∨ p.¬q ∨ ¬p.q (disjunção não-exclusiva)	pVq
p.¬q ∨ ¬p.q ∨ ¬p.¬q (incompatibilidade)	¬pV¬q
p.q ∨ ¬p.q ∨ ¬p.¬q (condicional ou implicação)	**p⊃q**
p.q ∨ p.¬q ∨ ¬p.¬q (condicional inversa ou implicação recíproca)	q⊃p
p. q ∨ p.¬q ∨ ¬p.q ∨ ¬p.¬q (afirmação completa ou tautologia)	p*q
0 (negação completa ou contradição)	(p*q)=0

Fonte: adaptado de (PIAGET, 1976b; LIMA FILHO e REBOUÇAS, 1988)

O sistema de conjunto interproposicional (conjunto das partes) não admite apenas as operações diretas (idênticas, I) e inversas (negações, N), mas também as recíprocas (R) e as correlativas (C), o que possibilita o grupo INRC como expressão do equilíbrio das combinações, no caso, binárias (terciárias se constroem a partir de três proposições e assim em diante) (PIAGET, 1976b; LIMA FILHO e REBOUÇAS, 1988). O quadro a seguir esclarece o sistema:

Quadro 3 – Sistema de conjunto interproposicional

Operações binárias	I	N	R	C	Grupos de Quaternalidade
Disjunção não-exclusiva	pVq	¬p.¬q	¬pV¬q	p.q	A
Negação conjunta	¬p.¬q	pVq	p.q	¬pV¬q	
Incompatibilidade	¬pV¬q	p.q	pVq	¬p.¬q	
Conjunção ou afirmação conjunta	p.q	¬pV¬q	¬p.¬q	pVq	
Condicional ou implicação	**p⊃q**	**$\overline{p⊃q}$**	**q⊃p**	**$\overline{q⊃p}$**	B
Não-condicional	$\overline{p⊃q}$	p⊃q	$\overline{q⊃p}$	q⊃p	
Condicional inversa ou implicação recíproca	q⊃p	$\overline{q⊃p}$	p⊃q	$\overline{p⊃q}$	
Não-condicional inversa	$\overline{q⊃p}$	q⊃p	$\overline{p⊃q}$	p⊃q	
Bicondicional ou equivalência	p≡q	pVVq	p≡q	pVVq	C
Disjunção exclusiva ou exclusão recíproca	pVVq	p≡q	pVVq	p≡q	
Afirmação completa ou tautologia	p*q	0	p*q	0	
Negação completa ou contradição	0	p*q	0	p*q	
Afirmação de p	p[q]	¬p[q]	¬p[q]	p[q]	D
Negação de p	¬p[q]	p[q]	p[q]	¬p[q]	
Afirmação de q	q[p]	¬q[p]	¬q[p]	q[p]	
Negação de q	¬q[p]	q[p]	q[p]	¬q[p]	

Fonte: adaptado de (PIAGET, 1976b; LIMA FILHO e REBOUÇAS, 1988)

Retomando, Piaget e García (1997, p.152, tradução nossa, grifos dos autores) explicam que “nos níveis precoces, se observa simplesmente as dezesseis combinações possíveis entre *pares de ações*, mas *sem sistema de conjunto*. Cada combinação se efetua em função de contextos muito variados”. Por experimentos que anunciaram como iniciais, Piaget e colaboradores (PIAGET; GARCÍA, 1997) revelaram que crianças formam precocemente intersecções, incompatibilidades, equivalências etc., mas desde o plano das ações e não dos enunciados, como quer a lógica proposicional. Tais relações precoces, afirmam Piaget e García (1997, p.153, tradução nossa, grifos dos autores), seriam “*fragmentos de estruturas* que se coordenam progressivamente até a constituição dos ‘*agrupamentos*’ [...]. Esses esboços de estruturação, devidos à colocação em relação entre significações” pelo sujeito psicológico não apenas preparam a formação dos agrupamentos do estádio operatório-concreto, como também dos grupos supracitados, produtos de operações lógico-formais e fins últimos do sujeito epistêmico.

Os dados analisados por Piaget e colaboradores (PIAGET; GARCÍA, 1997) revelaram ainda outra inovação trazida pelas inferências dos sujeitos, que foi a diversidade de significações das próprias relações. Foram traduzidos anteriormente significados universais de alguns functores (símbolos indicativos de relação) utilizados na linguagem lógica proposicional, se destacando nas operações os de conjunção “.”, de disjunção não-exclusiva “v” e de negação “¬”, “—” ou ainda “~”. As diferentes

significações aplicadas a esses functores potencialmente multiplicam as relações lógicas extensionais (PIAGET; GARCÍA, 1997) ou conduzem a elas.

Por exemplo, as implicações significantes construídas pelos sujeitos pesquisados revelaram diferentes significações para conjunções, como a conjunção obrigada quando (p) é inseparável de (q) e ambos fazem parte de uma mesma imbricação, a conjunção livre quando não há vínculo necessário entre os termos presentes e a conjunção pseudo-obrigada, a meio caminho entre as anteriores, como quando um elemento médio numa relação muda de tamanho quando em outra posição (PIAGET; GARCÍA, 1997). Uma significação por conjunção obrigada pode vir a se constituir como parte de uma implicação bicondicional, por exemplo, restando conjugá-la necessariamente também a uma outra entre as negações de (p) e (q).

Tais inferências distintas podem ser construídas sobre predicados, o que particularmente interessa a este trabalho, em que se concebe o preconceito como uma correlação entre o predicado que compreende a classe e outro que tenha significação depreciativa. Piaget e García (1997, p.153, tradução nossa) definem “a significação dos predicados como o conjunto das semelhanças e diferenças entre uma propriedade observada sobre um objeto e os outros predicados simultaneamente registrados ou já conhecidos”. Se vinculados por conjunção obrigada, terão implicação mútua para o sujeito que assim os significa. Se sua conjunção é significada como livre, seu vínculo depende das contingências, sendo, portanto, meramente ocasional. E enfim, se é pseudo-obrigada, há uma significação normativa, porém instável pela mudança de referências relacionadas. Assim, “as variedades de operações dependem dos contextos e dos referenciais ou, dito de outra forma, das imbricações consideradas” (PIAGET; GARCÍA, 1997, p.153, tradução nossa).

O foco da problemática levantada neste capítulo está na compreensão estrutural do preconceito. Como todo preconceito se baseia na subdivisão classificatória e na hierarquização entre subclasses inferiores e superiores, logo, na compreensão e na extensão àqueles indivíduos compreendidos por essas classes, aprofundou-se a análise sobre a gênese de tal estruturação a partir das implicações significantes construídas decorrentes da conquista da função simbólica.

1.5 DAS POSSIBILIDADES DE ESTRUTURAÇÃO DO PRECONCEITO

Compreendeu-se, até aqui, que os possíveis determinam diferenciações que representam aberturas e os necessários representam integrações que correspondem a fechamentos, os quais podem ser entendidos como implicações significantes que quando ainda precoces são, nas palavras de Piaget e García (1997, p.153, tradução nossa), “fragmentos de estruturas” por “colocação em relação entre significações”. Desse modo, as estruturas representativas ou simbólicas pré-operatórias podem ser compreendidas como “implicações significativas locais” que se apresentam como “pré-necessidades” locais e incompletas e “pseudonecessidades”.

Indagou-se, como ponto de partida, se os preconceitos poderiam se caracterizar como estruturações “pseudonecessárias”, visto a incoerência entre a realidade dos fatos sociais e as generalizações extensivas que compreendem todas as pessoas de uma determinada classe por predicados que englobam significação de inferioridade; ou como classificações e seriações de determinadas subcoletividades como inferiores numa escala de relações assimétricas, construída a partir de “conecessários limitados”.

Pela ausência de simbolismo no plano sensório-motor e de implicações causais no operatório-formal, dadas as condições determinantes para a afirmação de uma significação preconceituosa, não foi cogitada sua estruturação nesses níveis, mesmo que ideologias aparentemente o façam num plano formal, como tratado no próximo capítulo. Não obstante, tais níveis foram considerados, sobretudo pela necessidade de compreender a gênese da diferenciação e a conquista da integração completa entre intensão e extensão, algo fundamental para os objetivos deste estudo.

Relembra-se que classe é uma “[...] reunião de termos individuais” (PIAGET, 1976, p.50) que possibilita realização de extensões, que por sua vez significa aplicar um conceito a um mesmo conjunto de elementos. Relação é “[...] o que permite reunir os termos segundo suas equivalências, sua ordem etc.” (PIAGET, 1976, p.50), possibilitando sua compreensão, ou seja, construção do conjunto intensivo de predicados que elementos possuem em comum (PIAGET; INHELDER, 1983; PIAGET,1976) e o conjunto de diferenças que os distinguem (PIAGET; INHELDER, 1983).

Assim, para que seja constituída uma classe, são necessárias e suficientes duas espécies de relações:

> 1) As qualidades comuns aos seus membros e aos das classes de que ela faz parte, assim como as diferenças específicas que distinguem seus próprios membros dos das outras classes (compreensão).
> 2) As relações da parte com o todo (dependência, pertença e inclusão) determinadas pelos quantificadores “todos”, “alguns” (incluindo “um”) e “nenhum”, aplicados aos membros da classe considerada e aos das classes de que ela faz parte, mas só se qualificadas em 1) (extensão da classe). (PIAGET; INHELDER, 1983, p.31).

Classificações pressupõem construção de “relações de semelhanças entre elementos das mesmas classes e de diferença entre os de classes distintas” e seriações “consistem em encadeamentos de relações assimétricas, transitivas e conexas” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.17). Voltando às classificações, acrescentou-se essa “linha mestra” (expressão emprestada desses autores), valiosa para este trabalho e tudo que se descreverá a seguir:

> Um **sistema de classes lógicas** é, já o admitamos, baseado primeiramente num conjunto de **relações de semelhanças e diferenças que constituem as compreensões** das diversas classes concatenantes ou concatenadas (os **predicados** como “verde” ou “sólido” consistem apenas em qualidades comuns, isto é, ainda em relações de semelhança: “co-verde” ou “co-sólido”). Os **elementos ou indivíduos** assim **qualificados** por essas relações são, por outra parte, **quantificados** por meio de **quantificadores intensivos** “todos”, “alguns” (incluindo “um”) e “nenhum”, e às compreensões correspondem, assim, **extensões** univocamente determinadas por aquelas. A compreensão e a extensão, uma vez construídas, dão lugar, portanto, a uma correspondência tal que se conhecendo uma se pode reconstituir a outra e **reciprocamente**. (PIAGET; INHELDER, 1983, p.63, grifos nossos).

Piaget e Inhelder (1983) procuraram responder ao problema da evolução das diferentes formas da organização do comportamento de classificação e seriação em direção às estruturas lógico-matemáticas, após interrogatório de 2.159 crianças, cujos instrumentos, procedimentos e resultados são apresentados na obra “Gênese das estruturas lógicas elementares”, originalmente publicada em 1959.

Em sua introdução, Piaget e Inhelder (1983) afirmam que para se compreender o mecanismo causal de uma gênese (no caso, das operações de classificação e seriação), é necessário saber o que se encontra como dado no início dessa gênese e depois mostrar como e por quais fatores ocorrem as transformações

das estruturas iniciais que as completam. Propõem que sejam considerados três possíveis fatores que ora podem ser tomados como raízes das estruturas operatórias citadas, ora como causas que provocam seu desenvolvimento: linguagem, maturação e percepção.

Assim, em uma primeira parte, fundamentam que apesar de a linguagem comportar sintática e semanticamente estruturas de classificação (substantivos, adjetivos) e seriação (denominações de parentesco, termos comparativos e superlativos etc.), sua importância limita-se, a partir do início das funções simbólicas, ao favorecimento de assimilações sucessivas que engendram relações de semelhanças e diferenças em função de resistências, mas sem papel essencial no momento de gênese pré-simbólica das futuras estruturas lógicas (embora mais tarde a linguagem passe a ser necessária para as mesmas, mas nunca sendo suficiente). A compreensão e o emprego da linguagem supõem estruturações e reestruturações que se apoiam nas atividades do sujeito, sejam ações ou operações (PIAGET; INHELDER, 1983).

Quanto à maturação como possível causa exclusiva para a gênese das operações lógicas, que em tal hipótese seriam mecanismos vinculados a coordenações nervosas independentes do meio, Piaget e Inhelder (1983) igualmente descartam tamanha importância. Consideram que a maturação parece exercer algum papel significativo, dadas a regularidade da expressão da reversibilidade por volta dos 7 ou 8 anos de idade na população e a ausência de pensamento hipotético-dedutivo entre 2 e 4 anos, mas a valorizam como um fator limitado à abertura de possibilidades comportamentais, cuja efetivação depende de outros, como exercícios, experiências adquiridas e influências educativas do meio social.

Enfim, encontram nos fatores perceptuais evidências que melhor se relacionam com a origem das estruturas lógicas, porém com importantes ressalvas. Primeiramente, rejeitam a hipótese de que a percepção seria a origem de todos os conhecimentos, ou seja, um conjunto de conhecimentos anteriores aos demais que dele seriam derivados enquanto “extensões, ampliações ou amaciamentos de estruturas perceptuais iniciais” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.18).

Sustentam, no entanto, a hipótese de que “em todos os níveis a percepção é solidária dos esquemas de ações de ordem superior a ela e suscetíveis de influenciar suas estruturas” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.18). Significa que, desde o início (esquemas de ação reflexa), humanos conhecem por meio de esquemas de

assimilação, tendo as estruturas perceptivas (esquemas perceptuais) papel de solidariedade para com estes esquemas de ação ou operação que as subordinam. “Perceber uma cadeira [...] é ver um objeto em que podemos sentar-nos; e perceber uma casa [...] não é ver uma imagem que nos entrou nos olhos, mas pelo contrário reconhecer um sólido em que vamos entrar!” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.26). Se trata, como visto, de significação (PIAGET; GARCÍA; 1997).

Piaget e Inhelder (1983) sugerem, então, que há formas de organização perceptual prefigurativas (certos tipos de ligação) que explicam aspectos parciais das estruturas de classes e relações, porém, insuficientes para explicar, apenas por si, como ocorre a evolução para operações de classificação e seriação. Resumem tais aspectos parciais e apontam o que lhes falta para possibilitarem a operação de classificação do seguinte modo:

> Em resumo, a percepção fornece, no domínio das classes, semelhanças ou dependências esquemáticas[17] que se sucedem no tempo, e configurações coletivas com pertenças (ou dependências) partitivas[18] no espaço. Mas falta a essas estruturas toda a coordenação entre a compreensão e a extensão; a dependência esquemática só permite, especialmente, qualificar os objetos em compreensão, mas sem os ligar a coleções em extensão, ao passo que a dependência partitiva assegura essa última ligação, mas independentemente das semelhanças em jogo nas dependências (ou pertenças) esquemáticas. Portanto, compete à classificação conceptual, preparada pelo esquematismo sensório-motor, assegurar essa coordenação da compreensão e da extensão, coordenação irrealizável por meios puramente perceptíveis (PIAGET; INHELDER, 1983, p.23)

Isso ocorre porque a percepção se prende por um lado às reuniões dos objetos próximos no espaço, excluindo do conjunto figurativo quaisquer objetos distantes, mesmo que da mesma natureza; e só reconhece semelhanças entre os elementos com mesmas partes que se apresentam de modo simultâneo numa mesma figura ou que se apresentam várias vezes consecutivas no tempo. Quando se trata de conjuntos (ou agregados) perceptivos, sua extensão “[...] se baseia num princípio de proximidade espacial [...] ou temporal [...], ao passo que a extensão das classes é

[17] “[...] identificação de um elemento *x* por assimilação recognitiva a um dado esquema perceptual ou sensorial” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.20).

[18] “[...] um elemento *x* é apenas uma parte especial ou um ‘fragmento’ de um objeto total (por exemplo, um nariz em relação ao rosto)” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.20).

independente de todo e qualquer fator de proximidade [...]" (PIAGET; INHELDER, 1983, p.21).

Pode-se perceber, portanto, a posterior preponderância do valor da linguagem (classificação conceitual que possibilita dependências inclusivas[19]) para a coordenação entre compreensão e extensão, necessárias à estruturação de classes, sem perder de vista sua preparação a partir do esquematismo sensório-motor, estrutura genética precursora da estruturação simbólica (PIAGET, 1979; PIAGET; INHELDER, 1994).

Para Piaget e Inhelder (1983), só é possível se falar da composição de classes, propriamente ditas, quando o sujeito se torna capaz de defini-las em compreensão pelo gênero e pela diferença específica[20], além de manipulá-las "em extensão, segundo as relações de inclusão ou de dependência inclusiva, supondo um ajustamento dos quantificadores intensivos[21] 'todos', 'alguns', 'um' e 'nenhum'" (PIAGET; INHELDER, 1983, p.19). A classe "supõe a intervenção não só de abstrações e generalizações, mas também de operações aditivas que regularizam as ampliações e as inclusões" (PIAGET; INHELDER, 1983, p.22), portanto jamais é diretamente perceptível. Não se pode, portanto, abstrair uma classe dos Obs.S nem dos Obs.O (PIAGET, 1976a), sendo, portanto, uma construção, com tudo o que isso pode implicar. Quanto às relações, não se poderia afirmar o mesmo.

As relações simétricas (semelhanças) e assimétricas (como as diferenças de grandezas em escalas de valores, conforme tratado no próximo capítulo) podem ser diretamente percebidas, porém, tais percepções não bastam, por exemplo, às seriações operantes. Configurações seriais perceptivas se limitam a pré-inferências baseadas no esquematismo das figuras, enquanto as seriações implicam em transitividade (C > A, se B > A e C > B). Configurações seriais são percebidas apenas se elementos estão ordenados numa figura (coleção figural), enquanto, para o pensamento operatório, tal configuração é apenas simbólica. E, por fim,

---

[19] "[...] relação entre um indivíduo *x* e uma classe *A* de que ele faz parte [...]" (PIAGET; INHELDER, 1983, p.20).

[20] "Definir pelo gênero e a diferença específica equivale a caracterizar os membros de uma classe sob a forma: simultaneamente *b* e *a* ou simultaneamente *b* e *a' "* (PIAGET; INHELDER, 1983, p.20), em que a classe é denominada *B*, fazendo com que seus membros *A* e *A'* sejam compreendidos pelas qualidades *b* e *a* ou *b* e *a'*.

[21] "Chamamos de quantificação intensiva à atribuição aos membros de uma classe de quantificadores 'todos', 'alguns' (inclusive 'algum') e 'nenhum'. Se 'todos os *A* são alguns *B*', saber-se-á, pois, que existem mais *B* do que *A*, mas nada se saberá das relações quantitativas entre *A* e *A'* (ou *A' = B – A*)" (PIAGET; INHELDER, 1983, p.20).

configurações seriais revelam à percepção apenas resultados de transformações ou transformações enquanto deslocamentos visíveis de elementos, enquanto as seriações possibilitam “manipulações e transformações (relativas à ordem) que engendram o encadeamento das relações assimétricas transitivas[22] [...] e que o engendram de maneira reversível[23] [...]” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.24).

Portanto, não é nas configurações perceptivas por si mesmas (independentes), mas no esquematismo sensório-motor que encontraremos as raízes das futuras operações de classificação e seriação, possibilitando por ora, espécies de “classificações práticas” e “esboços” de seriação (PIAGET; INHELDER, 1983, p.27) sobre objetos espaciais. Esquemas sensório-motores possibilitam extensão (quando a uma série de objetos e situações é aplicado um esquema) e compreensão (estabelecimento de relações entre propriedades dos objetos), embora estes ainda não possam se corresponder sistematicamente, principalmente porque falta à extensão considerar “coleções simultâneas” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.28), materiais por classificação real ou mentais por reunião simbólica.

A criança de 6-8 a 18-24 meses de idade reconhece novos objetos a partir das relações internas de um objeto anteriormente *percebido* (compreensão) e *percebe* partes em um todo no espaço (pertença partitiva) (extensão de um elemento ao outro dentro da figura), o que reflete uma correspondência em que “as relações qualitativas em compreensão são atribuídas a uma estrutura espacial com relações de partes ao todo” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.28). O esquematismo sensório-motor, pelo contrário, possibilita reconhecimento de semelhanças entre o objeto previamente acomodado e aqueles aos quais já foi aplicado o esquema de forma vivida (compreensão), mas não possibilita inclusão do objeto a um conjunto de objetos (extensão por pertença esquemática) devido à ausência de função simbólica que lhe permitiria evocação desse conjunto (PIAGET; INHELDER, 1983), o que já revela a linguagem como condição necessária, mas não suficiente, para a futura operação lógica de classificação.

Classes lógicas dependem de coordenação e diferenciação entre compreensão e extensão, algo distante das possibilidades esquemáticas sensório-motoras. As seriações também se distanciam das condutas seriais desse estádio, pela

---

[22] “*A* < *B* < *C* < ..., em que *a* + *a’* = *b* etc., se *a* = *A* < *B; a’* = *B* < *C* e *b* = *A* < *C”* (PIAGET; INHELDER, 1983, p.24).

[23] “*b* – *a’* = *a* etc.” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.24).

carência de reversibilidade e sistematização baseada nesta, ou seja, coordenação entre as relações < e >[24] (PIAGET; INHELDER, 1983). Como, então, será possível à cognição humana partir de um momento de descoordenação e indiferenciação entre compreensão e extensão para outro inverso a este?

As operações lógicas ou as ações pré-lógicas, relativas a elementos descontínuos, evoluem solidariamente (por isomorfismo) às operações ou ações infralógicas, aquelas que organizam elementos reunidos em um todo contínuo (espacial, temporal ou material). "[...]" infra não significa anterior à lógica, mas pertinente a elementos de 'tipo' inferior ao objeto individual, o qual é do tipo 0 na hierarquia tipológica, do ponto de vista das classes" (PIAGET; INHELDER, 1983, p.55).

Significa afirmar que as raízes das operações de classificação e relação estão nas ações gerais, respectivamente, de reunião e ordenação de objetos contínuos e descontínuos, ações que ainda se mantêm indiferenciadas na construção das "coleções figurais" (de 2,5 a 5 anos de idade, aproximadamente) ("meio-caminho entre um objeto espacial e uma classe" [PIAGET; INHELDER, 1983, p.31]), enquanto que na fase de "coleções não-figurais" (desde 4,5 anos, mas em geral, após os 5,5) se diferenciam parcialmente ("coleções baseadas apenas em semelhanças e diferenças, com pertenças inclusivas[25], mas sem inclusões" [PIAGET; INHELDER, 1983, p.35]) e na fase das "classes propriamente ditas" (a partir dos 7-8 anos), totalmente (encaixamentos inclusivos) (quadro 5, adiante).

A criança que constrói "coleções figurais" executa relacionações entre partes de um objeto total (por exemplo, reunião em um todo espacial de formas geométricas), o que significa organizar por pertença partitiva (assemelhando um a um, sucessivamente) e não por pertença inclusiva, algo que também realiza isomorficamente por "conveniência". Por exemplo, quando solicitada a organizar por semelhança objetos como brinquedos (objetos ocasionais), pode associar "bebê" a "berço", ao invés de classificar "bebê" como "personagem" e "berço" como "móvel" (PIAGET; INHELDER, 1983). Os autores explicam esse fenômeno pela "estrutura dos **preconceitos**" (PIAGET; INHELDER, 1983, p.53, grifo nosso) utilizados pelas

[24] Leia-se "menor e maior".

[25] "[...] a pertença inclusiva não é uma inclusão, visto que uma pertença é sempre, por definição, uma relação entre um elemento *x* e uma coleção ou uma classe *A* [...], ao passo que uma inclusão é uma relação entre uma classe *A* e uma outra *B*, como *A* < *B*" (PIAGET; INHELDER, 1983, p.71).

crianças, ou seja, agregados pré-conceituais não inclusivos por falta de abstrações operantes, que reúnem elementos por relações de “conveniência”, ou seja, estruturam objetos complexos[26] de formas empíricas, mas que de outro modo, se poderia reconhecer como implicações significantes pelo englobamento de significações (PIAGET; GARCÍA, 1997). Tais estruturações são isomorfas às construções de objetos coletivos[27] ou complexos que fazem de formas geométricas.

Quadro 4 – Duplas séries genéticas: operações infralógicas e lógicas

	Duplas séries genéticas (diferenciação e complementariedade crescentes)	
	Operações Infralógicas	**Operações Lógicas**
Coleções Figurais (2,5 a 5 anos)	Indiferenciação quase completa: Quando “reúne o que é parecido”, a criança relaciona por semelhanças, mas sem excluir conveniências partitivas; e quando “reúne o que combina”, realiza as conveniências empíricas, mas sem excluir relações por semelhança.	
Coleções Não-Figurais (5 a 7-8 anos)	Construções topográficas revelam coordenações e partições distintas da classificação, mas não atingem ainda as estruturas de conjunto e limitam-se aos pequenos conjuntos justapostos.	Coleções ainda ignoram inclusões hierárquicas. Pequenas coleções não-figurais justapostas.
Classes (propriamente ditas) (7-8 anos em diante)	Construções espaciais de conjunto, segundo um plano antecipado (topografia da aldeia).	Classificação com inclusões hierárquicas.

Fonte**:** adaptado de PIAGET; INHELDER, 1983.

Desde o estádio sensório-motor, a criança faz assimilações sucessivas que constituem semelhanças (e diferenças, por consequência), levando à contiguidade (ou vizinhança, no caso da infralógica), propícia ao princípio de afinidade ampla (estruturações de conjuntos por formas geométricas ou empíricas, por conveniência). Mas ainda na fase de “coleções figurais”, justamente por serem sucessivas, a criança se perde em relação às primeiras características que deram início às assimilações, podendo também declinar do propósito de reunir por

[26] “[...] coleção figural de mais de uma dimensão” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.40).

[27] “[...] constitui, por definição, uma montagem, em duas ou três dimensões, de elementos semelhantes, mas formando, em conjunto, uma figura inteiriça, como se fosse uma só peça” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.43).

semelhanças no decorrer da ação (formação de objetos complexos, como casas com triângulos e quadrados), o que impossibilita realizar quantificações intensivas e estender resultados das relações. Assim, o sujeito não diferencia compreensão e extensão.

Respeitando o itinerário criado por Piaget e Inhelder (1983), porém com atenção ao seu alinhamento com o escopo deste trabalho, antes de prosseguir com a caracterização da fase das "coleções não-figurais", são listados, conforme os autores, os critérios de uma classificação lógica, outra linha mestra para este estudo:

1) Não existe (no material a classificar) o elemento isolado ou sem classe. O que equivale a dizer que é preciso classificar todos os elementos e que, se existe um (x) que é único em sua espécie, também dará lugar a uma classe específica (mas, nesse caso, singular): (x) ε[28] (A_x).
2) Tampouco existe uma classe isolada, isto é, toda classe específica A, caracterizada pela propriedade a, opõe-se à sua complementar A' (caracterizada por não-a)[29], sob o gênero mais próximo B, ou seja, $A + A' = B$.
3) Uma classe A compreende "todos" os indivíduos de caráter a.
4) Uma classe A só compreende os indivíduos de caráter a.
5) As classes de nível idêntico são disjuntas: $A \times A' = 0$; ou, $A_n \times A_m = 0$.
6) Uma classe complementar A' compreende seus caracteres próprios a_x (portanto, $A' = A_x$), que não possuem a sua complementariedade A: os indivíduos de caráter a são, portanto, não-a_x, assim como os indivíduos de caráter a_x são não-a.
7) Uma classe A (ou A') está incluída em toda e qualquer classe superior que compreenda todos os seus elementos, a começar pelo mais próximo B; ou seja, $A = B - A'$ (ou $A' = B - A$) e $A \times B = A$, o que equivale a dizer que *todos os A são alguns B*.
8) Simplicidade em extensão: reduzir os encaixamentos (7) ao *mínimo* compatível com os caracteres em compreensão.
9) Simplicidade em compreensão: os mesmos critérios (por exemplo, cores) para distinguir as classes do mesmo nível.
10) Simetria nas subdivisões: se a classe B_1 está subdividida em A_1 e A'_1, segundo um critério que se encontra em B_2, então B_2 estará subdividida em A_2 e A'_2. (PIAGET; INHELDER, 1983, p.67)

Todas essas condições são preenchidas, portanto, no período operatório concreto, por meio de agrupamentos de classes aditivos (objeto ou

[28] ε = Epsílon = relação de dependência inclusiva.

[29] "[...] chamamos 'alteridade' a uma diferença não-a, sob a semelhança mais próxima b: por exemplo, um primo germano é um neto (b) do mesmo avô, mas que não é irmão (não-a). A alteridade é, portanto, a relação de diferença entre os indivíduos de A e os de A' que têm em comum a propriedade b de B." (PIAGET; INHELDER, 1983, p.67).

conjunto de objetos suprimidos pela classe e depois diferenciados em outras classes) ou multiplicativos (formação de intersecção e supressão da intersecção), cujas transformações reversíveis podem ser realizadas por inversão dos termos das relações (negação, ou seja, anulação da transformação que conduz à identidade) (ver critério [7] supracitado) (INHELDER; PIAGET, 1994; PIAGET, 1976b).

Aqui, a título de complementação, informa-se que também podem ser estruturados nesse mesmo período os agrupamentos de relações aditivas ou multiplicativas, cuja reversibilidade se dá por reciprocidade (compensação, ou seja, anulação de uma diferença que conduz à equivalência), a qual se refere às relações em si mesmas e não aos termos das relações (INHELDER; PIAGET, 1994; PIAGET, 1976b). Assim, por exemplo, se (A < B) (operação inicial), essa diferença pode ser anulada por uma operação recíproca para se chegar à equivalência representada pela seguinte condicional: se (A ≤ B) e (B ≥ A), então (A ≡ B). (INHELDER; PIAGET, 1994). No capítulo seguinte foi explicado que as escalas de valores que estruturam proposições preconceituosas são representáveis por “sistemas de relações assimétricas” (PIAGET, 1973a, p.116), “estruturas parecidas com as da seriação” (PIAGET, 2014, p.49).

Conforme o quadro 3, a coordenação em um sistema único de transformações das inversas e das recíprocas será possível apenas no período das operações formais pela formação do grupo INRC, o que faz dos agrupamentos “grupos incompletos”, limitados a inclusões ou encadeamentos (INHELDER; PIAGET, 1994; PIAGET, 1976b). Os listamos a seguir (considerar os aditivos como estruturáveis no primeiro subestádio das operações concretas simples e os multiplicativos no segundo, das operações concretas complexas):

Quadro 5 – Agrupamentos lógico-matemáticos

		Agrupamentos das Classes	**Agrupamentos das Relações**
Aditivos	Primários	1. Adição de classes	5. Adição das relações assimétricas transitivas
	Secundários	2. Vicariâncias	6. Adição das relações simétricas
Multiplicativos	Secundários	3. Multiplicação counívoca das classes	7. Multiplicação counívoca das relações
	Primários	4. Multiplicação biunívoca das classes	8. Multiplicação biunívoca das relações

Fonte: Piaget (1976b, p.100).

Voltando, ocorre que a fase de “coleções figurais” não apresenta qualquer um dos critérios para operação de classificação, já que a criança não sente necessidade de usar todos os elementos e não necessita também fazer várias coleções, podendo construir um só objeto complexo com negligência de outros elementos que poderiam ser assemelhados, mas não o são, e sem que esse objeto complexo admita outros por negação. Objetos coletivos podem compreender elementos de mesmo caráter *a*, mas nada os obriga a conter todos os elementos nem a constituir um princípio de classificação. Os critérios (5) a (10) não têm qualquer significação para o sujeito desta fase (PIAGET; INHELDER, 1983).

Na fase de “coleções figurais”, Piaget e Inhelder (1983) reconhecem a existência de preconceitos, mas entendidos como “pré-conceitos”, no sentido do estabelecimento de relações por conveniência, estruturações de formas empíricas ou implicações significantes em lógica das significações (PIAGET; GARCÍA; 1997). Se poderia supor, por exemplo, que a colocação em relação de imagens visuais em que pessoas de determinada classe se apresentam com determinada característica (um tipo de vestimenta, por exemplo) ou de imagens auditivas em que tais pessoas falam de determinada forma, sejam preconceitos por parte de crianças já em estádio pré-operatório.

Assim, por um exercício lógico de isolamento de fatores, propõe-se a utilização também do crivo dos dez critérios para classificação que não regulam estruturações por “coleções figurais”, para avaliar se é possível afirmar o preconceito como aspecto estruturante dessas coleções.

Pelas negações dos critérios (1) e (3), um sujeito que apresentasse preconceito pela forma de “coleções figurais” não sentiria necessidade de classificar todos os elementos, presentes (afastados da figura central) ou ausentes de seu campo perceptivo, mas poderia fazê-lo com alguns, negligenciando outros (seria um preconceito sem extensão a elementos externos à figura). Segundo a negação do critério (2), as relações por conveniência entre uma pessoa da classe “x” usando uma roupa “alfa” ou falando de um jeito “beta” não implicariam em qualquer relação negativa com pessoas da classe “y” que usam “não-alfa” ou falam de um jeito “não-beta”, o que também implica a incompatibilidade enfatizada a seguir, tratando da negação dos critérios (5) a (10).

A negação do critério (4) implica que ora a pessoa da classe “x” usaria “alfa”, ora não, mas não no sentido de construção de possíveis e sim no sentido de que a estruturação por conveniência não constrói seus limites pelo contraditório que a nega, o que dependeria da realização de inclusões (extensão) que não se apresentam nas “coleções figurais”. Constrói esses limites, no caso das conveniências, de modo isomorfo às semelhanças por assimilações sucessivas, ou seja, construindo a relação com base em novas formas empíricas que lhe aparecem. A mesma impossibilidade de distinção entre compreensão e extensão elimina chances de estruturação conforme os critérios (5) a (10), ou seja, o preconceito por “coleção figural” não admitiria raciocínios que diferenciassem elementos entre classes sociais (disjunções) inter ou intraclasses (subclasses), o que por si é incompatível com a concepção mais fundamental do que é um preconceito. Desta forma, elimina-se a possibilidade de que o preconceito seja caracterizado como “coleção figural”, porém considerando que, como toda estruturação por classificação, tem aí suas raízes embrionárias. Segue-se a mesma linha de exame lógico dedutivo para possíveis correspondências entre as próximas estruturações.

Piaget e Inhelder (1983) apresentam a fase de “coleções não-figurais”, segunda na direção evolutiva para operações de classificação, como mais uma em que não se pode falar propriamente da construção de “classes”, devido à falta de toda e qualquer hierarquia inclusiva. Tenha-se em mente que

> [...] o próprio de uma coleção, em contraste com uma classe, é existir tão-só por uma reunião de seus elementos no espaço (mesmo que essa coleção já não seja figural) e, por consequência, deixar de existir como coleção assim que as suas subcoleções são dissociadas [...]. (PIAGET; INHELDER, 1983, p.69)

Ocorre aqui, no entanto, formação de pequenos agregados por semelhança de elementos (sem caráter figural), e início de um ajustamento recíproco entre compreensão e extensão. Em síntese, retomando os critérios supracitados para afirmar estruturação de classificações lógicas, todos, com exceção do critério (7), se apresentam nas “coleções não-figurais”, ainda que as complementaridades (critérios [2] e [6]) possam ser parciais e haja pesquisa de simplificações e simetrias ([8], [9] e [10]) (PIAGET; INHELDER, 1983).

A diferença essencial entre “coleções não-figurais” e “classes” está, portanto, na identificação da operação de inclusão, o que implica conservação do

“todo” com possibilidade simultânea de negação de suas partes (“alguns”). Para isso, Piaget e Inhelder (1983) sugeriram duas contraprovas que têm como objetos: a noção de “todos” e “alguns” e a noção de “todo maior do que a parte”.

Esclarecendo: um sujeito constrói dois conjuntos, B e B’, separando B em A e A’, e B’ em A_2 e A'_2 pelos mesmos critérios que usou para A e A’. Esse sujeito terá assim respeitado os critérios (1) a (6) e (8) a (10) para classificação. Mas apenas aparentemente, terá também cumprido o que prevê o critério (7) (lembrando: “uma classe *A* [ou *A’*] está incluída em toda e qualquer classe superior que compreenda todos os seus elementos, a começar pelo mais próximo *B*; ou seja, *A* = *B - A’* [ou *A’* = *B - A*] e *A* x *B* = *A*, o que equivale a dizer que *todos os A são alguns B*.” [PIAGET; INHELDER, 1983, p.67]).

Ocorre que no caso da “inclusão”, o todo (B) conserva sua propriedade concatenante, quer suas partes concatenadas (A e A’) estejam realmente unidas (por coleção de elementos próximos no espaço ou por coligação abstrata), quer estejam dissociadas (A = B - A’) no espaço ou por abstração (PIAGET; INHELDER, 1983). A construção de “coleções” se limita às associações no espaço material e não admite dissociações mantendo-se como totalidade de modo simultâneo.

Há, desse modo, na contraprova da noção de “todos” e “alguns”, estruturação por inclusão (classificação) quando o sujeito, sem destruir o todo, é capaz de perceber que “todos” de uma parte são “alguns” do todo (“todos” os A são “alguns” B), enquanto na estrutura de “coleção não-figural” o sujeito assimila a proposição “todos os A são B” como “todos os A são todos B”, o que não obedece à lógica extensional. Na contraprova da noção de “todo maior do que a parte”, investiga-se se há mais da parte ou há mais do todo (se há mais A ou mais B). A resposta operatória reflete dissociação entre a parte e o todo, conservando-se este como a soma das partes (A < B). De outra forma, aquele que concebe “pertenças inclusivas”, porém sem realização de “inclusão”, quando os de uma parte (A) são em maior número que de outra parte (A´) e precisam ser dissociados destes, destrói o todo (B), respondendo que a parte é maior do que o todo, ou seja, que A > B (redução de B [todo] à A’ [parte complementar ou negação da parte A]) (PIAGET; INHELDER, 1983).

> Ora, esta dificuldade de quantificar a inclusão sob a forma B > A é devida a um problema de negação e não de enumeração, pois que a

> comparação numérica dos A e dos B é fácil por correspondência. O problema central para o sujeito é compreender que se o todo B e a parte A são ao mesmo tempo diferentes e semelhantes, a semelhança vence sob a forma afirmativa “todos os A são B”, enquanto que a diferença deveria traduzir-se sob a forma negativa “todos os B não são A”, logo B > A, onde fracassa [...]. (PIAGET, 1976a, p.115).

Operações de classificação revelam mobilidade entre processos de ascensão por reunião e processos descendentes de subdivisão (dependentes, portanto, da operação reversível de inversão ou negação). A inclusão de classes se liga a um esquema antecipatório (inferencial), necessário para a reversibilidade, para a regulação do “todos” e dos “alguns” e para a compreensão de relações quantitativas (todo maior do que a parte), antecipação esta que falta àqueles que estruturam “coleções não-figurais” (antecipação completa, melhor dizendo, uma vez que há etapas de transição na segunda fase em que as falhas nas contraprovas diminuem progressivamente ou, por recíproca, aumentam progressivamente as antecipações) (PIAGET; INHELDER, 1983).

Quanto à formação de totalidades por conveniências (formas empíricas) nessa segunda fase, Piaget e Inhelder (1983) observam que os processos evolutivos transitórios se mantêm paralelos àqueles observados nos desafios de classificação de formas geométricas, como ocorre na fase das “coleções figurais”. Os sujeitos constroem montagens de brinquedos simbólicos (bonecos, animais, móveis, árvores etc.) por conveniência empírica no início (coleções justapostas, sem critério único e com elementos deixados “de fora” [resíduos heterogêneos]), mas depois formam diversas coleções diferenciadas (obedecem a critério único e diferenciações internas com subdivisões), desagrupando e reagrupando por semelhanças e diferenças puras, mediante questionamentos sobre possibilidades diferentes de arranjo, mas sem responder com sucesso ao critério (7) para operação de classificação, averiguado pelas contraprovas supracitadas.

Quanto às noções de “todos” e “alguns” e de “todo maior que a parte”, considera-se necessário abordá-la com maior detalhamento, devido às suas implicações diretas para hipóteses a respeito da construção de preconceitos, que parece ter como uma característica (entre outras), a princípio, a extensão de certas compreensões para “todos” os elementos de uma determinada classe, sem distinção entre “alguns” e outros ou entre as “partes” e o “todo”.

A operação de inclusão é caracterizada por uma “ligação fundamental que une uma subclasse caracterizada pela extensão “alguns” à sua classe concatenante, caracterizada pela extensão “todos” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.80). Os “alguns” e os “todos” são definidos por qualidades (predicados) ou relações em “compreensão”.

Assim, segundo Piaget e Inhelder (1983) a questão da inclusão gira em torno da quantificação do predicado, o que só é resolvido por ajustamento recíproco entre compreensão (predicado) e extensão (quantificação dos elementos da classe e das subclasses aos quais se aplica ou atribui esse predicado), coordenação essa que se mostra falha na composição das “coleções não-figurais”.

Quando tal ajustamento é recíproco, o sujeito assimila “todos os *X* são *y*” como “todos os *X* são alguns *Y*”, “uma inclusão em extensão da classe dos *X* na dos *Y* qualificados por *y*” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.80) (maiúsculas *X* e *Y* significam classes e minúsculas *x* e *y* significam predicados). Implica que dentro da classe *Y* há elementos caracterizados por *x* (reunidos sob a subclasse *X*) e por não-*x* (subclasse NÃO-*X*).

Como mero exercício de imaginação, independentemente de suas possibilidades de realização, um exemplo pertinente ao tema deste trabalho, seria a conduta de um sujeito mediante a premissa posta (de algum modo perceptível) de que dentro de uma determinada classe social (classe *MÉDIA*, por exemplo) há pessoas que se vestem do modo *alfa* e do modo não-*alfa* (predicados respectivamente correspondentes às subclasses *ALFA* e NÃO-*ALFA*). Isso faz com que “todas” as pessoas que se vestem do modo *alfa* (“todos” da subclasse *ALFA*) sejam “alguns” com o predicado *média* (aquilo que o sujeito entende por ser *média* em “classe *MÉDIA*”), mas não “todos” da classe *MÉDIA*, pois afinal, nela há “alguns” outros que se vestem do modo não-*alfa* (“todos” da subclasse NÃO-*ALFA*).

Para saber se o sujeito assimila “todos os *X* são *y*” como “todos os *X* são alguns *Y*” (inclusão) ou não, Piaget e Inhelder (1983) sugerem que “basta, com efeito, perguntar aos sujeitos se ‘todos os *X* são *y*’ ” (PIAGET; INHELDER, 1983, p.80-81), mas também se “todos os *Y* são *x*”.

As principais reações verificadas entre sujeitos que estruturam “coleções não-figurais” podem ser divididas em aspectos positivo e negativo. Positivamente, os sujeitos costumam responder de forma correta à pergunta “todos os *Y* são *x*?”, dizendo que “não”, pois consideram os elementos que são não-*x* dentro

da classe *Y*. Por outro lado, diante da pergunta “todos os *X* são *y*?”, também dizem “não”, o que fazem de modo operatoriamente ilógico, dizendo frequentemente que (assimilando como) “ ’todos os *X* são todos os *Y*’, porque os NÃO-*X* também são *y*”, uma consequência que se apresenta sobretudo quando as propriedades comuns são mais igualmente “figurativas” (um indício de persistência das estruturações passadas), apesar de o sujeito agora considerar elementos espalhados como integrados à coleção (PIAGET; INHELDER, 1983).

No exemplo, no aspecto positivo, o sujeito que estrutura por “coleções não-figurais” diria que nem “todos” da classe *MÉDIA* se vestem do modo *alfa*, pois há aqueles que se vestem do modo não-*alfa*. E no aspecto negativo, ao ser questionado se “todas as pessoas que se vestem do modo *alfa* (subclasse *ALFA*) são de classe *média*”, responderia “não” a esta questão também (quando a resposta correta seria “sim”, se antes tiver sido estipulada a premissa de que a classe *MÉDIA* é composta por pessoas que se vestem de modo *alfa* e não-*alfa*), justificando que as pessoas que se vestem de modo não-*alfa* (classe NÃO-*ALFA*) também são de classe *média*. Isso significa que ele estaria assimilando “todos os que se vestem de modo *alfa* (classe *ALFA*) são de classe *média*” (o que seria verdadeiro, no caso) como “todos os que se vestem de modo *alfa* (classe *ALFA*) são todos os da classe *MÉDIA*” (o que é falso, no caso), uma carência de raciocínio lógico por “inclusão”.

Como o pensamento preconceituoso afirma que todos os elementos de determinada classe são qualificados pelos predicados que compreendem esta classe, ao ser questionado se “todos os *Y* são *x*?” e se “todos os *X* são *y*?”, a rigor, ele responderia afirmativamente a ambas as perguntas. Significa ser, do ponto de vista estritamente lógico-formal e descomprometido com o real, uma operação proposicional de equivalência ou bicondicional que poderia ser formalmente construída a partir de premissas hipotéticas, mas que também pode não o ser na perspectiva de sua significação, o que caracterizaria uma “pseudoequivalência”, pela carência de verificação das condições de sua necessidade lógica. Desde já, propõe-se que nesse caso se poderia presenciar uma implicação significante “pseudonecessária”, cuja relação seria significada como uma conjunção obrigada, quando (p) é inseparável de (q) e ambos fazem parte de uma mesma imbricação, conforme Piaget e García (1997). Mas por ora, poderiam tais respostas serem produto de estruturações por “coleções não-figurais”?

Recorda-se, conforme texto supracitado, que para Piaget e Inhelder (1983) toda coleção só existe como reunião de elementos no espaço, organizados de acordo com propriedades materialmente percebidas (ainda figurativas em compreensão). Segundo Piaget e Inhelder (1983, p.124), as coleções figurais ou não-figurais, reunidas sob critérios intuitivos ou figurativos (em compreensão), "constituem, assim, pela sua reunião uma entidade representativa estática, desprovida daquela mobilidade reversível que caracteriza as classes operantes".

Mais uma vez, propõe-se a examinar, isoladamente, a viabilidade do preconceito como construção de "coleção não-figural" primeiramente pela exploração da noção de "todos" e "alguns". Se o pensamento preconceituoso afirma que "todos da classe *Y* são *x*" e "todos da classe *X* são *y*", engloba as significações dos predicados *x* e *y*, ou seja, os compreende como obrigatoriamente conjugados ou supostamente equivalentes, pois ser *x* é ser *y* e vice-versa. As "coleções não-figurais" admitem coincidência das duas coleções *X* e *Y*, porém, sem possibilidade de coordenação entre "alguns" e "todos", o que poderia ser confirmado por dificuldades em respostas a questões bem exploradas em uma entrevista clínica como: "há alguns *x* que não sejam *y*?" "Há alguns *y* que não sejam *x*?". Mas supondo que o sujeito (no caso de se cogitar preconceito em fase de "coleções não-figurais"), mantivesse sua posição respondendo apenas "não" a essas duas perguntas, haveria dificuldade para diferenciar se o faz estruturando de modo operatório ou pré-operatório. Até aqui, tais respostas simplesmente negativas ainda não satisfazem a indagação sobre o estado da noção "todos" e "alguns" no caso da estruturação do preconceito, o que muda quando se considera um nível de classificação superior ao da classe depreciada. O preconceito, conservado operatoriamente por classificação, depende das coordenações que possibilitam a noção de "todos" e "alguns", porque em tal estruturação, se há aqueles que apresentam determinado predicado depreciativo, necessariamente por complementariedade, deve haver aqueles que não apresentam este predicado.

Considera-se importante deixar claro, desde já, que são distintas as formas de valoração negativa (valor reduzido em quantidade intensiva, por adjetivos como "pior", ruim", "péssimo" etc.). Assim, considera-se que há valores negativos não inferiorizantes ou depreciativos que, por exemplo, podem ser aplicados a uma classe social. Supondo que um sujeito construa a implicação "classe baixa sobrevive com pouca coisa", a depender da significação, o valor de "sobreviver com pouca coisa"

pode não ser depreciativo quanto às pessoas compreendidas pela classe social, podendo ser significado neutro ou até elogioso, mas sem que esse predicado em si seja valorado positivamente pelo sujeito.

Assim, seja o predicado "*alfa*" um predicado depreciativo de determinada classe social (por exemplo, a classe *MÉDIA*) que, junto com outras, compõe o conjunto das classes sociais de um todo maior que é a classe da *SOCIEDADE HUMANA*. Para determinado raciocínio preconceituoso, toda a classe *MÉDIA* é *alfa* e se é *ALFA*, logo, é *média* (coincidência entre conjuntos caracterizados por *x* e *y*). Mas para ser preconceito, além do predicado *alfa* ser necessariamente depreciativo, precisa ser característico de um grupo distinto de outro(s) grupo(s) que não é(são) *alfa* (o mesmo que ser não-*alfa*), pois o preconceito é um ato de exclusão. Daí não admitir a lógica da inclusão de elementos com um predicado não-depreciativo contrário a *alfa* (uma forma específica de negação não-*alfa* significativamente englobado a ele por disjunção inclusiva) dentro do grupo caracterizado condicionalmente pelo predicado depreciativo *alfa*.

A estruturação preconceituosa necessariamente respeita o critério (7) para operação de classificação, pois coordena "todos" e "alguns" da seguinte forma: "todos da classe *MÉDIA ALFA* são da sociedade humana", ou seja, "alguns da classe *SOCIEDADE HUMANA* são *média alfa*", mas "nem todos da classe *SOCIEDADE HUMANA* são *média alfa*, pois alguns são não-*alfa* (ex.: *pobre, rica*)*"*.

O mesmo argumento basta para rejeitar, ainda mais claramente, a compatibilidade entre preconceito e as deficiências da noção de "todo maior do que a parte", típicas da estruturação por "coleções não-figurais". Se perguntado ao sujeito sobre a diferença de quantidade entre a subclasse que reúne pessoas *média alfa* (depreciada) e a(s) subclasse(s) daquelas pessoas que são não-*média* e não-*alfa* (elementos com características alfa e não-*alfa* fisicamente perceptíveis e agrupados no espaço), a resposta preconceituosa poderia ser a de que um ou o outro grupo compõe a maioria ou a minoria, mas mediante elementos com características concretas percebidas. O juízo preconceituoso se faz em função de argumentos que favoreçam a ideia de superioridade de um grupo de pessoas, seja por serem uma maioria ou uma minoria, dependendo de critério abstrato pseudoempírico (valor). De toda forma, foram realizadas adiante algumas considerações sobre a validade lógica dessa diferenciação entre maioria e minoria.

Mesmo que, por um exercício lógico de isolamento de fatores, se ignorasse essa condição (conjunto intuitivo) já excludente da possibilidade de construção de “coleções”, e fosse perguntado a esse sujeito (coleção não-figural) sobre qual grupo tem mais elementos, o das pessoas que ele considera que se reúnem em uma maioria (qualificadas por *média alfa* ou não-*média* e não-*alfa*) ou das pessoas que integram a classe da *SOCIEDADE HUMANA*, ele tenderia a responder que é o grupo daqueles que compõem uma maioria, uma subclasse indiferenciada da classe, uma resposta ilógica que também revelaria, de outro modo, carência de coordenação entre “todos” e “alguns”. Como já explicado, o preconceito depende da diferenciação entre subclasses dentro de uma classe comum que é a sociedade, ou seja, do respeito ao critério lógico de inclusão (7).

Essas deduções, em conjunto com as que foram propostas quando das considerações sobre “coleções figurais”, encerram a possibilidade do preconceito ser uma estruturação de “coleções”, uma vez que se se estiver tratando de diferenciação entre classes, a adjetivação depreciativa de um grupo de pessoas se configuraria em uma lógica de classificação, restando compreender se essa estruturação pode ser concreta, formal ou ambas.

Inhelder e Piaget (1976, p.184) citam concordância de Wallon[30] com o conceito de pensamento pré-categórico no pré-operatório, significando inaptidão da criança para lidar com ligações entre sujeito e predicado. Para eles, no entanto, a expressão pré-operatório abarca não apenas o pré-categórico, como também o pré-relacional (seriação), e ainda salientam que apenas a expressão verbal do pensamento não explicita as estruturas características da inteligência.

Assim, a expressão de uma relação preconceituosa poderia ser uma conduta pré-operatória, mas não com natureza categórica (lógica de classes), muito menos interpropositiva (lógica combinatória), mas como uma operação de implicação significante que relacionaria significações de predicados por conjunção obrigada, ou seja, por uma implicação mútua.

Quanto à equilibração pré-operatória, só é conseguida parcialmente ou de forma instável, pois só é possível entrar em contato com os “efeitos, não com os

[30] Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), filósofo, médico, psicólogo e político francês, é reconhecido por sua concepção psicogenética sobre o desenvolvimento humano, a qual “engloba em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais e também traz contribuições para o processo ensino-aprendizagem”. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

processos” (LIMA FILHO e REBOUÇAS, 1988, p. 22). Segundo Piaget (1999), o pensamento pré-operatório suplementa a lógica por meio do mecanismo da intuição, uma interiorização de percepções e movimentos, sob a forma de imagens representativas e de experiências mentais, que prolonga esquemas sensório-motores sem coordenação racional, reversível. As intuições simples ou primárias caracterizam-se por regulações simples, por esquemas senso-motores transpostos como atos de pensamento rígidos e irreversíveis, comparáveis aos esquemas perceptivos e aos atos habituais globais. Mas as intuições articuladas caracterizam-se por antecipações das consequências das ações e por reconstituição de estados anteriores (são móveis e, portanto, mais estáveis) que preparam a futura reversibilidade do sistema lógico, faltando “prolongar a ação já conhecida do sujeito nos dois sentidos, de maneira a tornar estas intuições móveis e reversíveis” (PIAGET, 1999, p.36).

A princípio, portanto, o preconceito poderia ser interiorizado como fato social concreto pela estruturação pré-operatória, como norma literal, sem possibilidade de argumentação reversível pelo sujeito em sua defesa, porém permitindo relações causais constatadas pelos resultados das ações (parciais, dados os impedimentos de assimilação do contraditório) e inferências ou antecipações (relações de implicação local). No próximo capítulo é discutido que a conduta de expressão, simbólica ou material, de valores preconceituosos por um indivíduo pode gerar satisfações de outros em sistemas de trocas, satisfações essas que correspondem aos resultados da ação do emissor.

No plano pré-operatório, o contraditório talvez pudesse ter chances de assimilação, ou seja, ser causa de perturbação se fosse material e concreto, mas o juízo representado pelo dogma preconceituoso, por sua natureza conceitual, habita sobretudo o domínio do abstrato e do moral. Mais claramente, são diversos os exemplos de predicados depreciativos associáveis, por exemplo, a predicados de classes sociais que escapam à materialidade, como por exemplo, “incompetente”, “ignorante”, “desonesto”, “arrogante”, “metido à besta” etc.

> “[...] podemos utilizar essa analogia para fixar nosso vocabulário e falar de um realismo moral para designar, no plano dos julgamentos de valor, o análogo daquilo que são o “realismo nominal” e mesmo o verbalismo ou realismo conceptual, no plano da razão teórica” (PIAGET, 1994, p.93).

Trate-se agora de outra possibilidade. Diante das questões hipotéticas sugeridas anteriormente para exame da noção “alguns” e “todos”, para compreensão da afirmação pelo pensamento preconceituoso, de relação de exclusividade entre “x” e “y” (como classes e predicados) cogitou-se que diante da dificuldade de afirmar tal exclusividade, o sujeito poderia responder algo como: “nem todos os X são y, mas a maioria é” (em que y seria um predicado depreciativo). Nesse caso, a operação de inclusão se afirmaria, preenchendo o critério (7), autorizando a sugestão de uma estruturação operatória. “Se há início de reversibilidade desde as regulações elementares, mas, somente, na vizinhança do ponto de equilíbrio, esta reversibilidade vai crescendo com os progressos da compensação” (PIAGET, 1976a, p.69).

Mas se poderia excluir a hipótese de pensamento preconceituoso, na medida em que o sujeito, a rigor, estaria subdividindo a classe entre os que apresentam o predicado depreciativo e os que não apresentam? Sugere-se que não. Apesar do termo “maioria” (no mínimo, a metade mais um) em si mesmo ser menos extensivamente generalizante do que o termo “todos”, deve-se perguntar: com base em que fontes o sujeito pode afirmar que a maioria das pessoas de determinada classe (conjunto de todas as pessoas compreendidas sob determinado predicado) é caracterizada também pelo predicado depreciativo que ela destaca? Salvo circunstâncias em que, quantitativamente, um número de elementos, aos quais se aplicasse comprovadamente determinada qualidade depreciativa, pudesse ser estatisticamente verificado (ou seja, de forma objetiva), nenhuma outra fonte de dados autoriza tal adjetivação generalizada de um grupo de pessoas, o que se poderia considerar como um ato ilógico na perspectiva extensional. Sendo assim, é necessário considerar possíveis razões para a construção de uma falsa quantificação de elementos em uma subclasse que reuniria, na perspectiva deste trabalho, uma “maioria subjetiva”

Sugere-se que a proposição “nem todos os *X* são *y*, mas a maioria é” (em que *y* é predicado depreciativo), como construção operatória caracterizada pela inclusão (classificação), se apresentaria como construção de uma conecessidade limitada, decorrente de fatores desequilibrantes da pseudonecessidade da conjunção obrigada previamente construída. Foi visto que essas conecessidades limitadas aos conteúdos atuais podem derivar de inferências lógicas ou causais. Assim, se nesse caso haveria uma estruturação de inclusão que permite a inovação da generalização

construtiva lógica pseudoempírica (de “todos” para “maioria” e “minoria”), por outro lado, a construção da “maioria subjetiva” também remete ao recurso da generalização construtiva pré-lógica, oriunda de abstrações pseudoempíricas aplicadas aos Obs.O. A diferenciação das duas formas de apresentação de generalização construtiva se daria pela apresentação de razões, na situação operatória, o que tenderia a conferir maior equilíbrio, logo, conservação à construção concreta do preconceito.

Tal conduta poderia ainda ser compreendida como uma conduta β de equilibração, segundo Piaget (1976a), enquanto, nas respostas aos questionamentos, a conservação da pseudonecessidade “todos os *X* são *y*” enquanto tal (ou seja, circunscrita a uma estrutura pré-operatória) seria uma conduta α.

Contradições originadas por negações, se interiorizadas, se tornam conscientes e geram perturbações, culminando em compensações regulatórias que visam equilibração ou reequilibração. Diante disso, podem ser observadas condutas alfa (α), beta (β) e gama (γ) (PIAGET, 1976a, p. 64-73). Quanto à conduta α, diante de

> [...] uma nova característica incompatível com uma descrição, o sujeito a negligenciará, ainda que percebida, ou pretenderá levá-la em consideração, mas deformando-a de modo a submetê-la ao esquema retido para a descrição” (PIAGET, 1976a, p.65).

São compensações apenas parciais, cujo equilíbrio é muito instável. Diante de perturbações “pequenas” ou “fracas” (PIAGET, 1976a, p.65) (infere-se “pequena” ou “grande” a partir da forma como o sujeito responde à perturbação), aquelas próximas ao equilíbrio, o sujeito faz pequeno ajuste compensatório, contrário à perturbação, que possibilita equilibração. Diante de perturbações “grandes” ou “fortes”, a conduta α revela-se primária em sua resposta por *feedback* negativo, anulando a perturbação ao ignorá-la ou a afastando simplesmente, o que caracteriza uma regulação por negação ou inversão total.

A conduta α é marcada pela ausência dos processos de retroações e antecipações ou proações, o que impossibilita integração das perturbações; pela não-construção das negações de certo modo materiais, apenas suportadas de fora; logo, pela ausência de enriquecimento do sistema cognitivo por incorporações e reajustamentos, uma vez que as respostas regulatórias do sujeito se caracterizam por negações em ação. (PIAGET, 1976a).

Quanto à conduta β, ao invés de anular a perturbação, o sujeito a integra e modifica seu sistema (diferenciação por acomodação) para assimilar o elemento perturbador,

> [...] a descrição será assim melhorada, a classificação refundida para coordenar a classe nova com as outras, a seriação será ampliada ou distribuída em duas dimensões etc. Ou ainda, uma explicação causal refutada por um fato imprevisto será completada ou substituída por outra levando em conta o novo fator. Em suma, o que era perturbador torna-se variação dentro de uma estrutura reorganizada [...] (PIAGET, 1976, p.63).

Este elemento perturbador é assimilado por uma estrutura reorganizada, diversa da anterior, mas integrada parcialmente a ela devido à assimilação e à acomodação recíprocas, à equilibração entre esquemas ou subsistemas aqui possibilitada pela construção do copossível e do conecessário por implicações sistêmicas. Estas, como dito, integram um sistema de relações construídas por etapas sucessivas entre elementos concretos próximos. Os juízos sobre o que é possível e o que não é seriam emitidos e fundamentados, portanto, com base em listagem de experiências pessoais concretas justificantes, virtualmente extensíveis a “muitos” (copossíveis abstratos) dependendo das respostas, o que caracteriza a confusão entre necessidade e generalidade dessas experiências citada por Piaget e García (1997).

O sujeito deslocará o equilíbrio em múltiplas formas, utilizará de processos retroativos com neutralização das perturbações (compensações por reciprocidade). (PIAGET, 1976a).

> […] integrando ou interiorizando as perturbações no sistema cognitivo em jogo, as condutas beta as transformam em variações internas, que são suscetíveis de compensações ainda que parciais, mas bem superiores às do tipo alfa. (PIAGET, 1976a, p.66).

Assim, construirá negações parciais (por manter uma parte comum, integradora), originando novo esquema ou subsistema sem as propriedades diferenciadoras dos precedentes, o que possibilita generalização construtiva, porém com participação das propriedades comuns que possibilitam generalizações construtivas pré-operatórias, por carência de acomodação suficiente das negações. Propõe-se que tais construções se originam em estádios pré-operatórios, mas

permanecem inacabadas nestes, uma vez que seu acabamento depende de equilíbrio reversível entre compreensões e extensões, o que se inicia no nível operatório concreto, mas de modo ainda limitado pela dependência da materialidade. Para afastar as perturbações, ocorre incorporação dessas por processos retroativos e antecipações, o que produz as variações internas do sistema (PIAGET, 1976a).

As relações estabelecidas são, assim, assistemáticas, ao contrário das relações formais, sendo necessária a criação de uma extensão de copossíveis concretos para se atingir uma conecessidade que reflita ausência de preconceito (produto de inferências oriundas de implicações entre partes), mas ainda limitada às circunstâncias vivenciadas.

Apesar do avanço de tal equilíbrio, a persistente indissociação entre forma e conteúdo não permite a formação de copossíveis quaisquer e conecessidades ilimitadas. No caso do preconceito, implicaria situações em que aparentemente não há conduta preconceituosa a respeito de um objeto, como cor ou etnia, por exemplo, sobretudo pelos mais frequentes desequilíbrios promovidos pelas mídias, instituições educacionais e movimentos coletivos que estimulariam potencial construção de copossíveis concretos; mas sim a respeito de outros, como classe social, por exemplo, os quais, infere-se, não são tão evidenciados por campanhas de combate aos preconceitos que lhe dão forma.

Condutas gama (γ) são caracterizadas pelo equilíbrio móvel e estável, por generalizações construtivas, de antecipações e retroações que se apresentam pelas composições operatórias diretas e inversas no grupo INRC. O sujeito aqui apresenta composições virtuais em conduta sistemática de afirmações e negações. Essas composições assimilam e acomodam perturbações operatórias, pois as operações do sistema podem ser invertidas sob as formas conjuntivas e disjuntivas do INRC. Desse modo, por compensações entre afirmações e negações plenamente integradas (quadro 3), a equilibração alcança seus primeiros acabamentos. (PIAGET, 1976a).

Portanto, diante das questões hipotéticas supracitadas para exame da noção “alguns” e “todos” para uma afirmação que reflita a relação de exclusividade entre predicado de classe “x” e predicado depreciativo “y”, infere-se que uma conduta γ seria demonstrada pelo balanceamento sistemático de afirmações e negações de hipóteses, avaliando a possibilidade do “todos” sob o crivo da necessidade lógica

formal, logo, objetiva, o que necessariamente conduziria o sujeito à completa negação (correção por regulação negativa) de seu preconceito, inclusive de conecessidades limitadas expressadas como “nem todos os *X* são *y*, mas a maioria é”.

A dedução de variações ilimitadas, realizável por aqueles que não operam com preconceito, se daria, portanto, graças às dissociações pertinentes à combinatória. Essas permitem, diante de uma infinidade de predicados extensíveis ao comportamento humano, compreender uma classe como composta por indivíduos que podem apresentar quaisquer conjuntos de predicados interrelacionados, sendo os depreciativos tão possíveis quanto os não-depreciativos. Por necessidade lógica, se conservaria apenas como comum os simples predicados redundantes, aqueles que integram o todo subcoletivo sob o critério que objetivamente os une, por exemplo, de poder aquisitivo no caso das classes socioeconômicas, o que em si não indica o valor de ninguém como pessoa, conforme argumentos apresentados adiante.

Mais ainda, a depender do nível das reflexões alcançadas, após chegar à conclusão de que não há critério que defina uma pessoa em si como inferior ou superior a outra, poderia conquistar uma inferência lógica vital que ultrapassaria implicações entre partes para sua integração a um todo, seja este a humanidade ou, preferencialmente, a extensa classe dos seres vivos.

> Nos ecossistemas, o papel da diversidade está estreitamente ligado com a estrutura da rede do sistema. Um ecossistema diversificado também será flexível, pois contém muitas espécies com funções ecológicas que podem, parcialmente, substituir umas às outras. Quando uma determinada espécie é destruída por uma perturbação séria, de modo que um elo da rede seja quebrado, uma comunidade diversificada será capaz de sobreviver e de se reorganizar, pois outros elos da rede podem, pelo menos parcialmente, preencher a função da espécie destruída. Em outras palavras, quanto mais complexa for a rede, quanto mais complexo for o seu padrão de interconexões, mais elástica ela será. [..] No entanto, a diversidade só será uma vantagem estratégica se houver uma comunidade realmente vibrante, sustentada por uma teia de relações. (CAPRA, 1996, p.235).

1.6 INFERÊNCIAS SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO PRECONCEITO

Infere-se que o preconceito seria uma implicação significante, essencialmente de caráter intensivo e predominantemente periférico em sua gênese

pré-operatória, o que acompanharia os esclarecimentos de Piaget e Inhelder (1983) sobre o “todos”:

> Mas, na medida em que [o “todos”] designa uma qualidade total e, em geral, exclusiva, representa uma característica da coleção-entidade e não, meramente, uma quantificação dos indivíduos; é por isso que a diferença quantitativa entre o “alguns” e o “todos” é tão árdua para a criança, pois o “todos” ainda não é uma pura quantidade (intensiva), e o “alguns” não representa qualquer sentido enquanto ele próprio não for uma quantidade relativa a esse “todos” quantificado. Enfim, é por falta dessas quantificações que a inclusão permanece desprovida de significado, sendo substituída por uma simples diferenciação qualitativa do todo. (PIAGET; INHELDER, 1983, p.126)

Por natureza de seu significado, em classes que sofrem preconceito não há inclusão de elementos descaracterizados pelo predicado depreciativo, afinal, o predicado que adjetiva a classe e o(s) predicado(s) que a deprecia(m) se assimilam reciprocamente na compreensão do “todo”. Se não é lógica por não se subordinar às condições da inclusão (coordenação entre extensões “todos” e “alguns” e compreensões), então a forma da implicação preconceituosa é ilógica na perspectiva operatória. Derivam dela inferências pseudonecessárias, caracterizadas pela pouca diferenciação entre o real, o possível e o necessário.

No entanto, também se concluiu inferencialmente que esses “todos ilógicos” formados por conjunções de predicados (“premissas errôneas”[31], como definiria Piaget [1973a, p.64]) seriam estruturáveis por classificações. Logo, respeitariam parcialmente critérios lógicos, na medida em que esses agrupamentos organizariam subclasses (“alguns”) de elementos compreendidos por semelhanças e diferenças e que, por conjunção dessas subclasses, formariam uma classe que as compreende (“todo”).

---

[31] Por ser aqui o primeiro momento do texto em que se refere a “premissas errôneas” que segundo Piaget (1973a) podem ser conservadas por sistemas normativos e que, por essa razão, será estendida essa compreensão a algumas ideologias no capítulo seguinte, como as que podem racionalizar preconceitos, é necessário deixar clara a posição deste trabalho. Compreende-se que por “errônea”, Piaget (1973a) entende a premissa que desrespeita uma necessidade lógica, construída a partir da materialidade dos fatos significados, como seriam as premissas preconceituosas. Algumas premissas fundamentais de uma ideologia metafísica (teológica), como a existência de Deus, são premissas de fé, sem negações da materialidade dos fatos que as contraponham e por essa razão não podem ser valorizadas como “errôneas” ou equivocadas, no máximo como hipotéticas, ou seja, possíveis. O próprio ateísmo mais responsável que prima pela lógica assim o compreende. O “ateu de fato”, explica Dawkins (2007, p.80), conduz seu pensamento de acordo com a seguinte significação: “não tenho como saber com certeza, mas acho que Deus é muito improvável e levo minha vida na pressuposição de que ele não está lá”.

De toda forma, mesmo quando se organiza por aparentes raciocínios lógicos, o caráter ilógico extensional do preconceito parece se impor, seja quando, por pseudonecessidade, é conservada a indiferença entre compreensões e extensões inerentes à classe depreciada e seus elementos (seria revelado por conduta α), seja quando, por conecessidades limitadas, – mesmo com avanços em direção à centralidade das ações (equilibração entre compreensão e extensão) e dos objetos (covariações) – não há respaldo objetivo para a adjetivação de determinado grupo (agora, subclasse) como uma “maioria” ou “minoria” contraposta à sua recíproca (conduta β). Isso se daria devido a falsas quantificações extensivas de seus elementos, o que se compreende como “quantificações intensivas” (qualitativas), no sentido da qualidade de sua força. Enfim, por se tratar de implicações significantes que nunca atingem a reversibilidade completa, a equilibração dos preconceitos não ultrapassa o ponto das regulações, alcançando no máximo o “limite inferior das estruturas com reversibilidade inteira” (PIAGET, 1973a, p.62), uma compreensão abstraída da concepção de Piaget (1973a) a respeito de ideologia, como será visto adiante.

Compreende-se que preconceitos não poderiam derivar de abstrações empíricas referentes aos objetos depreciados (classes de pessoas), uma vez que as generalizações construídas a partir destas são estritamente indutivas, referentes a propriedades materiais dos objetos que nada dizem objetivamente sobre sua inferioridade (nem superioridade).

Desse modo, propõe-se que conjunções implicativas que englobam uma significação compreensiva de classe e significações compreensivas depreciativas (preconceitos) seriam apresentadas como novas constatações a respeito de Obs.O (n), as quais aqui representaremos como Obs.O (n).(p), (p) significando preconceito. Os Obs.O (n).(p) seriam atribuições ou aplicações em forma de juízos materializados realizados por outrem (falas ofensivas, gestos, expressões faciais, desenhos, agressões físicas etc.). Como Obs.O, seriam percebidos e assimilados (S↔O) pelo sujeito como perturbações, para as quais seus esquemas prévios a respeito da classe julgada (Coord.S [n] → Coord.O [n] → Obs.O [n]) não estariam acomodados, ou seja, o sujeito não demonstraria preconceitos até então. Isso implicaria conflitos entre as ações do sujeito, ou seja, os Obs.S (n) (que no equilíbrio do nível [n] redundam nos Obs.O [n]) e as novas constatações dadas pelos Obs.O (n).(p).

Partindo do pressuposto de que essas novidades representariam perturbações “fortes” (PIAGET, 1976a, p.65), não acomodáveis por ajustamentos locais, se teria o que segue. Pelos processos de assimilação dos Obs.O (n).(p) e de tomada de consciência (OS) que implicaria novas conceituações para Obs.S (n) ligados aos Obs.O (n).(p) (reconstruções), o sujeito responderia ativamente ao conflito, uma perturbação deflagrante de um processo de equilibração majorante que conduziria, por abstrações reflexivas e reflexionantes, aos observáveis do nível (n+1), Obs.S (n+1) e Obs.O (n+1), significações das ações e dos objetos agora de caráter preconceituoso. Este caráter se daria por aplicações de inferências (não operatórias, como visto) tornadas então necessárias (pseudonecessárias) pelas Coord.O (n+1) isomorfas (causais atributivas) ou idênticas (implicativas aplicadas) às Coord.S (n+1), fazendo com que a classe “seja y porque é x” (inferência causal) ou “se é x, então é y” (inferência lógica). Daí em diante, se daria uma “regulação forma-conteúdo” correspondente “à relação α no modelo de interação IB” (PIAGET, 1976a, p.127) por generalizações construtivas (intensivas e extensivas) pré-operatórias (possíveis engendrados por sucessões analógicas) e depois operatórias (copossíveis concretos e abstratos), quando o sujeito passaria a apresentar “razões” para suas implicações e integração de negações parciais.

Conforme explorado no próximo capítulo, haveria aqui, portanto, obediência às normatizações arbitrárias produzidas externamente por figuras de autoridade temidas e admiradas, inferências alheias interiorizadas como predicados concretos pelo sujeito, devido ao egocentrismo deformante que ainda responde pela insuficiente dissociação entre o que se representa e o que se percebe.

> Nestas centrações, então representativas e não mais perceptivas, encontraríamos, pois, por hipótese, o caráter deformante dos elementos centrados, enquanto superestimados porque objetos da atenção, e a desvalorização dos outros, enquanto não centrados. (PIAGET, 1976a, p.129)

Argumentou-se que as implicações preconceituosas seriam construções pré-operatórias, para as quais o sujeito poderia apresentar condutas α ou β diante de negações do “todo” que indiferencia compreensão e extensão, que seria o preconceito em si. Mas note-se pelo processo de equilibração que acabou de ser descrito que a construção do preconceito representaria uma conduta β por parte do sujeito pré-operatório, pois a aprendizagem do preconceito seria necessariamente

implicada por integração das negações aos sistemas anteriores, quando o sujeito não significava a classe-objeto por predicados depreciativos, o que exigiria equilibração majorante.

Por essa razão, a suposição de que a aprendizagem do preconceito se daria por equilibrações simples e locais (conduta α) de estruturas pré-operatórias decorrentes de perturbações "fracas" (PIAGET, 1976a, p.65) não parece viável, visto que a significação de inferioridade da classe depreciada precisaria estar previamente construída. Condutas α não implicam aprendizagem de fortes novidades, pela falta de integração das negações. Este parece ser o caso, no entanto, dos novos predicados depreciativos assimilados e acomodados reciprocamente por um sistema (totalidade), já constituído, que integraria subsistemas (diferenciações extensivas) pela inferência necessária (integração compreensiva) de inferioridade da classe, uma regulação semiótica.

Explica Piaget (1976a) que, por questões econômicas, uma vez que o sistema alcança estado de equilíbrio, ele tende a conservá-lo priorizando condutas α que correspondem a regulações simples (fechamento do ciclo de interações), adotando condutas β que exigem equilibração majorante apenas quando as perturbações rompem as normas de acomodação do sistema, o que explicaria a dificuldade de se dissociar uma implicação preconceituosa.

> Sob o ponto de vista das noções conscientes em jogo na conceituação, o observável em potencial que tende a forçar sua abertura constitui uma perturbação, e a compensação consiste, pois, de início, em anulá-la, logo, negá-la por meio da rejeição (conduta α) […]. Em compensação, do ponto de vista do esquema sensomotor[32], que exerce pressão sobre os conceitos, é a repressão exercida por estes contra aquele, que constitui perturbação, e a compensação consistirá na ação de sentido inverso que vencerá esta rejeição. (PIAGET, 1976a, p.135).

As conceituações (tomadas de consciência) deformantes das ações do sujeito tendem a reprimir os ajustes necessários impelidos pelo processo OS (Obs.S→Coord.S↔Obs.O). O caráter coercitivo dessas conceituações repressoras sobre a materialidade dos fatos parece ter ainda mais força se for considerada sua interpretação em uma relação de respeito unilateral por figuras individuais ou coletivas

[32] Piaget (1976a) se refere aqui às abstrações empíricas que se impõem pela materialidade dos fatos.

(opinião pública, como será tratado) de autoridade que significam determinadas classes de forma depreciativa.

Considerando que diferenciações acomodadas não implicam anulação das construções anteriores, as significações preconceituosas um dia construídas, como esquemas prévios, sempre estarão à disposição no sistema[33], cabendo ao controle operatório (dimensão cognitiva) e ao controle da vontade (dimensão afetiva da lógica, como discutido adiante) a supressão de sua aplicação à classe-objeto, representada ou não por um significante-objeto atual.

E isso mesmo que se perceba uma evolução de “todos os x são alfa” e “todos os alfa são x” para “nem todo x é alfa, mas a maioria é” e depois para “os x podem ser tanto alfa quanto não-alfa, assim como os alfa podem ser tanto x quanto não-x”. Se essas estruturações pudessem ser operatório-formais, se teria respectivamente as operações binárias bicondicional ($p \equiv q$), condicional inversa ($q \rightarrow p$) e tautológica ($p*q$), demonstradas como resultados após correspondências com várias combinações possíveis e verificações de hipóteses por suas consequências. Dado o caráter arbitrário das implicações pseudonecessárias e conecessárias limitadas que imbricam classes e predicados não-redundantes[34], depreciativos ou não, estruturações formais seriam incompatíveis com essas arbitrariedades. Pela integração das negações e demonstrações de razões, as estruturações citadas seriam, portanto, concretas, apresentadas como agrupamentos.

Desse modo, a superação última do preconceito parece depender dessa perturbação das significações dada pela pressão da materialidade dos fatos, o que corresponde à necessidade lógica extensional que se conquista pela estruturação combinatória das formas.

> O domínio do possível, atingido pelo pensamento formal, na realidade não é de forma alguma o do arbitrário, ou da imaginação livre de qualquer regra e de toda objetividade. Ao contrário, o advento do possível deve ser considerado sob a dupla perspectiva física e lógica como a condição indispensável para a obtenção de uma forma geral de equilíbrio e como a condição não menos indispensável para a

[33] Tratando de acomodação recíproca, esclarece Piaget (1976a) que “todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes) nem seus poderes anteriores de assimilação.” (PIAGET, 1976a, p.14).

[34] O predicado “tem maior poder aquisitivo” para “rico” comparado ao “pobre” é exemplo de uma necessidade lógica redundante.

> constituição de conexões necessárias, utilizadas pelo pensamento. (INHELDER; PIAGET, 1976, p.192).

Inhelder e Piaget (1976, p.196) esclarecem que num ato de inteligência devem sempre ser consideradas as operações reais (conscientes, materialmente possíveis) do sujeito e as estruturalmente possíveis (concebidas pelo observador, mas inconscientes pelo sujeito). Considerando que em média, por volta dos 14/15 anos de idade (INHELDER; PIAGET, 1976; PIAGET; INHELDER; 1994), adolescentes conquistam o ponto de equilíbrio que marca a utilização sistemática dos processos de controle que implicam em combinatória, conservada em vida adulta, infere-se que o instrumento da combinatória, se construído pelo sujeito, poderia ser aplicado por ele mesmo (dadas as premissas da aprendizagem ativa) na dissociação de implicações que vinculam arbitrariamente significações de classe e outras significações pseudonecessárias ou conecessárias limitadas, incluindo as implicações depreciativas. Se trataria de uma integração dos esquemas prévios pelos esquemas posteriores, uma possibilidade dada pelo desenvolvimento cognitivo, compreendido como construção de totalidades sistêmicas desde suas raízes sensório-motoras (PIAGET, 1973a).

Assim, tal dissociação seria viável pelo exame da necessidade lógica (Coord.S→Coord.O) da implicação significante de conjugação obrigada pela constatação empírica (mesmo que representada) e integração de suas negações, dependente de condutas α, β e γ. Essa foi a natureza da intervenção com estudantes do ensino médio técnico nesta pesquisa, cuja estruturação, resultados e discussão foram apresentados em capítulos posteriores.

No entanto, prevendo a possibilidade de condutas α e β diante de perturbações dadas pela materialidade dos fatos, persiste a seguinte questão: por que a operação de inclusão, enquanto distinção objetiva de “alguns” entre “todos”, não se aplicaria efetivamente à classe depreciada nas estruturações preconceituosas, mesmo quando isso é estruturalmente possível para um sujeito que exibe condutas operatórias? Mais especificamente, quais as causas da estruturação e quais as funções da conservação de preconceitos de classe social? Por que estes não só são conservados, mas também coletivamente compartilhados ao longo da história, mesmo com tantas conquistas inerentes ao direito, à ética e à ciência?

As inferências apresentadas sobre a estruturação cognitiva do preconceito são acrescidas da consideração sobre a integração dos processos psicológicos aos interindividuais, o que permite que no próximo capítulo sejam discutidos aspectos afetivo-sociais e morais, a fim de complementar a ideia sobre como o preconceito se estrutura.

2 FUNÇÕES SOCIAIS, AFETIVAS E MORAIS DO PRECONCEITO DE CLASSE SOCIAL

As implicações do que foi considerado até o momento são inerentes não apenas às representações mentais, mas também às coletivas, sejam tanto “pré-lógicas ou quase mesmo simbólicas como nas ideologias[35] variadas” (PIAGET, 1973a, p.25), quanto lógicas e racionais como no caso do pensamento científico. Quanto às relações de causalidade, remontam às condutas em si, compreendidas como ações, que no caso da vida social, se referem às ações concretas e técnicas, executadas em comum para assegurar a vida em função da materialidade. São ações “que se prolongam em representações coletivas, em vez de derivar delas”, afirma Piaget (1973a, p.24) em concordância com as relações entre infra e superestrutura fundamentadas por Marx.

> [...] na vida social, como na vida individual, o pensamento procede da ação e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades, cujas interações elementares consistem, no sentido próprio, em ações se modificando umas às outras, segundo certas leis de organização ou de equilíbrio. [...] É da análise dessas interações no comportamento mesmo que procede então a explicação das representações coletivas, ou interações modificando a consciência dos indivíduos. (PIAGET, 1973a, p.34)

Os fatos sociais representados por regras, valores e signos, como visto adiante, podem derivar de interações coletivas que são geradoras de totalidades associativas e implicativas oscilantes, com avanços e regressões que desautorizam afirmar a necessidade da direção das sociedades ao equilíbrio, do ponto de vista de Piaget (1973a), afirmação esta que ele deixa a cargo das projeções de Marx para o futuro da sociedade, para quem o socialismo representaria o ápice do estado de equilíbrio social, resultante de um processo material histórico dialético.

Piaget (1973a) aponta uma importante distinção análoga por parte da psicologia e da sociologia. Enquanto aquela diferencia o pensamento egocêntrico (subjetivo) do descentralizado (objetivo), esta reconhece no indivíduo determinados pensamentos que são reflexo de preocupações do seu grupo restrito, das representações coletivas que Piaget (1973a) qualificará como primitivas devido ao seu

[35] Ideologia é **“**uma doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam” (ABBAGNANO, 1998, p.532).

caráter sociocêntrico (isomorfo ao pensamento egocêntrico), em contraposição com o pensamento científico, cuja característica é a universalização das operações (extensionalidade). O pensamento sociocêntrico pode ser nacional ou de classe, e se mostra, segundo Piaget (1973a) “cada vez mais refinado e disfarçado” [...] “nas ideologias e nas metafísicas” (PIAGET, 1973a, p.30).

Compreende-se que a observação perspicaz de Piaget (1973a) alerta quanto a uma possibilidade de apresentação do preconceito de classe social: sua sutil integração a um sistema de argumentação refinado e persuasivo, capaz de se apoiar em recursos do discurso lógico para convencimento quanto a proposições arbitrárias (estabelecimento de relações de causa e consequência, de meios e fins, encadeamentos espaço-temporais, correspondências etc.). Mais uma vez, por esse novo (porém análogo) prisma, tal possibilidade impõe o desafio: como é possível a integração de uma significação sociocêntrica (como seria uma implicação preconceituosa sobre uma classe construída por outra) a uma estruturação lógica coletivamente construída?

2.1 REGRAS, VALORES E SIGNOS[36]: COMPONENTES DO PRECONCEITO DE CLASSE SOCIAL

A interação entre sujeitos pode formar uma totalidade caracterizada por transformações dialéticas mútuas de suas estruturas mentais individuais, que em si são produto de inferências originadas de interações dialéticas caracterizadas pelas três formas da equilibração: interações entre sujeito e objeto, subsistemas, totalidade e subsistemas. As interações interindividuais culminam naquilo que Piaget (1973a) compreende como sociedade, um produto das relações, o que não se confunde com uma soma de indivíduos nem com uma realidade que se sobrepõe a eles (sendo esta uma concepção durkheimiana).

[36] O termo “*signe*” da língua francesa pode ser traduzido isoladamente (fora de contexto) como “*sinal*” na língua portuguesa, como ocorre na edição brasileira de “Estudos Sociológicos” (1973a). No entanto, como se trata de semiótica saussureana, ponto de partida de Piaget (1973a), a tradução mais apropriada é “*signo*”, o que fica claro pela conceituação que Piaget (1973a) expõe na obra, conforme adiante. Em semiótica, o termo “sinal” se refere a uma “entidade destituída de mecanismos para a construção de significados” (AZEVEDO NETTO, 2002). Desse modo, optou-se nesse trabalho por utilizar o termo “signo”. Porém, quando se mostrou necessário recorrer a citações diretas extraídas dessa edição brasileira, respeitou-se o termo originalmente empregado, “sinais” ou “sinal”, devendo a/o leitora/leitor nesses momentos compreender tais termos como “signos” ou “signo”, quando a citação tratar de “sinal” como fato social.

Para Piaget (1973a), os fatos sociais são definidos pelas interações entre indivíduos, expressos exteriormente pelas condutas e paralelos aos fatos mentais. Fatos mentais se dividem em três aspectos indissociáveis: estrutura da conduta, o aspecto cognitivo (ação ou operação); aspecto afetivo ou energético (valores); sistema de símbolos (índices) que servem de significantes para as estruturas operatórias ou para os valores (inclui símbolos pessoais ou índices puros que independem da vida social).

Fatos sociais acrescentam regras às estruturações mentais (regras são inerentes às relações sociais); envolvem valores coletivos passíveis de troca interindividual; se expressam por signos convencionais, como significantes compartilhados (em oposição aos particulares).

> [...] há assim condutas de luta ou de opressão, como diversas formas de colaboração, porque mesmo em toda guerra ou em toda a luta de classes defendem-se certos valores, evocam-se certas regras e utilizam-se determinados símbolos, quaisquer que sejam o alcance objetivo ou subjetivo destes diversos elementos e seu nível em relação à superestrutura[37] ou à infraestrutura dos comportamentos em jogo. (PIAGET, 1973a, p.36)

No “jogo” social, estão presentes cooperações e lutas, intraclasses e interclasses, em que valores, regras e símbolos são defendidos e compartilhados ou não. Suas significações variam entre as mais objetivas (lógicas) e as mais subjetivas (primitivas), revelando diferentes níveis infraestruturais (das atitudes que revelam a mais civilizada diplomacia àquelas mais violentas, excludentes e desprovidas de qualquer empatia) e superestruturais (das representações coletivas que espelham a mais elevada reciprocidade moral ou abstração científica aos sistemas de crenças e ideologias mais carentes de objetividade, não por acaso, por vezes, caracterizados por sistematização de preconceitos que servem ao sociocentrismo).

---

[37] Superestrutura (S.) é um “[...] termo empregado pelos marxistas para designar a ordenação política e jurídica, bem como as ideologias políticas, filosóficas, religiosas etc., na medida em que dependem da estrutura econômica de dada fase da sociedade. Marx diz: ‘O conjunto de relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, ou seja, a base real sobre a qual se ergue a S. jurídica e política e à qual correspondem formas determinadas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona, em geral, o processo social, político e espiritual da vida’ *{Zur Kritik der politischen Ôkonomie,* 1859, Pref.)” (ABBAGNANO, 1998, p.933). A base real formada pela estrutura econômica da sociedade também pode ser denominada “infraestrutura”, como o faz Piaget (1973a).

Piaget (1973a) compreende que os aspectos normativos diferem quando se trata de condutas individuais e em meio social. As condutas individuais são reguladas por sua eficácia e equilíbrio adaptativo, mas sem qualquer obrigatoriedade. A consciência da obrigação é produto da relação entre, minimamente, dois indivíduos, um ordenando e o outro sendo obrigado por respeito unilateral, ou ambos se obrigando de modo recíproco por respeito mútuo. Aquele que obriga unilateralmente, por sua vez, pode ser herdeiro social de regras construídas, atribuídas ou aplicadas ao longo de gerações, uma forma de ritmo diacrônico, como será tratado. Desse modo, "[...] regras se aplicam a tudo e estruturam tanto os símbolos mesmos (regras gramaticais etc.) e os valores (regras morais e jurídicas etc.), quanto os conceitos e as representações coletivas em geral (lógica)" (PIAGET, 1973a, p.37).

2.1.1 Regras: Fator de Normatização

As regras do pensamento, diz Piaget (1973a), tem dupla natureza. A reversibilidade que garante equilíbrio das ações individuais é normatizada pelas interações interindividuais, pois a eficácia da ação individual coerente torna-se obrigatória quando implicada numa relação cooperativa. "[...] O imperativo[38] hipotético da ação individual corresponde a um imperativo categórico para a ação coletiva" (PIAGET, 1973a, p.37). Ambos os imperativos são, na verdade, um, histórica e geneticamente, visto que a ação individual se diferencia pouco da ação coletiva.

Se o preconceito for uma construção pré-operatória como foi inferido no capítulo anterior, carece de reversibilidade lógica, o que o tornaria incoerente para uma coletividade que não prescinde dessa coerência, que toma as normas da lógica

[38] Conforme Zamudio e Castorina (2016), Jean Piaget e Immanuel Kant (1724-1804) convergem como representantes do construtivismo epistemológico, embora suas epistemologias divirjam principal e significativamente quanto à compreensão de estrutura cognitiva, o *a priori* estático e invariável de Kant compreendido como móvel e transformante em Piaget. Ambos "compartilham a ideia de que o conhecimento adquire características de necessidade e universalidade que não são atribuíveis aos objetos em si" (ZAMUDIO, CASTORINA, 2016, p.24). Piaget (1973a) empresta a si os termos kantianos para tratar da necessidade lógica (um imperativo categórico) como reflexo da necessidade de coerência das construções interindividuais.
O termo "imperativo" (I.) foi "[...] criado por Kant, talvez por analogia com o termo bíblico 'mandamento', para indicar a fórmula que expressa uma norma da razão. Kant diz: 'A representação de um princípio objetivo, porquanto coage a vontade, denomina-se comando da razão, e a fórmula do comando denomina-se I. [...] Portanto, a palavra I. não passa de outro nome para a palavra *dever*. Kant distinguiu os I. em hipotéticos e categóricos. O I. *hipotético* ordena uma ação que é boa relativamente a um objetivo possível ou real. [...] O I. *categórico* ordena uma ação que é boa em si mesma, por si mesma objetivamente necessária [...]". (ABBAGNANO, 1998, p.545).

como categoricamente imperativas. Os imperativos hipotéticos kantianos, se coordenados, exigem a razão, cuja forma é a da reversibilidade (PIAGET, 1973a). O preconceito, sendo sociocêntrico, não obedeceria às regras operatórias do pensamento, sua estruturação não teria *status* de composição reversível.

Assim, considerando os exemplos citados anteriormente e suas condições, se a operação idêntica fosse uma proposição preconceituosa como “a classe média é desonesta”, sua negação seria “a classe média é honesta”, inversão esta que não seria considerada possível por aquela coletividade que assimila reciprocamente os predicados “média” e “desonesta”, salvo em caso de compensações parciais, como ocorre na condutas β (beta) de reequilibração que alcança copossíveis concretos, sobre as quais se tratou.

Sugere-se que a conservação das condutas e representações coletivas de caráter preconceituoso pode ser regida por normas ou obrigações coercitivas, cujas regulações negativas (oriundas, por exemplo, de relativização apoiada em sentimentos de simpatia ou por respeito mútuo para com membros do grupo depreciado) se mostram impedidas ou dificultadas por ameaças de desvalorização.

2.1.2 Valores: Objetos de Troca e Normatização

Segundo Piaget (1973a), o fato social é estruturado como um valor e, como tal, é passível de troca. Valores são determinados por interesses, os quais correspondem a necessidades (PIAGET, 2014). Piaget (2014) compreende “necessidade” pela perspectiva de sua significação funcional. Desse modo, ela traduz um desequilíbrio e sua satisfação gera uma reequilibração, possibilitada pela criação de novas estruturas (processo homeorrético [PIAGET, 1976a, 1973c]), o que caracteriza “uma troca dialética constante entre as necessidades e as funções” (PIAGET, 2014, p.84).

Para Piaget (2014), valor é “uma dimensão geral da afetividade”, é a projeção do interesse no objeto, interesse esse advindo da necessidade que motiva a mobilização de energia (afetividade) para sua satisfação. Ou ainda: “caráter afetivo do objeto, isto é, um conjunto de sentimentos projetados sobre o objeto” (PIAGET, 2014, p.100). Assim valores provêm de fontes como “interesses e gostos individuais, valores

coletivos impostos, por exemplo: a moda, o prestígio, as imposições múltiplas da vida social ou ainda por meio de regras morais, jurídicas etc." (PIAGET, 1973a, p.116). Em síntese, se algo, como uma implicação propositiva, tem valor para um indivíduo é porque satisfaz alguma necessidade.

Tal sistema confere quantificação intensiva aos valores (o objeto qualitativamente compreendido como de maior ou menor valor), os quais se mantêm variáveis e fluídos enquanto não estiverem submetidos a um sistema de trocas. Deste modo, além de dependentes da relação entre o sujeito e o objeto, os valores passam a depender também do sistema de relações interindividuais. De objetos materiais a ideias, representações e afetos, tudo o que pode ser trocado entre dois ou mais indivíduos tem valor qualitativo de troca, até que seu valor também se torne econômico, tornando-se métrica ou extensivamente quantificado (PIAGET, 1973a).

Valores são conteúdos aos quais podem ou não ser dadas as formas da obrigação, do dever. Há dualidade na relação entre regras e valores, portanto. Segundo Piaget (1973a, p.39), "todo valor tendente a se conservar no tempo se torna pois normativo", o que significa que só valem em função de regras, como no caso dos valores jurídicos, morais e lógicos. Os valores intelectuais por exemplo, como os acadêmicos, são regulamentados, enquadrados por regras lógicas que determinam sua falsidade ou verdade. Ocorre que valores também podem ser mais ou menos regulados, o que faz com que por vezes, mesmo valores moral, jurídica e logicamente normatizados, escapem a qualquer regra, "como uma ideia que seduz um espírito[39] independentemente de qualquer regulamentação" (PIAGET, 1973a, p.39).

2.1.3 Signos Convencionais: Representação de Valores e Regras

Além das normas e valores sociais, há os signos convencionais como terceiro aspecto do fato social. São significantes arbitrários, logo, compartilhados por convenção explícita e livre ou tácita e obrigatória. São verbais, gestuais, mas também são as "maneiras de vestir (símbolos de classes sociais, de profissão etc.), os ritos (mágicos, religiosos e políticos etc.) e assim sucessivamente" (PIAGET, 1973a, p.39).

[39] O emprego do termo "espírito" ou "espiritual" por Piaget (1973a), nesta e em outras obras, logo, também neste trabalho, se refere ao conceito de "mente" ou "mental".

Nesse ponto, solicita-se atenção da/do leitora/leitor quanto a uma passagem que oferece sustentação central para esta tese, dada a riqueza da integração sintética dos conceitos até aqui discutidos e outros a discutir:

> Em compensação, grande número de sinais se duplicam[40] de simbolismo (no sentido definido mais elevado) e o fato é tanto mais frequente quanto as sociedades são mais "primitivas", e que as representações coletivas são menos abstratas, quer dizer, menos profundamente socializadas[41]. Os sistemas de sinais englobam mesmo certos símbolos coletivos mais complexos e semiconceituais, tais como os mitos e narrações legendárias, que constituem significantes[42] mais que significados (apesar de serem significados em relação às palavras que os exprimem): são, com efeito, portadores de uma significação mística e afetiva que ultrapassa a própria narração e da qual é o significante. Os mitos religiosos se prolongam eles mesmos em mitos políticos: toda ideologia social, inclusive as metafísicas, participa a esse respeito do sistema dos sinais mais do que das representações coletivas racionais, e constitui desse ponto de vista uma espécie de pensamento simbólico, cuja significação inconsciente ultrapassa largamente os conceitos racionalizados que lhe servem de significados. Com efeito, numa representação coletiva objetiva, o valor decorre do conceito mesmo, do qual ela exprime a utilização adequada, enquanto numa ideologia o conceito só é um símbolo dos valores que lhe são atribuídos do exterior[43]. (PIAGET, 1973a, p.39-40)

O "símbolo", para Piaget (1973a), pode ser constituído por seu caráter de semelhança com os observáveis abstraídos empiricamente e para os quais se atribuem implicações causais. São exemplos as imagens mentais, os símbolos lúdicos

---

[40] Lembra-se das observações no capítulo anterior sobre multiplicação intensiva. Desse modo, signos que em si têm função simbólica multiplicados por símbolos implicados pela materialidade, duplicam seu simbolismo.

[41] Quanto maior a objetividade dada pelas necessidades lógicas compartilhadas por uma sociedade, mais afastadas as pseudonecessidades e conecessidades concretas e abstratas carregadas de "subjetividade coletiva". Subcoletividades primitivas estruturam fatos sociais (regras, valores e signos) de modo sociocêntrico e intuitivo, o que explica a instabilidade do equilíbrio desses fatos e seus contínuos deslocamentos que implicam conflitos sociais constantes.

[42] Piaget (1973a) se apoia em outro mestre suíço e estruturalista, o genebrino Ferdinand de Saussure (1857-1913) cuja obra apresenta paralelismos essenciais com a de Jean Piaget, refletidos, por exemplo, em sua insistência "na *interação permanente*, na *codeterminação* ou ainda na relação *dialética* que mantêm entre si os fenômenos que os pares de termos designam." (BRONCKART, 2013, p.38, grifos nossos). A autora se refere aos pares "língua/fala, sincronia/diacronia, significante/significado etc." (BRONCKART, 2013, p.38). Grosso modo, a semiologia saussuriana define o signo linguístico como uma união entre o "significado", seu aspecto conceitual ou contraparte da imagem auditiva do signo que lhe confere significação, e o "significante", tido como essa imagem acústica do signo (porção fônica) e como representante do signo no sistema da língua, cuja função é produzir diferenças neste sistema (SURREAUX, 2013; BRONCKART, 2013). Significante, portanto, se refere à materialidade do signo.

[43] Recorda-se que atribuição é uma inferência causal, uma construção interpretativa sobre como os observáveis dos objetos ou de suas características materiais afetam uns aos outros.

dos jogos de imaginação, os sonhos etc. O “signo” tem função simbólica, porém, sua natureza é arbitrária (sem relação de semelhança material com aquilo que significa) e convencional (dependente de acordos coletivos explícitos ou tácitos).

Considerando o mecanismo de tomada de consciência, compreende-se que sendo os signos objetos assimilados pelo sujeito, a inconsciência de seus conceitos inerentes se dá pela limitação do sujeito aos conhecimentos periféricos que ele tem de suas próprias ações e do objeto, o que implica significações correspondentes a essa periferia, como tratado no capítulo anterior, de caráter simbólico. Esse caráter periférico da significação (em seus aspectos cognitivos a afetivos) sobre os signos representativos das classes sociais (denominações) parece ser importante fator estrutural que dificulta dissociações que poderiam ocorrer em situações de assimilação do contraditório.

Piaget (1973a) ressalta, assim, que é característica do pensamento social primitivo (no sentido isomorfo ao do pré-operatório individual) simbolizar multiplicadamente grande número de sinais, no sentido de afastá-los de sua conceituação própria (abstrata e objetiva) e aproximá-los de variados significados dados pelas significações subjetivas da materialidade.

No que se refere ao objeto deste estudo, os significantes “rica/rico” e “pobre” que adjetivam e diferenciam (quantificação intensiva) objetos como “terra”, “texto”, “espírito”, “alimentação” e outros, respectivamente como “superiores” ou “melhores” e “inferiores” ou “piores” (conceituações valorativas), podem se tornar símbolos com valores atribuídos de “superioridade” e “inferioridade”, sendo assim multiplicados para “classes sociais” e “pessoas”, dependendo dos interesses sociocêntricos de caráter ideológico de determinada subcoletividade. Uma outra subcoletividade, regida por outra ideologia igualmente motivada por interesses sociocêntricos, poderia significar de modo inverso esses símbolos quando se trata de “classes sociais”, talvez por reação dialética, conceituando “rica” como “inferior” e “pobre” como “superior”.

Para Piaget (1973a), portanto, nesse contexto primitivo são produzidos símbolos coletivos que “constituem mais significantes do que significados”, no sentido de que os aspectos conceituais radicais de alguns signos são afastados destes e seus significantes passam então a carregar denotações de natureza intuitiva, mística e afetiva. Ilustrando esse mecanismo, Piaget (1973a) aponta mitos religiosos que se prolongam em mitos políticos, de onde inferimos também o exemplo de

significantes como “pai”, “pastor”, “salvador” ou “messias” extraídos dos signos religiosos (eles mesmos oriundos de ideologias metafísicas) para representar funções de lideranças políticas democráticas ou fascistas.

As ideologias, continua Piaget (1973a), participam desse sistema de signos mais do que o próprio pensamento científico (normatizado por leis lógicas), por significarem signos de modo inconsciente (periférico) e irrestrito (desregulamentado), atribuindo-lhes múltiplos valores oriundos de meios externos, em função de coerções da coletividade e de construções intuitivas. Como essas relações estariam aparentes na organização social? De que forma esses aspectos podem ser relacionados nos sistemas normativos sociais? Essa é a temática a ser desenvolvida no item a seguir.

2.1.4 Sociedade: Sistema de Interações por Regras, Valores e Signos

Para Piaget (1973a), a totalidade social é em parte aditivamente[44] composta, no sentido de que regras, valores e signos são organizados de modo racional e lógico, e em parte constituída por associações, “no sentido probabilista do termo, entre as interações, com interferências complexas, a resultados mais ou menos prováveis” (PIAGET, 1973a, p.40). Tal divisão está na base dos desacordos e seus equilíbrios relativos, refletidos por problemas que sempre envolvem normas, valores e signos.

Assim, Piaget (1973a, p.41) chega ao claro delineamento do problema sociológico a ser respondido pela significação epistemológica: “os sinais, os valores e as regras são todos os três redutíveis a composições lógicas?”. Conforme a/o leitora/leitor pode reconfirmar, a evolução estrutural e funcional da lógica é (metaforicamente) a evolução da “notocorda[45] à coluna vertebral” em volta da qual e pela qual se organiza todo o edifício teórico de Jean Piaget.

Quanto às normas, os sistemas intelectuais, morais e jurídicos se distinguem. Os primeiros têm característica restrita e móvel, pois abertos ao contraditório, logo, renováveis. Os segundos são estratificados por elementos superpostos ou justapostos de épocas que se sucedem, sendo que aqueles mais

[44] Lembra-se que agrupamentos são estruturas lógicas aditivas e multiplicativas (PIAGET, 1976b).

[45] Se trata de um “bastão dorsal flexível, presente apenas nas fases embrionárias dos vertebrados, em que é substituído, total ou parcialmente, pela coluna vertebral, e persistente nos anfioxos e lampreias, nos quais constitui o eixo de sustentação do corpo; corda-dorsal, notocórdio.” (NOTOCORDA, 2021).

sistematizados encontram frequentes resistências à mudança decorrentes de tradições. Os últimos ficam em situações intermediárias, pois são formalmente organizados em hierarquias[46], porém podendo ser internamente contraditórios ou constituírem-se como mosaicos de origens heterogêneas e intenções conflitantes (PIAGET, 1973a), vide, por exemplo, a conservação, em uma mesma constituição federal ou em códigos penais, de leis incompatíveis, não-revisadas e aprovadas em distintos governos e grupos parlamentares ao longo da história.

Os valores de uma sociedade encontram-se em situação ainda mais complexa, sendo excepcionais aqueles meios que conservam valores normativos (logicamente compostos) e mais presentes os sistemas em que valores são espontaneamente definidos e livremente trocados, orientados “na direção das totalidades de caráter estatístico, ou associações caracterizadas por interferências fortuitas” (PIAGET, 1973a, p.42). Estas interferências, feitas ao acaso, são motivadas por interesses subjetivos ou ideológicos, egocêntricos ou sociocêntricos, em circunstâncias predominadas pela moralidade heterônoma (PIAGET, 1994; 1973a).

Segundo o autor, “somente uma subordinação dos valores às normas pode assegurar sua sistematização sob a forma de totalidades lógicas” (PIAGET, 1973a, p.42), o que para Piaget (1994, 1973a) idealmente se dá pela construção de sistemas que regulamentem valores em condições de reciprocidade e respeito mútuo entre todos que participam de uma sociedade cooperativa, justamente a antítese dos regimes ditatoriais oriundos de quaisquer polos extremos do espectro político, como nos ensina a história.

Relações normatizadas e não normatizadas implicariam conservações e variações, diacrônicas e sincrônicas, dos próprios preconceitos de classe social. Estes são mutantes, coletiva e individualmente, quanto aos predicados depreciativos associados à classe e quanto às posições dessas associações nas escalas de valores dos sujeitos que discriminam outros (ou a si) pejorativamente. Sugere-se que o que se conserva no preconceito de classe social, independentemente das variações históricas e situacionais, individuais e coletivas, é a invariante do valor implicado à classe menosprezada, “inferioridade”. Esse predicado depreciativo, independente de outros arbitrários que o assimilam

[46] As diversas legislações se organizam em sistema hierárquico “piramidal”, cujo topo é constituído por princípios aos quais a carta magna constitucional responde e a base pelas aplicações dos direitos e deveres àqueles regidos pelas normas jurídicas (PIAGET, 1973a).

tacitamente, determina a posição correlata das pessoas compreendidas pela classe, na escala de valores de quem deprecia.

Percebe-se que por essa razão, se revela como um verdadeiro "trabalho de Sísifo[47]" – ainda que coroado de toda nobreza, necessidade e validade ética e educacional – o esforço daqueles que combatem o preconceito de classe social por meio da persuasão sobre a necessidade de dissociação deste ou daquele predicado depreciativo específico (subsistema diferenciado) associado à classe menosprezada pela implicação significante. Além da baixa efetividade (em termos de adaptação) inerente ao ensino estritamente expositivo devido ao seu caráter coercitivo (independente do valor de seu conteúdo), significaria, equivocadamente, dar foco excessivo apenas a negações parciais, às partes (valores com função de meios) de uma totalidade sistêmica cujo eixo integrador, ou melhor, cujo fim (valor enquanto finalidade[48]) que subordina em escala os valores depreciativos específicos é o de inferioridade. De modo mais claro, compreende-se que no preconceito, o predicado de inferioridade está reciprocamente assimilado (implica) àquele que caracteriza determinada classe social.

Voltando aos fatos sociais, quanto aos signos, atestam os estudiosos das línguas, que ao longo de sua história, os sistemas linguísticos estão em uma construção contínua, resultante dos conflitos entre a regularidade da linguagem intelectual (norma culta, rigor acadêmico) e a linguagem afetiva (PIAGET, 1973a).

> Uma linguagem só poderia chegar à constituição de uma totalidade lógica com a dupla condição de uma adequação completa dos significantes aos significados e de uma subordinação completa dos valores às normas. [...] todo o sistema de símbolos oscila entre a totalidade por composição lógica e a totalidade-associação: é o caso, entre outros, do simbolismo dos mitos e das ideologias, quaisquer que sejam suas racionalizações aparentes. (PIAGET, 1973a, p.43).

Os signos, portanto, exprimem as regras e os valores, constituindo um contexto no qual atuam distintas correlações internas: a dos valores normativos, ou seja, regulamentados por regras que buscam assegurar sua permanência no tempo;

---

[47] Da mitologia grega: "[...] e Sísifo, cuja tarefa consistia em rolar uma enorme pedra até o alto de um morro, mas quando já se encontrava bem avançado na encosta, a pedra, impelida por uma força repentina, rolava de novo para a planície. Sísifo a empurrava de novo morro acima, coberto de suor, mas em vão." (BULFINCH, 2002, p. 321).

[48] Ver fig.3, mais adiante.

e a dos valores não-normativos que se revelam pela momentaneidade do equilíbrio das trocas.

Como conclusão de suas ponderações sobre como se apresentam os três aspectos dos fatos sociais em suas composições aditivas e associativas, Piaget (1973a) afirma que, por tal razão, concebe as totalidades sociais (produto das relações interindividuais) como oscilantes entre, primeiramente, o tipo extremo das interações regulares que se estruturam por sistemas compostos análogos aos "agrupamentos[49] operatórios no caso em que estes se aplicariam às trocas e às ações hierarquizadas interindividuais como às operações intraindividuais" (PIAGET, 1973a, p.43); e, por outro lado, o tipo extremo das interações por associação, não-aditivas e probabilísticas, "cujas formas de composição lembram as regulações ou os ritmos da ação individual" (PIAGET, 1973a, p.43). Trate-se então dessas estruturações sociais isomorfas às individuais que organizam de diferentes formas as regras, os valores e os signos.

2.2 Ritmos, regulações e agrupamentos: sincronia e diacronia do equilíbrio dos fatos sociais implicados pelo preconceito de classe social

Se é possível responder aos problemas das relações entre a história (evolução) e o equilíbrio estrutural e dos mecanismos desse equilíbrio (ritmos, regulações e agrupamentos) recorrendo-se à psicologia, cabe à sociologia fazer o mesmo quanto às totalidades das interações interindividuais, diz Piaget (1973a). Mas, afinal, o equilíbrio dos fatos sociais "depende da sucessão histórica das interações, ou somente da interdependência das relações contemporâneas umas com as outras?" (PIAGET, 1973a, p.44).

[49] Em "A explicação em sociologia", ao discorrer sobre questões que envolvem possíveis relações genéticas entre construções lógicas individuais e sociais, Piaget (1973a) trata de "agrupamento" como a forma de equilíbrio entre as interações individuais que operam concretamente, mas também formalmente, quando se trata de troca de proposições (valores proposicionais). Considera que a troca de proposições é mais complexa que a realizada pela operação concreta, uma vez que esta se caracteriza por alternância e sincronização das ações entre os indivíduos, enquanto aquela envolve um sistema "mais abstrato de avaliações recíprocas, de definições e de normas" (PIAGET, 1973a, p.106). Mas em seguida, esclarece que a troca de proposições "constitui também um agrupamento de operações e que são as conservações obrigadas próprias a tal agrupamento que impõem à lógica das proposições suas regras fundamentais de agrupamento". Como as conservações de valores virtuais são obrigadas nas trocas, ganham caráter concreto atual, ou seja, real. Fica claro, portanto, que ao longo desse texto que nos serve de apoio, por "agrupamentos" de operações interindividuais Piaget (1973a) compreende estruturações coletivas operatório-concretas e formais.

Quando se trata do desenvolvimento do indivíduo, o equilíbrio cognitivo e afetivo coincide com o que Piaget (1973a) expressa como término dessa evolução (morte ou estado adulto), compreendido como equilíbrio final[50] assegurado por mecanismos análogos aos que determinam a evolução dos estádios. Mas quando se considera o desenvolvimento de uma sociedade, não há morte nem vida adulta propriamente, o que sugere certos problemas: a evolução social tende ao equilíbrio terminal ou ela se caracteriza pela alternância de fases mais ou menos equilibradas e de desequilíbrios mais ou menos profundos? As formas de explicação para o sentido do desenvolvimento e as interdependências entre fenômenos simultâneos que se aplicam ao indivíduo também se aplicam à evolução social? (PIAGET, 1973a).

É na teoria linguística de Saussure, mais uma vez, que Piaget (1973a) encontra o isomorfismo de sua resposta a esses problemas. Para aquele, a língua deve ser estudada em sua evolução histórica (diacronia) e como sistema de relações entre elementos interdependentes que se encontram em equilíbrio a cada momento (sincronia). Seria o que compreendemos, de outro modo, como a concomitância das perspectivas vertical e horizontal na análise da língua, o que para Piaget (1973a) cabe à análise da evolução social. Se há uma explicação genética dos fatos sociais (regras, valores e signos que os representam), há uma explicação funcional relativa às formas de equilíbrio entre tais fatos.

Pelo prisma da significação, Piaget (1973a) considera fecunda a adoção do método durkheimiano para a reconstrução evolutiva dos conceitos adotados pelo grupo social, buscando suas raízes no passado e descrevendo as diferenciações dadas a partir dos conceitos elementares. Mas igualmente considera que tal explicação sociogenética não é suficiente para se compreender estruturações futuras, as quais, integrando-se em totalidades novas, podem mudar de significação. “Em outras palavras, se a estrutura de um conceito depende de sua história anterior,

[50] Piaget (1978) esclarece que não fala de uma finalidade “no sentido clássico do termo, isto é, [...] ação do futuro sobre o presente” (p.182). Desde a ação isolada, a cada fase, a cada nível e a cada situação particular, o sujeito persegue objetivos (motivações), acrescentando-se objetivos derivados ao longo da experiência, como encontrar (pesquisar) meios para corrigir ações em caso de fracassos imprevistos e compreender razões desses fracassos, mas também dos sucessos. Assim, o sujeito constrói representações do que pretende alcançar a partir de inferências e implicações atuais, fundamentadas em informações passadas, necessidades presentes e nunca futuras. Há uma direção ao equilíbrio como preenchimento de uma necessidade (desequilíbrio), o que seria uma reequilibração cuja realização não está predeterminada. Se trata, portanto, de uma “direção sem finalismo” (PIAGET, 1978, p.182-183).

seu valor depende de sua posição funcional na totalidade da qual faz parte em dado momento" (PIAGET, 1973a, p.47-48).

É apenas quando se trata do desenvolvimento cognitivo e afetivo do sujeito psicológico que sua história representa uma sucessão estrutural que se dirige a um equilíbrio crescente, fazendo com que a psicogênese determine valores das noções atuais. Significa que há um sentido evolutivo, regido sobretudo pelas leis de equilibração, que conduz o sujeito, de seus conhecimentos periféricos à centralidade destes. Quando se trata da evolução das formas de apresentação dos fatos sociais, para Piaget (1973a), não é possível conceber um contínuo evolutivo isomorfo ao das noções, dadas as associações fortuitas e a desordem das intervenções sobre regras, valores e signos. Apesar de admitida a possibilidade do seu estudo diacrônico, seu equilíbrio está condicionado ao contexto momentâneo.

> Num sistema que não consiste nem numa composição aditiva ou lógica, nem numa pura associação e oscilando simplesmente entre esses dois tipos (como a história da língua) o fortuito exclui a passagem unívoca do diacrónico ao sincrônico no que concerne ao detalhe das relações. (PIAGET, 1973a, p.50)

Mantendo-se no "terreno exclusivo das estruturas de conhecimento como tais, utilizadas pelos sociólogos" e sem entrar em "debates da própria sociologia" Piaget (1973a, p.49) reflete sobre a difícil conciliação das explicações diacrônicas (causais) e sincrônicas (implicativas) dos fenômenos sociais, cujo dualismo não teria sido até então adequadamente resolvido por outras teorias sociológicas, como a de Durkheim[51] (diacrônica, à custa do sincrônico) e Pareto[52] (o inverso). Vê na concepção marxista uma tentativa de conciliação em que os fatos econômicos se encadeiam até um equilíbrio final (o socialismo de fato), com existência de oposições contínuas em uma história de desequilíbrios. Mas apesar dessa previsão de conjunto, a imprevisibilidade das interações específicas se mantém devido à sua desordem,

[51] Conforme Frazão (2019b), Émile Durkheim (1858-1917) foi um sociólogo francês, considerado como um dos maiores nomes da Sociologia Moderna. Criou a teoria da coesão social. "[...] para ele, o objetivo do estudo da Sociologia não pode ser baseado em uma soma de indivíduos e sim em um fato social." De acordo com a perspectiva durkheimiana, "os fatos sociais devem ser considerados como 'coisas', com existência própria, exteriores às consciências individuais". (FRAZÃO, 2019a).

[52] Frazão (2019b) informa que Vilfredo Pareto (1848-1923) foi um sociólogo, teórico político e economista italiano que em 1906, após elaborar sua teoria econômica sobre as elites e o irracionalismo, "[...] passa a se dedicar ao estudo da Sociologia, o que resultou na publicação de '*Trattato di Sociologia Generale*' (1916), no qual investiga a natureza e as bases da ação social e individual" (FRAZÃO, 2019b).

fazendo com que a heterogeneidade (inconciliação) do sincrônico e do diacrônico seja igualmente mantida.

Piaget (1973a) confere à própria estrutura da explicação sociológica sua dificuldade de conciliar diacronia e sincronia, por manter distinção entre causalidade e implicação. “Regras, valores e sinais procedem com efeito todos os três da ação mesma, executada em comum e dirigida sobre a natureza, mas todos os três ocasionam relações que ultrapassam esta causalidade e constituem implicações” (PIAGET, 1973a, p.51). A saída, sugere Piaget (1973a), está na correspondência entre elementos da causalidade e da implicação.

Quanto às regras em si – por visarem conservação das ações no tempo –, há convergência entre fatores diacrônicos e sincrônicos e direção a um equilíbrio, pois normas procedem das ações e das coações entre gerações, ao mesmo tempo em que obrigam (relação “se..., então...”), um aspecto implicativo. Os valores não-normativos também provêm da ação (expressão do interesse), mas dependem das flutuações das trocas em sistemas que determinam valorizações e desvalorizações menos previsíveis, impossibilitando compreensões por causalidade histórica. O sistema de signos depende de explicações por causalidade e implicação, mas sem sua fusão, como ocorre no domínio das regras (PIAGET, 1973a).

Assim, voltando, “o problema epistemológico é então apreender como a causalidade e a implicação se reúnem uma à outra, segundo as estruturas características dos níveis de interações sociais” (PIAGET, 1973a, p.57). Essas estruturas, para Piaget (1973a), são as mesmas que no desenvolvimento individual evoluem de modo regular e ordenado, sem dualismo entre diacronia e sincronia: ritmos, regulações e agrupamentos. Ocorre que, como a evolução social não é regida por equilibração regular, essa sucessão das estruturas não é necessariamente

ordenada, salvo no caso de um tipo de evolução social disciplinada por normas racionais, como seria (ou deveria ser[53]) a evolução científica.

Fatos materiais que interessam à sociedade (por exemplo, estação de crescimento de determinados vegetais) e condutas sociais correlatas (por exemplo, plantio e colheita) determinam ritmos sociais elementares (exemplo, ritmos de produção). Ritmos sociais secundários têm periodicidade determinada por regulações com alternâncias mais ou menos regulares (mais adiante). Tais ritmos afetam representações coletivas. (PIAGET, 1973a).

A sucessão das gerações é um ritmo sociológico. Aqui, Piaget (1973a) fornece mais um dado importante para se manter em mente a fim de compreender o preconceito de classe social: toda geração nova repete um processo educativo originário das coações da geração anterior que criou normas e valores para essa geração seguinte. Se trata de um instrumento essencial, de perpétuo recomeço, afirma Piaget (1973a), que reúne sociedades primitivas e mais evoluídas, e cuja extensão de periodicidade guarda relação com a influência das tradições.

Mas ocorre que os ritmos sociais dão lugar a regulações oriundas de interferências de diversas espécies de ritmo, tornando suas estruturas mais complexas. Essas regulações “estruturam a maior parte das interações de troca assim como a maior parte das coações do passado sobre o presente” (PIAGET, 1973a, p.58). São essas, as preponderantes, que intervêm nas totalidades probabilísticas (associativas, não-aditivas, ou seja, pré-lógicas).

Há tipos de regulações e sua distinção depende da compreensão dos mecanismos de troca de valores e de coação. Para explicar sua concepção sobre os mecanismos de troca de valores, Piaget (1973a) fez uso de esquemas logísticos (linguagem algébrica), uma vez que valores sociais são qualitativos (quantificação

[53] Piaget (1973a), cientista exemplar que foi por ser o maior crítico de suas próprias proposições, sempre abertas à refutação, conforme atestam Pierre Bovet (FRONZAR, 1986) e Rolando Garcia (PIAGET; GARCIA, 1997), conferiu tal característica às construções da coletividade científica. Mas sugere-se haver aí uma referência àquilo que de fato se espera idealmente da ciência por sua essência racional, visto que não se deve ignorar as proposições associativas ideológicas, com todas as suas subjetividades, egocentrismos ou sociocentrismos que, infelizmente, também se apresentam “objetivamente validadas” nos meios acadêmicos, em que abordagens teóricas se transformam em sistemas dogmáticos, e renomados cientistas são equivocadamente tomados, pelo respeito unilateral, como autoridades “divinas” cujas “verdades” se encontram cravadas em livros igualmente tidos como “sagrados”. A análise epistemológica de H. K. Wells em “O fracasso da psicanálise” (WELLS, 1970) e o posfácio de 1969 escrito por Thomas S. Kuhn para sua obra “A estrutura das revoluções científicas” (KUHN, 1962/1998) que trata das relações entre paradigmas e as comunidades científicas, são bastante ilustrativos a esse respeito.

intensiva), ao mesmo tempo em que, em “Estudos sociológicos”, lhe interessa a análise estrutural (formal) e não a qualidade dos valores em si (conteúdos). Sua estruturação obedece a regras de “correspondência de série ou ‘similitude qualitativa’, baseada na multiplicação das relações assimétricas” (PIAGET, 1973a, p.121). Primeiramente, conceitua os termos das relações, tomando (α) e (α’) como dois indivíduos numa interação hipotética em que ambos têm a mesma escala de valores, ou seja, seus valores estão ordenados do mesmo modo e pela mesma quantificação intensiva de cada valor:

> Chamemos:
>
> rα = a ação (ou reação) de α sobre α’
> sα’ = a satisfação de α’ engendrada pela ação rα
> tα’ = a dívida de α’ resultante da satisfação sα’
> vα = a valorização de α por α’
>
> e designemos pelo símbolo “=” a relação de equivalência qualitativa.
>
> Tem-se então, em caso de equivalência simples, a seguinte equação lógica:
> Equação [...] (rα = sα’) + (sα’ = tα’) + (tα’ = vα) = (vα = rα)
>
> na qual, por hipótese, o indivíduo α é valorizado por α’ proporcionalmente ao serviço [rα] que lhe foi prestado. (PIAGET, 1973a, p.121).

Por essa equação, o indivíduo (α) sacrificou um valor real (rα) (que pode ser um tempo, um trabalho, um objeto, uma ideia etc.) para que (α’) se satisfizesse (sα’) com esse “serviço” (rα) (PIAGET, 1973a). A inversa dessa troca (equilíbrio) é (α’) sacrificar um valor (rα’) (valor real) para a satisfação de (α) (sα). Chama atenção o apontamento de uma “ideia” como um valor de troca, a qual, no caso deste trabalho, poderia ser representada, por exemplo, por uma implicação preconceituosa de classe social como “se é classe média, então é desonesta”.

Ocorre que esse retorno de (α’) pode não ser imediato, o que o faz contrair uma dívida (reconhecimento, gratidão) (tα’) (valor virtual) que implica num crédito social (vα), ou seja, reputação ou prestígio de (α), um valor virtual referente ao “serviço” original (PIAGET, 2014, 1973a). Apesar de explicar-se esses conceitos por uma dimensão positiva, quando negativos, os valores são sistematizados do mesmo modo. Assim, um valor real negativo (rα) não satisfaz uma necessidade real (sα’), que

por sua vez não reconhece ou se sente grato (tα') em momentos futuros, fazendo com que (α) tenha pouco prestígio ou baixa reputação (vα) para (α').

Voltando à dimensão positiva dos valores preconceituosos, para quem assim os significa, em termos de troca, se (α') não retorna imediatamente uma ideia (rα') para (α), (α') se torna devedor de uma resposta proporcional à ideia de (α), que dá a (α) um crédito (vα) que pode ser eventualmente cobrado de (α'). Quando então (α') paga (α) com uma ideia preconceituosa (quitação da dívida virtual [tα'] com um valor real, que não é necessariamente a mesma implicação preconceituosa originalmente emitida por [α], podendo ser equivalente), e (α) se mostra satisfeito (sα), está estabelecida uma troca em que ambos valorizam reciprocamente suas ideias preconceituosas, reiniciando-se um ciclo equilibrado que agora recomeça pela prestação do "serviço" (rα') de (α'),

Os valores virtuais (tα) ou (tα') podem ter a forma de gratidão ou reconhecimento, e os valores virtuais (vα) ou (vα') "exprimem o sucesso, a autoridade, o crédito moral[54]" (PIAGET, 1973a, p.59) ou o prestígio daquele que prestou o serviço, ou no caso do objeto deste estudo, daquele que expressou seu preconceito. Mesmo em caso de trocas de valores reais imediatos ([r] e [s]), serviços e satisfações podem se prologar em valores virtuais ([t] ou [v]), enquanto promessa de que no futuro novas trocas podem ser bem-sucedidas.

Note-se que Piaget (2014), partindo da proposição de indissociabilidade entre funções cognitivas e afetivas, indica correspondência entre os valores do reconhecimento ou gratidão (t) e do prestígio ou reputação (v) e as representações mentais que permitem evocação futura (daí sua virtualidade) do valor (r) que certa vez foi prestado e da consequente satisfação (s). Os valores virtuais (t) e (v) são produtos de conservações, "vestígios positivos" (PIAGET, 2014, p.162) deixados pela satisfação (s) (aspecto afetivo do reequilíbrio estrutural) de uma necessidade (enquanto correspondente afetivo do desequilíbrio).

Esse equilíbrio representado pela equação supracitada é, no entanto, raramente atingido, sendo possíveis todas as desigualdades: (rα <> sα'); (sα' <> tα'); (tα' <> vα) etc., afinal, na equação equilibrada se está tratando da relação entre dois indivíduos hipotéticos cujas escalas de valor coincidem por sua normatização, autônoma (sistema de trocas mais estável, devido à norma da reciprocidade que

[54] Mesmo numa relação de sujeitos que regulam suas ações por moralidade heterônoma, pois eles podem concordar com a mesma norma a eles imposta, conforme mais adiante.

regula a manutenção de regras) ou heterônoma (equilíbrio mais frágil porque mantido pela coerção de regras externas). Significa que, na maior parte das relações, serviços podem ser desvalorizados ou supervalorizados por diversas razões contingenciais, quando não há conservação de valores de troca por meio de regras. Tais valores são apenas “objetos de simples regulações, isto é, de avaliações intuitivas oscilando em torno de equilíbrio sem atingi-lo, e só conhecendo uma conservação aproximativa” (PIAGET, 1973a, p.60). Se intuitivas, entenda-se como avaliações pré-operatórias. Piaget (1973a) as denomina como trocas simples.

Em uma totalidade mais ampla do que a relação composta por dois indivíduos, se tem um complexo sistema de avaliações que redundam em reputações de cada indivíduo pelo grupo social. Essa interação entre indivíduo e coletividade se dá por associação e não por composição aditiva (lógica, normatizada), alcançando-se compensações parciais e não reversibilidades inteiras. O sistema de conjunto da associação de interações é do tipo “totalidade estatística” (probabilística), ou seja, “o todo não é a soma algébrica das relações isoladas, mas simples composto provável” (PIAGET, 1973a, p.60).

Um regime liberal econômico regula dessa forma seus valores, salvo quando se trata de normas como as que regem preços resultantes do equilíbrio estatístico entre oferta e procura. Nesse caso, o que se tem é um sistema de regulações análogas ao de mecanismos espontâneos de interesses. Os valores virtuais têm papel expressivo no jogo das regulações econômicas, para além dos valores reais, haja vista as crises periódicas nos mercados de ações decorrentes de especulações que deslocam equilíbrios. Para aplacar tais crises, são necessárias regulações complexas que possibilitam reequilíbrios, criando-se ritmos sociais equivalentemente mais complexos e irregulares do que aqueles elementares, os denominados como secundários (PIAGET, 1973a).

As trocas de valores na coletividade caracterizadas por regulações alcançam compensações parciais, sem reversibilidade completa, e, consequentemente, apresentam deslocamentos lentos ou bruscos de equilíbrio, diz Piaget (1973a). Por “deslocamentos de equilíbrio”, Piaget (2014) compreende a mudança das condições de equilíbrio, uma analogia metafórica com o que ocorre nos equilíbrios físico-químicos em que as condições de equilíbrio não são permanentes. Apontamos como exemplo, as lentas vitórias feministas, cuja causa de igualdade de valores entre os gêneros em todas as dimensões sociais não se vê completamente

cumprida, apesar das décadas de luta. Dependem de conquistas legais (normatizações, os agrupamentos) para que os valores feministas estejam mais protegidos das relativizações, embora não imunes, pois na materialidade das condutas machistas, misóginas e feminicidas, tais relativizações ainda se impõem, visto a significação coercitiva e não cooperativa da norma por parte das/dos repressoras/repressores.

Para Piaget (1973a), quando normatizados (legislados), os valores são estruturados em composições reversíveis e, logo, encontram equilíbrio em agrupamentos operatórios, ultrapassando-se o plano das simples regulações. No entanto,

> [...] todo sistema de normas não alcança, devido a seu caráter normativo, este nível do agrupamento reversível, porque existem sistemas de interações seminormativas que permanecem no ponto de regulações: mais precisamente, as compensações parciais que definem a regulação se estendendo até o limite inferior das estruturas com reversibilidade inteira, e somente os sistemas de regras acabadas, compostas logicamente, atingem a qualidade de agrupamentos operatórios. Tal fato implica, pois, a existência de uma série de intermediários entre as duas estruturas. (PIAGET, 1973a, p.62)

Quando a opinião pública exerce pressões, forma imperativos que ultrapassam valorizações espontâneas e ganham caráter normativo em diversos graus, afirma Piaget (1973a). Essas pressões revelam interesses que implicam os valores de troca, ao mesmo tempo que impõem regras reguladoras das situações mais simples às “coações de caráter moral e intelectual: mas só se trata então de uma moral exterior e legalista” (PIAGET, 1973a, p.62). São interferências múltiplas, desordenadas, mas também parcialmente normativas por dominarem os indivíduos de diversas formas.

Os preconceitos de classe social, conservados por longos períodos, poderiam se estruturar desse modo seminormativo, o que novamente se infere de mais um trecho significativo para o tema deste trabalho:

> Deve-se dizer exatamente o mesmo de um conjunto de **outras variedades de coações**, das quais não se poderia exagerar a importância histórica e atual, sobre a formação das normas coletivas, mas cujo funcionamento não ultrapassa em geral o nível da regulação, apesar das aparências de composição racional. São as coações imanentes das subcoletividades que dispõem cada uma de seus

> meios específicos de pressão: **classes sociais, igrejas, família e escola**. (PIAGET, 1973a, p.62, grifos nossos).

O mecanismo das regras morais ou intelectuais das coações familiares ou escolares, por exemplo, permanecem “a meio caminho da regulação e da composição inteiramente normativa” (PIAGET, 1973a, p.63). Quando a obediência prevalece sobre a razão, se impõe por normas incompletas, visto que sua natureza é reguladora e não-operatória, mesmo quando originalmente tais regras tenham resultado do trabalho cooperativo de outros (vulnerabilidade, por exemplo, do ensino expositivo). Pelo contrário, quando a razão prevalece sobre a obediência, esta é eliminada em seu espírito, e a subordinação agora se dá por delegação da norma racional (PIAGET, 1973a).

Regras têm a função de assegurar valores ao longo do tempo e, sem elas, o equilíbrio de suas trocas fica à mercê de estados momentâneos, referentes às necessidades fluídas daqueles que interagem. Ocorre que mesmo os sistemas de leis, afirma Piaget (1973a), têm um duplo caráter: ao mesmo tempo em que apresentam estruturas de agrupamento operatório, também podem legitimar os piores abusos. Seu conteúdo pode validar comportamentos morais e racionais, bem como interações estabelecidas por regulações procedentes de interesses unilaterais.

Segundo Piaget (1973a), uma mesma legislação pode ser logicamente estruturada, logo, caracterizada pela distinção entre formas e conteúdos, sendo alguns destes, porém, estruturados por associações. É dessa maneira que, mesmo nos domínios das regras lógicas “[...] pode-se encontrar [...] presença de um sistema de proposições formalmente correto[55], mas falso em seu conteúdo, porque repousando sobre premissas errôneas.” (PIAGET, 1973a, p.64).

A documentação histórica é farta de registros que revelam legislações seminormativas cujo objetivo é estabelecer organização lógica, porém apoiada em uma segmentação arbitrária entre aqueles que têm determinados direitos e deveres e outros que não têm. Desde as sociedades antigas, grupos sociais têm seu valor discriminado e ordenado em escalas hierárquicas, formalizadas por meio de leis desenvolvidas por aqueles membros de grupos cujo interesse maior é ocupar os

[55] Sobre o formalmente correto, esclarece Piaget (1976b, p.7) “[...] o verdadeiro e o falso são para a lógica a verdade formal e a contradição entre os enunciados proposicionais. Não cabe à lógica estabelecer uma teoria da experiência”, pois a lógica “[...] não trata, de modo algum, do próprio objeto, o qual diz respeito às ciências experimentais e à epistemologia.”

postos mais altos dessas escalas (SANTOS, F., 2021; SANTOS, A., 2018; JESUS, 2017; BISI, 2016; BOMFIM, 2011; BREGA FILHO; BRITO, 2009; NINA, 2009; RIOS, 2001; CALIL, 2000).

Sejam essas leis normatizações de escalas de valor já preexistentes ou criações monocráticas sem prática social precedente, suas premissas básicas são essencialmente associativas, não operatórias, pelo simples fato lógico necessário de que não há característica apreciativa, neutra ou depreciativa que possa ser realmente generalizada a *todos* os elementos de um grupo social, compreendido por sua cor, gênero, orientação sexual, orientação religiosa, orientação política, origem familiar, origem geográfica, nacionalidade, classe socioeconômica etc. Tais estruturas reguladoras (com significações apreciativa, neutra ou depreciativa) seriam implicações pseudonecessárias ou conecessárias limitadas que, deste modo, indissociam ou não dissociam suficientemente forma e conteúdo.

As únicas características generalizáveis a todos os elementos de uma classe são aquelas que compreendem a própria classe, mas que levam a uma tautologia, isto é, a uma construção como A + A = A. No caso das classes socioeconômicas, por exemplo, afirmar níveis de poder aquisitivo como predicados das classes correspondentes é uma necessidade lógica, assim, “a classe rica/alta tem maior renda/salário/poder de compra” etc. Afirmar que “a classe rica/alta tem mais bens”, por outro lado, se afirmado como implicação necessária, redunda em uma generalização arbitrária de uma significação que se limita ao possível, afinal, nada obriga alguém de classe rica/alta a adquirir mais bens do que qualquer outra.

O caráter seminormativo encontrado nas leis, portanto, também se apresenta nos sistemas de representações coletivas nos quais intervêm elementos de opressão decorrentes de tradições, opiniões, poderes, classes sociais etc., culminando, por exemplo, em preconceitos reproduzidos pelos indivíduos. Segundo Piaget (1973a),

> [...] um modo coletivo de pensamento sujeito a justificar o ponto de vista de um grupo social consiste ele mesmo em sistemas de regulações intelectuais cujas leis não são as da operação pura, e que atingem somente formas de equilíbrio instáveis, graças a um jogo de compensações momentâneas (PIAGET, 1973a, p.64).

A sucessão das estruturas dos ritmos (fronteira entre o material e o espiritual), das regulações (totalidades estatísticas afetadas por valores e regras

enquanto fatores de interação) e dos agrupamentos (totalidades de composição aditiva, logo, reversível, como nas construções jurídicas, morais e racionais) permite "conceber a relação dos fatores de causalidade e de implicações [...] como uma relação genética chamando uma explicação operatória" (PIAGET, 1973a, p.68). Assim, nesse sentido, ocorre no plano social movimento análogo ao do plano individual, do qual se tratou no capítulo precedente.

Agrupamentos normativos são puros sistemas de implicações em que as regras se encaixam de modo coordenado e conduzem umas às outras de acordo com relações necessárias (PIAGET, 1973a). Como detalhado mais adiante, normatizam trocas de valores de relações regidas por respeito unilateral e mútuo. O fariam inclusive, propõe-se, para a conservação de premissas implicativas pseudonecessárias ou conecessárias limitadas, como seriam as preconceituosas.

Por outro lado, "as regulações comportam uma dosagem variável de implicações, anunciando[56] a reversibilidade operatória e de causalidade efetiva[57] (coações etc.)" (PIAGET, 1973a, p.68). A arbitrariedade de sua estruturação se mantém estável por normatização coercitiva, o que implica na organização dos ritmos sociais, daí sua causalidade efetiva de equilíbrio frágil e falso, porque externo. Ritmos sociais têm "total causalidade material e englobam neste contexto causal as primeiras ligações implicativas (sinais e valores elementares, com um mínimo de elemento normativo)" (PIAGET, 1973a, p.68).

Desse modo, "[...] agrupamentos são somente o estado-limite de regulações anteriores e estas repousam num jogo complexo de ritmos". É dessa forma que as ações causais da infraestrutura se prolongam na superestrutura, atingindo "o sistema das implicações da consciência coletiva". (PIAGET, 1973a, p.68).

Isso não ocorre nas ideologias simplesmente simbólicas (a meio caminho entre regulações e agrupamentos), as quais refletem[58] a infraestrutura, deformando-a (PIAGET, 1973a). O fazem significando a realidade por sociomorfismo, ou seja, por meio de associações arbitrárias e de caráter intuitivo decorrentes de

---

[56] A/O leitora/leitor deve recordar o que foi considerado no capítulo anterior a respeito das intuições articuladas, às quais falta apenas a reversibilidade para sejam estruturadas as operações lógicas.

[57] As atribuições feitas por implicações causais entre regras, valores e signos têm impacto na materialidade das relações humanas, nas suas diversas organizações sociais.

[58] Lembra-se que Piaget (1995) compreende a "reflexão" como segundo aspecto da abstração reflexionante, um "ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior" por "reflexionamento", o primeiro aspecto. (PIAGET, 1995, p.274-275)

interesses de subcoletividades, que as justificam por racionalizações (operações) para suas premissas pseudonecessárias ou conecessárias limitadas.

Infere-se, por exemplo, que determinados trabalhadores, de qualquer classe social, têm ritmos ditados pela materialidade dos fatos sociais, como a compensação financeira de seus esforços profissionais e a troca dessa compensação por determinados bens e serviços. Os valores destes e algumas regras para sua aquisição e uso têm equilíbrio mais ou menos fluído, instável, dependente de regulações associativas oriundas das interações sociais. Os agrupamentos das normas jurídicas, morais e racionais se aplicam a essas trocas entre compensações financeiras e bens ou serviços, com o propósito de conferir estabilidade às regulações associativas.

As ideologias então, ressignificam (lembremos que significação é assimilação conceituada) as significações de ritmos, regulações de valores, regras e normas, deformando-as (atribuindo ou aplicando novas formas), de tal modo que, por exemplo, os modos de ser, ter e fazer (valores) dos trabalhadores sejam englobados por implicações que as signifiquem como “inferiores” ou “superiores", dependendo do interesse sociocêntrico da subcoletividade que representa a opinião pública. Essas são as primeiras razões pelas quais se sugere que o preconceito de classe social é um elemento de caráter ideológico.

Assim como na explicação psicológica, serão três, portanto, os sistemas de noções que devem ser diferenciados na explicação sociológica: as ações causais (infraestrutura), as operações que normatizam estas ações e os “fatores ideológicos”, conceituações simbólicas de conflitos e anseios das ações “[...] que falseiam as perspectivas, quando não se dissociam deste simbolismo sociocêntrico os mecanismos propriamente operatórios”. A explicação axiomática é considerada o método mais apropriado para que haja rigor nessa dissociação. (PIAGET, 1973a, p.69). Discorrer-se-á, deste modo, sobre o preconceito de classe social como fator ideológico.

2.3 O PRECONCEITO DE CLASSE SOCIAL COMO ELEMENTO IDEOLÓGICO

O longo percurso científico experimental de Piaget (1973a) permitiu constatar a evolução estrutural cognitiva como caracterizada por descentrações paulatinas que passam por três grandes sistemas de assimilação, nesta ordem:

> [...] assimilação prática do real aos esquemas de atividade sensório-motora [...] assimilação representativa do real aos esquemas iniciais de pensamento, esquemas permanecendo egocêntricos[59] na medida em que não constituem ainda operações coordenadas, mas ações interiorizadas isoladas [...] assimilação às operações mesmas, que prolongam a coordenação das ações, mas mediante uma decentração sistemática em relação ao ego e às noções subjetivas [...] (PIAGET, 1973a, p.78).

Além de uma integração dos esquemas iniciais pelos esquemas posteriores, o desenvolvimento se dá, portanto, por uma inversão em que as relações determinadas pelo ponto de vista próprio serão dele extraídas para sua integração a sistemas que as subordinam “à reciprocidade de todos os pontos de vista possíveis e à relatividade inerente aos agrupamentos operatórios” (PIAGET, 1973a, p.78).

Piaget (1973a) colocará em correspondência esses três grandes sistemas de assimilação subjetiva e os três modos de pensamento coletivo: técnico, ideológico e científico. Portanto, as construções sociais técnicas e científicas terão na objetividade, direta e abstrata respectivamente, sua característica comum, estando as ideologias a meio-caminho, porque procedem da especulação deformante da realidade. Seu caráter sociocêntrico é marcado pela representação do universo a partir das aspirações e conflitos da sociedade humana, o que se verifica pelas “ideologias de qualquer gênero: cosmogônicas ou teológicas, políticas ou metafísicas” (PIAGET, 1973a, p.79).

---

[59] O conceito de Piaget para “egocentrismo”, segundo Fonzar (1986), encontra-se já bem amadurecido na obra *Introduction à l’épistémoiogie génétique* (original de 1950), cujo texto do volume III (aqui tomado por nós como base) é reproduzido em *Études sociologiques* (original de 1965). No artigo *Pensée egocentrique et pensée sociocentrique* de 1951, Piaget responde aos críticos (com os quais concordou parcialmente) que dele exigiam melhor definição do termo, extraindo do texto precitado de 1950 a seguinte conceituação: "o egocentrismo infantil é a confusão inconsciente do ponto de vista próprio com o ponto de vista dos outros." (PIAGET, 1951, p. 39 apud FONZAR, 1986, p.96). De acordo com Fronzar (1986), nesse momento Piaget (1951) reformulava mais uma vez o conceito de egocentrismo acrescentando sua propriedade inconsciente, o que para as considerações deste trabalho tem importância na fundamentação de uma intervenção educacional promotora da tomada de consciência do preconceito de classe social.
Em tempo, ao conceito atualizado de “egocentrismo” de 1951 (reformulado diversas vezes antes), ainda seriam agregados novos aspectos na obra *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent* (original de 1955) (egocentrismo reformador do adolescente). Em *L'Épistémologie génétique* (original de 1970) Piaget sintetizaria por definitivo o conceito tratado, descrevendo a evolução cognitiva que partiria de um egocentrismo radical (adualismo sujeito-objeto), passando por uma “revolução copernicana” que culminaria na inteligência representativa e então gradualmente progrediria em direção à máxima conquista da objetividade de si e do mundo, pelo pensamento operatório-formal. (FONZAR, 1986).

O pensamento científico exige uma descentração que permite a ele dar continuidade ao pensamento técnico, no qual encontra suas raízes, diz Piaget (1973a) em concordância com Marx, para quem a objetividade do pensamento científico depende da “descentração dos conceitos em relação às ideologias superestruturais, e sua relação com as ações concretas sobre as quais repousa a vida social” (PIAGET, 1973a, p.80).

> As representações coletivas sociomórficas só constituem um reflexo ideológico desta realidade fundamental: exprimem a maneira pela qual os indivíduos se representam em comum seu grupo social e o universo, e é porque esta representação só é intuitiva ou mesmo simbólica, e não ainda operatória, que ela é sociocêntrica, devido a uma lei geral a todo pensamento não-operatório, que é a de permanecer centrado em seu sujeito (individual ou coletivo). Ainda mais, transmitida e consolidada pelas coações da tradição e da educação, ele se opõe precisamente à formação das operações racionais, que implicam o livre jogo de uma cooperação de pensamento fundamentada na ação. (PIAGET, 1973a, p.85).

Em oposição à proposição durkheimiana de que a razão científica seria o direto prolongamento das representações coletivas primitivas, Piaget (1973a, p.85) afirma que as ideologias sociocêntricas é que representam tal derivação, de modo que “o sociocentrismo das classes sociais dominou pouco a pouco o sociocentrismo simplesmente”, tornando aparentemente natural ou lógico (falsa objetivação) determinadas formas de organização da vida social. São exemplos de ideologias sociocêntricas de classes a subordinação do “tempo físico ao calendário das festas coletivas”, o teórico do “direito natural” imaginar uma ordem do mundo que dê ao homem “a posse inata de certos direitos (o que legitima então o direito de propriedade etc.)”, ou ainda os teólogos e metafísicos construírem “um universo cujo centro parece coincidir com o homem mesmo, isto é, com a maneira pela qual a sociedade está organizada ou tende a ser melhor organizada num momento determinado da história” (PIAGET, 1973a, p.85).

Compreende-se que as proposições preconceituosas enquanto valores, podem ser sistematizados ou não por estruturações ideológicas, uma vez que sujeitos que as compartilham podem construir implicações justificantes, sem necessariamente chegar a compor sistemas mais amplos, como seriam as ideologias.

Por exemplo, conceituações depreciativas sobre homossexuais podem ser ideológicas (“homossexuais são pecadores” numa ideologia metafísica;

“homossexuais são aberrações da natureza” numa ideologia que se pretende evolucionista) ou não-ideológicas (“homossexuais são afeminados” ou “homossexuais são sapatões”, de acordo com significações compartilhadas que generalizam valores machistas e homofóbicos em que tais adjetivos têm significação pejorativa). Conceituações depreciativas sobre pessoas negras podem ser ideológicas (“pretos são selvagens”, numa ideologia eugenista que significa “selvagem” como inferior; “pretos são fortes para o trabalho bruto”, numa ideologia escravista que significa tal característica como um valor inferior àquele do indivíduo cujo trabalho é intelectual) ou não-ideológicas (“pretos são ladrões” ou “pretos são preguiçosos” etc., em uma cultura de valores racistas disseminados).

Considera-se importante ao menos apontar aqui, desde já, a necessidade de elementos afetivos que motivam a conservação do preconceito, e que parecem ser a contrapartida do temor e da afeição pela autoridade: a necessidade de valorização alheia e sua possível relação com a autovalorização. Para Piaget (2014, p.170), “é impossível agir por muito tempo seguido, sem experimentar a necessidade, ao menos em segundo plano, da estima e da aprovação de alguém”. Esse argumento será desenvolvido em momento oportuno.

Piaget (1973a) comenta sobre o que descreve como uma “sociologia operatória”, a sociologia de Marx (PIAGET, 1973a, p.80), como aquela que se “enquadra singularmente melhor com os dados atuais da psicologia que com os da sociologia” (PIAGET, 1973a, p.87) de Durkheim, Pareto e Tarde, por sua proposta de distinção, nos fenômenos sociais, entre a infraestrutura efetiva e a superestrutura que oscila entre simbolismos ideológicos e tomadas de consciência, estruturas essas em constante interação dialética. Considera, então, as análises sistemáticas de G. Lukács e L. Goldmann[60] a respeito do simbolismo ideológico.

Segundo Piaget (1973a), L. Goldmann estende a obra de Lukács no terreno da crítica metafísica, compreendendo que os grandes sistemas especulativos satisfazem, pelo pensamento, aos interesses dominantes de determinadas classes sociais que se desenvolvem em certos períodos da história de uma sociedade. Nesse

[60] Georg Lukács (1885-1971) foi um filósofo húngaro marxista, reconhecido pelas críticas ao capitalismo que visam “desmistificar as instituições da democracia burguesa, como o parlamento, a política partidária e o jornalismo supostamente independente” (PATRIOTA, 2008). Lucien Goldmann (1913-1970) foi um filósofo e sociólogo francês marxista, discípulo de Lukács, conhecido pelo tema da comunidade que representa “uma crítica radical (porém dialética) da visão individualista, do mundo, em todas suas formas e variantes, desde Descartes até o século XX.” (LÖWY, 1995).

ponto, mais uma vez, solicita-se atenção especial da/do leitora/leitor quanto a um trecho de fundamental importância para esta tese:

> É assim que a luta da burguesia europeia contra o feudalismo, depois sua libertação, comportaram a constituição de certo número de ideais que dominam todo o pensamento metafísico ocidental. São, primeiramente, os conceitos fundamentais de liberdade e de individualismo, acarretando a igualdade jurídica, a título de condição necessária, e atingindo o racionalismo, que é, em essência, a filosofia da autonomia e dos direitos do indivíduo. Mas, em seguida, e à medida que alcança esta libertação do indivíduo, é o sentimento trágico de sua ruptura com a comunidade humana e consequentemente a busca de um ideal de totalidade, concebido ao mesmo tempo como necessário e como inacessível. (PIAGET, 1973a, p.90).

O racionalismo dos ideais originalmente burgueses (uma ideologia sociocêntrica), oriundo de seus conceitos (significações) de liberdade e individualismo, é a filosofia da autonomia e dos direitos do indivíduo (implicações significantes) e o sentimento trágico de ruptura do indivíduo com a comunidade (consequência da "libertação" do indivíduo). A estruturação operatória de premissas de caráter simbólico e sociocêntrico que caracteriza a ideologia possibilita a conservação dessas crenças. Sistemas operatórios são sistemas de transformações reversíveis, relativas a invariantes. "Em outras palavras, a transformação é sempre relativa a uma invariante e a reversibilidade, solidária a uma conservação. A operação chega, pois, às noções de conservação" (PIAGET, 2014, p.221).

Se no plano individual o objeto é significado pelas estruturações que nele se aplicam materialmente pelas formas de organização, vide as diversas concretizações (significantes) da função semiótica ou simbólica em período pré-operatório (PIAGET, 1999, 1979; PIAGET; INHELDER, 1994, 1983), em diversas sociedades[61], à própria infraestrutura social (ritmos) é dada a forma das representações ideológicas (superestrutura oriunda das regulações sociocêntricas). Estas, as autoproclamadas ideologias liberais, significam os ritmos sociais e suas raízes se encontram nas "necessidades dominantes" (PIAGET, 1973a, p.90) da antiga subcoletividade burguesa europeia, mas com desdobramentos interpretativos ideológicos ao longo da história que usam o nome "liberalismo" para fundamentar até aquilo que nada tem a ver com sua essência, conforme Martins (2003).

[61] Atualmente, distribuídas pelo mundo e não mais expressivamente apenas no Ocidente, como à época dos escritos de Goldmann e Piaget (1973a).

Os modos de ser, ter e fazer que caracterizam as distintas classes socioeconômicas (fatos sociais), ou seja, suas regras, valores e signos poderiam ser, então, produtos retroativos da interação dialética entre simbolismos ideológicos supostamente liberais e a materialidade. Por serem normatizados ao longo de séculos, geração após geração, infere-se que talvez muitos não tenham consciência da origem ideológica do liberalismo, a ponto de conceber ordens vigentes que deformam o liberalismo por novas ideologias, como ordens naturais das coisas, compreendidas assim como necessárias por diversas pessoas, independentemente de classe social. Para os fatos sociais se constroem continuamente novas representações reguladas proativamente, dentre elas conforme se infere, os preconceitos de classe social, proposições passíveis então de novas estruturações ideológicas quando sistematizadas de modo pretensamente racional, um "refinamento" para produtos de regulações pré-operatórias.

Dentre as ações que se coordenam, estão aquelas ações morais "de colaboração ou de coação e opressão" (PIAGET, 1973a, p.34), tais como aquelas que materializam o preconceito. Tal sistema seria materializado por uma coletividade que apresentaria determinadas condutas, das quais derivam tais representações. Seriam observáveis (Obs.S e Obs.O) de segmentação ou exclusão social: distintos espaços geográficos onde se mora, estuda, trabalha e circula, veículos, roupas, acessórios, aspectos físicos corporais, vocabulário escrito e falado, entre outras demarcações de limites interclasses material, mas também, simbolicamente construídas.

Se as condutas coletivas asseguram a vida do grupo em função do meio material, consequentemente, têm função adaptativa. Se, conforme Piaget (1973a), as representações coletivas prolongam tais condutas, logo, também prolongam sua função adaptativa, o que nos conduz à compreensão do sistema de preconceitos como estruturação que serve à adaptação da classe social (ou do indivíduo) que o conserva em detrimento de outros grupos, estes afastados dos territórios materiais e simbólicos reservados ao grupo excludente de qualquer classe social.

Sugere-se que os preconceitos de classe social se constituem como representações sociocêntricas, de caráter simbólico e associativo, dos fatos sociais previamente estruturados a partir de ideologias pretensamente derivadas do liberalismo. Essas ideologias seriam instituídas por normatizações (inclusive legais) e materializadas pelos valores e signos sociais, que por sua vez servem como

elementos sistematizáveis por novas estruturações implicativas, pré-operatórias ou operatórias, como as que conservam preconceitos. Compreende-se, portanto, que o preconceito de classe social seria um elemento de tipo ideológico, por derivação ou por sua potencial sistematização.

Piaget (1973a) define que

> Na realidade, uma ideologia é a expressão conceitualizada dos valores nos quais creem um conjunto de indivíduos, e como tal preenche uma função ao mesmo tempo positiva e bem distinta daquela da ciência; a ideologia traduz uma tomada de posição, que ela defende e procura justificar, enquanto a ciência constata e explica. (PIAGET, 1973a, p.91).

A função de uma ideologia é satisfazer pelo pensamento as necessidades comuns de determinada subcoletividade, alcançando "uma realização dos valores sob a forma de um sistema ideal do mundo, que corrige o universo real" ao "centrar o universo sobre os valores" criados por aqueles que "se opõem ao centro do grupo social" (PIAGET, 1973a, p.92). Sobre o valor, Piaget (2014, p.81), em concordância com Pierre Janet[62], afirma que "está ligado a um tipo de expansão da atividade do eu, à conquista do Universo. Essa expansão faz uso da assimilação, da compreensão etc." Os valores dados às realidades construídas "falam", portanto, do próprio eu que nelas se projeta. Por "centro do grupo social" ao qual se opõem as ideologias das subcoletividades, compreende-se que Piaget (1973a) se refere à centralidade do pensamento coletivo humano, o lógico-científico, oposto a construções mais periféricas. como as representadas pelas ideologias.

2.4 CONSERVAÇÃO DE VALORES POR TROCAS INTERINDIVIDUAIS

O acordo interindividual que fundamenta a objetividade deve ser compreendido como o ponto de convergência dinâmica derivado da aplicação de operações cognitivas comuns a diversos indivíduos e não como uma espécie de concordância estática coletiva a respeito de uma opinião (PIAGET, 1973a).

---

[62] Pierre Janet (1859-1947), psiquiatra e neurologista francês, segundo Pereira (2008, p.301), desenvolveu teorias com grande impacto sobre a área de psicopatologia, devido à "hipótese de que o psiquismo não é em si mesmo unitário, mantendo-se integrado pela ação de uma força interna de síntese de seus diversos elementos ideativos e afetivos".

De uma perspectiva diacrônica, é fato que as operações lógicas do indivíduo procedem das ações irreversíveis (primeiramente práticas e depois intuitivas), que se tornam reversíveis em correspondência com sua socialização, do egocentrismo à cooperação. Piaget (1973a, p.103) faz a si, então, um questionamento retórico: são as distintas estruturas cognitivas que determinam o modo de colaboração ou "a estrutura das interações coletivas que determina a das operações intelectuais?" Conclui que as próprias interações são ações, que a cooperação é um sistema de operações e, portanto, as atividades dos sujeitos sobre os objetos e de uns sobre os outros podem ser reduzidos "a um só e mesmo sistema de conjunto, no qual o aspecto social e o aspecto lógico são inseparáveis na forma como no conteúdo" (PIAGET, 1973a, p.103).

Assim, do ponto de vista sincrônico, os agrupamentos operatórios são tanto ajustamentos recíprocos e interindividuais de operações quanto operações interiores de cada indivíduo. No plano da colaboração técnica, os indivíduos cooperam por ações e por agrupamentos de operações concretas para atingir um fim. As ações desses dois ou mais indivíduos são mutuamente ajustadas por correspondência sobre elementos comuns, por reciprocidades que garantem simetrias, por adição e subtração de ações complementares, por coordenação em um só de seus distintos sistemas de coordenadas etc. Excluídos elementos sociocêntricos ou ideológicos que podem acompanhar a cooperação ou deformá-la, o social e o individual se resolvem em operações idênticas, quando o agrupamento operatório espelha descentrações que possibilitam reunir as ações em "sistemas gerais aplicáveis a todas as transformações" (PIAGET, 1973a, p.105), exatamente o que permite unir as operações de diferentes indivíduos.

A troca de pensamento independente de ações imediatas é caracterizada por "agrupamentos de operações formais" que "constituem a lógica das proposições[63]", visto que "a proposição é ato de comunicação" (PIAGET, 1973a, p.106). Tal lógica é, por natureza, um sistema de trocas, mesmo no caso do diálogo interior de um indivíduo. Diferentemente das trocas de operações concretas,

[63] Neste texto, Piaget (1973a) se refere às proposições interproposicionais e não às intraproposicionais (agrupamentos operatório-concretos), distinção que Inhelder e Piaget (1976, p.191) vieram a realizar em obra posterior. "[…] as proporções supõem as operações de segunda potência e podemos dizer o mesmo da lógica das proposições, pois as operações interproposicionais se referem a enunciados cujo conteúdo intraproposicional é formado por operações de classes e relações." Se trata, portanto, das operações (interproposicionais) realizadas sobre operações (intraproposicionais).

caracterizadas por alternâncias e sincronizações, as trocas interproposicionais supõem sistemas mais abstratos de avaliações recíprocas, definições e normas, estas impostas pelas conservações necessárias à constituição do próprio agrupamento (PIAGET, 1973a). Na seara do pensamento operatório hipotético-dedutivo, não há discórdia quando está mutuamente construído o acordo quanto à forma, explícita ou implicitamente, de que todos podem discordar na busca do objetivo comum de chegar ao equilíbrio das respostas lógica e extensionalmente necessárias.

A troca de ideias ou proposições se estrutura na perspectiva exterior do mesmo modo que as trocas de valores econômicos Sendo a proposição um juízo do valor de algo como verdadeiro (“é”) ou falso (“não é”), (α) o anuncia para (α’) (valor real [rα]) e, consequente, (α’) pode concordar ou discordar de (α) (valor real [sα’]) (validação ou não da proposição). A “dívida” de (α’) para com (α) (valor virtual [tα’]) se traduz, no caso, como o modo que (α’) conserva ou não seu acordo ou desacordo para com (rα), visto que (α’) pode negligenciar (sα’) (significa antes concordar e depois discordar ou o inverso). Na perspectiva de (α), seu “crédito” (valor virtual [vα]) é a validade futura da proposição (rα), que foi reconhecida ou negada em (sα’). Quando a ideia parte de (α), se tem então (rα→sα’→tα’→vα). E quando (α’) emite sua ideia temos, portanto, (rα’→sα→tα→vα’). (PIAGET, 1973a).

Por essas razões, a troca de proposições é um sistema de avaliações que, quando não regulado por normas de conservação, obedece a simples regulações (desprovidas de reversibilidade) pelas quais um indivíduo pode esquecer o que o outro respondeu (concordando ou discordando) ou fixar determinada resposta anterior mesmo quando o parceiro já mudou de ideia. Se há normatização, por outro lado, na primeira situação descrita anteriormente – quando a validade da proposição (rα) foi reconhecida por (α’) que a conserva sob a forma (tα’) –, então (α) posteriormente pode invocar esse valor do reconhecimento de (α’) (sob a forma [vα]) para agir sobre as proposições (rα’) de (α’). Em síntese, (vα→tα’→rα’→sα), que da outra parte seria (vα’→tα→rα→sα’). (PIAGET, 1973a).

Os valores virtuais (t) e (v) obrigam o parceiro a respeitar as proposições que foram reconhecidas e a aplicá-las às suas proposições posteriores. Piaget (1973a) ressalta enfim que, de acordo com a lei geral das interações, toda conduta que se dirige a outra é aplicada no decorrer das trocas pelo próprio sujeito, de tal modo que quando (α) anuncia (rα), ele mesmo pode (ou seja, por vezes não)

terminar satisfeito (sα) e se obriga a reconhecer nele sua validade posterior pelas formas (tα) e (vα).

Desse modo, “[...] a troca mesma das proposições, enquanto conduta social, comporta por suas próprias leis de equilíbrio uma lógica coincidindo com a lógica que usam os indivíduos para agrupar suas operações formais” (PIAGET, 1973a, p.108).

> O equilíbrio das trocas assim caracterizado comporta, pois, essencialmente um sistema de normas, em oposição às simples regulações. Mas, então, é visível que estas normas constituem agrupamentos que coincidem com os da lógica mesmo das proposições, apesar de não admitirem essa lógica em seu ponto de partida. (PIAGET, 1973a, p.111).

Assim, dois ou mais sujeitos podem operar (significação coletiva) sobre proposições (implicações) aplicadas à realidade concreta, uma relação estruturada pelo modelo do agrupamento, independente de terem conquistado individualmente a estruturação interproposicional. As leis ou condições de equilíbrio das trocas são três (PIAGET, 1973a):

1. Escala comum de valores: (α) e (α’) devem comungar da mesma escala de valores intelectuais que se expressam por meio dos mesmos símbolos unívocos, ou seja, sua escala deverá obedecer a uma linguagem, um sistema de noções (tal que mesmo divergindo, [α] e [α’] tenham as mesmas chaves para traduzir noções de um no sistema do outro) e um número de proposições fundamentais admitidas por convenção que coloquem as noções de (α) e (α’) em relação, de tal modo que ambos recorram a elas em caso de discussão;

2. Conservação: os valores em jogo devem ter igualdade geral, ou seja, os valores reais (r) e (s) devem ter igualdade (r = s) e os valores virtuais (t) e (v) devem obrigatoriamente ser conservados (proposições reconhecidas anteriormente mantendo-se como tal). Se pela falta de regras não há conservação de validades antes reconhecidas (quando ideias são apenas reguladas com base em interesses momentâneos), em uma nova troca haverá desequilíbrio, por exemplo, quando (sα’ > tα’), ou seja, quando (α’) não se vir obrigado a reconhecer o valor (vα) equivalente a (tα’), consequente de sua satisfação anterior (sα’), ao dar um retorno (rα’) para (α). Só é possível manutenção da discussão se (sα’ = tα’ = vα), no caso.

3. Reciprocidade: os valores virtuais (v) e (t) devem ser passíveis de atualização constante, de modo que se possa retornar sempre às validades que foram reconhecidas, uma reversibilidade que tem a forma ([rα=sα'=tα'=vα] → [vα=tα'=rα'=sα]), que implica na reciprocidade (rα=rα') (prestação de ideias mútuas de mesmo valor) e (sα=sα') (satisfação mútua de mesmo valor).

Essas três condições estão simultaneamente presentes nas trocas por cooperação, o que não ocorre nas trocas desviadas pelos fatores do egocentrismo e da coação. No caso do egocentrismo, por não haver coordenação de pontos de vista, não há escala comum de valores nem reciprocidade, o que impossibilita a conservação. Assim, as palavras são tomadas em sentidos diferentes pelos indivíduos, que também não se veem obrigados a conservar aquilo que admitiram em momentos anteriores da conversa. (PIAGET, 1973a).

Quando há um elemento de coação ou de autoridade na conversa, as duas primeiras condições são preenchidas pela imposição das "verdades", mas a falta de reciprocidade está caracterizada pelo respeito unilateral, o que torna aquele que está em posição de submissão o único obrigado a manter suas proposições. A solidez dos sistemas de representações coletivas impostas pela coação ao longo das gerações é apenas aparente, na medida em que não preenche a condição da reciprocidade (terceira condição) que garante equilíbrio verdadeiro. Se trata de um falso equilíbrio e bastaria uma discussão livre (entenda-se dissociativa) para deslocá-lo. (PIAGET, 1973a).

> O estado de equilíbrio tal como é definido pelas três condições precedentes, está assim subordinado a uma situação social de cooperação autónoma, fundamentada sobre a igualdade e a reciprocidade dos parceiros, e se liberando simultaneamente da anomia própria ao egocentrismo e da heteronomia própria à coação. (PIAGET, 1973a, p.110).

Voltando ao equilíbrio das trocas por cooperação, destacamos um trecho essencial para nossa proposta de cooperação na conservação de uma implicação preconceituosa:

> […] **independentemente das condições iniciais que determinam as proposições** […], a obrigação de conservar as validades reconhecidas, isto é, a conservação obrigada dos valores virtuais […], acarreta *ipso facto* a constituição de duas regras, que aparecem como regras de comunicação ou de troca, abstração feita ao equilíbrio

> interno das operações individuais: o princípio da identidade […] e o princípio da contradição […]. (PIAGET, 1973a, p.111, grifo nosso)

Mais adiante, tratar-se-á desses princípios. Nesse instante, importa apontar que eles possibilitam a reversibilidade das trocas entre pares, de tal modo que é necessária uma de três formas de produção de proposições posteriores e acordos sobre possíveis: 1. “as proposições de um podem corresponder simplesmente às do outro”; 2. “as de um dos parceiros podem constituir o simétrico das proposições do outro” (equivalência das implicações); 3. “as proposições de um dos parceiros podem completar simplesmente as do outro […]” (PIAGET, 1973a, p.112).

É importante ressaltar a observação que Piaget (1973a) faz, de que não se deve confundir cooperação com simples troca espontânea, uma vez que esta, carente de disciplina pela norma da reciprocidade, tende ao “egocentrismo (individual, nacional ou resultante de polarização da sociedade em classes sociais)” ou “às coações (devidas às lutas entre tais classes etc.).” (PIAGET, 1973a, p.110). Deste modo, a liberdade caracterizada pela ausência de normas seria ilusória, porque “[...] a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e aos pesos das tradições” (PIAGET, 1973a, p.111).

Para prosseguimento da análise de fatores diacrônicos e sincrônicos na troca de valores preconceituosos por uma subcoletividade, importa inicialmente considerar como se estruturariam escalas de valores, para que então seja possível apresentar inferências a respeito da conservação ou dissociação de implicações preconceituosas.

2.5 Escalas de valores preconceituosos

Piaget (1973a) distingue valores normativos (valores morais, jurídicos etc.) de simples valores de troca. Estes podem apresentar regularidades que não são

sentidas como obrigatórias, em parte não reguladas por normas ou regras[64]. As normas adquirem sua validade com o tempo, com sua história (fator diacrônico), enquanto os valores de troca só têm significação sincrônica (equilíbrio entre fenômenos simultâneos, ou seja, que ocorrem num dado momento da história).

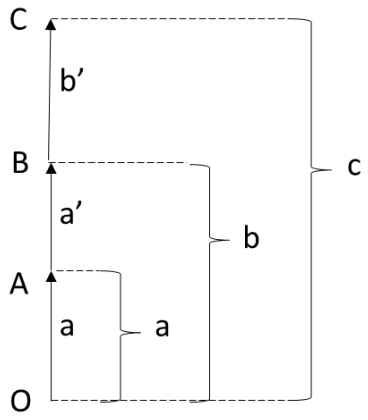
A teoria dos valores de Piaget (1973a) trata de valores qualitativos, passíveis de quantificação intensiva. Por isso, propõe um esquema axiomático logístico de classes e relações, portanto, de linguagem algébrica, cuja função é "preparar novos instrumentos de análise e de comparação" [...] "para exprimir em termos precisos o mecanismo de troca dos valores qualitativos" (PIAGET, 1973a, p.116).

Tal esquema é representado pelas escalas de valores, existentes em quaisquer sociedades. São representáveis por "sistemas de relações assimétricas" (PIAGET, 1973a, p.116), "estruturas parecidas com as da seriação" (PIAGET, 2014, p.49). Podem apresentar organizações variáveis com maior ou menor duração, ser heterogêneas umas às outras ou terem duração média em função de necessidades essenciais como segurança, liberdade individual e confiança mútua, para que seja viável uma vida em sociedade. O fato de serem múltiplas e variáveis não afeta sua validade de análise quando circunscrita a um determinado momento (PIAGET, 1973a).

Todo objeto, toda pessoa (incluindo o próprio sujeito) e toda ação é passível de valoração (ou avaliação), segundo os fins e os meios empregados pelo indivíduo. Diferentemente avaliados, esses elementos podem ser comparados e organizados por relações em escalas hierárquicas que Piaget (1973a) inicialmente (de modo mais simples) representa pelo seguinte sistema de relações assimétricas:

[64] "Norma" e "regra" são termos comumente utilizados como sinônimos, porém há algumas sutis distinções que devem ser consideradas. Segundo Abbagnano (1998, p.716-717), a "norma" (N.) "pode ser constituída por um caso concreto, um modelo ou um exemplo; mas o caso concreto, o modelo ou o exemplo só valem como N. se puderem ser utilizados como critérios de juízo dos outros casos, ou das coisas às quais o exemplo ou o modelo se referem. [...] . Segundo o autor, "regra" (R.) é "qualquer proposição de natureza prescritiva. Esse termo é generalíssimo e compreende as noções mais limitadas de norma, máxima e lei. [...] Kant [...] afirmava: 'Chama-se de regra a representação de uma condição geral à qual certa multiplicidade pode ser submetida; quando deve ser submetida, chama-se lei' " (ABBAGNANO, 1998, p.840).

Figura 2 – Escala de valores I (sistema de relações assimétricas).



Fonte: Piaget (1973a, p.117).

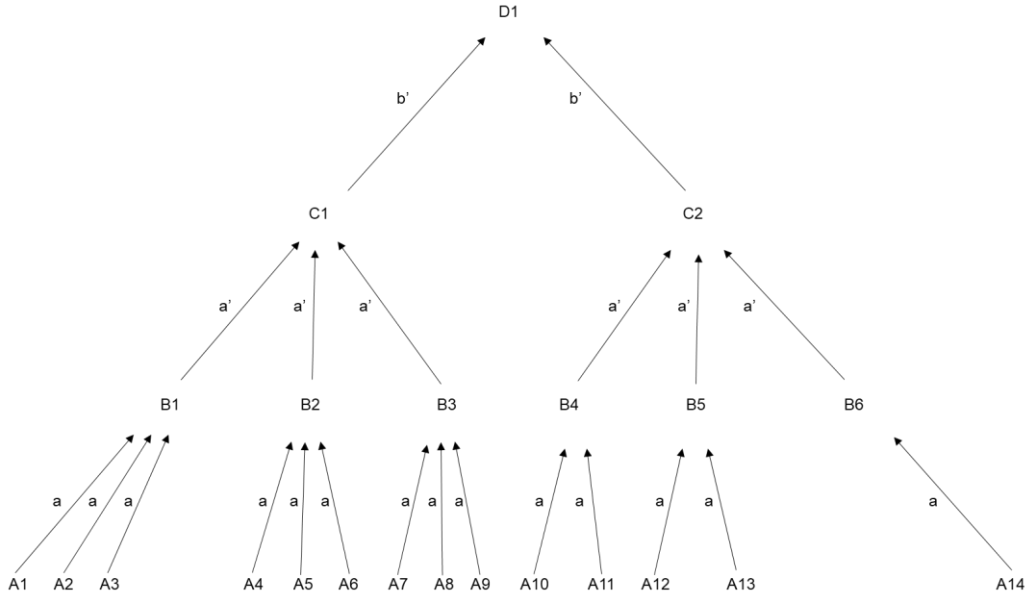
Nesse sistema, (O), (A), (B) e (C) representam termos de valor crescente, enquanto (a), (a'), (b), (b') e (c) representam valores. Quando se acrescenta o valor (a) ao termo (O), se tem o termo (A), de maior valor. Quando os valores (a) e (a') se somam, se tem o valor (b) do termo (B), cujo valor é maior do que o de (A) e (O), e assim por diante. Valores então podem ser adicionados e subtraídos, em decorrência da quantificação intensiva (qualitativa). Podem ainda se apresentar de forma positiva ou negativa nessas operações, assim, se (a + *a'* = b,) logo, (b - *a'* = a). Em termos concretos simples, por exemplo, se água com sumo da fruta equivale a um suco, então suco sem sumo da fruta equivale a água.

De modo mais complexo e abstrato, se a uma coletividade (todo Y), a princípio desconhecida (A) (caráter neutro para o observador), beneficiada previamente pelo princípio da dúvida (+a) é reconhecida a característica da honestidade (valor [+a']) por suas ações, essa coletividade passa a ser valorizada como honesta (B), em si de valor (+b). Mas se alguma (parte X) classe social apresenta depois uma conduta desonesta (generalização construída a partir do que se percebe ou ouve falar [Obs.O] de um de seus membros), seu avaliador poderia subtrair o valor anteriormente agregado ao todo (-a') e, por consequência, o benefício da dúvida (-a), concluindo então que se trata de uma classe social desonesta (O), distinta da parte não-X que conserva seu valor. Isto é válido se as significações anunciadas pelo avaliador para "honestidade" tiverem valor apreciativo, aqui convencionado como positivo (+), sobre o valor neutro da "dúvida" (a), e para "desonestidade" tiverem valor depreciativo, logo, negativo (-) de "honestidade" e a

“dúvida” (anulada) nesse sistema operatório fechado. Por (X = Y - ¬X), se forma, portanto, uma escala de valores de relações assimétricas: (O < A < B), ou seja, (classe social desonesta < classe social neutra < classe social honesta), lembrando que esquemas prévios não perdem sua função pela diferenciação dos novos (possíveis).

Piaget (1973a) propõe outra estruturação, mais complexa, que considera valores que podem ser equivalentes enquanto meios e fins, organizados de modo hierárquico:

Figura 3 – Escala de valores II (sistema de relações assimétricas e simétricas).



Fonte: Piaget (1973a, p.118).

Aqui, por exemplo, os termos de valores equivalentes (A1), (A2) e (A3) são meios que, quando acrescidos do valor (a), possibilitam atingir o mesmo fim, o termo de valor (B1). Este por sua vez, acrescido do valor (a'), é meio para se atingir o fim (C1), assim como os meios equivalentes (B2) e (B3) etc.

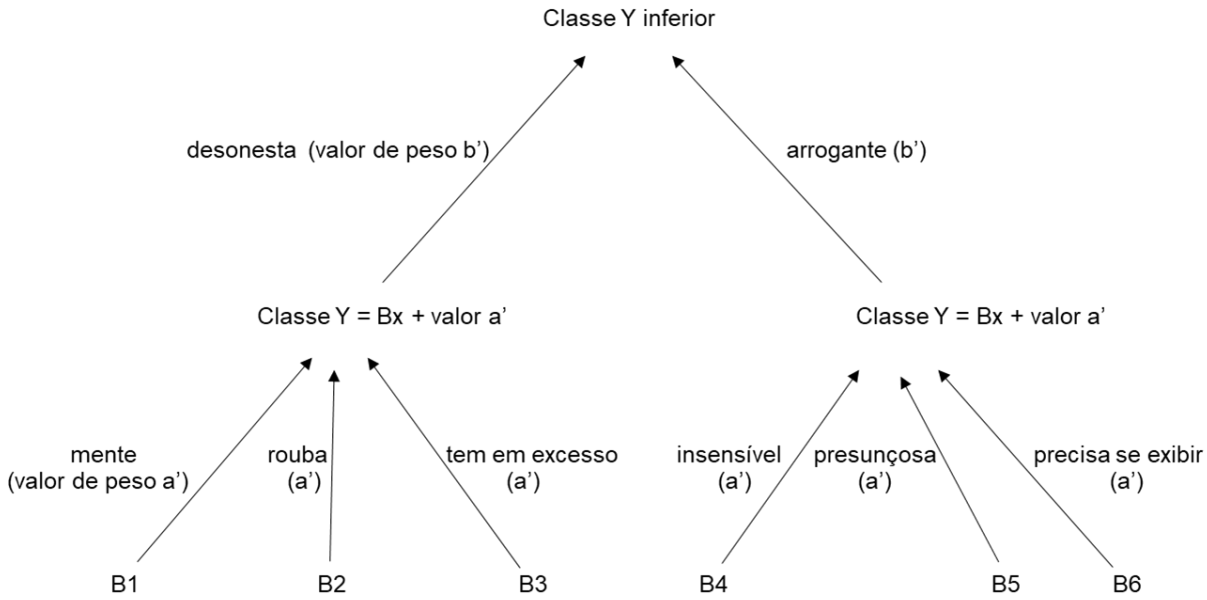
Por exemplo, se o fim é possuir algo de valor (B1), é possível comprar os objetos (meios) (A1), (A2) ou (A3) que têm o mesmo preço (a). Se o fim é ter um *status* profissional (D1), duas carreiras profissionais (C1) e (C2) podem ser meios equivalentes de obter a mesma finalidade, alcançável por diferentes caminhos com seus meios e fins. (PIAGET, 1973a).

Lembrando a/o leitora/leitor do que foi dito sobre o valor-fim último da implicação que engloba a conceituação de uma classe à conceituação de inferioridade, infere-se que uma escala de valores preconceituosos referentes a uma classe (Y) poderia, nesse modelo, ser estruturada, por exemplo, da seguinte forma: valor (D1) = "classe Y é inferior" (valor-fim último) que resultaria dos valores-meio (C1 + b') ("classe Y é desonesta") ou (C2 + b') ("classe Y é arrogante"), em que "desonesta" e "arrogante" seriam significações de mesmo valor (b') para o sujeito que julga (Y) como inferior, ou seja, valores equivalentes.

Ocorre que em (C1 = Y + b') e (C2 = Y + b'), (Y = a + a'). Assim, (B1 + a') = "classe Y mente", (B2 + a') = "classe Y rouba" ou (B3 + a') = "classe Y tem em

excesso” vincular iam por implicação valores-meio equivalentes, na perspectiva do sujeito, de quantificação intensiva (a’), conduzindo por qualquer caminho ao valor-fim parcial (C1). Isso também ocorreria para (B4, B5 e B6) aos quais são englobados valores-meio de peso equivalente (a’) para o sujeito, que igualmente levariam ao valor-fim parcial (C2), por exemplo, “insensível”, “presunçosa” ou “precisa se exibir”. Para esse sujeito hipotético, portanto, todos os valores de sua escala, na função de meios ou fins, seriam depreciativos.

Figura 4 – Exemplo de escala de valores preconceituosos (modelo II).



Fonte: o próprio autor.

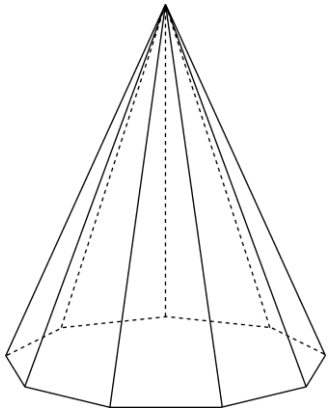
Lembra-se que segundo Piaget e García (1997), as implicações significantes são transitivas, o que parece explicar esse enriquecimento semântico (multiplicação de simbolismos copossíveis limitados, concretos) atribuído ou aplicado à significação de “Y”. Em uma entrevista que investigasse escala de valores preconceituosos, esses meios e fins do exemplo anterior ganhariam a estrutura de um agrupamento de relações assimétricas (↑) e simétricas (↔) (no caso do primeiro modelo, apenas assimétricas), e seus argumentos obedeceriam a uma sintaxe análoga a algo como: “a classe Y é inferior porque é desonesta e é isto porque mente, rouba ou tem mais do que era para ter, e essa desonestidade é tão ruim quanto sua arrogância, que vem de sua insensibilidade, presunção e exibicionismo”. O sentido inverso da sintaxe evidenciaria as premissas (implicações) arbitrárias: “como se sabe

que a classe Y mente, rouba ou tem mais do que era para ter, então se conclui que ela é desonesta; como além disso ela é insensível, presunçosa ou precisa se exibir, então ela é arrogante; assim, seja desonesta ou arrogante, de qualquer jeito a classe Y é inferior".

Como um mesmo indivíduo tem vários planos de atividade, também são várias as escalas de valores, as quais trazem "o risco de estabelecer uma hierarquia mais ou menos estável entre os fins últimos de cada uma delas." (PIAGET, 1973a, p.118). Compreende-se que, por exemplo, sendo os fins últimos de um indivíduo obter reconhecimento social por um alto *status* na carreira (objetivo de uma escala X) e ter tempo diário disponível para dar atenção à família (objetivo de uma escala Y), estes valores podem ser hierarquizados de diferentes modos, como X > Y, Y > X ou X = Y.

Piaget (1973a) sugere assim, que uma melhor representação das escalas referentes aos diferentes planos de atividade seria espacial, na verdade, simbolizada por uma pirâmide com diversas faces, em que cada uma destas corresponderia a uma escala de valores do modelo II (fig.3).

Figura 5 – Pirâmide de múltiplas faces.



Fonte: Florida Center for Instructional Technology (2021).

Infere-se que nesse caso, os diversos valores, em diferentes níveis, de variadas escalas poderiam ser multiplicados e hierarquicamente relacionados e ainda com grande mobilidade de posições ou qualificações intensivas, dependendo principalmente de regulações, como explica Piaget (1973a). Isso amplia substancialmente a compreensão sobre a complexidade das relações entre escalas

de valores de apenas um indivíduo, quanto mais de uma coletividade, implicando a natureza estatística e não lógica dos valores de uma sociedade (PIAGET, 1973a).

A título de ilustração simples para um sistema tão complexo, imagine-se que um sujeito hipotético escalonaria pessoas por meio de apenas três critérios (categorias de compreensões de classe) que envolvam três escalas de valor, A, B e C, sendo A = socioeconômico, B = respeito às leis e C = orientação sexual. Esse sujeito hipotético estabelece apenas dois níveis hierárquicos para cada escala, sendo 1 o nível superior (maior valor) de 2 o inferior (menor valor). Assim: A1 = pobre e A2 = rico; B1 = respeitoso às leis e B2 = criminoso; C1 = heterossexual e C2 = homossexual. Escalas de um mesmo indivíduo podem ter diferentes configurações, por exemplo: (A1.B1.C1) > (A2.B1.C2) ou (A1.B2.C1) > (A2.B2.C1) ou (A2.B1.C1) > (A1.B2.C2) etc.

São valores variáveis e conserváveis em suas composições internas e em suas posições hierárquicas dessas composições ou de cada valor primário (1 e 2). Entre as variações, estão ainda as de equivalência (A1 ≡ A2 ≡ B3 etc.). A intensividade e as implicações dos valores podem variar, portanto, em função de diversos fatores ou ser conservadas por normatização, conforme se veio e se prosseguirá discutindo.

2.6 TROCA DE VALORES, VALORIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DE CLASSES SOCIAIS

Ações e reações de um indivíduo afetam outros indivíduos e a ação de retorno destes pode implicar em crescimento, diminuição ou diferença nula quanto ao valor da ação ou reação do primeiro. As ações de retorno podem ter valor atual (ação material, como o pagamento por um serviço) ou valor virtual (aprovação, censura, estímulo a perseverar ou cessar etc.). Deste modo, “a existência de escalas de valores se traduz por uma perpétua *valorização recíproca* das ações ou ‘serviços’ (positivos ou negativos).” (PIAGET, 1973a, p.119, grifo do autor).

Piaget (1973a) propõe uma relação análoga entre o modo pelo qual o mercado estabelece valores (econômicos) pela lei da oferta e da procura e o modo como os valores sociais (ações e reações) são qualitativamente mensurados. Quanto mais rara uma determinada ação (por exemplo, ser, ter ou fazer algo), maior seu valor devido ao excesso de demanda (procura) por esta ação, sendo verdadeira a inversa. Considerando a escala de valores II, representada pela fig.3, quanto mais meios para

se atingir um fim, menor o valor desses meios, uma vez que o emprego de um meio desvaloriza os demais. A relação inversa entre valor e quantidade corresponde, segundo Piaget (1973a, p.129), no plano dos valores, ao que “em lógica qualitativa geral, é a relação inversa da extensão (cf. a quantidade) e da compreensão (cf. o valor) dos conceitos”.

As implicações para a problemática desta tese se evidenciam. Ações compartilhadas coletivamente como ser, ter e fazer algo podem ser características mais próprias de uma classe social do que de outra, sendo seu valor mensurado em função da maior ou menor raridade de sua expressão por parte de membros das classes. Quanto menos indivíduos agem de determinada forma e sendo esta ação procurada por outros, mais valorizadas as ações desses indivíduos. Os valores das ações podem ser associados aos valores dos indivíduos ou das classes sociais em si, gerando-se conflitos de toda ordem entre os diversos juízos de valor. Afinal, que ações poderiam, universalmente, refletir o maior ou o menor valor de uma pessoa ou classe de pessoas?

A dificuldade de resposta a esta questão basilar da axiologia[65] parece ser fonte de inúmeras ideologias que julgam poder respondê-la, fundamentadas por associações entre os valores arbitrariamente vinculados às ações (decorrentes de interesses sociocêntricos) e aos indivíduos que as expressam. Por exemplo, indivíduos imersos numa sociedade de determinada ideologia liberal econômica aplicada, se cooperam cognitiva e afetivamente por sua lógica, naturalizariam juízos de maior ou menor valor sobre o que as pessoas são, têm ou fazem em função da quantidade de membros de determinada classe social que apresentam esses valores (ações).

O maior ou menor custo financeiro, isto é, de valorização econômica flutuante das modas, ou seja, de determinadas formas de ser, ter e fazer as torna mais ou menos raras, porque acessíveis para poucos ou muitos indivíduos, cujos valores como pessoas se associam (multiplicação de simbolismo) arbitrariamente às suas ações (ser, ter e fazer), qualitativamente quantificadas pelo que podem pagar, tornando os valores das pessoas também flutuantes, o que implica necessidade de constante manutenção da inclusão em sua classe ou luta por ascensão em busca de

[65] Segundo Abbagnano (1998, p.101) a Axiologia ou "[…] ‘teoria dos valores’ já fora, há alguns decênios, reconhecida como parte importante da filosofia ou mesmo como a totalidade da filosofia pela chamada ‘filosofia dos valores’ […].”

maior valorização. Consequentemente, o mercado que vende meios (valores) de ser, ter e fazer não economiza esforços na associação do valor de “exclusividade” (diferenciação que exclui) aos itens que oferece, exclusividade de quantificação intensiva (qualitativa) proporcional ao valor financeiro do meio que possibilita ser, ter ou fazer algo, mesmo que apenas simbolicamente. Quanto mais caro, mais exclusivo, quanto mais barato, mais inclusivo.

De modo simples, indivíduos podem julgar a si e aos outros pelas seguintes premissas implicativas primitivas (porque associativas, não operatórias) quando compartilham ideologias como essa, as quais correspondem a valores (meios e fins): quanto mais dinheiro se tem para comprar as formas mais exclusivas de ser, ter ou fazer algo, mais raro e, logo, mais valorizado o indivíduo ou a classe social é; inversamente, quanto menos dinheiro se tem para comprar as formas menos exclusivas de ser, ter ou fazer algo, menos raro e, logo, menos valorizado o indivíduo ou a classe social é.

No entanto, acompanhando a observação de Piaget (1973a) a respeito das várias escalas de valores coordenadas de diferentes planos (“faces da pirâmide”), os meios e fins de uma escala diversa podem se relacionar hierarquicamente com a deste exemplo, subordinando ou sendo subordinados. Assim é que, para determinado indivíduo ou grupo que compartilha uma ideologia progressista (igualmente estruturante de implicações primitivas), por exemplo, os valores financeiros menores do que se é, tem ou faz numa ideologia liberal econômica podem significar o oposto, ou seja, seus expressores podem ser reconhecidos como indivíduos de valor maior do que aqueles que são, têm ou fazem algo caro e exclusivo.

Piaget (1973a) compreende que, assim como ocorre entre indivíduos, também entre coletividades podem ocorrer trocas de valores, caracterizáveis por simpatia ou antipatia entre as partes em função de suas escalas de valores. Para compreendermos uma relação de simpatia ou antipatia mútua, é necessário conceituarmos “benefício recíproco” como aquele em que os créditos ($v\alpha$ e $v\alpha'$) de ambas as partes são maiores do que os serviços ($r\alpha$ e $r\alpha'$) oferecidos por elas.

Uma troca justa de valores, equilibrada, só está assim garantida mediante normas que conservam os valores virtuais (*versus* trocas livres regidas pelos interesses egocêntricos ou sociocêntricos), idealmente oriundas das relações regidas por reciprocidade, visto que trocas normatizadas pela coerção correspondem a um falso equilíbrio.

Desse modo, Piaget (1973a) denomina como “benefício recíproco” aquele resultado de uma troca de valores em que (vα > rα) e (vα’ > rα’). Ou seja, uma parte dá crédito à outra para além do valor daquilo que esta ofereceu antes. Tal benefício decorre das seguintes equações: “(1) (rα < sα’) + (sα’ = tα’) + (tα’ = vα) = (rα < vα) e (2) (rα’ < sα) + (sα = tα) + (tα = vα’) = (rα’ < vα’)” (PIAGET, 1973a, p.130). Essa dupla relação de valorização é chamada de “[...] ’simpatia’ entre α e α’: tudo o que um faz satisfaz ao outro mais do que custou ao primeiro, e reciprocamente (de modo inverso, ‘antipatia’ é uma desvalorização recíproca).” (PIAGET, 1973a, p.130). Na antipatia, portanto, (vα < rα) e (vα’ < rα’).

A condição da valorização recíproca é que as partes (indivíduos ou grupos) compartilhem a mesma escala de valores. Sem esse compartilhamento, não é possível a existência de uma coletividade, de dois indivíduos a nações inteiras ou comunidades internacionais. “[...] toda escala de valores corresponde a uma coletividade de *covalorização* constituída pelo conjunto dos indivíduos copermutadores segundo esta escala.” (PIAGET, 1973a, p.131, grifo do autor). As escalas, no entanto, são muitas numa sociedade (se diria que também em um mesmo indivíduo), o que gera, segundo Piaget (1973a), contínuas dificuldades de coerência interna. Para ele

> [...] toda ideologia pode ser considerada a este respeito como sistema de conceitos, cuja função real é servir de expressão de valores, que o sistema pretende justificar de modo racional, mas que fornece simplesmente a escala sob uma forma simbólica. (PIAGET, 1973a, p.131)

Por exemplo, uma perspectiva ideológica intitulada como liberal (sem necessariamente o ser), caracterizada por políticas meritocráticas, pode apresentar suas justificativas pretensamente racionais (porque não integram diversas negações desequilibrantes) para conceituações, a seu ver, depreciativas como “a classe pobre é vagabunda” ou “a classe média é pouco ambiciosa”. Inversamente, uma ideologia progressista poderia se amparar por argumentos complexos, mas equivocados em suas premissas preconceituosas como “a classe rica é corrupta” ou “a classe média é hipócrita”. No entanto, mesmo sem maior sistematização justificante, conceituações depreciativas a respeito de quaisquer classes sociais podem ser construídas e compartilhadas.

Tratando das trocas de valores entre grupos, Piaget (1973a, p.132) denominará como "'classe de covalorizantes' todo conjunto de indivíduos que trocam seus valores segundo uma escala comum". Conforme será visto, tais trocas podem ser regidas tanto pela norma do dever quanto pela norma da reciprocidade. Usando o princípio da soma algébrica (qualitativa), se adicionam os créditos (valores virtuais) de três indivíduos pelo que oferecem em comum (proposições, por exemplo), resultando no valor virtual (v) da classe. Assim, (vA = vα + vα' +vα"), em que (α), (α') e (α") são os indivíduos e (A) é a classe (conjunto).

Uma coletividade estável em que seus membros se enriquecem por "benefício recíproco" será caracterizada pela equação: (rA < sA) + (sA = tA) + (tA = VA) = (vA > rA) (PIAGET, 1973a). Salienta-se que pela linguagem algébrica formal, não há qualquer definição sobre o conteúdo valorado. "Para nós [...] não há nenhuma necessidade de distinguir as necessidades objetivas e as necessidades subjetivas, pois estudamos unicamente as trocas e não o conteúdo dos valores" (PIAGET, 1973a, p.134). Isso é relevante, sobretudo em no caso deste trabalho, uma vez que esse modelo serve também à representação de valores depreciativos compartilhados por uma coletividade a respeito de determinada classe social, em que seus membros se valorizam pela comunhão dos valores preconceituosos organizados por sua escala comum. Em tempo, serve ainda para se enfatizar que a leitura de Piaget (1973a) sobre a natureza da ideologia não lhe confere validade ou invalidade moral ou legal, tratando, portanto, apenas da estrutura (forma) de suas premissas básicas (sociocêntricas) e de sua racionalização, não de seu conteúdo.

Quando entre os membros de uma classe há "desvalorização recíproca" ou antipatia, se tem: (rA > sA) + (sA = tA) + (tA = VA) = (vA < rA) (PIAGET, 1973a). Aqui, a coletividade não é viável e seu elo é artificial, podendo ser conservada por coações normativas jurídicas ou morais. São exemplos os sócios de uma empresa, as alianças políticas, os casamentos e os indivíduos que devem conviver nos mesmos espaços tendo preconceitos uns contra os outros. Se trata de relações marcadas por trocas deficitárias que sobrevivem por obrigação.

Em caso de "equilíbrio exato" dos valores da escala comum, se tem: (rA = sA) + (sA = tA) + (tA = VA) = (vA = rA) (PIAGET, 1973a). Desse modo, a coletividade se mantém enquanto os valores concorrentes (desequilibrantes) forem isolados.

Enfim, para Piaget (1973a) uma coletividade se conserva quando seus membros compartilham minimamente uma escala de valores e suas trocas atingem benefícios recíprocos ou o equilíbrio. “[...] uma escala de valores nada mais é do que a comparação ou a seriação das satisfações já obtidas ou a serem obtidas ainda.” (PIAGET, 1973a, p.134).

Quanto aos desequilíbrios ou crises sociais, Piaget (1973a) caracteriza três formas gerais: (tA > sA’); (vA < rA’); ([rB < sB] e [vB < rB]). Considere-se (B) como uma coletividade subdividida em duas subcoletividades, a classe (A) e a classe (A’). As trocas de valores entre essas classes condicionam o equilíbrio de (B). (PIAGET, 1973a).

Uma crise social do tipo (tA > sA’) é aquela em que a classe (A) adquire uma dívida maior do que a satisfação da classe (A’), porque o “serviço” ou valor que prestava (rA) se tornou menos necessário para (A’) ou porque essa oferta de (A) se tornou excessiva para (A’), tendo seu valor reduzido. A escala de valores comum não é necessariamente alterada, diz Piaget (1973a), mas se torna necessário um ajustamento na oferta e na procura para recuperação do equilíbrio.

Quando se trata de uma crise social (vA < rA’), o crédito que (A) obteve no passado pelo valor oferecido (rA) apresenta agora uma queda, devido à falta de atualização de (rA). Ocorre, por exemplo, quando um determinado grupo conta durante muito tempo com sua reputação conquistada no passado e que, sem atualizações, perde seu crédito, fazendo com que o empenho dos valores despendidos por (A’) como retorno (rA’) sejam percebidos como excessivos, desmerecidos por (A). A escala de valores comum também não muda, apesar do desgaste de (A), pois até (vA) se esgotar, (A’) continuará a esperar atualização de (rA). (PIAGET, 1973a).

Enfim, numa crise do tipo (rB < sB) e (vB < rB), a escala de valores comum se rompe. Aqui, os “serviços” despendidos mutuamente por (A) e (A’) não interessam mais a ambos, por mudanças das intenções ou pelo desapreço do que antes era valorizado. Essa crise é mais profunda, pois abarca as anteriores por estarem presentes a insatisfação atual (valor real) e a perda do crédito (valor virtual), culminando em revoluções políticas e sociais. (PIAGET, 1973a).

Infere-se que determinados preconceitos de classe social poderiam ser indicativos de desequilíbrios nas trocas de valores (afinal, está presente a desvalorização ao menos de uma parte com relação à outra por seus modos de ser,

ter e fazer ou a desvalorização mútua). Como esses desequilíbrios perdurariam (conservação diacrônica devida a normatizações), determinadas escalas de valor seriam mantidas como comuns entre as subcoletividades (A) e (A') enquanto classes sociais distintas, restando considerar os dois primeiros modelos de crises sociais como possivelmente estruturantes de relações em um longo processo de equilibração.

Já a hipótese de que haja equilíbrio na troca de valores, implicaria convergência mútua das classes sociais quanto às premissas depreciativas uni ou bidirecionais, o que não se descarta. É possível que indivíduos assimilem e acomodem depreciações de si ou de sua própria classe social (autodesvalorização), tanto quanto é possível que as ressignifiquem, tornando-as irrelevantes ou até elogiosas, como quando o "desdém" é ressignificado como "inveja" (por parte de qualquer classe social).

Mas se o preconceito entre classes sociais sinaliza uma crise social do tipo (tA > sA'), se teria a classe (A) desvalorizada pela (A'), mas mantendo em comum a mesma escala de valores, de modo que ambas poderiam atuar em favor de ajustes da oferta (classe A) ou da procura (classe A') na busca contínua e prolongada do equilíbrio. Quanto à oferta, significaria, por exemplo, a classe depreciada se empenhar para tornar mais rara sua proposta de valores apreciados ou ainda apresentar novos valores que fossem relevantes para a classe depreciadora, mas ainda pertinentes à escala comum de A e A'. Do lado de quem procura, seria valorizar na classe depreciada modos de ser, ter e fazer que satisfaçam necessidades distintas daquelas saciadas.

Quanto à desvalorização do crédito referente ao segundo tipo de crise social (vA < rA'), haveria uma outra forma de busca contínua e prolongada pelo equilíbrio, por parte da classe depreciada (A), por meio de atualizações constantes dos "serviços" ou valores oferecidos à classe depreciadora (A'), pertinentes às escalas de valores comuns. Por exemplo, se teria condutas dos mais pobres (A) reapresentando ações (rA) antes valorizadas (sA) pelos mais ricos, a cada vez que percebessem sinal de queda de seu crédito (vA) oriundo das dívidas passadas (gratidão tA') que os mais ricos contraíram com sua antiga satisfação (sA). O inverso valeria também, quando o crédito dos mais ricos, decorrente dos valores dispensados aos mais pobres no passado, entrasse em declínio, sendo necessário atualizar a prestação do "serviço" valorizado pelos mais pobres para manter seu crédito em alta.

Preconceitos de classe social aqui seriam exemplos de condutas sinalizadoras das desvalorizações de crédito.

Enfim, estando de acordo com as mesmas escalas de valores, grupos e indivíduos de distintas classes sociais atuariam continuamente, por longo tempo (talvez séculos[66]) pela revalorização constante dos serviços (valores reais) e créditos (valores virtuais) depreciados pelas classes alheias ou por si mesmos (quando fossem autodirigidos os preconceitos de classe social). Não fosse alguma normatização, conforme fundamentado, não haveria conciliação entre as explicações diacrônicas e sincrônicas dos preconceitos de classe social.

> [...] além dos mecanismos de trocas, toda a sociedade apresenta um conjunto de operações gerais (poder-se-ia quase dizer de dispositivos) de conservação dos valores, cujo papel é assegurar o equilíbrio não mais pelos balanços automáticos da troca espontânea, mas graças a uma série de obrigações cada vez mais precisas segundo são de ordem moral ou jurídica. (PIAGET, 1973a, p.138).

Assim, que modos de normatização poderiam conservar estruturações (formas) de preconceitos de classe social ao longo da história e atualizá-los continuamente em conteúdos (valores) síncronos?

As possibilidades de normatização jurídica para legitimação de preconceitos de classe social na sociedade brasileira, por exemplo, são descartadas, devido à ausência de leis que estipulem inferioridade de uma classe social de pessoas em relação à outra por qualquer parâmetro. Na verdade, a carta magna, da qual deriva por esta natureza toda ordenação jurídica, normatiza justamente o oposto. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 aponta como um dos objetivos fundamentais da República, em seu Título I – Dos Princípios Fundamentais, Art. 3º, inciso IV, o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art.3º).

Se de um direito como o de propriedade, por exemplo, determinado indivíduo ou subcoletividade signifique como inferior ou superior determinada pessoa ou classe social em função do tipo de propriedade que tem (ou da não propriedade), isso só compete à esfera jurídica no sentido de sua retificação (vide artigo

[66] Se fosse localizado temporal e geograficamente o início dessas trocas entre as distintas classes socioeconômicas atuais em sua “fundação” (historicamente arbitrária, segundo alguns), se seria levado ao fim da Idade Média na Europa, ao período correspondente entre o declínio do feudalismo e início do capitalismo (VIANA, 2016; MATTOS, 2007).

constitucional supracitado), não de sua ratificação. Resta, portanto, considerar a possibilidade da coordenação normativa moral dos valores preconceituosos.

Como visto, as trocas de valores normatizadas diferem das trocas livres e espontâneas, cujo equilíbrio é momentâneo porque garantido apenas pelo intercâmbio dos valores reais e imediatos. Nas trocas livres não há garantia de "prestação de serviço" ou de seu "pagamento" futuros. Cessada a troca, cessadas as satisfações.

Não há mérito moral numa troca imediata entre o valor prestado e o agradecimento (reciprocidade vivida e intuitiva), segundo Piaget (1973a), mas sim na dívida contraída em forma da gratidão de quem recebeu e do crédito de quem possibilitou tal satisfação (valores virtuais), o que conduz ao retorno futuro de um valor por parte daquele que no passado se sentiu grato. Se trata então de uma reciprocidade normativa, de equilíbrio durável devido à conservação dos valores, possibilitada por um sistema de operações que regula relações e equivalência dos valores em ([rα = sα'] + [sα' = tα'] + [tα' = vα] = [vα = rα]) e ([vα = tα'] + [tα' = rα'] + [rα' = sα] = [sα = vα]). Esclarece Piaget (1973a, p.141, grifos do autor):

> Chamaremos *normas* a estas operações de ordem formal, enquanto continuaremos a chamar valores o conteúdo destas formas: um *valor normativo* será, pois, o valor resultante da aplicação de uma norma (por exemplo, um ato reveste um valor moral quando é executado por α ou "aprovado" por α', em nome de uma mesma norma), enquanto a norma é a regra ou a obrigação mesma.

Piaget (1973a) chama de *respeito* a valorização positiva que se faz de uma pessoa e de *ausência de respeito* sua valorização negativa, em oposição à valorização e desvalorização de objetos ou serviços. Uma proposição (ideia) preconceituosa a respeito de uma classe social seria um objeto valorizado positivamente entre aqueles que trocam este valor e que, portanto, comungam de uma mesma escala de valores em que este valor ocupa posições mais altas do que as das proposições não-preconceituosas, logo, desvalorizadas, no caso. Piaget (1973a, p.146) afirma que "[...] esse 'respeito' conduz necessariamente à formação das condutas 'desinteressadas' que caracterizam as normas morais [..]", uma satisfação indefinida equivalente a uma gratidão que implica na valorização do outro.

Ao mesmo tempo, a proposição preconceituosa de classe social seria uma ausência de respeito ou desrespeito pelas pessoas da classe valorizadas negativamente. Piaget (1973a) ainda deixa claro que:

> Respeitar um homem significa, assim, atribuir-lhe um valor, mas podemos atribuir um valor a uma de suas ações e a um de seus serviços sem valorizá-lo como indivíduo. Respeitar uma pessoa será, pois, reconhecer sua escala de valores, o que não significa adotá-la por si só, mas atribuir um valor ao ponto de vista desta pessoa. (PIAGET, 1973a, p.145).

Infere-se, portanto, que Piaget (1973a) anuncia a possibilidade de dissociação entre a pessoa e suas ações, o que justamente não ocorre nas proposições associativas preconceituosas (desrespeitosas). É possível, simultaneamente, valorizar-se os modos de ser, ter e fazer de uma pessoa, sem necessariamente valorizá-la como um indivíduo por si, o que significa respeitá-la em sua perspectiva (escala de valores), mesmo que, por outro lado, não se valorize alguns de seus valores. Se assim não fosse, os direitos humanos que também assistem aos criminosos (condutas desinteressadas) não seriam possíveis, por exemplo. Essa ideia é comumente difundida por quem não realiza a dissociação entre pessoas e ações, e parece ter a mesma forma estrutural implicativa que organizaria o preconceito.

Compreende-se, assim, que não há preconceito quando se discorda de um modo de ser, ter ou fazer de uma pessoa, porém respeitando-a pelo reconhecimento de seu direito, como pessoa, de ter sua escala de valores. Quando esses valores (modos de ser, ter e fazer) chegam ao limite de colocar em risco os direitos e deveres de outros, coletiva e juridicamente convencionados (mesmo que de acordo com sua arqueologia derivem de ideologias), sua supressão punitiva pela aplicação da ordem social ainda assim não deve afetar o valor da pessoa (respeito) que os expressa, de acordo com o espírito capaz de tal dissociação. Dessa forma, se sua liberdade de agir é restringida, seu valor como pessoa é mantido, o que na prática se aplica (ou deveria se aplicar) pela equilibração justa das sanções compensadoras (objetivo da advocacia de defesa), pelas condições de encarceramento (quando previsto) que respeitam sua dignidade como pessoa e pelas medidas socioeducativas que visam reestruturação de sua escala de valores, de modo que o ato criminoso tenha chance de ser reposicionado em um grau de baixo valor pelo sujeito que o

cometeu. O raciocínio se aplica, inclusive, àqueles que cometem atos de preconceito juridicamente normatizados como crimes, por exemplo, de homotransfobia, racismo e violência contra a mulher.

Sugere-se outra derivação importante para o tema da diferenciação entre valorização de ações e objetos e respeito (valorização) às pessoas. A superação completa do preconceito dependeria de duas dissociações. A primeira já foi amplamente tratada, a dissociação da implicação pseudonecessária ou conecessária limitada entre a compreensão de classe e o predicado depreciativo, que por si já é suficiente para superação do preconceito quanto a uma classe de pessoas. Mas se um juízo de valor depreciativo sobre a ação (modo de ser, ter ou fazer) de uma pessoa é generalizado a todas as outras ações dessa pessoa, ou seja, a tudo que uma pessoa é, tem ou faz, se chega ao desrespeito pela pessoa, um preconceito não de classe, mas referente àquela pessoa. O fato de alguém expressar uma ação desvalorizada por quem a julga não implica necessariamente na qualidade das outras ações da pessoa.

Em síntese, de acordo com essas premissas, se é lícito não valorizar um modo de ser, ter ou fazer de uma pessoa por (apenas) essa ação não corresponder a um interesse subjetivo ou objetivo, por outro lado não é logicamente lícito desrespeitar uma pessoa em todos os seus modos de ser, ter ou fazer, atuais ou possíveis previstos pelo direito; menos ainda uma classe inteira de pessoas em função de uma ação possível e objetivamente reprovável de uma pessoa; e menos ainda em função de um modo de ser, ter ou fazer julgado como reprovável por uma arbitrariedade, ou seja, sem nada que fundamente objetivamente esse juízo egocêntrico ou sociocêntrico.

2.7 SISTEMAS DE CONSERVAÇÃO COLETIVA DE VALORES: OS RESPEITOS UNILATERAL E MÚTUO POR VALORES PRECONCEITUOSOS DE CLASSE SOCIAL

Segundo Piaget (1973a), são duas as formas de respeito pela pessoa: respeito unilateral ou valorização não-recíproca e respeito mútuo ou valorização recíproca.

Piaget (2014) informa que Baldwin e Bovet já propunham as condições essenciais para a formação do que viria a ser proposto por Freud[67] como "superego", condições que Piaget (1994, 2014) viria a integrar a seu conceito de moral heterônoma, "em que a fonte do dever é externa à consciência moral do indivíduo" (PIAGET, 2014, p.204).

Para Baldwin, diz Piaget (2014), os pais, ultrapassando a criança em tamanho, rapidez, inteligência e poder, seriam representados como um "eu ideal" cuja imitação seria uma meta obrigatória a ser alcançada. De Bovet, Piaget (2014) abstrai duas condições fundamentais para o início do sentimento de obrigação: as ordens (instruções, diretrizes) de uma autoridade e a presença conjunta de temor e afeição por esta, sentimentos esses que Bovet denominou como "respeito". Piaget (2014) afirma que tal conceito de Bovet é uma das duas variedades possíveis de respeito, o unilateral, sendo o outro denominado respeito mútuo, sem autoridade, entre pares que se valorizam reciprocamente.

> Os sentimentos de dever ligados ao respeito unilateral constituem a primeira forma de afetividade, que anuncia os sentimentos normativos ou os sentimentos do *"que é preciso fazer"*, em oposição aos sentimentos do que é simplesmente desejável ou esperado. (PIAGET, 2014, p.204, grifo do autor).

Por anúncio dos sentimentos de dever, Piaget (2014) compreende que ainda não são sentimentos morais propriamente normativos, mas seminormativos, pois os morais serão derivados da norma da reciprocidade que regerá a moralidade autônoma. Devido ao realismo moral, sentimentos seminormativos encontram paralelismo com estruturações pré-operatórias, afirma Piaget (2014, 1973a), sem reversibilidade, apoiadas sobre configurações perceptivas estáticas.

Lembra-se que a reciprocidade e a autonomia são condições para a construção lógica cooperativa das normas, mas de modo relativamente independente da estruturação de seus conteúdos, os quais podem se manter arbitrários. Esses podem ser conservados por regulações e operações sem reversibilidade completa que conduzem a conecessidades limitadas. Se assim não fosse possível, não haveria

[67] Sigmund Schlomo Freud (1856-1939) foi médico neurologista e criador da psicanálise. (JORGE, 2000).

pares que compartilham premissas ideológicas e flexibilizam racionalizações que as conservam em função de contextos históricos que variam, vide, por exemplo, os concílios[68] vaticanos e ecumênicos.

Há sentimento de norma moral propriamente dita quando são preenchidas três condições:

> 1) “[...] o sentimento de obrigação permanece fora da configuração perceptiva ou representativa [...]”.
> 2) “[...] que [a norma] seja generalizável a todas as situações análogas [...]”.
> 3. “[...] há sentimento de autonomia [...], quando a criança decidir ou sentir por si mesma o que é preciso fazer e o que não deve fazer, independentemente de uma simples subordinação.” (PIAGET, 2014, p.208).

Ocorre que nenhuma dessas condições é preenchida de modo preciso na moralidade heterônoma. Sob a moral da obediência, o sujeito não generaliza, para situações análogas, normas aplicáveis estritamente às situações particulares representadas na própria norma ou à autoridade que a emite. Para ele, é proibido aquilo que é passível de flagrante por quem proíbe, mas fora dessa configuração perceptiva ou representativa o ato condenável é amenizado ou deixa de sê-lo. E enfim, o bom e o mau são estritamente definidos de acordo com o que ordena a lei, de existência “quase substancial” (PIAGET, 2014, p.211) para esse sujeito.

As condições supracitadas para a aplicação das normas morais propriamente ditas estarão presentes no período seguinte, o das operações, as quais formam estruturas quando se solidarizam. A classificação é um exemplo de estrutura operatória, uma vez que só há classe em função de outras classes, o que compõe um sistema que dá sua forma às operações. Por serem sistemas que estruturam transformações reversíveis, chegam à construção de invariantes que são mantidas, senão afinal, o todo mudaria de uma vez. “Em outras palavras, a transformação é sempre relativa a uma invariante e a reversibilidade, solidária a uma conservação. A operação chega, pois, às noções de conservação.” (PIAGET, 2014, p.221).

Na perspectiva afetiva dos valores morais, os sentimentos seminormativos não são excluídos, mas integrados e modificados de alguns modos e resguardados de outros, o que se sugere ocorrer entre aqueles que conservam

[68] Concílio é uma “assembleia de prelados católicos presidida pelo papa ou por seu legado, para deliberar sobre questões doutrinárias ou disciplinares.” (MICHAELIS, 2015).

operatoriamente implicações arbitrárias. São transformações paralelas àquelas da inteligência. (PIAGET, 2014).

> Por exemplo, assistimos, de um lado, à formação de um sistema de conservação de valores, e, por outro lado, à formação de um sistema de conjunto que será a base da reciprocidade, em particular, e mesmo de sistemas reversíveis no sentido de uma volta a valores anteriores e de uma permanência dos valores, o que nos permite comparar uma situação nova a uma situação anterior ou posterior. (PIAGET, 2014, p.222).

Assim, Piaget (2014, p.223) constata “nesse nível, a existência de uma espécie de conservação de sentimentos”, o que caracteriza os sentimentos morais, cuja função é introduzir a permanência dos valores. Sentimentos interindividuais espontâneos, característicos do estádio pré-operatório, agora reaparecem e se enfraquecem de modo flutuante, mas é justamente esta instabilidade a origem da necessidade de conservação imposta pela própria vida social, sem o que, não haveria socialização possível, segundo Piaget (2014).

Para se tratar da valorização unilateral, considere-se α uma autoridade subordinadora e α’ um subordinado, uma troca desequilibrada, pois as ações de α são mais valorizadas por α’ do que o inverso, o que está simbolizado nas seguintes equações: “1. ($r\alpha < s\alpha'$) + ($s\alpha' = t\alpha'$) + ($t\alpha' = v\alpha$) = ($r\alpha < v\alpha$). 2. ($r\alpha' > s\alpha$) + ($s\alpha = t\alpha$) + ($t\alpha = v\alpha'$) = ($r\alpha' > v\alpha$).” (PIAGET, 1973a, p.146). Como resultado, o subordinado α’ adota a escala de valores da autoridade α, mas não o inverso, e o crédito da autoridade ($v\alpha$) (respeito ou valorização) conferido pelo subordinado α’ é reflexo do seu reconhecimento ($t\alpha'$), o que dá à autoridade direito constante de dar ordens, instruções etc. Esse reconhecimento ($t\alpha'$) se torna uma obrigação moral (moral do dever) de (α') enquanto a satisfação de α’ com as ordens de α for desinteressada ($r\alpha < s\alpha'$), condição de conservação da relação moralmente normatizada. (PIAGET, 1973a).

A relação regida pelo respeito mútuo produz reciprocidade normativa, de tal modo que ambos α e α’ reconhecem uma escala comum de valores e as divergências são respeitadas por ambos que legitimam ambas as perspectivas, “graças a valores comuns mais gerais de cujos valores particulares divergentes aparecerão como derivados os dois” (PIAGET, 1973a, p.147). A obrigação comum de respeito mútuo pelas perspectivas (moral da reciprocidade) surge da valorização

recíproca (vα = vα'), que conduz a satisfação indefinida de um pelo outro (desinteressada). Portanto, a diferença entre as normas do dever e da reciprocidade se deve apenas "à forma da obrigação ou da norma e não ao seu conteúdo" (PIAGET, 1973a, p.148).

A moral do dever pode, ainda, impor prescrições e imperativos de conteúdo originalmente nascido da reciprocidade (exemplo, a coerção das normas [razoáveis para os adultos] de comportamento aos jovens) ou de conteúdo vulgar e sem relação com as normas da reciprocidade.

Em outro momento, Piaget (1994) afirma:

> A grande diferença entre a coação e a **cooperação**, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um **método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual**, de discussão e de justificação no domínio moral. Que esse método se adapte, de imediato, ao conjunto das **regras ambientes** ou a determinado aspecto da conduta, pouco importa: uma vez constituído, aplica-se, de direito, a tudo. (PIAGET, 1994, p.83, grifos nossos).

As proposições preconceituosas sobre classes sociais, enquanto valores, poderiam ser, portanto, objetos de trocas regidas pela moral do dever, pelo respeito unilateral à opinião de uma subcoletividade expressada por seus membros, quaisquer pessoas de círculos sociais próximos ou não ao indivíduo. Mas tais valores também poderiam ser objetos de trocas recíprocas, por haver valorização mútua das proposições expressas pelos indivíduos que concordariam com as ideias preconceituosas, o que justamente possibilitaria formação da subcoletividade que os normatiza (conserva).

Em ambos os casos, os valores são integrados

> [..] num conjunto de 'agrupamentos', de substituições reversíveis, umas assimétricas (moral do dever) e as outras simétricas (reciprocidade), mas todas formalmente análogas aos 'agrupamentos' lógicos mesmos. (PIAGET, 1973a, p.149-150).

Como sintetizado há pouco, por serem reversíveis, as substituições dos valores nas relações regidas pelos respeitos unilateral e mútuo possibilitariam um equilíbrio dos valores preconceituosos em razão das normas do dever e da reciprocidade. Se devido ao seu efeito deformador da realidade, desvalorizante

(desrespeitoso) para com as pessoas que vitimiza, convencionou-se como nação e educadores que todo preconceito deve ser extinto – pelas normas ideológicas da democracia que devem os cidadãos reger cooperativamente –, considera-se importante examinar suas condições de equilíbrio.

Aparentemente, segundo Piaget (1973a), um "pensamento cristalizado pelas coações sociais parece apresentar o *máximo* de equilíbrio, pois é suscetível a durar e a revestir mesmo formas multisseculares" (PIAGET, 1973a, p.188, grifo do autor). De fato, para muitos, os dogmas confortam pela aparente segurança que oferecem, sobretudo quando postos ao lado das teses que se mantêm refutáveis[69]. Ocorre que "os edifícios totalitários mais rígidos não são sempre os mais sólidos, e a livre operação conduz a uma mobilidade cuja flexibilidade é frequentemente garantia de maior resistência" (PIAGET, 1973a, p.188). Se trata, portanto, da diferença entre o verdadeiro e o falso equilíbrio.

No pensamento coletivo coagido, o sistema de noções de partida que serve de escala para as trocas de valores não é constituído por um sistema de trocas mútuas livres, mas imposto pela autoridade do uso e da tradição (PIAGET, 1973a). O equilíbrio das trocas entre a autoridade (α) e o subordinado (α') é limitado porque a relação não é recíproca, o que significa que (α) não está de acordo com as proposições de (α') pelas mesmas razões (afeição e medo como submissão ao poder) que fazem (α') estar de acordo com as de (α); e também porque a concordância entre (α) e (α') só dura enquanto houver submissão, cessando quando (α') pensa por si mesmo, ou seja, se diferencia socialmente. A valorização (vα) das proposições de (α) pela equivalência com (tα') se deve a um fator externo de coação, não interno e estabilizado por uma regulação mútua (PIAGET, 1973a).

Já o equilíbrio cooperativo entre dois ou mais indivíduos que, enquanto pares, compartilham uma escala em que suas crenças se equivalem, se caracteriza por um sistema de "convenções que fixam o sentido das palavras e a definição nominal dos conceitos" (PIAGET, 1973a, p.191). Se está tratando da própria

[69] Como exemplo, considera-se admirável a postura científica do próprio J. Piaget, segundo R. Garcia (PIAGET; GARCIA, 1997). B. Inhelder revela no prefácio da obra "*Hacia uma logica de significaciones*", originalmente publicada sete anos após a morte de J. Piaget, que este não teve tempo, devido ao falecimento, de escrever suas conclusões gerais para esta mesma obra, o que foi realizado por Rolando Garcia. Nestas conclusões, R. Garcia anuncia que J. Piaget buscava, ao fim da vida, reformular os princípios centrais da obra "Ensaio de lógica operatória", chegando a sugerir que no estádio das ações se verificaria a formação precoce de operações (implicações entre ações) isomorfas às dezesseis operações binárias da lógica proposicional, o que demandaria mais pesquisas (PIAGET; GARCIA, 1997).

subcoletividade sociocêntrica, que compartilha opiniões públicas que, em si, são valores que atendem aos interesses desse grupo. Sua comunicação, diz Piaget (1973a), terá forma de julgamentos ou de raciocínios que, se não fossem por uma operatória, permaneceriam no plano de implicações intuitivas e a concordância entre os parceiros não seria certa, em decorrência do seu caráter egocêntrico. A concordância, nesse caso, depende de uma dupla operação, pois diferentemente do que ocorre nas trocas equilibradas pela coerção, entre pares não há uma obrigação externa que determine que (α') valorize (sα' = tα' = vα), por exemplo, a proposição preconceituosa (rα).

A correspondência entre as duas operações de (α) e (α'), ou seja, a igualdade inicial (rα = sα'), pode ter duas formas: a simples, com equivalência direta ou a das operações recíprocas, com equivalência inversa, como quando ambos concordam que suas diferentes perspectivas têm o mesmo valor (por exemplo, dois predicados depreciativos distintos a respeito de determinada classe social que igualmente significam inferioridade). Segundo Piaget (1973a), nos dois casos a correspondência é, em si mesma, uma única operação (cooperação). Enfim, sintetizando, "[...] a proposição rα será uma operação α, a concordância de sα' é devida a uma segunda operação individual e a equivalência rα = sα' é devida a uma terceira operação [...]" (PIAGET, 1973a, p.192): a correspondência. Mas se a concordância (sα') não é externamente imposta, então em que consiste essa obrigação?

Piaget (1973a) conferirá ao "princípio de contradição" a obrigação sentida por (α') de manter o reconhecimento da satisfação que sentiu (sα' = tα') pela proposição (rα). "A não-contradição é um efeito direto da reversibilidade do pensamento, porque pensar sem contradições é simplesmente pensar por operações reversíveis" (PIAGET, 1973a, p.192), o que se torna uma "regra", uma norma social de troca agora resultante da reciprocidade. Posteriormente, a validade da proposição (rα) será assegurada pela correspondência (tα' = vα), entrando em ação o "princípio da identidade[70]" que normatiza as trocas, afinal, se (rα = sα' = vα), então (vα = sα' = rα). Agora, (α') aplica o valor (vα) às suas próprias proposições (vα = tα' = rα'), que encontrará concordância de (α), ou seja, (rα' = sα). Enfim, sob a regência dos princípios lógicos de contradição e identidade, (α) fechará um ciclo a ser reiniciado,

[70] Reforçando, "o produto de uma operação direta com seu inverso engendra uma 'operação idêntica' geral: + A – A = 0, o que assegura a identidade dos objetos do pensamento" (PIAGET, 1973a, p.176).

sendo o equilíbrio do agrupamento assegurado em ambos os sentidos, (rα) e (rα'). (PIAGET, 1973a).Derivam dessas respostas que até aqui satisfazem as dúvidas sobre os fatores normativos, as estruturas e os mecanismos de conservação do preconceito de classe social, outras questões que persistem em decorrência da própria conceituação de "valor", definido por Piaget (2014, p.100) como "um conjunto de sentimentos projetados sobre o objeto".

2.8 Conservação de preconceitos de classe social: os aspectos afetivos da necessidade, do interesse e da valoração depreciativa

Uma proposição valorizada atende a um interesse. Segundo Piaget (1999, 2014), em concordância com É. Claparède[71], "interesse" é uma relação entre determinado objeto e a "necessidade" (fonte de motivação energética ou afetiva) que o sujeito tem daquele objeto, daí se dizer que determinado objeto é interessante.

A necessidade, "do ponto de vista funcional, é essencialmente a tomada de consciência de um desequilíbrio momentâneo, e a satisfação da necessidade é a tomada de consciência da volta do equilíbrio" (PIAGET, 2014, p.105). A análise funcional só tem significação se apoiada em uma análise estrutural, o que faz da necessidade uma derivação, uma manifestação funcional que cria estruturas por sua satisfação (PIAGET, 2014).

Uma incoerência lógica, por exemplo, não encontra potencial como perturbação para uma estrutura pré-operatória, mas sim para uma estrutura cujas funções permitam a análise de construtos intuitivos pelo crivo dos princípios lógicos (como se intencionou promover pela proposta de intervenção neste trabalho), análise esta que redunda em novas estruturações.

É o interesse que orienta o ato de assimilação, o que por sua vez, é incorporar um objeto à ação do sujeito, ao seu "eu", daí a ênfase de Piaget: "inter-esse" (PIAGET, 1999, p.38), denotando interiorização do objeto pelo eu. O interesse se apresenta, portanto, pela forma da regulagem das energias (qualificação intensiva que define um interesse como forte ou fraco) e pela forma dos conteúdos, representados pelos valores ("os interesses") que, organizados, constituem um

[71] Segundo Nassif (2008, p.06), Édouard Claparède (1873-1940), foi um "médico e psicólogo suíço, conhecido por sua contribuição ao estabelecimento da abordagem genético-funcional em Psicologia e pela influência de sua obra sobre o trabalho de Jean Piaget".

sistema de valorizações. “O interesse opera, então, a junção entre o valor e a força” (PIAGET, 2014, p.103).

Realça-se que como o valor do objeto de interesse se dá em função da necessidade e esta, por sua vez, em função da estrutura, a significação (forma) do objeto é, portanto, mutável (PIAGET, 2014). Assim, na relação regida pela norma do dever, o interesse pela assimilação dos preconceitos de classe social por parte dos subjugados satisfaria a que necessidades daqueles que coagem e daqueles enquanto coagidos? Os interesses preconceituosos compartilhados pelos membros da subcoletividade coagida, que desse modo formam a opinião pública, atenderiam a que necessidades desses indivíduos? Mais ainda, se para Piaget (2014, p.41), “toda conduta é uma adaptação, e toda adaptação, o restabelecimento do equilíbrio entre o organismo e o meio”, por se agir apenas “quando estamos momentaneamente desequilibrados” devido a uma necessidade, a estruturação e a troca de valores preconceituosos seriam ações adaptativas em que circunstâncias desequilibrantes geradoras das necessidades citadas? Tais questões declinam as presentes inferências, portanto, para a participação da dimensão afetiva na conservação dos valores preconceituosos projetados sobre as classes sociais.

Piaget (2014, p.39) compreende afetividade como “a) os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções; b) as diversas tendências, incluindo as ‘tendências superiores’ e, em particular, a vontade.” Para Piaget (2014), as funções cognitivas (percepções, ações e operações) e afetivas (energética das ações) têm naturezas distintas, porém são indissociáveis em qualquer conduta: em seus fins e meios, nas ações sobre os objetos e nas regulações destas, em oposição parcial às compreensões de É. Claparède (os fins definidos estritamente pela afetividade e os meios técnicos pela cognição) e P. Janet (ações sendo estritamente cognitivas e suas regulações sendo afetivas). A assimilação e a acomodação, enquanto dois polos que em equilíbrio possibilitam a adaptação, também têm significação cognitiva e afetiva. Explica Piaget (2014):

> A assimilação, *sob seu aspecto afetivo*, é o interesse [...]; *sob seu aspecto cognitivo*, é a compreensão [...];
> A acomodação, *sob o aspecto afetivo*, é o interesse pelo objeto enquanto ele é novo; ao passo que, *sob seu aspecto cognitivo*, a acomodação é, por exemplo, o ajustamento dos esquemas de pensamento aos fenômenos. (PIAGET, 2014, p.42-43, grifos nossos).

A afetividade, completa Piaget (2014), é causa das condutas, intervém todo o tempo no funcionamento da inteligência e nos conteúdos estruturados, acelera ou atrasa o desenvolvimento cognitivo, mas “não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém.” (PIAGET, 2014, p.43). Por exemplo, o interesse se dirige aos objetos a seriar, a afetividade (energética) facilita ou dificulta o sucesso (motivação, persistência etc.) da classificação, mas as regras de seriação e classificação não mudam em função da afetividade. Estruturas caracterizam-se pelo fechamento, enquanto conjunto completo que possibilita estabilidade ou equilíbrio provisório, enquanto a energética é sempre aberta. Por fim, como sistemas cognitivos, dependendo do nível de desenvolvimento, podem ser mais ou menos estruturados, ou seja, fechados, a afetividade pode penetrar nesses sistemas de modo mais ou menos profundo. (PIAGET, 2014).

Há uma diferença entre sentimentos não-normativos e normativos, segundo Piaget (2014). Aqueles são elementares, envolvem simpatias e antipatias interindividuais comparáveis a representações pré-operatórias e não às invariantes operatórias, conservadas apesar das transformações. Na moralidade autônoma, afirma Piaget (2014), sentimentos normativos que conservam valores estão presentes. O sentimento do dever é um exemplo de norma.

Sentimentos podem ser normatizados, estruturados e intelectualizados, de tal modo que se chega a uma “lógica dos sentimentos”, o que Piaget (2014) entende ser possível devido ao paralelismo entre as estruturas cognitivas e os sistemas afetivos. Essa lógica corresponderia, portanto, a esse conjunto de sentimentos morais que conservam valores apesar das transformações. É a moral do respeito mútuo, da reciprocidade, que apresenta os caracteres de uma lógica em geral, como conservação, reversibilidade, autonomia, caracteres de estrutura ou sistema “(no caso específico, o conjunto de regras ou de normas que o grupo ou os membros do grupo se dão em função da reciprocidade).” (PIAGET, 2014, p.227). O respeito mútuo ou intervalorização está presente entre os membros de uma subcoletividade que compartilham uma mesma escala de valores, ou seja, de interesses comuns, mesmo quando tais valores sejam caracterizados como representações coletivas sociomórficas, como explicado.

Entre os sentimentos espontâneos e os sentimentos morais característicos da moralidade autônoma, é possível constatar, segundo Piaget (2014), sentimentos intermediários outros, também orientados (que tendem) à conservação,

assim como os seminormativos. São sentimentos que “não permitem seguir a constituição rápida de invariantes, mas ao menos uma conservação progressiva no domínio afetivo” (PIAGET, 2014, p.226). A simpatia, por exemplo, se converterá em fidelidade pela intervenção de *um elemento* de vontade (aspecto afetivo das operações mentais, quando satisfeitas todas as suas condições, conforme mais adiante). A fidelidade atende à necessidade de conservar valores também do ponto de vista do outro, ao contrário da simpatia, tendente às oscilações. Além da fidelidade, seriam também intermediários os sentimentos do reconhecimento, da veracidade e de justiça, segundo Piaget (2014).

No plano dos sentimentos interindividuais (em que os preconceitos de classe social estão implicados) as representações pré-operatórias que são interiorizações das ações em pensamentos elementares não reversíveis, encontram sua correspondência nos afetos intuitivos, primeiros sentimentos morais, regidos pela norma do dever (em oposição à reciprocidade). As operações concretas elementares, de classe e relação (pensamento não-formal) se correlacionam com os afetos normativos, em um momento evolutivo marcado por um nível de descentração que torna possível o surgimento de sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade e superação do respeito unilateral. Enfim, ao período caracterizado pela plena dissociação entre as formas e os conteúdos, possibilitada pela lógica proposicional, correspondem os sentimentos ideológicos, num primeiro estádio marcado pelo egocentrismo com pretensões reformadoras e, posteriormente, pela definição do papel social na busca dos objetivos comuns. (PIAGET, 2014, 1994, 1976b; INHELDER; PIAGET, 1976).

O valor é o “caráter afetivo atribuído ao objeto em função das necessidades do sujeito” (PIAGET, 2014, p.101), mas vai além, por representar ainda a medida que o sujeito tem de si mesmo em função dos êxitos e fracassos de suas ações. Se observa “o início de uma espécie de autovalorização” (PIAGET, 2014, p.101) no plano sensório-motor em razão das manifestações pela criança de confiança e desconfiança quanto às próprias condutas, o que posteriormente, no plano interindividual, se apresentará como sentimentos de inferioridade e superioridade pela comparação com outras pessoas.

A autovalorização, explica Piaget (2014, p.167), é “uma espécie de troca consigo mesmo em resposta à troca com o outro”, exprimindo-se pelos sentimentos de inferioridade e superioridade. Como face afetiva das representações

mentais conquistadas após o estádio das estruturações motoras e sensoriais e delas derivadas, os sentimentos agora perduram na ausência das situações perceptivas, dando lugar a valores ou a avaliações duráveis. O indivíduo então passa “a julgar a si mesmo por inteiro (em oposição à avaliação das ações particulares e atuais) e se apreciar enquanto inferior ou igual aos outros ou indiferente” (PIAGET, 2014, p.167), de modo mais ou menos durável. Piaget (2014) se pergunta sobre quais poderiam ser as causas da autovalorização, cujo papel no desenvolvimento do indivíduo é considerável e contínuo na maioria das pessoas adultas. Para Piaget (1999), sucessos e fracassos podem resultar em

> [...] um julgamento de si mesmo para o qual o indivíduo é conduzido pouco a pouco e que pode ter grandes repercussões sobre todo o desenvolvimento. Certas ansiedades, em particular, resultam de fracassos reais e, sobretudo, imaginários. (PIAGET, 1999, p.39).

Quanto a uma primeira hipótese de que a autovalorização é determinada pela valorização ou desvalorização alheia, Piaget (2014) reconhece este como um fator importante:

> [...] é totalmente impossível agir por muito tempo seguido, sem experimentar a necessidade, ao menos em segundo plano, da estima e da aprovação de alguém. Nós no-la representamos, mesmo quando ela não se manifesta efetivamente, mesmo quando nossa ação não é pública, não é conhecida. (PIAGET, 2014, p.170-171).

Mas Piaget (2014) põe em questão teorias que sugerem relações necessárias, diretas e proporcionais entre os sentimentos de inferioridade e superioridade e as insuficiências objetivas (deficiências físicas, por exemplo) e suas compensações, ou entre esses sentimentos e a presença ou ausência da experiência do amor. Para ele, inferioridade e superioridade são sentimentos análogos às valorizações interindividuais, tratando-se de “reações do próprio indivíduo em relação a si mesmo” (PIAGET, 2014, p.172), o que apenas parcialmente é influenciado pela valorização ou desvalorização alheia, visto que há autovalorizações que convergem e que divergem do julgamento externo.

A dependência do juízo de valor sobre si mesmo em relação à opinião do outro é indireta, diz Piaget (2014), em concordância com uma lei, renomeada por

ele como Lei de Royce-Baldwin[72], segundo a qual todas as condutas aplicadas cedo ou tarde sobre si mesmo se devem a generalizações de relações sociais adquiridas pelo indivíduo em função[73] do outro.

> [...] a criança imita-se da mesma forma que imita os outros, e Baldwin insistiu sobre essa autoimitação. [...] Da mesma forma, fazemos a nós mesmos promessas, damo-nos ordens, obrigamo-nos a compromissos de todos os gêneros, e todos esses casos são, é claro, condutas sociais que aplicamos a nós mesmos. (PIAGET, 2014, p.175-176).

Assim, o esquema de troca de valores interindividuais formulado por Piaget (2014) é aplicável às trocas internas de valores, reais e virtuais. Além de se avaliar e ficar satisfeito ou insatisfeito com as próprias ações reais (valores [r] e [s]), o indivíduo também obriga a si mesmo criando dívidas para consigo (valor virtual [t]), que definem a autovalorização (sentimento de superioridade) e a autodesvalorização (inferioridade), ou seja, sua reputação para consigo mesmo (valor virtual [v]). É possível também, portanto, que o indivíduo seja valorizado externamente e se desvalorize internamente, assim como a inversa, concomitantemente com uma terceira possibilidade, a das "[...] autovalorizações que são certamente influenciadas pelo grupo social, pelo parceiro e por todas as relações afetivas [...]" (PIAGET, 2014, p.174).

Os dois sistemas reguladores das ações interessadas, de sua regulação energética (intensidade) e de sua finalidade (o valor em si, enquanto conteúdo) também se aplicam às trocas internas (PIAGET, 2014), ou seja, interesses externos coexistem com interesses do indivíduo mais fortes ou mais fracos pelas próprias ações.

Desse modo, pela consideração dos mecanismos de valorização interindividual e autovalorização, se sugere algumas inferências como possíveis

---

[72] Josiah Royce (1855-1916) foi um filósofo estadunidense pragmatista reconhecido pelo desenvolvimento de seu conceito de comunidade, apresentando uma perspectiva dialética segundo a qual qualquer indivíduo, ao interpretar a si mesmo, simula uma situação social oriunda uma comunidade que depende desse indivíduo. (NAGL, 2004).
James Mark Baldwin (1861-1934) foi um psicólogo estadunidense que propôs uma teoria geral do desenvolvimento cognitivo, merecendo destaque sua "análise das interações sociais e da influência do contexto social na formação da personalidade – que o levou a postular uma 'dialética do crescimento pessoal' ". (FERREIRA; ARAÚJO, 2009).

[73] Se compreende aqui "função" no sentido "de uma regra que une as variações de certo termo ou de um grupo de termos com as variações de outro termo ou grupo de termos" (ABBAGNANO, 1998, p.473), logo, não significa o mesmo que dependência direta ou proporcional.

respostas às indagações anteriores, a respeito de que necessidades, oriundas de que desequilíbrios, a coação e o compartilhamento dos preconceitos de classe social satisfariam.

Recorda-se, primeiramente, que as classes socioeconômicas são constituídas a partir de múltiplas e complexas estruturas de ritmos, valores e signos/símbolos sociais (fatos sociais) apoiados em interpretações de liberalismo econômico de cada sociedade que o adota. Se trata de ideologias ressignificadas de outra ideologia, temporalmente longínqua, que estruturava de modo racionalizado os interesses (valores) sociocêntricos das subcoletividades burguesas europeias da época. Sua evolução até as diversas configurações atuais é marcada por transformações complexas e profundas, que pouco conservam sua significação radical (MARTINS, 2003). As estruturas (ritmos, regulações e agrupamentos) dos fatos sociais formam sistemas financeiros, constitucionais, jurídicos, políticos, governamentais, ocupacionais, educacionais, familiares, religiosos etc. que conferem formas de organização às sociedades organizadas a partir de interpretações dos princípios liberais. Mas quais liberdades (valores circunscritos) são fundamentadas pelo liberalismo em si e quais as suas condições? A resposta é chave fundamental para a argumentação sobre inter e autodesvalorização pelo preconceito de classe social.

Apoiando-se em Martins (2003), tomou-se ciência da complexidade de assimilações recíprocas ideológicas deformantes dos princípios da ideologia do liberalismo, como: liberal-democracia, nacional-liberalismo, social-liberalismo, socialismo-liberal, globalismo neoliberal, constitucionalismo, nacionalismo, republicanismo, humanismo e romantismo. Acompanhando precisas diferenciações realizadas pelo autor ao longo do texto, encontrou-se sua conclusão sintética:

> Do ponto de vista liberal, o complexo institucional do Estado não pode entrar em choque com as decisões das pessoas tão-somente em nome do seu próprio bem, mesmo que isso as faça mais felizes e a ninguém menos feliz. Dito de um modo mais geral, ninguém tem o direito de impor a outrem (por meio da força física ou por meio da coerção moral exercida pela opinião pública) uma concepção particular do bem. O que se pede ao Estado, como servidor da sociedade, é que zele, mediante providências para tanto adequadas, pelo ambiente em que os indivíduos (abstratamente considerados) possam desenvolver-se livremente, desde que, ao fazê-lo, não entrem em conflito com o gozo da liberdade por parte dos demais. (MARTINS, 2003, p.656-657).

As liberdades defendidas pelo liberalismo são as do indivíduo exercer ou não: pensamento, expressão, identidade, crença, moral privada, mobilidade, escolha, formação acadêmica, trabalho, propriedade privada, reivindicação, independência, privacidade, organização coletiva que não implique coação de outrem, individualidade, pluralismo, concorrência, concentração de renda, enriquecimento econômico, entre outras, desde que minimamente, em nome do equilíbrio social, o indivíduo apresente condições de se responsabilizar legal e moralmente por essas liberdades e seu exercício não afete negativamente a liberdade de outrem. Isso implica em direitos e deveres que, idealmente, seriam aplicados a todos, sem qualquer distinção. Se trata, portanto, de normatização de relações regidas por um respeito mútuo universal, condição das próprias liberdades, o que não se confunde com obediência a dogmas, coletivismo, altruísmo ou socialismo, ideologias antagônicas à liberdade do indivíduo de querer ou não fazer algo pelo outro.

> Não cabe ao liberalismo se pronunciar a favor de qual deve ser o projeto de vida ideal, não lhe compete externar suas preferências sobre a vida que deve ser vivida ou sobre as qualidades de caráter que devem ser cultivadas, nem endossar orientações valorativas – sejam elas humanistas, românticas ou quaisquer outras – que impliquem opções por objetivos e padrões de comportamento de natureza substantiva, com a consequente exclusão dos demais objetivos e padrões de igual natureza. (MARTINS, 2003, p.655-656).

Infere-se que afetar negativamente uma liberdade legítima de ação alheia (modos de ser, ter ou fazer) significaria desvalorização de quem a exerce por direito, o que se sugere ser caracterizada por Piaget (1973a) pelas crises sociais supracitadas. Tanto os desequilíbrios desencadeantes dessas crises quanto suas regulações reequilibrantes podem tanto obedecer às regras previstas pelo próprio sistema quanto não.

Compreende-se que em sociedades organizadas a partir da lógica de um liberalismo econômico como o brasileiro, há normatização condicional entre as graduações de posições hierárquicas institucionais ou de poder de investimento financeiro e as graduações intensivas e extensivas de muitas liberdades individuais (não todas), estruturando-se relações assimétricas que culminam em estratos sociais hierarquizados. Assim, uma posição hierárquica ou poder financeiro de nível “A” implica no exercício de uma liberdade de nível “a” (A → a), relação essa

ideologicamente considerada superior à relação (B → b) e assim por diante, ou seja: (A → a) > (B → b) > (C → c) etc. Se trataria de uma organização superestrutural ideológica que dá forma, não apenas aos conteúdos da materialidade, como também aos valores, todos assim passíveis de comparações em escalas de relações assimétricas.

Considerando tantas liberdades, as combinações de possibilidades de suas expressões intensivas e extensivas parecem virtualmente infinitas em sociedades realmente liberais. No entanto, muitos desses possíveis não se realizam quando as condições mínimas supracitadas são burladas (desvalorização de normas) ou elaboradas (criação de normas) para a satisfação de interesses egocêntricos e sociocêntricos daqueles que buscam liberdades exclusivas, membros de qualquer classe social. Esses interesses, por sua natureza, ignoram necessidades (legitimadas pelos sistemas supracitados) daqueles indivíduos e subcoletividades (livres em tese), igualmente de quaisquer classes sociais, que têm suas ações desvalorizadas (desvalorização de modos de ser, ter e fazer), devido aos obstáculos e impedimentos à sua participação em determinados sistemas de trocas de valores.

Os princípios a partir dos quais se organizam e se normatizam os sistemas sociais liberais, que implicam as liberdades elencadas, não acomodam preconceitos de qualquer gênero, nem mesmo o de classe social. A desvalorização, ou seja, desrespeito a uma subcoletividade inteira de indivíduos em razão de seus modos de ser, ter ou fazer, mesmo que escalonados, se revela como violação de princípios liberais.

O sistema ideológico liberal econômico, como se vê interpretado e aplicado na sociedade brasileira, estrutura escalas de valores referentes aos modos de ser, ter e fazer dos indivíduos, mas não às pessoas compreendidas pelas classes. Como Piaget (1973a, 2014) esclarece, o valor das ações de um indivíduo não implica seu valor como pessoa, valor esse que ele denomina como respeito. Logo, nada autoriza, por respeito conceitual e necessidade lógica, a afirmar que um preconceito de classe social é uma proposição ideológica liberal, mas sugere-se que seja uma implicação construída a partir dos fatos sociais que se mostram diacrônica e sincronicamente estruturados por sua relação dialética com interpretações aplicadas de tal ideologia.

Na medida em que esses valores seminormativos preconceituosos preencheriam necessidades que os tornam interessantes para quem os conserva,

considera-se que, nas relações sociais normatizadas, há três tipos de funções dos indivíduos que compartilham escalas em que valores preconceituosos são regulados com forte intensidade: nas relações regidas pela heteronomia, há funções de quem coage e de quem é coagido; nas regidas pela autonomia, há diferentes indivíduos que enquanto pares se igualam na mesma função.

Se esses valores são fortes para interessados que apresentam uma escala comum, formando-se assim classes de covalorizantes, se está tratando de relações em que há benefício recíproco ou exato, conforme foi tratado, seja em trocas regidas pela norma do dever ou pela norma da reciprocidade. Considere-se o primeiro caso.

Tenha-se em mente que o sistema de proposições preconceituosas que serve de escala de valores para o pensamento coletivo coagido seria imposto pela autoridade do uso e da tradição (PIAGET, 1973a), sendo seus representantes aqueles que coagem. Aquele que cumpre a função da coação, valorizaria o cumprimento da norma, por essa obediência satisfazer uma necessidade de controle ou de estabilidade (função de toda norma), que por sua vez se originaria de algum desequilíbrio cognitivo e afetivo, uma desordem, real ou possível, representada e sentida por aquele que controla. A obediência do outro simbolicamente satisfaria necessidades de reequilíbrio daquele que coage, muitas das quais entendemos ser demanda de análise clínica psicológica para conhecimento de sua natureza. Isto porque, afinal, são muitos os desequilíbrios possíveis que pedem pela obediência do outro em forma de ação que, por exemplo, represente concordância com um preconceito, como o de classe social. No entanto, a valorização ou possibilidade de valorização da classe social por parte de seu subordinado, depreciada pela autoridade, parece oferecer, minimamente, risco de rompimento de normas dogmáticas aparentemente sólidas que garantiriam a (frágil) segurança da autovalorização do opressor. Isto porque ele se valorizaria como superior àqueles da subcoletividade que depreciaria em diversos aspectos. A autoafirmação de superioridade do depreciador em relação à classe depreciada é inerente à conceituação de preconceito.

Da parte daquele que nutre respeito unilateral pelo opressor, lembra-se que o faz pela interpretação de sua função como autoridade, como indivíduo superior ao coagido em algum ou alguns aspectos e pelos sentimentos de temor e afeição desse subordinado. Sua necessidade, nesse caso específico, seria a de

obedecer ao valor normativo, defendido por um superior forte e protetor como uma verdade (dogma) que garante estabilidade. O desequilíbrio neste lado da relação seria representado pela ameaça de punição (realização do temor) ou de abandono (inversa da afeição), afastada pela obediente conservação de dogmas. Como antes, compreende-se que outras possíveis necessidades relativas a outras autovalorizações obtidas dessa relação competem a outra seara da psicologia.

Quanto ao segundo caso, lembra-se que os pares ou grupos – indivíduos com equivalência funcional – que compartilham cooperativamente a escala de valores preconceituosos em subcoletividades, conservariam as opiniões públicas de caráter seminormativo. Essas assim o seriam porque, apesar de permanecerem "no ponto de regulações", possibilitariam "compensações parciais que definem a regulação se estendendo até o limite inferior das estruturas com reversibilidade inteira" (PIAGET, 1973a, p.62), lhe conferindo condição intermediária. Se são "interferências múltiplas e desordenadas", não atingem a reversibilidade que possibilitaria composição inteiramente normativa, mas ainda assim, "dominam os indivíduos de diversas maneiras" (PIAGET, 1973a, p.62).

Se a relação pautada pelo respeito unilateral encontra sua fragilidade no risco de emancipação por discordância do subordinado quanto à premissa implicativa dogmática, essa mesma estruturação tornaria frágil a relação de respeito mútuo por preconceitos compartilhados, ameaçando vínculos sociais. A forma associativa e simbólica do preconceito obriga – para manutenção da integração da subcoletividade pela mesma escala de valores – os covalorizantes a realizarem contínuas regulações compensadoras para as premissas arbitrárias que representam deslocamentos contínuos de equilíbrio. Feitas as regulações, ainda deveriam conservá-las por meio dos princípios de contradição e identidade dos valores virtuais.

Considerando que para Piaget (1973a) o "nós" (subcoletividade de equivalentes) corresponde ao "eu", assim, sendo a proposição preconceituosa de classe social um valor que inerentemente afirma a superioridade de uma classe em relação a outra(s), a subcoletividade sociocêntrica que a conserva de modo uníssono necessitaria dessa autovalorização coletiva de si como superior. O faria por ações que desrespeitam outras subcoletividades (pessoas) por sua associação com valores convencionados como inferiores em sua escala comum. A autovalorização do coletivo depende do equilíbrio das valorizações recíprocas entre seus membros, conforme já tratado.

Enfim, se há tal necessidade de autovalorização e se essa mesma classe de covalorizantes é aquela que forma a opinião pública de caráter coercitivo, sugere-se que o desequilíbrio causal mínimo desta necessidade seria o mesmo daquele que sugerido para o opressor, aqui sendo o risco de rompimento de valores normativos mutuamente conservados que garantiriam a (frágil) segurança da autovalorização da classe como superior às demais.

2.9 Adaptação afetiva a ideais coletivos em diferentes estádios e preconceito de classe social

São exemplos de ideais coletivos as noções de pátria, justiça social e verdade metafísica (por exemplo, a existência de Deus), as noções estéticas, literárias e jurídicas, entre outras, que são reflexo de uma ideologia coletiva. “São, pois, noções que, intelectualmente, são acessíveis apenas ao nível formal e que, do ponto de vista afetivo, constituem valores, ideais afetivos”, de modo que seja possível “a adaptação à ideologia coletiva, sob seu aspecto intelectual” (PIAGET, 2014, p.278). Considera-se pertinente reforçar que para Piaget (2014), adaptação é o equilíbrio entre assimilação e acomodação.

É relevante, dados os propósitos deste trabalho, salientar a importância de se discernir a adaptação à ideologia possibilitada pela moral do dever e pela moral da reciprocidade nos distintos estádios. A perguntas sobre conceitos relativos a ideais coletivos, como pátria, por exemplo, o sujeito limitado ao respeito unilateral oferece respostas que se revelam como reflexo da afeição ou temor às autoridades. Diferentemente, por uma estruturação operatório-concreta, tais respostas refletem limitações “às realidades concretas, como uma cidade, um território, mas o sentimento patriótico, enquanto sentimento dirigido a uma realidade coletiva, é alguma coisa que não é compreendida, que não é sentida [...]” (PIAGET, 2014, p.278).

Desse modo, atos preconceituosos dirigidos a determinadas classes sociais realizados por sujeitos limitados ao respeito unilateral, seriam compreendidos como condutas de obediência por temor ou afeição à autoridade dos usos e da tradição, nas palavras de Piaget (1973a).

Quanto aos períodos operatórios, é importante antes reforçar o que Piaget (1973a, p.63) considerava sobre o sistema das regras jurídicas que, mesmo

estruturado por agrupamento operatório, poderia “justificar tudo e legitimar os piores abusos, conferindo-lhes forma legal”:

> Mas esse problema não é especial ao direito e parece resultar da distinção mesma entre as formas e seu conteúdo, a qual marca a chegada da estrutura operatória, em oposição às estruturas reguladoras cuja forma e conteúdo permanecem indissociáveis: no domínio das regras lógicas, igualmente, pode-se encontrar em presença de um sistema de proposições formalmente correto, mas falso em seu conteúdo, porque repousando sobre premissas errôneas. (PIAGET, 1973a, p.64).

Tomado equivocadamente como fato “indiscutível” (normatizado coercitivamente pela opinião pública), porém justificado por operações lógicas insuficientes e desavisadas de sua arbitrariedade, o preconceito de classe social encontraria no pensamento operatório concreto condições de conservação ainda frágeis, porém menos do que pela estruturação mais primitiva que lhe deu forma. A comprovação das proposições de que uma classe é inferior a outra se limitaria aos copossíveis concretos, a assimilações progressivas por transferências de procedimento, baseadas nas experiências empíricas. Em complemento, os sentimentos análogos às operações concretas se dirigem às “pessoas concretas”, ou seja, se baseiam ainda em relações interindividuais próximas, sem referência à “sociedade como um corpo social” (PIAGET, 2014, p.273), o que também implica a fragilidade das generalizações preconceituosas.

Às transformações cognitivas do estádio das operações formais também corresponderão determinadas transformações afetivas, voltadas sobretudo para o corpo social, para além das relações interindividuais, já que potencialmente o adolescente pode passar a se sentir um igual aos adultos (internamente), a conceber seu trabalho como parte de um plano de vida e a se contrapor à opinião das autoridades, engajando-se em projetos de reformas. (PIAGET, 2014).

As operações de segunda potência significam pensar sobre o próprio pensamento, aquilo que Piaget (2014) concebe como a capacidade de abstração refletida que ultrapassa as ações que se dão simplesmente em função das situações atuais (ligadas aos problemas concretos e presentes, como antes), que possibilita “ultrapassar o real, no sentido do possível, e inseri-lo em uma série de hipóteses que constituem o conjunto dos possíveis.” (PIAGET, 2014, p.274).

A face afetiva dessa estruturação é representada pelos interesses crescentes pelas regras que normatizam a sociedade (sentimentos jurídicos) e pelas proposições teóricas que sugerem sistemas reformadores de diversas ordens, bem como por sentimentos correlativos a ideais coletivos, o que se diferencia dos sentimentos interindividuais – dirigidos às pessoas ou conhecidos por meio das pessoas – dos estádios anteriores (pré-operatório e operatório concreto) (PIAGET, 2014).

Como o preconceito de classe social seria passível de estruturação operatória para sua assimilação a uma ideologia, sugere-se que ideais a respeito de como deveria ser a realidade coletiva poderiam ser ainda "melhor justificados" por sua estruturação lógico-formal, intelectualmente acessível por aquele que a conquista.

Ideologias cosmogônicas, teológicas, políticas e metafísicas, diz Piaget (1973a, p.79), "se estabelecem entre as representações coletivas mais primitivas e os sistemas reflexivos mais refinados". A força do interesse por uma proposição sociocêntrica, de caráter simbólico, originalmente imposta pela autoridade do uso e da tradição, pode torná-la, no pensamento formal, uma hipótese dentre outras, porém arduamente defendida como "necessária" (porque frágil em seu equilíbrio estrutural), mesmo que provisoriamente, o que não se sustenta diante do juízo crítico, lógico interproposicional, objetivo e indiferente a tal interesse, como seria o científico. Diz Piaget (1994):

> No próprio adulto, o homem, por mais racional que seja, não submete, verdadeiramente, à sua "experiência moral" senão uma parte ínfima das regras que o cercam: por mais desejoso que estivesse de sair de sua "moral provisória", Descartes[74], porém, permaneceu fiel a ela a vida toda. (PIAGET, 1994, p.83).

A conservação de um preconceito de classe social poderia ser motivada pela energia do discurso idealista egocêntrico reformador de um adolescente. Por exemplo, se pode imaginar o poder argumentativo de adolescentes que se supõem liberais fundamentando a inferioridade dos pobres, baseados em uma

[74] A "moral provisória" do filósofo, físico e matemático René Descartes (1596 – 1650) foi assim entendida por ele por se tratar de "proposições apenas prováveis, pois as exigências práticas da vida impedem que as decisões sobre o nosso comportamento sejam 'suspensas' e adiadas por uma deliberação meramente teórica [...]" (PINHEIRO, 1993, p.08), enquanto não houver fundamentos para uma "moral definitiva" e estável. As proposições prováveis, no caso, tratavam da prova da existência de Deus, que serviria como "garantia de que as realidades mentais são efetivamente símbolos de seus referentes, ou seja, da realidade formal das coisas que elas representam" (ibidem).

lógica proposicional (discurso hipotético-dedutivo baseado em combinatória) que sustente valores como o mérito, tanto quanto daqueles adolescentes que se supõem progressistas e justificam a inferioridade dos ricos por necessidades lógicas de valores como sustentabilidade e humanismo.

Significaria o sujeito tomar como implicação logicamente necessária a hipótese de equivalência entre a classe e o predicado que a inferioriza, combinando essa premissa de múltiplas formas em um discurso que refletiria análises combinatórias, porém frágeis diante de confrontos com realidades que desmentem a própria premissa. O preconceito não admitiria dissociação de “alguns” entre os elementos generalizados, salvo sob o eufemismo do discurso sobre “maioria/minoria”, o que anteriormente se buscou fundamentar pela necessidade lógica como uma falsa dissociação, também frágil diante de solicitação por comprovação estatística. Significa que facilmente se demonstraria na realidade o mérito de alguns pobres, bem como a consciência humanista e de sustentabilidade entre alguns ricos, facilidade essa, porém, que não necessariamente se observaria na integração cognitiva e afetiva de tais fatos pelo sujeito apaixonado por seu ideal.

2.10 A VONTADE COMO INSTRUMENTO DE CONSERVAÇÃO OU DE SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO

Piaget (2014) denomina como atos de vontade as operações afetivas coordenadas pela lógica dos sentimentos, pois a vontade é instrumento de conservação de valores e que procede pela reversibilidade, caracterizando a face afetiva da estruturação operatória. Apoiado inicial e centralmente sobre proposições de James[75] e Claparède, Piaget (2014) assimila vontade a um mecanismo regulatório isomorfo ao operatório para a resolução de conflitos entre tendências afetivas superiores e inferiores.

Para a resolução de um problema de ordem cognitiva o indivíduo se encontra diante de conflitos entre as tendências da configuração perceptiva e as da

[75] Willian James (1842-1910) foi um filósofo e psicólogo americano. Pioneiro da psicologia estadunidense, foi um representante do pragmatismo enquanto corrente filosófica, para quem “a vontade intervém unicamente em caso de conflitos entre tendências” (PIAGET, 2014) fortes e fracas. Segundo Marins (2008), em “A vontade de crer” James afirmava que só haveria função numa escolha se ela fosse entre duas hipóteses vivas, que parecessem possibilidades reais para a pessoa, o que seria medido pela disposição do sujeito para agir.

compreensão inteligente, dadas pela necessidade lógica de conservação. Esta depende de

> [...] uma descentração que vai colocar a situação atual em relação a situações anteriores ou posteriores, e a operação não é outra coisa senão essa própria descentração, essa colocação em relação que permite fazer dominar a conservação em oposição às ilusões da configuração momentânea. (PIAGET, 2014, p.242).

Do mesmo modo, na perspectiva afetiva, em circunstâncias que exigem emprego da vontade, o indivíduo se encontra numa configuração atual que torna o desejo intenso na medida em que ele esquece o passado e o futuro, tendendo a agir de acordo com a situação presente. Mas essa tendência superior pode se tornar inferior, se for colocada em relação com valores anteriores e posteriores, uma descentração afetiva por revivência de valores, análoga à descentração cognitiva. Se trata do emprego da vontade. “A tendência momentaneamente forte se torna a mais fraca e se subordina a valores que se tornam mais importantes pelo próprio fato da descentração” (PIAGET, 2014, p.244).

Não há, diz Piaget (2014), nenhuma necessidade de força adicional para a inversão do balanço energético das tendências, sujeitas a variações em função dos estados do indivíduo e da situação como um todo. A descentração afetiva pode ser compreendida como um alargamento do campo da comparação entre os valores atuais, passados e futuros, pois, por esta razão, a intensidade dos valores é relativizada, o que explicaria sua colocação em relatividade de acordo com o contexto. “No todo, a tendência inicialmente forte se torna fraca simplesmente porque ela é recolocada na escala normal de valores” (PIAGET, 2014, p.247). Essa escala representa uma ordem de valores mais estável, que permite rever os valores atuais numa perspectiva normal, diz Piaget (2014), aquela em que se reencontra hábitos intelectuais e afetivos, valores mais permanentes nos quais se acredita.

Por esta razão, conclui Piaget (2014, p.249), que “a vontade é precisamente a conservação dos valores”, uma regulação das regulações primárias, aquelas que geram sentimentos espontâneos não normativos, compreendidos como afetos perceptivos, simpatias e antipatias, entre outros.

Dessa forma, considera-se que diante de situações potencialmente desequilibrantes para o pensamento preconceituoso que provocariam forte empatia para com uma pessoa que é discriminada, a vontade poderia entrar em ação ao

suprimir tal força, uma vez que o sujeito revivenciaria o valor da implicação preconceituosa previamente conservado e anteciparia afetiva e cognitivamente o valor de suas ações futuras em caso de conservação ou dissociação dessa proposição. Infere-se que se o compartilhamento de uma escala de valores preconceituosos é regulado pela norma do dever ou da reciprocidade, a dissociação das proposições implicaria no desequilíbrio das relações sociais do grupo de covalorizantes, o que acarretaria crises ou rompimentos de vínculos por desvalorizações mútuas.

Por outro lado, se se estiver certo quanto ao ônus das crises e rompimentos sociais, haveria o bônus das possíveis transformações por reequilibração das escalas comuns – dependendo da força do interesse pelos valores preconceituosos daqueles pares cujas significações não foram desequilibradas – ou do compartilhamento com outros indivíduos em que a nova escala de valores é de interesse comum. Considera-se que uma condição mínima necessária, embora não suficiente, para tal revolução é a dissociação ativa, realizada pelo sujeito, de suas proposições arbitrárias e generalizantes, o que parece possível pelo exame lógico de sua necessidade. Toda reequilibração só ocorre sob a condição da ação autônoma sobre o objeto, deflagrada por uma necessidade oriunda de um desequilíbrio, percebido e sentido, o que explica a ineficácia de métodos educacionais estritamente expositivos, conforme a seguinte explicação de Piaget (1973a):

> Com efeito, na medida em que as verdades éticas ou racionais, mesmo quando convergem em seu conteúdo com as normas admitidas pela elite moral ou científica da sociedade considerada neste momento de sua história, são impostas por uma coação educativa familiar ou escolar, em vez de serem revividas ou redescobertas sob o efeito de livre colaboração, elas mudam *ipso facto* de característica, subordinando-se a um fator de obediência ou de autoridade que depende da regulação e não mais da composição lógica [...]. (PIAGET, 1973a, p.63).

Se os novos valores decorrentes da dissociação das proposições preconceituosas forem conservados pela necessidade lógica após processo de reequilibração, tendem a sê-lo também por seu correspondente afetivo, a vontade, na medida em que passam a servir de referência passada para o sujeito.

Diante de uma tendência inicialmente forte, de agir de acordo com uma situação cuja assimilação se daria pelo antigo esquema depreciativo ora alimentado, o sujeito agora, com exercício de sua vontade, poderia enfraquecer a

tendência prévia e “fazer valer” a recém-conquistada. Enfim, a vontade entraria em ação, pela inibição do ato preconceituoso solicitado pela configuração atual, devido ao alargamento do campo que considera a escala reestruturada no passado e suas consequências futuras.

2.11 Inferências sobre causas e funções do preconceito de classe social

No capítulo anterior, argumentou-se e concluiu-se inferencialmente que, mesmo quando se organiza por aparentes raciocínios lógicos, o caráter ilógico extensional do preconceito parece se impor como pseudonecessidade por indissociação entre compreensão e extensão das classes depreciadas ou conecessidade limitada, devido a insuficientes dissociações que não alcançam a necessidade lógica. Ao fim, este estudo se lançou ao desafio de compreender, pela perspectiva do aporte piagetiano, como indivíduos que conquistam a possibilidade de estruturações operatórias podem conservar, inclusive ao longo de toda uma vida, estruturações preconceituosas de caráter essencialmente pré-operatório. Analogamente, indagou-se como sociedades inteiras podem fazê-lo ao longo até mesmo de séculos, considerando em especial o preconceito de classes sociais. Necessitava-se, enfim, conhecer as causas e funções da conservação deste.

Sugeriu-se que o preconceito de classe social, como fato social conservado diacrônica e sincronicamente, depende de normatizações para tal, sobretudo em decorrência de suas associações arbitrárias que, não normatizadas, teriam estabilidade fragilizada pela necessidade adaptativa de contínuas regulações que deslocam seu equilíbrio “ao vento” dos interesses momentâneos. No preconceito, o valor implicitamente conservado historicamente ou em trocas atuais, que assimilaria e seria assimilado por diferenciações predicativas depreciativas, seria o da inferioridade da(s) outra(s) classe(s) social(s), independente da variação das composições e hierarquias de valores.

Preconceitos de classe social representariam valores, logo, interesses que atendem a necessidades e seriam representados por signos multiplicados por simbolismos abstraídos da materialidade dos fatos sociais ideologicamente organizados. Se de tipologia ideológica, também seria uma construção sociocêntrica, logo, primitiva e de conscientização periférica, uma correspondência isomorfa à

perspectiva egocêntrica pré-operatória, o que foi sugerido inferencialmente por outra via no capítulo anterior.

A normatização do preconceito seria necessariamente coercitiva por sua significação genética estática e pseudonecessária, estruturalmente análoga a outras crenças de caráter ideológico, cujas premissas implicativas intuitivas podem vir a ser racionalizadas, mas sempre insuficientemente dissociadas. Tal coerção se daria pela autoridade do uso e da tradição da opinião pública de subcoletividades interessadas, que sustentam o valor do preconceito por atender, explicitamente, a necessidades sociocêntricas de sentimento de superioridade.

Geração após geração, uma forma de estruturação rítmica da sociedade, a crença preconceituosa seria imposta às gerações seguintes que a interiorizariam e conservariam, a princípio, pelo temor e afeição inerentes ao respeito unilateral, posteriormente, por respeito mútuo entre pares, em cooperação sobre escalas de valores comuns.

Em ambas as relações, o preconceito seria conservado diacronicamente por estruturação coletiva de agrupamentos, caracterizados por troca de valores em equilíbrio (no caso da coação, falso porque externo), reais e virtuais. Tal estrutura admite relações por respeito unilateral, regidas pela norma do dever e relações por respeito mútuo, dirigidas pela norma da reciprocidade cuja obrigação de conservação de valores se dá por equilíbrio lógico interno à troca, dependente de princípios de contradição e identidade.

Todas as três funções relativas aos agentes dos dois sistemas de trocas (opressor, oprimido e par covalorizante), se caracterizariam por necessidades de autovalorização ou intervalorização (ou interdesvalorização, em possíveis casos de autopreconceito) sendo atendidas pelo valor do preconceito implícito nos signos (significações) trocados.

Dessa forma, a conservação coletiva de implicações significantes arbitrárias dos preconceitos de classe social atenderia a necessidades adaptativas dos membros que os compartilhariam, por manutenção de valores comuns que garantiriam coesão social por autovalorizações e intervalorizações da subcoletividade e atendimento de suas necessidades, porém de modo sociocêntrico, indiferente à perspectiva das subcoletividades depreciadas. A integração dos fatos sociais que negam as premissas preconceituosas, colocaria em risco a satisfação das

necessidades afetivas de superioridade, um fator a ser considerado sobretudo em casos de possibilidade estrutural lógico-operatória.

Como importante fator externo que implica adaptação, sugere-se o preconceito de classe social como um elemento de caráter ideológico, apoiado em significações não necessárias do liberalismo econômico. A meio caminho entre regulações pré-operatórias de transformações irreversíveis e racionalizações operatórias, mas de reversibilidade limitada pela imposição da materialidade dos fatos sociais, estes organizados pela própria ideologia que lhes serve de base, os preconceitos de classe social assim estruturariam dialeticamente a infraestrutura dos ritmos sociais, deformando-a.

Exclusões e violências, físicas e simbólicas de toda ordem seriam, ao longo do tempo, naturalizadas como parte do jogo de subida e descida nas escalas hierárquicas do poder econômico, de inclusão e exclusão em sistemas de trocas de valores. Isso inclusive faria dos preconceitos, indicativos de crises sociais entre classes que compartilham a mesma escala de valores e que continuamente trabalhariam, ao longo da história, pela intervalorização.

Preconceitos de classe social seriam, portanto, assimilações e acomodações recíprocas entre sistemas ideológicos que deformariam também os próprios princípios do liberalismo ou do progressismo, em nada condizentes com preconceitos, visto a arbitrariedade de juízos de valor que representam negações das significações de liberdade e coletividade.

Em síntese, sendo a vontade dimensão afetiva do pensamento lógico-operatório, ela tanto pode ser exercida para a conservação de valores preconceituosos passados ou antecipados diante de forças atuais que pedem por sua dissociação em relação à classe depreciada, quanto para a conservação de dissociações conquistadas, mesmo diante de forças atuais assimiláveis por esquemas de significação preconceituosa disponíveis no sistema cognitivo.

As condições para dissociação de implicações preconceituosas passam por dimensões ideológicas, morais, afetivas e cognitivas. Compreende-se que quanto a estas últimas, o autoexame das necessidades lógicas das implicações significantes arbitrárias pode ser um bom início para reequilibrações cognitivas, com impacto consequente nas demais dimensões, paralelas à cognição.

As verdades e falsidades pela lógica científica se referem ao respeito por suas leis, não à realidade do conteúdo que estruturam ou da subjetividade e

objetividade de sua construção. O problema lógico, diz Piaget (1976b, p.5), trata “apenas da validade interna dos sistemas de proposições, isto é, da maneira pela qual uma proposição arrasta ou exclui outras”. Essa validade das proposições é estabelecida de duas formas: verdadeira (V) ou falsa (F), os chamados valores-verdade. A lógica estuda como “dados são enunciados por proposições e como estas se encadeiam entre elas; trata, portanto, de um domínio que permanece interior à atividade do sujeito”. (PIAGET, 1976b, p.5).

Considera-se que o simples exame das condições lógicas para afirmação como real de premissas preconceituosas possibilitaria nesse âmbito aquilo que Piaget (1973a) preconizou, para a sociologia, como método axiomático. Este possibilitaria a dissociação entre estruturas operatórias e premissas arbitrárias que se mostram integradas nas ideologias (ou como se sugere neste trabalho, nos preconceitos enquanto elementos ideológicos). Se trataria, portanto, de “dissociar o ideológico do concreto” (PIAGET, 1973a, p.81), este compreendido como o que é real e objetivo, em oposição ao que é sociocêntrico.

Se por um lado se defende a solicitação do exame das necessidades lógicas das proposições de exclusividade de características para as classes sociais (CS) construídas pelos sujeitos, a análise dessas estruturações pelo pesquisador deve obedecer ao crivo logístico. Inhelder e Piaget (1976) defendem esse método de trabalho, uma vez que

> É enquanto cálculo ou álgebra que empregamos aqui a logística e não enquanto lógica (pois a lógica não deve intervir nas explicações psicológicas, da mesma forma que não deve ocorrer o inverso). Mas, considerada nesta perspectiva, a utilização do cálculo logístico é, pelo menos sob dois aspectos, indispensável.
> Inicialmente, esse cálculo é o único que permite determinar a extensão exata das operações possíveis em geral […]
> Mas principalmente, e é o que importa para nosso problema, o cálculo logístico permite mostrar que esses conjuntos de operações não são formados apenas por sequência de elementos justapostos; ao contrário, essas coleções de elementos têm uma estrutura, enquanto totalidades, e são as estruturas de conjunto das operações proposicionais, comparadas aos agrupamentos concretos de classes e de relações, que será instrutivo analisar para resolver os problemas psicológicos […].
> […] esse recurso à análise teórica das estruturas não constitui de forma alguma uma pesquisa de lógica; trata-se sempre de psicologia, mas com a utilização do cálculo logístico, entendido como álgebra mais geral do que a álgebra elementar baseada nas operações numéricas. (INHELDER; PIAGET, 1976, p.202).

O alcance das significações dos sujeitos deve ser analisado tomando como referência o nível mais avançado de estruturação, porém inferindo-se mecanismos de abertura dos possíveis e fechamento dos necessários que originam tal estruturação.

Esse método traz alguns riscos, segundo Inhelder e Piaget (1976), o que exige análise das formas predominantes das argumentações de cada sujeito, consideradas em conjunto.

> […] é quase impossível, diante de um enunciado isolado qualquer, decidir entre essas duas possibilidades [estádio II, operatório concreto, e III, formal], e a questão não apresenta significação psicológica a não ser em função do conjunto de raciocínios do sujeito ou de uma sequência suficientemente sistemática de inferências. […] seria inútil procurar um critério exclusivamente verbal ou linguístico; por exemplo, considerar como implicações os enunciados que contenham as palavras "se… então". […] Realmente, apenas algumas expressões são decisivas: assim, quando um sujeito diz "se fosse (tal fator) que agisse, deveríamos encontrar (tal consequência não observada)", podemos estar certos da natureza hipotético-dedutiva e, por conseguinte, proposicional das operações em jogo. Mas, na grande maioria dos casos, a linguagem permanece implícita e o sujeito não isola as minúcias de suas inferências.
> […] o método mais seguro […] consiste em analisar as provas utilizadas pelo sujeito. Se estas provas se resumem a considerar as correspondências observadas, as operações concretas são suficientes e nada autoriza a atribuir ao sujeito os mecanismos mais complexos de pensamento. Se, ao contrário, interpreta uma determinada correspondência como podendo ser o resultado de várias combinações possíveis, o que o leva a verificar suas hipóteses através de suas respectivas consequências, podemos estar certos da presença de operações proposicionais. (INHELDER; PIAGET, 1976, p.202).

A tomada de consciência da impossibilidade lógica de generalização necessária de predicados não-redundantes exclusivos (incluídos os depreciativos) para toda uma CS, se construída cognitiva e afetivamente, poderia culminar numa reestruturação desses predicados vinculados às CS pelo sujeito. Mas, consequentemente, também afetaria suas escalas de valores, devido à construção de novos interesses oriundos das dissociações realizadas, afinal, determinados predicados passariam a caracterizar outras CS.

O próximo capítulo foi dedicado aos aspectos metodológicos da pesquisa e complementado com observações que se avaliou como importantes para

a compreensão da construção logística das entrevistas (instrumentos) e da posterior discussão de resultados. A relevância de tais observações refere-se, sobretudo, ao instrumento de intervenção proposto neste estudo, cujo objetivo foi a promoção de abstrações reflexivas e dissociações de implicações generalizadas para classes sociais, dentre elas, as potencialmente preconceituosas, construídas por adolescentes e adultos.

3 MÉTODO

Objetivou-se, neste momento, apresentar à/ao leitora/leitor como se estruturou e procedeu a coleta e análise de dados.

Apesar de se ter consciência da importância de objetividade na descrição dos métodos, a construção de instrumentos inéditos neste trabalho para a coleta de dados tornou necessária sua descrição e fundamentação, o que foi realizado na última seção deste capítulo, sem o que a compreensão dos resultados e sua discussão ficaria comprometida.

3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL). Buscamos respaldo nas recomendações éticas presentes na Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e normas complementares (UNIVERSIDADE, 2012). Obtivemos aprovação do comitê CEP/UEL em 20 de dezembro de 2018, respaldado pelo parecer número 3.097.036e do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição coparticipante (CEP/IFPR) em 08 de janeiro de 2019, parecer número 3.108.746.

O advento da suspensão das aulas presenciais na instituição coparticipante no primeiro bimestre de 2020 impossibilitou início da fase de coleta de dados, culminando, em 15 de novembro de 2020, após adiamentos de expectativas de retorno às aulas, na apresentação de uma proposta de emenda ao projeto de pesquisa, melhor detalhada adiante. A emenda foi aprovada pelo CEP/UEL pelo número de parecer 4.442.913 em 07 de dezembro de 2020 e pelo CEP/IFPR (instituição coparticipante) pelo número de parecer 4.478.486 em 21 de dezembro de 2020.

3.2 CENÁRIO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Como cenário de coleta de dados, optou-se por um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (Instituto Federal do

Paraná - IFPR) localizados na região norte paranaense, aqui denominado como instituição coparticipante.

Esse *campus* teve sua autorização para implantação em 19 de março de 2008 e efetivo início das atividades educacionais em 03 de maio de 2009. Possui instalações físicas como biblioteca, laboratórios de química, física, anatomia, ciências biológicas, massoterapia, prótese dentária, saúde bucal, informática, robótica e de ensino. Atendendo atualmente a 948 estudantes, matriculados após aprovação em processos seletivos que reservam no mínimo 50% das vagas para cotas de inclusão social (pretos, pardos, indígenas, estudantes que cursaram integralmente escolas públicas), oferta atualmente dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Informática e Biotecnologia, com duração de quatro anos letivos), quatro cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio (Enfermagem, Massoterapia, Prótese Dentária e Saúde Bucal, com duração de dois anos letivos), dois cursos de graduação, um de pós-graduação *lato sensu*, dois cursos de formação continuada, e um centro de línguas voltado para ensino de línguas inglesa e espanhola. (REITORIA, 2022a, 2022b).

Conta no momento com 108 servidores ativos permanentes, sendo 66 docentes atuantes em diretorias, coordenações de cursos e estágios, colegiados, conselhos, núcleos, projetos de ensino, pesquisa e extensão, e comitê de ética em pesquisa; e 42 técnicos administrativos, atuantes em Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE) composta por pedagogas, assistente social, psicólogo, intérprete de Libras, técnicas em assuntos educacionais e assistentes de alunos; Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); Biblioteca, onde além de acesso ao acervo, toda a comunidade conta com orientação para normalização de trabalhos acadêmicos, levantamentos bibliográficos e busca em base de dados; secretaria acadêmica e setores administrativos (REITORIA, 2022a, 2022b).

3.3 METODOLOGIA

Realizou-se pesquisa com enfoque quali-quantitativo, uma vez que se deteve aos processos ou movimentos de construção cognitiva, afetiva, moral e social, captados pela evolução de significações de uma realidade, porém buscando regularidades, ou seja, “probabilidade de determinado comportamento surgir”

(BAPTISTA; DE CAMPOS, 2016, p.105) após uma intervenção planejada sobre um grupo e não sobre outro. A pesquisa apresenta objetivos descritivos, explicativos e de comparação, por buscar descrição de características cognitivas, afetivas e morais de determinada população, identificação de fatores que contribuem para tais fenômenos e relação entre variáveis (GIL, 2008).

Adotou-se procedimentos de pesquisa experimental com delineamento quase-experimental, pelo interesse em procurar relação de causa-efeito, por randomização emparelhada de grupos e manipulação de variáveis, porém sem o controle rigoroso destas para alcance de alta validade interna, enquanto medida de alteração de variável dependente por variável independente (BAPTISTA; DE CAMPOS, 2016).

A elaboração e aplicação dos instrumentos foi orientada pelo método clínico-crítico piagetiano, caracterizado por roteiros compostos por questões abertas e flexíveis, de modo que possibilitem ao entrevistador intervir sistematicamente com perguntas adicionais, para compreender e acompanhar o entrevistado em seu modo de pensar, perceber, agir e sentir (DELVAL, 2002). Segundo Delval (2002), a posterior análise qualitativa dos dados também faz parte do método clínico, o que foi seguido, ao “elaborar algumas categorias de análise, detectar as tendências nas concepções e nos sujeitos e comprovar se nossos dados se ajustam bem às categorias” (DELVAL, 2002, p.161).

O pesquisador piagetiano deve ter em mente que trabalha com a integração numa totalidade de três dimensões da significação propostas por Piaget: as significações da ação e do objeto pelo próprio sujeito de pesquisa e a significação das ações do sujeito de pesquisa na perspectiva do pesquisador (LATANSIO, 2010). Desse modo, quando um pesquisador piagetiano pergunta explicitamente ao sujeito, por exemplo, “o que é classe social?”, implicitamente pergunta “quais são seus esquemas simbólicos (ou sistema de esquemas) de assimilação (ação de definir) para o objeto “classe social”?”. Assim, uma questão nada mais é do que uma solicitação de ação por parte do sujeito sobre um objeto e as respostas do sujeito, significações, se tornam então objetos para o pesquisador, cuja responsabilidade consiste em estruturá-los com base nos preceitos da Epistemologia Genética, sem perder de vista o princípio da refutabilidade, como priorizaria o grande cientista que foi Jean Piaget.

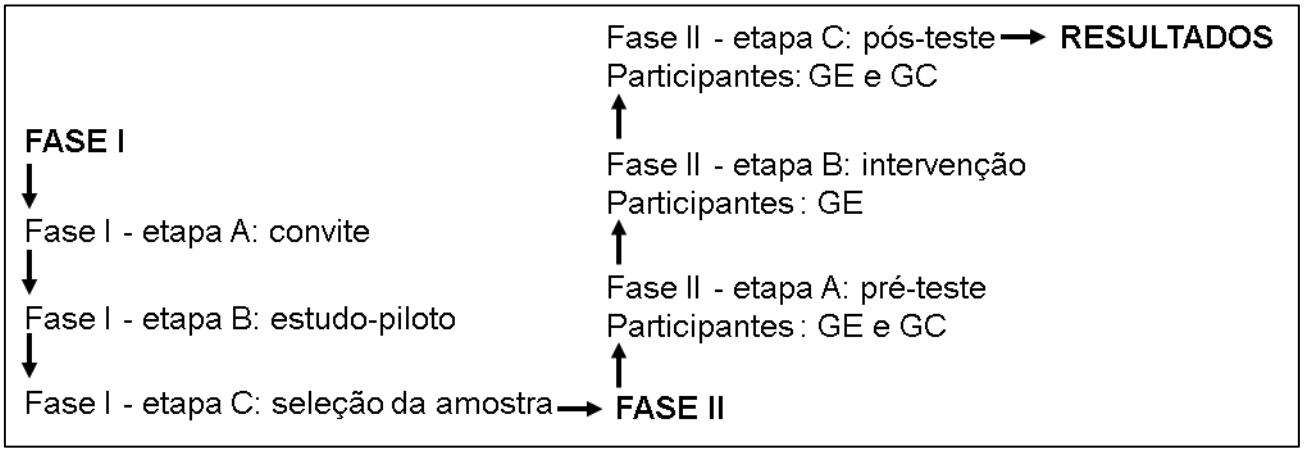
3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS/DOS PARTICIPANTES

As/Os participantes da pesquisa pertenciam a classes sociais que vão de A a C2, segundo parâmetros do Critério Brasil – ABEP e aos cursos médios técnicos em Biotecnologia (Integrado ao Ensino Médio), Enfermagem, Massoterapia, Prótese Dentária e Saúde Bucal (Subsequentes ao Ensino Médio), apresentando entre 17 e 60 anos de idade.

3.5 FASES, ETAPAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

A pesquisa se desenvolveu em duas fases com etapas específicas. Cada etapa empregou instrumentos variados. Por essa razão, optou-se por apresentar as fases, suas respectivas etapas, os instrumentos envolvidos e os procedimentos de coleta.

Diagrama 2 - Fluxograma de fases e etapas da pesquisa.



Fonte: o próprio autor.

3.5.1 Fase I – definição e procedimentos

A fase I da pesquisa teve três etapas nas quais se objetivou realizar ajustes nos instrumentos e organização das etapas de coleta de dados por meio de estudo-piloto, além de seleção dos participantes e constituição dos Grupos Experimental (GE) e Controle (GC).

3.5.1.1 Fase I - etapa A: convite e procedimento de aplicação do questionário sociodemográfico

Instrumento: questionário sociodemográfico.

Participantes: estudantes de sete turmas dos cursos técnicos de Biotecnologia, Enfermagem, Massoterapia, Prótese Dentária e Saúde Bucal que devolveram envelopes contendo o instrumento de coleta de dados e TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) assinado.

Conseguiu-se autorização oral de coordenadores dos cursos e docentes que estariam com as turmas, para se entrar nas salas de aula no início do segundo bimestre do primeiro semestre letivo de 2019.: Nesta ocasião, foram distribuídos: TCLE em duas vias, uma de posse do estudante e outra que seria devolvida ao pesquisador com assinatura (própria ou do responsável), caso houvesse concordância com a participação; uma cópia do questionário sociodemográfico (apêndice A).

Antes da distribuição dos envelopes, foram apresentados às turmas: o pesquisador, seu curso de pós-graduação e instituição, tema do projeto de pesquisa, objetivos da pesquisa, etapas da pesquisa e natureza dos instrumentos de coleta de dados, bem como a garantia de cuidados éticos, como sigilo da identidade e das informações prestadas, participação voluntária sem ganhos financeiros, liberdade e bem-estar ao responder aos instrumentos e custo por parte do pesquisador quanto à quaisquer ônus relativos a materiais e transporte até local da pesquisa. Solicitou-se também que as/os participantes que se dispusessem a participar da segunda fase da pesquisa em encontros presenciais, informassem no formulário concordância e disponibilidade de dias e horários para os encontros na instituição, em sala de atendimento da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis – conforme acordo prévio entre o pesquisador, sua chefia e colegas –, local propício para tal atividade devido ao silêncio, ventilação, luminosidade, móveis adequados e conforto. Aos menores de idade foi solicitado que levassem o envelope para casa para que os responsáveis lessem o TCLE e assinassem via do pesquisador em caso de concordância. Com todos os estudantes foi combinado dia e horário para coleta dos envelopes contendo TCLE assinado e questionário sociodemográfico preenchido.

O questionário sociodemográfico contou com questões fechadas, semiabertas e abertas que solicitavam dados relativos à identificação da/do

participante, idade, gênero e cor autodeclarada da/do participante.

O questionário sociodemográfico também conteve na íntegra as questões padronizadas pelo comitê do novo (vigente a partir de 2015) Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), versão 2018, órgão da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). É também denominado “ABEP novo” (KAMAKURA; MAZZON, 2016). Seu modelo de questionário possibilita definição da classe socioeconômica da família do entrevistado, segundo os cortes A, B1, B2, C1, C2, D-E, por meio de cálculo de pontos referentes a cômodos e bens, número de empregadas/empregados que trabalham no domicílio, grau de instrução do membro com renda mais alta na família e acesso a serviços públicos. As instruções para consideração dos critérios e pontuação constam em seu modelo de aplicação (ABEP, 2018; KAMAKURA; MAZZON, 2016).

3.5.1.2 Fase I - etapa B: estudo-piloto; procedimentos adotados

Optou-se por considerar o estudo-piloto constituindo uma etapa do estudo realizado, mesmo sem integrar seu *corpus* de dados ao estudo principal. Justifica-se a opção pelo fato de que, no referencial teórico piagetiano, a questão metodológica é ressaltada por um método próprio, o que valoriza o estudo-piloto como momento para possibilitar o ajuste necessário ao pesquisador quanto aos princípios do método clínico-crítico.

Instrumentos: questionário sociodemográfico; entrevista sobre associações entre classes sociais e suas características; prova operatória “O conjunto das partes”.

Participantes: seis estudantes maiores de idade do curso técnico de Massoterapia que se dispuseram a participar da fase II da pesquisa.

Como resultado, se considerou que eram necessárias reelaborações e revisão dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Reelaborou-se a entrevista semiestruturada sobre o tema preconceito de classes sociais; foi iniciada pesquisa para construção de uma história dilemática que possibilitasse avaliação de mecanismos de Generalização envolvidos em juízos sobre preconceito de classe social, como modo de complemento à prova operatória citada; e se considerou a necessidade de estudo mais aprofundado de lógica proposicional, para melhor

compreensão de resultados de aplicação da prova operatória “O conjunto das partes”. Dessa forma, o cronograma para início da fase II de coleta de dados foi adiado para o primeiro semestre de 2020, quando então a pandemia de COVID-19 foi deflagrada, implicando suspensão das aulas presenciais e consequências tratadas adiante.

3.5.1.3 Fase I - etapa C: seleção da amostra; procedimentos adotados

Instrumento: questionário sociodemográfico.

Participantes: estudantes de sete turmas dos cursos técnicos de Biotecnologia, Enfermagem, Massoterapia, Prótese Dentária e Saúde Bucal.

Ainda ao fim do primeiro semestre de 2019, foram separados os questionários daqueles que se dispuseram a participar da fase II, dentro da faixa etária citada, com o objetivo de sortear estudantes que comporiam a amostra (*n*) do estudo, a serem posteriormente distribuídos entre dois grupos: Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC). O GE foi o único a passar pela “fase II, etapa B: teste (intervenção)”, conforme abordado mais adiante.

Definiu-se uma amostra total de 36 participantes (GE e GC com 18 participantes cada), sendo sorteados 12 alunos do curso de Biotecnologia, 12 de Massoterapia e Enfermagem (aulas no período matutino), e 12 de Prótese Dentária e Saúde Bucal (noturno). Cada grupo de 12 participantes seria dividido em dois grupos de 6 membros para GE e GC.

A possibilidade de perda amostral foi considerada nessa proposta de quantidade de participantes, de modo que se poderia ter seguramente o mínimo de 10 participantes em cada grupo (GE e GC). A quantidade mínima recomendada por Delval (2002) para pesquisas apoiadas no método clínico-crítico piagetiano é de 10 sujeitos, para que sejam possíveis comparações entre categorias de respostas com representação razoável do modo de construir a realidade.

A proposta de emenda ao projeto de pesquisa supracitada propôs alterações metodológicas sobre instrumentos e procedimentos de coleta de dados, e reestruturação de fases, culminando na organização apresentada anteriormente.

Conforme orientações do Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição coparticipante, em janeiro de 2021 se procurou novamente pelos coordenadores dos cursos, solicitando apoio no envio de mensagens por um aplicativo

de celular às turmas participantes da pesquisa, solicitando que aqueles estudantes sorteados para compor GE e GC – listas dos nomes constavam nas mensagens para cada turma – entrassem em contato com o pesquisador, por meio do mesmo aplicativo de mensagens.

Obteve-se sucesso no retorno quanto ao número amostral suficiente para início da fase II. Para esses estudantes que entraram em contato, o pesquisador explicou as razões para longo intervalo entre as fases I e II da pesquisa e para mudanças dos instrumentos; solicitou participação dos estudantes na fase II, informando individualmente para alguns que seriam quatro entrevistas e para outros que seriam três entrevistas, sem que soubessem a razão dessa diferença para não haver interferência na coleta ou nas respostas, uma vez que o GE passaria por quatro entrevistas e o GC por três entrevistas. Foi informado que as entrevistas seriam agendadas por meio de reuniões pela ferramenta Google Meet, permitindo gravação dos vídeos, que seria resguardado o sigilo, conforme novos TCLEs digitados no Google Forms, então lidos e assinados virtualmente pelas/pelos participantes maiores de idade e responsáveis pelos menores de idade. Solicitou-se novo preenchimento do questionário sociodemográfico para atualização de dados.

3.5.2 Fase II – definição e procedimentos

A fase II da pesquisa também teve três etapas, compreendidas por entrevistas com intervalo de uma semana, nas quais se objetivou conhecer significações associativas entre classes sociais e suas características nas perspectivas de ambos, GE e GC; escalas de valores para estas características e para pessoas das classes que as expressam; e características exclusivas e marcantes dessas classes sociais, caso houvesse. Posteriormente, com o GE se objetivou realizar intervenção sobre suas significações a respeito das características exclusivas, de modo que ao fim foi solicitado ao GE e ao GC revisão de suas relações de características para as classes sociais.

Para a fase II, se definiu, portanto, um Grupo Experimental (GE) e um Grupo Controle (GC) por randomização emparelhada (BAPTISTA, DE CAMPOS, 2016). Para o GE, se apresentou uma variável independente (VI) com objetivo de observar efeitos sobre uma variável dependente (VD). A VI não foi apresentada ao

Grupo Controle (GC). Para o controle destas variáveis, foram organizadas etapas de pré-teste (fenômeno tomado como VD nos GE e GC), intervenção (apresentação de VI para o GE) e pós-teste com GE e GC, observando possíveis efeitos da VI sobre a VD no GE e comparando-se o estado da VD entre GE e GC. Seguem descrições sintéticas desta fase, suas etapas e instrumentos:

3.5.2.1 Fase II - etapa A: pré-teste

Instrumentos: entrevistas (encontros 1 e 2) sobre associações entre classes sociais e suas características, e criação de escala de valores sobre características; entrevista sobre escala de valores referente a pessoas de classes sociais e suas características, definição de características exclusivas e marcantes das classes sociais.

Participantes: GE e GC.

3.5.2.2 Fase II - etapa B: intervenção

Instrumento: entrevista (encontro 3) baseada em lógica proposicional.

Participantes: GE.

3.5.2.3 Fase II - etapa C: pós-teste

Instrumento: entrevista (encontro 4 com GE e 3 com GC) de revisão das listas de classes sociais e características, e definição da própria classe social e de terceiros

Participantes: GE e GC.

3.6 OBSERVAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS DA FASE II E OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS

No início de todas as entrevistas foi tomado o cuidado de reforçar aspectos éticos centrais do TCLE para cada participante, enfatizando sigilo de imagem, som, informações e identidade; liberdade para respostas livres, espontâneas, voluntárias e que fossem confortáveis para o sujeito; possibilidade de

pausas, adiamentos ou interrupção das entrevistas mediante fadiga ou outras razões; necessidade de ajustes técnicos ou adiamento por conta de oscilações e quedas na rede de Internet que viessem a prejudicar comunicação; bem como papel do pesquisador de questionar no intuito apenas de conhecer formas de pensar e sentir da/do participante, com respeito e sem emissão de qualquer juízo de valor sobre as respostas.

Ao fim de todas as entrevistas foi solicitado às/aos participantes que descrevessem como se sentiam em relação à entrevista e quais suas opiniões a respeito das questões realizadas, de modo que fosse possível cuidar de seus bem-estar físico e psicológico, e obter retornos avaliativos sobre as questões para conhecimento de suas possíveis influências cognitivas e emocionais, além de possíveis ajustes de texto, linguagem ou modo de abordagem.

Todas as entrevistas da fase II tiveram como base a criação, pelas/pelos participantes, de listas de classes sociais e até cinco características identificadoras de cada classe. Os nomes das classes e a descrição por escrito das características foram definidos pelas/pelos participantes, bem como seus significados. Os termos e significados criados pelas/pelos participantes foram respeitados e utilizados pelo pesquisador ao longo de todas as entrevistas.

Para escrever suas listas, as/os participantes utilizaram folhas de caderno ou A4 e materiais para escrita (lápis, borracha e canetas de cores diversas, caso as tivessem, para melhor identificar diferentes anotações na folha em cada encontro), das quais tiraram fotos e enviaram pelo aplicativo de mensagens ao pesquisador para acompanhamento e diálogo, conforme acordo prévio nos dias de agendamento das entrevistas. Esse procedimento foi seguido na fase II, etapas A e C, pois em diversos momentos as/os participantes fariam anotações sobre suas listas, conforme objetivos de cada entrevista.

Cada questão em todas as entrevistas foi elaborada com intencionalidade de análise de respostas pelo prisma da teoria piagetiana, centralmente no que tange à lógica proposicional e mecanismos cognitivos de abertura de possíveis e fechamento de necessários, porém considerando a indissociabilidade entre dimensões cognitivas e afetivas das implicações significantes, em interação com contextos sociais.

As justificativas e fundamentos para as entrevistas da fase II foram apresentadas na última seção deste capítulo, para que a/o leitora/leitor possa ter

clareza de como os instrumentos criados se entrelaçam ao aporte teórico.

Antes, no entanto, se apresenta ações e objetos de ação das/dos participantes que serviram como objeto de análise, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Ações (da/do participante) e seus objetos, referentes às questões das entrevistas realizadas na fase II, etapas A, B e C.

Fase e Etapa	Grupos	Questões	Ações e Objetos
Fase II Etapa A	GE e GC	1	Definição para “classe social”.
		2	Concepção de existência de classes sociais (socioeconômicas), de características para classes sociais e de relações entre classes sociais e suas características.
		3	Concepção de inexistência de classes sociais em concomitância com sua existência.
		4, 6 e 7	Criação das proposições compostas (p.q) entre tipos de classe social (p) e seus modos de ser, ter e fazer, enquanto características ou predicados (q).
		5	Autoidentificação da/do participante nas listas de composição das proposições (p.q).
		8	Conceituações para os tipos de classe social (proposições simples [p]).
		9	Conceituações para os tipos de características das classes sociais (proposições simples [q]) Conceituações para negações das características (¬q) Valoração das características das classes sociais (q).
		10	Criação de escala de valores das características (q) (EV1).
		11	Explicação de critérios para a criação de escala de valores EV1.
		12 e 13	Concepção de fatores influentes na criação da escala de valores EV1, percepção e interpretação de suas possíveis mudanças históricas.
		14	Valoração da escala de valores EV1.
		15	Reações hipotéticas decorrentes de possíveis trocas de posição das características (q) na escala de valores EV1.
		16 e derivadas até 16.5	Indicação de concordância ou discordância de membros dos círculos sociais quanto às proposições compostas (p.q) em geral.

Fonte**:** o próprio autor.

(Continuação)

Fase e Etapa	Grupos	Questões	Ações e Objetos
Fase II Etapa A	GE e GC	17	Opinião sobre possíveis discordâncias alheias em geral, relativas às proposições compostas (p.q).
		18, 19 e 20	Conservação ou reestruturação das proposições compostas (p.q).
		21	Criação de escala de valores de pessoas caracterizadas pelas proposições compostas (p.q) (EV2)
		22	Explicação de critérios para a criação de escala de valores EV2.
		23 e derivadas até 23.5	Indicação de concordância ou discordância de membros dos círculos sociais quanto à escala de valores EV2.
		24	Opinião sobre possíveis discordâncias alheias em geral, relativas à escala de valores EV2.
		25	Criação de escala de valores de pessoas de diferentes classes sociais, mas identificados pela mesma característica (EV3).
		26	Definição de características exclusivas e marcantes (q1) de cada classe social (p).
		27	Criação de escala de valores de pessoas de diferentes classes sociais identificadas por suas características exclusivas e marcantes (EV4).
Fase II Etapa B	GE	28	Confirmação de relação de exclusividade entre proposições simples (p) e (q1).
		29	Definição de valores-verdade para proposições compostas (p.q1), (p.¬q1), (¬p.q1) e (¬p.¬q1), ou seja, composição de uma tabela-verdade para (p) e (q1).
		30	Confirmação de valores-verdade da tabela-verdade para (p) e (q1).
		31	Explicação para construção da tabela-verdade referente a (p) e (q1), seja ela compatível ou contraditória com confirmação inicial de exclusividade de (q1) para (p). Indicação justificada de possível concordância de membros dos círculos sociais quando a combinação da tabela-verdade fosse do tipo (p≡q1). Opinião sobre possível intervalorização entre participante e membros dos círculos sociais quanto à combinação do tipo (p≡q1).

Fonte**:** o próprio autor.

(Continuação)

Fase e Etapa	Grupos	Questões	Ações e Objetos
Fase II Etapa B	GE	32	Opinião e suposição(s) explicativa(s) para construção de uma tabela-verdade contraditória para (p) e (q1).
Fase II Etapa C	GE e GC	33 e 34	Conservação ou reestruturação justificada(s) de proposições (p.q1) e (p.q).
		35	Indicação de pertencimento da/do participante e de membros de seus círculos sociais a tipos de classe social (p).

Fonte: o próprio autor.

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Conforme Delval (2002), a análise de dados pelo método clínico piagetiano deve considerar os objetivos da pesquisa como referências fundamentais norteadoras. Com estes em mente, os procedimentos adotados para análise de dados foram organizados da seguinte forma:

Primeiramente, foram realizadas transcrições, por digitação em documento do aplicativo Word (Microsoft Office 365) das entrevistas da etapa A da fase I e da fase II gravadas em vídeo pelo aplicativo Google Meet. Desta forma, se compôs um protocolo por participante, contendo respostas a todas as questões realizadas nas entrevistas, favorecendo análises pontuais e globais de processos de conservação e transformação ao longo das entrevistas. Realizou-se leitura de todos os protocolos para análise qualitativa geral, a fim de levantar dados objetivos e descobrir “tendências e tipos de explicações gerais” (DELVAL, 2002, p.170).

Em seguida, por meio de planilhas do aplicativo Excel (Microsoft Office 365), se tabulou separadamente, em função dos grupos GE, GC e Total de Participantes, os dados quantitativos e qualitativos que prescindem de análises qualitativas minuciosas devido a simples transcrições de respostas.

Posteriormente, foram criadas categorias inerentes às questões, com base nas significações dos objetos de análise que foram solicitadas às/aos participantes. Estas categorias exigiram abordagem qualitativa meticulosa na análise das respostas.

Agrupou-se respostas das/dos participantes em planilhas do aplicativo Excel (Microsoft Office 365), em função dos grupos GE, GC e Total de Participantes, possibilitando construção de gráficos, tabelas e quadros. As análises

foram realizadas à luz dos preceitos da Epistemologia Genética de Jean Piaget (INHELDER; PIAGET, 1976; PIAGET; INHELDER, 1983;. PIAGET, 2014, 1996, 1995, 1994, 1985a, 1985b, 1984, 1978, 1976a, 1976b, 1973a, 1973b), tratados nos capítulos anteriores.

Os processos de conservação e transformação das significações de cada participante que se deram ao longo das entrevistas, bem como as singularidades de suas respostas, foram analisados e discutidos também individualmente, sempre quando necessário.

3.8 Procedimentos e fundamentos para a construção das entrevistas da fase II

3.8.1 Observações Sobre as Entrevistas Realizadas na Etapa A (Pré-teste) da Fase II

A primeira entrevista da etapa A do pré-teste (apêndice B), questões 01 a 20, objetivou solicitar e investigar construções das/dos participantes quanto ao(à): conceito de “classe social”, à sua existência e quantidade; significações para as CS (proposições simples [p]) e afirmações e negações das características (ou predicados, enquanto modos de ser, ter e fazer) de cada CS (proposições simples [q]) que, na percepção da/do participante, a identificariam; construção de escala de valores de todas as características (q) elencadas, independentemente das CS; percepção da/do participante a respeito de possíveis opiniões de terceiros sobre suas listas; e revisão final com possibilidade de alterações das listas de proposições compostas “características por CS” (p.q).

Significados diversos podem ser vinculados a um mesmo termo, o que impede o pesquisador de entrevistar com base em suas próprias deduções, ou seja, em suas próprias significações, sob o risco de desrespeitar as construções da/do entrevistada/entrevistado. Por essa razão, recorrentemente foram solicitadas e reconfirmadas conceituações ao longo das entrevistas.

A questão 09, especificamente, teve como objetivo identificar significações afirmativas relacionadas a predicados vinculados às CS, ou seja, aos seus modos de ser, ter e fazer assim entendidos pela/pelo participante. Considerou-se que não seriam emitidos apenas conceitos, mas reflexões e relações diversas que revelariam valores daquela característica para a/o participante, os quais poderiam ser

categorizados como positivos, neutros e negativos, dentre estes, aqueles que significassem preconceito enquanto depreciação de pessoas compreendidas pela CS. Além disso, foi considerado que valeria o mesmo para as negações das características, mas com ressalvas, conforme mais adiante. Depreciar a ação de uma pessoa (valor das características das CS) não é necessariamente desvalorizar a pessoa (ou CS, quando se tem consciência de que significa um coletivo de pessoas). Inferências sobre implicações preconceituosas (desrespeitosas) foram abstraídas desta questão apenas no caso da/do participante clara e espontaneamente tratar de pessoas compreendidas pela CS, o que foi levado em consideração.

O questionamento pela conceituação (tomada de consciência) da afirmação e da negação da característica teve como propósito instigar construções muitas vezes novas para o sujeito e que influenciariam no modo como ele construiria realidades logicamente ligadas a essas afirmações e negações (Coord.S→Coord.O), realidades essas até então possivelmente negadas inconscientemente.

Considerou-se que a construção das afirmações e negações, por essas razões, em si mesma guardaria uma potencial intervenção cognitiva indireta, pelas reequilibrações que promoveria, o que poderia gerar mudanças ao longo das entrevistas. Características das CS mantidas mesmo após tomada de consciência das negações apresentariam, portanto, maior conservação, pois seriam construções resultadas de melhor equilíbrio entre afirmações e negações.

Outro aspecto que importaria ser verbalizado pelo sujeito seria seu juízo de valor quanto à característica afirmativa em si mesma. Na questão seguinte, quando foi solicitada a criação de uma escala de valores referente às características, os valores antes determinados seriam novamente elaborados e sopesados pela/pelo participante, com potencial reestruturação, portanto.

A/O leitora/leitor poderia questionar sobre a razão de não ter sido solicitado juízo de valor sobre a negação da significação afirmativa como procedimento padrão, uma vez que a princípio tal informação poderia ter valor para inferências que apontassem preconceito. Por exemplo, se uma/um participante construísse a implicação significante “a classe média é honesta”, sua negação poderia ser “as CS que não são média, não são honestas”. Justifica-se que isso não seria feito por algumas razões.

Uma característica afirmativa não depreciativa poderia estar presente em mais de uma classe já nesse primeiro momento, como também poderia surgir

diante das solicitações futuras de revisão das listas de “características por CS”, o que tornaria confusa a significação de negações – e suas alterações futuras – por questões como “qual o valor de não ser honesta nas CS que não são média nem rica?”, sabendo-se que a/o participante poderia construir quantas classes quisesse.

Outra razão é a natureza lógica extensional da negação. Em lógica extensional, a negação de alfa (q) em (p.q) é tudo o que é não-alfa (¬q). Assim, o contrário de (q) é um possível (¬q) entre infinitos (¬q). De fato, ao se questionar uma/um participante sobre “o que não é ser/ter/fazer alfa”, para “classe média é honesta”, ela/ele poderia dizer “desonesta”, o que aparentemente viabilizaria perguntar sobre o valor de “desonesta” nas outras classes. Ocorre que outras respostas igualmente possíveis seriam “ter o espírito puro de uma criança”, “ser aquilo que se é”, “pagar as contas em dia”, essas com significação diretamente implicante que parecem ser uma forma de negação do tipo contrário. Mas também seriam possíveis respostas como “ser extremamente correto” uma negação de “apenas ser honesto” que não é seu contrário; e respostas como “uma opção”, “algo seguro”, “uma vantagem”, ou até “andar de bicicleta”, “escrever cartas de amor” etc., ou seja, sem um significado objetiva e diretamente ligado ao conceito de honestidade.

A negação de uma característica não-depreciativa para uma CS, além de não ser necessariamente depreciativa, fugindo do que se objetiva nessa pesquisa, não necessariamente se aplicaria a todas as demais CS (salvo se a/o participante explicitasse exclusividade), o que conduziria a conclusões também equivocadas se assim fosse entendido. Por exemplo, uma negação possivelmente contrária como “ser desonesta” para uma classe x poderia ter distintas significações para classes y e z.

Enfim, se sobre o valor do que é a característica afirmativa se teria segurança em perguntar, quanto ao valor de sua negação se optaria por manter abertura às possibilidades de apresentação espontânea e explícita pelo sujeito de juízos de valor sobre sua significação de negação da afirmativa, sem fazer disso método nem extensão necessária às outras classes.

Ao conceituar as características de cada CS, de acordo com o estudo-piloto, automaticamente as/os participantes tenderam a explicá-las em função da CS, o que levou à dispensa de questão que solicitasse justificativa da relação entre a CS e a característica.

Após criar uma escala de valores referentes aos modos de ser, ter e fazer (q) anteriormente propostos, as/os participantes explicaram, como resposta à

questão 11, a ordenação, revelando critérios para que determinados predicados tivessem maior ou menor valor do que outros.

A explicação sobre a posição de um valor numa escala poderia revelar, portanto, juízos dos sujeitos quanto às CS que, segundo eles, se caracterizariam daquela forma, o que a princípio poderia fornecer sinais de CS mais e menos valorizadas pelas/pelos participantes. Considerando especificamente características para as quais fossem conferidos valores mais baixos, sinais de possíveis associações preconceituosas quanto a determinadas CS poderiam ser manifestados, mas não necessariamente.

Primeiramente, reforça-se que inferências sobre manifestações de preconceito de classe social estariam atreladas às valorações depreciativas quando fossem aplicadas espontaneamente às pessoas que representam as CS, o que poderia ocorrer ao longo da explicação para a posição da característica na ordem de valores em comparação com as demais, mas não apenas às características. Em segundo lugar, por exemplo, se uma/um participante sugerisse existência de uma CS que denominasse como “miseráveis” e a associasse com a característica “sofrem com a fome”, ela/ele poderia posicionar tal característica entre os últimos lugares em sua escala de valores porque para ela/ele “sofrer com fome” seria algo ruim, mas sem que isso significasse preconceito, ou seja, depreciação da CS “dos miseráveis” por “sofrerem com a fome”.

Por essa razão, seria necessário perguntar às/aos participantes qual seria o valor de pessoas de determinadas CS com aquelas características dentro de outras escalas com suas justificativas, para se conhecer, com maior precisão, como a/o participante julgaria o valor das pessoas compreendidas por sua CS, o que poderia dar subsídios mais claros para reconhecimento de preconceitos de classe social, o que foi realizado posteriormente.

Na sequência, considerou-se interessante saber a perspectiva da/do participante sobre quais fatores poderiam tê-la/lo influenciado na construção de sua escala de valores e o valor da própria escala (dos critérios de organização) em sua vida.

É importante sublinhar que, por essa questão, não se esperou um “autodiagnóstico” da/do participante, uma vez que tal ato denunciaria uma pretensão ingênua, pela negligência do inconsciente cognitivo da/do participante. O que seria possível vislumbrar, no máximo, seriam as significações da/do própria/próprio

participante a respeito de fatores que poderiam tê-la/lo levado a pensar como pensou, ou seja, uma abstração refletida sobre motivos de suas próprias construções. Assim, com tal questão, procurou-se por sinais que apontassem para possíveis eventos desencadeadores de necessidades que motivariam as/os participantes a priorizarem determinados valores em detrimento de outros, segundo sua interpretação.

Quanto à questão 15, apresentou-se contra-argumentos e opiniões discordantes como modo de apresentar estímulos potencialmente desequilibrantes das construções cognitivas, a fim de se inferir, pelas respostas, sua estabilidade (conservação) ou regulações compensatórias proativas e retroativas. Nessa questão, foram sugeridas inversões de posição na escala de valores de algumas características com esses objetivos, mas não de todas, pois tornaria o trabalho desnecessariamente exaustivo, prejudicando objetivos das questões restantes.

Pela questão 16 objetivou-se conhecer qual a significação das/dos participantes a respeito da concordância ou discordância que representantes de seus círculos sociais teriam sobre suas listas de CS e características, dos círculos comumente mais próximos aos menos próximos afetivamente. Seriam então levantados fatores sociais na conservação das proposições criadas pelas/pelos participantes. Por essa razão, foi considerado pertinente realizar a mesma investigação posteriormente, na segunda entrevista dessa etapa, após construção de uma escala de valores das pessoas que representariam as CS por suas características.

Associações entre CS e suas características podem ser tomadas como normas generalizantes (esquemas prévios) que servem à compreensão organizada da sociedade. Assim, se considerou pertinente saber como a/o participante supunha que reagiria diante de opiniões diferentes das suas, para análise de aspectos predominantes de sua moralidade nestas situações específicas. Diante da questão 17, opiniões como “não consigo entender porque alguém discordaria de mim” ou “tudo bem, cada um tem direito à sua opinião, eu com a minha, a pessoa com a dela” poderiam sinalizar perspectivas egocêntricas, enquanto opiniões como “acharia interessante para que pudéssemos entender como cada um pensa e assim rever nossas opiniões” sugeririam cooperação e respeito mútuo no modo de lidar com divergências.

É importante ressaltar, desde já, que se estaria considerando predominâncias de respeito unilateral ou mútuo restritas às respostas das/dos

participantes, reconhecendo que tais predominâncias não são estáticas, apresentam relações de interdependência e não podem ser generalizadas a todas as condutas morais do sujeito, menos ainda a ela/ele como pessoa. Essa mesma análise foi realizada sobre respostas à questão 24 da segunda entrevista dessa etapa.

As questões 18 a 20 oportunizaram explicitamente revisão da construção das proposições (p.q). Significa afirmar que foram respeitadas as operações estruturalmente possíveis dos sujeitos. A entrevista tomou esse cuidado, portanto, ao oportunizar reestruturações.

Foi oportunizado às/aos participantes, já ao fim da primeira entrevista, que tomassem suas proposições compostas ([p.q] = tipo de classe social x tipo de característica) como hipóteses para as quais poderiam construir dissociações, combinações e avaliações sobre a atualidade (realidade) das implicações.

Já a segunda entrevista da etapa A (apêndice B), questões 21 a 27, também aplicada a todas/todos as/os participantes do estudo, objetivou solicitar e investigar construções quanto a três escalas de valor, sendo a primeira referente a hipotéticos grupos de pessoas pertencentes às diferentes CS com todas as características das classes definidas pela/pelo participante (EV2), a segunda referente a pessoas de diferentes CS com características que se repetem nas classes (EV3) e a terceira referente a pessoas com as características exclusivas e marcantes de cada classe (EV4), características estas que seriam objeto de intervenção com o Grupo Experimental (GE) na etapa seguinte (B).

Pelas questões 21 e 22 foram construídos e explicados escalonamentos de valores das proposições compostas (p.q) construídas e revisadas pelas/pelos participantes, mas agora correlacionando-os a hipotéticos grupos de pessoas que representariam as CS (EV2). As significações produzidas para os critérios de comparação por valores maiores e menores de pessoas representantes das CS possibilitaram diálogos nos quais se explicitaram juízos generalizados, dentre eles, alguns caracterizados como preconceitos de CS devido às depreciações (inferiorizações) explícitas.

Mais uma vez, se considerou que esta questão corresponderia a uma potencial intervenção cognitiva indireta, pelas reequilibrações que poderia promover. Inferiu-se pelos estudos sobre afetividade na teoria piagetiana, que poderia haver diferença entre pensar numa CS como objeto sem diferenciações internas (indiferenciação entre compreensão e extensão) e como grupo de pessoas com suas

diferenciações e integrações (equilíbrio entre compreensão e extensão). Como a questão solicitou tomada de consciência (conceituações) de grupos de pessoas distintos internos às CS, cada grupo com uma característica da CS, eis seu potencial desequilibrante para significações generalizantes.

Se após tomada de consciência da classe como composição de pessoas, a/o participante ainda assim generalizasse predicados para toda uma CS e os reafirmasse como exclusivos (questão 26 adiante), seria possível inferir mais uma vez, portanto, maior conservação da implicação significante generalizada. Tal foi o objetivo de todo o processo de oportunização de flexibilizações (dissociações), que restasse como objetos de intervenção as significações arbitrárias do GE de exclusividade das características mais marcantes das CS, entre elas, as possivelmente depreciativas, ou seja, preconceituosas.

A/O leitora/leitor poderia questionar por que não foi possibilitado, já no enunciado da questão, que a/o participante agrupasse os diferentes grupos de pessoas numa mesma posição da escala de valores. Compreendeu-se que pesquisas que investigam preconceitos demandam cautela se almejarem expressão das significações preconceituosas, sobretudo levando em consideração a necessidade ética de anunciar previamente pelos TCLEs o tema da pesquisa. Isso porque preconceitos podem ser tomados como tabus sociais, como construções moralmente condenáveis, de tal modo que os sujeitos, cientes de que o tema está sendo investigado, podem emitir respostas inautênticas que omitam significações que realmente conservam.

Essas respostas, “politicamente corretas”, mas potencialmente falsas em intenção, se dariam por heteronomia moral, portanto. Assim, se por um lado era necessário ter acesso a significações autênticas e por outro não se deveria induzir respostas, o que também comprometeria resultados, optou-se por elaborar questões de modo que a resposta “desencadeada” da/do participante fosse expressa. Se sua significação para valores das pessoas das CS não admitisse seu escalonamento, compreendeu-se que as/os participantes o anunciariam, por necessidade dessa estruturação, de modo que então as/os relembraríamos do acordo de participação, reforçado no início de cada entrevista, de que eram livres para responderem se e como quisessem.

No caso de haver repetição de características entre as CS, pareceu interessante solicitar à/ao participante uma nova escala de valores para esses grupos

de pessoas, de classes diferentes, mas com mesmas características (escala de valores EV3), o que isolaria ainda mais a variável “classe social”, única distinta. Isso poderia dar sinais ainda mais aproximados sobre a posição hierárquica do valor das pessoas de cada CS para a/o participante.

Na perspectiva da lógica proposicional (não necessariamente da/do participante), quando há comparação numa escala entre duas proposições (p.q) em que a proposição simples (q) não varia e (p) pode variar como (p) (uma classe x, por exemplo) e (¬p) (qualquer ou quaisquer classes não-x), se tem proposições compostas que, conjuntamente, apresentam a forma normal disjuntiva (p.q) V (¬p.q) V (¬p.¬q), compondo uma combinação do tipo condicional (implicação) (p→q).

Mesmo assim, quando se tem mesmas características em mais de uma CS (em intersecção, como em [p→q]), não se deve pressupor inexistência de preconceito, pois toda afirmação de combinações implica outras negadas, conscientemente ou não, admitam intersecções ou não.

Quando são consideradas tabelas-verdade em lógica proposicional (extensional), a afirmação como verdadeira do valor-verdade de uma proposição composta por duas proposições simples (p.q), implica a expressão da confirmação do valor-verdade das outras três variações possíveis, dentro dessas tabelas-verdade, ou seja, na definição como verdadeira ou falsa das negações de (p.q): (p.¬q), (¬p.q) e (¬p.¬q). Mas isto não se aplicaria necessariamente ao processo cognitivo quando consideramos a lógica das significações.

Ao se tratar de significações intensivas (qualitativas), os valores das negações podem ser cognitivamente conscientes ou inconscientes (o que pode ser explicado por fatores afetivos, morais, ambientais, maturacionais e experienciais em interação). A assimilação e a acomodação correspondem às proposições afirmadas, enquanto a não-assimilação corresponde às negações, o que leva a um problema.

Partindo da premissa de que o preconceito é uma proposição afirmativa depreciativa para uma classe (ou mais) e não para outra (ou mais), combinações depreciativas e não-depreciativas inconscientes poderiam ser categorizadas como preconceitos e não-preconceitos, respectivamente? Propõe-se que não. É o que se procurará fundamentar mais adiante, ao se justificar a intervenção sobre o GE por meio de uma entrevista baseada em lógica proposicional, na etapa B da fase II.

Pela questão 26, buscou-se conhecer qual seria a característica exclusiva e marcante (proposição q1), a mais evidente de cada CS para a/o participante, o que poderia indicar arbitrariedades, algumas identificáveis como proposições que teriam denotado preconceito de classe social na construção prévia da escala EV2. Há nesta questão duas objeções que a/o leitora/leitor poderia fazer ao método.

Primeiramente, a/o leitora/leitor pode deduzir que as/os participantes poderiam agrupar duas ou mais classes com mesma característica depreciativa (mas não todas), favorecendo aquela(s) que não apresenta(m) aquela característica depreciativa, e que ali poderia haver sinais de preconceito de classe social, agora generalizado a um grupo de classes. Por exemplo, uma/um participante poderia criar as classes “rica” e “média alta” e depois generalizá-las como classe “dos mais ricos”. É por esta razão que (quando foi o caso) primeiro foi solicitado que “cortassem com um X” as características que pertenceriam a todas as classes, pois qualquer depreciação, no caso, não se associaria a CS, mas a todas as pessoas. Assim, poderiam “ficar na lista” aquelas características exclusivas e as repetidas que não pertencessem a todas as CS. Quanto a estas características, ainda pertencentes à intersecção, foi considerado interessante averiguar suas significações, mas não para serem levadas adiante como objeto de intervenção, pelos motivos que seguem.

Foi solicitado apontamento da característica mais marcante entre as exclusivas de cada classe para a intervenção por se considerar que a extensão do mesmo predicado a duas ou mais classes, mesmo agrupadas em uma geral, não seria uma associação proposicional propriamente rígida, por haver grau maior de dissociação, pela flexibilidade de se estender determinado predicado a mais de uma classe e assim se perder a identidade universal da variável (p) “tipo de classe social”, substituída por uma classe maior e mais generalizante, mas a “meio caminho”, algo como (P/p), isto é, entre (P) sendo “classe social” e (p) sendo “tipo de classe social”.

Supondo que nesta classe (P/p) fossem reunidas duas classes devido às suas características comuns, haveria ainda as demais características não comuns às duas classes, as quais a/o participante não coordenaria numa mesma classe (P/p), já que afinal, ele mesmo já teria criado e diferenciado duas classes (p), ao invés de criar uma com todas as características de ambas. Consequentemente, por lógica, se fosse aceito realizar a intervenção sobre uma classe (P/p), na verdade se confundiria a proposição simples (p) com uma outra proposição que seria uma “classe (q)”, ou

seja, uma classe das pessoas com a característica (q), o que seria incompatível com os objetivos da pesquisa.

A/O leitora/leitor também poderia indagar se não haveria uma falha no método de busca pelas proposições preconceituosas, questionando por qual razão o pesquisador não solicitaria diretamente as características marcantes exclusivas e depreciativas de cada CS, caso existissem, para sua posterior intervenção, correndo o risco de obter das/dos participantes respostas com características não-depreciativas e perdendo assim o objeto central da pesquisa. Considera-se quatro justificativas para essa decisão.

Primeiramente, foi buscada a expressão desencadeada das proposições preconceituosas, para não se pecar pela indução de respostas com barreiras defensivas, uma vez que as/os participantes teriam ciência, pela leitura dos TCLEs, que a pesquisa investigava preconceitos de classe social. Outra justificativa se refere às negações lógicas. A/O leitora/leitor deve recordar que na primeira entrevista da fase II, etapa A, foi solicitado à/ao participante que explicasse cada característica, dizendo o que ela é, o que não é e seu juízo de valor a respeito.

Conforme será esclarecido adiante, na etapa de intervenção com o GE foram exploradas afirmações da/do participante quanto às quatro combinações possíveis entre as CS, suas características exclusivas e marcantes e as negações de ambas, isto é: (p.q1), (p.¬q1), (¬p.q1) e (¬p.¬q1). Desta forma, supondo que a/o participante do GE apontasse uma característica marcante de uma determinada CS (p) que não fosse depreciativa (q1) segundo seus significados em EV2, ou seja, atribuição de valor-verdade como “verdadeiro” à proposição (p.q1), ela/ele ainda precisaria:

1. Responder se aquela característica também poderia estar presente em outras classes (¬p.q1);

2. Se o que não é aquela característica poderia identificar outras classes (¬p.¬q1);

3. Se essa determinada CS (p) poderia ter a característica inversa (negação) da não-depreciativa (p.¬q1).

Portanto, as respostas a estas combinações, em que as negações das CS e das características seriam evidenciadas, poderiam conduzir ao encontro de

proposições possivelmente preconceituosas, dependendo da significação dessas negações.

Assim, se chega à terceira justificativa, um desdobramento da segunda. Se fosse solicitado à/ao participante que destacasse como marcantes apenas as características exclusivas que fossem depreciativas, as proposições que relacionassem determinadas CS e suas características não-depreciativas seriam ignoradas, fazendo com que fosse perdida a oportunidade de investigar a negação destas nas outras CS.

Por fim, em quarto lugar, o método logístico aplicado neste estudo priorizou intervenção sobre a forma (proposição de exclusividade de [q1] para [p]), podendo o conteúdo (qualidade de [q1]) ter significação preconceituosa ou não, ainda que se tenha elaborado a intervenção tendo em mente as condições lógicas para identificação do conteúdo preconceituoso. Significou avaliar a possibilidade de dissociação de crenças ou premissas arbitrárias (implicações, proposições) que generalizam predicados a todas as pessoas que compõem uma CS, sem respaldo lógico extensional, dentre essas premissas, aquelas possivelmente preconceituosas.

Foi solicitado, pela questão 27, ao fim da etapa A, que a/o participante criasse uma última escala de valores referentes às pessoas que representariam as CS (escala EV4), dessa vez comparando aquelas que apresentassem as características exclusivas e marcantes de cada CS. Aparentemente, tal solicitação seria redundante, pois bastaria verificar a escala EV2 para saber a ordem em que as pessoas foram alocadas. Mas indagou-se se as/os participantes mudariam ou conservariam tal ordem quando as características marcantes das CS fossem evidenciadas por elas/eles mesmas/mesmos, com base nas possibilidades de reconstrução cognitiva ou estabilidade da estruturação, afinal, o grupo das características exclusivas de cada classe poderia ser significado como um novo subsistema de implicações internas antes não construídas, isto é, por consideração de outro critérios de ordenação.

3.8.2 Observações Sobre as Entrevistas Realizadas na Etapa B (Intervenção) da Fase II

Nesta etapa, foi realizada uma entrevista (apêndice C) apenas com o

GE, baseada em lógica proposicional (PIAGET, 1976b; INHELDER; PIAGET, 1976). Objetivou primeiramente confirmar com as/os participantes sua afirmação de exclusividade das características escolhidas como marcantes em relação à cada CS, para então provocar sua revisão mediante questões e contra-argumentos construídos a partir de exame lógico interproposicional.

A relação de exclusividade de uma característica para uma CS pode ser considerada de duas formas, em lógica proposicional: 1. uma operação binária de implicação mútua entre uma condicional e sua recíproca, logo, uma operação bicondicional ou de equivalência (p≡q1); 2. uma operação binária de condicional inversa (q1→p), em que (q1) é exclusiva de (p), embora (p) possa também estar em conjunção com (¬q1). Na primeira, há a ideia de que “se é p, então é q1; se é q1, então é p”. Na segunda, se tem algo como “nem todo p é q1, pois há p que não é q1”, o que em outras palavras estaria implícito em uma proposição preconceituosa como “nem todo p é q1, mas a maioria é”, se (q1) for depreciativo.

Deve-se reforçar, no entanto e desde já, que nem toda relação envolvendo CS e característica exclusiva seria necessariamente preconceituosa e que para sê-lo, seria necessário cumprir os critérios já tratados que permitem conceituar uma ação como preconceituosa, como o de haver significação depreciativa (inferiorizante) das pessoas com essa característica na perspectiva da/do participante de nossa pesquisa.

Se fosse possível saber de antemão que o sujeito tem consciência de todos os valores-verdade das negações de (p.q1) nas tabelas-verdade das duas operações binárias em que (q1) é característica exclusiva de (p), apenas se perguntaria a razão de (p≡q1) ou de (q1→p) e talvez já se pudesse considerar sua estruturação como potencialmente formal, a depender de outros critérios. A tabela-verdade de (p≡q1) é (VFFV): (p.q1) = V (verdadeiro); (p.¬q1) = F (falso); (¬p.q1) = F; e (¬p.¬q) = V. A tabela-verdade de (q1→p) é (VVFV): (p.q1) = V; (p.¬q1) = V; (¬p.q1) = F; e (¬p.¬q) = V. Mas não seria possível afirmar se o sujeito teria consciência dessas possíveis negações apenas pela afirmação da exclusividade, nem se conservaria ([p.q1] = V), dependendo de sua colocação em relação com suas negações conceituadas, ou seja, tomadas à consciência.

Apesar do crivo de análise das construções e do exame das afirmações e negações para exclusividade de (q1) para (p) se apoiarem na lógica-

proposicional, isso não implica necessariamente que as estruturações das/dos participantes o seriam. Se partiria, portanto, apenas da afirmação, pela/pelo participante, de exclusividade de (q1), se reconfirmada como verdadeira, o que minimamente implica (p.q1) = V. A/O participante atribuiria então V ou F para as demais proposições da tabela-verdade e dependendo de suas significações, seria possível inferir operações concretas (sem objetivo nesse trabalho de determinar quais) ou operações proposicionais (formais). Desse modo:

1. As proposições de exclusividade (p.q1), depreciativas ou não, poderiam ser estruturadas de forma pré-operatória, operatório-concreto ou formal;

2. Sendo pré-operatórias, não haveria diferenciação entre o “todo” e o “alguns”, entre compreensão e extensão, mas sendo operatórias sim, pela obediência ao critério lógico de inclusão;

3. Porém, na medida em que seriam solicitadas razões para valores-verdade V ou F das proposições da tabela-verdade ([p.q1], [p.¬q1], [¬p.q1], [¬p.¬q1]), as/os participantes as construiriam, o que implicaria estruturações operatórias, concretas ou formais. A ausência de razões implicaria estruturações pré-operatórias, o que dificilmente ocorreria entre adultos quando lhes fossem solicitadas justificativas, mas essa possibilidade estaria aberta.

4. Argumentou-se que o único predicado real e necessariamente exclusivo para toda uma classe de pessoas seria o redundante (tautológico) que compreende a própria classe (exemplo: “a classe rica tem maior poder aquisitivo”). Os demais seriam pseudonecessários articulados (afirmação e negação totais) ou conecessários limitados (afirmações e negações parciais multiplicáveis), oriundos de inferências causais ou lógicas originadas da construção de possíveis.

5. Pseudonecessidades articuladas, limitadas à afirmação e uma negação tomada como contrário, são fechamentos para possíveis engendrados por sucessões analógicas. Podem ser racionalizadas por operações que conservam suas premissas arbitrárias, de caráter egocêntrico ou sociocêntrico, deformantes do real, como ocorre nas ideologias ou proposições preconceituosas enquanto elementos ideológicos por derivação ou composição, conforme argumentos anteriores. Essas racionalizações de falsas premissas que deformam o real poderiam ter estruturação operatório-concreta ou até formal, dando-lhes caráter seminormativo.

6. Conecessidades limitadas fecham a abertura de copossíveis concretos ou abstratos. O conjunto de conecessários admitiria concomitância da

negação e da afirmação da exclusividade dos predicados nas CS como resultado de equilibração decorrente das negações impostas pelo real quando integradas. Por vezes, porém, generalizações construtivas ainda responderiam às implicações arbitrárias disponíveis no sistema, na forma de valores conservados. A insuficiente distinção entre o real, o possível e necessário se revelaria por proposições como, por exemplo, “nem todo x é alfa, mas a maioria é”, sem respaldo objetivo para afirmação desta “maioria” como necessária, o que corresponde a interpretações subjetivas do real.

7. Conecessidades ilimitadas oriundas de copossíveis quaisquer romperiam com a exclusividade dos predicados para as CS, uma vez que resultam do equilíbrio distintivo entre o real (subordinado ao possível), o possível indefinidamente aberto e o necessário oriundo das consequências lógicas das combinações de possíveis que subordinam o real. Sua estruturação é necessariamente formal.

8. As tabelas-verdade construídas pelas/pelos participantes formariam externamente combinações binárias para leitura do pesquisador, mas nada diriam sobre a estruturação interna dada pelo participante para as proposições da tabela-verdade avaliadas, cabendo ao pesquisador analisar seus argumentos para conhecer como relacionam o real, o possível e o necessário.

9. A leitura das combinações proposicionais possibilita, entre outros, compreender que há limites lógicos para construções que tenham (p.q1) como verdadeira, com exclusividade de (q1) para (p).

Uma vez que a 1ª posição em uma tabela-verdade tenha sempre valor-verdade “verdadeiro”, ou seja, V, variando-se o valor-verdade das demais posições, restam apenas como possíveis:

1. As operações idênticas (pVq1) e (p.q1) (disjunção não-exclusiva e conjunção) do grupo de quaternalidade A.

   Ou seja, o sujeito desconsidera (¬p.¬q1) e (¬pV¬q1) (negação conjunta e incompatibilidade), pois a combinação (p.q1) está ausente como possibilidade verdadeira nessas operações.

2. As operações idênticas (p→q1) e (q1→p) (condicional e condicional inversa) do grupo B.

   Ou seja, o sujeito desconsidera (¬[p→q1]) e (¬[q1→p]) (não-condicional e não-condicional inversa), pela mesma razão, a ausência da possibilidade (p.q1).

3. As operações idênticas (p*q1) e (p≡q1) do grupo C
4. As operações idênticas (p[q1]) e (q1[p]) do grupo D.

Mas tais casos exigem maiores considerações. Ao afirmar como verdadeira uma relação (p.q1) nos grupos A ou B, o sujeito desconsidera como possíveis, operações que negam verdade de (p.q1) nesses grupos. Salvo quando (p.q1) é necessariamente verdadeira em uma redundância, isso poderia comprovar, por si só (e se assim permanecer como verdadeira a combinação [p.q1] na tabela-verdade) a imaturidade da estruturação operatória quanto ao seu potencial formal, por não considerar (p.q1) como um possível ao invés de um necessário, restando inferir sua estruturação como pré-operatória ou operatório-concreta, uma vez que a proposição (p.q1) é construída como um pseudonecessário (conjunção) ou um conecessário limitado (disjunção não-exclusiva, condicional e condicional inversa).

Ocorre que apesar da proposição (p.q1) ser verdadeira na operação de conjunção (p.q1), um dos fundamentos conceituais para existência de exclusividade não é admitido: a integração como verdadeira da negação (¬p.¬q1). Sua tabela-verdade é (VFFF) e, independentemente do sujeito ter consciência ou não desta, a premissa básica da exclusividade é que outras CS (¬p) não apresentem o predicado (¬q1). Sendo o preconceito um predicado depreciativo que diferencia um grupo tido como superior (¬p), este não poderia ser caracterizado pelo predicado depreciativo (¬q1) ou apenas uma “minoria excepcional” poderia apresentá-lo (q1), mas a “maioria” não (¬q1).

Cada uma das operações p[q1] e q1[p] do grupo D deve ser compreendida como verdadeira e única verdadeira. Assim, apesar de suas tabelas-verdade também terem a combinação (p.q1) na 1ª posição, ao admitir variação do valor-verdade de (q1) (operação p[q1]) e de (p) (operação q1[p]), ambas poderiam ser desconsideradas como indício de exclusividade de (q1) para uma CS (p).

A afirmação de (p) (p[q1]) como verdadeira e única verdadeira exige afirmação da possibilidade de afirmação e negação de (q1). Do mesmo modo, a afirmação de (q1) (q1[p]) exige o mesmo quanto à proposição (p). Em outros termos, p[q1] significaria que pessoas são apenas da CS “X”, independentemente de ser/ter/fazer ou não ser/ter/fazer alfa (restando necessidade de esclarecimento da razão pela qual não existiriam, para a/o participante, pessoas de CS “não-X” que ele mesmo propôs existir); e q1[p] significaria que as pessoas sempre são/têm/fazem alfa

independentemente de serem da CS “X” ou de outra CS “não-X” (restando necessidade de esclarecimento da razão pela qual não existem, para a/o participante, pessoas que não sejam/tenham/façam alfa).

Quanto à operação (p≡q1) do grupo C (equivalência ou bicondicional, tabela-verdade [VFFV]), ao afirmar conscientemente como “verdadeiros” (V) os valores-verdade de (p.q1) e de (¬p.¬q1), ficaria clara, a princípio, a afirmação de concordância com uma segmentação social marcada por claros opostos entre grupos sociais, no caso do preconceito, entre não-depreciados e depreciados, se (p) = um tipo de classe social e (q1) = um tipo de característica exclusiva marcante depreciativa. A desconsideração das possibilidades de atribuição de V aos valores-verdade de combinações entre uma proposição simples afirmativa e outra negativa ([p.¬q1] e [¬p.q1]) poderia comprovar, mais uma vez, a imaturidade da estruturação operatória quanto aos copossíveis quaisquer, mesmo após exame.

Supõe-se que tal fato poderia ser explicado por limitações do potencial de assimilação dos sistemas cognitivos e correspondentes fatores afetivos do sujeito para significar (p.¬q1) e (¬p.q1) como possíveis, mesmo verbalizando tais proposições, limitando-se a agrupamentos que coordenam (p.q1) e (¬p.¬q1). Significaria que não há qualquer plausibilidade de comprovação da afirmação, como real e necessária, de que todas as pessoas de uma determinada CS (X) apresentem, sem qualquer exceção, determinada característica (alfa) (excluindo-se as características redundantes) e, ao mesmo tempo, que qualquer pessoa de qualquer outra CS (não-X) não tenha qualquer possibilidade de apresentar esta mesma característica (alfa).

Portanto, apesar de externamente a tabela-verdade ser de uma operação de equivalência (p≡q1), a estruturação preconceituosa representaria uma “pseudoequivalência”, como inferência pseudonecessária articulada, sem integração das negações (p.¬q1) e (¬p.q1), limitando-se à afirmação como V de [p.q1] e da negação contrária (¬p.¬q1). A não-integração da negação se dá por impossibilidade estrutural ou limitação das normas de acomodação, o que o sujeito apresenta por conduta α (alfa) de negligência ou afastamento do objeto (anulação).

Mas a “pseudoequivalência” também poderia se apresentar como inferência conecessária limitada que integra de modo representativo as negações [p.¬q1] e [¬p.q1], as falsificando pela afirmação de inexistência na realidade, mesmo

que objetivamente elas se apresentem ao sujeito, que as distorce em sua realidade devido a interpretações egocêntricas ou sociocêntricas de suas experiências concretas, confundindo-as com o necessário.

Já uma/um participante que construísse tabela-verdade para (p≡q1) por pseudonecessidade articulada, precisaria negligenciar ou afastar a solicitação por justificativas para falsidade das negações (p.¬q1) e (¬p.q1).

A exclusividade de (q1) para (p) está confirmada na operação condicional inversa (q1→p), cuja tabela-verdade é (VVFV), pois o fato de ser possível que membros da CS (p) não apresentem o predicado exclusivo (¬q1), não faz com que (q1) deixe de ser exclusivo, o que se confirma por (¬p.q1) ser falso. A construção como possível (verdadeira) de duas ou mais negações e seu fechamento em conecessários implica superação da pseudonecessidade articulada. Mas a limitação dada pelos conecessários limitados, nesse caso, é o da negação de (¬p.q1) como possível, podendo-se apresentar a conduta α de anulação ou sua integração deformante pela confusão entre o real significado pelo sujeito e o necessário.

Este é o caso de uma proposição como: “nem todo x é alfa, há quem não seja, mas alfa só está presente na CS X”. Tal estrutura pode ser dada a uma premissa preconceituosa, quando, por exemplo, o sujeito constrói um conecessário em que “nem todo x é alfa, mas a maioria é, e não se vê alfa em qualquer outra CS”.

Quanto à operação (p*q1) do grupo C (afirmação completa ou tautologia, tabela-verdade [VVVV]), implicaria inexistência de quaisquer relações necessárias entre quaisquer das quatro combinações possíveis entre (p), (q1) e seus complementos, pois todas seriam verdadeiras, o que aparentemente permitiria deduzir que para o sujeito não importa a CS, pessoas podem ter características depreciativas e não-depreciativas. Assim, pela lógica proposicional, não haveria possibilidade de exclusividade de (q1) para uma CS por esta resposta contraditória. Mas, mesmo a construção de uma tabela-verdade que externamente represente uma tautologia, as significações das proposições pelo sujeito também poderiam revelar conecessários limitados, pelos argumentos de “maioria” e “minoria” subjetivas já tratados, apoiados por interpretações generalizantes de experiências concretas.

A operação condicional (p→q1) traz como tabela-verdade (VFVV), o que é contraditório à afirmação de exclusividade de (q1) para (p), visto que na 3ª posição da tabela-verdade se tem (¬p.q1) como verdadeira. Mesmo com essa

negação da exclusividade (dissociação), entende-se que os conecessários que sustentam o preconceito poderiam se apresentar por esta estrutura: “todo x é alfa, sem exceção, mas pode haver um ou outro não-x que seja alfa excepcionalmente, porém a maioria que não é x também não é alfa”. Ou seja, se teria um outro exemplo de conecessários limitados com o argumento da “maioria subjetiva”, uma confusão entre o real e o necessário.

Enfim, a operação de disjunção não-exclusiva (pVq1), tabela-verdade (VVVF), é igualmente contraditória por negar a exclusividade de (q1) para (p), mas nesse caso tornando impossível que outras CS não apresentem a característica (q). O preconceito, em que (q1) é depreciativo, aqui se torna logicamente impossível para inferiorização de (p), pois mesmo que o sujeito afirme “há x alfa e x não-alfa” ou “nem todo x é alfa, mas a maioria é”, ele depois afirma que “todo não-x é alfa”. Ou seja, haveria uma inversão do preconceito de classe social para a(s) classe(s) (¬p) ou não haveria preconceito de classe social em si, apenas a não-depreciação de alguns da CS (p), um julgamento negativo da sociedade com algumas exceções na classe (p).

Assim, como estratégia, foi tomado como ponto de partida para a análise, uma dessas combinações como premissa supostamente verdadeira para a proposição de exclusividade de (q1) em relação a (p): a combinação bicondicional (p≡q1) na tabela-verdade da/do participante.

Se a/o participante confirmasse (p≡q1), seriam analisados seus argumentos para os valores-verdade, com base no que já foi exposto. Se construísse tabela-verdade (VVFV), haveria uma combinação condicional inversa (q→p1), apresentando os conecessários (p.q1) e (p.¬q1), levando o pesquisador a indagar a/o participante sobre a hipotética “contradição” (falsa, na verdade) de (p.¬q1) para a exclusividade de (q1), com o objetivo de se investigar como o sujeito concebe a concomitância entre (p.q1) e (p.¬q1), se afirmando uma “maioria subjetiva” ou não. Outras tabelas-verdade seriam verdadeiramente contraditórias com a afirmação de exclusividade de (q1) para (p), como foi explicado, mas ainda assim, algumas com possibilidade de conservação do preconceito sob discursos de afirmação da existência de “maiorias” ou “minorias” subjetivas.

Contradições evidenciariam, primeiramente, a desconsideração anterior quanto às negações devidas às pseudonecessidades ou conecessidades limitadas; mas, também, um desequilíbrio da estruturação atual do sujeito, ao integrar

essas negações, o que não implicaria necessariamente em preconceitos devido às suas demais condições, mas em estruturação de novas conecessidades limitadas ou até mesmo ilimitadas.

Assim, seria mantida na 1ª posição da tabela-verdade, a combinação proposicional (p.q1) a ser confirmada, desconsiderando propositalmente sua complementar (¬p.¬q1) em (p≡q1) para fins de avaliação sobre a consciência das negações. A conceituação das contradições verdadeiras poderia ter, a princípio, efeito perturbador para as supostas equivalências (p≡q1) ou condicionais inversas (q1→p) que admitem a exclusividade de (q1). Isso poderia ensejar o sujeito a fazer regulações compensadoras por dissociações completas, regulações compensadoras parciais ou negações totais. Desequilíbrios de associações proposicionais construídas por falsas equivalências ou condicionais inversas (porque não formais), porventura conservadas, abririam possibilidade para reequilibrações, logo, superação de estruturações inferiores.

Excluídas as proposições redundantes, quaisquer outras relações entre CS e suas características seriam dissociáveis pelo raciocínio hipotético dedutivo, significadas como copossíveis quaisquer, conforme as estruturações reticuladas, independentemente de sua baixa probabilidade na experiência real do sujeito, real esse que então se subordinaria ao possível. Nesse caso, portanto, a/o participante não admitiria possibilidade de existência de características exclusivas de qualquer classe, o que impossibilitaria a intervenção.

A entrevista de intervenção foi organizada em planilhas no programa Excel, sendo criado um arquivo para cada participante do GE e, dentro dele, uma planilha para cada CS com sua característica exclusiva marcante.

Cada planilha continha perguntas e combinações inerentes a operações binárias, relativas às proposições que formam combinações. As planilhas foram criadas antecipadamente, entre o fim da fase II, etapa A e esta etapa B. Foram organizadas pensando em cinco passos, com suas respectivas justificativas:

Passo 1 - confirmação do valor-verdade como “verdadeiro” (V) ou “falso” (F) para a proposição (p.q1).

Passo 2 - atribuição justificada, numa tabela-verdade, de valor-verdade “verdadeiro” (V) ou “falso” (F) para as proposições que representam negações de (p.q1), ou seja, de (p.¬q1), (¬p.q1) e (¬p.¬q1).

Passo 3 - busca, entre as oito operações binárias possíveis que trazem (p.q1) com valor-verdade V na 1ª posição em suas tabelas-verdade, daquela operação que corresponde à tabela-verdade criada pela/pelo participante.

Passo 4 - perguntas investigativas sobre proposições inerentes à operação binária gerada pela tabela-verdade da/do participante (apêndice C).

Passo 5 - revelação de uma tabela-verdade contraditória à criada pela/pelo participante, seguida por questionamentos sobre suas possíveis justificativas.

Concluídos esses cinco passos para a relação (p.q1) = (tipo de classe social “X” multiplicada por tipo de característica exclusiva e marcante “alfa”), eles foram repetidos para as outras relações (p.q1), ou seja, (classe social “y”. característica exclusiva “beta”), (“z”.”gama”) etc.

O fundamento central para a composição desse instrumento de intervenção também se relaciona ao mecanismo cognitivo de tomada de consciência, que implica conceituação. O termo “preconceito” já traz em si a ideia de um conceito formulado. Propõe-se que, se não há consciência de uma proposição, se ela está na seara das negações que habitam o inconsciente cognitivo, não se tem um preconceito. Um conceito é a reunião de significados. Se o sujeito não agrega, conscientemente, significados depreciativos ao conceito, não haveria preconceito. Se agrega, haveria.

Se quer dizer com isso que, se a característica associada à CS fosse considerada depreciativa pelo sujeito (avaliada nas entrevistas anteriores) e estivesse no grupo das afirmações, se teria um preconceito declarado. Mas se esta combinação (CS com característica depreciativa) estivesse no grupo das negações (inconscientes), valeria sua evocação à consciência do sujeito (autônoma, i.e., por sua própria abstração ou por desencadeamento provocado pelo pesquisador) para emissão de juízo (valores-verdade V ou F), pois se afirmada sua verdade (“não tinha consciência dessa combinação depreciativa, mas confirmo que ela é verdadeira”), se teria um preconceito afirmativo, tornado agora consciente; e se afirmada sua falsidade, não se poderia dizer que haveria ali um preconceito. Mas considere-se a recíproca (em que se conservam as relações e se invertem os elementos) do parágrafo anterior.

Se a característica associada à CS fosse considerada não-depreciativa (apreciativa ou neutra) pelo sujeito (conforme avaliado nas entrevistas prévias) e estivesse no grupo das afirmações, se teria um não-preconceito declarado.

Mas se esta combinação (CS com característica não-depreciativa) estivesse no grupo das negações, valeria sua evocação à consciência do sujeito (autônoma, i.e., por sua própria abstração ou por desencadeamento provocado pelo pesquisador) para emissão de juízo (valores-verdade V ou F), pois se afirmada sua falsidade (“não tinha consciência dessa combinação não-depreciativa, mas confirmo que ela é falsa”), se teria um preconceito afirmativo, tornado agora consciente; e se afirmada sua verdade, não haveria aí um preconceito.

Por estas razões, foi solicitado às/aos participantes que primeiramente confirmassem sua opinião a respeito da associação exclusiva de determinada característica (marcante) à sua CS. Depois, que expressassem e justificassem conscientemente os valores “verdadeiro” (V) ou “falso” (F) numa tabela-verdade em relação aos quatro agrupamentos multiplicativos possíveis de composição, quando se tem duas proposições simples, (p) (tipo de CS que a/o participante definiu) e (q1) (característica exclusiva marcante desta CS também definida por ela/ele). No intuito de participante e pesquisador retomarem (e confirmar-se) consciência da significação vinculada à característica marcante desde a primeira entrevista, foi solicitado que a/o participante a evocasse em voz alta.

Após explicações para as tabelas-verdade construídas, foi revelada uma tabela-verdade contraditória (escolhida aleatoriamente) à criada pela/pelo participante do GE (logo, outra combinação binária). Foi apresentada como criação de uma/um outra/outro participante da pesquisa (ficcional) para a relação entre cada CS e sua característica marcante e exclusiva criada pela/pelo participante do GE. Foi garantido que ambas/ambos seriam anônimas/anônimos uma/um para a/o outra/outro.

A indução da representação pelo sujeito de respostas contraditórias, potencialmente perturbadoras, por parte de pares fictícios teve como propósito dar subsídios para avaliar reações motivadas predominantemente por respeito unilateral ou mútuo. Respostas motivadas predominantemente por respeito unilateral tendem a refletir rejeição à contradição apresentada pelo par, à sua perspectiva, por meio de juízos de valor que, por exemplo, desvalorizam a proposição adversa pelo descumprimento de regras ou a isolam, sem considerar qualquer possibilidade de viabilidade do contraditório. Neste caso, a regulação compensadora da contradição se daria por negação completa da perturbação. De outra forma, aquelas motivadas por respeito mútuo apresentam consideração da perspectiva alheia e regulações

compensadoras, por *feedback* negativo ou positivo, que tendem a negar parcialmente ambas as proposições (assimilação e acomodação recíprocas) ou a completar lacunas de uma, da outra ou de ambas as perspectivas, objetivando assim o reequilíbrio.

Além da intenção de gerar mais um efeito desequilibrante (o segundo nesta entrevista para aqueles que tivessem entrado em contradição quanto à proposta inicial de exclusividade de [q1]), também se objetivou inferir aspectos do pensamento hipotético da/do participante do GE, uma vez que foi solicitado que ela/ele criasse suposições sobre quais seriam as possíveis justificativas da/do outra/outro participante (ficcional) para criar uma tabela-verdade distinta da sua. Assim, suas respostas poderiam apresentar sinais relacionados com o mecanismo cognitivo de construção de possíveis, além da dimensão moral de suas construções.

Justifica-se a escolha aleatória de uma combinação proposicional contraditória à criada pela/pelo participante pelo fato de que cada combinação binária distinta é composta por proposições que representam uma totalidade única. Isso significa que para se realizar rigoroso exame das regulações compensatórias da/do participante, seria necessário questioná-la/lo com relação a todas as sete operações contraditórias para cada CS elencada. Sabendo que as/os participantes poderiam criar entre uma e *n* CS, com suas características exclusivas e marcantes, tal empreendimento criaria o risco de tornar sua tarefa exaustiva, por ser repetitiva (diversos argumentos idênticos) e confusa, comprometendo a pesquisa. No entanto, houve o comprometimento de não repetir, entre as diferentes CS, pares de mesmas combinações binárias (a criada pela/pelo participante e a combinação binária contraditória aleatória da/do colega fictícia/fictício), visando observar seus comportamentos diante de desafios lógicos distintos e potencialmente desequilibrantes.

3.8.3 Observações Sobre as Entrevistas Realizadas na Etapa C (Pós-teste) da Fase II

Esta entrevista final (apêndice D) com as/os participantes do GC e GE, objetivou solicitar novas revisões da lista de CS com suas características exclusivas e marcantes e das listas completas de CS, com todas as suas

características, exclusivas e não-exclusivas; e indicação pela/pelo participante das CS em que ela/ele e membros de seus círculos sociais estariam incluídos.

Como efeito esperado da intervenção sobre o GE, foi averiguado conservação de possíveis dissociações das proposições de exclusividade, incluindo as possivelmente preconceituosas, mediante justificativas para que as características antes exclusivas e marcantes passassem agora a estar presentes também em outra(s) classe(s) social(s). Como efeitos não esperados, seria verificado se houve reapresentação da conservação das relações de exclusividade e por quais justificativas.

Houve também a intenção de comparar as respostas do GE aos questionamentos e contra-argumentos na fase de intervenção com suas respostas nesta entrevista de revisão. Considerou-se como plausível que, diante da tomada de consciência das proposições inconscientemente negadas, as/os participantes pudessem rejeitar exclusividade de (q1) para (p) no momento da intervenção, mas depois voltar a reafirmar essa exclusividade no pós-teste, conservada por novas regulações positivas ou negativas. Cogita-se tal possibilidade devido ao valor adaptativo que algumas proposições (preconceituosas ou não), enquanto valores ou interesses, podem ter para a manutenção de sistemas de crenças, afirmação de identidade pessoal, satisfação de necessidades cognitivas e afetivas e trocas de valores em círculos sociais, por exemplo. Mesmo em tais casos, também seria considerado presente um possível efeito esperado da intervenção, uma vez que desequilíbrios estruturais se confirmariam por ressignificações pelos rearranjos proativos e retroativos.

Quanto ao GC, se esperaria como efeito da ausência de intervenção que as supostas relações de exclusividade de (q1) para (p) fossem mantidas, sem justificativas novas para tal conservação.

No entanto, caso houvesse mudanças (efeito não esperado), seria possível considerar diversos fatores interativos influentes, uma vez que os processos cognitivos das/dos participantes do GC sobre as listas que criaram poderiam se manter ativos devido às diversas tomadas de consciência que poderiam ter ocorrido ao longo das entrevistas na etapa A. Essas/esses participantes poderiam realizar, por exemplo, abstrações reflexionantes no período de intervalo entre pré-teste e pós-teste, motivadas por suas necessidades lógicas (assimilações e acomodações recíprocas entre esquemas) e afetivas, compartilhando ou não seus pensamentos

com pessoas dos seus círculos sociais com as quais conversassem sobre as entrevistas.

A depender dos números comparativos de participantes de GE e GC que apresentassem efeitos esperados e não esperados, seria possível inferir eficácia ou não da proposta de intervenção sobre associações de suposta exclusividade de (q1) para (p), incluindo as de caráter preconceituoso.

Por fim, considerou-se relevante investigar a noção de pertencimento da/do participante à qual CS entre aquelas que propôs, independentemente do resultado calculado pela aplicação do Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) (ABEP, 2018).

Como ao longo das entrevistas as/os participantes significaram e ressignificaram listas de CS e características, bem como escalas de valores, as diversas conceituações realizadas teriam implicado tomadas de consciência que permitiriam afirmar com maior segurança processos de identificação entre participantes e círculos sociais quanto às características das CS que foram valoradas e significadas.

Se deixou para realizar esta pergunta ao final das entrevistas, de modo que a significação da noção de CS própria e de membros dos círculos sociais, além de mais ser mais fidedigna em termos de construção consciente, não seria afetada por respostas desencadeadas pelas questões anteriores. Compreendeu-se que se essa questão fosse antecipada, se correria o risco de induzir a criação, pela/pelo participante, de impedimentos morais e afetivos para construção e julgamento das próprias proposições e escalas de valor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 SELEÇÃO DA AMOSTRA

Retornaram ao pesquisador 85 questionários sociodemográficos preenchidos, sendo 67 estudantes do sexo feminino e 18 do sexo masculino. Dentre esses, 54 estudantes concordaram em participar da fase II, sendo 43 do sexo feminino e 11 do masculino. Conforme os critérios anteriormente esclarecidos, entre esses que aceitaram participar da fase II, foram sorteados 36 sujeitos para composição da amostra, dos quais 26 retornaram contato e concordaram com as entrevistas, após período de pausa para reformulação do projeto, em decorrência da suspensão das aulas devido à pandemia de COVID-19.

Sorteou-se 24 participantes entre os 26 que retornaram, para composição dos Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC), cada um com 12 participantes (sorteados 04 estudantes dos cursos técnicos subsequentes e 08 do curso técnico integrado ao Ensino Médio para comporem GE e GC), mantendo-se o número mínimo satisfatório de 10 sujeitos para cada grupo, ainda com possibilidade de perda amostral durante a fase II, portanto. Foram reservados como suplentes dois participantes não sorteados de cursos subsequentes, para o caso de maior perda amostral. Como, por problemas familiares, houve a desistência de um participante sorteado para o GC de curso subsequente, ele foi substituído por uma participante suplente, também sorteada.

4.2 PERFIL E DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA

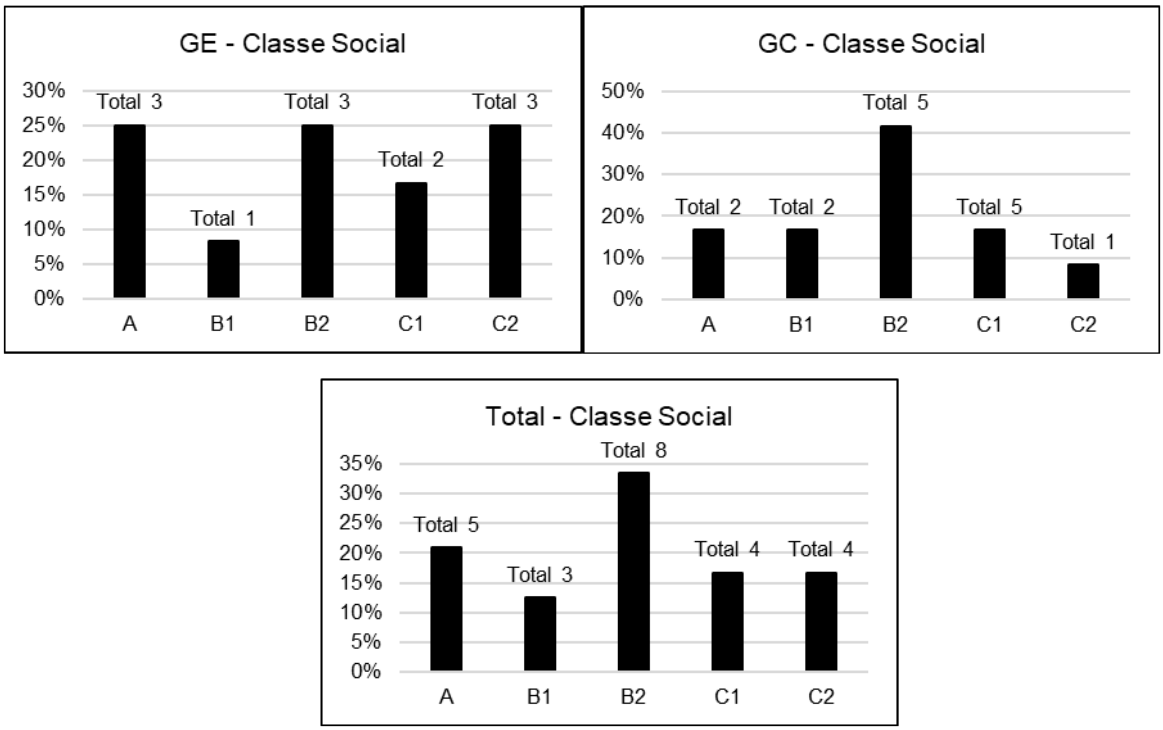
A seguir, é apresentado um quadro de distribuição sorteada das/dos participantes entre GE e GC, composto por código de identificação da/do participante, gênero declarado, tipologia de curso técnico, idade e classe social segundo critério ABEP novo. A tipologia de curso é dividida em Subsequente (curso técnicos em Massoterapia, Saúde Bucal, Prótese Dentária e Enfermagem) e Integrado (ao Ensino Médio, curso técnico em Biotecnologia). Posteriormente, são apresentados gráficos compreendidos em GE, GC e total de participantes, objetivando sínteses de dados que formam perfis parciais e total.

Quadro 7 - Perfil da amostra de participantes divididos em Grupo Controle e Grupo Experimental.

GRUPO CONTROLE					GRUPO EXPERIMENTAL				
Código do Participante	**Tipo de Curso**	**Gênero**	**Idade**	**Classe Social**	**Código do Participante**	**Gênero**	**Tipo de Curso**	**Idade**	**Classe Social**
PC1	Subsequente	F	20	B2	PE1	M	Subsequente	35	B1
PC2	Subsequente	M	30	B2	PE2	F	Subsequente	30	C2
PC3	Subsequente	F	41	B2	PE3	F	Subsequente	60	B2
PC4	Subsequente	F	41	C1	PE4	F	Subsequente	20	C2
PC5	Integrado	F	18	A	PE5	F	Integrado	18	A
PC6	Integrado	F	18	A	PE6	F	Integrado	18	A
PC7	Integrado	F	17	B1	PE7	F	Integrado	17	B2
PC8	Integrado	F	19	B1	PE8	F	Integrado	18	B2
PC9	Integrado	M	19	B2	PE9	M	Integrado	18	A
PC10	Integrado	F	19	B2	PE10	F	Integrado	19	C1
PC11	Integrado	F	17	C1	PE11	M	Integrado	17	C2
PC12	Integrado	F	17	C2	PE12	F	Integrado	17	C1

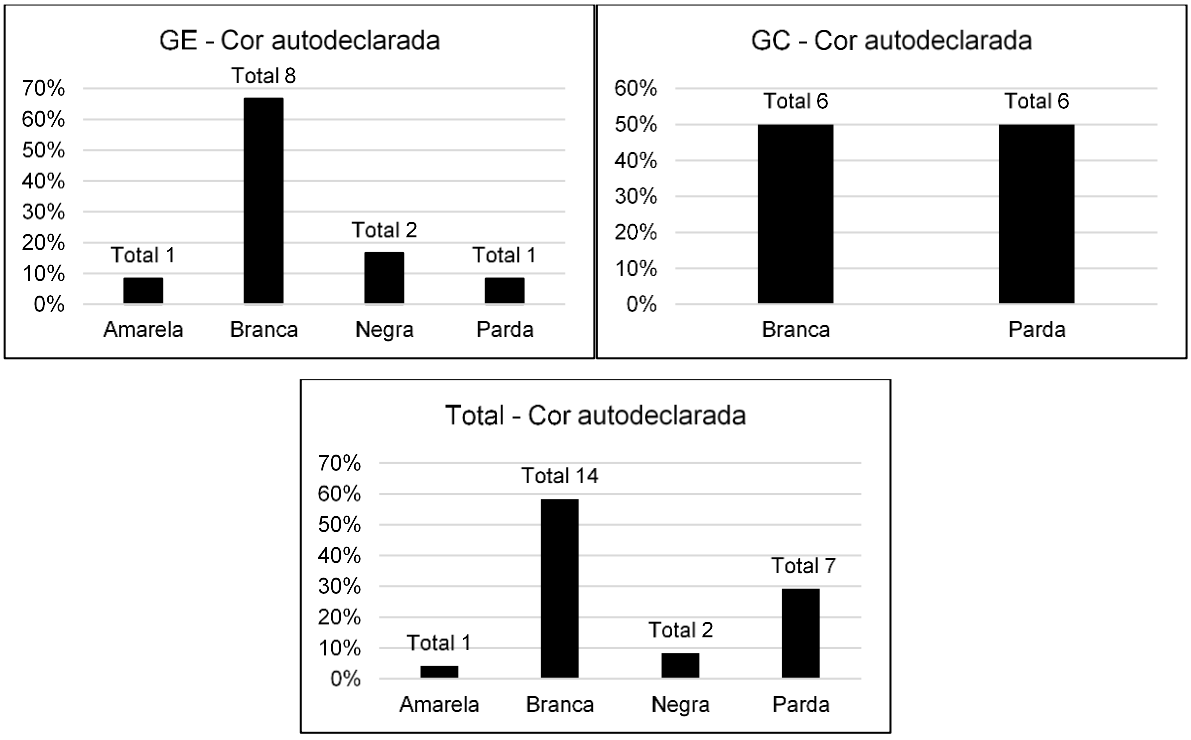
Fonte: o próprio autor.

Gráfico 1 - Classes sociais de GE, GC e Total de participantes.



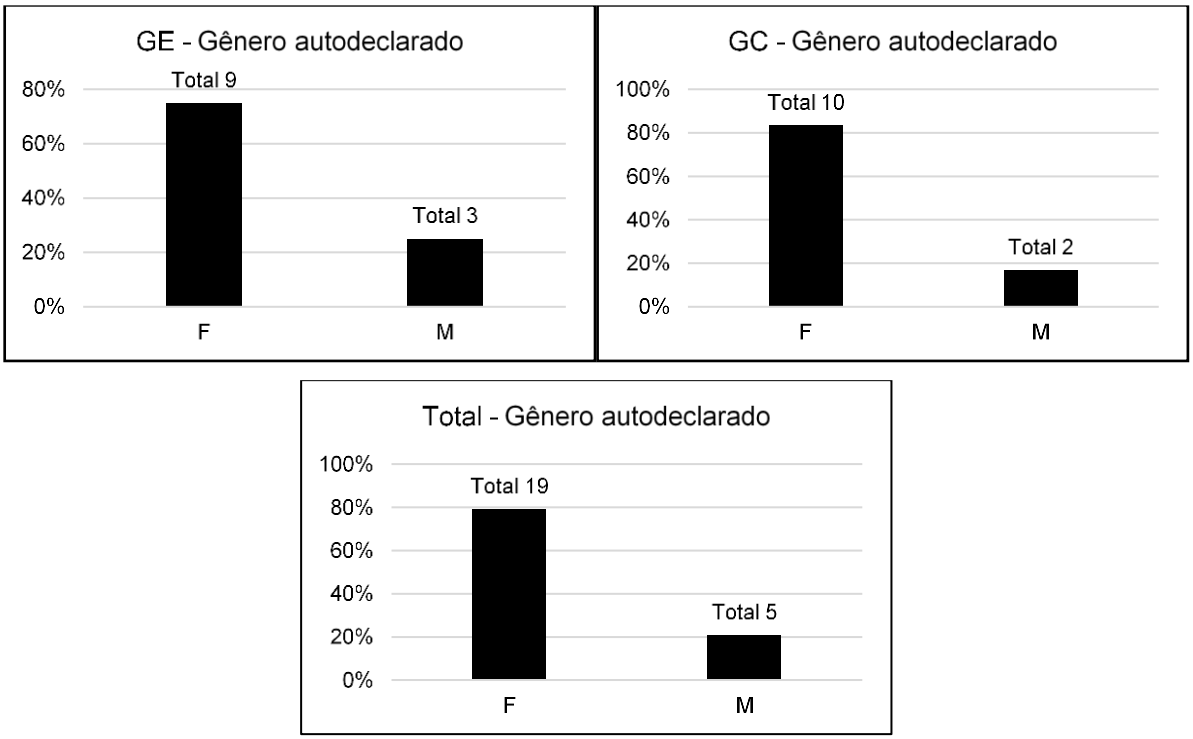
Fonte: o próprio autor.

Gráfico 2 - Cor autodeclarada



Fonte: o próprio autor.

Gráfico 3 - Gênero autodeclarado.



Fonte: o próprio autor.

Quanto às classes sociais (CS) das/dos participantes, avaliadas pelos critérios do ABEP novo, verificou-se que a CS B2 se mostrou mais representada tanto entre aqueles do GC (42%) quanto na totalidade (33%), estando as CS A, B1 e C1 presentes em mesmas quantidades no GC (17% cada) e as CS A, C1 e C2 mais aproximadas em quantidade na totalidade das/dos participantes (21%, 17% e 17%, respectivamente). As CS C2 no GC e B1 na totalidade se mostraram menos representadas (8% e 13%, respectivamente). No GE, as CS A, B2 e C2 contaram com o mesmo número de representantes (3 indivíduos ou 25% do GE para cada CS), seguidos pelas CS C1 (17%) e B1 (8%).

Já quanto à etnia ou cor autodeclarada, no grupo total, participantes da cor branca se mostraram em maior quantidade (14 indivíduos ou 58% da totalidade), o que também ocorreu no GE (8 indivíduos ou 67% desse grupo). No GE, houve presença de 1 indivíduo da cor autodeclarada amarela, 2 da cor negra e 1 da cor parda. No GC, ocorreu igual distribuição entre participantes que se autodeclararam das cores branca (6) e parda (6).

Participantes do gênero autodeclarado feminino se mostraram mais presentes em todas as três porções, sendo 75% do GE, 83% do GC e 79% do grupo

total, acompanhando assim a tendência já anunciada pelo maior número de estudantes do gênero feminino que devolveram questionários sociodemográficos na fase I, com aceite de participação na fase II da pesquisa.

Não se objetivou relacionar categorias de CS, cor ou gênero com frequência de preconceitos de classe social e de outros aspectos discutidos adiante, apresentando-se esses dados à/ao leitora/leitor estritamente para conhecimento do perfil da amostra.

4.3 CLASSES SOCIAIS AVALIADAS, AUTODECLARADAS E DECLARADAS SOBRE CÍRCULOS SOCIAIS

Na questão 35, última das entrevistas, foi solicitado às/aos participantes indicação de pertencimento seu e de membros de seus círculos sociais a tipos de CS. Estes foram aqueles assim significados pela/pelo próprio participante na questão 8, sobre os quais se tratou mais adiante. Para fins de comparação entre significações, considerou-se interessante incluir essas informações em um quadro contendo coluna indicativa da classe social da/do participante conforme resultado diagnóstico pelos critérios do ABEP novo.

Nas colunas, foram identificadas classes sociais pela sigla CS, sendo: CS ABEP (avaliada), CS Autodeclarada, CS Família (pessoas da família mais próximas e valorizadas afetivamente pela/pelo participante), CS Amigos (melhores amigas/amigos da/do participante), CS Colegas (colegas de sala de aula ou trabalho), CS Superiores (hierárquicos, chefes ou professoras/professores) e CS Região (pessoas da rua ou região onde mora a/o participante).

Quadro 8 - Classe sociais (CS) avaliadas, autodeclaradas e declaradas sobre círculos sociais (- = entre; / = e).

Particip.	CS ABEP	CS Autodeclarada	CS Família	CS Amigos	CS Colegas	CS Superiores	CS Região
PC1	B2	Pobre Normal	Bem de vida/pobre normal	Pobre Normal	Pobre Normal	Ricos/Bem de vida	Bem de vida/pobre normal
PC2	B2	Pobre	Pobre/média	Pobre	Pobre/Média/Rica	Média/rica	Pobre
PC3	B2	Marginal periférica	Marginal periférica	Marginal periférica	Marginal periférica	Marginal periférica	Marginal periférica
PC4	C1	Pobre	Pobre	Pobre	Rica	Rica	Rica
PC5	A	A/B	C	C/D	C/D	B	A/B
PC6	A	Média	Média	Média	Pobre/média	Média	Pobre/média
PC7	B1	Média	Média	Média/Baixa	Média/Baixa	Média	Média
PC8	B1	Baixa-Alta	Baixa	Baixa/Alta	Alta	Alta/Elite	Baixa
PC9	B2	Média	Média	Média	Média	Média	Média
PC10	B2	Média	Média/Baixa	Alta/Média/Baixa	Média	Alta/Média	Baixa
PC11	C1	Baixa	Baixa	Baixa/Média baixa	Média baixa	Média baixa	Baixa
PC12	C2	Proletariado	Proletariado	Proletariado	Proletariado	Proletariado	Proletariado
PE1	B1	Média	Média	Média	Média	Média	Média
PE2	C2	Média	Média	Média	Média	Média	Média
PE3	B2	Dos que trabalham	Dos que trabalham	Dos que trabalham	Dos que trabalham	Dos que trabalham/Muito ricos	Dos que trabalham
PE4	C2	Média	Média	Média	Alta/Média	Alta/Média	Média/Baixa
PE5	A	Média-Média alta	Média	Média	Média-Média alta	Média alta	Média
PE6	A	Média baixa	Média baixa	Méd.baixa/Méd.média	Méd.baixa/Méd.média	Média média	Média baixa
PE7	B2	Média	Média	Alta	Média/Alta	Alta	Baixa/Média
PE8	B2	Média	Média	Média	Média/Média alta	Média/Média alta	Média/Baixa
PE9	A	Média	Média	Média	Média/Baixa	Média/Alta	Média
PE10	C1	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa/Média	Média	Baixa
PE11	C2	Pobre	Pobre	Pobre	Pobre/Rica	Média	Pobre
PE12	C1	C	C	--	A/B/C	B	B/C

Fonte: o próprio autor.

Considera-se que as relações entre CS avaliada para cada participante segundo os critérios do método ABEP novo e a CS autodeterminada pela/pelo participante se mostraram aproximadamente correspondentes para a maioria das/dos participantes, com exceção de PE2, PE4, PE6 e PC3, cujas diferenças pareceram mais contrastantes.

PE2 pertenceria à CS C2, segundo o ABEP novo, porém se identificou como de CS “média”, o que se compreendeu ser devido ao fato de ser pós-graduada e originalmente provir de família de classe média, porém tendo mudado de residência para morar sozinha recentemente (início de 2021), o que explicaria a pontuação para benefícios domésticos do ABEP novo que redundou em sua classificação. Quanto à participante PE4, também da CS C2 segundo o ABEP novo, mas autodeclarada como de CS “média”, obteve-se seu relato sobre como naquele momento sentia que sua família havia melhorado as condições materiais de vida, com construção de uma casa própria. Por outro lado, PE6 foi classificada como pertencente à CS A, segundo o ABEP novo, mas se identificou como de CS “média baixa”, o que talvez se explique por sua expressa identificação com a causa ideológica progressista e aversão às CS “alta” e “média alta”, como visto mais adiante. PC3 também parece ser um caso excepcional de correspondência não aproximada, visto que construiu uma significação distinta para uma CS que denominou como “marginal periférica” e na qual se incluiu, mas a esse respeito também se tratou detalhadamente mais adiante.

Quando analisadas as quantidades de identificações totais (não parciais) entre as CS autodeclaradas de cada participante e as declaradas por elas/eles sobre seus círculos sociais, encontrou-se a seguinte frequência:

Tabela 1 - Identificação entre classe social autodeclarada e de círculos sociais.

Identificação total entre CS autodeclarada e CS do círculo social	**Frequência de identificações**
CS Participante X CS Família	18
CS Participante X CS Amigos	15
CS Participante X CS Colegas	09
CS Participante X CS Superiores	07
CS Participante X CS Região	14

Fonte: o próprio autor.

Como estas CS da/do participante e dos círculos sociais foram definidas ao fim das entrevistas, após diversas tomadas de consciência que implicaram ressignificações e reequilibrações das características das CS (modos de ser, ter ou fazer) e escalas de valores, infere-se que a maior identificação realizada pela/pelo participante com os grupos sociais mais significativos (familiares e amigos que mais valorizavam afetivamente) implicou compartilhamento mais expressivo de escalas de valores com estes círculos sociais. A intervalorização entre indivíduos depende de operações comuns que visam conservar as escalas de valores compartilhadas, como forma de adaptação social (PIAGET, 2014, 1973a).

As significações de menor identificação com CS de colegas de sala de aula ou trabalho, bem como com professoras/professores ou chefias poderiam, por negação, implicar significações de menor compartilhamento de valores comuns. Se, como visto, a maior identidade entre escalas de valor de dois ou mais indivíduos representa maior equilíbrio social e a menor, motivo para mais crises sociais (PIAGET, 1973a), talvez tais dados possam ser considerados como indícios de necessidade de melhor adaptação de ambientes educacionais para que se atinja relações mais pautadas por respeito mútuo entre estudantes (colegas enquanto pares) e entre estudantes e docentes. Mais adiante, estão apresentados os resultados de outras avaliações quanto a esses vínculos.

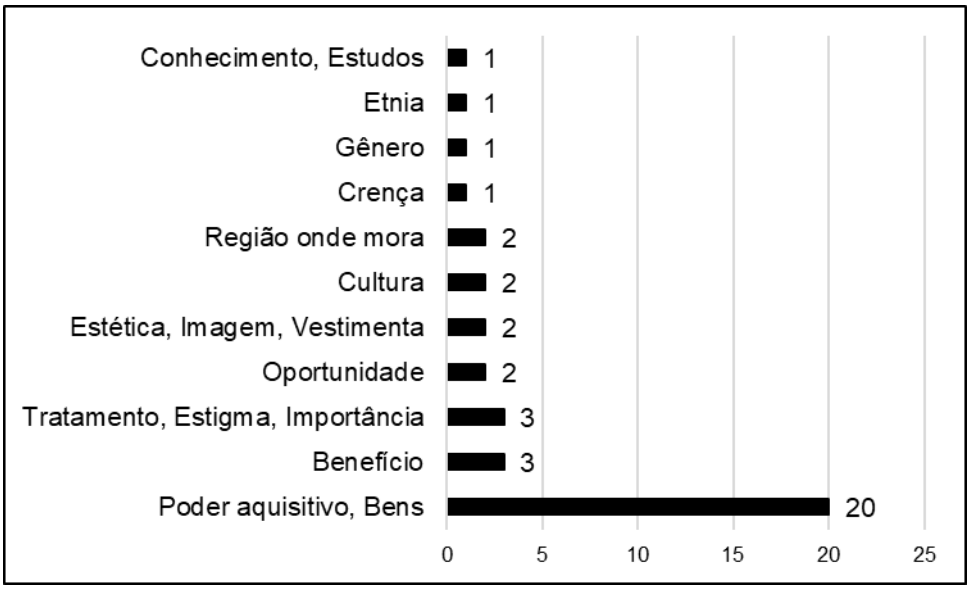
4.4 Significações para classe social

Todas/todos as/os participantes conceberam a existência de mais de uma classe social (CS) em nosso país ou em outros, o que atendeu a um dos pré-requisitos fundamentais para a pesquisa. Todas/todos também compreenderam que todas as CS têm características que não se limitaram apenas a redundâncias que impediriam continuidade das entrevistas (exemplo, “classe rica tem mais poder aquisitivo”).

A maioria apresentou imediatamente a compreensão de CS como classe socioeconômica, sendo que para muitos o poder aquisitivo se desdobraria em diversas condições que também seriam critérios de divisão social. Para aqueles que compreenderam CS estritamente com base em outro critério (gênero, por exemplo), foi explicado que a pesquisa tratava de classes socioeconômicas e esses concordaram em responder às demais questões com base neste critério. Todas/todos

as/os participantes conceberam CS como uma divisão social, porém anunciando um ou simultaneamente mais de um critério para esta divisão. Organizou-se esses critérios por categorias: poder aquisitivo ou bens; região onde mora; conhecimento ou estudos; tratamento, estigma ou importância; oportunidade; crença; gênero; benefício; estética, imagem ou vestimenta; cultura; e etnia. Foram quantificados pelo número de citações dentro de cada categoria, portanto, e não pelo número de participantes:

Gráfico 4 - Quantificação de citações de critérios para divisão em classes sociais.



Fonte: o próprio autor.

Quanto à concepção de inexistência de CS concomitante com sua existência, apenas 2 participantes afirmaram que esse seria o caso de sociedades tribais coexistentes com outras. Uma participante propôs hipoteticamente que se existisse um país comunista, nele não haveria classes sociais, mas não considerou que exista algum na realidade.

Quanto às conceituações das CS que propuseram, todas/todos as/os participantes o fizeram recapitulando de forma geral as características ou algumas das características que tinham elencado para cada CS. Assim, não foram encontradas definições que se diferenciassem das ações (modos de ser, ter ou fazer) generalizadas para cada CS.

No entanto, uma classificação para CS se diferenciou do conjunto (centralmente voltadas para divisões relativas ao poder aquisitivo) e suas significações mereceram atenção. Para a participante PC3, as CS foram inicialmente

três: interessada (antes central), periférica e marginal. Suas significações para cada CS englobaram regiões geográficas em que viveriam numa cidade, comportamento e tratamento da sociedade:

> **Participante PC3**: Ah, igual eu mencionei na primeira pergunta né, aquelas classes que são as discriminadas por viver normalmente na periferia à margem né. As que tem um nível de estudo maior. As que não tem estudo, mas que por natureza mesmo ou pela luta diária, também conseguem ter seu lugar ao sol, um trabalho e uma remuneração maior. Mas não só a remuneração também né, a pessoa não pode ser alienada.
> *Pesquisador: Você gostaria de dar nomes para as classes?*
> **Participante PC3**: Acho que eu vou de acordo com o que eu sei, sinceramente não sei dizer um nome específico, mas dentro do que eu classifico, vamos dizer assim, a região periférica. Uma região onde as pessoas têm um pouco mais de conhecimento tanto de estudo, quanto de vida; não vou dizer pessoas subdesenvolvidas, mas que tem um nível de escolaridade maior; aquelas pessoas que não têm escolaridade, mas tem um conhecimento, não sei se posso dizer nato; e as classes que tanto faz, não estão nem aí, como as pessoas que estão na rua, que tanto faz, que pedem.

Os desdobramentos dessas significações iniciais de PC3 culminaram, ao fim, numa construção que se sugeriu ser diferenciada de todas/todos as/os demais participantes, quando considerada a evolução dos possíveis e dos necessários, conforme foi tratado adiante.

4.5 SIGNIFICAÇÕES E ESCALAS DE VALORES DAS AÇÕES E PESSOAS PERTINENTES ÀS CLASSES SOCIAIS

Primeiramente, solicitamos à/ao leitor/leitora que se atente ao apêndice E, referente aos quadros seccionados (E1 a E24) que sintetizam construções de cada participante dos GC e GE quanto a:

. 1ª coluna: primeira lista de classes sociais (CS) e suas características (ações ou modos de ser, ter e fazer de cada CS).

. 2ª coluna: escala de valor das características (EV1).

. 3ª coluna: escala de valor dos grupos de pessoas das classes sociais com as características (EV2).

. 4ª coluna: segunda lista de CS e suas características.

Na 1ª coluna foram apresentadas as proposições compostas (p.q) construídas pelas/pelos participantes, ou seja, tipo de CS (p) e tipo de característica (q). Cada CS foi nomeada e simbolizada com números romanos, da mais alta (I) à mais baixa, segundo a/o participante.

Para cada característica, há uma subcoluna que indica valoração de sua afirmação (V.A.) a qual foi representada como positiva (↑), negativa (↓) ou neutra (-), a partir da análise das respostas à solicitação de conceituação e de valoração. Quando, pela conceituação da negação de cada característica, a/o participante espontaneamente indicou valor dessa negação, indicou-se na subcoluna V.N.. Quando depreciações explícitas e generalizadas de pessoas compreendidas pelas CS, igualmente espontâneas, se apresentavam nas valorações negativas em V.A. ou V.N., ao lado do símbolo de valor negativo, isto foi indicado pela letra (p.), significando manifestação de preconceito (↓p.).

As 2ª e 3ª colunas, EV1 e EV2, foram subdivididas em uma primeira subcoluna, indicando posição da característica na escala de valores e símbolo em número romano da CS, e uma segunda subcoluna indicando a característica. A escala EV1 se referiu às características das CS (ações de ser, ter ou fazer valoradas) e a escala EV2 se refere às pessoas das CS com essas características (pessoas valoradas).

Quando numa mesma posição da EV1 ou da EV2 a/o participante indicava duas ou mais características distintas, da mesma CS ou de CS diferentes, optou-se por deixar seu símbolo (número romano) ao lado da característica na segunda subcoluna. Como também nas fundamentações das escalas de valor EV1 e EV2 algumas/alguns participantes manifestaram explicitamente depreciações generalizadas de pessoas compreendidas pelas CS (sobretudo pela EV2, por envolver respeito às pessoas), isto também foi indicado pela letra (p.), mas acompanhada do símbolo em número romano da CS.

A/O leitora/leitor pode notar ainda que foi aplicado sombreamento da metade inferior das EV1 e EV2. Isto foi feito para que, desde então, fosse possível perceber a diferença de frequência das características das CS (ações valoradas) e das pessoas com as características das CS (pessoas valoradas) nas posições superiores e inferiores das escalas, sobre o que se tratou mais adiante na discussão dos resultados.

Nas 1ª e 4ª colunas deixou-se em negrito características que se repetiram entre as CS, quando assim ocorreu, de modo que a/o leitora/leitor diferencie mais claramente características que não são exclusivas de uma CS (lembrar que se justificou o preconceito de classe social como dirigido a uma CS ou por vezes a mais de uma, mas nunca a todas).

A escala de valores EV4, referente ao escalonamento de valores das pessoas com características exclusivas e marcantes das CS (p.q1) foi representada na 3ª coluna (EV2) com características em negrito e itálico, seguidas pela posição do grupo de pessoas na EV4. A principal intenção foi que a/o leitora/leitor tivesse facilidade em identificar se houve dissociação dessas características exclusivas e marcantes na 4ª coluna, lista final de CS e características, nos GC e GE. Solicita-se que a/o leitora/leitor verifique na 3ª coluna (EV2) se há indicativos de significação preconceituosa (p.) quanto às características exclusivas e marcantes (EV4), visto que no GE foram objeto de intervenção e não no GC.

Como as tomadas de consciência (conceituações) e as reestruturações por Coord.S e Coord.O ocorreram ao longo das entrevistas clínicas, mudanças nas listas de características foram comuns a GC e GE, as quais foram apresentadas nas bases das 2ª e 3ª colunas.

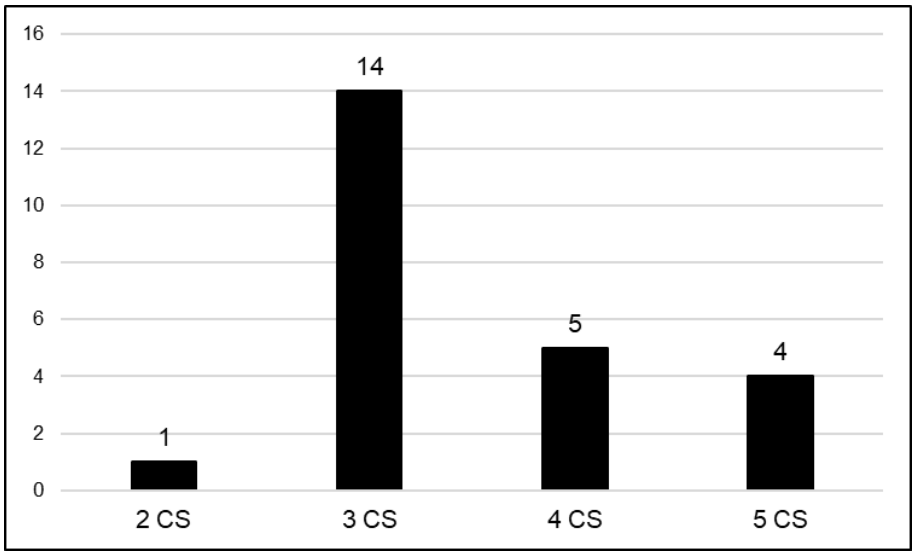
Ao final da 4ª coluna foram realizadas indicações de adições ou subtrações de características das CS na etapa de pós-teste (fase II, etapa C), quando ocorreram. Tendo o GE passado por intervenção (fase II, etapa B), de acordo com a hipótese deste estudo, tais adições ou subtrações ocorreriam nesse grupo com maior frequência do que com o GC. Assim, quando não houve indicação dessas alterações na base da 4ª coluna de participantes dos GC e GE, significou que a lista de CS e características se manteve a mesma do fim da etapa A da fase de pré-teste com ambos os grupos (3ª coluna).

A seguir, foram discutidos os resultados da etapa A (pré-teste), apresentados e discutidos os resultados da etapa B (intervenção com GE) e sintetizados os resultados da etapa C (pós-teste) da fase II, considerando GC, GE e total de participantes.

4.5.1 Classificações e Significações para as Classes Sociais

Como a/o leitora/leitor pôde verificar pelos quadros do apêndice E, foram diversas as classificações conferidas às classes sociais (CS) entre as/os participantes, tendo se apresentado de duas a cinco divisões. A frequência das quantidades de CS se apresentou da seguinte forma:

Gráfico 5 - Quantificações de classes sociais para o total de participantes.



Fonte: o próprio autor

Dos 24 participantes, a maioria considerou que existem 3 CS e apenas 1 participante concebeu a existência de 2 CS.

Tratando da evolução dos possíveis e dos necessários, Piaget (1985a, 1985b) aponta que no período das intuições articuladas, duas possibilidades inicialmente se abrem a partir das perturbações da pseudonecessidade, em forma de sua afirmação e negação (diferença concebida como contrário), sendo que novas negações devido a novas perturbações posteriormente integradas demandam por novos possíveis, construídos por transferência de procedimento até se alcançar as infinitas possibilidades de diferenciações internas, agora independente da apresentação de sua materialidade, ou seja, do real.

Desse modo, se sugere que os distintos graus de complexidade corresponderiam a essa evolução de possíveis e necessários quanto aos tipos de classes sociais. As significações para a existência de apenas duas classes sociais por PE11 se revelaria compatível com o que Piaget (1985a, 1985b) esclarece como

limitação à afirmação e à negação como um contrário no segundo momento de uma estruturação pré-operatória. PE11 concebeu a divisão da sociedade e conceituou na sequência o que são para ele as classes “pobre” e “rica”, da seguinte forma:

> **Participante PE11:** Eu acho que, igual eu falei das classes econômicas também, uma classe social seria tipo, as pessoas mais ricas e as pessoas mais pobres, aí tem uma divisão de classes sociais. Vamos supor, em uma cidade, em uma zona, existem mais pessoas pobres e nas outras, pessoas melhores de vida. […] Classe pobre para mim, é as pessoas que tem menos dinheiro de forma geral. […] Classe rica é quase que o contrário da classe pobre […]. A rica que eu defino, é as que têm dinheiro mesmo. (sic).

De outro modo, menos limitado, foram verificadas significações que revelariam abertura de copossíveis concretos (negações como diferenciações) e fechamento em conecessários limitados, como os da participante PE6 que concebeu a existência de 5 CS: “alta”, “média alta”, “média média”, “média baixa” e “baixa”. Um excerto de suas justificativas para a graduação das CS revelou o que se sugeriu ser alguns de seus critérios de diferenciação (abertura) e integração (fechamento):

> **Participante PE6**: classe média, para mim, dando um geral assim, é a classe baixa que conseguiu subir um pouco na vida, conseguiu ter um controle econômico um pouco maior. Aí tem fases: classe média baixa, classe média média e classe média alta, ao ponto que eles vão crescendo e vão passando para outra classe. então a classe média alta é uma classe que está a pouco de se tornar uma classe alta, e a única coisa que falta é a produção de capital, se tornarem influentes da mesma forma que a classe alta é, só que eles ainda possuem uma boa situação econômico-financeira, tendo ali também uma certa influência na situação econômica.

Algumas/alguns participantes apresentaram reestruturação das divisões sociais durante a entrevista, conforme ocorriam tomadas de consciência decorrentes de suas próprias conceituações e abertura de copossíveis concretos, como teria sido o caso de PC1 que inicialmente concebia a existência de apenas duas CS:

> **Participante PC1**: Classe dos ricos e classe dos pobres.
> *Pesquisador: Então para você há duas classes?*
> **Participante PC1**: É, porque tem aqueles que é mais pobre. Aí tem aqueles que são pobres, mas que conseguem viver. Porque para mim, quem ganha...uma família com 5 mil reais continua pobre porque hoje

> o gasto que nós temos é muito. Então considero que consegue viver, mas ainda para mim é pobre.
> *Pesquisador: E acima de 5 mil é rico?*
> **Participante PC1**: Olha, eu acho que para ser rico, para falar que tem um pouco de dinheiro, acho que precisa ser uns 10 mil, para viver bem, colocar os filhos em um colégio particular, essas coisas.
> *Pesquisador: Se a pessoa ganha uns 10 mil, você considera ela rica?*
> **Participante PC1**: Ai, não sei, mas acho que não também.
> *Pesquisador: Ela seria o que?*
> **Participante PC1**: Bem de vida. Conseguiria viver melhor do que uma pessoa de 5 mil, eu acho.
> *Pesquisador: E se a gente pensasse uma classe social para ela, qual seria a classe social dela?*
> **Participante PC1**: Bem de vida. Igual eu falei para você, 10 mil eu acho que é "bem de vida", porque com 10 mil e dois filhos, ela já consegue pôr os filhos em uma escola particular, consegue manter também. Consegue viver e guardar dinheiro.
> *Pesquisador: Então quais seriam as classes sociais, para você?*
> **Participante PC1:** Classe bem de vida, classe pobre mais necessitados, classe pobre normal, classe dos ricos e classe dos milionários.

Interpreta-se que o fato de a maioria das/dos participantes ter sugerido existência de 3 CS poderia representar abertura de copossíveis intermediários entre a afirmação e a negação, mas sintetizadas pela proposição de uma única CS em posição média, um conecessário limitado e significado como real. A seguir, foram apresentadas algumas expressões que revelariam essa construção de modos de ser, ter e fazer intermediários quando se trata de CS de nível[76] II (intermediário):

> **Participante PE2**: aquela que recebe um salário-mínimo talvez, não sei. Me parece aquela mais trabalhadora, não mais trabalhadora, mas está na cidade, tem um trabalho das 8h às 18h, de segunda à sexta, um trabalho padrão dentro de alguma instituição ou indústria, que tem menos filhos, mas que mora já em uma condição melhor, em um bairro mais justo, com saneamento básico.
>
> **Participante PE4:** elas seriam meio termo, que ela pode ser em subdivisões como média baixa, média alta, mas de uma maneira geral, seria questão de renda, seria maior que a classe baixa, poderia ter dois ou mais salários-mínimos.

[76] Neste capítulo, foi utilizado o termo "nível" exclusivamente para se referir aos distintos níveis de classes sociais construídas pelas/pelos participantes, níveis esses representados por números romanos que possibilitam identificar classes sociais mais altas, médias e mais baixas, independentemente da denominação atribuída pela/pelo participante. Portanto, a/o leitora/leitor não deve significar "nível" neste capítulo como "nível de desenvolvimento cognitivo", como é comum nas obras dedicadas à Epistemologia Genética.

> **Participante PE10:** ainda é uma classe trabalhadora, que também precisa trabalhar, só que por diferenças de cargos de trabalho, títulos ou coisas assim, acabam tendo mais privilégios do que a classe baixa.
>
> **Participante PC4:** para mim, é aquela pessoa que já tem a casa própria, entendeu? Ela tem um bom trabalho e ganha muito bem numa empresa, sabe? às vezes o marido e esposa trabalham. Para os filhos, dá para pagar uma escolinha ou alguém para cuidar. […] Então eu creio que são essas pessoas que trabalham mais para se manter, para manter ou para crescer, entendeu?

A possibilidade de relatos indicativos de construção de copossíveis quaisquer não foi verificada entre as/os participantes, uma vez que seria possível, por exemplo, uma concepção hipotética de que poderia haver tantas CS quanto graus de acessibilidade financeira, assim como a inexistência de CS, mesmo que ao fim se convencionasse um número limitado para praticidade da tarefa. Em sua totalidade, conforme significações, as/os participantes parecem ter proposto quantidades de CS como conecessários limitados, a partir de experiências concretas, referentes a vivências em círculos sociais, educação escolar e apresentação de situações pelas mídias.

4.5.2 Valoração de Características das Classes Sociais (Modos ou Ações de Ser, Ter ou Fazer)

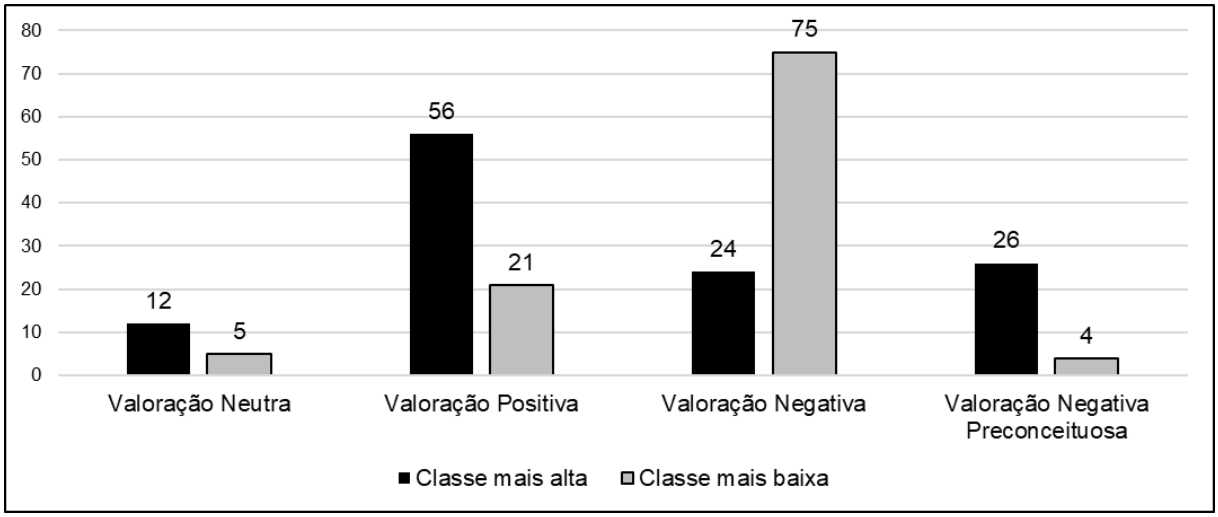
A análise das significações dos modos de ser, ter ou fazer das CS elencadas e de sua valoração permitiu classificá-las como valorizadas positiva e negativamente, bem como de modo neutro, quando a/o participante se limitou a conceituar sem atribuir juízo de valor ou a afirmar explicitamente que não teria o que avaliar a respeito da característica. Entre as valorações negativas, por vezes, espontaneamente algumas/alguns participantes revelaram juízos de valor preconceituosos quanto às pessoas compreendidas pelas CS, o que também foi levado em conta.

Considerou-se anteriormente que fatos sociais da sociedade brasileira (regras, valores e signos) seriam organizados de acordo com interpretações convencionais da ideologia liberal, as quais colocariam em correspondência os valores dos modos de ser, ter e fazer e o nível de poder aquisitivo das CS. Desse modo, se considerou interessante verificar quantas valorações neutras, positivas e

negativas, estas com e sem manifestação de preconceitos, foram dadas aos modos de ser, ter e fazer da CS mais alta (I) e da CS mais baixa construídas pelas/pelos participantes. Para isso, se somou as quantidades dos seguintes símbolos na 1ª coluna dos quadros referentes a cada participante: – (valoração neutra), ↑ (valoração positiva), ↓ (valoração negativa) e ↓p. (valoração negativa preconceituosa).

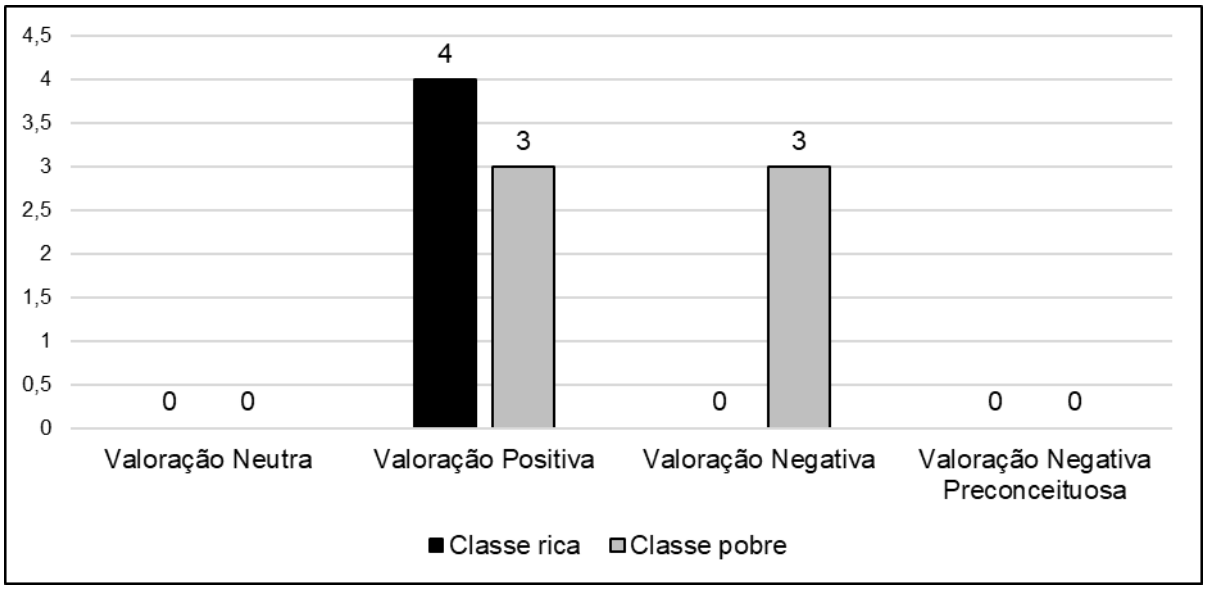
Como esse método considerou extremos, para refutação de distorções, ele foi aplicado também de outras formas, considerando as quantidades das valorações distintas para o participante que sugeriu duas CS e para o grupo daqueles que construíram três CS. Quanto aos grupos de participantes que sugeriram quatro e cinco CS, se somou as valorações das duas CS mais altas e das duas CS mais baixas, desconsiderando as classes de nível III no grupo que definiu cinco CS. A exclusão das quantificações relativas às CS de nível III neste grupo se deu para que fosse respeitada a simetria nas distribuições das CS e, logo, se evitasse comparação indevida. De todo modo, também foram quantificadas as valorações para as CS de cada nível dos grupos que definiram 4 (I, II, III e IV) e 5 CS (I, II, III, IV e V). Apresenta-se os resultados:

Gráfico 6 - Quantidades de distintas valorações de características das classes sociais (CS) mais alta e mais baixa para o total de participantes.



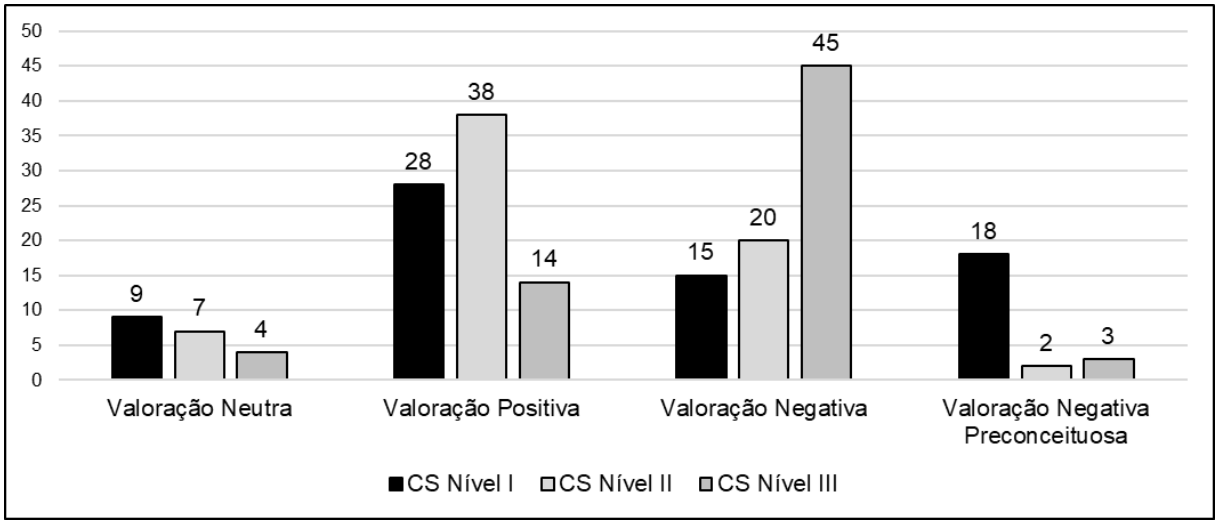
Fonte: o próprio autor

Gráfico 7 - Quantidades de distintas valorações de características das classes sociais (CS) mais alta e mais baixa para quem definiu 2 CS (apenas participante PE11).



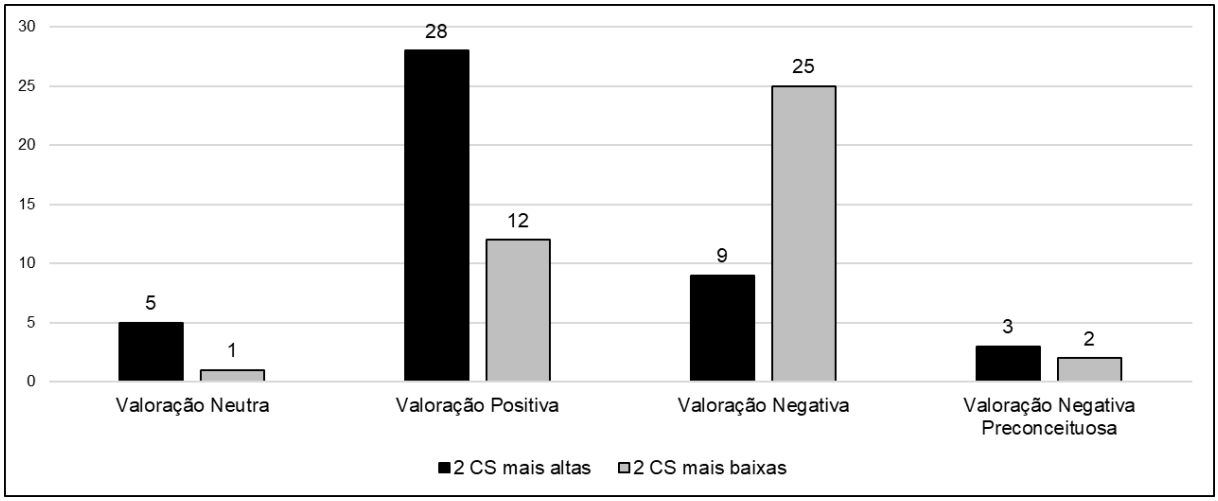
Fonte: o próprio autor

Gráfico 8 - Quantidades de distintas valorações de características das classes sociais (CS) de níveis I, II e III para participantes que definiram 3 CS.



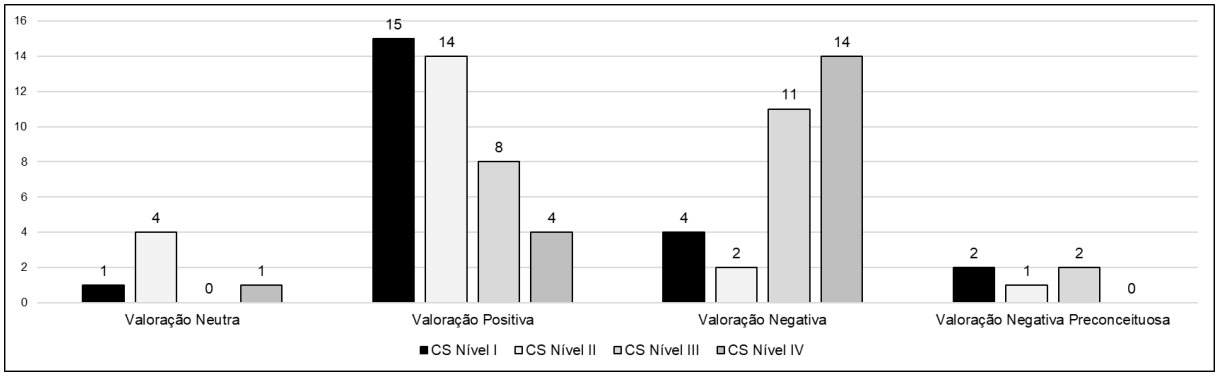
Fonte: o próprio autor

Gráfico 9 - Quantidades de distintas valorações de características das duas classes sociais (CS) mais altas e das duas CS mais baixas para participantes que definiram 4 CS.



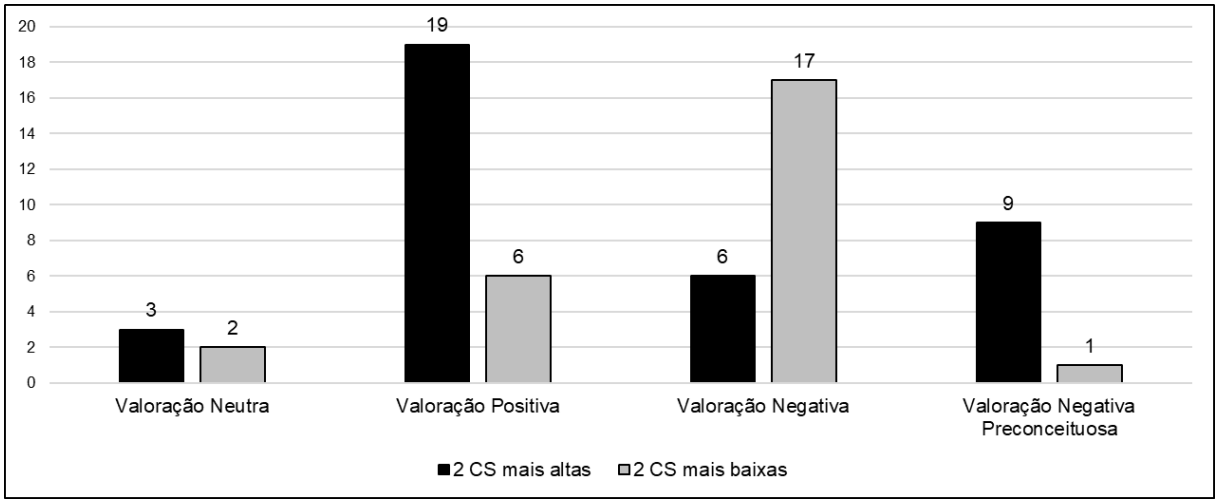
Fonte: o próprio autor

Gráfico 10 - Quantidades de distintas valorações de características das classes sociais (CS) de níveis I, II, III e IV para participantes que definiram 4 CS.



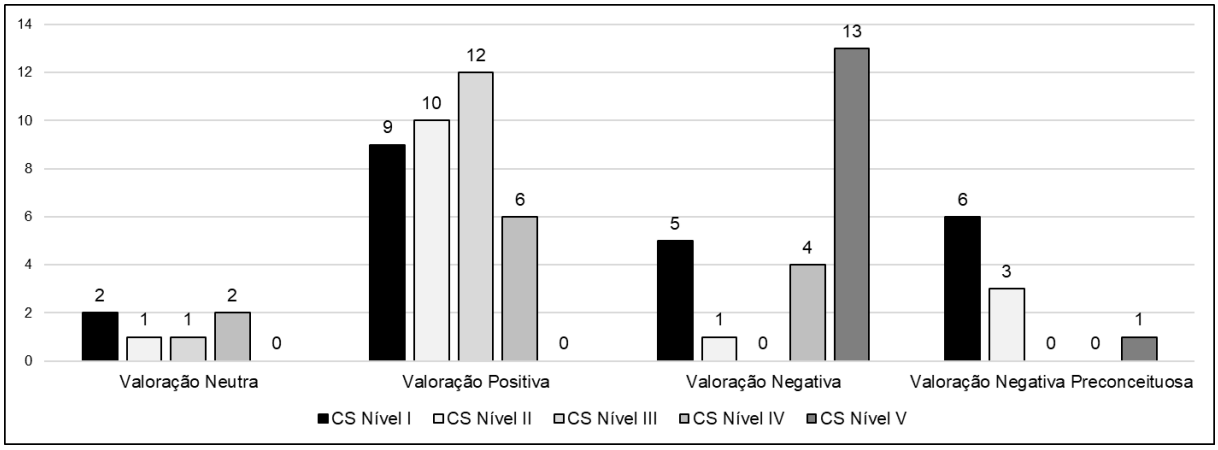
Fonte: o próprio autor

Gráfico 11 - Quantidades de distintas valorações de características das duas classes sociais (CS) mais altas e das duas CS mais baixas para participantes que definiram 5 CS.



Fonte: o próprio autor

Gráfico 12 - Quantidades de distintas valorações de características das classes sociais (CS) de níveis I, II, III, IV e V para participantes que definiram 5 CS.



Fonte: o próprio autor

A/O leitora/leitor pôde constatar que considerando as/os participantes deste estudo, com exceção do caso isolado do participante PE11 que foi o único a definir existência de duas CS, todas as demais análises revelaram:

1. Mais valorações neutras para os modos de ser, ter e fazer (características) das CS mais altas do que das mais baixas.

2. Mais características valoradas positivamente para as CS mais altas do que para as mais baixas.

3. Mais características valoradas negativamente para as CS mais baixas do que para as mais altas.

4. Mais características valoradas negativamente de forma preconceituosa para as CS mais altas do que para as mais baixas.

5. O grupo de participantes que sugeriu existência de 3 CS, revelou maior valoração positiva das CS de nível II e maior valoração negativa das CS de nível III. A menor valoração positiva foi dada às CS de nível III e a menor valoração negativa foi dada às classes de nível I.

6. O grupo de participantes que sugeriu existência de 4 CS, revelou maior valoração positiva das CS de nível I e maior valoração negativa das CS de nível IV. A menor valoração positiva foi dada às CS de nível IV e a menor valoração negativa foi dada às classes de nível II.

7. O grupo de participantes que sugeriu existência de 5 CS, revelou maior valoração positiva das CS de nível III e maior valoração negativa das CS de nível V. A menor valoração positiva foi dada às CS de nível V e a menor valoração negativa foi dada às classes de nível III.

Desse modo, quanto a este grupo de participantes, os dados sugerem confirmação da sugestão quanto a uma maior valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS com maior poder aquisitivo em uma sociedade organizada por uma lógica de busca pela ascensão socioeconômica como meio para “melhorias”, uma interpretação da ideologia liberal materializada pelos fatos sociais, dentre eles os valores. Um maior posicionamento neutro com relação a essas características das CS mais altas talvez tenha reforçado essa afirmativa.

Mas ao mesmo tempo, já nesse momento inicial, se verificou maior número de significações preconceituosas relativas às pessoas das CS com maior poder aquisitivo, expressas espontaneamente, o que aparentemente seria contraditório. No entanto, deve-se ter em mente o que postula Piaget (2014) sobre a

distinção entre valorização de ações e objetos e valorização (respeito) por pessoas. Sugere-se que por esses primeiros dados foi possível verificar um possível mecanismo coletivo de compensação, em que modos de ser, ter e fazer de CS mais altas seriam mais valorizados, porém com maior desrespeito às pessoas que compõem essas classes. As análises feitas mais adiante quanto às escalas de valores referentes às ações das CS (EV1) e às pessoas das CS que expressam essas ações (EV2) apoiaram essa sugestão com maior precisão.

Quantos aos pontos 5, 6 e 7 que tratam de análises mais pontuais, se considera que se encontraria confirmada a maior valorização das características das CS mais altas e menor valorização das que se referem às CS mais baixas. No entanto, os dados revelaram que, por parte do grupo que criou 3 CS, há maior valoração positiva das classes que se encontram na posição média (nível II), o que também ocorreu, mas ainda com mais ênfase, com o grupo que criou 5 CS, pois sua maior valoração positiva e sua menor valoração negativa foram atribuídas às CS de nível III. Atentando-se ao grupo que criou 4 CS (ponto 6), apesar das CS de nível II comporem a parte das classes mais altas, se infere uma possível tendência de sua aproximação ao centro valorizado, devido à sua menor valoração negativa.

Desse modo, talvez seja possível inferir que houve aqui uma tendência coletiva de equilibração das valorações positivas, mais concentradas no centro dos conjuntos de CS, esse mais nítido no caso dos grupos que conceberam 3 CS (14 participantes) e 5 CS (4 participantes), ou seja, 75% das/dos participantes. Assim, não só haveria maior frequência de proposições de abertura de CS copossíveis concretas intermediárias, conecessárias pelas classes em posição média, como também a valorização de seus modos de fazer, ter e ser igualmente intermediários. Seriam ações que refletem melhor equilíbrio social, o que parece ser melhor evidenciado pelas significações de suas negações, conferidas às CS que ocupam posições mais altas (I) e mais baixas. Apresenta-se o exemplo de significações de PC7 quanto às CS “alta”, “média” e “baixa” para a ação de “trabalhar”:

> **Participante PC7**: [CS alta] Não precisam trabalhar. […] Por algum motivo eles já tem dinheiro então não necessariamente precisam trabalhar ou eles têm ou são donos de alguma coisa que produz dinheiro por si só e não precisam trabalhar ou estar no lugar de onde vem o dinheiro deles. […] É bom para eles, mas é injusto porque todas as outras pessoas têm que trabalhar. (inserções nossas).

> **Participante PC7**: [CS média] Precisam trabalhar. […] É que eles precisam trabalhar porque eles não têm uma fonte de renda que isente eles de trabalhar todos os dias. […] Não sei se é bom, mas também não acho que seja um coisa ruim. Acho que todas as pessoas deveriam trabalhar. (inserções nossas).
> **Participante PC7**: [CS baixa] Precisam trabalhar. […] É ruim para eles porque eles têm que trabalhar muito e por bem pouco, mas eu acredito que todos devem trabalhar, então não sei se é ruim. Não é justo de qualquer forma, mas todos deveriam trabalhar então, enfim. (inserções nossas).

Esse exemplo salienta mais claramente o que foi indicado. Mas não necessariamente esse equilíbrio das características medianas se apresentou apenas quando estas negaram extremos de mesma qualidade. Em participantes que propuseram CS intermediárias, a leitura de significações relativas às características de CS mais altas e mais baixas permitiu identificar recorrentemente juízos como “exagero” ou “excesso” para as CS mais altas e “ausência” ou “falta” para as mais baixas. Apresenta-se excertos de PE9 para CS “alta”, “média” e “baixa com acesso”, tratando de características distintas:

> **Participante PE9**: [CS alta, característica “alta condição financeira”]. Para mim, a definição é ter capital, ter dinheiro, a mais do que você precisa para viver, em quesitos de pagar contas de luz, aluguel, contas da casa. É uma questão que vai além disso, você consegue gastar esse dinheiro com quaisquer outro interesse que você tenha, de forma despreocupada. A partir do momento que alguém tenha um excesso de capital, eu digo em uma questão mais exagerada, ela se encontra nessa característica de ter essa alta condição financeira. (inserções nossas).
> **Participante PE9**: [CS média, característica “acesso aos meios de saúde e educação”]. A definição que dou a ele, se dá em função pela classe que eu coloquei ele, como classe média. O acesso aos meios de saúde e educação, dentro desse contexto é: você tem acesso a alguns médicos, alguns profissionais particulares, só que de uma forma menos acessível em relação a quem está na classe alta. Esse acesso também inclui acessos aos sistemas gratuitos de saúde como: postinho, SUS, enfim. Acesso à educação que também seria um meio termo, pois dentro desse contexto, o acesso à educação pode ser tanto para uma escola particular como para escola pública. […] (inserções nossas).
> **Participante PE9**: [CS baixa com acesso, característica “ausência de quesitos básicos {comida etc.}”]. Ausência de material suficiente para que você possa saciar seu lado primitivo como ser humano: a fome, o sono, a saúde, o cuidado com a saúde. Então a definição é alguém que não tem acesso a uma alimentação, que não tem acesso à educação básica e muito menos a uma vida digna. […] Ela tem um acesso, mas é muito pouco, muito pouco. (inserções nossas).

Em síntese, haveria maior valorização das características das classes em posições médias, pelo equilíbrio que representam, mas quando se trata de sopesar modos de ser, ter ou fazer das CS mais altas e mais baixas, o grupo revelou valoração positiva maior das características das classes mais altas e valoração negativa maior das referentes às mais baixas. Como um possível modo de compensação para aquela maior valoração positiva, preconceitos de CS se dirigiriam às pessoas das classes mais altas, para o que foram apresentadas melhores evidências.

4.5.3 Características Comuns a Mais de uma Classe Social

Diversas foram as proposições (lembrando que a implicação entre a proposição simples de uma CS e uma outra referente a uma característica forma uma proposição composta) que não se mostraram presentes em mais de uma CS na 1ª coluna dos quadros das/dos participantes, o que era esperado pelo fato de ter sido solicitado as características de cada CS, mesmo sem qualquer restrição quanto à possibilidade de repetirem termos ou solicitação por parte do pesquisador apenas de características diferenciadoras. Desejava-se observar o ato espontâneo de duplicação, mas sem que sua ausência viesse a significar qualquer limitação. Assim, conforme foi explicitado para a/o participante a possibilidade de repetição ao longo das entrevistas, se oportunizou abertura de copossíveis, enquanto aplicações da mesma característica a diferentes CS. Portanto, se no início não se deveria dar maior atenção à ausência de características comuns, pelo contrário, na última entrevista (etapa de pós-teste) se deveria fazê-lo, uma vez que ali haveria maior indício de pseudonecessidades ou conecessidades limitadas enquanto características exclusivas, a depender de análise das significações.

Pelas características marcadas em negrito na 1ª coluna dos quadros individuais (primeira lista de classes sociais [CS] e suas características), a/o leitora/leitor pôde confirmar que apenas 8 das/dos participantes apresentaram espontaneamente modos de ser, ter e fazer comuns a mais de uma CS. Na 4ª coluna (segunda lista de classes sociais [CS] e suas características), referente ao questionamento na etapa de pós-teste, 22 participantes apresentaram características comuns a mais de uma CS.

A participante PC1 parece ter apresentado a maior rigidez estrutural entre todas/todos as/os demais durante o processo, construindo proposições exclusivas para cada CS na 1ª lista, ou seja, nenhuma característica comum a mais de uma CS, e mantendo sua estruturação ao longo de todas as entrevistas até a composição final da 2ª lista. Outro caso que se diferenciou foi o de PE7, que propôs uma característica comum a mais de uma CS na 1ª lista (estrutura familiar), mas a excluiu juntamente com outras e ao final, mesmo após passar por intervenção, construiu a 2ª lista com número reduzido de três características exclusivas para cada uma das 3 CS que criou. Estas características representaram seriações assimétricas simples, com base em três critérios: renda, acesso (poder aquisitivo) e escolaridade.

Ocorre que das/dos 8 participantes que apresentaram características comuns a mais de uma CS no início, três (PC5, PC7 e PC9) não apresentaram flexibilizações dissociativas destas e não construíram outras copossíveis para mais de uma CS até o fim das entrevistas, embora PC9 tenha adicionado características exclusivas a duas CS ao longo do processo e PC7, ao final, tenha subtraído uma característica até então exclusiva. Assim, das/dos 21 participantes que multiplicaram modos de ser, ter e fazer para mais de uma CS, se sugere que 18 teriam construído conecessários limitados até o fim das entrevistas, em maior ou menor quantidade. Dentre estas/estes, houve aqueles que apresentaram e não apresentaram flexibilizações após encerramento da etapa de pré-teste, diferenciação esta que se considera implicada pela etapa de teste (intervenção), da qual se tratou mais adiante.

Alguns casos se destacaram nesse processo que se sugere ter sido de abertura de características copossíveis concretas e fechamento de conecessárias limitadas. Voltando ao caso de PE11, embora se tenha verificado construção de copossíveis na primeira oportunidade apresentada de forma explícita, a/o leitora/leitor pôde verificar que suas proposições iniciais não só se limitaram a afirmação e negação contrária entre as duas CS, como também entre as características delas, uma possível recorrência, portanto, de estruturação caracterizada por primeiras aberturas de copossíveis a partir de pseudonecessidades.

O caso da participante PC3 parece ter se destacado de todos os demais quanto à abertura de copossíveis, ou seja, à construção de novidades por contínuas reestruturações. A/O leitora/leitor pôde observar que seu quadro (E3) é o único em que se inseriu uma 5ª coluna, destinada ao registro da 3ª lista de CS e suas características. Observe-se primeiramente que PC3 propôs três CS, “interessada”,

“periférica” e “marginal”, interrelacionando critérios distintos para essa divisão, como já citado. Listou características na 1ª coluna, dentre elas uma preconceituosa, mas que depois excluiu quando essa possibilidade foi explicitamente oportunizada.

Durante a composição da primeira escala de valores, referentes às características, PC3 se mostrou bastante incomodada com algumas outras, também as excluindo depois. Na segunda entrevista, foi solicitado que compusesse a escala EV2, referente às pessoas, quando então manifestou 6 qualificações depreciativas para as classes “periférica” e “marginal”. Como não compunha o Grupo Experimental, na última entrevista destinada à revisão final da lista de CS e características, declarou que tinha se sentido mal pelo modo como organizou sua escala de valores sobre as pessoas, apresentando diversos desequilíbrios cognitivos e afetivos. Foi confortada e deixada à vontade (como todas/todos participantes) para modificar sua lista como quisesse. Apresenta-se esse trecho de sua resposta:

> **Participante PC3**: Eu acho que não são exclusivas. Analisando, olhando e você perguntando, para esclarecer, eu vejo que não. Até na última entrevista que nós tivemos, eu já pude observar e algumas coisas eu acabei mudando, e eu creio que por exemplo, a violência, pode estar em qualquer classe, não exclusivamente na periférica. As pessoas com pensamento crítico, não necessariamente estão só na classe interessada. Mesmo na classe marginal, tem alguém com pensamento crítico, porém as vezes não são escutados né.

Ocorreu então que PC3 duplicou diversas características para mais de uma CS. Questionada sobre quais seriam as distinções entre as CS, concluiu que a “marginal” e a “periférica” compunham uma mesma CS (reuniu seus predicados), caracterizada apenas pelo menor poder aquisitivo, mantendo a “interessada” como a que teria maior poder aquisitivo. Apresenta-se expressões de suas novas reequilibrações, com recurso a um discurso hipotético-dedutivo mais evidenciado:

> **Participante PC3**: olha, assim, não sei se posso estar certa, mas eu vejo que a classe interessada, por exemplo, é uma classe de poder aquisitivo melhor, vamos dizer assim. Vamos dizer que a classe interessada tem mais dinheiro, não necessariamente a mais inteligente, mas a que tem mais elevado nível financeiro. Se for ver bem, a classe marginal e periférica, se for olhar mesmo, uma está quase igual a outra. Praticamente seria uma coisa só. Se for ver bem, a característica tanto de uma como da outra, talvez nem existiria a classe marginal e uma periférica, talvez existiria apenas duas classes: a interessada e marginal periférica, que ficam à margem, ao redor desse público que tem esse nível de poder aquisitivo.

Foi perguntado se teria outras modificações a fazer, mas finalizou dessa forma. Entre todas/todos as/os participantes, se considera que PC3 construiu assim o que mais se aproximou daquilo que Piaget (1985a) denominou como os “copossíveis quaisquer”, restando apenas as características redundantes (tautologias) que necessariamente distinguem as duas CS restantes, independente da denominação conferida pela participante. Considera-se que talvez outras dissociações fossem possíveis, relativas às denominações da CS e seus critérios, mas foi encontrado aí o limite do papel do pesquisador, para que não se pecasse pela indução. De toda forma, se sugere que, pelas diversas tomadas de consciência oriundas também (não só) das solicitações de tarefas e pedidos por esclarecimentos, sem qualquer indução (como feito com todas/todos as/os participantes) e sem passar pela intervenção planejada, PC3 pareceu ter inicialmente apresentado pseudonecessários, alguns preconceituosos, os reestruturado como conecessários limitados e mais uma vez os transformado. Fez dessas formas, novos conteúdos de outras formas, construindo assim o que pareceram ser conecessários ilimitados, pela dedução da possibilidade de quaisquer combinações de características entre os elementos de uma mesma CS.

Considera-se este um caso emblemático do que seria uma superação de preconceitos, restando, para ser ideal, que houvesse conservação dessa reestruturação, não apenas pela necessidade lógica, como também afetiva, pelo exercício da vontade (PIAGET, 2014).

Na última questão, em que se solicitou autodiagnóstico de sua CS, PC3 se incluiu na CS “marginal periférica”, assim como todos os membros de seus círculos sociais questionados, mesmo que segundo os critérios ABEP novo a participante tenha se enquadrado na CS B2, de posição média.

Outra observação se refere ao participante PE1. A/O leitora/leitor pôde verificar que este participante, na 4ª coluna, adicionou a característica “renda menor do que R$ 30.000” (sublinhado) na CS “alta”, em que também consta “renda menor do que R$ 30.000”. Isso se deu por uma dissociação da relação de exclusividade da característica marcante para a CS “alta”, grifada na coluna EV2, de modo que a afirmação e a negação contrária passaram a constar na mesma CS. Ocorre que a característica (q1) escolhida da CS “média” foi “renda média R$600,00 ou mais”, modificada na 4ª coluna. Para PE1, esta não tinha a mesma significação

que a contrária de (q1) na CS “alta”, uma vez que lá significava um benefício que filhos de pessoas da CS alta podem receber sem trabalhar. Assim, como PE1 significou de forma preconceituosa a característica (q1) da CS “alta”, a significação de sua negação na mesma CS não implicaria por si superação do preconceito enquanto diferenciação de “alguns” no “todo”, nem o mesmo que a (q1) da CS “média”.

O participante PC2 significou “mal” ou “melhor instruído” e “instrução de berço” como a orientação oferecida pela família, enquanto o termo isolado “instruído” foi significado como conquista de autonomia por busca pelo conhecimento, de modo que não são copossíveis a mais de uma CS.

4.5.4 Indiferenciação entre Compreensão e Extensão dos Preconceitos

Ainda tratando das características conferidas às CS, se lembra a sugestão de que as proposições preconceituosas seriam marcadas pela indiferenciação entre compreensão e extensão, de modo que as partes (os “alguns”) não se distinguem do “todo” (PIAGET; INHELDER, 1983; PIAGET, 1985a, 1985b). Sua transformação em conecessidades limitadas, por exemplo, pelo discurso “nem todos os x são y, mas a maioria é”, por ausência de objetividade suficiente (necessidade lógica extensional), ainda conservaria essa indiferenciação.

A/O leitora/leitor pôde verificar na 1ª coluna (primeira lista de classes sociais [CS] e suas características) dos quadros dos participantes que, para todas as significações preconceituosas, não houve presença de qualquer negação contrária a elas na mesma CS. Houve um caso, da participante PE6, em que um mesmo preconceito referente ao uso de “roupas de marca” esteve presente em duas CS (o que já se tinha inferido previamente como possível), mas ainda assim, sem seu contrário no interior das CS.

No entanto, como naquele primeiro momento era plausível que as/os participantes listassem de modo predominante características exclusivas para diferenciar as CS e só tratavam de pessoas quando espontaneamente, não se considerou essa constatação ainda como suficientemente confiável.

Assim, foi realizada a mesma checagem na 3ª coluna, referente à segunda escala de valores (EV2), destinada à valoração de pessoas da CS com as características elencadas, realizada após oportunização explícita para que

multiplicassem características então exclusivas de cada CS para outras CS. Novamente, não houve indicação de qualquer negação contrária ao preconceito, quando este fora confirmado a respeito de pessoas de uma CS. Assim como anteriormente, se encontrou, no caso de PE2, uma extensão de uma para duas CS do predicado depreciativo (“falta de caráter”), mas não seu contrário na mesma CS. Desse modo, os resultados confirmaram que, considerando a amostra deste estudo, quando preconceitos foram manifestados, não houve diferenciação entre “partes” (pessoas) compreendidas pelo “todo” (CS depreciada).

4.5.5 Reestruturações por Tomadas de Consciência

Como se tinha como objetivo central verificar possíveis dissociações das características mais marcantes e exclusivas de cada CS (isto é, de maior interesse) por parte do GE, diante de exame de sua necessidade lógica pela intervenção programada, a possibilidade de realizar mudanças nas listas de CS e características foi respeitada, ao longo das entrevistas, para todas/todos as/os participantes, de GE e GC, o que se compreende como oportunização de reequilibrações das Coord.S e Coord.O (PIAGET, 1976a).

Ao fim da 1ª entrevista da etapa A (pré-teste), se abriu explicitamente essa possibilidade, solicitando revisões pelas quais as/os participantes poderiam multiplicar, reformular, excluir ou adicionar características após suas conceituações (o que é, o que não é) e valorações. Durante a composição das escalas de valores (EV2) na 2ª entrevista da etapa A, conforme as organizavam, algumas/alguns participantes apontavam necessidade de mudanças também, as quais eram acatadas.

Compreende-se que as necessidades lógicas que conferem maior estabilidade ou equilíbrio para proposições de adjetivação de CS seriam aquelas redundantes, inerentes à própria compreensão categorizante da classe, de modo que o dinamismo das mudanças ilimitadas de predicados das CS não afetaria o equilíbrio nessa forma de estruturação. Entendeu-se, portanto, a necessidade das/dos participantes de contínuas regulações de suas listas em decorrência da instabilidade prevista para construtos concretos, uma vez conceituados e valorados, pelo processo de tomada de consciência, quando as condições para os desequilíbrios se davam, isto é, de integração das negações.

Pelos quadros E1 a E24, a/o leitora/leitor pôde constatar as mudanças realizadas pelas/pelos participantes nas bases das 2ª e 3ª colunas (EV1 e EV2). Considerando ambas, se verificou quantos participantes do GE, GC e da totalidade da amostra reorganizaram características das CS e quantos não o fizeram, de modo que fosse possível inferir a quantificação intensiva do interesse pelas características marcantes e exclusivas ao fim da etapa A, sobretudo por parte daqueles que realizaram mudanças, bem como a construção ou não de negações integradas:

Tabela 2 - Quantidades de sujeitos que reestruturaram ou não proposições compostas por características (q) e classes sociais (p) ao longo da etapa A.

	SIM	**NÃO**
GE	12	0
GC	09	03 (PC1, PC5 e PC7)
Total	21	03

Fonte: o próprio autor

As participantes PC1 e PC5 mantiveram imutáveis suas listas de CS e características até a conclusão da etapa C (pós-teste), mesmo que as características elencadas não apresentassem necessidade lógica para compreensão generalizada das CS. Como explicado, as questões 18, 19 e 20 na etapa A e as questões 33 e 34 da etapa B oportunizaram reestruturações de forma explícita. Assim, são apresentados alguns excertos das respostas das participantes a algumas destas questões:

> *Pesquisador: [questão 19, pré-teste] Para confirmar suas respostas, por favor, analise mais uma vez se as características que não pertencem a mais de uma classe devem ficar onde estão, ou seja, ligadas apenas à classe em que estão.* (inserções nossas).
> Participante PC1: Tem que ser onde está. Igual eu falei para você, as classes são diferentes, se está aqui, é porque é daquela classe mesmo.
> *Pesquisador: [questão 34, pós-teste] […] Ou seja, avalie se há características exclusivas de uma classe que também poderiam pertencer a outra(s) classe(s), se excluiria características ou adicionaria novas […].* (inserções nossas).
> Participante PC1: Não. Não está presente em nenhuma outra.
>
> *Pesquisador: [questão 18, pré-teste] Há características de uma classe que também pertencem à(s) outra(s) classe(s), ou seja, em suas listas*

> *há características comuns a mais de uma classe? Por quê?* (inserções nossas).
> Participante PC5: Não há.
> *Pesquisador: [questão 33, pós-teste] […] Enquanto você lê, peço que avalie se gostaria de manter ou não essas características como exclusivas e marcantes ou fortes, que identificam cada classe social. Qual a sua decisão? Por quais motivos?* (inserções nossas).
> Participante PC5: Mantenho igual está. Essas são as características mais marcantes de cada uma e muitas vezes não conseguem atingir classes abaixo ou acima, mais para baixo, as classes mais abaixo.
> *Pesquisador: Nenhuma delas está presente em outra classe?*
> Participante PC5: Não de forma igual.
> *Pesquisador: Para poder colocar você faria alguma modificação, no significado por exemplo, ou no modo de escrever, denominar?*
> Participante PC5: Isso.

Desse modo, PC1 e PC5 não conceberam possibilidade de intersecções de predicados para as CS em nenhum momento do processo. Mesmo que aparentemente PC5 tenham multiplicado a característica “bens materiais” para CS “A” e “B”, suas significações foram distintas, sendo que os “bens materiais” teriam outras naturezas para a CS “B” (meios de trabalho) e menor valor que os de “A”. Quanto à participante PC7, houve subtração da característica “em maioria famílias nucleares” para CS “alta” na etapa de pós-teste, justificando que passou a perceber a característica na CS “média” e que por isso não era relevante para ser deixada na lista, ou seja, chegou a construir uma intersecção, mas não aceitou que pudesse ser mantido o mesmo predicado para duas CS, ainda que tivesse sido possibilitado pelo pesquisador. Enfim, como não participaram do GE, não se pôde solicitar exame das necessidades lógicas para averiguar “operações estruturalmente possíveis” (INHELDER; PIAGET, 1976, p.199) no sentido de dissociações.

Quanto aos demais participantes, se considera que houve contínua realização de deduções por extensão, com maior ou menor amplitude, reorganização estrutural em função da realização de novas propriedades do objeto, isto é, integrações de negações por conceituação (tomadas de consciência) (PIAGET, 1976a).

Nesse sentido, para além de reestruturações quanto às listas de características das CS, também se testemunhou casos de mudanças de critérios para construção das escalas de valores EV1 e EV2. Como a/o leitora/leitor pôde observar nos quadros das/dos participantes, houve variação não só entre quantidades de CS propostas, como também no número total de características das CS de cada

participante, variando de 7 a 24. Isso implicou menor e maior complexidade de predicados a organizar pelas escalas de valores, fossem eles considerados isoladamente (EV1) ou vinculados às pessoas que representam as CS (EV2). Critérios utilizados para organizar hierarquicamente as características mais valoradas por vezes se perdiam quando a/o participante chegava em posições intermediárias ou mais baixas das escalas, o que se compreende como construção de outras totalidades não integradas às primeiras.

A solicitação constante para justificativas dos critérios provocava perturbações dos equilíbrios instáveis mantidos por regulações, de modo que as/os participantes tomavam consciência de suas incoerências e contradições, rearranjando posições dos predicados nas escalas, excluindo, adicionando, modificando e multiplicando características. As escalas de valor EV1 e EV2, às quais a/o leitora/leitor teve acesso pelos quadros das/dos participantes, são produtos finais das reelaborações.

Como as mudanças para os critérios de organização das escalas de valores EV1 e EV2 foram constantes, apenas a título de ilustração, se reproduziu alguns excertos a seguir que representam esses movimentos:

> *Pesquisador: […] aqui uma pergunta: por que as pessoas da classe "rica" que obtêm conhecimento têm um valor maior que as da classe "média" que são "instruídas"?*
> **Participante PC2:** Então, é que eu observei isso agora. No caso a gente teria que equiparar em qualquer uma delas, entendeu? É que foi o primeiro que eu enxerguei aqui, mas eu não penso assim. Eu penso que tanto quem obtém conhecimento na classe média e quem busca conhecimento na "classe rica", tem o mesmo peso.
>
> *Pesquisador: […] e aí isso me faz perguntar assim: mas uma pessoa da "elite", ela é mais dependente do que uma pessoa de "baixa renda" das instituições públicas?*
> **Participante PC8:** Nossa, nem pensei...
> *Pesquisador: Pode ser que sim, desde que você me apresente qual argumento, só para eu poder entender, não tem problema, só que se você usou o critério...*
> **Participante PC8:** Melhor manter tudo o mesmo critério, nem sei que critério eu usei na verdade...
>
> *Pesquisador: […] A questão de "ter menos oportunidades", encaixaria no critério da intencionalidade, da escolha, como é o caso do "abuso do poder", ou seja, as pessoas de classe baixa "tem menos oportunidades" porque elas sabem o que estão fazendo, porque elas escolheram?*
> **Participante PE2:** Não, elas não escolhem ter menos oportunidade, né? Eu coloquei nessa posição... ai, eu acho que me enganei aqui.

> *Pesquisador: […] só que, veja, para você, ter emprego estável está na posição 17, não exige esforço, mas ter êxito na profissão/ emprego, exige esforço. Percebeu?*
> **Participante PE5:** Ai, que difícil!
> *Pesquisador: como você usou o critério do esforço para tudo, é como se você tivesse me dizendo: "para a classe alta ter emprego estável, ela não precisa se esforçar". Mas aí quando você fala "para ter êxito no emprego tem que ter esforço"...*
> **Participante PE5:** Essa lista está meio contraditória, eu achei muito difícil fazer essa lista. Acho que eu teria que pensar por uma hora para poder fazer […]

Ao final de todas as entrevistas com todas/todos as/os participantes foi solicitado que descrevessem como se sentiam e que dessem retorno sobre as questões feitas, de modo que fossem realizados possíveis ajustes para seu bem-estar. Foram frequentes os depoimentos sobre ocorrência de *insights*, que em linguagem piagetiana talvez pudéssemos compreender como abstrações reflexivas sobre os resultados das construções, promovidas pelo método clínico-crítico, de essência maiêutica. Eis alguns excertos de relatos, como ilustração:

> *Pesquisador: Como você está se sentindo emocionalmente agora, ao fim da entrevista?*
> **Participante PE9:** Eu tô me sentindo feliz, de certa forma, de verdade mesmo, porque me mostrou um lado que eu nunca parei para pensar.
> *Pesquisador: O que achou das perguntas que eu fiz a você?*
> **Participante PE9:** Muito difícil, muito difícil responder esse tipo de pergunta, porque na cabeça é uma coisa, mas eu sei que na vida real, se acontecesse, seria outra coisa.

> *Pesquisador: O que achou das perguntas, do modo como eu elaborei as perguntas?*
> **Participante PC10:** Nossa, eu achei boas, faz a gente refletir muito, nossa. A gente faz a…. colocou os números da importância [escala de valores] e depois você vai perguntando e a gente começa a pensar, e a pensar, às vezes fala, poxa, será que isso aqui não é mais importante do que aquilo no momento. Nossa, eu achei muito profundo. Parece simples, mas são perguntas profundas, sabe?

> *Pesquisador: Com relação às perguntas que te fiz, o que você achou das perguntas?*
> **Participante PC02:** […] quando você me chamou, eu achei que seria algo parcial, sabe? Que você me conduziria a pensar da forma que você quer, entendeu? Você me deixou à vontade para… Eu gostei muito das perguntas porque elas acabam… vai te chocando quando você pensa uma coisa com outra, vai te chocando, vai deixando você, assim, pensativo. […] Eu gosto muito de ser confrontado, eu adoro.

> *Pesquisador: Como é que você está se sentindo emocionalmente?*
> **Participante PC06:** Bem, eu gosto de falar sobre essas coisas.
> *Pesquisador: E o que você achou das perguntas?*
> **Participante PC06:** Eu achei interessante, sabe. Eu acho que é difícil, porque… acho legal, porque a gente consegue falar, sabe, botar pra fora o que pensa, porque muito, assim, eu acho que eu já cheguei a pensar nisso, mas fica muito internalizado, né?

4.5.6 Equilibração entre Valorações de Ações e de Pessoas Compreendidas pelas Classes Sociais

A/O leitora/leitor talvez tenha notado nos quadros das/dos participantes que se deixou a metade inferior das escalas de valor EV1 e EV2 sombreada com cinza, de modo que se facilitasse a percepção sobre menor valorização das características das CS (EV1) e das pessoas das CS que apresentam essas características. A EV1 se refere ao valor das ações (modos de ser, ter ou fazer) das CS e a EV2 se refere ao valor das pessoas (respeito) das CS que apresentam esses modos de ser, ter e fazer.

Indagou-se se, conforme Piaget (2014, 1973a),haveria diferença entre valorizar ações e valorizar pessoas que exercem essas ações. Para isso, se decidiu dividir as posições das escalas de valores EV1 e EV2 em duas partes, uma metade superior e uma superior. Quando o número de posições das escalas fosse par, as duas metades teriam mesmo número de posições, mas quando fosse ímpar, seria ignorada a posição central, para não haver uma característica ou grupo de pessoas a mais na metade superior ou inferior (por exemplo, se a/o participantes criou 7 posições na escala, foram consideradas as 3 primeiras e as 3 últimas, ignorando-se a 4ª posição).

Depois, seriam somadas quantas vezes as CS mais altas e mais baixas (representadas por algarismos romanos que representam níveis nos quadros) foram mencionadas em cada metade das escalas, ignorando da mesma forma as CS centrais, quando a/o participante tivesse criado número ímpar de CS, ou seja, três ou cinco CS. Assim, as CS consideradas para cada quantidade total de CS criadas foram: 2 CS criadas = CS nível I e CS nível II; 3 CS criadas = CS nível I e CS nível III; 4 CS criadas = CS nível I+II e CS nível III+IV; 5 CS criadas = CS nível I+II e CS nível IV+V.

Como as participantes PE8 e PC12 não consideraram possível escalonar valores de pessoas em função de suas CS e características, para manter o

equilíbrio dessa estimativa, não foram consideradas suas construções de EV1 também, razão pela qual a/o leitora/leitor perceberá apenas 22 participantes a seguir, na tabela em que são apresentados os resultados dessas contagens:

Tabela 3 - Frequência de maiores e menores valorizações de modos de ser, ter e fazer (ações) e de pessoas das CS mais altas e mais baixas para as/os 22 participantes que criaram EV1 e EV2.

	EV1 (Metade Superior)		**EV1 (Metade Inferior)**		**EV2 (Metade Superior)**		**EV2 (Metade Inferior)**	
	CS mais alta(s)	CS mais baixa(s)	CS mais alta(s)	CS mais baixa(s)	CS mais alta(s)	CS mais baixa(s)	CS mais alta(s)	CS mais baixa(s)
PC1	8	0	0	7	0	6	9	0
PC2	3	2	3	6	2	6	8	5
PC3	4	2	0	3	4	0	0	3
PC4	3	0	1	5	2	6	5	4
PC5	8	2	2	8	0	10	10	0
PC6	3	2	2	2	3	6	2	3
PC7	5	0	0	5	0	5	5	0
PC8	1	2	4	1	1	1	5	2
PC9	0	2	5	1	0	2	5	2
PC10	2	0	2	5	0	5	4	0
PC11	3	1	1	3	7	2	4	3
PE1	3	0	0	5	1	1	2	4
PE2	0	3	3	2	0	2	4	1
PE3	1	1	2	4	0	6	6	0
PE4	0	2	2	0	0	2	3	0
PE5	3	1	3	4	2	5	10	0
PE6	3	2	5	3	4	5	8	0
PE7	3	1	1	3	2	0	1	3
PE9	6	0	1	5	2	3	4	1
PE10	1	1	1	1	0	3	3	0
PE11	4	0	0	4	2	3	3	2
PE12	5	0	1	4	6	1	0	2
TOTAL	**69**	24	39	**81**	38	**80**	**101**	35
MÉDIA POR 22 PARTIC.	**3,13**	1,09	1,77	**3,68**	1,72	**3,63**	**4,59**	1,59
	> valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais altas e mais baixas **↑ AÇÕES CS ALTAS**		< valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais altas e mais baixas **↓ AÇÕES CS BAIXAS**		> valorização das pessoas das CS mais altas e mais baixas **↑ PESSOAS CS BAIXAS**		< valorização das pessoas das CS mais altas e mais baixas **↓ PESSOAS CS ALTAS**	

Fonte: o próprio autor.

Recorda-se, antes de tudo, que para Piaget (1973a) todo problema que pede por explicação psicológica se dá sobre explicações sociológicas, sendo que sua única diferença é que “[...] o ‘eu’ é substituído pelo ‘nós’ e que as ações e ‘operações’ se tornam, uma vez completadas pela adjunção da dimensão coletiva, interações […]” (PIAGET, 1973a, p.22). Neste estudo, são analisadas construções de uma subcoletividade de estudantes de cursos técnicos de uma mesma instituição de ensino, que interagem de forma direta, dentro e fora das salas de aula em diversos espaços, e indireta, com influências de mesmas normas institucionais, docentes e técnicos-administrativos.

Lembra-se também que, segundo Piaget (1973a), a totalidade social é em parte aditivamente (normativa) e, em outra parte, associativamente composta, “no sentido probabilista do termo, entre as interações, com interferências complexas, a resultados mais ou menos prováveis” (PIAGET, 1973a, p.40). Comparações individuais entre os equilíbrios dos juízos de valor sobre ações e pessoas que representam as CS de cada participante revelam expressiva variação das regulações particulares, as quais tendem a mudar continuamente em função dos interesses pessoais (dimensões cognitiva e afetiva) e coletivos (diversos grupos aos quais cada participante pertence). É a consideração da expressão coletiva (associatividade) que possibilita o “sentido probabilista” (PIAGET, 1973a, p.40) que se busca.

Assim, como as construções particulares das escalas de valores dependem de diversos fatores intra e interindividuais, se compreende que as médias calculadas na base da tab.3 refletiriam a expressão probabilista da subcoletividade participante do estudo. Considerando esta subcoletividade, portanto, os resultados apresentados sugerem equilibrações por regulações compensadoras entre a maior valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais altas e menor valorização das pessoas dessas CS mais altas, bem como compensação entre menor valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais baixas e maior valorização das pessoas dessas CS mais baixas.

Pergunta-se, então, quais poderiam ser os motivos para essas diferenças de valorização e para as compensações sugeridas. Para tanto, quando emitidos, foram analisados os motivos expressados nas significações de cada participante para as características das CS mais altas e mais baixas consideradas na tab.3, em relação às suas posições nas escalas de valores EV1 e EV2. Esses motivos foram organizados por categorias, de modo que se conseguisse captar as razões mais

frequentemente declaradas. Como mais de um motivo pode ser dado pela/pelo participante para seu juízo de valor quanto às ações e às pessoas e como houve variação entre suas justificações (gerais e específicas, menos e mais características abordadas em função do engajamento espontâneo de cada participante), foi realizada a soma da frequência de citações para criação das categorias.

Salienta-se que esses motivos categorizados para maiores e menores valorizações de ações das CS e de pessoas das CS que exercem essas ações revelam os critérios que as/os participantes usaram para seus escalonamentos. Por menor valorização não se deve entender necessariamente desvalorização enquanto algo “ruim”, visto que também pode significar menor importância para as/os participantes. Por exemplo, no gráf.15 adiante é representado que houve uma citação que revelou atribuição de pouca importância ao “reconhecimento social” obtido pelo sobrenome, como característica das CS mais altas, sem que, no entanto, essa característica tenha sido significada como depreciativa. Por maior valorização, por outro lado, sempre está indicado que as/os participantes significaram como “boa” ou “importante” a característica avaliada, apesar de aparentes contradições. Por exemplo, no gráf.14, estão representadas duas citações que indicam maior valorização de “trabalho não reconhecido” das CS mais baixas, significando que, apesar de não ser reconhecido, o trabalho das CS mais baixas é bom e importante para aquela/aquele participante.

Sob os gráficos, se listou as categorias nelas presentes para que a/o leitora/leitor tivesse acesso à sua descrição completa. Depois dessa listagem, se apresentou para cada uma, dois excertos ilustrativos dos depoimentos referentes às duas ou três categorias que implicaram mais citações. Ao fim, voltou-se a tratar da sugestão de equilibração entre valoração de ações e pessoas pela subcoletividade estudada.

Apresenta-se os resultados:

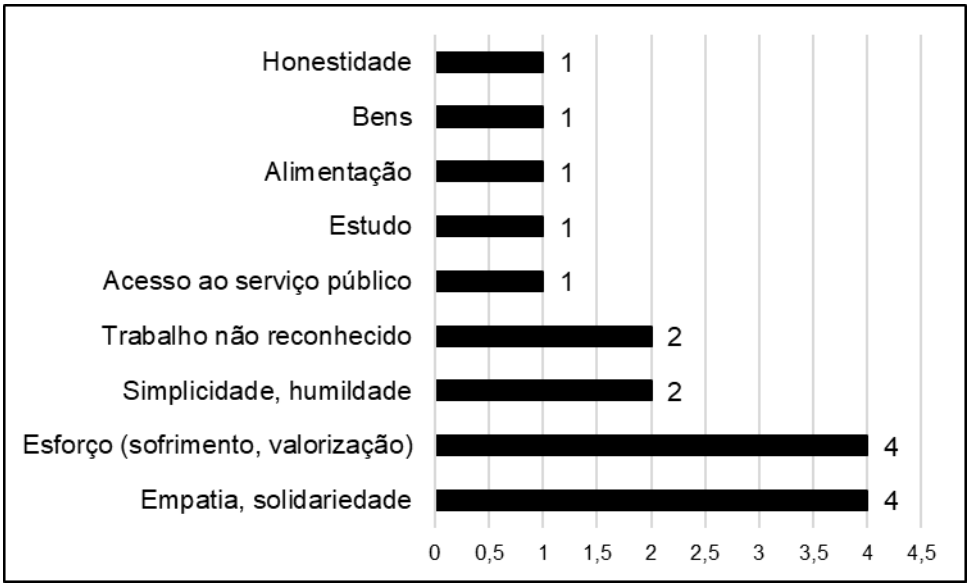
Gráfico 13 - Critérios para maior valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais altas.

Fonte: o próprio autor.

O gráf. 13 apresenta as seguintes categorias construídas a partir dos dados: educação ou cultura de maior qualidade; segurança financeira (conquistas, controle, estabilidade); poder aquisitivo (compra); satisfação de necessidades (alimentação, saúde, educação); poder hierárquico, influência; desenvolvimento (estudo, trabalho, confiança, ambição); mais lazer; pensamento crítico; tratamentos de beleza; reciprocidade e alienação parcial.

> **Participante PC5:** [critério: educação ou cultura de maior qualidade] Mas, agora falando especificamente, eu acho que é mais importante ter o patrimônio cultural vasto porque, como eu disse, você consegue tanto se integrar à classe mais baixa porque você não vai ter distinção. Se você gosta daquilo, você consegue conversar com qualquer pessoa, independente de qual seja sua classe social, você consegue falar com uma pessoa que tem um conhecimento mais erudito etc., além do Enem, do vestibular, então você precisa sim, de uma bagagem cultural muito vasta.
>
> **Participante PC1**: [critério: poder aquisitivo] Em 4° lugar, eu coloquei “comprar o que quer”, porque se eu pudesse comprar o que eu quisesse né... aí acho que é importante também hoje em dia, você poder comprar o que quer. Aí eu priorizei dos outros. Em 5° “viver muito bem”, eu acho que também tem que viver muito bem hoje em dia. […] Então viver muito bem digo assim, você poder comprar o que quiser, viajar para onde quiser, ter as melhores escolas e universidades.

Gráfico 14 - Critérios para maior valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais baixas.



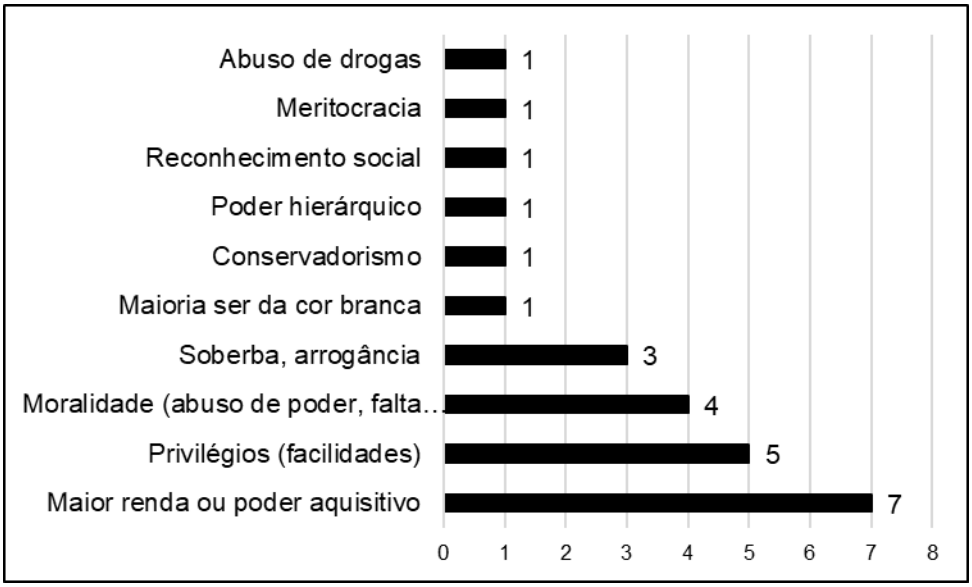
Fonte: o próprio autor.

O gráf. 14 apresenta as seguintes categorias construídas a partir dos dados: empatia, solidariedade; esforço (sofrimento, valorização); simplicidade, humildade; trabalho não reconhecido; acesso ao serviço público; estudo; alimentação; bens e honestidade.

> **Participante PE2**: [critério: empatia, solidariedade] Ser unido eu pensei da forma de que se todos se ajudam, todos acabam tendo algo, a união vem de muito esforço “vamos fazer juntos, estaremos juntos, estamos do seu lado” que é a questão do amparo que eu falei também, essa palavra vem sempre unida, estar amparado, tendo suporte, e aí essa questão do trabalho que eu atrelei unida e trabalho.

> **Participante PC6**: [critério: esforço] Acho que para você querer as coisas, querer mudança, precisa ser esforçado, precisa doar alguma coisa, precisa ter objetivo. Essa é a questão, você precisa ter um propósito para conseguir mudar. Ser esforçado é isso, não desistir, mesmo sabendo das dificuldades, continuar tentando.

Gráfico 15 - Critérios para menor valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais altas.

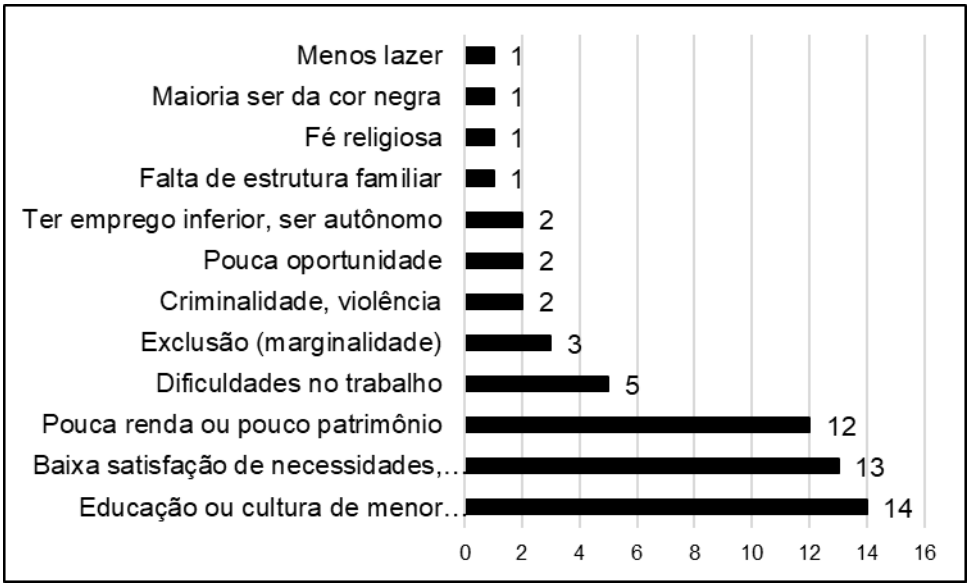


Fonte: o próprio autor.

O gráf. 15 apresenta as seguintes categorias construídas a partir dos dados: maior renda ou poder aquisitivo; privilégios (facilidades); moralidade (abuso de poder, falta de caráter, ganância); soberba, arrogância; maioria ser da cor branca; conservadorismo; poder hierárquico; reconhecimento social; meritocracia; abuso de drogas.

> **Participante PC8**: [critério: maior renda ou poder aquisitivo] “Posses” eu coloquei mais em questão de aumento da condição financeira, foi por ali. Não é algo assim tão importante, mas acho que é até bom sim, para você investir um dinheiro, nessa parte bem financeira mesmo, de investir, para você crescer financeiramente.
>
> **Participante PE4**: [critério: privilégios] Acho que não tem necessidade de ser privilegiado, acho que todo mundo não tem que ser tratado assim, com superioridade, nem a média e nem a baixa [classes sociais], acho que todo mundo tem que se ajudar. (inserções nossas).

Gráfico 16 - Critérios para menor valorização dos modos de ser, ter e fazer das CS mais baixas.



Fonte: o próprio autor.

O gráf. 16 apresenta as seguintes categorias construídas a partir dos dados: educação ou cultura de menor qualidade; baixa satisfação de necessidades, vulnerabilidade (alimentação, saúde, educação); pouca renda ou pouco patrimônio; dificuldades no trabalho; exclusão (marginalidade); criminalidade, violência; pouca oportunidade; ter emprego inferior, ser autônomo; falta de estrutura familiar; fé religiosa; maioria ser da cor negra e menos lazer.

> **Participante PE3**: [critério: educação ou cultura de menor qualidade] E aí vem a baixa escolaridade, que o trabalho desqualificado é consequência da baixa escolaridade. Não teve chance, não pode nem ter ambição, porque tem uns que tem ambição né, a gente tá cansado de conhecer história de gente que vai atrás, que tem ambição, que consegue, mas tem gente que não, é pouca gente que sai de uma classe e vai para outra consegue progredir assim.

> **Participante PE1**: [critério: baixa satisfação de necessidades] […] sem muito acesso, que envolve educação, dificuldade de acesso à saúde dependendo do Estado, alimentação restrita porque, para mim, não é interessante ter isso, não é legal na verdade, por isso coloquei nessa escala.

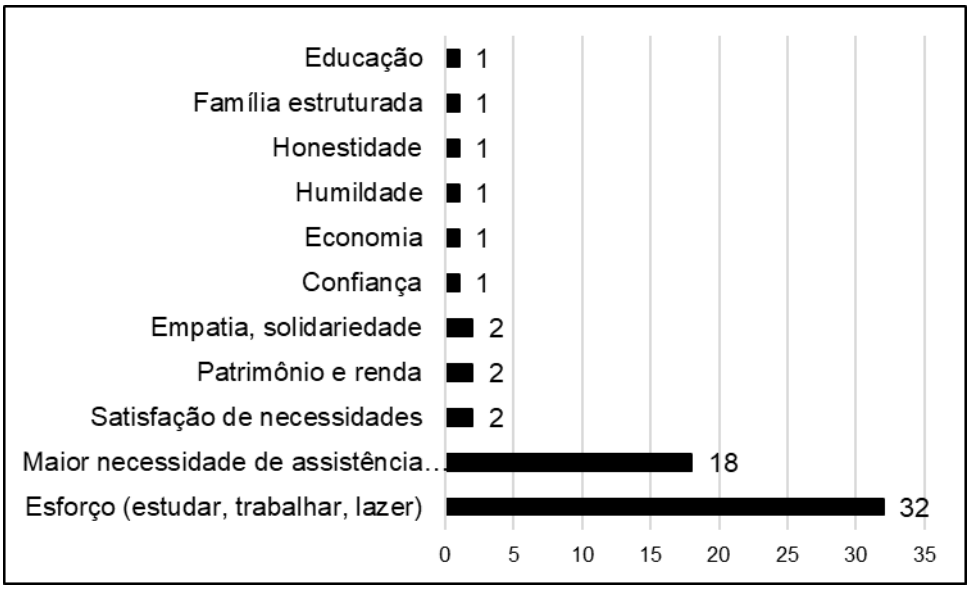
Gráfico 17 - Critérios para maior valorização das pessoas das CS mais altas.

Fonte: o próprio autor.

O gráf. 17 apresenta as seguintes categorias construídas a partir dos dados: educação de melhor qualidade; satisfação de necessidades (alimentação, saúde, educação); poder aquisitivo; pensamento crítico; desenvolvimento (estudo, trabalho); esforço para trabalhar; confiança, ambição; lazer; reciprocidade; trabalho bom e família estruturada.

> **Participante PE12**: [critério: educação de maior qualidade] A 1 [posição na escala], pessoas com alta escolaridade, sei lá, são pessoas que estudaram e estão lá porque estudaram, mas também pode não ser, porque pessoas que estudam hoje também podem estar desempregadas. (inserções nossas).
>
> **Participante PC9**: [critério: satisfação de necessidades] […] conseguem ali se manter com o seu trabalho, tendo dinheiro suficiente, conseguindo pagar as contas, ter um carro, não passar por sufoco, graças ao dinheiro suficiente que tem, certo?

Gráfico 18 - Critérios para maior valorização das pessoas das CS mais baixas.



Fonte: o próprio autor.

O gráf. 18 apresenta as seguintes categorias construídas a partir dos dados: esforço (estudar, trabalhar, lazer); maior necessidade de assistência (vulnerabilidade); satisfação de necessidades; patrimônio e renda; empatia, solidariedade; confiança; economia; humildade; honestidade; família estruturada e educação.

> **Participante PE5**: [critério: esforço] eu coloquei as pessoas marginalizadas, o trabalho emprego instável e de maioria negros. Eu coloquei essas pessoas porque eu acredito que essas pessoas tenham que se esforçar muito mais do que as outras para qualquer coisa na vida, então acho que elas ralam muito mais e eu acho isso, para isso é preciso de um esforço a mais e eu admiro esse esforço.
>
> **Participante PE6**: [critério: maior necessidade de assistência] Em primeiro lugar eu coloquei as pessoas da classe baixa que sobrevivem, porque por serem de classe baixa e por “sobreviverem” são as pessoas que mais merecem, que inclusive deveriam ter a nossa atenção por questão social também. E também porque elas precisam não sobreviver, mas sobretudo, viver. Então é mais sobre dar atenção e dar direito a essas pessoas também.

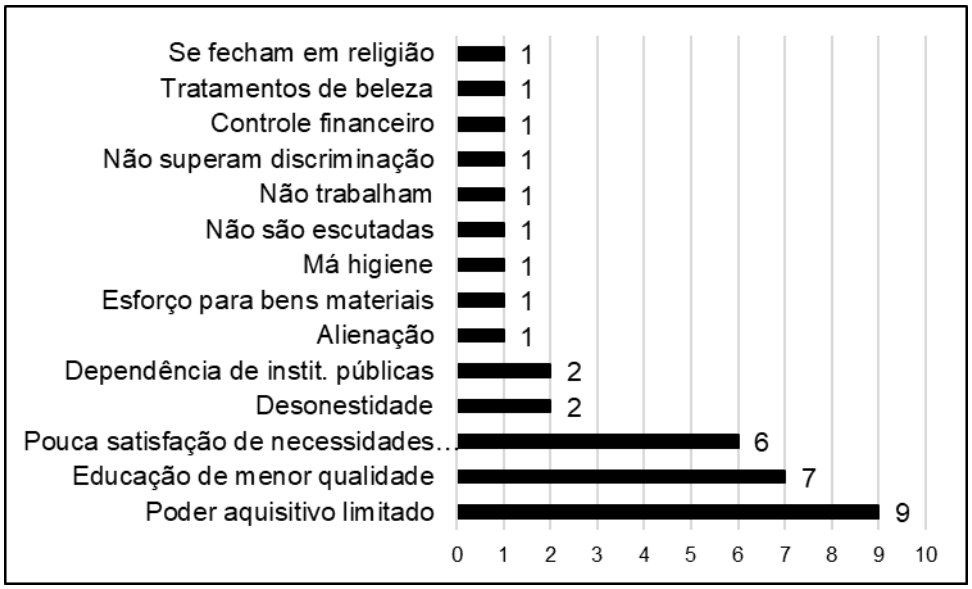
Gráfico 19 - Critérios para menor valorização das pessoas das CS mais altas.

Fonte: o próprio autor.

O gráf. 19 apresenta as seguintes categorias construídas a partir dos dados: falta de esforço ou privilégios (lazer, educação, poder aquisitivo, bens, trabalho); moralidade (mesquinhez, falta de caráter, negligência social, desonestidade, abuso de poder); soberba, arrogância; excessos (bens, renda, ganância, egoísmo); educação ou cultura de maior qualidade; posses; autonomia; poder hierárquico, influência; futilidade; abuso de drogas; alienação; dificuldade para estudar; controle financeiro; tratamentos de beleza; meritocracia; independência de instituições públicas e reconhecimento social.

> **Participante PE10**: [critério: falta de esforço ou privilégios] E eu acredito que, pelo que eu estudo, a necessidade de trabalhar, apesar de estar nas três classes, a da classe alta seria “mandar” nos outros trabalhar, não seria trabalhadores assíduos, seriam mais chefes, empresários, patrões.
>
> **Participante PC2**: [critério: moralidade] as pessoas da “classe dominante” que são “manipuladoras”, elas têm um valor bem baixo para mim, entendeu? Que usam a sua classe, a sua instrução e tudo, para manipular as pessoas, tem um valor negativo para mim. […]. E as pessoas “desonestas” da “classe dominante” são a escória da sociedade para mim.

Gráfico 20 - Critérios para menor valorização das pessoas das CS mais baixas.



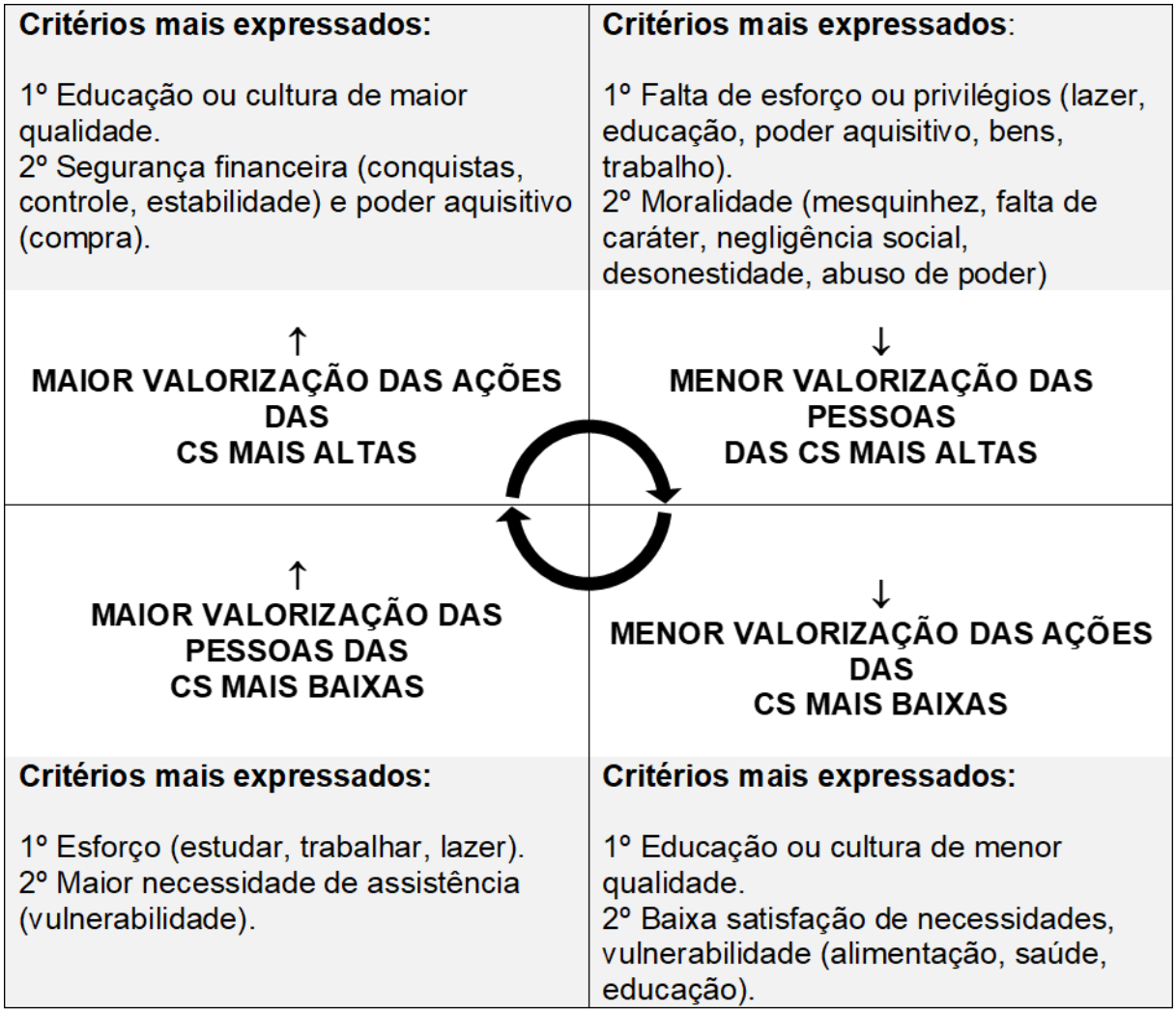
Fonte: o próprio autor.

O gráf. 20 apresenta as seguintes categorias construídas a partir dos dados: poder aquisitivo limitado; educação de menor qualidade; pouca satisfação de necessidades (alimentação, saúde, educação); desonestidade; dependência de instituições públicas; alienação; esforço para bens materiais; má higiene; não são escutadas; não trabalham; não superam discriminação; controle financeiro; tratamentos de beleza e se fecham em religião.

> **Participante PC11**: [critério: poder aquisitivo limitado] Porque levando em consideração bem material, essas pessoas que trabalham em "trabalhos precários" elas são em relação aos outros as com menos vantagens, mais desvantagens.
>
> **Participante PE7** [critério: educação de menor qualidade] Em nono [posição na escala] ficou uma pessoa de classe baixa com escolaridade baixa, porque isso no caso não teria comparação, mas eu acho que é por conta do ensino limitado ou até mesmo não teve acesso. (inserções nossas).

Desse modo, retornando à sugestão de um possível processo de equilibração compensatória entre valoração de ações e pessoas por parte da subcoletividade de estudantes de cursos técnicos participantes desta pesquisa, se apresenta o diagrama a seguir, uma integração entre dados da tab.3 e os critérios de valoração mais expressivos nos gráfs.13 a 20:

Diagrama 3 - Ciclo de equilibração de valorações das ações e pessoas das CS mais altas e mais baixas.



Fonte: o próprio autor.

Recorda-se que para Piaget (1973a), as trocas sociais de escalas de valores refletem equilíbrio, crises e rupturas entre indivíduos e coletividades. Lida-se aqui, portanto, com preponderâncias de juízos de valores de uma subcoletividade de estudantes de cursos técnicos de uma mesma instituição que atribuem maiores e menores (quantificação intensiva) valores a ações e pessoas de outras coletividades, as classes sociais mais altas e mais baixas.

Não se poderia tratar neste contexto de “benefícios recíprocos” ou de “desvalorizações recíprocas” (PIAGET, 1973a) intragrupal dos participantes do estudo ou intergrupal entre estes e as “classes sociais”, enquanto conjuntos de seus representantes. No primeiro caso porque não avaliaram uns aos outros em suas ações ou enquanto pessoas, no segundo porque não foram investigadas, junto a

representantes das CS, avaliações dos participantes quanto às suas ações ou enquanto pessoas.

O que se obteve, na verdade, foi apenas a perspectiva unilateral das significações da subcoletividade das/dos participantes quanto ao valor das ações e das pessoas das CS mais altas e mais baixas. Significa, no entanto, que, mesmo considerando apenas sua perspectiva, é possível saber desse grupo o que valorizaram mais e valorizaram menos a respeito dos outros grupos. Propõe-se assim, que haveria neste contexto, por parte da amostra, três formas de compensação (equilibração) de valores maiores e menores (logo, em desequilíbrio) referentes às CS, sendo que o diagrama 3 representaria uma delas.

Lembra-se primeiramente que, conforme abordado, Piaget (1973a) sugere três formas básicas de desequilíbrios ou crises sociais, (tA > sA'), (vA < rA') e ([rB < sB] e [vB < rB]), em que as duas primeiras motivam reequilibrações e a terceira rupturas de relações sociais. O simples fato de haver valorizações das ações e das pessoas das CS que expressam essas ações, por parte da subcoletividade estudada, mesmo que apenas da perspectiva de suas significações, descarta possibilidade da crise ([rB < sB] e [vB < rB]), a qual significaria ruptura da escala de valores comum, como o que ocorre em revoluções políticas ou sociais (PIAGET, 1973a).

Como a crise social (vA < rA') é provocada por carência de atualização de (rA) quanto a um crédito (vA) recebido no passado, nada se poderia cogitar também, pois a pesquisa não solicitou às/aos participantes que avaliassem os modos de ser, ter ou fazer passados e presentes das CS, ou que avaliassem as pessoas das CS que executavam essas ações no passado e no presente.

No entanto, o modelo de crise social (tA > sA') parece atender à sugestão de mecanismo compensatório de valores. Recorda-se que nessa forma de crise, uma classe (A) tem uma dívida maior do que a satisfação da classe (A'), afinal, o valor da ação de (rA) se torna menos necessário para (A'). A escala de valores comum é mantida e se tornam necessários ajustes compensatórios para recuperação do equilíbrio (PIAGET, 1973a).

Desse modo, se propõe haver um primeiro tipo de ajuste compensatório na perspectiva das/dos participantes, em que os modos de ser, ter e fazer das CS mais altas ou mais baixas são desvalorizadas segundo determinados critérios e valorizadas segundo outros. No segundo tipo de ajuste, as pessoas das CS

que expressam as ações que caracterizam as CS perdem valor (são desrespeitadas) por determinados critérios e valorizadas (respeitadas) por outros.

Mas também se sugere que haveria um terceiro tipo de ajuste, representado pelo diagrama 3, que se apresentaria como um ciclo compensatório de valorizações maiores e menores entre as CS mais altas e mais baixas, na perspectiva das/dos participantes. Desse modo, a maior valorização da educação e da cultura de maior qualidade, da segurança financeira e do poder aquisitivo das CS mais altas parece ter sido compensada pela desvalorização (nesse caso, é possível dizê-lo) das pessoas que integram essas CS, por sua falta de esforço, privilégios e comportamentos moralmente condenáveis. Se as pessoas das CS mais altas foram então mais desvalorizadas, por outro lado a educação e a cultura de menor qualidade, e a vulnerabilidade das CS mais baixas foram também menos valorizadas, porém, havendo compensação pela maior valorização das pessoas das CS mais baixas, por se esforçarem e necessitarem de maior assistência social devido à sua vulnerabilidade, de acordo com o grupo de participantes deste estudo.

Conforme foi fundamentado, os ritmos, regulações e agrupamentos que estruturam os fatos sociais na sociedade brasileira, enquanto normas, valores e signos (PIAGET, 1973a), organizados a partir de significações do liberalismo, se veem representados pelas valorações das/dos participantes. Se tratou de preponderância de maior valorização dos modos de ser, ter e fazer das classes socioeconômicas superiores, equilibrada com desrespeito quanto ao mérito e qualidade moral dos seus membros, mérito esse atribuído, pelo esforço e pela necessidade, às pessoas das classes socioeconômicas inferiores, cujos modos de ser, ter e fazer foram menos valorizados.

Seriam muitas as inferências a respeito de possíveis causas e consequências que se poderia propor numa perspectiva sociológica, mas com risco de fugir do escopo deste trabalho. Importa salientar, no entanto, que dentre as características das pessoas das CS mais altas e mais baixas categorizadas pelos critérios nos gráfs.19 e 20 que significam sua menor valorização, estão aquelas que foram significadas de forma preconceituosa pela construção das escalas de valor EV2, sobre as quais se tratou detalhadamente adiante.

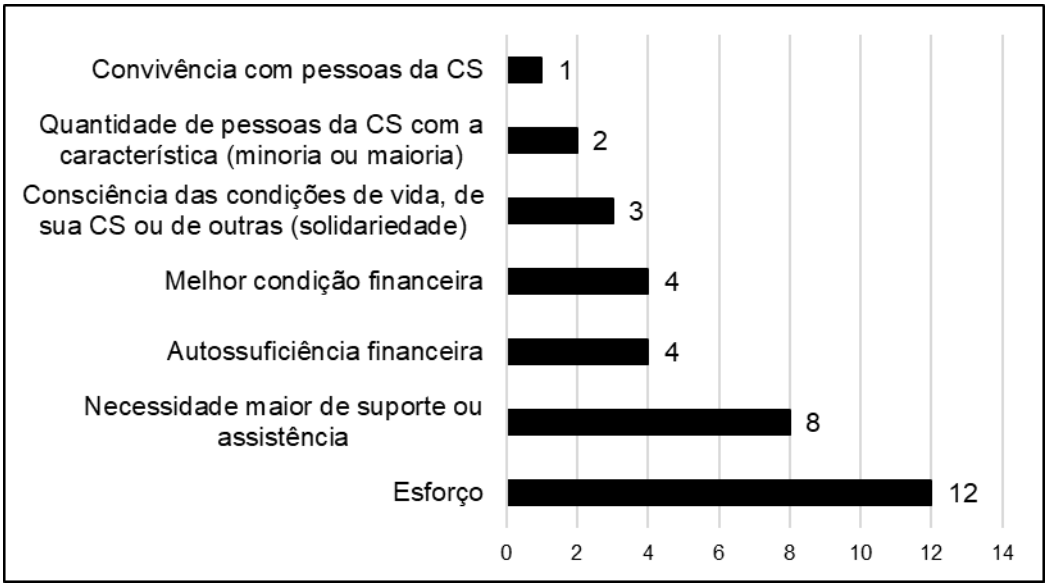
A sugestão desse ciclo compensatório leva à proposição de uma possível função do preconceito de classe social, no caso presente, predominantemente dirigido às CS mais altas. Se trataria de expressão de um

mecanismo regulatório que compensaria a superioridade de uma CS afirmada por certos critérios, por meio de sua inferiorização de acordo com outros critérios.

Seriam parâmetros de superioridade ou inferioridade arbitrários, oriundos de premissas sociocêntricas, potencialmente ideológicas, se for considerado que se trata de implicações significantes construídas por uma subcoletividade específica. Propõe-se que, assim, haveria equilibração por reciprocidade entre escalas que se refeririam a valores sociocêntricos, logo, arbitrários, seminormatizados por racionalizações ideológicas que determinam valores superiores e inferiores para ações e pessoas, organizadas por classes socioeconômicas sob um modelo de estrutura social.

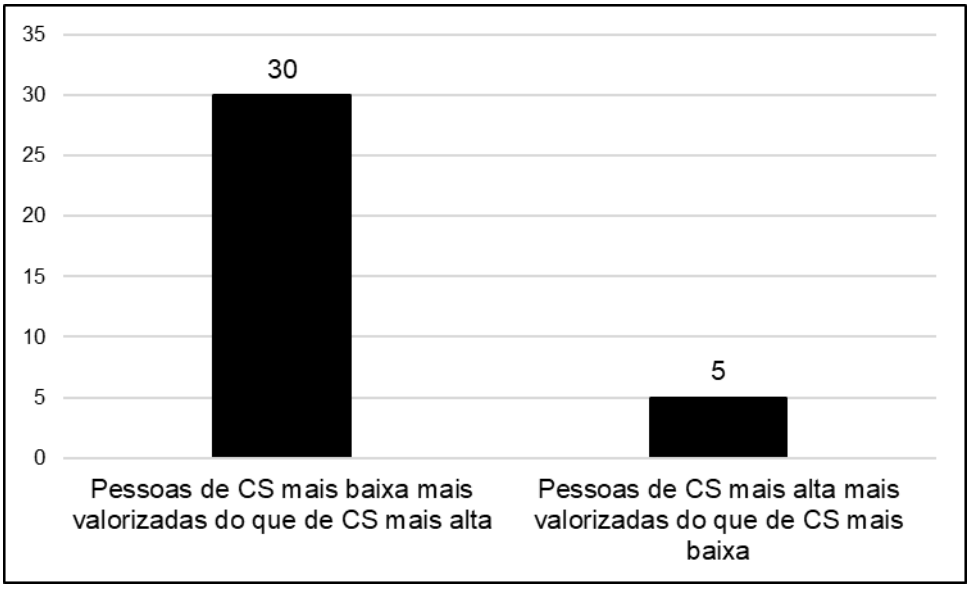
Tratando-se agora de comparações de valor entre pessoas de CS mais altas e mais baixas, cujas características seriam as mesmas de acordo com 13 participantes, formou-se as escalas de valores EV3. Estas poderiam apresentar resultados distintos da escala EV2, pelo isolamento do conjunto das características iguais e multiplicadas pela/pelo participante para mais de uma CS, ou seja, devido a novas colocações em relação, conforme considerações de Piaget e García (1997). Para análise dos resultados, primeiramente foi realizada a soma de justificativas organizadas sob critérios para que pessoas de uma CS tivessem maior ou menor valor do que pessoas das outras CS com a mesma característica (gráf. 21, a seguir). Nessas comparações, também foi estimado quantas vezes as pessoas das CS mais baixas e mais altas foram mais valorizadas em relação a sua inversa, resultando no que se apresenta também a seguir, no gráf. 22:

Gráfico 21 - Critérios para valoração das pessoas de diferentes CS, cujos modos de ser, ter e fazer coincidem (escala de valores EV3).



Fonte: o próprio autor.

Gráfico 22 - Maior valorização de pessoas das CS mais altas ou mais baixas, quando comparadas pelas mesmas características.



Fonte: o próprio autor.

Desse modo, os resultados da avaliação das escalas de valores EV3 acompanhou os das escalas EV2, uma vez que pessoas da CS mais baixas foram mais valorizadas do que aquelas das CS mais altas com as quais foram comparadas, mesmo quando apresentavam as mesmas características. Os critérios preponderantes também se mostraram os mesmos: 1º Esforço; 2º Necessidade maior de suporte ou assistência.

Com o mesmo propósito de isolamento devido à possibilidade de mudanças quando novas colocações em relação fossem construídas, se solicitou comparações de valores de pessoas das diferentes CS que apresentavam as características marcantes e exclusivas indicadas pela/pelo participante, pela escala de valores EV4.

A análise dos quadros E1 a E24 que representam os processos individuais das/dos participantes, permite que se constate na 3ª coluna (EV2) as características marcantes e exclusivas definidas pelas/pelos participantes em negrito e itálico, seguidas das posições na escala de valores EV4 das pessoas das CS que apresentavam essas características. A maioria das/dos participantes que criou a escala EV2 manteve seus critérios e ordem de escalonamento também em EV4, com exceção de 04 participantes: PC2, PC6, PE7 e PE12.

PC2 manteve ordem de EV2 para pessoas das CS “miserável” e “dominante”, invertendo porém os valores das demais pessoas das outras CS. Seu critério em EV2 para ordenar por valor pessoas de CS de níveis II, III e IV foi a maior limitação que as pessoas de CS mais baixas têm com relação à “instrução”, significada como educação familiar. Mas em EV4, reavaliou e mudou o critério para “necessidade de maior assistência social”, invertendo a ordem de valores das pessoas para CS de níveis IV, III e II, o que se compreendeu, pela análise das justificativas, como uma regulação para que houvesse coerência com o critério usado na preservação da colocação das pessoas de CS “miserável” que sofrem “fome” em primeiro lugar, realizando uma equilibração da escala de valores das pessoas, portanto.

Pela escala EV2, PC6 tinha criado essa ordem de valor das pessoas com as características exclusivas: 1º lugar, CS “média”, “dualidade”, justificando o maior valor como conhecimento de “dois mundos”; 2º, CS “elite”, “privilegiados”, avaliados de forma depreciativa como pessoas que não se esforçam; e em 3º lugar, pessoas da CS “pobre” com “baixa escolaridade” por serem “limitadas”. No entanto,

as pessoas da CS “pobre” passaram a ocupar a 1ª posição na escala de valores também por mudança de critério, segundo PC6, porque

> **Participante PC6**: […] acho que a vivência e experiencia de vida deles é muito mais difícil do que uma pessoa que tem privilégios. […] Acho que entra naquela questão: baixa escolaridade a gente está falando academicamente, mas acho assim, pode ter baixa escolaridade, mas ao mesmo tempo pode ter muita sabedoria, muita vivência.

Quanto à participante PE7, houve modificação da característica exclusiva da CS “alta”, de “renda maior do que 5 salários-mínimos” para “renda maior do que 15 salários-mínimos”, o que a fez reconsiderar as posições para manter coerência com seu critério original de que quanto maior a renda, maior o valor das pessoas pelas facilidades às quais têm acesso. Antes considerava ter “fácil acesso” (CS “média”) estar acima de “renda maior do que 5 salários-mínimos” (CS “alta”), o que reconsiderou após a mudança citada.

Já PE12, tinha ordenado as pessoas das CS com suas características exclusivas na seguinte ordem: 1º, CS “A”, “acumulação de bens”; 2º, CS “C”, “cargo inferior”; e em 3º lugar, CS “D”, “miséria”. Justificou então que seu critério envolvia “sacrifício”, isto é, esforço para se desenvolver profissional e financeiramente. Quando então foi solicitada construção da a escala EV4, mudou seu critério avaliativo para “caráter”, afirmando que as CS mais baixas teriam melhor “caráter”, enquanto qualidade moral, do que as CS mais altas que conseguem se desenvolver, mas por meios inescrupulosos.

Considera-se que esses seriam exemplos interessantes de reorganizações por processos dialéticos, que ora revelariam como são criadas diferentes escalas de valores para estruturar classes sociais, dependendo da flutuação de interesses decorrentes de distintas necessidades atualizáveis (lembrar da fig.5 e as múltiplas faces da “pirâmide” [PIAGET, 1973a, p.119]); ora mostrariam como uma nova característica do objeto se impõe como obstáculo que exige acomodações para sua integração ao sistema (PIAGET, 1976a), como parece ter sido o caso de PE7.

4.5.7 Interesses Declarados quanto à Escala de Valores das Características das

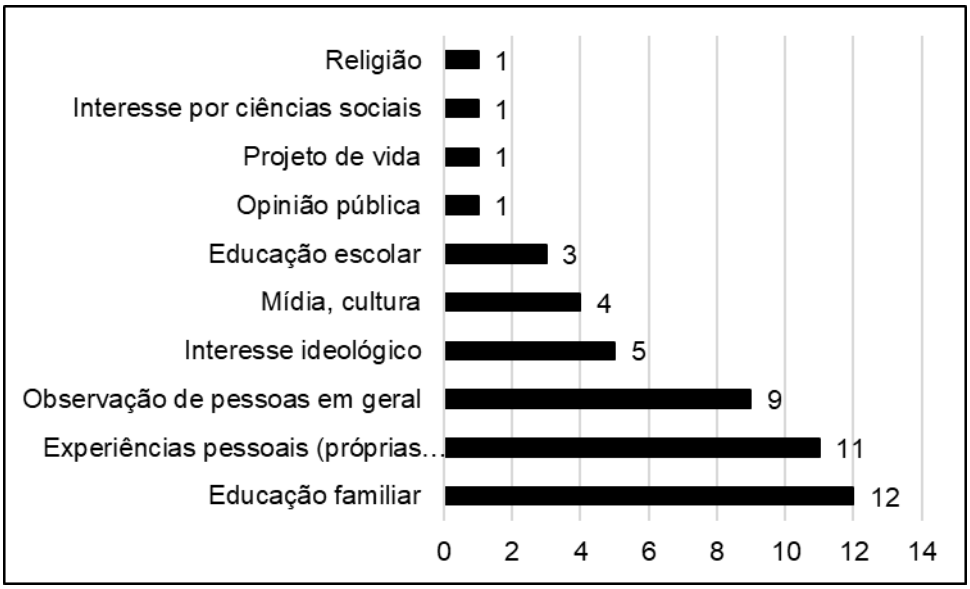
Classes Sociais (EV1)

Conforme justificativas apresentadas, ao fim da construção da escala de valores EV1, foi solicitado às/aos participantes que apresentassem suas significações a respeito do que, em sua perspectiva, poderia tê-las/los levado a ordenar daquela forma os valores dos modos de ser, ter e fazer (ações) das CS. Solicitou-se também que avaliassem possíveis mudanças dessa escala de valores ao longo de sua história pessoal e a importância do estado atual da escala para suas vidas.

Ao fim, com o propósito de reconfirmar tal importância e obter indícios de necessidades que explicassem o interesse pela ordem daqueles valores, pelos critérios que justificam essa ordem, perguntou-se como seria se alguns valores fossem invertidos de posição, escolhidos aleatoriamente. Intencionou-se assim, gerar perturbações que evidenciassem estruturações cognitivas e motivações afetivas para conservação e oportunizasse flexibilizações, em respeito ao estruturalmente possível das/dos participantes (PIAGET, 2014; INHELDER; PIAGET, 1976).

A seguir, foram apresentadas categorias que reúnem as significações das/dos participantes para o que os levou a organizar a escala EV1 do modo como a construíram. Como uma/um mesma/mesmo participante pode ter apontado mais de um fator, quantificou-se o número de suas ocorrências, considerando o total de participantes. Sugere-se que a/o leitora/leitor evoque os resultados expressos pela tab.3 e gráfs.13 a 16 quanto à escala EV1.

Gráfico 23 - Motivações autodeclaradas para construção da escala de valores EV1.



Fonte: o próprio autor.

As categorias para as motivações autodeclaradas para composição da escala de valores EV1 foram: educação familiar; experiências pessoais (próprias ou em família); observação de pessoas em geral; interesse ideológico; mídia, cultura; educação escolar; opinião pública; projeto de vida; interesse por ciências sociais e religião.

Lembra-se que, para Piaget (1973a), além da formação de normas coletivas realizada pela coação da opinião pública, cujo ritmo diacrônico se impõe geração após geração, há outras variedades de coações "imanentes das subcoletividades que dispõem cada uma de seus meios específicos de pressão: classes sociais, igrejas, família e escola." (PIAGET, 1973a, p.62). Para ele, as coações familiares funcionam por mecanismos de regras morais ou intelectuais que permanecem "a meio caminho da regulação e da composição inteiramente normativa" (PIAGET, 1973a, p.63), assim como as escolares que adotam mais estritamente o ensino expositivo. A seguir, alguns excertos ilustrativos:

> *Pesquisador: O que você considera que possa fazer ou ter feito com que você organizasse nessa ordem seus valores, ou seja, que você pensasse da maneira como você pensa a ordem dos valores nessa escala?*
> **Participante PC2**: Eu só consigo lembrar da minha mãe no caso da instrução de berço, né? Eu aprendi e fui doutrinado dessa forma de que, independente das circunstâncias que você passe e da posição que você esteja, ser honesto e obter conhecimento e instrução, são

> mais importantes do que de onde você nasceu, de que família, boa ou não.
>
> **Participante PC8**: Ah porque, para mim, essas coisas mais materiais assim, não têm muito valor. Não sei se é muito pela minha fé também (eu sou cristã), então acaba que existe muito esse pensamento de não dar **aquele** valor para as coisas materiais, e sim, viver com o básico e conseguir viver bem. Então, para mim, eu sempre cresci com essa mentalidade, de valorizar o que é de valor de moral, e deixar isso acima das coisas que são de consumo.
> *Pesquisador: E você cresceu com essa mentalidade principalmente por ser cristã?*
> **Participante PC8**: Sim.
>
> **Participante PE8**: Ah, eu acho que sei lá, com o tempo fui aprendendo a pensar assim. Os meus pais sempre fizeram muito para eu ter acesso a diferentes áreas da educação […].
> *Pesquisador: E esse tipo de pensamento seu, você atribui aos seus pais?*
> **Participante PE8**: Acho que sim, acho que tudo, mais ou menos, né? Meus pais sempre me ensinaram a ser uma pessoa mais respeitosa, mais empática principalmente, e eu conforme fui crescendo, conforme fui vendo as coisas, comecei a ter essa linha de raciocínio também. Aí às vezes eu acho que é muito quem eu sou também, porque às vezes eu faço alguma coisa e depois eu paro para pensar: "porque eu fiz isso?" Sabe? Já foi no modo automático alguma coisa que eu fiz.

Além desses fatores, lembra-se também da limitação aos copossíveis concretos que se abrem progressivamente a partir dos desequilíbrios oriundos das experiências, fechando-se na sequência em conecessários limitados (PIAGET, 1985a, 1985b) que acabam por servir, se sugere, como "teorias da vida" àqueles que estruturam suas crenças, esquemas preconceituais que servem a assimilações das realidades (PIAGET, 2014).

Desse modo, da perspectiva das/dos participantes, a educação familiar, as experiências pessoais (próprias ou em família) e a observação de pessoas em geral foram as influências mais citadas sobre o modo como escalonam os modos de ser, ter e fazer das CS.

As significações analisadas apresentaram menor quantidade de menções a influências da educação escolar ou de estudo de ciências sociais, que juntas totalizaram 4 citações. Assim como anteriormente tratou-se da menor identificação pelas/pelos estudantes entre suas CS autodeclaradas e de seus professores como um possível distanciamento que torna parcial o compartilhamento de escalas de valores, mais uma vez se obteve neste momento do estudo outra

significação coletiva que parece remeter a uma dimensão menor da influência do fator educacional e científico sobre as escalas de valores deste grupo de participantes.

São dados que parecem corroborar afirmações de Piaget (1973a), tratadas anteriormente, de que são raros os meios sociais que conservam valores logicamente compostos, sendo mais frequentes os sistemas de valores espontâneos, trocados de modo livre “na direção das totalidades de caráter estatístico, ou associações caracterizadas por interferências fortuitas” (PIAGET, 1973a, p.42).

Também se questionou às/aos participantes sobre sua significação a respeito de causas para possíveis mudanças, ao longo de sua vida quanto aos critérios que utilizaram para atribuir maior ou menor valor aos modos de ser, ter e fazer das CS na escala de valores EV1. Adotou-se o mesmo método de categorização de citações e quantificação de sua frequência, culminando nos seguintes resultados:

Gráfico 24 - Significações sobre razões para mudanças, ao longo da história pessoal, dos critérios adotados para o escalonamento de valores sobre modos de ser, ter e fazer das CS.

Fonte: o próprio autor.

Relatos que carregaram significação de “dificuldades financeiras” como eventos históricos pessoais para reorganização de valores se destacaram entre os demais. De acordo com as significações, as dificuldades financeiras levaram as/os participantes a valorizar mais a humildade do que ter dinheiro, a priorizar a moral e os bons relacionamentos ao invés do que é material, a perceber com mais clareza as diferenças de faixas salariais e a reduzir comportamentos antigos de prepotência.

Ao se considerar estas colocações e as significações englobadas pelas categorias “desenvolvimento de empatia”, “estudos escolares” e “amadurecimento pessoal” que somam a maior parte das razões elencadas, se compreende que as justificativas para as mudanças dos critérios de valorização ao longo da vida mais trataram da razão de terem valorado mais negativamente os modos de ser, ter e fazer das CS mais baixas do que de terem valorado mais positivamente as CS mais altas em EV1, o que viria a ser confirmado nas composições das escalas EV2. Significaria que as/os participantes puderam compreender e sentir mais claramente as limitações que sofrem as CS mais baixas, de acordo com suas autoanálises.

O contínuo processo adaptativo de assimilação e acomodação de diversos fatores internos e externos em interação, dirigido pelo mecanismo de equilibração, implica mudanças na quantificação intensiva de valores e, logo, em suas estruturações por meio de agrupamentos, como as escalas de valores (PIAGET, 2014, 1976a, 1973a). A conservação de escalas de valores se dá por normatizações construídas de modos heterônomo, autônomo e interrelações entre estes (PIAGET, 2014, 1994). Recorda-se, enfim, que o valor do objeto de interesse se dá em função da necessidade e a necessidade se dá em função da estrutura e daquilo que acomoda, fazendo com que a forma (significação) aplicada ao objeto seja mutável (PIAGET, 2014).

A maioria das/dos participantes desta pesquisa foi composta por estudantes de ensino médio, em fase de adolescência tardia, que refletiram sobre mudanças em suas escalas de valor comparando seu estado atual com aqueles de sua infância, não há muito tempo passada, quando então valorizavam predominantemente bens materiais e o prazer que proporcionavam. Estudantes dos cursos subsequentes, já em fase adulta, evocaram valores de quando eram crianças e adolescentes, considerando maior número de eventos externos e internos que culminaram nos modos como organizam atualmente seus valores, como foi o caso da participante PC3, explicando motivos pelos quais passou a valorizar mais a “educação”:

> **Participante PC3**: Houve mudanças. Ah, eu creio que na adolescência né, muita coisa a gente quer ser, quer ser um deus né, só eu sou o dono da verdade. Mas a princípio, eu pensei que estudar não fosse tão importante, que o trabalho sempre foi mais importante,

> mesmo porque foi a experiência. Meu pai tinha pouco estudo e sempre trabalhou […]. Terminou a vida trabalhando. […]. O que definiu foi depois que eu tive minhas filhas e que eu abdiquei minha vida profissional para poder cuidá-las, e depois eu acabei mudando meu rumo profissional. […] O curso […] para mim foi aquela mudança de chave, virou, o que faltava está completo.

Quanto a declarações sobre mudanças no próprio modo de pensar, se destaca o relato da participante PE7 (17 anos), que parece ter apresentado abstrações reflexivas interessantes a respeito de sua evolução de um estado de heteronomia para outro de autonomia quanto às próprias construções cognitivas. Tratou da influência pormenorizada sobre suas condutas atuais por parte de coações sociais antigas, o que pareceu apontar para as funções adaptativas de respeito às crenças externamente impostas, apesar das ressignificações que diz ter conquistado e serem hoje predominantes:

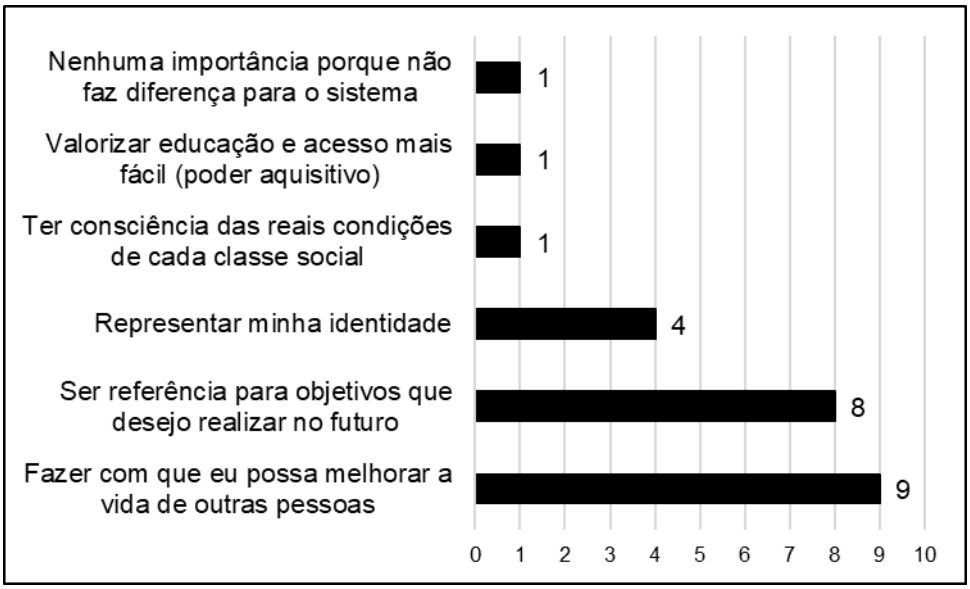
> **Participante PE7**: Porque quando a gente é criança a gente não pensa pela gente, a *informação chega em você e você guarda*, você não vai querer procurar saber o porquê daquilo, só vai seguir, é uma coisa *meio automática*. Depois você vai crescendo e vai vendo que não é bem assim que funciona, você vai tendo outras influências até você chegar *aquela sua* opinião, que pode mudar. Às vezes, eu penso assim agora, mais para frente eu posso mudar, questão de pouco tempo mesmo, não questão de muito tempo. […] Mas por mais que a gente cresça e vai tendo influências de fora, acredito que *o que predomina um pouco ainda é aquilo que você aprendeu por primeiro*. Porque daí não foi uma informação que você procurou saber, foi uma coisa que simplesmente *acharam que você deveria saber aquilo*, que você *tinha que saber* aquilo, então você cresce com isso na cabeça, pelo menos comigo foi assim, tinha muita coisa que eu cresci pensando de um jeito e depois fui ver que era de outro, mas ainda assim tinha uma pequena influência, né? (grifos nossos).

Relembra-se que para Piaget (2014, p.101) valor é o “caráter afetivo atribuído ao objeto em função das necessidades do sujeito”, necessidades ou faltas estas que pontuam algum desequilíbrio, fazendo dos valores objetos de interesse que, na perspectiva do sujeito, uma vez assimilados e acomodados, garantiriam reequilíbrio pela extinção da necessidade. Escalas de valor, portanto, revelariam não só os interesses, como também sua “força”, pela quantificação intensiva representada pelas posições desses interesses na escala. “O interesse opera, então, a junção entre o valor e a força” (PIAGET, 2014, p.103). Além de tudo, recorda-se igualmente que concordando com Janet, Piaget (2014, p.81) afirma que o valor “está ligado a um tipo

de expansão da atividade do eu, à conquista do Universo", expansão esta que se dá por assimilação dos objetos de interesse e por sua compreensão (conceituação, ou seja, tomada de consciência).

Desse modo, foi solicitado às/aos participantes que declarassem a importância da escala de valores EV1 para suas vidas, para que se obtivesse indícios de sua função quanto ao preenchimento de necessidades dos sujeitos e de como a assimilação dos valores poderia "completá-los", no sentido de expansão da atividade do eu, que remete, enfim, àquilo que as pessoas avaliam que são ou que desejam ser. Escolheu-se intencionalmente, neste momento, representar as categorias de citações sob a forma de frases que revelam propósitos pessoais das/dos participantes, de modo que fosse possível representar melhor o que as escalas de valores significam para suas vidas:

Gráfico 25 - Função da escala de valores EV1 para a vida da/do participante, em sua perspectiva.



Fonte: o próprio autor.

A dimensão afetiva dos valores enquanto "expansão do eu", pareceu ser especialmente representada por PE3, que relatou obter da fala de seus filhos o propósito dos valores que conserva e que pareceu ser o de preencher sua necessidade de "solidariedade" e "ambição", respectivamente nos 1º e 2º lugar de sua escala de valores EV1:

> **Participante PE3**: Ah tem. O tesouro que eu tenho é o seguinte, ouvir de um filho homem e filha mulher, já mãe: “você é a única pessoa com quem eu posso me abrir”. Agora, cada um tem seu esposo e sua esposa, então eles podem contar com eles, mas eu já ouvi isso adultos: “mãe, você é a única pessoa que eu posso me abrir”. Então você ouvir isso de uma filha mulher, normal, agora ouvir isso de um filho homem, eu fiquei feliz, hein?! E você ouvir: “agora eu entendo o seu amor”. A minha filha acabou de ter neném.
> *Pesquisador: E você relaciona isso com esse modo como você organiza os valores?*
> **Participante PE3**: Ah, eu acho, porque a gente estava falando um assunto justamente da pessoa querer humilhar a outra, sabe? Aí ela falou: “mãe, isso eu aprendi com você, ter coragem”. Porque ela é muito corajosa, porque eu nunca acho que foi comigo que ela aprendeu isso. E eu falo: “filha, você é corajosa, ótima mãe, estou orgulhosa de você”. Aí ela fala: “mãe, aprendi isso com você, a ser corajosa, lutar pelo meu sonho. E conseguir as coisas que eu quero sem pisar em ninguém”. Eu fiquei tão feliz! Então isso é muito bom, é maravilhoso!

Tenhamos em mente, porém, que, conforme discutido mais adiante, PE3 manifestou significação preconceituosa quanto à CS “muito ricos”, categorizando-a pelo predicado “canalhas”, cuja posição foi a última nas escalas de valores EV1 (modos de ser, ter ou fazer) e EV2 (pessoas das CS que expressam seus modos de ser, ter ou fazer). Se se compreende que o preconceito representa afirmação de superioridade de uma coletividade em relação a outra(s), significada(s) como inferior(s) (DUCKITT, 2019), a antítese entre os polos da escala EV1 da participante PE3 ampliaria a compreensão sobre as necessidades satisfeitas pelo valor prioritário de PE3, concretizado na ou pela filha com a proposição “sem pisar em ninguém”: reconhecer em si e em sua filha (grupo) uma superioridade em relação a uma CS depreciada que, conforme mais informações prestadas nas entrevistas, foi generalizada a partir da representação de uma pessoa específica, conhecida de PE3 e adjetivada como “canalha”.

A valorização de um predicado comumente considerado como “nobre” ou, minimamente, positivo poderia, por vezes, ocultar uma reação preconceituosa contra uma classe de pessoas caracterizada pelo predicado oposto àquele valorizado, o que só poderia ser afirmado por suficiente coleta de informações, a fim de não se cometer o equívoco comum, por carência de lógica, de supor que o “elogio” de uma classe implica necessariamente a depreciação de outra, conforme tratado anteriormente, na justificação deste instrumento.

Outro exemplo, nesse sentido, foi a declaração de PE6 (18 anos) quanto à importância de sua escala de valores EV1. Como a/o leitora/leitor pôde verificar em seu quadro (E18), todas as significações para características da CS que denominou como “alta” e duas daquelas referentes à CS denominada “média alta” se mostraram preconceituosas já no momento de sua conceituação (1ª coluna), algumas assim reforçadas depois na construção da escala EV2.

Durante as entrevistas, PE6 explicitou sua afinidade com movimentos progressistas, porém justificando com significações ideológicas, caracterizadas pela racionalização e generalização de crenças. Em tempo, por alinhamento deste trabalho aos princípios de Piaget (1973a), se tal vertente de PE6 fosse liberal, para este trabalho seria indiferente, visto que para a discussão destes resultados importa a forma (ideológica). Assim, se chama atenção para sua conduta que pareceu ser egocêntrica, característica prevista do ímpeto reformador idealista do adolescente (PIAGET, 2014), mas também da postura ideológica. Recorda-se o esclarecimento de Piaget (1973a, p.92) de que a função da ideologia é buscar “uma realização dos valores sob a forma de um sistema ideal do mundo, que corrige o universo real” ao “centrar o universo sobre os valores” criados por aqueles que “se opõem ao centro do grupo social” (PIAGET, 1973a, p.92).

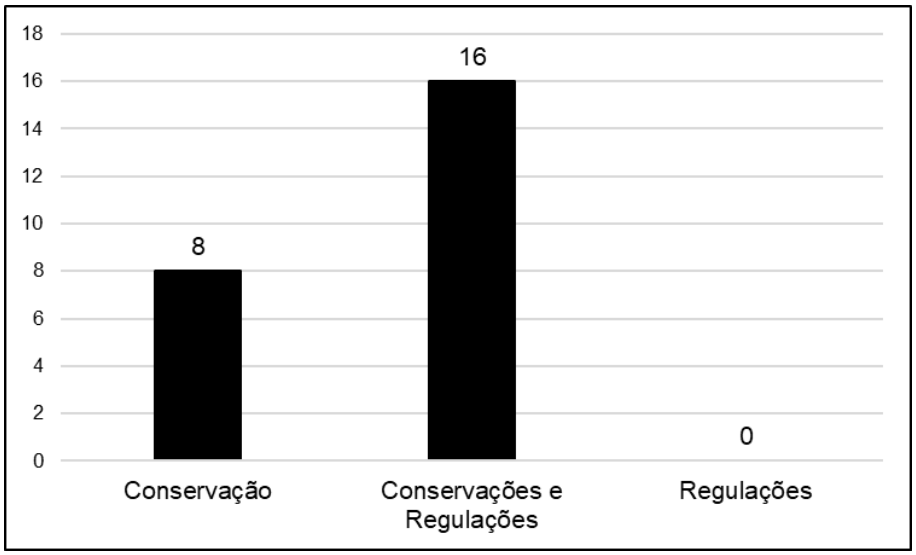
Apresenta-se como PE6 significou a sociedade (“mundo”) e a importância da escala EV1 em sua vida:

> *Pesquisador: Por que você se sente mal com pessoas que são assim?*
> **Participante PE6**: É porque a gente, querendo ou não, a gente acaba vivenciando, presenciando, cenas com pessoas assim, o mundo é feito de pessoas assim, de homens que se acham melhores que mulheres, heteros que se acham melhores que o pessoal LGBT, enfim, brancos que se acham melhores que os negros, por causa de uma característica diferente. Então isso acaba dando um sentimento muito inexplicável, acho que porque ele é péssimo, mas está mais relacionado a isso.
>
> *Pesquisador: Pensar a ordem dos valores dessa maneira tem importância em sua vida? Por quê?*
> **Participante PE6**: Eu acredito que sim, porque puxando mais para o lado pessoal, eu acho que isso não me faz uma pessoa melhor, mas me faz uma pessoa que luta pelo melhor também das outras pessoas. Então eu acho que se eu pensar assim, eu consigo fazer com que outras pessoas tenham uma vivência melhor e também consigo fazer com que outras pessoas, que pensam de uma forma diferente da minha, possam ver o mundo com os meus olhos, e possa mudar os pensamentos e se tornar uma pessoa mais consciente.

Como forma de se inferir confirmação da necessidade da ordem dos valores na escala EV1 pelos critérios anunciados, o que implicaria sua conservação, ou instabilidade da estruturação por regulações compensatórias, foi perguntado às/aos participantes se algumas inversões de posição dos valores nas escalas ficariam “boas” para elas/eles. Outro propósito foi solicitar reavaliações das quantificações intensivas (maior e menor) dos valores, o que possibilitaria ressignificações tanto dos valores em si, quanto da escala EV1, de modo que a futura criação da escala EV2 e a determinação das características exclusivas e marcantes das CS, objeto de intervenção com o GE, fossem produtos de reequilibrações.

Desse modo, avaliou-se se as/os participantes apresentaram conservação de ordens questionadas na escala EV1, conservação de algumas ordens e regulação de outras, ou ainda regulação de todas as posições questionadas. Não foi solicitada reavaliação sistemática de todas as posições da escala por se prever desgastes motivacionais que prejudicariam o decorrer da entrevista, o que se procurou compensar, depois de inquirir sobre trocas específicas, questionando se gostariam de trocar alguma posição na escala como um todo. Apresenta-se os resultados, que refletem quantidade de participantes que se encaixaram em cada uma das três categorias citadas:

Gráfico 26 - Verificação da necessidade da ordem estipulada para a escala de valores EV1.



Fonte: o próprio autor.

Como discutido anteriormente, escalas de valores são agrupamentos que organizam implicações significantes de forma lógica. No entanto, a necessidade dessas associações encontra a fragilidade de seu equilíbrio em sua base, por serem manifestações de crenças interiorizadas por respeito unilateral (PIAGET, 1973a) ou ainda pela subordinação do possível ao real, fazendo com que essas necessidades não sejam lógico-extensionais, mas pseudonecessidades ou conecessidades limitadas (PIAGET, 1985b). O exame da necessidade lógica das relações de graduação estabelecidas pelas quantificações intensivas dos valores tendeu, então, a ter efeito perturbador das estruturações, como ocorreu com a maioria das/dos participantes, sem no entanto potencializar dissociações de todas as implicações, uma vez que algumas se mantiveram conservadas.

As argumentações para conservação ou regulação da ordem dos valores salientou para algo que Piaget (1973a) observou (ver fig.3), que valores são organizados em escalas com funções de “meios” e “fins”, uma estruturação lógica por finalidade, portanto. Os excertos a seguir exemplificam essa confirmação:

> *Pesquisador: Se invertêssemos de posição as características “ser honesto” e “ser instruído”, de modo que “ser instruído” tivesse mais valor do que “ser honesto”, ficaria bom para você?*
> **Participante PC2**: Não, eu, não...não, É porque eu penso assim: o conhecimento tem um custo, certo? Mas se, para mim, ser instruído, eu precisasse ser desonesto, talvez eu não... Isso aí me incomodaria um pouco. Me cria até um choque […].
>
> *Pesquisador: Se invertêssemos de posição as características “ter saúde pública” e “ter alimentação básica”, de modo que “ter alimentação básica” tivesse mais valor do que “ter saúde pública”, ficaria bom para você?*
> **Participante PE8**: Acharia tranquilo também, porque eu raciocinaria assim: se você consegue manter uma alimentação básica, é aquela frase “a gente é o que a gente come”, então já daria uma melhorada na saúde, eu acho, então inverteria também.

4.6 Intervenção: exame pelo grupo experimental das necessidades lógicas extensionais decorrentes da exclusividade das características marcantes (q1) para suas respectivas classes sociais (p)

Ao fim da etapa B da fase II, se solicitou que todas/todos as/os participantes do estudo identificassem características exclusivas e marcantes das CS,

caso existissem depois das oportunidades de reestruturação, pelos motivos apresentados.

No início da entrevista de intervenção, todas/todos as/participantes do GE confirmaram que ainda concebiam as características anteriormente marcantes como exclusivas de cada CS, ou seja, confirmaram (p.q1) como verdadeira. Assim, primeiramente apresenta-se a seguir um quadro que revelou para cada participante do GE: CS, característica exclusiva da CS (marcada com [p.] quando significada de forma preconceituosa em EV2), combinação binária de 2ª potência (na perspectiva externa do pesquisador) resultante do exame da tabela-verdade e os valores-verdade desta, a fim de facilitação da análise. A ausência de CS indicada pela/pelo participante significou que, após reestruturações da lista de CS e seus predicados, não restaram características da CS entre as quais ela/ele pudesse escolher uma como marcante e exclusiva ao fim da etapa A.

Posteriormente, foram analisadas categorias para justificativas quanto a verdadeiras contradições às combinações que ditam exclusividade de (q1) para (p) e à falsa contradição de (q1→p) para (p≡q1), conforme estratégia explicada no capítulo dedicado aos aspectos metodológicos. Como pelos resultados se verificou que as verdadeiras contradições foram mais frequentes (significando primeiro efeito esperado da intervenção, restando averiguar conservação da dissociação das exclusividades no pós-teste), as tabelas-verdade finais não-contraditórias (p≡q1) e (q1→p) foram identificadas pelo símbolo (¬c), apenas para facilitação de leitura.

Quadro 9 - Proposições após exame de tabela-verdade tendo como verdadeira a exclusividade de (q1) para CS (p) por parte do Grupo Experimental (GE)

GE	CS (p)	Carac. Exclusiva (q1)	Proposição Final	Tabela-verdade Final
PE1	Alta	Renda superior a R$ 30.000* (p.)	p*q1	VVVV
	Média	Renda média de R$ 600,00 ou +	p→q1	VFVV
	Baixa	Renda abaixo de R$ 400,00	p≡q1	VFFV (¬c)
PE2	Alta	Abuso de poder (p.)	p*q1	VVVV
	Média	Consumidoras	q1[p]	VFVF
	Baixa	Menos oportunidades	p≡q1	VFFV (¬c)
PE3	Muito ricos	Canalhas (p.)	p*q1	VVVV
	Trabalham	Medo de perder emprego	p*q1	VVVV
	Miseráveis	Desnutrição	q1→p	VVFV (¬c)
PE4	Alta	Privilegiada (p.)	p≡q1	VFFV (¬c)
	Baixa	Pobreza	p≡q1	VFFV (¬c)
PE5	Alta	Carros de luxo	p*q1	VVVV
	Média alta	Buscam segurança maior	p*q1	VVVV
	Baixa	Alimentação básica	p*q1	VVVV
	Muito baixa	Marginalizados	p≡q1	VFFV (¬c)
PE6	Alta	Influência política e econômica	p≡q1	VFFV (¬c)
	Média alta	Poucos bens	p*q1	VVVV
	Média média	Focam nos estudos	p*q1	VVVV
	Média baixa	Básico para viver	p→q1	VFVV
	Baixa	Sobrevivem	p≡q1	VFFV (¬c)
PE7	Alta	Renda fam. > 15 sal. mínimos	p≡q1	VFFV (¬c)
	Média	Fácil acesso	p→q1	VFVV
	Baixa	Renda fam. < 1 sal. mínimo	p≡q1	VFFV (¬c)
PE8	Alta	Acesso a diferentes culturas	p→q1	VFVV
	Baixa	Baixa escolaridade	p*q1	VVVV
PE9	Alta	Traços conservadores (p.)	p*q1	VVVV
	Média	Comportamento recíproco	p*q1	VVVV
	Baixa c/ aces.	Alienação total** (p.)	¬q1[p]**	FVFV**
	Baixa s/ aces.	Não têm recursos para viver	p≡q1	VFFV (¬c)
PE10	Alta	Bens materiais de qualidade	p→q1	VFVV
	Baixa	Maior necessidade de trabalhar	p≡q1	VFFV (¬c)
PE11	Rica	Moradia luxuosa	q1→p	VVFV (¬c)
	Pobre	Moradia simples	p*q1	VVVV
PE12	A	Acumulam bens	p≡q1	VFFV (¬c)
	C	Cargo inferior	q1→p	VVFV (¬c)
	D	Miséria	p≡q1	VFFV (¬c)

Fonte: o próprio autor.
Notas:* Renda *per capta*. ** Único caso em que (p.q1) foi reconsiderado como falso.

Externamente, a princípio, o GE apresentou 36 combinações binárias após realização de juízos de valor das tabelas-verdade, conferindo verdade à proposição (p.q1). Significa que, a princípio, não necessariamente essas combinações foram construídas internamente pelas/pelos participantes como operações formais binárias de segunda potência, ou seja, por raciocínio hipotético-dedutivo interproposicional que anuncia o real apenas como um copossível dentre outros quaisquer. Nessa circunstância, o necessário é consequência da combinatória dos valores-verdade (verdadeiro ou falso) das proposições interrelacionadas pela proposição binária de segunda potência, sendo que o real pode coincidir com esse necessário. Assim, a necessidade lógica extensional não admite arbitrariedades sobre o que deve ser o real com base em interpretações subjetivas generalizadas, oriundas da coerção social ou estritamente das vivências concretas do sujeito.

Desse modo, as combinações compatíveis com a exclusividade de (q1) para (p) totalizaram, a princípio, 13 proposições externamente bicondicionais (p≡q1) e 03 condicionais inversas (q1→p), por parte de 11 participantes. Houve, portanto, 16 confirmações de conservação da exclusividade de (q1), que correspondem a 45% das 36 proposições.

Como proposições contraditórias com exclusividade de (q1) para (p) que, logo, representam dissociações, foram apresentadas 13 combinações (p*q1), 01 (¬q1[p]), 01 (q1[p]) e 05 (p→q1), por parte também de 11 participantes do GE. Seriam, portanto, 20 dissociações que correspondem a 55% das 36 proposições.

Lembrando que nenhuma das características seria logicamente necessária para todas as pessoas compreendidas por uma mesma CS, é interessante salientar que 09 das/dos 12 participantes do GE apresentaram simultaneamente, portanto, dissociações e conservações da exclusividade de (q1) para as diferentes CS que construíram, o que remete à variabilidade das normas de assimilação e acomodação (integração e diferenciação) por distintas totalidades cognitivas disponíveis nos sistemas cognitivos dos sujeitos, com suas correspondências afetivas e morais (PIAGET, 2014, 1976a). A participante PE4 não apresentou dissociações, mas apenas tabelas-verdade (p≡q1) que conservam a exclusividade de (q1), sendo uma de significação preconceituosa quanto às pessoas compreendidas pela CS “alta”. PE12 também não apresentou dissociações das características exclusivas (q1) de suas CS e PE8 dissociou todas as duas exclusivas (q1).

Quanto às características exclusivas com significação preconceituosa revelada pela escala de valores das pessoas que representam as CS (EV2), tinha-se inicialmente 06 proposições (p.q1) tomadas como verdadeiras, construídas por 05 participantes: PE1, PE2, PE3, PE4 e PE9. Mas ao fim da intervenção, 05 dessas características preconceituosas (q1) foram dissociadas de suas CS (p) por 04 participantes: PE1, PE2, PE3 e PE9.

Pela perspectiva formal, as 13 tabelas-verdade (VVVV) poderiam corresponder ao que seria – se fosse possível confirmar tal estruturação por parte das/dos participantes pela análise de suas significações – a construção de copossíveis quaisquer, visto que a combinação (p*q1) significa que quaisquer CS poderiam apresentar ou não as características citadas, mesmo com significação pejorativa. Neste caso hipotético, sendo (q1) depreciativa, significaria passar a desvalorizar as ações (modos de ser, ter e fazer) e não as pessoas, o que seria compreendido como superação momentânea do preconceito de classe social. Momentânea porque, mesmo que se confirmasse tal estruturação formal por parte da/do participante, ainda seria necessário confirmar conservação de dissociações na etapa de pós-teste (etapa C) para sugerir integração das então antigas negações da exclusividade (q1) (dissociações da etapa B) como verdadeiras, para inferir essa superação ao menos até o fim da pesquisa. Porém, mesmo que a/o participante não estruturasse por raciocínio operatório-formal a dissociação (p*q1) ou as outras (¬q1[p]), (q1[p]) e (p→q1), conservando a dissociação no pós-teste, seria possível confirmar superação do preconceito de classe social quanto a uma CS, ao menos até o fim deste estudo.

Foram analisadas as significações para os valores-verdade das proposições das tabelas-verdade externamente bicondicionais (p≡q1) de cada participante, bem como suas razões para tal construção, com objetivo de identificar a forma das implicações tomadas como necessárias. Esse método também foi utilizado para análise das combinações condicionais inversas (q1→p) compatíveis com a exclusividade de (q1) e para as combinações contraditórias com essa exclusividade (mais adiante), quando além de terem sido analisados argumentos para os valores-verdade das proposições de cada tabela-verdade, também foram considerados os argumentos para as contradições.

Voltando às combinações externamente bicondicionais (p≡q1), sugere-se que todas as significações teriam se apresentado como conecessidades limitadas, incluindo as de significação preconceituosa em EV2 pela participante PE4, uma vez que não foram observadas condutas α (alfa) diante de negações da exclusividade em tabelas-verdade, nem indícios de elaboração hipotético-dedutiva para os argumentos, com “interpretação de uma determinada correspondência como podendo ser o resultado de várias combinações possíveis” (INHELDER; PIAGET, 1976, p.202), conforme fundamentos apresentados no capítulo 3. Infere-se que representaram significações generalizadas, marcadas por arbitrariedades, embasadas por interpretações subjetivas, experiências pessoais concretas e ideologias em que o real construído se impôs como necessário ao sujeito. Apresenta-se alguns excertos ilustrativos dessas argumentações para as construções que, na perspectiva externa da lógica proposicional, formaram tabelas-verdade da combinação (p≡q1):

> *Pesquisador: Você confirma essa opinião?*
> **Participante PE2**: Confirmo.
> *Pesquisador: Por quê?*
> **Participante PE2**: [CS “baixa”]: Apesar de ter sido a mais confusa, é o que eu mantenho como certeza do cenário que eu vejo hoje, aliás, do que eu vejo hoje não, do que eu também vejo da minha experiencia de vida, observando a minha família, de onde eu vim, observando o bairro que eu morava. Confirmo porque depois eu também comecei a estudar e vendo a situação hoje não existem estratégias consistentes e resoluções para que a classe baixa tenha mais oportunidades, então por isso que acho que ficou, apesar de confusa, a mais certa, que a classe baixa tem menos oportunidades, porque não vejo vontade, plano e estratégia para que essa realidade mude.
>
> **Participante PE6**: [CS “alta”]: Porque eu acho que a influência política e econômica está atrelada a um certo grupo social, que seria a classe alta, e que por estar atrelada a esse grupo social, não consegue alcançar outros grupos, outras classes sociais. Acho que ali a classe se apodera dessa característica.
> *Pesquisador: O que você considera que faz ou tenha feito você ter essa opinião?*
> **Participante PE6**: Ah, eu tenho estudado bastante sobre o assunto, classes sociais e luta de classes, e também acho que aplicar um pouco desse conhecimento na realidade, faz a gente ter uma ideia de como funciona.
>
> *Pesquisador: Você confirma essa opinião?*
> **Participante PE6:** [CS “baixa”] Sim. […] porque eu acho que entre a classe baixa e a classe alta, são dois polos que não se modificam. Podem até modificar, mas aí entram na transição de classe média

> baixa até a classe média alta, e por isso, essas três tendem a se relacionar e tendem a ter características parecidas, mas a classe baixa e a classe alta, são bem concretas e são características que dificilmente vão se alastrar entre as outras.
>
> *Pesquisador: Existem pessoas das outras classes sociais que não têm recursos para viver?*
> **Participante PE9:** [CS "baixa sem acesso"] Não. Não teria, porque para mim o parâmetro para ela ter seria uma pessoa conseguir se alimentar de forma decente todos os dias, então não existe. Para mim esse parâmetro do mínimo para se alimentar, do mínimo para se sobreviver, eu acho que não, não tem.
>
> **Participante PE10**: [CS "baixa"]: Porque nesse caso, a maior necessidade de trabalhar, eu diria que ela é uma característica fixa mesmo das pessoas de classe baixa.[…] Porque as pessoas de classe baixa são os trabalhadores, os trabalhadores que mais se esforçam, os operários. (inserções nossas).
> *Pesquisador: Então maior necessidade tem a ver com maior esforço?*
> **Participante PE10**: Sim. Não só maior esforço, também seria em relação que as pessoas de classe baixa, para sobreviver, elas precisam trabalhar.
> *Pesquisador: E as de média e alta?*
> **Participante PE10**: Precisam trabalhar, porém não com tanto esforço. Existe uma menor necessidade para eles.
>
> **Participante PE12**: [CS "A"] Porque geralmente é assim, jogadores de futebol, bilionários, políticos, são assim.
> [CS "D"] […] Isso significa que todos os pontos que eu falei são experiências pessoais.

As/os 03 participantes que construíram proposições (q1→p) apresentaram os seguintes argumentos, dos quais dois, como previsto, representaram o discurso "nem todo x é alfa, mas a maioria é", proposição que seria baseada em construções subjetivas e afirmação de conecessidades limitadas de uma "maioria" ou "minoria". O terceiro envolveu uma revisão por lógica de seriação hierárquica (agrupamento), em que um absoluto para CS "C" ("cargo inferior"), se tornou uma posição relativa (conecessária limitada):

> **Participante PE3**: é porque agora, foi essa coisa de estar aqui, pensando, analisando mais a classe em si, pensando na classe eu lembrei desse detalhe, que existem as pessoas que buscam orientação nos postos de saúde, pelo menos as pessoas que vivem na cidade, em regiões que você pode encontrar um posto de saúde, que te de uma orientação e um acompanhamento melhor, para gestação, pré-natal, e depois que a criança nasce, então eles te dão uma orientação melhor de como amamentar e alimentar essa criança depois, foi nesse sentindo, porque a grande maioria sofre desnutrição

> mesmo. Quem não tem o acompanhamento de um posto de saúde, ou não tem o que comer em casa direito, vai sofrer desnutrição sim.
>
> **Participante PE11:** Porque eu acredito que a maioria tenha moradia luxuosa, e quem não tem, é uma opção, aí acho que fica muito exceção. Ai se eu colocasse aqui, ficaria muito geral, e não é, é uma minoria mesmo.
>
> **Participante PE12**: então, agora eu coloquei cargos inferiores trabalhadores, porque cargo inferior pode ser qualquer um que tiver um superior, então agora eu coloquei trabalhadores e uma flechinha aqui, para identificar, que eu penso em trabalhadores em massa.[…] por causa do ser autônomo, do ser empregado de pequenas empresas e do ser empresário, elas não precisam ser totalmente trabalhadores, elas podem ser autônomas.

Foi cogitado no capítulo 3 a possibilidade de que entre as significações para negações de características exclusivas não-depreciativas em outras CS pudessem ser apresentadas algumas com conotação preconceituosa, o que não foi verificado pelos argumentos analisados.

Das combinações contraditórias com a exclusividade de (q1) para (p) que, logo, teriam representado dissociações, foram analisadas significações para as 14 combinações de tabelas-verdade tautológica (p*q1) e afirmação da negação de (q1) (¬q1[p]), incluindo 05 que antes significavam o então predicado exclusivo (q1) de forma preconceituosa, construídas por 04 participantes e das quais se tratou mais detalhadamente adiante.

Assim, considerando justificativas para valores-verdade das 09 tabelas-verdade (p*q1) e contradições, em que (p1) não havia sido estruturada por significação preconceituosa em EV2 por 06 participantes, propõe-se que 05 participantes teriam construído conecessários limitados, incluindo uma participante (PE8) que pareceu se aproximar da abertura de copossíveis quaisquer. Assim, apenas 01 participante, PE5, pareceu ter apresentado consistentemente raciocínio hipotético-dedutivo e análise combinatória, abrindo copossíveis quaisquer e os fechando por conecessidades ilimitadas.

Nos excertos ilustrativos a seguir, se solicita à/ao leitora/leitor que note a predominância da necessidade de apoio em experiências concretas para dissociação da exclusividade de (q1):

> **Participante PE3:** [CS “dos que trabalham”] eu digo que deixa de ser uma característica exclusiva da classe dos que trabalham, porque

> mais uma vez, é uma característica de qualquer classe por ser todas as características são de qualquer uma das classes, porque eu considerei olhando essas características, nesse instante que eu olhei essa lista, por um momento, para mim, eu considerei esse tipo de característica para cada classe, mas na realidade quando a gente começa a destrinchar, analisar com clareza levando para o mundo real, é obvio que todas essas características pertencem a qualquer classe social, porque a gente está falando de ser humano, de gente, e não de robô ou boneco de madeira, então as pessoas sentem.
>
> **Participante PE6**: [CS "média média"] […] por ser uma coisa que acho que é relativa de pessoas para pessoas, principalmente quando você tem o privilégio de estudar para ter o que fazer, vai de pessoas para pessoa mesmo. Então não é uma coisa que eu posso afirmar que ocorre só nessa classe social, mas eu sei que nessa classe social isso acontece bastante, acontece com mais frequência do que nas outras classes sociais que também podem realizar a mesma ação.
>
> *Pesquisador: O que mudou e por quê?*
> **Participante PE9**: [CS "média"] ah, o que mudou é que, o critério perguntado, mudou, porque quando eu coloco as características eu quero dizer que uma maioria ou parte dessas pessoas tem essa...algumas características quando eu coloco dependendo da classe é que eu coloco no critério de 90% das pessoas dessa classe, se encontram nessa situação. Eu sei que para toda regra, há uma exceção, e nessas perguntas, nessa pesquisa, quando você abre uma exceção, eu consigo falar também. Então parando para pensar que existem sim, exceções a tudo, e também porque você está me abrindo a oportunidade de falar dessas exceções.

No entanto, como dito, também se inferiu que houve aproximação da construção de copossíveis quaisquer, pela apresentação predominante de raciocínio hipotético-dedutivo por uma participante, mas ainda afirmando necessidade de algumas relações concretas (construção subjetiva de "maioria" ou "minoria") em sua combinação (p*q1): PE8, característica "baixa escolaridade" para CS "baixa". Seguem excertos ilustrativos, destacando inclusive que PE8 revelou tomada de consciência e abertura de copossíveis em decorrência da entrevista:

> *Pesquisador: existem pessoas da classe social baixa que não têm baixa escolaridade?*
> **Participante PE8**: […] E pode ser que uma minoria ou a média, tenha acesso a uma educação de ensino superior ou não, é a mesma opinião que eu tive da classe alta, pode ser que tenha, pode ser que não tenha. Então eu acho que está generalizado isso aqui, mas com certeza existem exceções.
> *Pesquisador: O que mudou e por quê?*
> **Participante PE8:** acho que foi basicamente a pergunta, sabe? por exemplo eu citei bastante sobre flexibilizar o pensamento. Do jeito que eu flexibilizo para uma classe, eu acabo flexibilizando para as outras, consequentemente. Por exemplo, dizer que pode ser que nessa classe

> existem pessoas que têm baixa escolaridade ou não, e dizer que nas outras, também pode ser que tenha. Então acho que foi mais a minha linha de raciocínio mesmo.
> *Pesquisador: E você flexibilizou?*
> **Participante PE8**: Isso, correto. Acho que, agora pelo menos, eu acho que o que está em uma classe, pode estar em outra.
> *Pesquisador: E você acha que foram as perguntas que eu fiz no início?*
> **Participante PE8**: É, fez eu pensar de maneiras diferentes, sabe?

Quanto à participante PE5, também foi respeitado o método de análise padronizado para todas/todos, analisando justificativas para os quatro valores-verdade e as contradições com anterior exclusividade de (q1) de suas três construções de combinação binária (p*q1) para CS “alta” (“carros de luxo”), CS “média alta” (“buscam segurança maior”) e CS “baixa” (“alimentação básica”). Considera-se que seu pensamento hipotético-dedutivo e análises combinatórias se mostraram consistentes e predominantes, subordinando o real ao possível e propondo conecessários ilimitados como consequência das combinações. A diferenciação entre “todos” e “alguns” (compreensão e extensão) também pareceu consistente.

Apresenta-se alguns excertos ilustrativos dessas inferências, solicitando à/ao leitora/leitor atenção à expressão “acredito que tenham pessoas assim, não sei explicar a razão […]” como possível sugestão de uma necessidade lógica para a qual PE5 não teria encontrado respaldo em sua experiência concreta (razão como causalidade material):

> **Participante PE5**: [sobre a possibilidade de que classes sociais “alta” e “não-alta” tenham ou não “carros de luxo”]: É que eu acredito que na verdade seja uma eventualidade pessoas de outras classes terem ou não uma característica das outras classes também, só uma eventualidade […] algo que não acontece sempre, algo que não é tão fácil de se ver. (inserções nossas).
>
> *Pesquisador: Existem pessoas da classe social média alta que não buscam segurança maior?*
> **Participante PE5**: Na verdade essa eu estou meio em dúvida, porque talvez tenham pessoas sim, que não busquem isso. Porque às vezes a pessoa também não faz questão.
> *Pesquisador: Existem pessoas das outras classes sociais que buscam segurança maior?*
> **Participante PE5**: Acredito que sim. Acredito que pessoas das outras classes podem buscar essa segurança maior, seja em condomínio, seja por talvez medo de alguma coisa, roubo, não sei.
> *Pesquisador: Existem pessoas das outras classes sociais que não buscam segurança maior?*

> **Participante PE5**: Existem. Acho que tem pessoas que não buscam isso porque não fazem questão ou não tem medo, não tem vontade de buscar isso.
> *Pesquisador: O que mudou e por quê?*
> **Participante PE5:** Na verdade, estou pensando que existem pessoas e pessoas, as pessoas são diferentes, as vontades são diferentes. Acho que nessa questão aqui, não dá para confirmar que é super exclusiva dessa classe.
> *Pesquisador: O que te fez mudar o pensamento?*
> **Participante PE5:** Eu pensar nas diferentes particularidades das pessoas.
>
> *Pesquisador: Existem pessoas da classe social baixa que não têm alimentação básica?*
> **Participante PE5**: Sim. Acredito que tenham pessoas assim, não sei explicar a razão. Talvez tenham pessoas que priorizem isso, ter uma alimentação mais diversificada.
> *Pesquisador: E alimentação diversificada não é alimentação básica?*
> **Participante PE5**: Isso. Diversificada eu digo comprar alimentos mais inacessíveis.
> *Pesquisador: Isso pessoas da classe baixa?*
> **Participante PE5**: Isso.
> *Pesquisador: Então pessoas da classe baixa podem comprar alimentos inacessíveis?*
> **Participante PE5**: Não sempre, mas sim.
> *Pesquisador: Algumas pessoas da classe baixa poderiam comprar alimentos mais inacessíveis?*
> **Participante PE5**: Poderiam, mas não sempre também.
> […]
> *Pesquisador: Existem pessoas das classes sociais alta, média alta e ou média que têm alimentação básica?*
> **Participante PE5**: Acho que só a classe muito baixa, mas sim, pessoas de outra classe também.
> *Pesquisador: Existem pessoas das classes sociais alta, média alta e ou média que não têm alimentação básica?*
> **Participante PE5**: Existem. Alimentação deles é diversificada o tempo todo para algumas pessoas de outras classes, acima da baixa, média, média alta e alta.

Verificou-se que 06 das proposições de exclusividade foram significadas de forma preconceituosa em EV2 por 05 participantes do GE, generalizadas construtivamente às pessoas que representam as CS. Como se chegou neste ponto a um aspecto central para os objetivos de pesquisa quanto ao primeiro efeito esperado da intervenção, a seguir, primeiramente apresenta-se excertos de todas as significações que representaram preconceitos de CS em EV2 (depreciação de modos de ser, ter ou fazer de pessoas em função das CS):

> **Participante PE1**: [CS “alta”, “renda superior a R$ 30.000”] Daí, eu não dou muito valor para quem recebe mais de R$30 mil por mês, para

mim é indiferente a pessoa receber (vai parecer incoerente um pouco) quem recebe R$400 e quem recebe R$30 mil por mês, mas para mim, ao mesmo tempo, não é incoerência porque se a classe alta recebe isso, eu acho um absurdo alguém receber tudo isso. (inserções nossas).

Participante PE2: [CS “alta”, “abuso de poder”; sua significação para essa característica ocorre numa sequência de argumentos em que condena o ato consciente da pessoa que valora negativamente, tratando primeiro de falta de caráter e ganância] Pessoas de classe alta que tem falta de caráter e são gananciosas, porque a pessoa também está consciente do que faz, qualquer pessoa sabe o que é uma falta de caráter e o que é ser ganancioso, sabe o que é ter caráter e ter falta de caráter. [depois, aplica a significação ao “abuso de poder”] É, tem menos valor. Porque entra acho que na questão de a pessoa saber o que está fazendo o abuso de poder. Por exemplo: me vem polícia, o policial em si sabe, tem base para saber o que é o abuso de poder, um político tem base para saber, tem ferramentas, diálogos, enfim, ele sabe também o que é abuso de poder, então... eu acho que acaba sendo uma escolha da pessoa também, por isso que dei menos valor, a pessoa sabe que está abusando do poder. (inserções nossas).

Participante PE3: [CS “muito ricos”, “canalhas”; imbricou a característica “detêm o poder e fazem tudo para manter poder” à “canalha” pela significação de falta de caráter] E por que faz qualquer negócio né? Aquela coisa do qualquer negócio, na acepção da expressão, na mais pura acepção da expressão, no mais podre sentido. Eu acho que não tem limite, não tem medida, não tem parâmetro, não tem vergonha, não tem caráter, né? […] essa palavra [canalha] é isso, é a falta total de caráter, né? […] Por último tem os canalhas, normalmente são os que detém o poder, tanto os canalhas políticos, os canalhas de todo tipo, do futebol... sabe que eu tenho um terror de jogador de futebol, acho que são tudo uns cretinos (inserções nossas).

Participante PE4: [CS “alta”, “privilegiada”; engloba esta característica a outras, com depreciação] Porque eu acredito assim: quem tem menos, acho valoriza mais do que quem tem mais. A 5° [posição] oportunidade e fácil acesso, porque a pessoa de classe alta ela tem muito mais oportunidade e fácil acesso. A 6° [posição], privilegiado, porque daí a pessoa tem muito e não valoriza, igual às outras pessoas, e no meu caso está em cima, entendeu? Acho que ainda entra no grupinho. (inserções nossas).
Pesquisador: E a pessoa de classe alta que é superior, está em última posição na sua escala de valores, por quê?
Participante PE4: Porque é o que eu falei: quem tem demais tem que ficar embaixo porque daí sobe né, a pessoa não valoriza. Eu fiz pensando nessa escala, quem tem demais não valoriza, daí para mim tem mais valia a classe baixa, média e alta [sequência]. (inserções nossas).

Participante PE9: [CS “alta”, “traços conservadores”] Porque para mim, alguém que mostra os traços conservadores de comportamento, se vê em uma utopia de que tudo está funcionando e ela não para, para ter essa atitude recíproca em relação as outras classes para,

> parar para ver, como as coisas acontecem. Então é exatamente o que a característica diz, o comportamento, porque ela vai contra o comportamento recíproco que faz a gente entender as classes sociais. Então pessoas de classe alta com traços conservadores de comportamento, não procuram entender como funciona as outras classes. (inserções nossas).
>
> **Participante PE9**: [CS “baixa com acesso”, “alienação total”] Então uma pessoa de classe baixa que vive alienação total, tem menos valor que uma pessoa de classe média de alienação parcial, pelo fato de que eu sinto que, na maioria das vezes, pessoas que vivem alienação total de classe baixa, tendem a não ouvir e se mostrarem mais ignorantes. (inserções nossas).

Após o exame pelas/pelos participantes das necessidades lógicas da relação de exclusividade dessas características, antes significadas de forma depreciativa para suas CS, 05 das 06 desvalorizações de pessoas foram dissociadas das CS por 04 participantes, deixando de ser exclusivas pelas tabelas-verdade construídas, cujas formas externas foram (p*q1) e (¬q[p]), este sendo o caso único de PE9. Apenas a característica depreciativa “privilegiada” foi conservada como exclusiva da CS “alta” por parte de PE4, que construiu a estrutura externa (p≡q1).

Apresenta-se as ressignificações das características antes exclusivas e preconceituosas, na mesma ordem:

> **Participante PE1**: [CS “alta”, “renda superior a R$ 30.000”]: O que mudou, não foi uma mudança, foi uma forma de pensar. Na verdade, eu tinha até justificado na outra entrevista sobre isso, podem ter pessoas da classe alta que não recebam esse valor, mas ao mesmo tempo eles tenham uma garantia de renda maior e por isso ele se mantém nessa classe alta, ou por parentes e pais, e tudo mais, mas fazem parte de um grupo que tem um certo auxílio, eles podem não receber isso, mas ao mesmo tempo, eles têm a possibilidade de receber. (inserções nossas).
>
> **Participante PE2**: [CS “alta”, “abuso de poder”]: Porque aqui a gente está falando de uma forma generalizada. Eu acredito que a maioria da classe alta abusa de poder, isso pensando em político em cargos sociais, eu penso na política, penso na polícia por exemplo, enfim. Falei que era exclusivo, mas pensando na maioria. Existe uma minoria que não abusa de poder. […] Porque agora a gente está aprofundando nas perguntas e eu também fico mais pensativa. Eu havia dito que quando a gente começa a discutir, eu começo a me questionar se eu estou sendo justa, se estou analisando da forma correta. Então por isso que tem essa mudança de opinião, mas continuo com essa afirmação, eu vejo que a classe alta é abuso de poder. (inserções nossas).
> *Pesquisador: Mas todos? A maioria? A minoria?*
> **Participante PE2**: A maioria.

Pesquisador: Mas não na classe inteira?
Participante PE2: Não na classe inteira.

Participante PE3: [CS “muito ricos”, “canalhas”]: Porque em qualquer classe, pode haver pessoas canalhas e não canalhas, não é uma coisa absoluta, porém a possibilidade de você achar canalhas nos muito ricos é muito maior no sentido que eu penso da palavra, é muito mais fácil encontrar na classe dos muito ricos do que na classe dos que trabalham e na classe dos miseráveis. […] É verdade. Deixa de ser uma característica exclusiva, porque na verdade, nenhuma característica aqui é exclusiva de uma classe, nada aqui é exclusivo. Eu considerei esse momento, olhando para essa lista, essa classificação, mas nada disso é exclusivo de uma classe somente, porque mesmo esse medo de perder o emprego, o milionário também tem medo de perder o emprego, e o miserável também tem. (inserções nossas).

Participante PE9: [CS “alta”, “traços conservadores”]: A gente mudou agora em relação ao acesso de outras pessoas poderem ter traços conservadores, mudou sim, porque foi posto à mesa exceções e não necessariamente uma regra. Bom, quando eu coloquei a resposta de alta condição financeira para a classe alta e traços conservadores, eu já sabia que outras classes poderiam ter, só que eu vejo mais nessa classe. Mas na classe média e baixa, também existem muitas famílias com traços conservadores. (inserções nossas).

Pesquisador: Existem pessoas da classe social baixa com acesso, que apresentam alienação total?
Participante PE9: Total não, mas parcial sim. Eu acho que eu vou descartar esse conceito de alienação total.
Pesquisador: Que constava lá na sua lista né?
Participante PE9: Com certeza, vou descartar porque parando para pensar, o ponto de vista dessa pessoa é muito interessante porque para ela, não existe alienação completa, por mais que ela fala alienação, no meu ver, no parâmetro dessa pessoa, não existe alienação completa. Para ela, existe uma alienação que é: uma pessoa sabe um direito ou outro, mas não sabe tudo. Então sim, pessoas de classe baixa vivem em uma alienação, não tem a total, só existe a parcial, porque uma alienação seria parcial nesse sentido.
Pesquisador: Por que mudou?
Participante PE9: […] Qualquer pessoa, em qualquer lugar em qualquer classe, pode ser alienada ou não. […] Mudou porque pessoas são singulares, pessoas não são iguais.

Essas flexibilizações, cujas tabelas-verdade foram externamente reconhecíveis como combinações (p*q1) e ([¬q1(p)]), representaram construção de conecessários limitados. As significações dos valores-verdade que conduziram às combinações (p*q1) se caracterizaram pela proposição do tipo “nem todo x é alfa, mas a maioria é”, organizadas por interpretações subjetivas de experiências concretas.

PE9 foi o único participante que chegou a negar a possibilidade de conjunção (p.q1) entre todos da amostra, criando uma combinação de afirmação da negação de (q1), ou seja, (¬q1[p]). Esta combinação binária significa que as pessoas jamais podem ser, ter ou fazer (q1), independentemente de serem ou não serem (p) (PIAGET, 1976b). Ou seja, quanto à característica “alienação total” que antes era exclusiva da CS “baixa com acesso” e apresentava significação preconceituosa em EV2, ao fim, PE9 reestruturou sua proposição a ponto de considerar a inexistência da característica “alienação total”. Apesar dessa interessante dissociação realizada por PE9, teria sido justamente o conjunto de seus argumentos para essa afirmação da necessidade de inexistência que os teria tornado conecessários limitados, afinal, a “alienação total”, pela significação que aplicou, seria possível, por exemplo, no caso de crianças recém-nascidas, não um impossível absoluto.

A conservação ou não de dissociações de relações de exclusividade em etapa de pós-teste poderia fornecer melhores indícios para se cogitar, ao menos até o fim da pesquisa, dissociação ou reapresentação de conservação das características exclusivas antes significadas de forma preconceituosa em EV2.

Quanto às 05 dissociações de 05 participantes representadas por tabelas-verdade que externamente formaram a combinação condicional (p→q1), também foram analisadas as significações para os valores-verdade das proposições e justificativas para as contradições com a exclusividade de (p1), encontrando novamente apenas o que pareceram estruturações conecessárias limitadas, conforme exemplos de excertos a seguir. Destacou-se o argumento de PE8, participante já citada anteriormente por ter, aparentemente, se aproximado da abertura de copossíveis quaisquer para CS “baixa” em uma combinação (p*q1). Aqui, tratando da CS “alta”, anunciou que precisaria criar “muitos” conecessários limitados (por abertura de copossíveis abstratos) que tornariam demasiadamente extensas as listas de CS e características comuns, mas sem chegar à realização de que, então, não haveria necessidade de características distintivas, salvo as redundantes.

> **Participante PE6**: Porque eu acho que isso seja uma coisa que vai aumentando gradativamente conforme o seu poderio econômico. Então aqui, no sentido básico para viver na classe média baixa, eu coloquei como limite, que o limite deles é ter o básico para viver, então esse é o máximo que eles podem alcançar. Agora as outras classes não, não chega a ser uma característica marcante das outras classes, porque eles conseguem alcançar outros limites além do básico.

> **Participante PE7:** […] se você for pensar questão de fácil acesso, a classe alta também teria um fácil acesso e até mesmo mais amplo. Então acho que a minha contradição foi em classificar ela como algo exclusivo da classe média.
>
> **Participante PE8**: Porque eu acredito que seja uma minoria. Então não tem como eu colocar de forma geral, o que uma média ou minoria faz. E porque também, é porque a lista está no "8 ou 80". Se eu fosse fazer descrevendo cada uma, ia ficar umas 3 folhas só para tentar organizar. Então para mim é isso, a melhor explicação: não tem como generalizar o que uma média ou minoria faz.

Por fim, completando a lista de combinações que dissociaram a característica exclusiva (q1) de sua CS (p), uma participante (PE2) construiu uma tabela-verdade cuja combinação deu origem à proposição da afirmação de (q1), (q1[p]), porém, sugere-se, também construindo conecessários limitados. Lembra-se que nessa circunstância, quando há estruturação operatório formal, tal combinação é verdadeira e a única verdadeira, de modo que (q1) sempre é verdade, independente da verdade ou falsidade de (p). Desse modo, a característica "ser consumidora", antes exclusiva da CS "média", passou a ser obrigatória para todas as CS (mas em termos formais, por lógica extensional, seria para toda a humanidade, o que PE2 não realizou). Apresenta-se sua justificativa para a contradição com a antiga exclusividade:

> **Participante PE2**: Porque todas as pessoas são consumidoras.
> *Pesquisador: Então não existem pessoas não consumidoras?*
> **Participante PE2**: Não existem pessoas não consumidoras.
> *Pesquisador: Por quê?*
> **Participante PE2**: Porque as pessoas por mais que elas não tenham poder de compra, poder aquisitivo melhor, elas consomem algum tipo de serviço.
> *Pesquisador: Todas as pessoas, independente da classe social?*
> **Participante PE2**: Independente da classe social.

Em síntese, portanto, houve a criação de 36 proposições por parte do GE, sendo que 20 proposições de exclusividade de (q1) foram reestruturadas por dissociações representadas por 13 combinações (p*q1) e 01 (¬q1[p]) (incluindo 05 proposições antes preconceituosas), 01 do tipo (q1[p]) e 05 do tipo (p→q1).

Das 16 combinações que confirmaram exclusividade de (q1) para (p), 13 se mostraram bicondicionais (p≡q1) (incluindo 01 com significação preconceituosa de [q1]) e 03 condicionais inversas (q1→p).

A análise sistemática de todas as significações de valores-verdade para cada proposição de todas as tabelas-verdade, bem como das justificativas para confirmação da exclusividade de (q1) para CS (p) ou para dissociação desta relação, teria revelado construções de conecessários limitados para 33 combinações das/dos 12 participantes e conecessários ilimitados em 03 combinações (p*q1) construídas por 01 participante (PE5). Não se verificou possíveis restrições a pseudonecessários por construções que se limitariam à integração de uma única proposição como possível ou no máximo à integração de duas proposições, sendo uma afirmação e sua negação (PIAGET, 1985b).

A revisão (etapa C, pós-teste) pelas/pelos participantes do GE e GC das relações entre CS e características exclusivas e marcantes confirmadas ao fim da etapa A (pré-teste) forneceu subsídios para inferir conservações ou não de dissociações após fim da etapa B (teste ou intervenção) pelo GE e para realizar comparações entre GE e GC quanto à conservação e dissociação de proposições. Apresenta-se tais análises adiante.

4.7 Necessidade das características exclusivas e marcantes das classes sociais na etapa de pós-teste por parte dos grupos experimental e controle

Na última entrevista (etapa C), foi solicitado às/aos participantes do GE e do GC que revisassem mais uma vez suas listas de classes sociais (CS) e características, considerando que o GE tinha então passado pelo processo de intervenção (etapa B). Tinha-se como variável dependente (VD) as características anunciadas como exclusivas e marcantes (q1) conferidas às suas respectivas CS (p) ao fim da segunda entrevista por todas/todos as/os participantes (etapa A), quando foram construídas as escalas de valores referentes às pessoas das CS (EV2); e como variável independente (VI) o processo de exame das necessidades lógicas extensionais da exclusividade das características marcantes, assim propostas pelas/pelos próprias/próprios participantes.

Mudanças entre a 1ª e a 2ª lista de CS e características (1ª e 4ª colunas dos quadros de processo individual) poderiam ter ocorrido antes ou depois da intervenção. Para se isolar potenciais efeitos da VI, comparou-se, nos dois grupos, o estado das proposições de exclusividade de (q1) para (p) ao fim da etapa A (VD) e a 2ª lista de proposições (p.q), construída na etapa C, a fim de se verificar possíveis

dissociações ou não das características (q1), quando estas puderam ser indicadas. CS sem características exclusivas em EV2 não foram consideradas.

Sintetizou-se os resultados nos quadros seguintes, em que constam: participantes (GE ou GC), CS (p), VD e indicação de conservação (C) de exclusividade de (q1) ou dissociação (D) na etapa C. Significações preconceituosas nas colunas VD foram identificadas pelo símbolo (p.).

Por dissociação, se compreende que a característica marcante e exclusiva de uma CS passou a estar presente em mais de uma CS. Salienta-se que não seria possível determinar estrutura proposicional da combinação final, mesmo externamente como foi feito a partir das tabelas-verdade na intervenção com o GE, pois não foi realizado outro exame para estabelecimento de novas tabelas-verdade, em nenhum grupo. O objetivo foi verificar possíveis efeitos duradouros da intervenção potencialmente desequilibrante sobre as associações combinatórias que indicavam exclusividade de (q1) ao fim da etapa A, independente das tabelas-verdade das combinações finais, incluindo as características com significação preconceituosa. Os dados foram extraídos dos quadros referentes ao processo de cada participante no apêndice E.

Quadro 10 - Conservações e dissociações pelo GE na etapa C (pós-teste) das proposições de exclusividade produzidas ao fim da etapa A (pré-teste)

GE	CS (p)	VD (q1)	**Exclusividade (q1) para (p) na etapa C** Conservação = C Dissociação = D
PE1	Alta	Renda superior a R$ 30.000 (p.)	C
	Média	Renda média de R$ 600,00 ou mais	C
	Baixa	Renda abaixo de R$ 400,00	C
PE2	Alta	Abuso de poder (p.)	C
	Média	Consumidoras	C
	Baixa	Menos oportunidades	C
PE3	Muito ricos	Canalhas (p.)	C
	Trabalham	Medo de perder emprego	
	Miseráveis	Desnutrição	
PE4	Alta	Privilegiada (p.)	C
	Baixa	Pobreza	C
PE5	Alta	Carros de luxo	C
	Média alta	Buscam segurança maior	
	Baixa	Alimentação básica	C
	Muito baixa	Marginalizados	C
PE6	Alta	Influência política e econômica	C
	Média alta	Poucos bens	C
	Média média	Focam nos estudos	C
	Média baixa	Básico para viver	C
	Baixa	Sobrevivem	C
PE7	Alta	Renda fam. > 15 sal. mínimos	C
	Média	Fácil acesso	C
	Baixa	Renda fam. < 1 sal. mínimos	C
PE8	Alta	Acesso a diferentes culturas	
	Baixa	Baixa escolaridade	
PE9	Alta	Traços conservadores de compt^{o}(p.)	
	Média	Comportamento recíproco	
	Baixa c/ acesso	Alienação total (p.)	
	Baixa s/ acesso	Não têm recursos para viver	C
PE10	Alta	Bens materiais de qualidade	
	Baixa	Maior necessidade de trabalhar	C
PE11	Rica	Moradia luxuosa	C
	Pobre	Moradia simples	
PE12	A	Acumulam bens	C
	C	Cargo inferior	C
	D	Miséria	C

Fonte: o próprio autor.

Quadro 11 - Conservações e dissociações pelo GC na etapa C (pós-teste) das proposições de exclusividade produzidas ao fim da etapa A (pré-teste)

GC	**CS (p)**	**VD (q1)**	**Exclusividade (q1) para (p) na etapa C** Conserv. = C Dissoc. = D
PC1	Milionários	Viaja para onde quiser (p.)	C
	Ricos	Escola/faculdade particular	C
	Bem de vida	Escola part./púb. (cursos adicionais) (p.)	C
	Pobre normal	Normalmente trabalham pai e mãe	C
	Pobre + neces.	Não consegue manter necessid. básic.	C
PC2	Dominante	Manipuladores (p.)	C
	Rica	Oportunidade	C
	Média	Melhor instruída	**C**
	Pobres	Mal instruída	**C**
	Miserável	Fome	C
PC3	Interessada	Pensamento crítico	
	Periférica	Violência (p.)	
	Marginal	Vestuário muitas vezes sujo (p.)	
PC4	Milionária	Vida extremamente confortável	C
	Pobre	Sistema de saúde precário	C
PC5	A	Privilégios	C
	B	Acesso	C
	C	Trabalhadores	C
	D	Margem da sociedade	C
PC6	Elite	Privilegiados (p.)	
	Média	Dualidade	
	Pobre	Baixa escolaridade (p.)	C
PC7	Alta	Não precisam trabalhar	C
	Média	Acesso a bens materiais	**C**
	Baixa	Vida sob ameaça constante	**C**
PC8	Elite	Posses	**C**
	Alta renda	Instituições particulares (clientes)	**C**
	Baixa renda	Alta necessidade de trabalho	**C**
PC9	Alta	Muito dinheiro (p.)	C
	Média	Dinheiro suficiente	**C**
	Baixa	Dificuldade para pagar contas	C
PC10	Alta	Moradia em lugares privilegiados	C
	Média	Moradia em lugares medianos	C
	Baixa	Moradia precária	C
PC11	Alta	Dinheiro sufic. para não precisar trab.	C
	Baixa	Trabalho precário	C
PC12	Ricos	Paga para outros trabalharem	C
	Proletariado	Vende sua mão de obra, seu trabalho	C
	Necessitados	Não tem uma residência	C

Fonte: o próprio autor.

Desse modo, na etapa C de pós-teste, foram averiguadas 10 dissociações pelo GE das exclusividades construídas ao fim da etapa A (i.e., 27,7% das 36) e 5 dissociações construídas pelo GC (i.e., 12,8% das 39). Considerando o número de participantes de cada grupo, 6 do GE apresentaram dissociações contra 2 do GC, ou seja, 50% dos participantes do GE dissociaram características de CS que antes consideravam exclusivas destas, enquanto 16,6% daqueles que não passaram pelo processo de intervenção fizeram o mesmo.

Quanto às 20 relações de exclusividade de (q1) construídas pelo GE ao fim da etapa A que sofreram dissociações ao fim da intervenção (etapa B), 09 se mantiveram dissociadas pelos 06 participantes (PE3, PE5, PE8, PE9, PE10 e PE11), incluindo 02 proposições de exclusividade originalmente preconceituosas de PE9, salientando novamente que não se pode falar de conservação das mesmas combinações oriundas das tabelas-verdade realizadas na etapa B, por não ter sido um objetivo a solicitação de novo exame lógico. Assim,11 características voltaram a ser significadas como exclusivas por 06 participantes do GE: PE1, PE2, PE3, PE5, PE6 e PE7.

Como pela questão 33 da etapa de pós-teste foram investigados motivos para conservação ou não da exclusividade, foi possível obter as respostas das/dos participantes quanto ao retorno da afirmação de relação de exclusividade de (q1) após sua dissociação na fase de intervenção, reproduzidas a seguir.

Antes, porém, solicita-se à/ao leitora/leitor que se atente principalmente à forma dos argumentos e não necessariamente ao conteúdo, devido ao intento deste estudo de demonstrar como os preconceitos de classe social se estruturariam do mesmo modo que outras adjetivações não depreciativas: generalizações arbitrárias, subjetivas, apoiadas em crenças sociocêntricas ou egocêntricas e conecessidades limitadas às experiências concretas que subordinam o possível ao real (no caso presente, pois pseudonecessidades também revelariam arbitrariedades). A distinção entre o preconceito (exemplos, “canalhas” em PE3 e “abuso de poder” em PE2) e outras generalizações estaria na qualidade depreciativa, inferiorizante do predicado (conteúdo).

> PE1: Porque quando você coloca em uma classe, você faz uma generalização e tenta agrupar isso, mas se você for pensar que existem as exceções, pode ser que apareça nas outras classes, alguma característica da classe baixa, média e alta, mas, na maioria,

vão ter essas características, *acredito eu*. É por isso que eu até manteria a maior parte, manteria tudo, porque não tem muito, se for no geral e na maioria, sim, mas se for pensar em alguns casos a parte (que são poucos), aí não teria como concordar, *ia ter que colocar característica em quase todas*, quase a mesma coisa em todas, ou não né, dependendo da classe. (grifos nossos).

PE2: Sim, mantenho. Ah, eu acho que nessa construção da nossa conversa, foi espontâneo, quando penso na classe baixa, alta e média, já vem essas palavras para mim, *tem toda uma construção minha*, foi o que me vem. […] É, a gente tinha conversado, a gente tinha discutido sobre o que poderia se cruzar aqui, mas eu mantenho, para mim ainda são essas características que mais chamou atenção nessas classes. […] *O que me chama atenção, são exclusivas*. Sim, são exclusivas. (grifos nossos).

PE3: Nenhuma característica é exclusividade de nenhum grupo social, de forma tão taxativa, não existe isso, porém é obvio que algumas coisas são nítidas em algumas áreas, em algumas classes, então é obvio que a desnutrição, *vai ser marcante e que eu vou poder considerar como uma característica exclusiva* da classe dos miseráveis, *em teoria*. Eu considero sim, acho que é uma coisa que é como eu falei na vez passada, pode acontecer, como eu já vi casos da classe dos que trabalham ter desnutrição também e até na classe dos muito ricos, porque tem gente que come muito mal em qualquer classe, se alimenta mal, e de repente sofre uma desnutrição, acho que não chega ser uma desnutrição assim, mas eu já vi na classe média gente desnutrida. Então aqui sim. A classe dos canalhas também é muito fácil de achar nos muito ricos. É uma coisa que *em teoria* também é muito nítido. Então, essas duas classes, talvez pela distância e extremo da situação, seja tão fácil essa polarização, *é fácil polarizar* a situação. (grifos nossos).

PE5: Classe baixa, alimentação básica, mantenho *porque eu acredito* que essa seja a maior característica.
Pesquisador: E não está presente nas outras classes?
PE5: Não. […]
PE5: Classe alta, carros se luxo, mantenho.
Pesquisador: E não está presente nas outras classes?
PE5: Não. (grifos nossos).

PE6: Eu acho que eu *não tenho muito para onde fugir*, então *eu acredito* que eu vou acabar mantendo elas sim. (grifos nossos).

PE7: Manteria, até o momento manteria. Porque *foi uma coisa que eu já trabalhei por mais tempo*, acho que não seria uma coisa que estaria presente em todas as outras. *Até pode pertencer* às outras, mas é uma característica mais marcante dessa classe social *para mim*, com base naquilo que eu coloquei.
Pesquisador: Você diria que é exclusiva também?
PE7: Em partes sim.
Pesquisador: O que você entende como exclusiva?
PE7: Ah, que seria unicamente dela, uma característica que somente ela teria.
Pesquisador: Elas são exclusivas?

PE7: Até o momento *para mim sim*. (grifos nossos).

Se o que se tem numa totalidade social associativa, estatística, à mercê de regulações seminormativas, são conflitos limitados a crenças, umas depreciativas e outras não, ao fim, a necessidade lógica extensional, a objetividade ou a ciência não têm espaço. É o que ocorreria nas lutas entre determinadas ideologias que deformariam não apenas as proposições ideológicas originais, como também a infraestrutura dos ritmos sociais, o que demanda métodos axiomáticos de análise sociológica (PIAGET, 1973a) e, se complementaria, métodos educacionais ativos que priorizem o exame autônomo e construtivo de necessidades lógicas pelas/pelos estudantes.

O participante PE1 apresentou um argumento semelhante àquele que PE8 usou para justificar sua dissociação da relação de exclusividade, só que neste contexto, no caso de PE1, para justificar o retorno da exclusividade de (q1). Ou seja, decidiu retornar à afirmação da exclusividade das características “renda superior a R$ 30.000,00” para CS “alta” (depreciativa em EV2) e “renda média de R$ 600,00 ou mais” para CS “média”, porque senão teria que multiplicar “quase todas” as características para todas as CS, sem realizar que poderia então abandonar predicados distintivos desnecessários, salvo os redundantes relativos à diferença de poder aquisitivo.

Foi solicitado a PE2 que conceituasse aquilo que entendia como exclusividade, tendo então afirmado “o que me chama atenção”, uma significação distinta daquela inerente à lógica e que em sua perspectiva fundamentou o retorno de (q1) ao *status* de exclusividade, enquanto “abuso de poder” para CS “alta” (depreciativa em EV2) e “consumidoras” para CS “média”. Se a/o leitora/leitor puder retornar às suas significações para as dissociações na etapa de intervenção, verá que então PE2 se apoiou na significação de “maioria” para “abuso de poder”, o que se entende ser coerente com “o que me chama atenção”, aparentemente confirmando o que foi proposto como a construção de uma “maioria subjetiva”. Quanto ao predicado “consumidoras” para as pessoas de CS “média”, PE2 chegou a generalizar essa condição para todas as CS, mas sua possível conecessidade limitada para a CS “média” voltou a se afirmar, talvez pela necessidade de seu interesse nesta proposição, representado igualmente pela significação “o que me chama atenção”.

O caso de PE3 se mostrou especial entre os demais. Quanto ao predicado “medo de perder o emprego” para CS “dos que trabalham”, conservou dissociação da relação de exclusividade no pós-teste, conforme se voltará a tratar mais adiante. Ao mesmo tempo, contudo, quanto a “desnutrição” para CS “miseráveis”, mantida como exclusiva na intervenção, ressignificou este predicado, passando a dissociá-lo no pós-teste (fundamentos no excerto transcrito anteriormente). Mas mesmo aproximando “canalhas” (depreciativo em EV2) da CS “muito ricos” dos fundamentos para essa dissociação para “desnutrição” (justificativa das “polarizações”), retornou à afirmação de sua exclusividade após dissociá-la na etapa B (ver excerto anterior em que explicou sua dissociação naquele momento, quando construiu argumentos para “maioria” e “minoria” subjetivas). Em certo momento das entrevistas, PE3 tomou consciência de sua necessidade subjetiva de generalizar pessoas da CS “muito ricos” como “canalhas”, devido a uma experiência pessoal, cuja transcrição não foi reproduzida por conter informações que poderiam identificar a participante, mas que segundo a própria, explicariam seu expressivo interesse (necessidade) por essa desvalorização.

Por parte de PE5, a quantificação intensiva (“maior”), correlacionada com a proposição de “maioria subjetiva” também se apresentou como justificativa para retorno da exclusividade de “alimentação básica” e “carros de luxo” para suas CS “baixa” e “alta”, embora tenha conservado dissociação de “buscam segurança maior” para CS “média”. A/O leitora/leitor deve se recordar da sugestão de que essa mesma participante foi a única do GE a construir conecessários ilimitados, por pensamento hipotético-dedutivo predominante e consistente na justificação de valores-verdade e contradições para as CS “baixa” e “alta”.

PE6, pelo argumento “eu acho que eu não tenho muito para onde fugir”, embora nesse momento não tenha se disposto a estender mais suas justificativas para o retorno da exclusividade de três predicados para suas CS, na etapa de intervenção anunciou o que seria “não ter para onde fugir”, a ideia de “maioria subjetiva” novamente representada, quando declarou para CS “média alta” o que se repetiu para as demais CS:

> **Participante PE6**: […] Então, eu acho que a característica poucos bens, não seja totalmente condizente com a classe, mas ainda assim, *eu vejo uma generalização maior* utilizando essa característica. […] *Eu*

> *vejo* na classe média alta isso como uma *generalização total* da classe em si.
> *Entrevistador: Algo mais presente?*
> **Participante PE6**: Isso, mais presente nessa classe. (grifos nossos).

Enfim, quanto a PE7, recorda-se do excerto reproduzido anteriormente, referente à justificativa da participante para dissociação de “fácil acesso” como predicado exclusivo da CS “média”, uma vez que para a CS “alta” também caberia essa característica. No pós-teste, porém, retornou sua conecessidade como exclusiva, significada como “mais marcante para mim” e pela justificativa “porque foi uma coisa que eu já trabalhei por mais tempo”, o que sugere mais uma vez refletir a “força” (PIAGET, 1999, 2014) do interesse pela conservação da implicação.

Se tal necessidade pareceu explicar mais explicitamente o retorno da exclusividade de duas proposições preconceituosas (“abuso de poder” em PE2 e “canalhas” em PE3), a terceira (“renda superior a R$ 30.000,00”) nem tanto, a ponto de PE1 quase ter alcançado a compreensão da falta de necessidade lógica do predicado como exclusivo de uma CS.

Assim, apenas 02 proposições de exclusividade de (q1) preconceituosas em EV2, construídas por um participante, PE9, se mantiveram dissociadas ou ressignificadas na etapa de pós-teste, 03 voltaram ao seu estado de exclusividade depois de dissociadas na etapa de teste (intervenção) e 01 (“privilegiada” para CS “alta” construída por PE4) não foi dissociada em nenhum momento de todo o processo, desde a composição da primeira lista de CS e suas características gerais.

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo das quantidades de integrantes do GE que exibiram dissociações e conservações das características marcantes exclusivas (q1) das classes sociais, incluindo as de significação preconceituosa, nas etapas B (teste ou intervenção) e C (pós-teste).

Quadro 12 - Quantidades e identificação de participantes do GE que dissociaram ou conservaram características marcantes e exclusivas (q1) nas etapas B (intervenção) e C (pós-teste).

Dissociação ou Conservação da Característica Marcante e Exclusiva (q1)	Quantidades de Integrantes do GE	Identificação das/dos participantes
1. Dissociaram (q1) na etapa B	10	Todas/todos, com exceção de PE4 e PE12
2. Mantiveram todas as dissociações de (q1) na etapa C que realizaram na etapa B	04	PE8, PE9, PE10 e PE11
3. Reapresentaram conservação de todas as associações de (q1) na etapa C após dissociações na etapa B	04	PE1, PE2, PE6 e PE7
4. Mantiveram dissociações e reapresentaram conservações de (q1) na etapa C após dissociações na etapa B	02	PE3 e PE5
1. Dissociaram (q1) originalmente preconceituosas na etapa B	04	PE1, PE2, PE3 e PE9
2. Mantiveram todas as dissociações de (q1) originalmente preconceituosas na etapa C	01	PE9
3. Reapresentaram conservação de todas as associações de (q1) originalmente preconceituosas na etapa C, após dissociações na etapa B	03	PE1, PE2 e PE3
1. Conservaram (q1) na etapa B	02	PE4 e PE12
2. Mantiveram todas as conservações de (q1) na etapa C, também conservadas na etapa B	02	PE4 e PE12
3. Dissociaram (q1) na etapa C após conservação na etapa B	01	PE3

Fonte: o próprio autor.

A comparação entre participantes do GE e GC revelou que 06 integrantes do GE apresentaram, no pós-teste, dissociações das características exclusivas (q1) anunciadas em EV2 (04 participantes totalmente e 02 parcialmente), enquanto 02 do GC o fizeram (01 totalmente e 01 parcialmente). Foram justamente estes 02 integrantes do GC que dissociaram 05 dos 08 predicados com significação preconceituosa construídos por seu grupo, enquanto outros 03 integrantes do GC conservaram a exclusividade das demais características depreciativas (q1).

Tabela 4 - Comparações entre quantidades de participantes do GE e do GC que realizaram dissociações de características marcantes e exclusivas (q1) na etapa C (pós-teste).

	GE (12 sujeitos)	**GC (12 sujeitos)**
1. Quantidade de participantes que dissociaram (q1) na etapa C	06	02
2. Quantidade de participantes que apresentaram (q1) preconceituosas pela escala de valores (EV2)	05	05
3. Quantidade de participantes que apresentaram dissociações de (q1) originalmente preconceituosas na etapa C	01	02

Fonte: o próprio autor.

Pelo exame das necessidades lógicas das proposições de exclusividade das características marcantes (q1) das CS (p) que foram assim conservadas após diversas oportunidades de reestruturação na etapa A, havendo significações preconceituosas para algumas, 10 entre 12 participantes do GE apresentaram dissociações durante a intervenção, sendo que 06 mantiveram dissociações posteriormente na etapa C contra 02 participantes do GC que apresentaram dissociações. Compreende-se que a dissociação de características tomadas como exclusivas de uma determinada coletividade representa o aspecto central da superação de preconceitos, quando no caso, os predicados são depreciativos. Assim, considerando o método potencialmente desequilibrante utilizado e as regulações das formas que antes implicavam exclusividade e depois deixaram de implicar, fatos esses constatados pelas novas combinações construídas, se sugere que foram obtidos resultados favoráveis à proposta de intervenção.

Aquilo que se considerou como retorno da apresentação de conservação da característica exclusiva e marcante (q1) das CS (p), após sua dissociação pelo exame de sua necessidade lógica, talvez possa ser compreendido como conservação da implicação generalizante apesar da expressão de regulações (ressignificações) que se mostraram locais, ou seja, que não chegaram a caracterizar equilibrações majorantes (PIAGET, 1976a). As conservações de exclusividade por PE4 e PE12 nas etapas B e C conotariam que, talvez, sequer tais ressignificações mais evidentes teriam ocorrido.

No entanto, explica Piaget (1976a) que acomodações de esquemas tendem a originar novas estruturas que se integram aos sistemas, conservando suas

diferenciações e permanecendo à disposição do sujeito, mesmo que esquemas prévios voltem a estruturar os objetos. Se a/o leitora/leitor retornar ao quadroE13, referente ao processo de PE1, verá na base da 4ª coluna que na etapa C de pós-teste que, apesar do retorno de apresentação de conservação de duas características (q1), o participante dissociou diversas características das CS e chegou a reelaborar uma das exclusivas e marcantes que foram objeto de análise na etapa de intervenção. Assim, contando o caso de PE1 como exemplo, 09 das/dos 12 participantes do GE que passaram pela etapa de intervenção realizaram mudanças em suas listas de CS e características na etapa de pós-teste (base da 4ª coluna dos quadros do apêndice E), contra 03 das/dos 12 participantes do GC que também o fizeram, o que mais uma vez compreendeu-se como aspecto favorável à intervenção.

Dentre os motivos pelos quais equilibrações majorantes não se expressam (maturação orgânica, impossibilidade estrutural, limitações pelas normas de acomodação etc.) estão a necessidade de continuidade de processos cíclicos retroativos e proativos, de mais tomadas de consciência, bem como estados de equilíbrio cognitivo e afetivo, ou seja, adaptações já conquistadas. Em se tratando de escalas de valores socialmente compartilhadas, estamos tratando sobretudo de aspectos afetivos que envolvem autovalorizações e intervalorizações, as quais são colocadas em risco por dissociações de crenças e ideias comuns às subcoletividades. A esse respeito, tratou-se melhor adiante, quando foram discutidos os resultados inerentes às significações de concordância e discordância dos círculos sociais quanto às proposições e escalas de valores das/dos participantes, com destaque para as conservações de proposições preconceituosas.

4.8 Reações a tabelas-verdade fictícias contraditórias às criadas pelo GE

Conforme fundamentado anteriormente, se solicitou às/aos participantes do GE que avaliassem tabelas-verdade de outras/outros participantes (fictícios) que se mostravam contraditórias com aquela que a/o participante tinha construído ao examinar a necessidade lógica da exclusividade de (q1) para cada CS (p). Suas respostas foram avaliadas à estruturação ou não, por pensamento hipotético-dedutivo, de outros possíveis e suas potenciais justificativas. Esses outros possíveis seriam conclusões oriundas de combinações dos valores-verdade para proposições estabelecidas por colegas que não sabiam ser fictícias. Inferiu-se que as

avaliações poderiam oferecer indícios relacionados com o mecanismo cognitivo de construção de possíveis e com a dimensão moral de suas construções.

Compreendeu-se que essas solicitações complementariam a intervenção, cujo foco central foi o exame da necessidade lógica extensional de exclusividade de (q1) em relação às CS (p), pois novas perturbações potenciais para as construções então recém-realizadas (combinações das tabelas-verdade) poderiam ser integradas pela cogitação de possibilidades alternativas de combinação de valores-verdade.

É importante considerar que as/os participantes construíram de duas a cinco tabelas-verdade cada (ver quadro 9), deparando-se com uma contradição da/do suposta/suposta colega para cada tabela-verdade. Desse modo, os resultados foram sintetizados em quatro gráficos:

No primeiro, são informadas quantas tabelas-verdade contraditórias às das/dos participantes foram consideradas como:

1. realidades possíveis (subordinando o real ao possível), com apresentação de exame da necessidade lógica da combinação da/do colega, isto é, pela consideração das relações entre valores-verdade das proposições da tabela-verdade da/do colega (pensamento hipotético-dedutivo);

2. realidades possíveis (subordinando o possível ao real), mas examinadas de acordo com conecessidades limitadas às experiências concretas;

3. realidades impossíveis (subordinando o real ao possível), com apresentação de exame da necessidade lógica da combinação da/do colega, isto é, pela consideração das relações entre valores-verdade das proposições da tabela-verdade da/do colega (pensamento hipotético-dedutivo);

4. realidades impossíveis (subordinando o possível ao real), devido a pseudonecessidades (pseudoimpossibilidades) ou conecessidades (impossibilidades) limitadas do sujeito (PIAGET, 1985b).

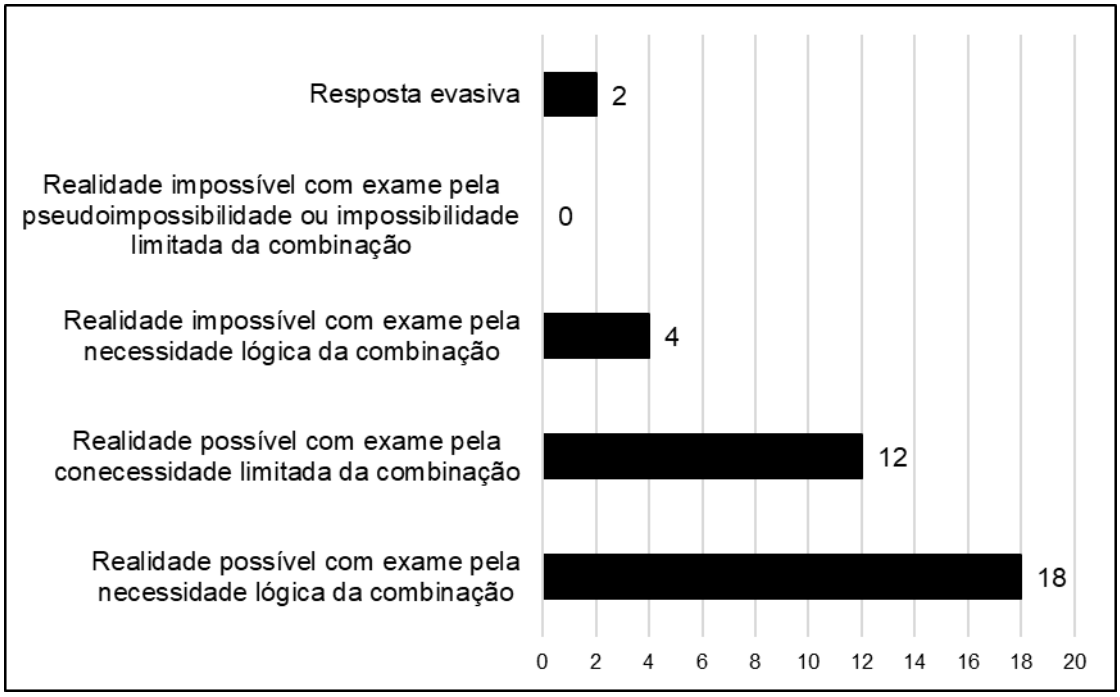
Por lógica, tabelas-verdade contraditórias não poderiam ser consideradas como realidades possíveis por exame que parta de pseudonecessidades.

No segundo gráfico, foi quantificado o número de participantes do GE que responderam de cada forma ou de forma mista, devido ao número plural de tabelas-verdade “alheias” avaliadas.

No terceiro e quarto gráficos, foram quantificadas as reações às tabelas-verdade contraditórias que revelaram predominância de respeito unilateral ou respeito mútuo (conforme também se fundamentou no capítulo dedicado aos aspectos metodológicos) e participantes que apresentaram esses tipos de reações exclusivamente ou de modo misto (diferentes formas de predominância de respeito para mais de uma tabela-verdade contraditória). É importante relembrar que essas predominâncias de respeito unilateral ou mútuo não são estáticas, apresentam relações de interdependência e se restringem às respostas apresentadas pelas/pelos participantes.

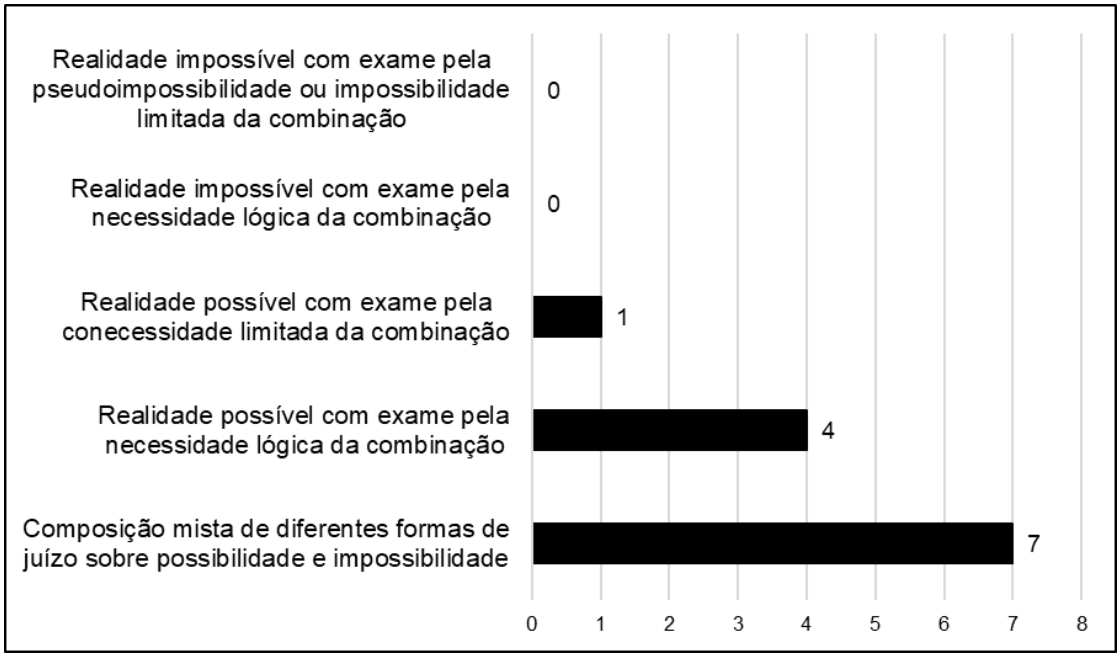
Apresenta-se os resultados quanto às considerações de possibilidade e impossibilidade das tabelas-verdade contraditórias e, na sequência, a quantidade de participantes do GE compreendidos por cada categoria de possibilidade ou impossibilidade:

Gráfico 27 - Significações do GE sobre possibilidade ou impossibilidade das tabelas-verdade contraditórias de outras/outros participantes.



Fonte: o próprio autor.

Gráfico 28 - Quantidades de participantes do GE que apresentaram significações sobre possibilidade e impossibilidade das tabelas-verdade contraditórias de outras/outros participantes.



Fonte: o próprio autor.

Considerando as 36 avaliações de tabelas-verdade de outras/outros participantes fictícias/fictícios contraditórias às construídas pelo GE na etapa B (intervenção), obteve-se 22 respostas que apresentaram significações construídas por raciocínio hipotético-dedutivo, seja considerando a possibilidade ou impossibilidade lógica das proposições contraditórias, o que significa ter havido coordenação das possibilidades combinatórias entre os valores-verdade das proposições supostamente criadas por colegas. Nessas construções, a perspectiva do colega que propôs a proposição adversa foi considerada, incluindo construção de outras possibilidades interpretativas das características em questão por parte da/do colega que não sabiam ser fictícia/fictício. A seguir, alguns excertos ilustrativos de discursos hipotético-dedutivos que consideraram relações lógicas entre proposições possíveis e entre "alguns" e o "todo" hipotéticos:

> **Participante PE1**: Ele manteve mais a parte da coerência. Como ele concordou com a 1° alternativa, ele quis manter a concordância, coerência, com a 2° alternativa pessoas das outras classes não têm ou...como é que ele falou? […] Talvez o participante tenha confundido nessa última parte, né? Não sei, na hora de organizar a oração ele falou e cometeu esse erro, como são duas negativas, então ele pode ter ficado confuso. Provavelmente, quis dizer que a classe "média" e a "baixa", ele acredita que não tenha renda superior a R$30mil.

> **Participante PE3**: Ele entendeu o que é a "desnutrição"? Será que ele entendeu? Eu achei interessante, eu não sei se ele entendeu o que é desnutrição e eu só posso concordar com ele na classe dos "miseráveis", nas outras classes não. Porque vamos dizer, de repente, a gente não sabe, de repente existe, quem sabe, eu acho que não, vai que exista alguém da classe "dos que trabalham" ou "muito ricos" que sofrem de desnutrição. Já aconteceu de existir assim "nos que trabalham" e tal uma pessoa desnutrida, mas é uma coisa difícil de acontecer. Agora dizer que todos, que pode acontecer, que todos sofrem, isso não. Eu não sei qual o sentido que ele deu para a palavra, isso eu não concordei não. Eu acho que para ele pensar que todos sofram desnutrição na classe dos que trabalham e muito ricos, só se for uma desnutrição de amor, uma desnutrição de solidariedade.

Quanto à cogitação da possibilidade de realidade das proposições contraditórias fundamentadas sobre conecessidades limitadas das/dos participantes do GE, inferiu-se o número de 12 eventos. Nestes casos, as/os participantes se apoiaram sobre experiências passadas (pensamentos que um dia tiveram por causa de pouca experiência à época) ou de outras pessoas que disseram conhecer e que lhes falaram algo parecido. Apresenta-se dois excertos ilustrativos:

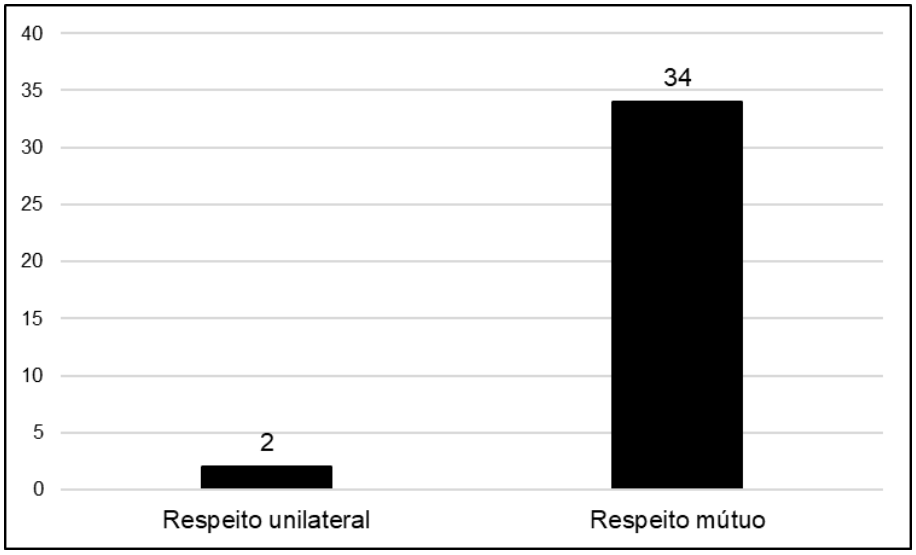
> **Participante PE6**: Acho que não, pode até existir sim, pessoas de outras classes que focam nos estudos, só que não no sentido de “ter o que fazer”, no sentido de um hobby, como por exemplo, a classe média baixa que focam nos estudos para ter uma carreira, para conseguirem dinheiro para ter um salário mais elevado. Então, eu acho que depende muito do contexto e de como é esse foco nos estudos.
>
> **Participante PE4**: não sei também, estou pensando, mas legal que ele achou isso.
> *Pesquisador: Por que você acha legal?*
> **Participante PE4**: As opiniões serem diferentes de mim. Ah! Por ter ajuda, igual eu tinha comentado [uma vivência da participante], acho que por ter ajuda das pessoas da classe “alta”, no caso.
> *Pesquisador: Então você acha que ele poderia ter atribuído esse outro significado, quem recebe ajuda é um privilegiado?*
> **Participante PE4**: É.
> *Pesquisador: Poderia ter uma outra justificativa?*
> **Participante PE4**: Pensando assim agora acho que não, não sei. Acho que só isso mesmo.

Constatou-se que nenhuma/nenhum participante considerou impossível a proposição contraditória apenas por ser incompatível com a sua, com única realidade pseudonecessária, ou seja, por pseudoimpossibilidade. Uma participante, PE7, apresentou duas respostas evasivas que não refletiram consideração sobre possibilidade ou impossibilidade das proposições adversas, embora o tenha feito a respeito de uma combinação.

Com relação ao gráf.28, compreendeu-se que a maioria, 07 participantes do GE, apresentou composição mista de juízos sobre possibilidade e impossibilidade das tabelas, apoiados por necessidades lógicas ou conecessidades limitadas. Quanto aos demais, 04 construíram argumentos para todas as tabelas-verdade apoiados em necessidade lógica e 01 (PE4) o teria feito apenas apoiada por suas conecessidades limitadas.

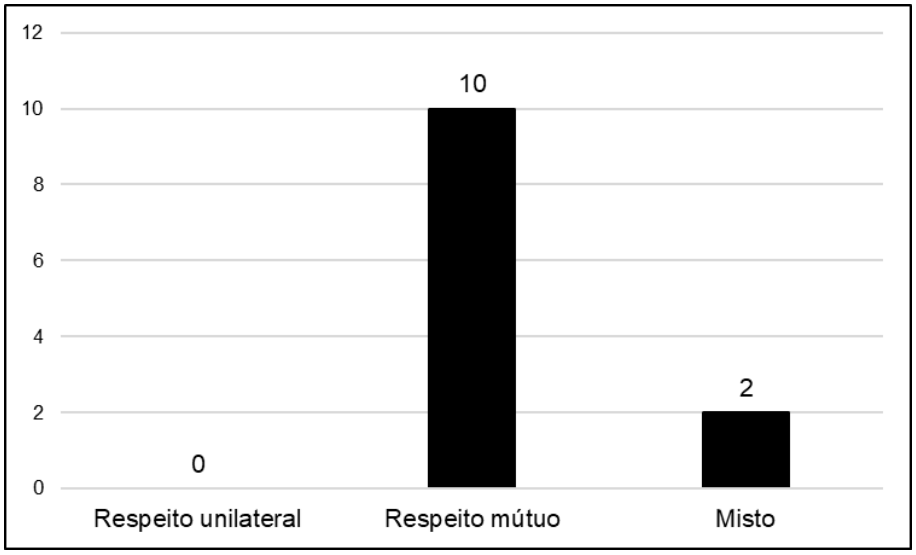
A seguir, considerando novamente cada tabela-verdade contraditória, foram apresentados resultados da avaliação de respostas por predominância de respeito unilateral ou respeito mútuo às/aos colegas fictícias/fictícios enquanto pares. Como antes, no gráfico posterior, quantificou-se participantes que apresentaram respostas para cada tipo de respeito e respostas mistas (as duas formas de respeito quanto a duas ou mais tabelas-verdade contraditórias):

Gráfico 29 - Quantidades de respostas do GE por respeito unilateral e mútuo às tabelas-verdade contraditórias de participantes fictícias/fictícios.



Fonte: o próprio autor.

Gráfico 30 - Quantidades de participantes do GE que apresentaram respostas por respeito unilateral, mútuo ou ambos às tabelas-verdade contraditórias de participantes fictícias/fictícios.



Fonte: o próprio autor.

Apenas 02 de 36 avaliações de tabelas-verdade contraditórias às das/dos participantes representaram rejeições às proposições dos pares fictícios, sem qualquer consideração a respeito de sua perspectiva ou acompanhada de regulações para equilíbrio entre as diferenças. Como cada uma dessas duas respostas por predominância de respeito unilateral foi realizada por uma participante (PE2 e PE5), são elas as 02 que apresentaram conjuntos mistos de respostas por predomínios de

respeito mútuo e unilateral a diferentes tabelas-verdade. Seguem excertos de suas respostas:

> *Pesquisador: E quando esse participante afirma que não existem pessoas de classe alta que não abusam de poder, o que você pensa então?*
> **Participante PE2**: Ficou uma ideia muito inflexível.
> *Pesquisador: O que você acha que explica esse pensamento dele?*
> **Participante PE2**: Interpretação talvez, história de vida da pessoa, estudos, influenciam na resposta. Não tenho aprofundamento para dizer, isso depende, eu falo baseado nas minhas histórias pessoais, assim como essa pessoa também fala baseado no que ela aprendeu, na vivência dela.
>
> **Participante PE5**: Não existem, eu discordo, porque existem sim, pessoas que não buscam, que não pensam nisso, que não querem isso para elas.
> *Pesquisador: E por que você acha que a pessoa responderia dessa maneira?*
> **Participante PE5**: Não sei. Não imagino.

As/Os demais participantes consideraram a perspectiva alheia, apresentando regulações que ora corrigiam ou complementavam suas próprias perspectivas, ora o faziam com relação à suposta perspectiva alheia, encontrando, ao fim, equilíbrio entre os pontos vista, seja concordando ou discordando. Apresenta-se alguns excertos:

> **Participante PE12**: Como eu coloco por “miséria” passar fome e não ter as condições adequadas de vida, talvez, uma hipótese, ela pense que estando, sei lá, talvez essas pessoas possam estar em alguma instituição que sanem essas coisas básicas, aí elas não estariam na miséria. Existem instituições que acolhem essas pessoas, então elas basicamente vão sanar o básico delas que é comer, dormir em um lugar que esteja limpo, vestir roupas dignas e limpas, beber uma água digna, tomar um banho digno. Então nesse caso, naquele momento, elas não estariam na miséria.
>
> *Pesquisador*: *E se ela justificasse isso que você falou, por exemplo, outros critérios, como você lidaria?*
> **Participante PE7**: Ah, eu lidaria de maneira normal, respeitaria o seu ponto de visão, mas eu continuo tendo o meu, e caso ela apresentasse algo que mudasse minha opinião, eu mudaria de opinião sobre isso também, teria um entendimento melhor e poderia mudar isso.
>
> **Participante PE9**: Nossa, eu não esperava essa resposta. Ele concordou que pessoas de classe “baixa sem acesso” não têm recursos para viver e ele disse que, ao mesmo tempo, existem pessoas que têm recursos para viver sim. Tá, esse ponto, essa

> pessoa, ela colocou o parâmetro que para mim, não é valido, que é uma pessoa na rua, fazer uma esmola e alguém oferecer uma comida e tal. Tudo bem, ela teve uma alimentação naquele momento para sobreviver, mas isso diverge, porque o meu parâmetro é: uma pessoa que tem uma condição de todo dia poder ter uma alimentação.
>
> **Participante PE11**: Ah, eu acho que eu entendo essa afirmação que ela fez, eu entendo. Falando de primeira, eu também pensaria isso. Eu também pensei isso, “ah, todos têm”, mas igual te falei, sempre tem exceção, sempre tem minoria, sempre têm essas pessoas.

Foram comparados três momentos de construção da proposição de relação entre CS e sua característica marcante, por parte de participantes que inicialmente a afirmaram como exclusiva, depois, na intervenção, chegaram à conclusão de que ela pode estar presente em qualquer CS, apontando equívoco da afirmação de exclusividade por parte da/do colega fictícia/fictício, e ao fim das entrevistas, na etapa de pós-teste, voltaram a afirmar exclusividade da característica marcante para a CS. Foram as participantes PE2, PE3 e PE6.

Apresenta-se, como exemplo, excertos do caso de PE2, para a característica exclusiva e marcante da CS “alta”, “abuso de poder”, com significação depreciativa. Quanto aos demais casos, foram discutidos também, após estes excertos do caso de PE2:

> *Pesquisador: [etapa A, pré-teste; solicitação de explicação para posição na escala EV2] Pessoas de classe alta que abusam do poder, têm valor que está abaixo das pessoas independente da classe social que têm falta de caráter e ganância? (inserções nossas).*
> **Participante PE2**: É, têm menos valor. Porque entra, acho, que na questão de a pessoa saber o que está fazendo o abuso de poder. Por exemplo: me vem polícia, o policial em si sabe, tem base para saber o que é o abuso de poder, um político tem base para saber, tem ferramentas, diálogos, enfim, ele sabe também o que é abuso de poder, então... Eu acho que acaba sendo uma escolha da pessoa também, por isso que dei menos valor, a pessoa sabe que está abusando do poder.
>
> **Participante PE2**: [etapa B, teste; resposta a uma tabela-verdade contraditória que afirmava a exclusividade que ela mesma propôs no início] É que a gente não pode generalizar, existem pessoas e pessoas, a gente está avaliando a maioria, a gente está avaliando uma classe e não pessoas por pessoas. Se existir uma pessoa da classe alta que não abusa de poder, já não são todas as pessoas da classe alta que abusam de poder.
> *Pesquisador: Quando a gente caracteriza a classe, as pessoas em conjunto não formam a classe?*
> **Participante PE2**: É, sim.

> *Pesquisador: Me pareceu que para você, uma coisa é caracterizar pessoas e outra coisa é considerar a classe.*
> **Participante PE2**: É que parece que não estou sendo justa, não sei, se eu classificar a classe alta com abuso de poder.
> *Pesquisador: Por que parece que você não está sendo justa?*
> **Participante PE2**: Porque eu estou considerando todos da classe alta.
>
> **Participante PE2**: [etapa C, pós-teste; sobre "abuso de poder" e outras que voltaram a ser exclusivas] Sim, mantenho. Ah, eu acho que nessa construção da nossa conversa, foi espontâneo, quando penso na classe baixa, alta e média, já vem essas palavras para mim, tem toda uma construção minha, foi o que me vem.
> *Pesquisador: E por exclusivo, você entendeu que não está presente em outras classes*?
> **Participante PE2**: Isso. É, a gente tinha conversado, a gente tinha discutido sobre o que poderia se cruzar aqui, mas eu mantenho, para mim ainda são essas características que mais chamou atenção nessas classes.
> *Pesquisador: E são exclusivas?*
> **Participante PE2**: O que me chama atenção, são exclusivas. Sim, são exclusivas.

É possível constatar por esses excertos e quadros já apresentados, que PE2, após generalizar a característica depreciativa para toda a CS "alta", tomou consciência da falta de necessidade lógica após seu exame na etapa B, apontou essa falta na proposição da/do participante fictícia/fictício e depois, mesmo confirmando que tinha consciência do conceito de "exclusividade", decidiu por reafirmar que "abuso de poder" era característica exclusiva da CS "alta", exclusividade então significada como "o que me chama atenção".

A significação de exclusividade como "o que me chama atenção" explicitaria aquilo que nos demais casos de reafirmação de exclusividade foi também compreendido por como a "maioria subjetiva", uma generalização construída a partir das experiências concretas de cada sujeito. A análise da evolução das significações construídas por PE3 e PE6 para as respectivas características marcantes "canalhas" (depreciativa da CS "muito ricos") e "poucos bens" (CS "média alta", não depreciativa) sugeriu apresentação da mesma forma da evolução retratada no caso de PE2, culminando no retorno da afirmação de exclusividade das características na etapa C de pós-teste por uma necessidade de generalização sem argumento lógico.

Compreende-se que as justificativas para esse retorno representariam conflito entre a tomada de consciência da falta de necessidade lógica ocorrida duas vezes na etapa B de intervenção (primeiramente pela construção de tabelas-verdade que admitiam presença ou ausência do predicado em qualquer CS e

depois pelas críticas à exclusividade nas tabelas-verdade das/dos participantes fictícias/fictícios) e a reafirmação da exclusividade.

Discutiu-se anteriormente sobre o possível conflito de PE6 com a expressão “[…] acho que eu não tenho muito para onde fugir […]”, mas segue um excerto da resposta de PE3 que também explicitaria seu conflito e sua necessidade de afirmar “canalhas” como predicado exclusivo da CS “muito ricos”. A/O leitora/leitor pode notar a expressão “classe dos canalhas”:

> **Participante PE3**: Pensando com clareza, (eu já falei um pouco disso). Estou lembrando do comentário que eu fiz a respeito da pessoa para quem você falou da opinião que eu tinha dado, que eu considerei que foi um pouco precipitado, e aí eu lembrei de mim mesma em algumas coisas, enquanto você me explica o exercício agora, eu mesma já tive um pensamento aqui um pouco precipitado, porque na verdade tem algumas coisas que são meio óbvias. Nenhuma característica é exclusividade de nenhum grupo social, de forma tão taxativa, não existe isso, porém é obvio que algumas coisas são nítidas em algumas áreas, em algumas classes […] A classe dos canalhas também é muito fácil de achar nos “muito ricos”. É uma coisa que em teoria também é muito nítido. […] E é interessante porque eu posso escolher mesmo, eu posso “jurar de pé junto” para você que é o que vai caracterizar e pronto, mas não é nada taxativo, a gente está falando de ser humano, né? […] Canalha você encontra em qualquer lugar, né?
> *Pesquisador: Então essa pessoa que tem essa característica “ser canalha”, poderia estar na classe “dos miseráveis”, “dos que trabalham”...*
> **Participante PE3**: Infelizmente.

Indagou-se a respeito do que poderia explicar a necessidade ou o interesse “forte” (PIAGET, 2014, 1999), de PE2, PE3 e PE6, pela reafirmação da exclusividade daqueles predicados, mesmo aparentemente tomando consciência da falta de sua necessidade lógica, ainda que concreta, pela apresentação das conecessidades limitadas, conforme sugerido. Se a necessidade do retorno da exclusividade não se mostrou lógica, restaria ser afetiva e cognitiva em um plano pré-lógico ou pré-operatório, sugerindo se tratar de construto arbitrário e seminormativo (PIAGET, 1973a), isto é, de crença passível de racionalizações como aquelas que Piaget (1973a) descreveu para os conteúdos ideológicos.

Por fim, recorda-se do que se discutiu a respeito de PE6 quando se inferiu egocentrismo a partir de sua conduta ideológica ou como adolescente (idealismo reformador) na análise desses dois excertos:

> **Participante PE6**: [CS “média alta”; resposta a uma tabela-verdade contraditória que afirmava a exclusividade de uma característica que a própria participante propôs no início e que depois flexibilizou como presente ou ausente em qualquer CS] Acho que não está totalmente errada, eu entendo, também pensaria assim, só que também tem que pensar um pouco nas exceções da classe alta, então quando diz que apenas a classe média alta possuem poucos bens, a gente também esquece que a classe alta pode possuir poucos bens, embora retenha grande parte da maioria dos bens, existem pessoas de classe alta que possuem poucos bens. (inserções nossas).

> **Participante PE6**: [CS “alta”; vejamos argumentos pelos quais discordou da tabela-verdade do participante fictício que dissociou exclusividade, o que apresentamos após PE6 ter reconfirmado exclusividade da característica marcante] Ah, fazer o que né? Mas assim, eu entendo. Acredito que essa pessoa tenha pensado bastante nas exceções, não somente nas exceções, mas deve ter tido a base de conhecimento dela e deve ter pensado no ponto de vista dela, então tudo bem, eu respeito, não concordo, mas faz parte. (inserções nossas).

Assim, para PE6, sugerir exceções quando para ela deveria ter havido exclusividade foi lamentável, e sugerir exclusividade quando para ela deveria ter havido flexibilidade foi um equívoco.

É importante considerarmos que Piaget (2014, 1976a, 1973a) argumenta que valores são inerentes a interesses que, na perspectiva do sujeito, satisfazem (equilibram) necessidades cognitivas e afetivas, as quais por sua vez representam desequilíbrios. Valores também representam a “expansão do eu”, a significação de pessoas, ações e objetos em que estão projetados anseios, objetivos de vida, compreensões, desejos, enfim, significações que dizem da perspectiva do indivíduo aquilo que ele considerar ser, sua identidade. Valores, enfim, são elementos que possibilitam vínculos e afastamentos sociais, valorização ou desvalorização do indivíduo em sua coletividade ou comunidade.

Sendo assim, dissociar valores significaria integrar perturbações de equilíbrios cognitivos e afetivos, deixar de reconhecer parte de sua identidade e afastar-se de círculos sociais, o que implicaria ampla desadaptação. Seria assim fundamentada uma possível razão pela qual, mesmo diante da tomada de consciência da falta de necessidade lógica de determinadas associações, os indivíduos teriam tendido a conservar suas crenças, pelo que se sugeriu serem condutas α ou β (tratadas no primeiro capítulo). As condutas β poderiam ser representadas por

ressignificações como consequência de regulações e operações, como revelam os novos copossíveis concretos que se abrem.

Essas observações valeriam, inclusive, para as proposições preconceituosas, que mesmo sendo nocivas, confeririam equilíbrio, significado de vida e identidade, e “abrigo” em subcoletividades que compartilham as escalas de valores do indivíduo. A importância de se reconhecer e compreender esses fatos seria significativa para a educação daquelas formas de pensar e sentir do indivíduo caracterizadas pela exclusão e violência contra outrem. A superação de associações depreciativas dependeria não apenas da construção inicial de sua falta de lógica com métodos cognitivamente ativos, como o que se propõe nesta pesquisa, mas também de assistência quanto a outros sentimentos pelo exercício da vontade, outras significações para a vida e a identidade, e outras comunidades em que o indivíduo possa compartilhar suas novas escalas de valores (ou mudanças das escalas de valores por parte das comunidades atuais).

4.9 Significações sobre concordância dos círculos sociais com valores das/dos participantes

Anteriormente, foram discutidos resultados relativos às significações de identificação entre a CS autodeclarada pela/pelo participante e a CS que ela/ele julga pertencer membros de seus círculos sociais, detectando maior identificação com a família e os amigos afetivamente mais próximos. Essas identificações foram construídas a partir da última questão das entrevistas, na etapa C da fase II. Inferiu-se que, se naquele momento as/os participantes já tinham estruturado e reestruturado, valorizado e desvalorizado em escalas os modos de ser, ter e fazer das classes sociais, essas identificações entre classes sociais autodeclaradas e de seus círculos sociais tenderiam a implicar significações de maiores e menores convergências e divergências de valores com membros de suas comunidades.

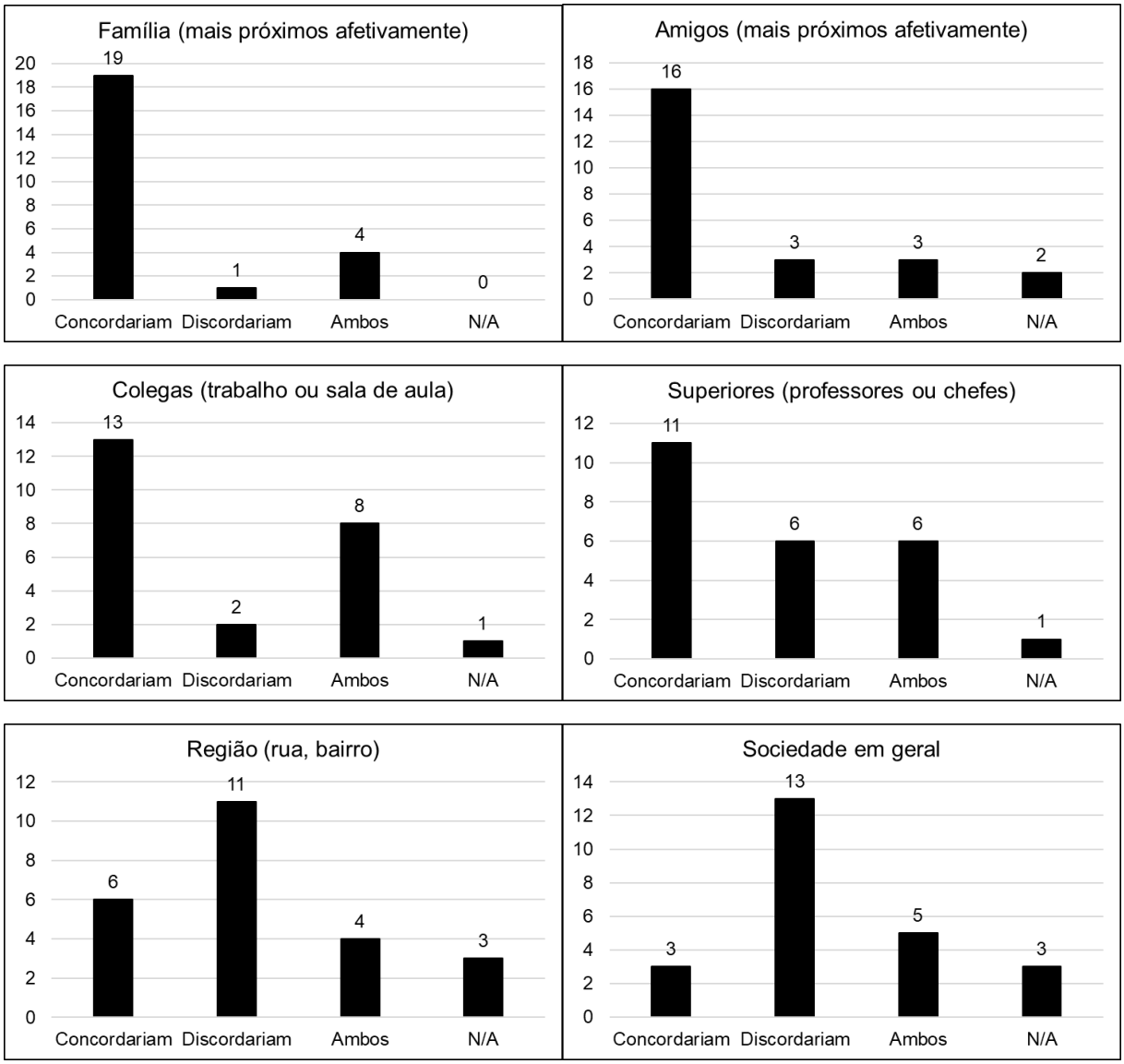
Justificou-se que a intervalorização entre indivíduos, segundo Piaget (2014, 1973a) se dá por compartilhamento de escalas de valores. Quando se trata de ideologias ou de elementos ideológicos, como se sugere ser o caso dos preconceitos, o interesse coletivo por escalas de valores comuns manifesta, segundo Piaget (1973a), o sociocentrismo da coletividade, isomorfo ao egocentrismo no plano individual.

Desse modo, se considerou pertinente conhecer mais diretamente as significações de todas/todos as/os participantes quanto à possível concordância, discordância, concordância ou discordância parcial dos membros de seus círculos sociais quanto às características elencadas para as CS (modos de ser, ter e fazer que foram valorados) e à escala de valores EV2 (valores das pessoas das CS que exercem esses modos de ser, ter e fazer). Essas significações forneceram subsídios para se inferir em quais círculos sociais as/os participantes considerariam que encontram maior e menor apoio aos seus valores e ao modo como os organizam em suas escalas de valores referentes às pessoas das CS.

Os círculos que consideraram foram: Família (pessoas da família mais próximas e valorizadas afetivamente pela/pelo participante), Amigos (melhores amigas/amigos da/do participante), Colegas (colegas de sala de aula ou trabalho), Superiores (hierárquicos, chefes ou professoras/professores), Região (pessoas da rua ou região onde mora a/o participante) e Sociedade em geral.

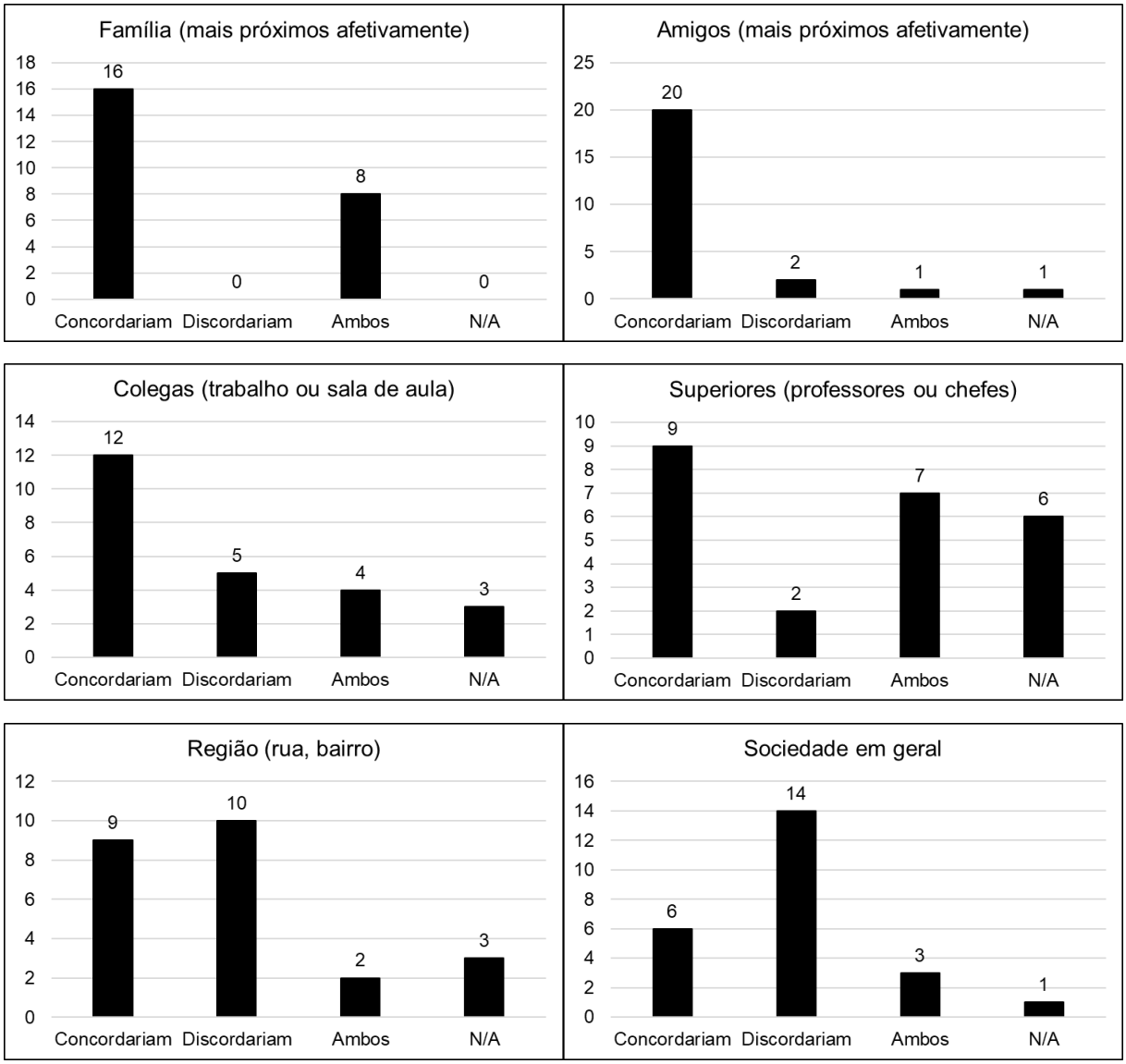
Como responderam às mesmas questões para as características das CS (ações valoradas) e EV2 (pessoas valoradas), se elaborou dois gráficos que trazem os resultados blocados e separados. Após sua apresentação, foram discutidos os resultados:

Gráfico 31 - Quantidades de afirmações das/dos participantes sobre concordância com suas listas de características para as CS, discordância, ambos (concordância e discordância) e não aplicação da questão (desconhecimento ou nulo).



Fonte: o próprio autor.

Gráfico 32 - Quantidades de afirmações das/dos participantes sobre concordância com suas escalas de valores EV2, discordância, ambos (concordância e discordância) e não aplicação da questão (desconhecimento ou nulo).



Fonte: o próprio autor.

Infere-se, assim, que a tendência de maior identificação com círculos sociais mais próximos afetivamente já estava presente antes da questão final que solicitou identificação das CS às quais pertenciam as/os participantes e membros de suas comunidades. Isto devido à significação de maior concordância dos círculos da família e dos amigos quanto às suas listas de CS e características e escalas de valores EV2.

Compreende-se que a significação de maior compartilhamento das escalas de valores é um importante fator adaptativo social, visto que significa, da perspectiva da/do participante, maior equilíbrio nas trocas e menos conflitos, seja esse equilíbrio verdadeiro, por relações pautadas por respeito mútuo, seja ele “falso” (PIAGET, 1973a, p.188), devido às coações nas relações regidas por respeito unilateral (PIAGET, 2014, 1973a).

A/O leitora/leitor pode verificar pelo gráf.31 (ações das CS valoradas pela/pelo participante) que a tendência decrescente da significação de concordância para os círculos se repetiu, revelando que a interpretação de concordância com valores sobre os modos de ser, ter e fazer das CS que os superiores teriam (chefes ou professores) é menor do que a significação de concordância que o grupo considerou ter com família, amigos e colegas de trabalho ou sala de aula. Quanto ao gráf.32, escala EV2, referente ao valor das pessoas das CS que manifestam seus modos de ser, ter e fazer, se observou o mesmo, porém com a mudança de posição entre as quantidades de significações de concordância da família e dos amigos. Quando se trata de escalas que envolvem valorização maior e menor das pessoas, as/os participantes tenderam a conferir maior equilíbrio com as escalas de valores dos amigos, ao invés da família.

As significações construídas pelas/pelos participantes de maior discordância entre suas escalas de valores e as pessoas que habitam a mesma região que a sua e a sociedade em geral revelaria uma possível crise social, uma interpretação de que, na perspectiva das/dos participantes, haveria pouca intervalorização entre círculos sociais mais externos e as/os participantes. Considerando suas significações ao longo das entrevistas, se sugere que significações de existência de um excesso de busca por bens materiais, valorização exagerada de enriquecimento financeiro e alto *status* social por parte da sociedade poderiam ser motivos centrais desses conflitos.

De toda forma, mais uma vez, considera-se que no caso dos professores e do compartilhamento de escalas de valores com os alunos, haveria um menor equilíbrio de trocas, o que parece merecer atenção, afinal, se trata do papel da educação acadêmica sobre a formação de valores dos estudantes.

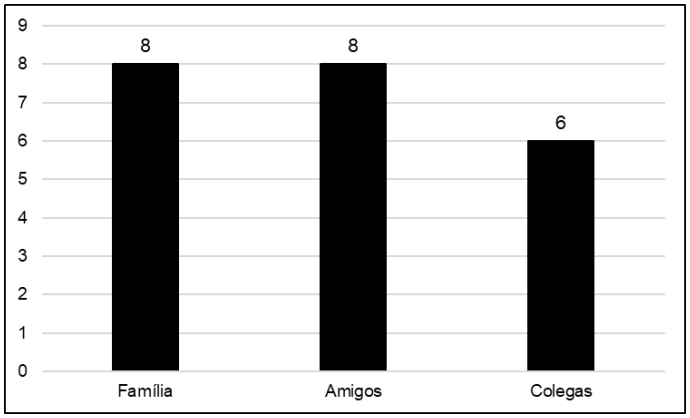
4.9.1 Significações sobre Concordância de Círculos Sociais com Exclusividade de (q1) após Exame de sua Necessidade pelo GE na Etapa B (Intervenção)

Apresentou-se e se discutiu anteriormente os resultados do quadro 9, referentes às 13 combinações do tipo (p≡q1) que, a rigor, representariam não só a exclusividade dos predicados (q1) para as CS (p), como também não admitiria nenhuma exceção de elementos das CS sem esses predicados (¬q1), o que é compatível com estruturações preconceituosas mais generalizantes, aquelas que não admitem diferenciações entre o “alguns” e o “todo”.

A participante PE4 foi a única que significou (q1) (“privilegiada”) de modo depreciativo quanto à CS “alta” (p) quando fundamentou sua escala de valores EV2, estruturando essa proposição (p.q1) pela combinação (p≡q1). No entanto, considerou-se importante saber das/dos 09 participantes do GE que construíram esse tipo de combinação, incluindo PE4, se e quais representantes dos seus círculos sociais concordariam especificamente com aquela proposição de exclusividade de (q1) para todos os elementos da CS, na perspectiva da/do participante, se ela/ele os admiraria por concordarem com sua opinião e se os membros o admirariam também, uma vez que escalas de valores são mantidas como comuns por intervalorizações das condutas dos indivíduos (PIAGET, 1973a).

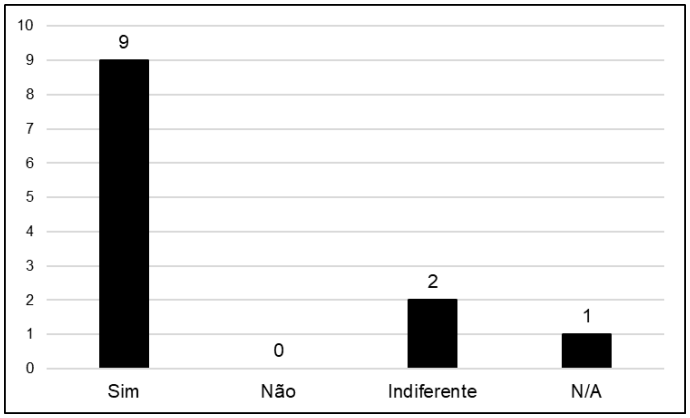
Todas/todos as/os 09 participantes confirmaram que membros dos seus círculos sociais concordariam com suas combinações (p≡q1). Assim, primeiramente apresentou-se um gráfico que representa quais e quantas vezes os círculos sociais concordantes foram citados (mais de um círculo pode ter sido citado para cada combinação). Os demais gráficos encerram a apresentação, um tratando do número de confirmações ou não da valorização pela/pelo participante quanto à concordância dos membros dos círculos e outro considerando a recíproca.

Gráfico 33 - Quantidades de citações de círculos sociais que, na perspectiva da/do participante do GE, concordariam com sua combinação (p≡q1).



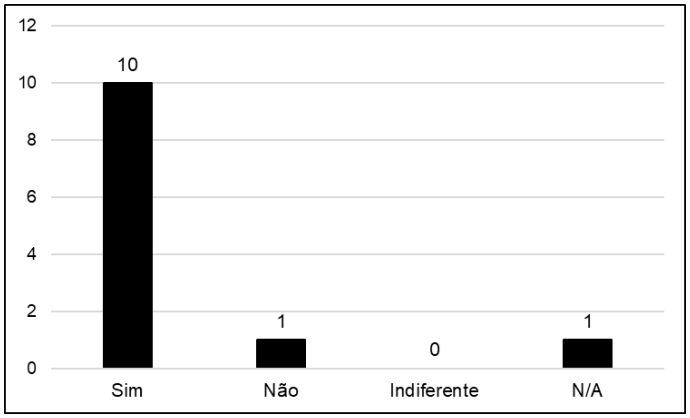
Fonte: o próprio autor.

Gráfico 34 - Valorização de membros dos círculos sociais pela/pelo participante do GE por concordarem com sua combinação (p≡q1).



Fonte: o próprio autor.

Gráfico 35 - Valorização da/do participante do GE pelos membros dos círculos sociais por concordarem com a combinação (p≡q1) da/do participante.



Fonte: o próprio autor.

Esses resultados representados pelos gráfs. 33 a 35 permitiriam reconfirmar a sugestão de que, na perspectiva das significações daquelas/daqueles participantes do GE que propuseram relações (p≡q1), os membros dos círculos sociais da família e dos amigos afetivamente mais próximos concordariam com suas proposições de exclusividade dos predicados (q1) para todos os elementos das CS (p). A maioria das/dos participantes ainda afirmou que valorizariam (ficariam contentes, felizes, que seria agradável etc.) os membros dos círculos sociais por concordarem com suas combinações (p≡q1), valendo o mesmo quanto à recíproca, o que indicaria equilíbrio (logo, adaptação social) das trocas de valores organizados por escalas comuns (PIAGET, 1973a), incluindo a significação depreciativa de PE4 quanto à CS “alta”.

4.9.2 Significações sobre Possíveis Discordâncias quanto às Proposições de Características das Classes Sociais e à Escala de Valores EV2

Foi questionado às/aos participantes a respeito do que pensariam sobre pessoas que discordassem de sua lista de CS e características (1ª coluna dos quadros individuais do apêndice E) e de sua escala de valores a respeito de pessoas que expressam modos de ser, ter e fazer das CS (3ª coluna, EV2).

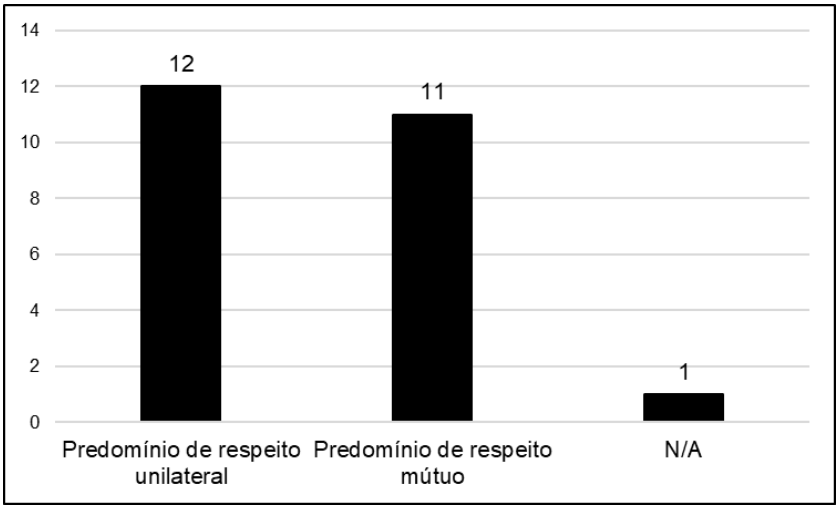
Como fundamentado no capítulo 3, os resultados das questões 17 e 24 poderiam dar subsídios para se considerar predominância, nessa amostra, de juízos de valor sobre a discordância alheia por respeito unilateral ou mútuo. Assim, opiniões como “não consigo entender porque alguém discordaria de mim” ou “tudo bem, cada um tem direito à sua opinião, eu com a minha, a pessoa com a dela” poderiam sinalizar predominância de perspectivas egocêntricas, enquanto opiniões como “acharia interessante para que pudéssemos entender como cada um pensa e assim rever nossas opiniões” ou “não necessariamente eu teria que concordar, mas gostaria de entender como a pessoa pensa, seus argumentos” sugeririam cooperação e respeito mútuo no modo de lidar com divergências.

Apresenta-se excertos que exemplificam as predominâncias, os primeiros de PE2 e PE12 em que predominaria o respeito unilateral e depois os de PC6 e PC8, que revelam consideração da perspectiva alheia, o que se compreendeu como aspecto central do respeito mútuo.

> **Participante PE2**: Eu ficaria incomodada, principalmente se pegasse nesses últimos números, abuso de poder e negligente, eu ficaria incomodada, não por discordar de mim, mas por não ter uma visão mais ampla do que é a sociedade, do que é a política, do que as classes sofrem né, e por conta de ser negligente, não consigo entender o porquê uma pessoa é negligente com o outro e porque uma pessoa abusa de poder. Discordaria e iria tentar argumentar e debater com um pouquinho de raiva.
>
> **Participante PE12**: Opinião delas, experiência de vida delas, ideologias que foram formadas na cabeça delas, pensamentos delas, experiências delas, acho que seria isso.
>
> **Participante PC6**: Ah, eu acho importante porque a gente vive em pluralidade, em comunidade e é individual. Cada um é um indivíduo, que tem um pensamento, que tem uma moral, uma ética. Isso que eu coloquei aqui, com certeza teve meu juízo de valor. Com certeza nas outras listas também terão meus juízos. É importante você ler e entender. Eu preciso entender o outro lado, ter essa visão do porquê sim e por que não. Então talvez ter uma noção completa das coisas. Pode ser que eu não concorde e eu provavelmente não vou concordar, mas não quer dizer que vou deixar de entender.
>
> **Participante PC8**: Eu acho isso muito importante e interessante também. Aí a gente consegue perceber onde a pessoa meio que se atenta olhando na sociedade, no geral, se ela olha mais a questão de comportamento, se ela cai mais no senso comum, se ela olha mais na parte financeira, por aí vai. Eu acho legal, acho muito bom as pessoas pensarem diferente.

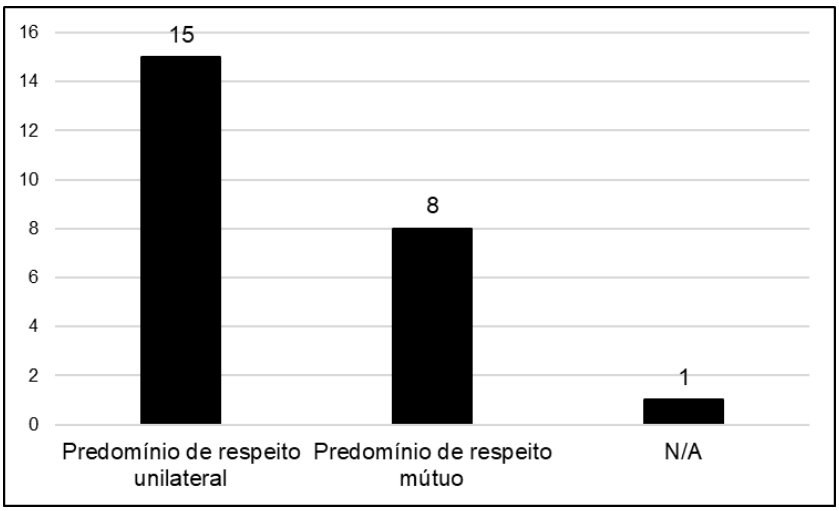
Assim, foram categorizadas as respostas das/dos participantes por predomínio de respeito unilateral ou de respeito mútuo. Respostas vagas em que não foi possível identificar essas formas de respeito foram categorizadas como “não se aplica” (N/A). Apresenta-se, primeiramente, o resultado quanto à qualidade do juízo sobre discordâncias relativas às listas criadas e na sequência, sobre escalas de valores EV2:

Gráfico 36 - Juízos de valor das/dos participantes sobre possíveis discordâncias quanto às listas de CS e suas características.



Fonte: o próprio autor.

Gráfico 37 - Juízos de valor das/dos participantes sobre possíveis discordâncias quanto às escalas de valores de pessoas que apresentam modos de ser, ter e fazer das classes sociais (EV2).



Fonte: o próprio autor.

Apesar de ter-se constatado maior predominância de respeito unilateral em ambas as significações, se pode notar que o número de participantes que apresentaram predomínio de respeitos unilateral e mútuo se manteve quase o mesmo quando representaram discordâncias alheias quanto às listas de CS e seus predicados, enquanto que quando se tratou de imaginar suas reações diante de discordâncias quanto à escala de valores das pessoas das CS, respostas com predomínio de respeito unilateral se mostraram quase o dobro do número daquelas que representaram respeito mútuo.

Como proposto anteriormente, valores tendem a carregar significações que representam adaptações cognitivas e afetivas, identidade dos indivíduos e vínculos em círculos sociais, de modo que discordâncias tendem a representar perturbações desses equilíbrios, diante das quais condutas do tipo α – afastamento, negligência ou compensação por inversão pela não integração das negações (PIAGET, 1973a) – tenderiam a ser mais comuns, ao menos inicialmente.

4.10 SÍNTESE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando a amostra total de participantes deste estudo, foram verificados distintos graus de complexidade nas construções iniciais dos tipos de classes sociais (CS), que se sugeriu variarem desde afirmações de pseudonecessários que se restringiram à construção e integração de uma negação compreendida como seu contrário por parte de um participante, até conecessários limitados de menor e maior número propostos pelos demais. Relatos que sugerissem copossíveis quaisquer para quantidades de CS ou de características que as identificassem não foram apresentados. Assim, as construções para as distintas CS foram baseadas em experiências concretas, educação escolar e situações apresentadas pelas mídias.

Quanto à quantidade de CS, a maioria das/dos participantes sugeriu existência de 03 CS, o que se inferiu como representação da abertura de copossíveis intermediários entre a afirmação e a negação representadas por uma CS mais alta e outra mais baixa, mas sintetizadas pela proposição de uma única CS em posição média, um conecessário limitado e significado como real. Sugeriu-se que essa tendência ao equilíbrio intermediário também pôde ser notada pela maior valorização das características das classes em posições médias, uma vez que representariam meios termos entre modos de ser, ter e fazer excessivos das CS mais altas e insuficientes das CS mais baixas, de acordo com as significações analisadas.

No entanto, quando se tratou de comparar valores das ações características das CS para a construção da primeira escala de valores (EV1), as/os participantes tenderam a valorar positivamente mais os predicados das CS mais altas e a valorar negativamente os das CS mais baixas. Quando então, pela construção da escala de valores EV2, avaliaram pessoas das CS que expressariam seus modos de ser, ter e fazer, verificou-se uma inversão, pela qual pessoas das CS mais baixas

seriam mais positivamente valoradas e as das mais altas, mais negativamente valoradas, inclusive por significações depreciativas ou preconceituosas que se mostraram em maior número.

Tais evidências conduziram à sugestão de que a subcoletividade das/dos participantes deste estudo apresentou equilibrações por regulações compensadoras entre valorização de ações das CS mais altas, principalmente pelos critérios de acesso à educação e segurança financeira, e desvalorização das pessoas que compõem estas CS por sua falta de esforço e condutas morais reprováveis. Por outro lado, apresentaram desvalorização de ações das CS mais baixas, por sua educação de menor qualidade e vulnerabilidade, compensada com a valorização dos membros dessas CS por seu esforço e necessidade de assistência. Propôs-se que esse desequilíbrio de valores motivaria mecanismos de regulação compensatória de nosso grupo de participantes, o que seria previsto pelo modelo de crise social proposto por Piaget (1973a), do tipo (tA > sA'). Neste, uma classe (A) tem uma "dívida" maior do que a satisfação da classe (A'), afinal, o valor da ação de (rA) se torna menos necessário para (A'), o que faz com que sejam necessários ajustes compensatórios.

Os preconceitos de classe social entre as/os participantes desse estudo se mostraram em maior número quanto às CS mais altas, porém, atentando-se à forma e não ao conteúdo do ciclo compensatório sugerido, propôs-se que uma possível função do preconceito de classe social seria a expressão de um mecanismo regulatório que compensaria a superioridade de uma CS por um determinado critério por sua inferiorização de acordo com outro critério, um sistema de equilibração por reciprocidade. Tal equilibração se daria entre valores sociocêntricos, logo, arbitrários, seminormatizados por racionalizações ideológicas (PIAGET, 1973a) que determinam valores superiores e inferiores para ações e pessoas organizadas por classes socioeconômicas na sociedade brasileira.

Como se planejou observar possíveis efeitos de uma intervenção sobre os valores mais inflexíveis ou proposições mais indissociáveis das/dos 12 participantes do Grupo Experimental (GE), ao longo das entrevistas na etapa de pré-teste foram oportunizados reestruturações das listas de características das CS e das escalas de valores, de modo que, considerando a amostra total, inicialmente apenas 8 participantes multiplicaram características para mais de uma CS e ao final da etapa A (pré-teste) 21 o fizeram.

Também foram planejadas situações potencialmente desequilibrantes com a mesma intenção, solicitando-se exame da necessidade das relações de graduação estabelecidas pelas quantificações intensivas dos valores nas escalas EV1. As proposições e escalonamentos encontrariam fragilidade de equilíbrio em sua base, por serem manifestações de crenças interiorizadas por respeito unilateral (PIAGET, 1973a) ou ainda pela subordinação do possível ao real, fazendo com essas necessidades não fossem lógicas, mas pseudonecessidades ou conecessidades limitadas (PIAGET, 1985b). Por essa razão, se sugere que o exame solicitado de simples consideração da possibilidade de inversões de posição de valores nas escalas EV1 exerceu efeito perturbador das estruturações prévias da maioria das/dos participantes, sem no entanto potencializar dissociações de todas as implicações, uma vez que algumas se mantiveram conservadas. Inferiu-se que as argumentações para conservação ou regulação da ordem dos valores corroboraram aquilo que Piaget (1973a) afirmou sobre valores serem organizados em agrupamentos (escalas de relações assimétricas) com funções de “meios” e “fins”, uma estruturação lógica por finalidade.

Compreendeu-se que a adoção do método clínico-crítico de coleta de dados, representado por indagações constantes do pesquisador a respeito de critérios para composições de proposições e escalas de valores, promoveu perturbações dos equilíbrios instáveis das opiniões subjetivas das/dos participantes. Assim, ao longo das entrevistas, repetidamente tomavam consciência de suas incoerências e contradições, reestruturando denominações e conjuntos de predicados, bem como escalas de valores, por subtrações, adições, transformações e multiplicações de características.

No entanto, durante todo o processo, sempre que uma característica com significação preconceituosa foi apresentada, nunca foi acompanhada por sua negação contrária na mesma CS, parecendo corroborar a sugestão de que quando preconceitos são manifestados, não haveria diferenciação entre “partes” (pessoas) compreendidas pelo “todo” (CS depreciada). As/Os participantes justificaram suas generalizações preconceituosas por diferenciações intraclasses em que defenderam a existência de uma “maioria” depreciada contraposta às exceções, uma construção sugerida neste estudo como subjetiva, apoiada por crenças, necessidades e experiências pessoais concretas, conforme as significações analisadas.

Questionadas/questionados a respeito de que fatores poderiam explicar a formação de suas escalas de valores a respeito dos modos de ser, ter e fazer das CS, as/os participantes alegaram como motivos mais frequentes, nessa ordem, a educação familiar, as experiências pessoais (próprias ou em família) e a observação de pessoas em geral. Tais significações pareceram confirmar as proposições de Piaget (1973a) quanto ao mecanismo diacrônico de conservação histórica de valores ao longo das gerações por meio de coações familiares, cujas regras morais ou intelectuais permanecem “a meio caminho da regulação e da composição inteiramente normativa” (PIAGET, 1973a, p.63). Mas também, quanto às limitações inerentes aos copossíveis concretos que se abrem progressivamente a partir dos desequilíbrios das experiências concretas, fechando-se na sequência em conecessários limitados (PIAGET, 1985a, 1985b), os quais servem de referência para valorizações e desvalorizações.

No que se refere às significações para possíveis causas de mudanças em suas escalas de valores para os modos de ser, ter e fazer das CS, relatos a respeito de dificuldades financeiras, desenvolvimento de empatia, estudos escolares e amadurecimento pessoal se mostraram predominantes, corroborando sugestão de que o contínuo processo adaptativo de assimilação e acomodação de diversos fatores internos e externos em interação que implicam mudanças na quantificação intensiva de valores (PIAGET, 2014, 1976a, 1973a).

Tratando-se da intervenção, numa perspectiva externa, houve construção (não necessariamente interproposicional) de 36 combinações por parte das/dos 12 participantes do GE, sendo que 20 proposições prévias de exclusividade de características marcantes (q1) para suas CS (p) foram reestruturadas por dissociações representadas por 13 combinações (p*q1) e 01 (¬q1[p]) (incluindo 05 proposições antes preconceituosas), 01 do tipo (q1[p]) e 05 do tipo (p→q1). Das 16 combinações que confirmaram exclusividade de (q1) para (p), 13 se mostraram bicondicionais (p≡q1) (incluindo 01 com significação preconceituosa de [q1]) e 03 condicionais inversas (q1→p). A análise sistemática de todas as significações de valores-verdade para cada proposição de todas as tabelas-verdade, bem como das justificativas para confirmação da exclusividade de (q1) para CS (p) ou para dissociação desta relação, parece ter revelado construções de conecessários limitados para 33 combinações construídas pelas/pelos 12 participantes e

conecessários ilimitados em 03 combinações (p*q1) construídas por 01 participante (PE5). Não foram verificadas restrições a pseudonecessários.

Ainda na etapa de intervenção, o GE avaliou 36 tabelas-verdade de outras/outros participantes fictícias/fictícios contraditórias às 36 construídas por seus membros. 22 respostas apresentaram significações construídas por raciocínio hipotético-dedutivo, seja considerando a possibilidade ou impossibilidade lógica das proposições contraditórias, o que significa ter havido coordenação das possibilidades combinatórias entre os valores-verdade das proposições supostamente criadas por colegas.

Nessas construções, a perspectiva do colega que propôs a combinação adversa foi respeitada pela maioria das/dos participantes, incluindo construção de outras possibilidades interpretativas das características (q1) em questão por parte da/do colega que não sabiam ser fictícia/fictício. Avaliando predominância de respeito unilateral ou mútuo diante das tabelas-verdade discordantes dessa/desse colega, o respeito mútuo foi demonstrado em 34 das 36 avaliações, por todas/todos as/os participantes, visto que consideraram a perspectiva alheia, apresentando regulações que ora corrigiam ou complementavam suas próprias perspectivas, ora o faziam com relação à suposta perspectiva alheia, propondo, ao fim, busca de equilíbrio entre os pontos vista, seja concordando ou discordando.

Após exame autônomo das necessidades lógicas das proposições de exclusividade das características marcantes (q1) das CS (p) que foram assim conservadas após diversas oportunidades de reestruturação na etapa A (pré-teste), havendo significações preconceituosas para algumas, 10 entre 12 participantes do GE apresentaram, portanto, 20 dissociações como resultado da intervenção, sendo que 06 participantes mantiveram 10 dissociações posteriormente na etapa C (i.e., 27,7% de dissociações das 36 proposições de exclusividade) contra 02 participantes do GC que apresentaram 05 dissociações nessa etapa de pós-teste (i.e., 12,8% das 39 proposições de exclusividade propostas ao fim da etapa A).

Em consideração ao método potencialmente desequilibrante adotado e as regulações das formas que antes implicavam exclusividade e depois deixaram de implicar, fatos esses constatados pelas novas combinações construídas, se sugere que os resultados foram favoráveis à intervenção e à hipótese central. De acordo com esta, o método axiomático pelo exame da necessidade lógica extensional, aplicado no caso pelo próprio sujeito por uma metodologia ativa, favoreceria a dissociação

entre racionalizações (atribuição de exclusividade ou generalização) e proposições predicativas arbitrárias, cuja estrutura (forma) também organizaria os preconceitos, quando os predicados fossem depreciativos (conteúdo). Adicionalmente, se verificou que 09 das/dos 12 participantes do GE que passaram pela etapa de intervenção realizaram mudanças em suas listas de CS e características na etapa C de pós-teste, contra 03 das/dos 12 participantes do GC que também o fizeram.

Sugere-se que casos do GE de reapresentação de conservação da característica exclusiva e marcante (q1) de cada CS (p), após dissociação da relação de exclusividade pelo exame de sua necessidade lógica, poderia ser compreendidos como de conservação da implicação generalizante apesar da expressão de regulações (ressignificações) que se mostraram locais, ou seja, que não chegaram a caracterizar equilibrações majorantes (PIAGET, 1976a). Entre diversos possíveis motivos para as conservações estão a necessidade de continuidade de processos cíclicos retroativos e proativos, de mais tomadas de consciência, bem como estados de equilíbrio cognitivo e afetivo, ou seja, adaptações já conquistadas.

Encontram-se em Piaget (2014, 1976a, 1973a) fundamentos que significam valores como inerentes a interesses que, na perspectiva do sujeito, satisfazem (equilibram) necessidades cognitivas e afetivas, as quais por sua vez representam desequilíbrios; representam a “expansão do eu”, a significação de pessoas, ações e objetos que significam, da perspectiva do indivíduo, aquilo que ele considerar ser, sua identidade. São, enfim, elementos que possibilitam vínculos e afastamentos sociais, valorização ou desvalorização social do indivíduo.

Propôs-se que uma forma de avaliar a importância dos valores para essas diversas expressões de adaptação, seria questionar as/os participantes quanto a possíveis discordâncias quanto às listas de proposições de características para as CS e suas escalas de valores a respeito das pessoas que compõem as CS, o que também foi avaliado pela predominância, na amostra total, de respeito unilateral ou mútuo. Enquanto o número de participantes que apresentaram predomínio de respeitos unilateral e mútuo pelas possíveis discordâncias se manteve quase o mesmo no primeiro caso, no segundo caso, respostas com predomínio de respeito unilateral se mostraram quase o dobro daquelas que representaram respeito mútuo. Sugeriu-se que como valores enquanto interesses satisfeitos expressariam equilíbrios cognitivos, afetivos (autovalorização e intervalorização), morais e sociais,

representações de suas perturbações tenderiam a provocar condutas de afastamento do tipo α (PIAGET, 1973a), ao menos em um primeiro momento.

Assim, questionadas/questionados sobre a importância da escala de valores EV1 a respeito dos modos de ser, ter e fazer das CS em suas vidas, foram predominantes as citações das/dos participantes que apontaram como valor das escalas, fazer o possível para melhorar a vida das pessoas, servir de referência para objetivos que desejavam realizar no futuro e representar quem a/o participante era.

Inferiu-se que a identificação das/dos participantes por meio do pertencimento às suas CS com círculos sociais considerados mais próximos afetivamente, família e amigos, seguidos por seus pares enquanto colegas de trabalho ou sala de aula, representou compartilhamento de escala de valores, o que teria reconfirmado a afinidade com estes mesmos círculos quanto às listas de características valoradas das CS e a escala de valores EV2, referente às pessoas compreendidas pelas CS.

Assim, escalas de valores representariam equilíbrios cognitivos, afetivos, morais e sociais, cuja dissociação das relações entre valores e classes representaria risco de ampla desadaptação, possíveis razões pelas quais haveria sua conservação mesmo entre participantes que apresentaram regulações dissociativas no processo de intervenção.

Sugeriu-se que, do mesmo modo, valores preconceituosos, da perspectiva dos sujeitos, poderiam não apenas lhes servir como objetivos de vida, significados cognitiva e afetivamente, e meios de afirmação de identidade como pessoas que necessitam autovalorizar-se por alguma forma de superioridade que compensa alguma forma de desequilíbrio. Valores preconceituosos poderiam servir também como vínculo social, garantido pelo compartilhamento de escalas de valores comuns que garantem intervalorização entre os membros de subcoletividades.

5 IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Se a característica da adaptabilidade está no cerne da inteligência como nossa propriedade biológica, não há razão para crer na imobilidade de qualquer estrutura, inclusive a do preconceito em suas formas aparentemente cristalizadas. Por tal razão é que vislumbramos na Educação um fator, dentre outros, potencialmente desequilibrante, fonte de estímulos que, uma vez assimilados, poderiam atuar como perturbações que motivem regulações necessárias a acomodações que desarticulem estruturas que dão forma ao preconceito. Com este intuito, foi proposto um instrumento de intervenção compatível com a prática docente, pelo qual seria possível instigar o estudante ao exame reflexivo e ativo das implicações lógicas de suas significações sobre classes sociais, dentre elas as potencialmente preconceituosas.

Se a partir dos argumentos precedentes foi possível se convencionar que implicações preconceituosas se estruturam em “sistemas de interações seminormativas”, conservadas por regulações compensadoras que se estendem “até o limite inferior das estruturas com reversibilidade inteira” (PIAGET, 1973a, p.62), sua carência de necessidade lógica poderia ser constatada, preferencialmente, pelo próprio indivíduo que as conserva.

Intencionou-se, pela solicitação do exame lógico formal, apresentar um fator social educacional potencial e inicialmente desequilibrante. Mas pela própria indissociabilidade entre funções cognitivas e afetivas, se objetivou também alguma mudança quanto à valoração dos objetos de interesse (proposições preconceituosas) e, como consequência, das pessoas compreendidas pelas classes sociais desrespeitadas.

Reconhece-se, no entanto, dois limites desta proposta de intervenção. O primeiro, quanto às necessidades afetivas das quais derivariam os valores preconceituosos, como a autovalorização individual ou coletiva de superioridade e outras de caráter idiossincrático. O segundo, seria a extensão de dissociações quando a significação preconceituosa fosse estruturada por uma “pseudoequivalência” ($p \equiv q$) ou uma “pseudocondicional inversa” ($q \rightarrow p$). A solicitação, por exemplo, de comprovações empíricas ou dedutivas para “todo x é alfa e todo alfa é x”, ou ainda para “a maioria de X é alfa” e “não há não-X que seja alfa”, extrapolaria o objetivo deste trabalho de, no máximo, verificar potencial efeito de dissociação da

característica que, para o sujeito, se apresentaria exclusivamente em determinada classe social, potencial perturbação inicial que poderia ser encadeada por essas comprovações num contexto educacional ou em outras pesquisas.

Adicionalmente, se tratando de como a busca do equilíbrio entre operações concretas ou seus resultados conduz à estruturação combinatória formal, o exercício e a experiência – como os possibilitados pelas intervenções educacionais – compõem um fator de influência, mas cuja importância não deve ser superestimada.

Desse modo, se reconhece os limites das perturbações potenciais almejadas com a presente proposta, como a considerável probabilidade anteriormente prevista de que na etapa de pós-teste (pós-intervenção), as crenças de exclusividade dos predicados para as classes sociais voltassem a se afirmar, mesmo que antes tivessem sido momentaneamente dissociadas por regulações, como efetivamente ocorreu na maioria dos casos. Os processos retroativos e proativos da equilibração, da aprendizagem, se caracterizam por múltiplos retornos, mas nunca no mesmo estado que o anterior. Salienta-se, assim, a pretensão desta intervenção de ser adotada como parte integrante de ações educacionais, de natureza ativa, por parte de docentes que tenham como objetivo tratar do tema preconceito de classe social em seus programas, dando continuidade por outras intervenções.

As interações entre pesquisador e participantes, entre professores e alunos ou entre os alunos em si formam totalidades sociais, não importa o número de membros. Qualquer intervenção educacional que pretenda promover a superação de crenças perniciosas de caráter ideológico, não poderia ser ela mesma caracterizada pela coação dos alunos quanto a um outro sistema de proposições, por mais que este seja produto de construções éticas e equilibradas, desprovidas de sociomorfismo em sua gênese, oriundas de convenções dos pensadores mais objetivos. Da perspectiva dos alunos, se trataria de disputa de “verdades relativas” suas e da/do docente, disputas entre ideologias que no máximo seriam “bem-sucedidas” pela troca de crenças, quando a/o docente convencesse seus alunos, promovendo interiorização em forma de significações arbitrárias, frágeis em equilíbrio, porque não construídas de modo autônomo, progressivo, lógico e afetivo pelos alunos.

Outro desdobramento deste trabalho para implicações educacionais se refere às considerações realizadas sobre o inconsciente cognitivo. Foi sugerido que o fundamento central para a composição do instrumento de intervenção se relacionou com o mecanismo cognitivo de tomada de consciência, que implica

conceituação e que se não há consciência de uma proposição, se ela está na seara das negações não integradas ao sistema cognitivo, isso desautoriza afirmar existência de preconceito, visto que todo conceito é a reunião de significados.

Tal raciocínio contrasta parcialmente com determinadas justificativas (ideológicas) de alguns representantes ou apoiadores de movimentos sociais que lutam contra preconceitos, pois afirmar que X é alfa, não significa necessariamente afirmar que ¬X é ¬alfa, salvo se declarado. Seria, agora pelo lado de quem luta contra preconceitos, uma construção pseudonecessária ou conecessária limitada, pelo mesmo equívoco lógico proposicional de supor que há operação de equivalência ($p \equiv q$) entre classe e predicado, sem sua verificação completa.

Assim, respeitando as necessidades da lógica proposicional, a título de ilustração, elogiar heterossexuais não é necessariamente ofender homossexuais, tanto quanto elogiar homossexuais não é necessariamente ofender heterossexuais; pressupor que homens possam fazer algo, não é pressupor que mulheres necessariamente não possam fazer o mesmo; apontar que pessoas pobres são vitimadas por injustiças sociais, não é o mesmo que afirmar que pessoas ricas necessariamente são vilãs causadoras das injustiças etc. Aquele que afirma uma proposição como verdadeira ou falsa, merece o benefício da dúvida quanto ao que afirmaria sobre as proposições cognitiva e inconscientemente negadas, podendo declarar se as considera falsas ou verdadeiras.

Mas, por outro lado, tal raciocínio concorda parcialmente com os movimentos e políticas afirmativas, justamente pelo significado de seu adjetivo: afirmativas. Considera-se que as combinações proposicionais que pertencem ao grupo das negações inconscientes precisam ser elevadas à consciência do sujeito pela percepção concreta, uma vez que são poucos aqueles que constroem os copossíveis ilimitados (formais), de um modo geral, menos ainda os que constroem tais possíveis em todas as dimensões em que seriam aplicáveis as estruturas formais. Propõe-se que onde as estruturações lógicas dos sujeitos sobre realidades concretas se fazem predominantes, se torna necessário a percepção concreta de novas formas para conteúdos até então estruturados pelas formas convencionais.

Assim, se mostram defensáveis, por exemplo, as cotas sociais, não por representarem cessão a um apelo incoerente que de fato podem fazer alguns que ideológica e precipitadamente igualam toda afirmação proposicional que valoriza o *status quo* a uma afirmação proposicional necessariamente depreciativa contra aquele

fora do *status quo*. Mas por tornarem concretamente perceptível uma outra realidade para aqueles que não a concebem de modo consciente e formal, e por esta mesma realidade servir como fator possivelmente desequilibrante para as estruturações preconceituosas concretas prévias de alguns.

Em síntese, ambos aqueles que afirmam proposições preconceituosas e os que as rejeitam poderiam agir mobilizados por estruturações concretas, caracterizadas por associações pouco flexíveis, e conservadas pela percepção imediata e material da realidade. Intervenções educacionais que possibilitem tomada de consciência dos desdobramentos lógicos de suas associações, inconscientemente negadas, poderiam possibilitar desequilíbrio e reequilibração estrutural, bem como a percepção concreta de outras realidades possíveis, como já conquistam os movimentos que visam inclusão de categorias depreciadas.

Por fim, consideramos que docentes devem observar os resultados discutidos no capítulo anterior também quanto à menor quantidade de declarações das/dos estudantes de identificação com as classes sociais das/dos docentes e de compartilhamento de escalas de valores destas/destes. Trata-se de distanciamento afetivo e vínculos sociais mais frágeis que implicam, pelo que estudamos, menor intervalorização, logo, dos valores defendidos ou trabalhados em salas de aula. Projetos que visem reduzir essas distâncias são importantes, a fim de otimização da aprendizagem pela construção autônoma, pelas/pelos estudantes, de valores fundamentais ao equilíbrio e desenvolvimento social, incluindo a superação de preconceitos de classe social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa permitiram verificar que as construções das/dos participantes para definições e características das distintas classes sociais (CS) foram baseadas em suas experiências concretas, educação escolar e situações apresentadas pelas mídias. A apresentação de CS intermediárias e a maior valorização de suas características por parte da maioria das/dos participantes sugeriu tendência ao equilíbrio intermediário, uma vez que representariam meios termos entre modos de ser, ter e fazer excessivos das CS mais altas e insuficientes das CS mais baixas, de acordo com as significações analisadas.

Diante de solicitação de comparações entre valores dos modos de ser, ter e fazer (ações) das CS, se verificou maior valorização positiva das ações das CS mais altas, ocorrendo o contrário quando se tratou de avaliar os valores das pessoas de distintas CS que exercem essas ações, situação representada inclusive pela maior frequência de expressões de preconceito contra pessoas de CS mais altas. Se sugeriu que tais significações tenham sido motivadas por mecanismos de regulação compensatória de valores por parte da subcoletividade participante deste estudo.

A adoção do método clínico-crítico de coleta de dados, pelo qual o pesquisador indagou constantemente as/os participantes a respeito dos critérios para composições de proposições e escalas de valores, promoveu perturbações dos equilíbrios instáveis das opiniões subjetivas das/dos participantes. Isto culminou em tomadas de consciência de contradições, incoerências e consequentes reestruturações de significações e valorações.

No entanto, nenhuma das significações preconceituosas apresentadas foi acompanhada por sua negação contrária na mesma CS, parecendo corroborar a sugestão de que quando preconceitos são manifestos, não haveria diferenciação entre pessoas compreendidas pela CS depreciada. As justificativas para as generalizações preconceituosas se basearam em afirmações subjetivas, isto é, sem dados objetivos ou estatísticos, sobre a existência de uma “maioria” de pessoas dentro das CS que apresentariam as características depreciativas, contraposta a algumas “exceções”. Sugeriu-se serem construções baseadas em crenças, necessidades e experiências pessoais concretas, incluindo educação familiar e observações de pessoas em geral, conforme as significações analisadas. Tais

constatações foram compatíveis com o que se sugeriu sobre o preconceito de classe social como expressão de caráter ideológico.

Partiu-se da premissa conceitual de que é característica fundamental da proposição preconceituosa, vincular um predicado depreciativo exclusivamente a toda uma classe de pessoas, diferenciando-a de outras classes.

O exame autônomo das necessidades lógicas das proposições de exclusividade das características marcantes das CS que foram assim conservadas após diversas oportunidades de reestruturação (incluindo algumas proposições preconceituosas), teve como resultado maior percentual de dissociações de relações de exclusividade entre participantes do Grupo Experimental (GE) quando comparado ao Grupo Controle (GC) na etapa comparativa de pós-teste. Considerando o método potencialmente desequilibrante adotado e as regulações das formas que antes implicavam exclusividade e depois deixaram de implicar, se sugere que os resultados foram favoráveis à intervenção e à hipótese central desta pesquisa.

Casos entre participantes do GE de reapresentação de conservação das características exclusivas na etapa de pós-teste, após dissociação desta relação na etapa anterior de intervenção, poderiam ser compreendidos como conservação de implicações generalizantes após regulações locais que não chegaram a caracterizar equilibrações majorantes. Como possíveis motivos para estas conservações, sugerimos a necessidade de continuidade de processos retroativos e proativos, objetivando mais tomadas de consciência. Estados de equilíbrio cognitivo e afetivo, ou seja, adaptações já conquistadas com base na estruturação das crenças generalizantes também podem explicar tais conservações.

Diante das indagações sobre possíveis discordâncias alheias a respeito de suas listas de características para as CS e de suas escalas de valores a respeito das pessoas que compõem as CS, as/os participantes revelaram predominância de respeito unilateral, por respostas como “cada um tem direito à sua opinião, eu com a minha, a pessoa com a dela”. Sugeriu-se, mais uma vez, que valores, enquanto interesses satisfeitos, expressariam adaptações ou equilíbrios cognitivos, afetivos (autovalorização e intervalorização), morais e sociais, possivelmente explicando o efeito de rejeição às perturbações dessas estruturações.

Foram analisadas significações a respeito da importância das escalas de valores das/dos participantes em suas vidas, bem como sobre o compartilhamento destas escalas em seus círculos sociais, destacando-se a maior afinidade com os

meios familiares e de amizades próximas. Concluiu-se que valores, mesmo os preconceituosos, representariam equilíbrios cognitivos, afetivos, morais e sociais, cuja dissociação com relação às classes valoradas representaria risco de ampla desadaptação social.

Portanto, a superação de associações depreciativas dependeria não apenas da construção inicial de sua falta de lógica com metodologias ativas como o que propôs neste estudo, mas também de assistência quanto a outros sentimentos pelo exercício da vontade, outras significações para a vida e a identidade, além de outras coletividades em que o indivíduo poderia compartilhar suas novas escalas de valores (ou mudanças das escalas de valores por parte das comunidades antigas).

Especialmente em situações educacionais em que preconceitos de classe social são abordados por professores, vale ainda considerar que estes, segundo as/os participantes deste estudo, pertenceriam a círculos sociais para os quais as/os estudantes representaram ter menor afinidade em termos de pertencimento às mesmas classes sociais e escalas de valores comuns, em comparação com os círculos da família, amigos e colegas. A carência de identificação das/dos estudantes indicaria possíveis desequilíbrios ou crises sociais que poderiam ser obstáculos às dissociações essenciais para superação dos preconceitos durante intervenções educacionais.

Deste modo, considera-se que pelos resultados discutidos foram ratificadas as hipóteses levantadas para a problemática do projeto de pesquisa que originou este trabalho, bem como atingido seu objetivo geral de analisar proposições preconceituosas acerca de classes sociais manifestas por estudantes de ensino médio técnico, verificando interrelações cognitivas, sociais, afetivas e morais, bem como o resultado de um processo de intervenção que visou ressignificação dos preconceitos de classe social.

Este trabalho foi caracterizado por limitações inerentes àquilo que este pesquisador pôde alcançar e ao que se espera desta forma de produção acadêmica, uma vez que dimensões afetivas, sociais e morais do preconceito de classe social não foram diretamente tratadas pelo método de intervenção construído.

Como dificuldade central enfrentada, aponta-se a coordenação cognitiva das questões lógicas da etapa de intervenção, uma vez que exigiram afirmações e negações de classes e predicados em diferentes combinações proposicionais sequenciadas. Para contorno dessa dificuldade, mostrou-se essencial

o planejamento prévio das questões com fórmulas no aplicativo Excel, redigidas antes da aplicação dos questionários, com base nas características exclusivas e marcantes das classes sociais definidas ao fim da etapa de pré-teste. Uma entrevista que trate das quatro combinações binárias básicas exige esse cuidado do futuro pesquisador que utilizar o método.

Ao longo dos estudos e análises dos dados, se declinaram novos desafios à pesquisa, alguns dos quais sintetizamos a seguir, com a intenção de sugerir continuidade e abertura de novos caminhos para a pesquisa sobre preconceito em Epistemologia Genética.

Além da necessária refutação das proposições e métodos que sugerimos, se aponta a possibilidade de ampliação da metodologia por exames de necessidades lógicas em etapas de pós-teste e pós-teste postergado, uma vez que não foi nosso objetivo determinar estruturação das combinações proposicionais finais nestas etapas. Aponta-se, neste mesmo caminho, a possibilidade do desenvolvimento de instrumentos que possibilitem reconhecimento de estruturações operatórias por agrupamentos, grupos e reticulados, derivadas do equilíbrio entre diferenciações e integrações, entre os possíveis e os necessários abordados neste trabalho.

Tratando-se de estruturas, deve ser considerada a seara da lógica das significações, uma frente relativamente nova e pouco conhecida da Epistemologia Genética, aberta por Piaget e García (1997) já ao fim da vida do gênio que nos assiste. Propusemos que a qualificação da natureza das combinações possíveis entre pares de ações que dão forma a condutas preconceituosas pré-operatórias dependeria do desenvolvimento de novas metodologias, voltadas às pesquisas com crianças, por exemplo, mas não apenas. Se investigariam os “fragmentos de estruturas” inferenciais, nas palavras de Piaget e García (1997), enquanto intersecções, incompatibilidades, equivalências etc. que hipoteticamente confeririam forma às estruturações preconceituosas mais primitivas.

Enfim, os métodos e interrelações construídas neste trabalho entre aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais embasados no aporte da extensa obra de Piaget poderiam ser tomados como estruturação que possibilita análises de diversas expressões de preconceito, como racismo, homotransfobia, misoginia, xenofobia e outras, com aplicações no campo da Educação e para além dele.

Observa-se ainda que a/o leitora/leitor não encontrou no presente texto diálogo com outras vertentes teóricas que brilhantemente também agregam

riqueza ao debate. Os pesquisadores responsáveis por este trabalho se comprometem, a partir da consolidação desta proposta de integração, a colocá-la no futuro em discussão com outras, por ter sido necessário, antes, construí-la.

Considera-se que diálogos entre diferentes perspectivas que tratam da formação dos preconceitos se tornam possíveis e mais claros a partir deste estudo, como por exemplo, com autores do estruturalismo e das escolas socioculturais que tratam de determinantes sociais, psicanalistas que abordam o desejo de pertencimento e poder, entre outros. Autores, inclusive alinhados com a Epistemologia Genética, que tratam de relações entre moralidade e afetividade também devem ser considerados, com destaque para La Taille (2006, 2009), cuja abordagem sobre sentimentos morais possibilita a construção de interfaces com alguns dos conceitos aqui tratados.

Este trabalho representou para este pesquisador a conclusão de um importante caminho marcado por enriquecimento pessoal e profissional, esperando-se que sua leitura tenha possibilitado o mesmo à/ao leitora/leitor, em especial àquelas/àqueles professores que tenham como missão trabalhar para a superação de preconceitos entre estudantes.

Se foi possível chegar aqui, isso se deve a todas as pessoas especiais mencionadas anteriormente na seção de agradecimentos, além de todas as preciosas vivências e riquíssimos debates com os quais fomos agraciados, em disciplinas, reuniões, leituras, grupos de estudo e pesquisa oportunizados pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UEL ao longo de cinco anos. Jamais será esquecida, enfim, a generosa, paciente e atenciosa colaboração das/dos participantes deste estudo, estudantes dos cursos técnicos do Instituto Federal do Paraná.

REFERÊNCIAS

ABEP: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critérios de classificação econômica Brasil**. 2018. Disponível em: http://www.abep.org/. Acesso em: 13 mar. 2021.

ABOUD, F. E. **Children and prejudice**. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

_____. **A social-cognitive developmental theory of prejudice**. *In*: QUINTANA, S. M.; MCKOWN, C. (ed.). Handbook of race, racism, e and the developing child. New Jersey: John Wiley & Sons, 2008.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M.. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge, 1985.

ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice***.* Massachusetts: Addison-Wesley, 1979.

AXIOLOGIA. *In:* ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.101.

AXIOMÁTICA. *In:* ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.102-103.

AZEVEDO NETTO, C. X. Signo, sinal, informação: as relações de construção e transferência de significados. **Informação e Sociedade: Estudos**, v. 12, n. 2, p. 1-13, 2002.

BAPTISTA, M. N.; DE CAMPOS, D. C. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BISI, A. O. G. **(In)justiça de segurança nacional**: a criminalização do comunismo no Brasil entre 1935-1945. 2016. 324 f. Tese (Doutorado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2016.

BECKER, F. Abstração pseudoempírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Marília, SP. Vol. 6, n. Unesp (2014), p. 104-128**, 2014.

BETH, E.; PIAGET, J. **Epistémologie mathématique et Psychologie**. Paris: PUF, 1961.

BOURDIEU, P. **O mercado linguístico**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOVET, P. **Vingt ans de vie**: l´Institut J. J. Rousseau de 1912 à 1932. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1932.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2002.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 6 ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [2020]. Disponível em: http://legis.senado.leg.br/norma/579494/publicacao/16434817. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília. DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BREGA FILHO, V.; DE BRITO ALVES, F. O direito das mulheres: uma abordagem crítica. **Argumenta Journal Law**, v. 10, n. 10, p. 131-142, 2009.

BRONCKART, E. B. O signo em Ferdinand de Saussure: um campo chave para a chave dos campos. **Traduzires**, v. 2, n. 1, p. 31-53, 2013.

CALIL, L. E. S. **História do direito do trabalho da mulher**: aspectos histórico-sociológicos do início da República ao final deste século. São Paulo: LTr, 2000.

CAPELATO, M. H. R. O nazismo e a produção de guerra. **Revista USP**, n. 26, p. 82-93, 1995.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova concepção científica dos sistemas vivos. São Paulo: Pensamentos, 1996.

CAUSALIDADE. *In:* ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.124.

CONCÍLIO. *In:* MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Versão online. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2015, [*s.p.*]. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/. Acesso em: 30 jul. 2021.

CONDUTA. *In:* ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.173.

DAWKINS, R. **Deus, um delírio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 30, p.45-64, 2007.

DO BOMFIM, S. A. Homossexualidade, Direito e Religião: da pena de morte à união estável. A criminalização da homofobia e seus reflexos na liberdade religiosa. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, v. 18, n. 1, p. 71-103, 2011.

DUCKITT, J. H. **The social psychology of prejudice**. New York: Praeger, 2019.

_____. Historical Overview. (pp. 29-44). *In*: DOVIDIO J. *et al* (eds.). **Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination**. Thousand Oaks: Sage, 2010.

_____. Psychology and prejudice: a historical analysis and integrative framework. **American Psychologist**, v. 47, n.10, p.1182-1193, 1992.

ELIAS, J. Desigualdade no Brasil cresceu (de novo) em 2020 e foi a pior em duas décadas. **CNN Brasil**, São Paulo, 23 jun. 2021. Business. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/desigualdade-no-brasil-cresceu-de-novo-em-2020-e-foi-a-pior-em-duas-decadas/. Acesso em: 24 set. 2021.

FERREIRA, A. L.; ARAÚJO, S. F. Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 3, n. 2, 2009.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010.

FLORIDA CENTER FOR INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY. **Nonagonal Pyramid**. *ClipArt ETC* is a part of the Educational Technology Clearinghouse. Florida Center for Instructional Technology, College of Education, University of South Florida. 2021. Disponível em: https://etc.usf.edu/clipart/43100/43184/non3_43184.htm. Acesso em: 23 de jun. 2021.

FRAZÃO, D. **Émile Durkheim**: Sociólogo francês. Portugal: 7Graus, 2019a. Disponível em: https://www.ebiografia.com/emile_durkheim/. Acesso em: 06 jun. 2021.

_____. **Vilfredo Pareto**: Sociólogo francês. Portugal: 7Graus, 2019b. Disponível em: https://www.ebiografia.com/emile_durkheim/. Acesso em: 06 jun. 2021.

FONZAR, J. Piaget: do egocentrismo (História de um conceito). **Educar em Revista [online]**. n. 5, pp. 81-103, 1986. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.059. Acesso em: 18 jun. 2021.

FUNÇÃO. *In:* ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.473

GARCIA, A. Pandemia virou ‘máquina de desigualdade’ no Brasil, diz diretor do FGV Social. **CNN Brasil**, São Paulo, 22 set. 2021. Nacional. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-virou-maquina-de-desigualdade-no-brasil-diz-diretor-do-fgv-social/. Acesso em: 24 set. 2021.

GOFFMANN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada.. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

IDEOLOGIA. *In:* ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.532.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMPERATIVO. *In:* ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.545.

INHELDER, B.; CHIPMAN, H. H. **Piaget and his school**: a reader in developmental psychology. New York-Heildelberg-Berlim: Springer-Verlag, 1976.

INHELDER, B.; GARCÍA, R.; VONÈCHE, J. **Épistémologie génétique et équilibration** (hommage à Jean Piaget). Neuchâtel-Paris-Montréal: Delachaux et Niestlé, 1977.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente:** ensaios sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo: Pioneira, 1976.

INTENSIVIDADE. *In:* ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.577-578

JESUS, A. L. F. Visões de Liberdade, Leis e Justiça no Cotidiano Escravista Brasileiro: o exemplo das ações cíveis e dos processos-crime. **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos**, Faculdades Santo Agostinho, v. 10, n. 2, p. 101-112, 2017.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da psicanálise**: de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

KAMAKURA, W.; MAZZON, J. A. Critérios de estratificação e comparação de classificadores socioeconômicos no Brasil. **Revista de administração de empresas**, v. 56, n. 1, p. 55-70, 2016.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998 (originalmente publicado em 1962).

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Construção da consciência moral. **Prima Facie revista de ética**, p. 7-30, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo; Brasiliense, 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=_mgvDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=o+que+%C3%A9+Psicologia+Social%3F&ots=vkfy5J9ISc&sig=EPMIrsS1Vaw_Q05agVyMuQHOV8U#v=onepage&q=o%20que%20%C3%A9%20Psicologia%20Social%3F&f=false. Acesso em: 24 set. 2021.

LATANSIO, V. D. **A significação na epistemologia genética**: contribuições para uma teoria do conhecimento. 2010. 106 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/91406. Acesso em: 03 abr 2021.

LIMA FILHO, A.; REBOUÇAS, F. A. **O pensamento formal em Piaget**: gênese, estruturação e equilibração. Goiânia: Dimensão, 1988.

LÖWY, M. Lucien Goldmann ou a aposta comunitária. **Estudos avançados**, v. 9, p. 183-192, 1995.

MARINS, I. C. M. “Teu Deus será meu Deus”: a fé de Blaise Pascal sob um ponto de vista pragmático. **Cognitio-Estudos: revista eletrônica de filosofia**, v. 5, n. 1, 2008.

MARTINS, C. E. Liberalismo: o direito e o avesso. **Dados**, v. 46, p. 619-660, 2003.

MATHIAS, S. K. Apontamentos à análise da reforma militar na transição espanhola. **História (São Paulo)**, v. 28, n. 2, p. 733-774, 2009.

MATTOS, M. B. Classes sociais e luta de classes: a atualidade de um debate conceitual. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, n. 20, p. 33-56, 2007.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Realidade, Conhecimento Físico e Conhecimento Social: Processos e Mecanismos Comuns de Construção. **Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, p. 40-64, 2013.

NAGL, L. Para além do Pragmatismo Absoluto: o Conceito de Comunidade na Filosofia Madura de Josiah Royce. **Cognitio: Revista de Filosofia**, v. 5, n. 1, p. 44-74, 2004.

NASSIF, L. E. **O conceito de interesse na psicologia funcional de Edouard Claparède**: a chave biológica à interpretação interacionista da vida mental. 2008. 169 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84KPDW. Acesso em: 02 jul. 2021

NINA, C. H. V. **Escravidão, ontem e hoje**: aspectos jurídicos e econômicos. 2009. 6 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

NORMA. *In:* ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.716-717

NOTOCORDA. *In*: OXFORD LANGUAGES, Dicionário Online de Português. United Kingdom: Oxford University Press, 2021. Disponível em: https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/. Acesso em: 03 jun. 2021.

PATRIOTA, R. Der Spiegel entrevista o filósofo Lukács. **Verinotio–Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, n. 9, p. 333-350, 2008.

PEREIRA, M. E. C. Pierre Janet e os atos psíquicos inconscientes revelados pelo automatismo psíquico das histéricas. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 11, p. 301-309, 2008.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976a.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **Abstração reflexionante**: Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973c.

_____. **Ensaio de lógica operatória**. São Paulo: Globo, 1976b.

_____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense**,** 1973a.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Investigaciones sobre la generalización: estudios de epistemologia y psicologia genéticas**. México: Premia, 1984.

_____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

_____. **O Possível e o Necessário.** Vol. 1: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985a.

_____. **O Possível e o Necessário.** Vol. 2: evolução dos necessários na criança**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985b.

_____.**Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973d.

_____. **Problemas de Psicologia Genética**, Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

_____. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

_____ . **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Hacia uma logica de significaciones**. Barcelona: Ed. Gedisa, 1997.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1994.

PIAGET, J.; WEIL, A. M. The development in children of the idea of the homeland and of relations to other countries. **International Social Science Journal**, v.3, p.561-578. New Jersey: John Wiley & Sons, 1951.

PINHEIRO, U. A terceira regra da 'Moral Provisória' no Discurso do Método. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 5, n. 07, p. 7-21, may 1993. ISSN 0104-6675. Disponível em: http://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/60. Acesso em: 13 july 2021.

RABITZ, C. **1941**: Alemanha nazista invade a URSS. DW - Deutsche Welle: 2018. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/1941-alemanha-nazista-invade-a-urss/a-15183132. Acesso em: 03 jun. 2021

REGRA. *In:* ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.840.

REITORIA IFPR. **Institucional**: Pró-Reitorias, Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Curitiba: 2022a. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/. Acesso em: 09 jan. 2022.

_____. **Páginas dos *campi***: Londrina. Curitiba: 2022b. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/. Acesso em: 09 jan. 2022.

_____. **Concursos públicos e processos seletivos**: concursos públicos técnicos administrativos em educação. Curitiba: 2022c. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/concursos-publicos-e-processos-seletivos/concursos-publicos-tecnicos-administrativos-em-educacao/encerrados/edital-no-0072014/. Acesso em: 09 jan. 2022.RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIOS, R. R. A homossexualidade e a discriminação por orientação sexual no direito brasileiro. **Direito e Democracia**, v. 2, n. 2, 2001.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. 13ª ed. Petrópolis; Vozes, 1991.

SANTOS, F. L. B. O nacionalismo hindu de Modi: autoritarismo e neoliberalismo na Índia. **Revista Katálysis**, v. 24, p. 53-65, 2021.

SANTOS, A. C. O grande monstro: o ateu no século XVII inglês. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 17, n. 1, p. 315-325, 2018.

SCHUBRING, G. A Noção de Multiplicação: um “obstáculo” desconhecido na História da Matemática. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 15, n. 18, p. 26-52, 2002

SILVA, C. J. R. (org.) **Institutos Federais, Lei 11.892 de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN ed., 2009.

SILVEIRA, R. da. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Afro-Ásia**, n. 23, p. 87-144, 1999.

SOUZA, J. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2018.

_____. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Ed. Leya, 2017.

SUPERESTRUTURA. *In:* ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.933.

SURREAUX, L. M. O rastro do som em Saussure. **Nonada: letras em revista**, v. 1, n. 20, p. 285-295, 2013.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

TURCHIELO, L. B. *et al*. O Possível e o Necessário: evolução dos possíveis na criança. v 1 Artes Médicas. Porto Alegre, 1985. **Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 2, p. 189-198, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e normas complementares**. Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2012. Disponível em: http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/Resolucao%20CNS%20466-2012.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

VIANA, N. A Concepção Marxista das Classes Sociais. **Marxismo e Autogestão**, v. 3, n. 05, 2016.

WELLS, H. K. **O fracasso da psicanálise**: de Freud a Fromm. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

ZAMUDIO, A. M.; CASTORINA, J. A. La cuestión del a priori: de Kant a Piaget. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 2, p. 04-27, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico

Nome Completo da/do Estudante: _____ Gênero: _____ Cor: _____

Data de Nasc: ___/___/___ Idade: ____ anos E-mail: _____

Curso: _____ Turma: _____

1 – Qual o grau de escolaridade da pessoa que tem a renda mais alta da família? (ABEP, 2018).

( ) Analfabeto
( ) Ensino Fundamental I incompleto (antigas 1ª a 4ª série; atual 1º ao 5º ano)
( ) Ensino Fundamental I completo
( ) Ensino Fundamental II incompleto (antigas 5ª a 8ª série; atual 6º ao 9º ano)
( ) Ensino Fundamental II completo
( ) Ensino Médio incompleto
( ) Ensino Médio completo
( ) Superior incompleto
( ) Superior completo
( ) Pós-Graduado

2 – No seu domicílio tem: (faça um X no quadro que corresponde à sua resposta) (ABEP, 2018).

	QUANTIDADE QUE POSSUI				
ITENS DE CONFORTO	**Não tem**	**1**	**2**	**3**	**4 ou +**
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de *freezers* independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

3 – A água utilizada nesse domicílio é proveniente de: (ABEP, 2018)

( )Rede geral de distribuição ( )Poço ou nascente ( )Outro meio

4 – Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é: (ABEP, 2018)

( )Asfaltada/Pavimentada ( )Terra/Cascalho

5 – Na próxima fase dessa pesquisa, precisaremos sortear alguns estudantes que concordaram em responder esse questionário, para participar de entrevistas e avaliações relacionadas ao tema da pesquisa que você já conhece.

5.1 – Você aceita e teria disponibilidade para vir ao instituto fora de seu horário de aulas regulares?
( )Sim ( )Não

5.2 – Caso sim, quais seus dias e horários disponíveis?
_____

Se você se dispôs a participar do sorteio e vir para as atividades, entrarei em contato com você pessoalmente para agendarmos nossos encontros. Muito obrigado por sua participação e colaboração!

APÊNDICE B - Entrevistas da fase II, etapa A de pré-teste

1ª entrevista: associações entre classes sociais e suas características, e criação de escala de valores sobre características.

1. O que é uma classe social?

2. Por favor, me responda apenas SIM ou NÃO. Existe classe social?

3. Em algum lugar não existem classes sociais? Caso SIM, onde?

4. Quais seriam as classes sociais?

5. Por favor, pegue a folha em branco que te pedi e escreva seu nome, idade, curso e turma no alto da folha.

6. Já que você disse que as classes sociais são (x, y ...)**,** peço que você escreva os nomes dessas classes na folha que providenciou, dessa maneira (...)

7. Agora, peço que você escreva no máximo cinco características de cada classe social em sua(s) folha(s). Você pode escrever o que quiser, por exemplo, características de personalidade, de comportamento em família e com amigos, alimentação, modos de se relacionar com as pessoas em geral, escolaridade, modos de se vestir, comportamentos e pensamentos relacionados a trabalho, comportamento moral, crenças religiosas, posses materiais etc., o que vier à sua mente.

Por favor, poderia tirar uma foto da folha para mim, com celular em posição vertical, dentro da conversa do aplicativo? Assim, poderemos conversar sobre sua lista, enquanto a leio aqui no meu celular. Ao longo das entrevistas, pedirei a você para tirar outras fotos conforme modificações forem feitas, ok?

8. Me diga o que significa cada classe, qual a sua definição. Exemplo: o que é classe x?

9. Agora me diga o que significa cada característica, seu contrário e qual o seu juízo de valor a respeito da característica. Exemplo: O que é ser/ter/fazer alfa? O que não é ser/ter/fazer alfa? Qual seu juízo de valor sobre ser/ter/fazer alfa?

10. Agora, veja em sua lista apenas as características, ignore as classes sociais. Você escreveu um total de *n* características, não é? Vamos conversar apenas sobre elas, independente das classes sociais, por enquanto.

Peço a você que construa uma escala de valores dessas características, ou seja, você vai numerar as características de 1 a *n*, sendo 1 a característica de maior valor para você e *n* a de menor valor entre todas. Para te ajudar a pensar, você pode imaginar frases assim: “Qual o valor de ser/ter/fazer alfa?” “Qual o valor de ser/ter/fazer beta?” Para isso, coloque ao lado esquerdo da característica o número 1, indicando que é a característica que você mais valoriza. Agora, por favor, vá colocando em ordem as demais características que você mais valoriza com essa numeração, começando pela segunda, terceira etc. Por favor, poderia me enviar uma foto?

Caso a/o participante não queira diferenciar características pelo seu valor em diferentes posições: você pode posicionar as características do modo como quiser, por exemplo, colocando características diferentes na mesma posição da escala de valores.

11. Por favor, me explique por que você criou essa ordem.

12.O que você considera que possa fazer ou ter feito com que você organizasse nessa ordem seus valores, ou seja, que você pensasse da maneira como você pensa a ordem dos valores nessa escala?

13. Considerando sua história de vida, você sempre pensou dessa maneira a ordem desses valores ou houve mudanças com o passar do tempo?

14. Pensar a ordem dos valores dessa maneira tem importância em sua vida? Por quê?

15. Se invertêssemos de posição as características alfa e beta, ficaria bom para você? Você gostaria de trocar alguma característica de posição?

16. Agora vamos considerar cada classe social e cada característica como uma frase afirmativa. Por exemplo, “a classe x é alfa”, “a classe y é beta” (...). Se você mostrasse essa lista de classes sociais e suas características, para sua família, as pessoas mais próximas e que você mais considera afetivamente, elas concordariam com você?

16.1. E se você mostrasse para seus melhores amigos, concordariam com você?

16.2. Você estuda, trabalha ou os dois? Então, seus colegas de trabalho e/ou sala de aula, concordariam com você?

16.3. Professores e/ou chefe, concordariam com você?

16.4. Os vizinhos que moram na rua ou região onde você mora, concordariam com você?

16.5. A sociedade, em geral, concordaria com você?

.

17. Há pessoas que criariam uma lista de classes sociais e características diferente da sua. O que você acha disso?

18. Há características de uma classe que também pertencem à(s) outra(s) classe(s), ou seja, em suas listas há características comuns a mais de uma classe? Por quê?

19. Para confirmar suas respostas, por favor, analise mais uma vez se as características que não pertencem a mais de uma classe devem ficar onde estão, ou seja, ligadas apenas à classe em que estão.

20. Diante dessa revisão, você mudaria as listas, por exemplo, colocando características em mais de uma classe, excluindo características das classes, adicionando características etc.? Pode mudar agora, se assim desejar. Caso tenha mudado, por favor, me explique a mudança. Poderia tirar outra foto e me enviar?

2ª entrevista: escala de valores referente a pessoas de classes sociais e suas características; definição de características exclusivas e marcantes das classes sociais

21. Na conversa passada, você organizou as características das classes em uma escala de valores, pensando no valor de cada característica para você. Agora, se possível, gostaria que você criasse outra escala de valores, mas considerando cada classe social como um conjunto de pessoas com características comuns, conforme conversamos.

Assim, vamos ler sua lista novamente em forma de frases afirmativas, como um exercício de mentalização para você fixar que estará pensando em pessoas dessa vez. Vamos inserir a palavra “pessoas”, o nome da classe e cada característica. Eu começarei a leitura e você continuará formando as frases, dessa forma: “pessoas de classe x que são/têm/fazem alfa” (...); “pessoas de classe x que são/têm/fazem beta” (...). Perceba que cada frase corresponde a um grupo de pessoas. Você poderia continuar, por favor?

Agora que temos todas as afirmativas, por favor, me diga: ao formular essas frases (“pessoas da classe x que são/têm/fazem alfa” etc.), esses grupos de pessoas ficariam em que posição em uma escala de valores, considerando a posição número 1 como aquela do grupo de pessoas de determinada classe e característica que você mais valoriza, e as demais posições para os grupos de pessoas que você menos valoriza?

Obs.1: *Caso a/o participante relate desconforto para escalonar grupos de pessoas:* lembre-se de que você é livre para responder apenas aquilo que desejar e se sentir confortável, e que pessoas são avaliadas com base em critérios e classificadas em escalas de valor em diversas situações, como nos meios acadêmicos pelas notas escolares, nas empresas pelo desempenho em certo período de tempo etc.

Obs.2: *Caso a/o participante não queira diferenciar grupos de pessoas pelo valor em diferentes posições*: você pode posicionar os grupos de pessoas do modo como quiser, por exemplo, colocando grupos diferentes na mesma posição da escala de valores.

Sua forma de responder é livre, sendo que depois te pedirei para me explicar os critérios que escolheu para criar sua escala, do jeito que você quiser criá-la.

Por favor, coloque o número da posição na escala de valores ao lado direito da característica na lista. Poderia me enviar uma foto?

22. Por favor, explique para mim cada posição de um grupo de pessoas em relação com as outras posições. Por que, por exemplo, o grupo de pessoas da classe x que são/têm/fazem alfa está na primeira posição em sua escala de valores? Por que o grupo que ocupa a segunda posição está abaixo do grupo na primeira e acima dos demais grupos? Por favor, vá me explicando dessa maneira cada posição dos grupos de pessoas na escala.

Obs.: *Se a/o participante tiver colocado mais de um grupo de pessoas na mesma posição da escala*: por favor, me explique quais os critérios que utilizou para que esses grupos estejam na mesma posição em sua escala de valores?

23. Se você mostrasse essa escala de valores, para sua família, as pessoas mais próximas e que você mais considera afetivamente, elas concordariam com você?

23.1. E se você mostrasse para seus melhores amigos, concordariam com você?
23.2. Você estuda, trabalha ou os dois? Então, seus colegas de trabalho e/ou sala de aula, concordariam com você?
23.3. Professores e/ou chefe, concordariam com você?
23.4. Os vizinhos que moram na rua ou região onde você mora, concordariam com você?
23.5. A sociedade, em geral, concordaria com você?

24. Há pessoas que criariam escalas de valores diferentes da sua, a respeito de pessoas daquelas classes com aquelas características. O que você acha disso?

25. Olhando suas listas, por favor, circule as características que pertencem a mais de uma classe. Novamente, me diga quais são e a que classes pertencem. Você me informou que “pessoas X e pessoas Y (e Z [...]) são/têm/fazem alfa”. Mas ao compará-las, em que posições elas ficariam em sua escala de valores?

26. Agora faça um “X” sobre as características circuladas que são comuns a todas as classes, vamos desconsiderá-las (*situacional*). Ou seja, mantenha na lista apenas as características que pertencem exclusivamente a uma classe ou que pertencem a mais de uma classe, mas não a todas.

Considere as classes que definiu. Veja as características de cada uma das classes e me diga: qual a característica de cada classe que em sua opinião combina mais fortemente com ela, que é mais marcante, que identifica claramente a classe? (*definição das características marcantes alfa para X, beta para Y, gama para Z etc*.). Para ajudar na escolha, imagine que você conheça uma pessoa, perceba nela essa característica e consiga adivinhar a classe social dela “logo de cara”.

Isso significa que você deve desconsiderar as características que são comuns a mais de uma classe, pois elas são “fracas”, ou seja, não caracterizam fortemente apenas uma classe.

Escreva o nome das classes e de suas características fortes abaixo da lista, pulando uma linha. Por favor, me envie uma foto.

Por favor, poderia me explicar suas escolhas?

27. Ao comparar pessoas das classes sociais com suas características marcantes, em que posições elas ficariam em uma escala de valores?

APÊNDICE C - Entrevistas da fase II, etapa B de intervenção

3ª entrevista: exame de proposições de exclusividade baseado em lógica interproposicional.

28. Ao fim de nossas conversas, chegamos à sua afirmação de que pessoas da classe x são/têm/fazem alfa (característica marcante), sendo que alfa não é característica de nenhuma outra classe, correto? (*aguardar confirmação*) O mesmo ocorreu com as demais classes sociais (*ler cada uma com sua característica*). Vale lembrar também que ao fim de nossa primeira entrevista solicitei a você que revisasse e modificasse como quisesse sua lista de classes sociais e características, podendo copiar uma característica de uma classe para outra se achasse que também poderia estar lá, excluir características ou adicionar, lembra? (*aguardar confirmação*)

Hoje vamos conversar separadamente sobre cada classe social e a característica exclusiva marcante que você definiu ao final da última entrevista. Solicitarei a você confirmações, farei perguntas e pedirei respostas justificadas, ok? Vamos lá...

Você afirmou que as classes sociais (x, y, z ...) têm cada uma sua característica exclusiva e marcante, sendo estas (alfa para x, beta para y, gama para z ...). Você confirma essas características como exclusivas e marcantes destas classes sociais, ou seja, que a característica que está numa classe social além de marcante, não está presente em nenhuma outra classe social?

29. Agora que você confirmou que a classe x é/tem/faz alfa como sua característica exclusiva e marcante, vamos conversar sobre essa relação. Depois, repetirei as mesmas perguntas para conversarmos sobre as relações entre classe y e beta, classe z e gama etc.

Por favor, me responda com “sim” ou “não”:

- Você afirmou que pessoas da classe social X são/têm/fazem alfa. Confirma?
- Existem pessoas da classe social x que não são/têm/fazem alfa? Me explique.
- Existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que são/têm/fazem alfa? Me explique.
- Existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que não são/têm/fazem alfa? Me explique.

30. Você afirmou que (leitura das afirmações para cada uma das quatro proposições), confirma?

31. Assim, farei algumas perguntas para você relacionadas às suas afirmações.

1. Se participante criou uma tabela-verdade (p≡q1), ou seja:
   - Existem pessoas da classe x que são/têm/fazem alfa.
   - Não existem pessoas da classe social x que não sejam/tenham/façam alfa.
   - Não existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que sejam/tenham/façam alfa.

- Existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que não são/têm/fazem alfa.

Isso significa que suas respostas foram coerentes com a correspondência exclusiva entre a classe x e a característica alfa, ou seja, para você apenas pessoas da classe x são/têm/fazem alfa e todas as pessoas que são/têm/fazem alfa são da classe x. Há pessoas que fazem parte de sua vida social (família, amigos, colegas de colégio ou trabalho etc.) que concordam com essa opinião? Você os admira por terem essa opinião? E eles te admiram por ter essa opinião?

2. Se participante criou uma tabela-verdade (p*q1), ou seja:

- Existem pessoas da classe x que são/têm/fazem alfa.
- Existem pessoas da classe social x que não são/têm/fazem alfa.
- Existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que são/têm/fazem alfa.
- Existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que não são/têm/fazem alfa.

Ocorre que quando você disse que a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, você parece ter criado algumas contradições. Você saberia quais são?

Por essas respostas, parece que para você pessoas de qualquer classe social podem ser/ter/fazer ou não ser/ter/fazer alfa. Mas em nossa entrevista anterior, você afirmou que a característica alfa identifica exclusivamente as pessoas da classe x. O que mudou e por quê?

3. Se participante criou uma tabela-verdade (pVq1), ou seja:

- Existem pessoas da classe x que são/têm/fazem alfa.
- Existem pessoas da classe social x que não são/têm/fazem alfa.
- Existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que são/têm/fazem alfa.
- Não existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que não sejam/tenham/façam alfa.

Ocorre que quando você disse que a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, você parece ter criado algumas contradições. Você saberia quais são?

Se a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, por que você considera que existem pessoas da classe x que não são/têm/fazem alfa?

Se a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, por que você considera que existem pessoas das outras classes (y, z ...) que são/têm/fazem alfa?

Se a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, por que você considera que não existem pessoas das outras classes (y, z ...) que não são/têm/fazem alfa? Isso não seria o mesmo que confirmar mais uma vez que há pessoas de outras classes que são/têm/fazem alfa?

4. Se participante criou uma tabela-verdade (p.q1), ou seja:

- Existem pessoas da classe x que são/têm/fazem alfa.

- Não existem pessoas da classe social x que não sejam/tenham/façam alfa.
- Não existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que sejam/tenham/façam alfa.
- Não existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que não sejam/tenham/façam alfa.

Ocorre que quando você disse que a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, você parece ter criado algumas contradições. Você saberia quais são?

Se a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, por que você considera que não existem pessoas das outras classes (y, z ...) que não são/têm/fazem alfa? Isso não poderia ser o mesmo que dizer que há pessoas de outras classes que são/têm/fazem alfa? Mas então por que você afirmou também que não existem pessoas das outras classes (y, z ...) que sejam/tenham/façam alfa? Enfim, por que a característica alfa não pode estar presente nem ausente em pessoas das outras classes (y, z ...)?

5. Se participante criou uma tabela-verdade (p→q1), ou seja:
   - Existem pessoas da classe x que são/têm/fazem alfa.
   - Não existem pessoas da classe social x que não sejam/tenham/façam alfa.
   - Existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que são/têm/fazem alfa.
   - Existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que não são/têm/fazem alfa.

Ocorre que quando você disse que a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, você parece ter criado uma contradição. Você saberia qual?

Se a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, por que você considera que existem pessoas das outras classes (y, z ...) que são/têm/fazem alfa?

6. Se participante criou uma tabela-verdade (q1→p), ou seja:
   - Existem pessoas da classe x que são/têm/fazem alfa.
   - Existem pessoas da classe social x que não são/têm/fazem alfa.
   - Não existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que sejam/tenham/façam alfa.
   - Existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que não são/têm/fazem alfa.

Ocorre que quando você disse que a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, você parece ter criado uma contradição. Você saberia qual?

Se a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, por que você considera que existem pessoas da classe x que não são/têm/fazem alfa?

7. Se participante criou uma tabela-verdade (p [q1]), ou seja:
   - Existem pessoas da classe x que são/têm/fazem alfa.

- Existem pessoas da classe social x que não são/têm/fazem alfa.
- Não existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que sejam/tenham/façam alfa.
- Não existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que não sejam/tenham/façam alfa.

Ocorre que quando você disse que a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, você parece ter criado algumas contradições. Você saberia quais são?

Por essas respostas, parece primeiramente que para você há pessoas da classe x que são/têm/fazem e que não são/têm/fazem alfa. E que não existem pessoas das outras classes (y, z ...) que possam ser caracterizadas por ser/ter/fazer alfa ou não ser/ter/fazer alfa. Assim, duas questões: 1. Você afirmou em nossa entrevista anterior que pessoas da classe x são/têm/fazem alfa. O que mudou, por que há pessoas da classe x que não são/têm/fazem alfa? 2. Por que não existem pessoas das outras classes (y, z ...) que possam ser caracterizadas por ser/ter/fazer alfa ou não ser/ter/fazer alfa?

8. Se participante criou uma tabela-verdade (q1 [p]), ou seja:

- Existem pessoas da classe x que são/têm/fazem alfa.
- Não existem pessoas da classe social x que não sejam/tenham/façam alfa.
- Existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que são/têm/fazem alfa.
- Não existem pessoas das outras classes sociais (y, z ...) que não sejam/tenham/façam alfa.

Ocorre que quando você disse que a característica alfa identifica exclusivamente a classe x, você parece ter criado algumas contradições. Você saberia quais são?

Por essas respostas, parece primeiramente que para você há pessoas que são/têm/fazem alfa que são das outras classes (y, z ...). E que as pessoas que não são/têm/fazem alfa não existem em nenhuma classe social, seja x ou não x. Assim, duas questões: 1. Você afirmou em nossa entrevista anterior que apenas pessoas da classe x são/têm/fazem alfa. O que mudou e por quê? 2. Por que as pessoas que não são/têm/fazem alfa não existem em nenhuma classe social?

32. Faz parte do meu método de pesquisa perguntar para outras/outros participantes como eles responderiam às mesmas perguntas que fiz a você, quanto à relação entre a classe social x e à característica marcante alfa que você criou. Mas fique tranquila/tranquilo, pois não revelei sua identidade, assim como não posso te revelar a identidade da/do outra/outro participante, devido ao nosso termo de compromisso, tudo bem?

Assim, a/o outra/outro participante me afirmou o seguinte (*apresentação de qualquer tabela-verdade das descritas na questão 31 diferente da formada pelo entrevistado ou uma tabela qualquer criada no momento pelo pesquisador que inicia com o valor-verdade F para a proposição [p.q1*]).

O que você acha das afirmações dessa/desse participante? Qual ou quais poderiam ser as justificativas que ela/ele deu para fazer afirmação(s) diferente(s) da(s) sua(s)?

APÊNDICE D - Entrevistas da fase II, etapa C de pós-teste

4ª entrevista: revisão das listas de classes sociais e características, e definição da própria classe social e de membros dos círculos sociais.

33. Por favor, pegue sua lista de classes sociais e características. Peço que, primeiramente, leia em silêncio as classes sociais e as características que você tinha identificado como exclusivas e marcantes ou fortes, que identificam cada classe. Enquanto você lê, peço que avalie se gostaria de manter ou não essas características como exclusivas e marcantes ou fortes, que identificam cada classe social (*aguardar leitura e avaliação*). Qual a sua decisão? Por quais motivos?

34. Agora, por favor, leia novamente em silêncio suas listas inteiras, considerando cada classe social e todas as caraterísticas, exclusivas e não-exclusivas, estas circuladas ou cortadas com um “X”, criando mentalmente frases assim: “a classe social x é/tem/faz alfa”, “a classe social y é/tem/faz beta” etc. Enquanto você lê, por favor, avalie se você gostaria de modificar suas listas de alguma forma. Ou seja, avalie se há características exclusivas de uma classe que também poderiam pertencer a outra(s) classe(s), se excluiria características ou adicionaria novas. Pode mudar agora, se assim desejar.

Você fez alguma mudança? Poderia tirar uma foto e me enviar? Por favor, me explique sua(s) decisão(s).

35. Você pertence a qual das classes sociais que citou em sua lista? Sua família (pessoas mais próximas e valorizadas afetivamente)? Seus melhores amigos? As pessoas da sua rua ou região? Seus colegas de sala de aula/trabalho? Seu chefe/professores?

APÊNDICE E - Quadros dos processos individuais das/dos participantes

Quadro E1 - PC1: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: MILIONÁRIOS (I)	**V.A.**	**V.N.**	1I	Viaja para onde quiser	1IIIp.	***Escola particular/pública (cursos adicionais)-1º***	**CS: MILIONÁRIOS (I)**
Empreendedor (muitas empresas)	↑↓	-	2I	Melhores escolas/universidades do país	2IV	Escola pública ou financia faculdade	Empreendedor (muitas empresas)
Melhores escolas/universidades do país	↑	-	3I	Empreendedor (muitas empresas)	3IV	Consegue se manter com salário básico	Melhores escolas/universidades do país
Compra o que quer	↑↓	-	4I	Compra o que quer	4III	Consegue comprar à vista se planejar	Compra o que quer
Viaja para onde quiser	↑	-	5I	Vive muito bem	5III	Família viaja às vezes	Viaja para onde quiser
Vive muito bem	↑	↓	6II	Vive bem com todas as necessidades	6IV	***Normalmente trabalham ao menos pai e mãe-2º***	Vive muito bem
CS: RICOS (II)	**V.A.**	**V.N.**	7II	Tem empresas (pelo menos 1)	7V	Às vezes crianças não vão à escola	**CS: RICOS (II)**
Escola/faculdade particular	↑	↓p.	8II	Viaja	8V	***Não consegue manter necessidades básicas-3º***	Escola/faculdade particular
Viaja	↑	↑	9III	Escola particular/pública (cursos adicionais)	9V	Não consegue viajar	Viaja
Vive bem com todas as necessidades	↑	↓	10II	Escola/faculdade particular	10V	Normalmente a renda é só um sal.mínimo	Vive bem com todas as necessidades
Tem empresas (pelo menos 1)	↑	↓	11III	Consegue comprar à vista se planejar	11II	Vive bem com todas as necessidades	Tem empresas (pelo menos 1)
CS: BEM DE VIDA (III)	**V.A.**	**V.N.**	12III	Família viaja às vezes	12II	***Escola/faculdade particular-4º***	**CS: BEM DE VIDA (III)**
Escola particular/pública (cursos adicionais)	↑	↑↓	13IV	Consegue se manter com salário básico	13IIp.	Viajar	Escola particular/pública (cursos adicionais)
Família viaja às vezes	↑	↓	14IV	Escola pública ou financia faculdade	14IIp.	Tem empresas (pelo menos 1)	Família viaja às vezes
Consegue comprar à vista se planejar	↑	-	15IV	Normalmente trabalham ao menos pai e mãe	15Ip.	***Viaja para onde quiser-5º***	Consegue comprar à vista se planejar
CS: POBRE NORMAL (IV)	**V.A.**	**V.N.**	16V	Não consegue viajar	16I	Viver muito bem	**CS: POBRE NORMAL (IV)**
Consegue se manter com salário básico	↓	↑	17V	Normalmente a renda é só um sal.mínimo	17I	Compra o que quer	Consegue se manter com salário básico
Escola pública ou financia faculdade	↑	↑	18V	Não consegue manter necessidades básicas	18Ip.	Empreendedor (muitas empresas)	Escola pública ou financia faculdade
Normalmente trabalham ao menos pai e mãe	↑	↑	19V	Às vezes crianças não vão à escola	19Ip.	Melhores escolas/universidades do país	Normalmente trabalham ao menos pai e mãe
CS: POBRE + NECESSITADO (V)	**V.A.**	**V.N.**					**CS: POBRE + NECESSITADO (V)**
Normalmente a renda é só um sal.mínimo	↓	↑					Normalmente a renda é só um sal.mínimo
Às vezes crianças não vão à escola	↓	↑					Às vezes crianças não vão à escola
Não consegue viajar	↓	↑					Não consegue viajar
Não consegue manter necessidades básicas	↓	↑					Não consegue manter necessidades básicas

Fonte: o próprio autor.Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E2 - PC2: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: DOMINANTE (I)	**V.A.**	**V.N.**	1IV	Honesta	1V	***Fome-1º***	**CS: DOMINANTE (I)**
Manipuladores	↓	↑	2III	Instruídos	2V	Desabrigo	Manipuladores
Complexo deus	↓p.	↑	3II	Conhecimento	3V	Descaso sociedade	Complexo deus
Desonestos	↓	↑	4III	Melhor instruída	4V	Margem sociedade	**Desonestos**
CS: RICA (II)	**V.A.**	**V.N.**	5II	Instrução berço	5IV	Honesta	**Abastados**
Abastados	↑	-	6III	Moradia digna	6	Conhecimento (II,III)	**CS: RICA (II)**
Instrução berço	↑	↓	7III	Formação		Instruídos (III)	**Abastados**
Conhecimento	↑	↓	8II	Abastados	7II	***Oportunidade-4º***	Instrução berço
CS: MÉDIA (III)	**V.A.**	**V.N.**	9IV	Trabalha sobreviver	8IV	Trabalha sobreviver	**Conhecimento**
Formação	↑	-	10IV	Tem moradia	9	Moradia digna (III)	**Formação**
Melhor instruída	↑	-	11IV	Limitada		Tem moradia (IV)	Oportunidade
Moradia digna	↑	↓	12IV	Mal instruída	10	Instrução berço (II)	**Desonesta**
Instruídos	↑	↓	13V	Desabrigo		***Melhor instruída (III)-3º***	**CS: MÉDIA (III)**
CS: POBRES (IV)	**V.A.**	**V.N.**	14V	Margem sociedade	11II+III	Formação	**Formação**
Trabalha sobreviver	↑	-	15V	Descaso sociedade	12 I+II	Abastados	Melhor instruída
Tem moradia	↑	↓	16V	Fome	13IV	***Mal instruída-2º***	Moradia digna
Limitada	-	-	17I	Manipuladores	14 IV+V	Limitada	Instruídos
Mal instruída	↓	-	18I	Complexo deus	15Ip.	***Manipuladores-5º***	**Conhecimento**
Honesta	↑	-	19I	Desonestos	16 II+III+IV+V	Desonesta	**Desonesta**
CS: MISERÁVEL (V)	**V.A.**	**V.N.**			17	Complexo deus (I)p.	**CS: POBRES (IV)**
Fome	↓	-				Desonesta (I)p.	Trabalha sobreviver
Desabrigo	↓	↓					Tem moradia
Descaso sociedade	↓	↓	**MUDANÇAS***		**MUDANÇAS***		**Limitada**
Margem sociedade	↓	↓	CSI	Abastados	CSII	Desonesta	Mal instruída
			CSII	Formação	CSIII		Honesta
			CSII	Oportunidade	CSIV		**Desonesta**
			. CSIII	Conhecimento	CSV		**CS: MISERÁVEL (V)**
			CSV	Limitada			Fome
			* Depois de EV1.		* Durante EV2.		Desabrigo
							Descaso sociedade
							Margem sociedade
							Limitada
							Desonesta

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das

CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E3 - PC3: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.	3ª CS X Caract.*
CS: INTERESSADA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1I	Estudo	1I	Estudo	**CS: INTERESSADA (I)**	**CS: MARGINAL/PERIFÉRICA**
Usa roupas mais formais	↑	-	2I	Trabalho	2I	Trabalho	**Estudo**	Menor poder aquisitivo
Estudo	↑	-	3I	Opina/luta por seus direitos	3I	Opina/luta por seus direitos	**Trabalho**	**CS: INTERESSADA**
Trabalho	↑	-	4I	Pensa a respeito	4I	***Pensa a respeito (pensamento crítico)-1º***	**Pensamento crítico**	Maior poder aquisitivo
Pensa a respeito	↑	-	5II	Alimentação média/baixa	5II	Alimentação média/baixa (não saudável)	**Luta por seus direitos**	
Opina/luta por seus direitos	↑	-	6III	Sem religião ou não professa	6IIp.	Largado à margem	**Excluídos***	
CS: PERIFÉRICA (II)	**V.A.**	**V.N.**	7III	Cabelo por cortar	7IIIp.	***Vestuário muitas vezes sujo-2º***	**Alimentação não saudável***	
Largado à margem	↓	-	8I	Usa roupas mais formais	8IIIp.	Pensamento sem escuta, não escutados	**Violência***	
Excluídos	↓	-	9II	Largado à margem	9IIIp.	Sem trabalho/escola	**CS: PERIFÉRICA (II)**	
Alimentação média/baixa	↓	↑	10III	Vestuário muitas vezes sujo	10IIp.	Excluídos	**Largado à margem**	
Veste mais informal	↑	-	11II	Veste mais informal	11IIp.	***Violência-3º***	**Excluídos***	
Violência	↓	-	12III	Pensamento sem escuta/não escutados			**Alimentação não saudável**	
CS: MARGINAL (III)	**V.A.**	**V.N.**	13III	Sem trabalho/escola			**Violência***	
Vestuário muitas vezes sujo	↓	-	14II	Excluídos			**Pensamento crítico***	
Cabelo por cortar	↓p.	↑	15II	Violência			**Vestuário muitas vezes sujo***	
Sem religião ou não professa	↓ -	-					**Luta por seus direitos***	
Pensamento sem escuta, não escutados	↓	↑	**MUDANÇAS***				**Não escutados***	* Depois de 2ªCSXCarac.
Sem trabalho/escola	↓	↑	CSII	~~Veste mais informal~~			**Sem trabalho/escola***	
			CSI	~~Usa roupas mais formais~~			**Estudo***	
			CSIII	~~Cabelo por cortar~~			**Trabalho***	
			CSIII	~~Sem religião ou não professa~~			**Sem trabalho/renda***	
			CSI	Pensa a respeito (pensamento crítico)			**CS: MARGINAL (III)**	
			CSII	Alimentação média/baixa (não saudável)			**Vestuário muitas vezes sujo**	
			* Depois de EV1.				**Pensamento sem escuta**	
							Sem trabalho/escola	
							Largado à margem*	
							Pensamento crítico*	
							Violência	
							Alimentação não saudável*	
							Excluídos	
							* Adições	

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E4 - PC4: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: MILIONÁRIA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1II	Família + estruturada	1III	Família estruturada	**CS: MILIONÁRIA (I)**
Vem de berço	↓	-	2II	Trabalha para crescer cada dia +	2II	Família + estruturada	**Vem de berço**
Inteligência através de muito estudo	↑	↓	3II	Controle das finanças (casa, trabalho, empresa)	3I	Família estruturada	**Inteligência através de muito estudo**
Vida extremamente confortável	↑ ↓p.	-	4I	Inteligência através de muito estudo	4III	Trabalha para crescer cada dia +	Vida extremamente confortável
Tratamentos para uma imagem melhor	↑	↓	5I	Tratamentos para uma imagem melhor	5II	Trabalha para crescer cada dia +	**Tratamentos para imagem melhor**
CS: RICA (II)	**V.A.**	**V.N.**	6I	Vida extremamente confortável	6I	Trabalha para crescer cada dia +	**Trabalha para crescer cada dia +**
Controle das finanças (casa, trabalho, empresa)	↑	↓	7I	Vem de berço	7III	***Sistema de saúde precário-1º***	**Família estruturada**
Família + estruturada	↑	↓	8III	Sistema de saúde precário	8III	Ensino precário	**Controle das finanças**
Trabalha para crescer cada dia +	↑	↓	9III	Trabalho pouco remunerado	9III	Pouca estrutura familiar	**Discriminação**
CS: POBRE (III)	**V.A.**	**V.N.**	10III	Ensino precário	10III	Trabalho pouco remunerado	**CS: RICA (II)**
Trabalho pouco remunerado	↓	↑	11III	Discriminação (racial, moral)	11II	Discriminação	**Controle das finanças**
Ensino precário	↓p.	↑	12III	Pouca estrutura familiar	12I	Discriminação	**Família + estruturada**
Pouca estrutura familiar	↓p.	↑	**MUDANÇAS***		13III	Discriminação (racial, moral)	**Trabalha para crescer cada dia +**
Sistema de saúde precário	↓	↑	CSI	Trabalha para crescer cada dia +	14II	Inteligência através de estudos	**Inteligência através de estudos**
Discriminação (racial, moral)	↓	↑	CSI	Família estruturada	15I+III	Inteligência através de muito estudo	**Vem de berço**
			CSI	Controle das finanças	16I	Controle das finanças	**Discriminação**
			CSI	Discriminação	17II	Controle das finanças (casa, trabalho, empresa)	**CS: POBRE (III)**
			CSII	Inteligência através de estudos	18III	Controle das finanças	Trabalho pouco remunerado
			CSII	Vem de berço	19III	Tratamentos para uma imagem melhor	Ensino precário
			CSII	Discriminação	20I	Tratamentos para uma imagem melhor	Pouca estrutura familiar
			CSIII	Tratamentos para uma imagem melhor	21I	***Vida extremamente confortável-2º***	Sistema de saúde precário
			CSIII	Trabalha para crescer cada dia +	22II	Vem de berço	**Discriminação (racial, moral)**
			CSIII	Família estruturada	23I	Vem de berço	**Tratamentos para imagem melhor**
			CSIII	Controle das finanças			**Trabalha para crescer cada dia +**
			CSIII	Inteligência através de estudos			**Família estruturada**
			* Depois de EV1.				**Controle das finanças**
							Inteligência através de estudos

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E5 - PC5: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: A (I)	**V.A.**	**V.N.**	1I	Patrimônio cultural vasto	1IV	***Margem da sociedade-1º***	**CS: A (I)**
Patrimônio cultural vasto	↑	-	2II	Acesso	2IV	Alta criminalidade	Patrimônio cultural vasto
Alto patrimônio monetário	↑	-	3I	Bens materiais(I)	3III	***Trabalhadores-2º***	Alto patrimônio monetário
Bens materiais	↑	-	4I	Privilégios	4IV	Pouca/nenhuma escolaridade	**Bens materiais**
Altos cargos	↑↓	-	5I	Alto patrimônio monetário	5IV	Péssimos empregos/trabalhos	Altos cargos
Privilégios	↑	-	6I	Altos cargos	6IV	Pouco/nenhum patrimônio	Privilégios
CS: B (II)	**V.A.**	**V.N.**	7III	Trabalhadores	7III	Média escolaridade	**CS: B (II)**
Patrimônio cultural	↑	-	8IV	Péssimos empregos/trabalhos	8III	Trabalho pouco remunerado	Patrimônio cultural
Patrimônio monetário	↑	-	9II	Patrimônio cultural	9III	Pouca/nenhuma cultura erudita	Patrimônio monetário
Bens materiais	↑ ↓p.	-	10II	Patrimônio monetário	10III	Pouco patrimônio monetário	**Bens materiais**
Boa remuneração	↑↓	↑↓	11II	Boa remuneração	11II	Patrimônio cultural	Boa remuneração
Acesso	↓	↓	12II	Bens materiais(II)	12I	Patrimônio cultural vasto	Acesso
CS: C (III)	**V.A.**	**V.N.**	13III	Média escolaridade	13II	Boa remuneração	**CS: C (III)**
Pouco patrimônio monetário	↓	↓	14III	Pouco patrimônio monetário	14II	***Acesso-3º***	Pouco patrimônio monetário
Pouca/nenhuma cultura erudita	↑ ↓p.	↑	15III	Pouca/nenhuma cultura erudita	15II	Patrimônio monetário	Pouca/nenhuma cultura erudita
Trabalho pouco remunerado	↑↓	↑	16IV	Pouca/nenhuma escolaridade	16II	Bens materiais	Trabalho pouco remunerado
Média escolaridade	↓p.	↑	17IV	Pouco/nenhum patrimônio	17I	Altos cargos	Média escolaridade
Trabalhadores	↓	↑	18III	Trabalho pouco remunerado	18Ip.	Bens materiais	Trabalhadores
CS: D (IV)	**V.A.**	**V.N.**	19IV	Margem da sociedade	19I	***Privilégios-4º***	**CS: D (IV)**
Pouco/nenhum patrimônio	↓	↑↓	20IV	Alta criminalidade	20I	Alto patrimônio monetário	Pouco/nenhum patrimônio
Péssimos empregos/trabalhos	↑↓	↑					Péssimos empregos/trabalhos
Margem da sociedade	↓	↑					Margem da sociedade
Alta criminalidade	↓	↑					Alta criminalidade
Pouca/nenhuma escolaridade	↓	↑					Pouca/nenhuma escolaridade

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E6 - PC6: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ELITE (I)	**V.A.**	**V.N.**	1II	Esforçados	1II+III	Esforçado	**CS: ELITE (I)**
Privilegiados	↑↓	↓	2II	Determinados	2II+III	Determinado	**Privilegiados**
Arrogantes	↑ ↓p.	-	3III	Empatia	3I+II+III	Ambicioso	Arrogantes
Ambiciosos	↑↓	-	4I	Confiantes	4II+III	Empatia	**Ambiciosos**
Alta escolaridade	↑	-	5I	Ambiciosos	5Ip.+II+III	Confiante	**Alta escolaridade**
Confiantes	↑	↓	6III	Simplicidade	6I	Alta escolaridade	**Confiantes**
CS: MÉDIA (II)	**V.A.**	**V.N.**	7I	Alta escolaridade	7IIp.+IIIp.	Trabalhadores	**Dualidade***
Esforçados	↑	-	8III	Trabalhadores	8II	***Dualidade-2º***	**Possuem contatos***
Dualidade	↑↓	-	9II	Dualidade	9II	Possuem contatos	**CS: MÉDIA (II)**
Podem possuir alta escolaridade	↑↓	-	10I	Privilegiados	10II	Podem possuir alta escolaridade	**Esforçados**
Possuem contatos	↑	-	11III	Religiosos	11IIp.+IIIp.	Religiosos	**Dualidade**
Determinados	↑	-	12II	Possuem contatos	12IIIp.	Simplicidade	**Alta escolaridade**
CS: POBRE (III)	**V.A.**	**V.N.**	13II	Podem possuir alta escolaridade	13Ip.	***Privilegiados-3º***	**Possuem contatos**
Simplicidade	↑	-	14I	Arrogantes	14Ip.	Arrogantes	**Determinados**
Empatia	↑	-	15III	Baixa escolaridade	15IIIp.	***Baixa escolaridade-1º***	**Ambiciosos**
Baixa escolaridade	↓	-					**Empatia**
Trabalhadores	↑↓	↓	**MUDANÇAS**				**Confiantes**
Religiosos	↑↓	-	CSII	Ambiciosos			**Trabalhadores**
			CSII	Empatia			**Religiosos**
			CSII	Confiantes			**Simplicidade***
			CSII	Trabalhadores			**Privilegiado***
			CSII	Religiosos			**CS: POBRE (III)**
			CSIII	Esforçado			**Simplicidade**
			CSIII	Determinado			**Empatia**
			CSIII	Ambicioso			Baixa escolaridade
			CSIII	Confiante			**Trabalhadores**
							Religiosos
							Esforçado
							Determinado
							Ambicioso
							Confiante
							Dualidade*
							Alta escolaridade*
							* Adições

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E7 - PC7: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1I	Acesso a boa educação	1III	***Vida sob ameaça constante-1º***	**CS: ALTA (I)**
Não precisam trabalhar	↑↓	-	2II	Acesso a boa educação	2III	Muito dependente de programas govern.	Não precisam trabalhar
Acesso abastado a bens materiais	↑↓	-	3I	Em maioria famílias nucleares	3III	Difícil acesso a educação	Acesso abastado a bens materiais
Em maioria famílias nucleares	↑↓	↓p.	4I	Acesso abastado a bens materiais	4III	Pouco acesso a bens materiais	~~Em maioria famílias nucleares~~*
Acesso a boa educação	↑↓	-	5II	Acesso a bens materiais	5III	Precisam trabalhar	**Acesso a boa educação**
Pouco depende de programas govern.	↑↓	-	6I	Não precisam trabalhar	6II	Precisam trabalhar	**Pouco depende de programas govern.**
CS: MÉDIA (II)	**V.A.**	**V.N.**	7I	Pouco depende de programas govern.	7II	Pouco depende de programas govern.	**CS: MÉDIA (II)**
Precisam trabalhar	↑-	-	8II	Pouco depende de programas govern.	8II	Pouca consciência de classe	**Precisam trabalhar**
Acesso a bens materiais	↑↓	-	9II	Precisam trabalhar	9II	***Acesso a bens materiais-2º***	Acesso a bens materiais
Pouca consciência de classe	↓p.	-	10III	Precisam trabalhar	10II	Acesso a boa educação	Pouca consciência de classe
Acesso a boa educação	↑↓	-	11II	Pouca consciência de classe	11I	Pouco depende de programas govern.	**Acesso a boa educação**
Pouco depende de programas govern.	↑↓	-	12III	Pouco acesso a bens materiais	12I	Em maioria famílias nucleares	**Pouco depende de programas govern.**
CS: BAIXA (III)	**V.A.**	**V.N.**	13III	Muito dependente de programas govern.	13I	Acesso a boa educação	**CS: BAIXA (III)**
Precisam trabalhar	↑↓	-	14III	Difícil acesso a educação	14I	Acesso abastado a bens materiais	**Precisam trabalhar**
Pouco acesso a bens materiais	↓	↑	15III	Vida sob ameaça constante	15I	***Não precisam trabalhar-3º***	Pouco acesso a bens materiais
Vida sob ameaça constante	↓	↑					Vida sob ameaça constante
Difícil acesso a educação	↓	↑					Difícil acesso a educação
Muito dependente de programas govern.	↓	↑					Muito dependente de programas govern.
							* Subtração

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E8 - PC8: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ELITE (I)	**V.A.**	**V.N.**	1III	Grande esforço para conquista	1III	Grande esforço para conquista	**CS: ELITE (I)**
Instituições particulares	-	-	2III	Instituições públicas	2II	Pouca/alguma autonomia financeira	Instituições particulares (donos e clientes)
Posses	↑ -	-	3II	Instituições particulares (clientes)	3II	Necessidade de trabalho	Posses
Sobrenome renomado	↓	-	4II	Pouca/alguma autonomia financeira	4II	Instituições públicas	Sobrenome renomado
Bens de marcas	-	-	5II	Necessidade de trabalho	5II	***Instituições particulares (clientes)-1º***	Bens de marcas renomadas
Lazer	↓	-	6I	Lazer	6I	Lazer	Lazer de alto custo
CS: TRABALHADORES ALTA RENDA (II)	**V.A.**	**V.N.**	7II	Bens de marcas menos renomadas	7II	Lazer	Instituições públicas (pouca dependência)
Instituições particulares	↓ -	-	8I	Posses	8II	Bens de marcas menos renomadas	**CS: TRABALHAD. ALTA RENDA (II)**
Bens de marcas	-	-	9I	Instituições particulares (donos e clientes)	9I	Instituições particulares (donos e clientes)	Instituições particulares (clientes)
Necessidade de trabalho	↑	-	10III	Alta necessidade de trabalho	10I	***Posses-3º***	Bens de marcas menos renomadas
Pouca/alguma autonomia financeira	↑	-	11I	Bens de marcas renomadas	11I	Instituições públicas	Necessidade de trabalho
CS: TRABALHADORES BAIXA RENDA (III)	**V.A.**	**V.N.**	12I	Sobrenome renomado	12III	Instituições públicas	Pouca/alguma autonomia financeira
Instituições públicas	↑↓	-			13I	Bens de marcas menos renomadas	Lazer de menor custo
Alta necessidade de trabalho	↓	↑			14III	***Alta necessidade de trabalho-2º***	Instituições públicas (dependência facultativa)
Grande esforço para conquista	↑↓	-			15I	Sobrenome renomado	**CS: TRABALHAD. BAIXA RENDA (III)**
							Instituições públicas (total dependência)
			MUDANÇAS*		**MUDANÇAS***		Alta necessidade de trabalho
			CSI	Bens de marcas renomadas	CSI	Instituições públicas (pouca dependência)	Grande esforço para conquista
			CSI	Instituições particulares (donos e clientes)	CSI	Lazer de alto custo	
			CSI	Instituições públicas	CSII	Instituições públicas (dependência facultativa)	
			CSII	Bens de marcas menos renomadas	CSII	Lazer de menor custo	
			CSII	Instituições particulares (clientes)	CSIII	Instituições públicas (total dependência)	
			CSII	Lazer	* Depois de EV2.		
			CSII	Instituições públicas			
			* Durante e depois de EV1.				

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E9 - PC9: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1II	Humilde	1III	Não esbanja o pouco que tem	**CS: ALTA (I)**
Muito dinheiro	↓p.	-	2III	Não esbanja o pouco que tem	2III	Humilde	Muito dinheiro
Elite da sociedade	↓p.	↓	3II	Dinheiro suficiente	3II	Humilde	Elite da sociedade
Esbanja dinheiro	↓p.	↑	4II	Consegue pagar contas em dia	4II	Consegue pagar contas em dia	Esbanja dinheiro
Muitos veículos	↓p.	-	5II	Tem carro	5II	***Dinheiro suficiente-1º***	Muitos veículos
Mesquinho	↓p.	↑	6III	Humilde	6II	Tem carro	Mesquinho
CS: MÉDIA (II)	**V.A.**	**V.N.**	7III	Pouco dinheiro	7II	Não tem sufoco	**CS: MÉDIA (II)**
Dinheiro suficiente	↑	↓	8III	Dificuldade em pagar as contas	8III	Pouco dinheiro	Dinheiro suficiente
Consegue pagar contas em dia	↑	↓	9Ip.	Mesquinho	9III	***Dificuldade em pagar as contas-2º***	Consegue pagar contas em dia
Tem carro	↑↓	↓	10Ip.	Muito dinheiro	10III	Tem muito sufoco	Tem carro
Humilde	↑	↓	11Ip.	Muitos veículos	11Ip.	***Muito dinheiro-3º***	**Humilde**
CS: BAIXA (III)	**V.A.**	**V.N.**	12Ip.	Elite da sociedade	12Ip.	Muitos veículos	Não tem sufoco
Pouco dinheiro	↓	↑	13Ip.	Esbanja dinheiro	13Ip.	Elite da sociedade	**CS: BAIXA (III)**
Dificuldade em pagar as contas	↓	↑			14Ip.	Esbanja Dinheiro	Pouco dinheiro
Não esbanja o pouco que tem	↑	↓	**MUDANÇAS**		15Ip.	Mesquinho	Dificuldade em pagar as contas
Humilde	↑	↓	CSII	Não tem sufoco			Não esbanja o pouco que tem
			CSIII	Tem muito sufoco			**Humilde**
							Tem muito sufoco

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E10 - PC10: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, f. II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1I	Escolaridade completa	1III	Possui renda baixa ou nenhuma	**CS: ALTA (I)**
Possui uma renda acima da média	-	-	2II	Chance de ascensão moderada	2III	***Moradia precária-1º***	Possui uma renda acima da média
Amplo acesso à cultura	↑	-	3II	Moradia em lugares medianos	3III	Baixa ou nenhuma chance de ascensão	Amplo acesso à cultura
Moradia em lugares privilegiados	↑	-	4II	Possui uma renda média	4III	Baixo acesso a escolaridade	Moradia em lugares privilegiados
Meritocracia	↓p.	-	5II	Acesso a escolaridade	5III	Não possui acesso a cultura	Meritocracia
Escolaridade completa	↑	-	6I	Amplo acesso à cultura	6II	Escolaridade completa	**Escolaridade completa**
CS: MÉDIA (II)	**V.A.**	**V.N.**	7II	Moderado acesso a cultura	7II	Acesso a escolaridade	**CS: MÉDIA (II)**
Possui uma renda média	↑↓	↓	8I	Possui uma renda acima da média	8II	Chance de ascensão moderada	Possui uma renda média
Moderado acesso a cultura	-	-	9I	Moradia em lugares privilegiados	9II	***Moradia em lugares medianos-2º***	Moderado acesso a cultura
Moradia em lugares medianos	↑	-	10III	Possui renda baixa ou nenhuma	10II	Moderado acesso a cultura	Moradia em lugares medianos
Chance de ascensão moderada	↑	-	11III	Não possui acesso a cultura	11I	Escolaridade completa	Chance de ascensão moderada
Acesso a escolaridade	↑	-	12III	Moradia precária	12II	Possui uma renda média	Acesso a escolaridade
CS: BAIXA (III)	**V.A.**	**V.N.**	13III	Baixa ou nenhuma chance de ascensão	13I	Amplo acesso à cultura	**Escolaridade completa**
Possui renda baixa ou nenhuma	↓	-	14III	Baixo acesso a escolaridade	14I	***Moradia em lugares privilegiados-3º***	**CS: BAIXA (III)**
Não possui acesso a cultura	↓	↑	15I	Meritocracia	15I	Possui uma renda acima da média	Possui renda baixa ou nenhuma
Moradia precária	↓	↑			16I	Meritocracia	Baixo acesso a cultura
Baixa ou nenhuma chance de ascensão	↓	↑	**MUDANÇAS**		**MUDANÇAS**		Moradia precária
Baixo acesso a escolaridade	↓	↑	CSII	Escolaridade completa	CSIII	~~Não possui acesso a cultura~~	Baixa ou nenhuma chance de ascensão
					CSIII	Baixo acesso a cultura	Baixo acesso a escolaridade

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E11 - PC11: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, f. II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1II	Consegue pagar faculdade e Ensino Médio	1I	***Dinheiro suficiente para não precisar trabalhar-1º***	**CS: ALTA (I)**
Dinheiro suficiente para não precisar trabalhar	↓	-	2II	Precisa trabalhar, mas tem uma boa vida financeira de modo que dinheiro não é um problema	2	Consegue pagar faculdade e E.M. (I+II)	Dinheiro suficiente para não precisar trabalhar
Viagens pro exterior uma coisa corriqueira	↑	-	3III	Graduados	3	Precisa trabalhar, mas tem uma boa vida financeira de modo que dinheiro não é um problema (I+II)	**Viagens pro exterior uma coisa corriqueira**
CS: MÉDIA ALTA (II)	**V.A.**	**V.N.**	4I	Dinheiro suficiente para não precisar trabalhar	4	Graduação (I+II+III+IV)	**Consegue pagar faculdade e E.M.**
Consegue pagar faculdade e Ensino Médio	↓↑	-	5III	Consegue bancar colégio particular até o Fundamental II	5	Viagens pro exterior uma coisa corriqueira (I+II)	**Precisa trabalhar, mas tem uma boa vida financeira de modo que dinheiro não é um problema**
Precisa trabalhar, mas tem uma boa vida financeira de modo que dinheiro não é um problema	↑	-	6I	Viagens para o exterior uma coisa corriqueira	6	Consegue bancar colégio particular até o Fundamental II (I+II+III)	**Consegue bancar colégio particular ate o Fundamental II**
CS: MÉDIA BAIXA (III)	**V.A.**	**V.N.**	7IV	Somente cursado E.M. ou este incompleto	7IV	Somente cursado E.M. ou este incompleto	**Graduados**
Consegue bancar colégio particular até o Fundamental II	↑	-	8IV	Trabalho precário	8IV	***Trabalho precário-2º***	**CS: MÉDIA ALTA (II)**
Graduados	↑	-					**Consegue pagar faculdade e E.M.**
CS: BAIXA (IV)	**V.A.**	**V.N.**	**MUDANÇAS***				**Precisa trabalhar, mas tem uma boa vida financeira de modo que dinheiro não é um problema**
Somente cursado E.M. ou este incompleto	↓	-	CSI	Consegue pagar faculdade e Ensino Médio			**Viagens pro exterior uma coisa corriqueira**
Trabalho precário	↓	↑	CSI	Precisa trabalhar, mas tem uma boa vida financeira de modo que dinheiro não é um problema			**Graduação**
			CSI	Consegue bancar colégio particular ate o Fundamental II			**Consegue bancar E.F.**
			CSI	Graduados			**CS: MÉDIA BAIXA (III)**
			CSII	Viagens pro exterior uma coisa corriqueira			**Consegue bancar colégio particular ate o Fundamental II**
			CSII	Graduação			**Graduados**
			CSII	Consegue bancar E. F.			**CS: BAIXA (IV)**
			CSIV	Graduação			Somente cursado E.M. ou este incompleto
			* Depois de EV1.				Trabalho precário
							Graduação

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E12 - PC12: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, f. II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: RICOS (I)	**V.A.**	**V.N.**	1II	Tem uma ou duas residências	A participante não considerou possível escalonar valor de pessoas em função de suas classes sociais e características. Destaca como exclusivas: ***Paga para outros trabalharem (I)*** ***Vende sua mão de obra, seu trabalho (II)*** ***Não tem uma residência (III)***		**CS: RICOS (I)**
Paga para outros trabalharem	-	-	2II	Vende sua mão de obra, seu trabalho			Paga para outros trabalharem
Exagero de bens materiais	↓p.	-	3I	Paga para outros trabalharem			Exagero de bens materiais
Prefere comida estrangeira	-	-	4II	Prefere comida típica da sua região			**Prefere comida estrangeira**
Mais de 3 residências	↓p.	-	5II	Só tem o que precisa de bens materiais			Mais de 3 residências
CS: PROLETARIADO (II)	**V.A.**	**V.N.**	6I	Prefere comida estrangeira			**Prefere comida típica da sua região**
Vende sua mão de obra, seu trabalho	↑↓	-	7I	Mais de 3 residências			**CS: PROLETARIADO (II)**
Só tem o que precisa de bens materiais	↑	↓ -	8I	Exagero de bens materiais			Vende sua mão de obra, seu trabalho
Prefere comida típica da sua região	-	-	9III	Pouco ou nenhum bem material			Só tem o que precisa de bens materiais
Tem uma ou duas residências	↑	-	10III	Só tem acesso a comida típica da região			**Prefere comida típica da sua região**
CS: NECESSITADOS (III)	**V.A.**	**V.N.**	11III	Só tem uma residência			Tem uma ou duas residências
Pouco ou nenhum bem material	↓	-					**Prefere comida estrangeira**
Só tem acesso a comida típica da região	↓	↓	**MUDANÇAS***		**MUDANÇAS***		**CS: NECESSITADOS (III)**
Não tem uma residência	↓	↑	CSII	Prefere comida estrangeira	CSI	Prefere comida típica da sua região	Pouco ou nenhum bem material
							Só tem acesso a comida típica da região
							Não tem uma residência
			* Depois de EV1.		* Depois de EV2.		

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E13-PE1: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	V.A.	V.N.	1I	Acesso a bens e serviços	1II	Trabalhadores/Prest.Serviço	**CS: ALTA**
Vivem de renda	-	-	2II	> acesso a alimentação saud.	2III	***Renda < R$400/capta – 1º***	**Vivem de renda**
Renda > R$30mil/capta	↑↓	-	3II	> acesso à educação	3II	***Renda média R$600,00ou+/capta – 2º***	Renda > R$30mil/capta
Acesso a bens e serviços	↑↓	-	4II	> acesso à saúde	4I	Acesso a bens e serviços	**Acesso a bens/serviços**
CS: MÉDIA (II)	V.A.	V.N.	5I	Viver de renda	5II	> acesso a alimentação saud.	**Trabalhadores/Prest.Serviço***
Trabalhadores/Prest.Serviço	↓	-	6I	Renda > R$30mil/capta	6II	> acesso à saúde	**Dependente do Estado***
Renda média R$1mil/capta	-	-	7II	Renda média R$1mil/capta	7II	> acesso à educação	Renda < R$30mil/capta*
> acesso à educação	↑	-	8III	Renda < R$1mil/capta	8III	Dependente do Estado	**> acesso à educação***
> acesso à saúde	↑	↓	9II	Trabalhadores/Prest.Serviço	9III	Alimentação restrita	**> acesso à saúde***
> acesso a alimentação saudável	↑	-	10III	Dependente do Estado	10III	Dificuldade de acesso à saúde	**> acesso a alimentação saud.***
CS: BAIXA (III)	V.A.	V.N.	11III	Dificuldade de acesso à saúde	11III	Pouco acesso à educação**	**CS: MÉDIA**
Renda < R$1mil/capta	↓	-	12III	Sem muito acesso à educação	12Ip.	***Renda > R$30mil/capta – 3º***	**Trabalhadores/Prest.Serviço**
Sem muito acesso à educação	↓	-	13III	Alimentação restrita	13Ip.	Viver de renda	Renda média R$600,00 a R$30mil/capta**
Dificuldade de acesso à saúde	↓	-					**> acesso à educação**
Dependente do Estado	↓	-			**MUDANÇAS**		**> acesso à saúde**
Alimentação restrita	-	-			CSII	~~Renda média R$1mil/capta~~	**> acesso a alimentação saud.**
					CSIII	~~Renda < R$1mil/capta~~	< acesso à educação*
					CSII	Renda média R$600,00ou+/capta	**Dificuldade de acesso à saúde***
					CSIII	Renda < R$400/capta	**Dependente do Estado***
							Alimentação restrita*
							Vivem de renda*
					** Adaptação		**Acesso a bens e serviços***
							CS: BAIXA
							Renda < R$400,00/capta
							Pouco acesso à educação
							Dificuldade de acesso à saúde
							Dependente do Estado
							Alimentação restrita
							Trabalhadores/Prest.Serviço*
							Vivem de renda*
							* Adições ** Adaptação

Fonte: o próprio autor. Nota: o caso das características sublinhadas na 4ª coluna será tratado mais adiante.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E14-PE2: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	V.A.	V.N.	1III	Unida	1III	Unida	**CS: ALTA (I)**
Abuso de drogas	↓	↑↓	2III	Trabalhadora	2	Trabalhadora(II+III) ***Tem menos oportunidades(III)-1º***	Abuso de drogas
Falta de caráter, ganância	↓p.	↑	3II	Mais meios de locomoção	3II	Mais meios de locomoção	**Falta de caráter, ganância**
Abuso de poder	↓p.	↑	4II	Consumidora	4II	***Consumidora-2º***	Abuso de poder
CS: MÉDIA (II)	V.A.	V.N.	5III	Sofrida	5III	Sofrida	Negligente
Consumidora	↓	-	6III	Vulnerável	6III	Vulnerável	**CS: MÉDIA (II)**
Mais meios de locomoção	↑	↓	7I	Abuso de drogas	7I	Abusa de drogas	Consumidora
CS: BAIXA (III)	V.A.	V.N.	8III	Ter menos oportunidades	8	Falta de caráter, ganância (Ip. +IIp.)	Mais meios de locomoção
Vulnerável	-	-	9Ip.	Abuso de poder	9Ip.	***Abusa de poder-3º***	Trabalhadora
Unida	↑	↓	10Ip.	Falta de caráter, ganância	10Ip.	Negligente	**Falta de caráter, ganância**
Sofrida	↑	↑					**CS: BAIXA (III)**
Tem menos oportunidades	↓	-	**MUDANÇAS***		**MUDANÇAS***		Vulnerável
Trabalhadora	↑	↓	CSII	Trabalhadora	8IIIp.	Falta de caráter, ganância	Unida
			CSII	Falta de caráter, ganância			Sofrida
			CSI	Negligente			Tem menos oportunidades
			* Depois de EV1.		* Depois de EV2.		Trabalhadora
							~~**Falta de caráter, ganância**~~*
							* Subtração

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E15-PE3: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: MUITO RICOS (I)	**V.A.**	**V.N.**	1III	Solidariedade	1II+III	Solidariedade	**CS: MUITO RICOS (I)**
Canalhas	↓p.	↑	2II	Ambição	2II+III	Ambição como motor	Canalhas
Apenas lucram (raras exceções)	↓p.	↑	3II	Impostos	3II	Impostos valor justo	Apenas lucram (raras exceções)
Detêm o poder	↓p.	-	4II	Medo de perder o emprego	4	Baixa escolaridade (III) ***Desnutrição (III)-1º*** Violência (III) Trabalho desqualificado (III) ***Medo de perder o emprego(II)-1º*** Violência oculta(II)	Detêm o poder e fazem tudo p manter poder
Fazem tudo para manter poder	↓p.	↑	5I	Apenas lucram (raras exceções)			**Violência oculta**
CS: QUE TRABALHAM (II)	**V.A.**	**V.N.**	6IIp.	Consumismo	5IIp.	Consumismo	**Empreendedorismo***
Consumismo	↓p.	↑	7III	Trabalho desqualificado	6Ip.	Apenas lucram (raras exceções)	**Medo de perder emprego***
Impostos	↑	↓	8III	Baixa escolaridade	7	Impostos sonegados(Ip.) Ambição a serviço do poder(Ip.)	**Impostos sonegados**
Medo de perder o emprego	↓	↑	9III	Desnutrição	8Ip.	Violência oculta	**Ambição a serviço do poder**
Ambição	↑	-	10III	Violência	9Ip.	Detêm o poder e fazem tudo p manter poder	**CS: QUE TRABALHAM (II)**
CS: MISERÁVEIS (III)	**V.A.**	**V.N.**	11Ip.	Detêm o poder e fazem tudo para manter poder	10Ip.	***Canalhas-2º***	Consumismo
Baixa escolaridade	↓	-	12Ip.	Canalhas			**Impostos valor justo**
Desnutrição	↓	↑					Medo de perder o emprego
Violência	↓	↑	**MUDANÇAS***		**MUDANÇAS***		**Ambição como motor**
Trabalho desqualificado	↓	↑	CSIII+II	Ambição como motor	CSII	Violência oculta em família	**Empreendedorismo***
Solidariedade	↑	↓	CSII	Solidariedade	CSII	~~Violência oculta~~	**Criativos***
			CSII+I	Violência oculta			**Solidariedade**
			CSI	Impostos sonegados			**Violência oculta em família**
			CSI	Ambição a serviço do poder			**Desnutrição***
			CSII	Impostos valor justo			**CS: MISERÁVEIS (III)**
							Baixa escolaridade
							Desnutrição
							Violência
							Trabalho desqualificado
							Solidariedade
			* Depois de EV1.		* Depois de EV2.		**Empreendedorismo***
							Criativos*
							Medo de perder o emprego*
							Ambição como motor
							* Adições

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das

pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E16 - PE4: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1II	Oportunidade; Fácil acesso	1III	***Pobreza-1º***	**CS: ALTA (I)**
Privilegiada	↓p.	-	2III	Menos oportunidade	2III	Menos oportunidade	Privilegiada
Superior	↓p.	-	3III	Pobreza	3II	Menos oportunidade	Superior
CS: MÉDIA (II)	**V.A.**	**V.N.**	4I	Privilegiada	4II	Oportunidade; Fácil acesso	**Oportunidade; Fácil acesso**
Oportunidade	↑	-	5I	Superior	5I	Oportunidade; Fácil acesso	**CS: MÉDIA (II)**
Fácil acesso	↑	-			6Ip.	***Privilegiada-2º***	**Oportunidade; Fácil acesso**
CS: BAIXA (III)	**V.A.**	**V.N.**	**MUDANÇAS***		7Ip.	Superior	**Menos oportunidade**
Menos oportunidade	↓	-	CSI	Oportunidade; Fácil acesso			**CS: BAIXA (III)**
Pobreza	↓	-	CSII	Menos oportunidade			**Menos oportunidade**
			* Depois de EV1.				Pobreza

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E17-PE5: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1III	Condições estáveis de vida	1V	Maioria negros	**CS: ALTA (I)**
Carros de luxo	↑	-	2III	Trabalho/emprego estável	2V	Trabalho/emprego instável ou inexistente	Carros de luxo
Êxito no emprego/profissão	↑	↓	3I	Êxito no emprego/profissão	3V	***Marginalizados-1º***	Êxito no emprego/profissão
Maioria brancos	↓	-	4III	Meios próprios de locomoção	4IV	Escolaridade básica	Maioria brancos
CS: MÉDIA ALTA (II)	**V.A.**	**V.N.**	5II	Moram em bairros + ricos	5IV	***Alimentação básica-2º***	**Condições estáveis de vida**
Moram em bairros + ricos	↑	↓p.	6II	Buscam segurança > (cond.)	6III	Trabalho/emprego estável	**Emprego estável**
Buscam segurança > (cond.)	↓p.	-	7IV	Alimentação básica	7III	Condições estáveis de vida	**Meios próprios de locomoção**
Viagens 3-5 vezes/ano	↑	-	8II	Viagens 3-5 vezes/ano	8III	Meios próprios de locomoção	**Buscam segurança maior***
CS: MÉDIA (III)	**V.A.**	**V.N.**	9I	Carros de luxo	9II	Viagens 3-5 vezes/ano	**CS: MÉDIA ALTA (II)**
Trabalho/emprego estável	↑	↓	10I	Maioria brancos	10II	***Buscam segurança > (cond.)-3º***	Moram em bairros + ricos
Meios próprios de locomoção	↑	**-**	11IV	Escolaridade baixa	11II	Moram em bairros + ricos	**Buscam segurança > (cond.)**
Condições estáveis de vida	↑	↓	12V	Maioria negros	12II	Emprego estável	Viagens 3-5 vezes/ano
CS: BAIXA (IV)	**V.A.**	**V.N.**	13V	Trabalho/emprego instável ou inexistente	13II	Condições estáveis de vida	**Condições estáveis de vida**
Escolaridade baixa	↓	↑	14V	Marginalizados	14II	Meios próprios de locomoção	**Emprego estável**
Alimentação básica	-	-			15I	Êxito no emprego/profissão	**Meios próprios de locomoção**
CS: MUITO BAIXA (V)	**V.A.**	**V.N.**	**MUDANÇAS***		16I	***Carros de luxo-4º***	**CS: MÉDIA (III)**
Marginalizados	↓	-	CSII	Condições estáveis de vida	17I	Condições estáveis de vida	**Trabalho/emprego estável**
Trabalho/emprego instável ou inexistente	↓	-	CSII	Emprego estável	18I	Emprego estável	**Meios próprios de locomoção**
Maioria negros	↓	-	CSII	Meios próprios de locomoção	19I	Meios próprios de locomoção	**Condições estáveis de vida**
			CSI	Condições estáveis de vida	20I	Maioria brancos	**CS: BAIXA (IV)**
			CSI	Emprego estável			Escolaridade baixa
			CSI	Meios próprios de locomoção			Alimentação básica
							CS: MUITO BAIXA (V)
			* Depois de EV1.				Marginalizados
							Trabalho/emprego instável ou inexistente
							Maioria negros
							* Adição

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E18 - PE6: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1I	Influência política e econômica	1V	***Sobrevivem-1º***	**CS: ALTA (I)**
Influência política e econômica	↑↓p.	↓	2III	Vida econômica estável	2V	Direitos negados ou negligenciados	Influência política e econômica
Egoísmo	↓p.	↑	3III	Aproveitam o que têm direito	3V	Trabalham para comer	Egoísmo
Roupas de marca	-↓p.	-	4II	Poucos bens	4IV	***Básico para viver-2º***	**Roupas de marca**
Muitos bens	-↓p.	-	5III	Focam nos estudos (para ter o que fazer)	5IV	Focam nos estudos (para ser)	Muitos bens
Produz muito capital	↑↓p.	**-**	6IV	Básico para viver	6I+II+III	Vida econômica estável	Produz muito capital
CS: MÉDIA ALTA (II)	**V.A.**	**V.N.**	7IV	Focam nos estudos (para ser)	7I+II+III	Aproveitam o que têm direito	**Aproveitam o que têm direito**
Soberba	↓p.	↑	8I	Roupas de marca (I)	8III	***Focam nos estudos (para ter o que fazer)-3º***	**Vida econômica estável**
Poucos bens	-↓	-	9II	Roupas de marca (II)	9II	***Poucos bens-4º***	**CS: MÉDIA ALTA (II)**
Roupas de marca	↑↓p.	**-**	10I	Produz muito capital	10I+II	Roupas de marca	Soberba
CS: MÉDIA MÉDIA (III)	**V.A.**	**V.N.**	11I	Muitos bens	11Ip.	Muitos bens	Poucos bens
Vida econômica estável	↑	↓	12V	Sobrevivem	12I	***Influência politica e econômica-5º***	**Roupas de marca**
Aproveitam o que têm direito	↑	↓	13V	Trabalham para comer	13Ip.	Produz muito capital	**Aproveitam o que têm direito**
Focam nos estudos (para ter o que fazer)	-	-	14V	Direitos negados ou negligenciados	14Ip.	Egoísmo	**Vida econômica estável**
CS: MÉDIA BAIXA (IV)	**V.A.**	**V.N.**	15I	Egoísmo	15IIp.	Soberba	**CS: MÉDIA MÉDIA (III)**
Básico para viver	↑	↓	16II	Soberba			**Vida econômica estável**
Focam nos estudos (para ser)	↓	-					**Aproveitam o que têm direito**
CS: BAIXA (V)	**V.A.**	**V.N.**	**MUDANÇAS***				Focam nos estudos (para ter o q fazer)
Sobrevivem	↓	↑	CSI	Aproveitam o que têm direito			**CS: MÉDIA BAIXA (IV)**
Direitos negados ou negligenciados	↓p.	↑	CSI	Vida econômica estável			Básico para viver
Trabalham para comer	↓	-	CSII	Aproveitam o que têm direito			Focam nos estudos (para ser)
			CSII	Vida econômica estável			**CS: BAIXA (V)**
			* Depois de EV1.				Sobrevivem
							Direitos negados ou negligenciados
							Trabalham para comer

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E19 - PE7: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1I	Acesso amplo	1I	Acesso amplo	**CS: ALTA (I)**
Renda fam. > que 5 sal.mín.	↑	↓	2II	Fácil acesso	2II	***Fácil acesso-2º***	Renda fam. > que 15 sal.mín.
Acesso amplo	↑	↓	3I	Escolaridade alta	3I	Escolaridade alta	Acesso amplo
Escolaridade alta	↑	↓	4II	Escolaridade equivalente à renda	4II	Escolaridade equivalente à renda	Escolaridade alta
Posses de bens	-	-	5I	Posses de bens	5II	Renda fam. de 2 a 14 sal.mín.	**CS: MÉDIA (II)**
Estrutura familiar	-	-	6III	Pouco acesso	6III	Pouco acesso	Renda fam. de 2 a 14 sal.mín
CS: MÉDIA (II)	**V.A.**	**V.N.**	7II	Posses delimitadas	7I	***Renda fam. > que 15 sal.mín.-1º***	Fácil acesso
Renda fam. equivalente a 2ou+ sal.mín.	↑	-	8I	Renda fam. > que 5 sal.mín.	8III	***Renda fam. inferior a 1 sal.mín.-3º***	Escolaridade equivalente à renda
Fácil acesso	↑	↓	9III	Dificuldade em possuir posses	9III	Baixa escolaridade	**CS: BAIXA (III)**
Escolaridade equivalente à renda	↓	-	10II	Renda fam. equivalente a 2ou+ sal.mín.			Renda fam. inferior a 1 sal.mín.
Estrutura familiar	-	-	11III	Renda fam. inferior a 1 sal.mín.			Pouco acesso
Posses delimitadas	↓	-	12III	Baixa escolaridade			Baixa escolaridade
CS: BAIXA (III)	**V.A.**	**V.N.**					
Renda fam. inferior a 1 sal.mín.	↓	-	**MUDANÇAS***		**MUDANÇAS***		
Pouco acesso	↓	-	CSI,II,III	~~Estrutura familiar~~	CSI	Renda fam. > que 15 sal.mín	
Baixa escolaridade	↓	↑	CSIII	~~Dificuldade em possuir posses~~	CSII	Renda fam. de 2 a 14 sal.mín.	
Dificuldade em possuir posses	↓	↑	CSII	~~Posses delimitadas~~	CSI	~~Renda fam. > que 5 sal.mín.~~	
Estrutura familiar	-	-	CSI	~~Posses de bens~~	CSII	~~Renda fam. equivalente a 2ou+ sal.mín.~~	
			* Durante e depois de EV1.		* Durante EV2.		

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E20 - PE8: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.		
CS: ALTA (I)	**V.A.**	**V.N.**
Escola privada	↑	↓
Plano de saúde	↑	-
Acesso a diferentes culturas	↑	↓
Transporte privado	↑↓	-
Maior lazer	↑	↓
CS: MÉDIA ALTA (II)	**V.A.**	**V.N.**
Escola privada	↑	-
Plano de saúde	↑	-
Acesso a outras línguas	↑	-
Transporte privado	↑↓	-
Tempo de lazer moderado	↑	↓
CS: MÉDIA (III)	**V.A.**	**V.N.**
Escola pública/privada	↑	-
Transporte público/privado	↑	-
Saúde pública	↑↓	-
CS: BAIXA (IV)	**V.A.**	**V.N.**
Escola pública	↑↓	-
Baixa escolaridade	↓	-
Cesta básica	↓	↑
Saúde pública	↑↓	-
Transporte público	↑↓	↑

EV1	
1III	Escola pública/privada
2III	Saúde pública/privada
3IV	Alimentação básica
4III	Transporte público/privado
5IV	Escola pública
6IV	Saúde pública
7II	Diferentes formas de educação
8III	Tempo de lazer moderado
9IV	Transporte público
10I	Acesso a diferentes culturas
11I	Plano de saúde (I)
12II	Plano de saúde (II)
13II	Escola privada (II)
14I	Escola privada (I)
15I	Maior lazer
16I	Transporte privado (I)
17II	Transporte privado (II)
18IV	Baixa escolaridade
MUDANÇAS*	
CSIII	Saúde pública/privada
CSIV	Alimentação básica
CSIV	Tempo de lazer baixo
CSIII	Tempo de lazer moderado
CSII	Diferentes formas de educação
CSI	Diferentes formas de educação
CSIII	~~Saúde pública~~
CSIV	~~Cesta básica~~
CSII	~~Acesso a outras línguas~~

* Durante e depois de EV1.

EV2

A participante não considerou possível escalonar valor de pessoas em função de suas classes sociais e características.

Destaca como exclusivas:
Acesso a diferentes culturas (I)
Baixa escolaridade (IV)

2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)
Acesso a escola privada
Plano de saúde
Acesso a diferentes culturas
Transporte privado
Maior tempo de lazer
Diferentes formas de educação
Baixa escolaridade*
CS: MÉDIA ALTA (II)
Escola privada
Plano de saúde
Diferentes formas de educação
Transporte privado
Tempo de lazer moderado
Acesso a diferentes culturas*
Baixa escolaridade*
CS: MÉDIA (III)
Escola pública/privada
Transporte público/privado
Saúde pública/privada
Tempo de lazer moderado
Acesso a diferentes culturas*
Baixa escolaridade*
CS: BAIXA (IV)
Escola pública
Baixa escolaridade
Alimentação básica
Saúde pública
Transporte público
Tempo de lazer baixo
Acesso a diferentes culturas*

* Adições

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das

CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E21 - PE9: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, fase II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1I	Acesso aos meios de saúde	1IV	***Sem recursos para viver-1º***	**CS: ALTA (I)**
Alta condição financeira	↑ ↓p.	-	2II	Condição financeira plena	2II	***Comportamento mais recíproco-2º***	Alta condição financeira
Acesso aos meios de saúde e educação	↑	-	3II	Acesso aos meios de saúde	3III	Acesso precário à saúde e educação	**Acesso meios de saúde e educ.**
Traços conservadores de comportamento	↓p.	↑	4II	Comportamento mais recíproco	4II	Acesso aos meios de saúde e educação	**Traços conservad. de compto**
CS: MÉDIA (II)	**V.A.**	**V.N.**	5I	Alta condição financeira	5III	Condição financeira baixa	**Reciprocidade***
Condição financeira plena	-	↓	6II	Alienação parcial	6II	Condição financeira plena	**Alienação parcial***
Acesso aos meios de saúde e educação	↑	↓	7III	Acesso precário à saúde e educação	7II	Alienação parcial	**CS: MÉDIA (II)**
Comportamento mais recíproco	↑	↓	8III	Alienação	8IIIp.	***Alienação total-3º***	Condição financeira plena
Alienação parcial	↓	↑	9III	Condição financeira baixa	9I	Acesso aos meios de saúde e educação	**Acesso meios de saúde e educ.**
CS: BAIXA COM ACESSO (III)	**V.A.**	**V.N.**	10I	Traços conservadores de comportamento	10I	Alta condição financeira	Comportamento mais recíproco
Acesso precário à saúde e educação	↓	↑	11III	Baixo acesso aos quesitos básicos	11Ip.	***Traços conservadores de comportamento-4º***	**Alienação parcial**
Condição financeira baixa	↓	↑	12IV	Sem acesso a recursos para viver			**Traços conservad. de compto***
Ausência de quesitos básicos (comida etc)	↓	↑					**Reciprocidade***
Alienação	↓	↑	**MUDANÇAS***		**MUDANÇAS***		**CS: BAIXA COM ACESSO (III)**
CS: BAIXA SEM ACESSO (IV)	**V.A.**	**V.N.**	CSIII	~~Ausência de quesitos básicos (comida etc)~~	CSIII	~~Baixo acesso aos quesitos básicos~~	Acesso precário à saúde e educ.
Sem acesso a recursos para viver	↓	↑	CSIII	Baixo acesso aos quesitos básicos	CSIII	~~Alienação~~	Condição financeira baixa
					CSIII	Alienação total	**Alienação parcial***
							~~Alienação total~~**
							Traços conservad. de compto*
							Reciprocidade*
			* Durante EV1.		* Durante EV2.		**CS: BAIXA SEM ACESSO (IV)**
							Sem acesso a recursos para viver
							Alienação parcial*
							Traços conservad. de compto*
							Reciprocidade*
							* Adições ** Subtrações

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E22 - PE10: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, f. II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: ALTA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1I	Escolaridade de qualidade	1III	***Maior necessidade de trabalhar-1º***	**CS: ALTA (I)**
Escolaridade de qualidade	↑↓	↓	2II	Menor necessidade de trabalhar	2III	Busca de bens materiais	**Escolaridade de qualidade**
Bens materiais de qualidade	↓	↓	3III	Maior necessidade de trabalhar	3III	Falta de bens materiais	**Menor necessidade de trabalhar**
CS: MÉDIA (II)	**V.A.**	**V.N.**	4II	Busca de bens materiais	4II	Menor necessidade de trabalhar	**Bens materiais de qualidade**
Necessidade de trabalhar	↑↓	↓	5I	Bens materiais de qualidade	5II	Busca de bens materiais	**CS: MÉDIA (II)**
Busca de bens materiais	↑↓	↓	6III	Falta de bens materiais	6I	Escolaridade de qualidade	**Menor necessidade de trabalhar**
CS: BAIXA (III)	**V.A.**	**V.N.**			7I	Menor necessidade de trabalhar	**Busca de bens materiais**
Necessidade de trabalhar	↑↓	↑	**MUDANÇAS***		8I	***Bens materiais de qualidade-2º***	**Bens materiais de qualidade***
Falta de bens materiais	↓	↑	CSII	Menor necessidade de trabalhar			**Escolaridade de qualidade***
			CSIII	Maior necessidade de trabalhar			**CS: BAIXA (III)**
			CSIII	Busca de bens materiais			Maior necessidade de trabalhar
			CSI	Menor necessidade de trabalhar			**Busca de bens materiais**
			* Durante e depois de EV1.				Falta de bens materiais
							Escolaridade de qualidade*
							* Adições

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E23 - PE11: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, f. II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: RICA (I)	**V.A.**	**V.N.**	1I	Moradia luxuosa	1II	Trabalho em condições + difíceis	**CS: RICA (I)**
Educação/saúde privada	↑	↓	2I	Trabalho em condições boas	2I	Trabalho em condições boas	**Educação/saúde privada**
Bens materiais caros	↑	-	3I	Bens materiais caros	3II	Educação/saúde pública	**Bens materiais caros**
Moradia luxuosa	↑	↓	4I	Educação/saúde privada	4II	Educação/saúde privada	Moradia luxuosa
Trabalho em condições boas	↑	↓	5II	Moradia simples	5I	Educação/saúde privada Educação/saúde pública	Trabalho em condições boas
CS: POBRE (II)	**V.A.**	**V.N.**	6II	Trabalho em condições + difíceis	6II	***Moradia simples-1º***	**Educação/saúde pública**
Educação/saúde pública	↓↑	-	7II	Bens materiais + baratos	7I	***Moradia luxuosa-2º***	**Bens materiais simples**
Bens materiais + baratos	↓↑	-	8II	Educação/saúde pública	8II	Bens materiais caros	**Moradia simples***
Moradia simples	↓	-			9II	Bens materiais + baratos	**CS: POBRE (II)**
Trabalho em condições + difíceis	↑	-	**MUDANÇAS***		10I	Bens materiais simples	**Educação/saúde pública**
			CSI	Educação/saúde pública	11I	Bens materiais caros	**Bens materiais + baratos**
			CSI	Bens materiais simples			**Moradia simples**
			CSII	Educação/saúde privada			Trabalho em condições + difíceis
			CSII	Bens materiais caros			**Educação/saúde privada**
							Bens materiais caros
			* Depois de EV1.				* Adição

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).

Quadro E24 - PE12: implicações entre classes sociais e características valoradas nas etapas A e C, f. II. Escalas de valores 1 e 2.

1ª CS X Caract.			EV1		EV2		2ª CS X Caract.
CS: A (I)	**V.A.**	**V.N.**	1I	Alta escolaridade	1	Alta escolaridade (I) ***Acumulação de bens (I)-3º*** Funcionário público (II) Empregado de empresa grande (cargo superior) (II) Empresário (II) Autônomo (II;III)	**CS: A (I)**
Alta escolaridade	↑↓	-	2I	Acumulação de bens			Acumulação de bens
Família tradicional	-	-	3II	Funcionário público			**Empresário**
Acumulação de bens	↑	↓	4II	Empresário			**Funcionário público**
CS: B (II)	**V.A.**	**V.N.**	5II	Empregado de empresa grande (cargo superior)			**Empregado de empresa grande (cargo superior)**
Funcionário público	-	-	6III	Empregado de pequena empresa			**CS: B (II)**
Empregado de empresa grande (cargo importante)	-	-	7III	Cargo inferior	2	Empregado de pequena empresa (II;III) ***Cargo inferior (III)-2º***	**Funcionário público**
Empresário	-	-	8III	Autônomo			**Empregado de empresa grande (cargo superior)**
CS: C (III)	**V.A.**	**V.N.**	9I	Família tradicional	3	Mendigo (IV) ***Miséria (IV)-1º***	**Empresário**
Empregado de pequena empresa	↓	-	10IV	Mendigo			**Autônomo**
Autônomo	↓	-	11IV	Miséria			**Empregado de pequena empresa**
Cargo inferior	↑↓	-					**Alta escolaridade***
CS: D (IV)	**V.A.**	**V.N.**	**MUDANÇAS***		**MUDANÇAS***		**CS: C (III)**
Mendigo	-	-	CSII	Empregado de empresa grande (cargo ~~importante~~)	CSI	Empresário	**Empregado de pequena empresa***
Miséria	↓	-	CSII	Empregado de empresa grande (cargo superior)	CSI	Funcionário público	**Autônomo**
			CSI	~~Família tradicional~~	CSI	Empregado de empresa grande (cargo superior)	Cargo inferior (trabalhador)
			CSII	Autônomo	CSIII	Empresário	**Empregado**
			CSII	Empregado de pequena empresa			**Alta escolaridade***
			* Durante e depois de EV1.		* Durante e depois de EV2.		**CS: D (IV)**
							Mendigo
							Miséria
							Alta escolaridade*
							MUDANÇAS
							~~CSI – Alta escolaridade~~
							* Adições ** Subtrações

Fonte: o próprio autor.

Legendas: números romanos = níveis de classes sociais (CS); ↑ = valor positivo; ↓ = valor negativo; - = valor neutro; p. = significação preconceituosa; números arábicos = posição em escala de valores; EV1 = escala de valores das ações das CS (modos de ser, ter e fazer); EV2 = escala de valores das pessoas das CS que apresentam seus modos de ser, ter e fazer; negrito = ações comuns a mais de uma CS; negrito e itálico = escala de valores das ações exclusivas (EV4).