

Fundamentos das representações sociais para a pesquisa em educação**Fundamentals of Social Representation for Education Research****Fundamentos de las representaciones sociales para la investigación en educación****Recebido: 15/06/2016****Aprovado: 09/10/2016****Publicado: 01/01/2017****Érico Pinheiro Lopes de Paula¹**
Helena de Ornellas Sivieri-Pereira²

O texto apresenta levantamento bibliográfico para discutir os princípios da Teoria das Representações Sociais, levando em conta a dispersão epistemológica historicamente ligada à Psicologia e as ciências da Educação, bem como as pesquisas sobre a aplicação da teoria na área da educação. O trabalho foi desenvolvido pela revisão do referencial clássico, no diálogo com interlocutores das ciências sociais, tendo em vista a pergunta: Quais aspectos desse conjunto teórico podem ser utilizados na investigação em educação? Os resultados aqui expostos sinalizam que as Representações Sociais apresentam versatilidade no manejo e confiabilidade das interpretações. Destacam-se apesar disto, alguns riscos que devem ser administrados pelo pesquisador em campo.

Descritores: Educação; Psicologia social. Métodos.

This paper presents a bibliographic review to discuss the elements of the Theory of Social Representations, focusing on the epistemological dispersion historically linked to Psychology and Education Sciences. It also brings forth the researches about the application of that theory in the field of education. The study was conducted by reviewing the classical frame of reference, in dialogue with researches of social sciences, to answer the question: What aspects of this theoretical set can be used in educational researches? The results indicate that the social representations are versatile to manage and offer reliable interpretations. However, it is important to highlight some risks that must be managed by the researcher in the field.

Descriptors: Education; Psychology social; Methods.

El artículo presenta una revisión bibliográfica para discutir los principios de la Teoría de las Representaciones Sociales, con especial atención a la dispersión epistemológica vinculada históricamente a la Psicología y a las Ciencias de la Educación, y también a las investigaciones acerca de la aplicación de la teoría en el campo de la educación. El trabajo fue desarrollado mediante la revisión del marco clásico, en diálogo con interlocutores de las ciencias sociales, para responder a la pregunta: ¿Qué aspectos de este conjunto teórico pueden ser utilizados en la investigación en la educación? Los resultados aquí expuestos indican que las Representaciones Sociales presentan versatilidad en el manejo y confiabilidad de las interpretaciones. Se destacan, a pesar de esto, algunos riesgos que deben ser administrados por el investigador en el campo.

Descriptores: Educación; Psicología social; Métodos.

¹Cientista social. Pedagogo. Especialista em Divulgação de Ciências. Mestre em Educação. Diretor de Estágios Educacionais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). ORCID - 0000-0002-1942-0895 E-mail: ericolpp@gmail.com

²Psicóloga. Mestre em Psicologia Escolar. Doutora em Psicologia. Professora do Mestrado em Educação e do Departamento de Psicologia da UFTM. ORCID - 000000336942705 E-mail: helena.sivieri@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em novembro de 2014, encerrou-se a vida e a carreira do psicólogo Serge Moscovici. Suas contribuições acadêmicas mais contundentes referem-se basicamente à teoria do conhecimento e aos processos psicossociais de constituição do sujeito.

Conceitos como o de Representações Sociais (RS), bem como o de Situações Sociais, resultaram como influências importantes nos procedimentos de análise e interpretação dos fenômenos psicológicos e sociológicos a partir da segunda metade do século 20.

Neste estudo, o contexto político atual apresentou-se propício para estimular e promover debate a respeito da inserção do psicólogo na educação básica. O momento de renovação ensejado pela posse do governo interino, assim como a agenda pública em torno da qualidade da Educação nacional, indica que a proposta movimentada os interesses corporativos e a sociedade civil em geral. A pesquisa então configurou etapa preliminar para investigação mais ampla, sobre as RS de profissionais da educação básica pública.

Com os referenciais designados no projeto preliminar, reconhece-se que a questão da identidade aparece em boa parte dos estudos ao longo da história da Psicologia, e que a questão da profissão docente é assunto caro às ciências da Educação – principalmente na contemporaneidade. Os resultados aqui expostos sinalizam que as RS apresentam versatilidade no manejo e confiabilidade nas interpretações. Não obstante, oferecem riscos que devem ser administrados pelo pesquisador, em campo e na redação final.

Para a pesquisa completa, interessam as possibilidades de formação continuada afinadas com as necessidades sentidas pelos professores no ofício diário, pautadas na construção de uma escola que aprende e ajuda sua comunidade na tarefa cotidiana de profissionalidade.

Na perspectiva da educação superior, o perfil traçado e os discursos registrados podem oferecer caminhos para elaboração de

propostas formativas coesas e significativas, que em definitivo trazem alento aos problemas decorrentes da oposição entre teoria e prática na formação inicial e continuada.

Descreve-se nesse texto o levantamento bibliográfico realizado com o objetivo de discutir os princípios da Teoria das Representações Sociais (TRS) em função de: a) a dispersão epistemológica historicamente ligada às ciências da Educação e à Psicologia; e b) as pesquisas sobre a aplicação da TRS no campo da educação. O trabalho foi desenvolvido a partir de leitura sobre a obra principal de Moscovici¹, na procura de diálogo com interlocutores da Psicologia e das Ciências Sociais. A pergunta essencial a que se tentou responder foi: quais aspectos da TRS podem ser utilizados na investigação sobre identidade profissional no interior das escolas?

MÉTODO

O estudo aqui descrito faz parte de pesquisa caracterizada como básica, exploratória e qualitativa.

Empreendeu-se levantamento bibliográfico a respeito de aspectos metodológicos decorrentes de uma teoria já clássica em Psicologia Social. Os dados foram reunidos por meio de leituras e críticas, sustentadas por autores que atualizam os trabalhos em Psicologia para outras áreas das Ciências Sociais - especialmente a Educação.

A rigor, o procedimento esboçado não configura estabelecimento de hipóteses, pois não haviam sido levantadas no projeto original mais extenso e, portanto, não havia a pretensão de verificá-las. Interessava mais o sentido exploratório envolvido na investigação, com fidelidade ao paradigma emergente e indiciário a que se procurou afiliação.

RESULTADOS

Primeiramente foi analisada a obra que marca o surgimento da teoria - "A representação social da psicanálise"¹ - com o recurso da Análise de Conteúdo². Em seguida,

foram sintetizadas as relações encontradas com as Ciências Humanas em geral, e com a Pedagogia em particular. A partir disto, foram organizados excertos que ilustram as influências mais significativas para estruturação da investigação ulterior.

Nesse sentido, privilegiou-se a crítica aos procedimentos estanques e fechados de análise, reconhecendo-se que os estudos exploratórios desenvolvem-se por meio de operações que permitem apreender as ligações entre as diferentes variáveis, com base exclusivamente em aspectos internos aos textos². Neste ponto, retomam-se os preceitos defendidos por Moscovici¹.

DISCUSSÃO

Aponta-se inicialmente o historiador Carlo Ginzburg com a ilustração de um dilema típico que as ciências humanas enfrentam desde a sua origem. Trata-se de uma constatação, acompanhada de uma dúvida: "ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual"³.

Constatando o caráter ideológico por trás da construção de conhecimento sobre a sociedade – e afastando-se da cisão clássica entre sujeito e objeto do conhecimento – resta optar entre a adoção de um estatuto epistemológico consolidado (ciências naturais) para chegar a resultados pouco relevantes ou, um estatuto frágil (indiciário) para resultados mais relevantes. Embora relevante à constatação inicial, encontra-se na TRS um conjunto de proposições, e pressupostos, que podem tornar menos frágil (ou duvidosa) a tarefa metodológica.

Assim, as duas ciências que surgem no pano de fundo do trabalho percorrem trajetórias bastante distintas, porém comungam da grande desconfiança que recai sobre seus estatutos epistemológicos.

No caso da Psicologia, mesmo que não apresente consenso acadêmico, insere-se na sociedade como um ramo técnico

consolidado, inclusive com conselho e registro profissional próprios. No caso da Pedagogia, que ganha contornos de ciência moderna em período bem anterior, até hoje padece de precária profissionalidade como mostram estudos sobre a formação de professores⁴.

Com relação à constituição do indivíduo e do profissional, existe uma concepção de subjetividade do século 19 que era assente na cisão entre sujeito e objeto do conhecimento. Esta separação fora sustentada desde Platão⁵.

No campo das ciências sociais, por outro lado, destaca-se também o discurso como campo de construção e expressão de um saber/ser que o homem adquire em suas relações sociais e interpessoais. Dentro dessa perspectiva, a identidade se constrói também pela rede de relações subjetivas e sociais, além da dinâmica de poder, nas quais o indivíduo está imerso – e pode ser investigada por meio da análise desses discursos. De forma equivalente, Moscovici¹ trata as RS como produtos das intersecções interpessoais. Nas relações engendradas e conformadas socialmente é que o homem atribui significados ao mundo.

Desde os tempos remotos a Educação desenvolve-se como processo vital, como experiência que constrói a humanidade em cada indivíduo e que proporciona as condições para a reprodução da "vida" em sentido amplo⁶. Nas palavras de Antônio Joaquim Severino, no prefácio do livro "História das ideias pedagógicas"⁷, justamente por ser vivida "a educação demorou para tornar-se preocupação dos teóricos, ressentindo-se até hoje de maior consistência conceitual".

A tradição educativa ancestral avançou historicamente sob a forma de uma série de experiências relacionadas a rituais, dogmas e tabus. Os cultos animistas, o totemismo, são exemplos de sistemas que comunicam e estabilizam o conhecimento socialmente acumulado por meio de metáforas e interdições. A tradição oriental – seja no taoísmo, no hinduísmo ou entre os hebreus (embora fosse baseada em métodos mnemônicos, "que fossilizava a inteligência, a

imaginação e a criatividade")⁷, resgatavam o sentido de harmonia, de autoconhecimento e de equilíbrio, circunscrito ao desenvolvimento natural da interação entre mais velhos e mais novos - como nas obras de Lao-Tsé ou Confúcio (551 - 479 a.C.).

A partir do 5º séc. a.C. observa-se o desenvolvimento de uma reflexão mais sistemática sobre essa condição subjacente à existência do homem (como unidade) e da civilização (como estrutura ou organização). A antiguidade ocidental clássica, especialmente a partir dos trabalhos de Platão, inaugura uma forma de pensar a educação que paulatinamente torna-a instituição fundamental para a definição de sociabilidade e padrões culturais - que atendem inclusive interesses de Estado.

Algumas ideias platônicas serviram de esteio para a cisão produzida no campo das ideias entre sujeito e objeto do conhecimento. Segundo Gadotti⁷, Platão:

"formula a tarefa central de toda educação: retirar o "olho do espírito" enterrado no grosseiro pantanal do mundo aparente, em constante mutação, e fazê-lo olhar para a luz do verdadeiro ser, do divino; passar gradativamente da percepção ilusória dos sentidos para a contemplação da realidade pura e sem falsidade. Para ele, só com o cumprimento dessa tarefa existe educação, a única coisa que o homem pode levar para a eternidade. Para que se alcance esse objetivo é necessário "converter" a alma, encarar a educação como "arte de conversão".

Essa filosofia idealista promove a assunção do mestre (professor) como detentor de um conhecimento sólido e o aluno (do latim "sem luz") como indivíduo desprovido de saber, para o qual a única saída é a aceitação irrestrita das orientações a ele impostas. Na esteira dessa tradição, na Idade Média européia são desenvolvidas técnicas e procedimentos de transmissão e fixação daqueles conteúdos assumidos como "verdadeiros". Isso caracteriza o sistema filosófico-educativo conhecido como escolástica, que tem seu "projeto pedagógico" expresso no compêndio *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus.

Somente a partir do séc. 17 surgem tradições filosóficas que defendem a construção do conhecimento ocorrendo por meio da experiência, com a valorização do

corpo e dos sentidos, o que remete a educação para o campo do empirismo e do realismo. Com o avanço da ciência moderna pós-renascentista, autores como Francis Bacon (1561-1621), John Locke (1632-1704), e até Stuart Mill (1806-1873), desenvolvem reflexões sobre o princípio da "tábula rasa" - no qual as categorias do pensamento são plenamente desenvolvidas a partir da experiência, sem nenhuma relação com atributos inatos, tampouco com regras de verdade universais.

Também, a partir desse momento, a polêmica é estimulada pela adoção de princípios difundidos por autores como Iohannes Comenius (1592-1670) que define primeiro o conceito de didática e, J. J. Rousseau (1712-1778) que defende a liberdade e a solidariedade como fundamentos para a prática educativa ideal. Ou seja, era frequente que os debates filosóficos pautassem e justificassem os modelos de educação escolar assumidos do séc. 5º a.C. até a Revolução Francesa no séc. 18.

A situação começa a alterar-se com o surgimento e consolidação de outra área do conhecimento a partir do séc. 19 - a Psicologia. Ao considerar o desenvolvimento metodológico e epistemológico da Psicologia moderna, no período que vai do final do século 18 até o início do século 20, verifica-se que teorias e sistemas produzidos para definir objeto e procedimentos (tanto clínicos quanto investigativos) divergem consideravelmente.

Na Europa, sacudida pelo desenvolvimento da ciência moderna e pela ascensão dos Estados Nacionais contemporâneos, o objeto de estudo definia-se como "distúrbios da razão" e o campo científico como Psicopatologia - por influência direta do período Iluminista vivido nos países centrais como: França (Pinel, 1745-1826; Esquirol, 1772-1840; Morel, 1809-1873; Charcot, 1825-1895; Janet, 1859-1947; Liebeault, 1823-1903 e Bernheim, 1837-1919) Alemanha (Griesinger, 1817-1869; Kraepelin, 1856-1926 e Bleuler, 1857-1939) e Áustria (Breuer, 1842-1925). Nos EUA (William James, 1842-1910; John Dewey

1859-1952), os contornos dados aos diagnósticos e procedimentos guardam caráter diverso, relacionando-se mais a regras de verificação e validação do conhecimento do que propriamente a algum princípio unificador e totalizante da natureza ou do desenvolvimento humanos.

Levando em conta esse retrospecto – bem como procurando diálogo com o referencial da TRS – chega-se às posições de dois autores que marcam sobremaneira a história da Psicologia e da Pedagogia: J. Piaget (1896-1980) e L. Vygotsky (1896-1934). Das contribuições de Piaget, entendem-se como mais importantes as de "sujeito epistêmico" e de "equilíbrio". Com relação à Vygotsky, expoente da linha histórico-cultural, reconhece-se como mais relevantes as ideias sobre formação dos conceitos e sobre as relações entre linguagem e pensamento.

Com respeito a Piaget, que inaugura o campo da epistemologia genética, a noção de sujeito epistêmico define o objeto (aquisição de conhecimento por parte do indivíduo) e o método (estudo sobre a origem das formas superiores do pensamento) para os quais a Psicologia se dedica a partir de então. Essa abordagem influencia também as ciências da educação, especialmente no que tange aos processos de desenvolvimento humano. Essa noção influencia inclusive Moscovici, já que apresenta correspondência em relação à forma como a TRS concebe o processo de gênese das representações:

“Deve-se observar, em primeiro lugar, que o equilíbrio não é característica extrínseca ou acrescentada, mas propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica mental. Uma pedra, em relação ao seu ambiente, pode se achar em estados de equilíbrio estável, instável ou indiferente, nada disso alterando sua natureza. Um organismo em relação ao seu meio apresenta, ao contrário, múltiplas formas de equilíbrio, desde o das posturas até a homeostase, sendo estas formas necessárias à vida. Trata-se, então, de características intrínsecas; portanto, os desequilíbrios duradouros constituem estados patológicos, orgânicos ou mentais”⁸.

Para desenvolver o conceito de sujeito epistêmico, que avança nos esquemas cognitivos com a ação e a experiência, Piaget parte da noção de equilíbrio emprestada das

ciências naturais. Para ele, o organismo é visto como sistema aberto, que interage com as perturbações exteriores resultando o processo de equilibração. A obra piagetiana registra que, de um ponto de vista psicológico, esse processo fisiológico que é responsável pelos processos de manutenção do corpo inclusive, apresenta consequências cognitivas. Em Moscovici, sobre a gênese das RS:

“Para reduzir conjuntamente a tensão e o desequilíbrio, é preciso que o conteúdo estranho se desloque para o interior de um conteúdo corrente, e que o que está fora do nosso universo. Mais exatamente, é necessário tornar familiar o insólito e insólito o familiar, mudar o universo sem que ele deixe de ser o nosso universo”¹.

A Psicologia histórico-cultural, além de importante paradigma em Psicologia e de influenciar profundamente as ciências da educação, também permite uma aproximação com o conceito de RS. Nos termos de Vygotsky, que também analisa a gênese dos processos cognitivos nos seres humanos, a formação de conceitos é um processo criativo (no qual o sujeito age) que se realiza na medida em que estão articulados motivação (afetividade), problemas e objetivos. Rejeitando explicações que atribuíam ao meio, ao contexto social ou a fatores internos (maturação), a causalidade sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual, o russo buscou aprimorar estudos que destacam o caráter interacionista desse processo psicossocial:

“o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. Mas a conclusão principal é a de que, ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana. Por último, devemos esperar de antemão que, em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico do comportamento venha a estar na dependência direta das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana”⁹.

Nesse aspecto, Moscovici também registra considerações acerca da formação de

conceitos (no interior do processo das RS) e da relação disso com as interações sociais. No capítulo X de "A representação social de Psicanálise", por exemplo, o autor discute observações realizadas durante as entrevistas feitas em Paris. Debate com o que chama de Psicologia Genética – incluída nas teorias criticadas pelos traços positivistas e behavioristas – e define a maneira como encara a ordenação dos elementos articulados no processo de aquisição da razão. Define como dialéticas as relações entre o contexto social e o pensamento individual:

*"Uma vez dominado o seu universo físico e ideológico, a criança e o adolescente estão longe de chegar a um emprego geral de suas ferramentas intelectuais. A sociedade não lhes pede isso. A capacidade de fazê-lo não está assegurada. A aquisição dos mecanismos intelectuais só se faz em referência a uma realidade, a um conteúdo preciso [...] As condições objetivas da inserção de um grupo ou de um indivíduo no meio físico ou social nem sempre se concretizam na mesma etapa da evolução intelectual, na suposição de que dispúnhamos de um quadro universalmente válido dessa evolução"*¹.

Diante desse panorama, colocam-se as referências mais importantes para o estabelecimento da TRS. Inicia-se com a definição de dois universos de pensamento: o reificado e o consensual. Essa ideia desenvolve-se com base nos trabalhos do filósofo Lévy-Bruhl. Para esse autor, que estudou a mentalidade primitiva, a lógica pela qual transcorre o pensamento humano é contextual e depende das referências que se constroem em teia, com os elementos e as interações recorrentes em determinado grupo social. No caso, o pensamento reificado opera como o discurso científico, no qual as assertivas ganham valor de verdade. O pensamento consensual, por outro lado, opera a partir de elementos do senso que é compartilhado por determinado grupo.

Lévy-Bruhl trabalha de maneira original com o conceito de representações coletivas, desenvolve a concepção de que aspectos emocionais são componentes fundamentais dessas formas de conhecimento socializado e socializante. Nesse tocante, esse parece um dos traços marcantes da teoria a ser adotada nessa

investigação, a ideia holística de que o conteúdo e o sentido para a ação, investidos nas representações sociais, são unidades em um conjunto mais amplo de fenômenos psíquicos¹.

Na sociologia, também, E. Durkheim (1858-1917) identificava em seu conceito de representações coletivas o caráter funcional e coercitivo que essas representações desempenham – segundo Moscovici essa concepção só pode ser defendida quando são analisadas sociedades fechadas (uniformes e estáticas). Nas sociedades complexas atuais, as representações apresentam caráter essencialmente dinâmico e criativo. Outra corrente a que esse autor se opõe com a TRS é o behaviorismo, que advoga a necessidade de eliminar a interpretação nos procedimentos científicos, por meio dos testes standardizados e dos resultados quantificáveis.

Enquanto Durkheim dicotomiza, identificando aspectos coletivos e individuais no processo, Moscovici busca integrá-los, observando que tanto a realidade quanto os indivíduos são forjados durante a constituição das representações sociais. Nessa definição do objeto o autor apresenta as representações sociais como forma de conhecimento de que os indivíduos lançam mão para familiarização e preparação para ação – com funções consensual e prescritiva. Nesse aspecto, Moscovici desenvolve dois conceitos que descrevem a organização das RS: nó figurativo e campo de representação. Segundo o autor, embora a representação seja produzida na cognição do indivíduo, atendendo demandas psíquicas, é ordenada pelo "nó figurativo" que sintetiza as imagens, as noções e os julgamentos de um grupo¹.

Com o conceito de campo de representação, ressaltam-se dois aspectos contidos nas RS: um simbólico (a partir do qual um novo conceito é relacionado) e outro figurativo (pelo qual uma RS é evocada). O que define o caráter de social aplicado por Moscovici às representações (em detrimento do coletivo) é a existência de um mecanismo e uma dinâmica relacional que definem essas RS – e não somente o fato de estarem presentes na sociedade ou se encontrarem

compartilhadas por indivíduos/grupos. Para ele, o processo de apreensão (e construção) da realidade a partir delas:

*"Implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solidário. Aliás, o dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele deixa muita liberdade de jogo à atividade mental que se empenha em apreendê-lo. A linguagem aproveita-se disso para circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, para impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é simbólico"*¹.

Nesse momento, existem dois processos psíquicos em curso, que são passíveis de estudo pelos métodos vinculados à TRS: ancoragem ou "amarração" (no qual um novo conceito é incorporado às estruturas presentes previamente nos indivíduos e nos grupos) e objetivação (na qual o conhecimento torna-se concreto e traduzido também na ação – no que revela seu caráter de conhecimento prático). Moscovici propõe que as RS constituem-se em trama ao redor de um campo de representação no qual os temas emergem por meio de categorias:

*"A dimensão que designamos pela expressão "campo de representação" remete-nos à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação. As opiniões podem englobar o conjunto representado, mas isso não quer dizer que esse conjunto seja ordenado e estruturado. A noção de dimensão obriga-nos a julgar que existe um campo de representação, uma imagem, onde houver uma unidade hierarquizada de elementos"*¹.

Quanto à ancoragem e objetivação, pode-se dizer que se relacionam a um amplo processo no qual a dinâmica social (ou coletiva) aciona transformações psicocognitivas nos indivíduos, os quais por sua vez, com base nesse dinamismo, realizam transformações no contexto e nas condições de reprodução social. A ancoragem apresenta a função de familiarização e ocorre por meio da classificação (categorias, imagens e conceitos) e da rotulação (economia de pensamento), com a incumbência de enquadrar, encaixar, o novo elemento na rede de ideias compartilhadas pelo grupo – tem caráter não neutro. A objetivação tem

função de naturalização, processo no qual as características simbolizadas são reforçadas, fazendo com que as novas atitudes (ações) sejam coerentes em relação ao grupo em que se desenvolvem. É a operação que torna imediato o abstrato, que atualiza, que retoma a coisa mediante o seu significado – consubstancia-se um caráter interpretativo nessa operação:

*"Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo [...] as ideias já não são percebidas como produtos da atividade intelectual de certos espíritos, mas como reflexos de algo que existe no exterior. Houve substituição do percebido pelo conhecido"*¹.

Assim, as RS são fenômenos psicossociais, que têm caráter estruturante/operante na realidade compartilhada e caráter gerativo na construção coletiva de conhecimento. O conceito de RS dá conta das dimensões de estrutura, organização e funcionamento sociais. É lícito afirmar que Moscovici, com as RS supera a dicotomia criada por Durkheim entre individual/psicológico e coletivo/sociológico – voltado para o estudo de linguagem, valores, normas, tabus, conceitos – quando busca explicar o dinamismo (criação e reformulação) das representações e das práticas condicionadas por elas. Também é elemento presente na TRS, a ideia de que essas representações caracterizam uma modalidade de conhecimento, aproximada ao senso comum:

*"Para compreender como se forma uma representação, é importante esclarecer sobre dois elementos, a figura (imagem) e a significação (conceito). O primeiro compreende o objeto ou fenômeno do mundo social. O segundo constitui o valor ou o significado dado pelo indivíduo a essa figura. Sendo assim, se pode dizer que a significação é capaz de conceber um objeto sem ele estar presente, dando sentido e o simbolizando, enquanto a imagem compreende a atividade perceptiva, pois recupera este objeto dando-lhe concretude"*¹⁰.

Então, registram-se alguns resultados obtidos com a utilização da TRS em contexto educacional. O artigo de Menin, Shimizu e Lima¹¹ apresenta estudo empreendido em meados da década de 2000 sobre teses e dissertações – cadastrados nos programas de

pós-graduação reconhecidos – que utilizaram a TRS para investigar representações de professores na educação básica. O trabalho descreve as questões que nortearam a investigação das pesquisadoras: se o objeto definido nas pesquisas seria passível de representação social; se os sujeitos abordados são suficientemente caracterizados, e se essas pesquisas estão retornando devidamente para os contextos onde são produzidas.

Jodelet¹², que de um ponto de vista metodológico dá continuidade aos trabalhos de Moscovici, faz importantes descrições sobre consequências práticas que decorrem da opção pela TRS. Por exemplo, observar expressões e manifestações do discurso (comunicação) leva a considerar também as solidariedades que elas engendram. Também, o avanço nas pesquisas sobre RS revela “a construção de uma ciência psicológica e social do conhecimento”, na qual simbologia e cognição fazem parte de um amplo processo de (re)construção do real. Nem psicológica (clássica) e nem sociológica, essa teoria expõe suas consequências práticas quando se articulam devidamente as demandas subjetivas e coletivas que concorrem na sua definição. Trata-se de ver a cognição como função psicológica que estrutura e organiza conteúdos compartilhados (e autorizados) em determinado contexto social:

“Encontram-se objetos comuns com o estudo cognitivo do saber: estudo do conteúdo do pensamento, o saber declarativo e processual (saber o quê e como); análise desse saber em termos de estrutura e de memória. Contudo, remeter suas características estruturais e processuais às condições sociais de produção, de circulação e à finalidade das representações cria uma diferença radical. Conhecimento derivado tanto quanto inferido, a representação social não pode ser pensada de acordo com o modelo dominante do tratamento da informação. Seu estudo permite contornar as dificuldades que este tratamento levanta [...] Além disso, o fato de se interessar pela função da representação e por sua relação a um referente à comunicação permite esclarecer o que ainda resta das zonas obscuras da abordagem cognitiva da representação”¹².

Em outros termos, Jodelet¹² propõe que a representação social revela-se no âmbito individual por meio de condutas

realizadas em contextos particulares. Essas condutas podem apresentar-se sob a forma de discursos, falas, posturas, gestos e imagens. Podem ser apreendidas de maneira imediata pelo observador do fenômeno, já que essas significações expressam quem as produz e trazem definição consensual sobre o objeto representado; e, outras precisam ser interpretadas à luz de caracteres socio-históricos sendo observadas apenas de maneira indireta. A compreensão deste processo auxilia na construção de estratégias para intervenção na formação de professores, já que os conteúdos da representação ativam e mobilizam o indivíduo no seu ofício cotidiano.

Com isso em mente, encontram-se nos trabalhos empíricos de Alves-Mazzotti¹³⁻¹⁴ alguns elementos que amplificam os apontamentos. São importantes guias: a) a representação não tem papel intermediário na relação do sujeito com o objeto, mas sim é o processo no qual se intercambiam percepção e conceito; b) uma investigação consequente em RS leva em conta o material analisado tanto como produto quanto como processo, não basta identificar quais sejam, importa também descrever e comparar como são definidas; e, c) reconhecimento de que as figuras, que surgem no enredo expresso pelos sujeitos, são compostas por elementos nucleares – que guardam valor simbólico, poder associativo e saliência¹³ – e periféricos.

Por sua vez, restam considerações pertinentes por sinalizarem a posição da TRS diante de outras teorias que produzem conhecimentos sobre discurso, linguagem, lógica e persuasão. Analisar representações, ao longo do desenvolvimento da Psicologia e da Sociologia, geralmente implicou em “pender para um lado” – ou individual (cognição, percepção) ou social (identidade, poder). Mais que isso, entende-se que a semiótica, assim como a analítica, trata os objetos em sua relação formal – tanto em um símbolo quanto em um silogismo.

Buscou-se aqui considerar as interlocuções possíveis para não se correr o risco de hermetismo – o que claramente distingue a abordagem da TRS de outras correntes canônicas e ortodoxas. Nesse

sentido, a representação é vista como ação do sujeito, sendo que o conteúdo da representação tem relação com a (auto)identificação que se faz para si e para o grupo social no qual se insere. Abandona-se então a posição estruturalista mais ortodoxa, "uma vez que em cada uma dessas tomadas de posição o que se diz de algo é o que se diz de si e de seu grupo"¹⁴.

Até aqui, abordou-se a história e algumas características do conceito de RS, seguindo primordialmente a trajetória percorrida por Moscovici. Com a história situou-se o campo de estudos em Psicologia Social, e com as características foram apontados alguns critérios e consensos que demonstram uma maneira de se posicionar diante desse referencial. Nessa discussão, as observações sobre a TRS têm por objetivo ampliar o diálogo com trabalhos que colocam a teoria em ação. Essas breves considerações fazem parte dos diálogos com a TRS, que decorrem da obra de Moscovici¹, desenvolvida com o intuito de se opor aos preceitos positivistas (neutralidade / ciências físicas) e funcionalistas (metáfora corpo e objetividade do fato social) que separavam, no tratamento dos objetos, as dimensões individual e coletiva do sujeito.

Aqui não se discute o caráter científico ou objetivo das teorias (ou das ciências subsidiárias). Recentemente proliferam-se iniciativas (especialmente nos programas que realizam a formação inicial do psicólogo) e pesquisas (com pioneirismo dos centros acadêmicos em Europa) que incorporam elementos de emancipação: crítica ao paradigma "clínico", reivindicação da abordagem histórico-crítica (ou histórico-cultural) como fundamento mais apropriado para o trabalho, assim como a análise institucional como fator que impulsiona o profissional da educação para a autoconsciência e para o aprimoramento das práticas escolares.

Partindo do debate que Moscovici realiza com as ideias de Durkheim, o conceito de representações coletivas é o ponto de partida, na sociologia, para a noção de constructos psíquicos que são forjados pela vida social. Sob essa ótica, os fundamentos

dos mitos, das lendas, das religiões, estão na origem dos valores e condutas que os indivíduos apresentam em seu cotidiano. As formas mentais operadas por esses sistemas conduzem o desenvolvimento psíquico do sujeito, conforme a prevalência do fato social sobre cada indivíduo preconizada pelo método positivo. Portanto, as representações coletivas são formas estáveis de ação social transmitidas pela tradição.

Moscovici destaca a importância de tal concepção, em que desenvolvimento e comportamento humanos são definidos em dialética relação com o contexto social. A adesão ao princípio proposto por Durkheim não o impede de criticar e superar o âmbito restrito para aplicação da representação coletiva. Durkheim, segundo Moscovici, estava envolvido em estudos sobre os mitos, o que o fez olhar para a estabilidade das formas de pensamento e conduta, como são produzidas em sociedades fechadas e como perduram na conformação individual. Moscovici por outro lado quer olhar adiante, propõe sua teoria para o estudo de fenômenos que acontecem em sociedades abertas, como a contemporânea francesa. A solução nesse caso foi redefinir as representações, agora como sociais, enfatizando o caráter relacional e dinâmico que apresentam tais unidades.

Em outros termos, Moscovici resiste em pensar que as RS são geradas pela tradição – em sociedades complexas a multiplicidade de referências (políticas, econômicas, religiosas e outras) impede que elas sejam homogêneas e estáveis como nas sociedades fechadas.

A Representação social seria um fenômeno que se desenvolve na história por meio de avanços, recuos e contradições. Justamente o caráter duplo (de serem compartilhadas socialmente e realizadas individualmente) e provisório (porque se alteram na história) dessas RS é que são defendidos por Moscovici em oposição às linhas evolucionista e funcionalista de estudos nessa área.

Os resultados encontrados por Menin, Shimizu e Lima¹¹, são importantes indícios de fragilidades teórico-metodológicas que

devem ser evitadas. As principais podem ser sintetizadas assim: as revisões bibliográficas sobre os estudos empreendidos na área são muito limitadas, e existe subutilização da TRS quando os referenciais ficam restritos a um capítulo isolado sem fornecer elementos para a análise dos dados.

Em geral, o que fica mais destacado nesse último aspecto é que a TRS subsidia adequadamente a justificativa para as escolhas e os procedimentos para coleta dos dados, que contudo aparecem pouco no corpo do texto e auxiliam de maneira superficial as hipóteses e análises que concluem os trabalhos que utilizam este referencial¹¹.

CONCLUSÃO

Admite-se, no âmbito desse ensaio, que a definição metodológica passa por tomar partido diante dos diversos matizes apresentados ao longo da evolução dos paradigmas psicológicos e educativos.

É possível constatar-se a dependência em relação a um ajuste no olhar com vistas a: escapar da tendência dicotômica e analítica (lógica) da Psicologia tradicional; encarar as unidades discursivas dos profissionais da educação como manifestações de características psicossociais; e integrar a dinâmica social com os objetos simbólicos construídos e compartilhados nos (e pelos) sujeitos.

Considera-se produtivo trabalhar com o reconhecimento de que metáforas e metonímias engendradas pelos indivíduos revelam mais do que operações lógicas, traduzindo mesmo o sentido de preferível e desejável dentro de determinado grupo caracterizado.

Assim, deve-se ter cuidado para estabelecer se o objeto focalizado admite ser

estudado com a TRS e quais as organizações e hierarquizações das figuras presentes no contexto social – neste caso, o escolar.

REFERÊNCIAS

1. Moscovici S. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis:Vozes; 2012.
2. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2011. 229p.
3. Ginzburg C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras; 1990. p. 281
4. Paula ELP. Uma revisão sobre formação docente: identidade, desenvolvimento profissional e epistemologia. Plures Humanidades. 2014; 15(1):71-92.
5. Cunha MV. Teoria e prática: alguns elementos para reflexão. REFACS [Internet]. 2014 [citado em 22 ago 2016]; 2(3):256-64. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/download/1219/1070>.
6. Dewey J. Democracy and education. New York: Macmillan; 1916.
7. Gadotti M. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática; 2006. 320p.
8. Piaget J. Seis estudos de psicologia. 22ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 1997. 136p.
9. Ivic I, Coelho EP, organizadores. Lev Semionovich Vygotsky. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Ed. Massangana; 2010. 140p.
10. Osti A. Representações sociais de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem. [tese]. Campinas, SP: UNICAMP; 2010. 189p.
11. Menin MSS, Shimizu AM, Lima CM. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. Cad Pesqui. 2009; 39(137):549-76.
12. Jodelet D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet D, organizador. As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ; 2001.p.17-44.
13. Alves-Mazzotti AJ. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Ensaio Aval Pol Públ Educ. 2007; 15(57):579-94.
14. Alves-Mazzotti AJ. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Rev Múltiplas Leituras. 2008; 1(1):18-43.

CONTRIBUIÇÕES

Érico de Pinheiro Lopes de Paula foi responsável pelo escopo e fases do artigo.

Como citar este artigo (Vancouver)

Paula EPL. Fundamentos das representações sociais para a pesquisa em educação. REFACS [Internet]. 2017 [citado em: *inserir dia, mês e ano de acesso*]; 5(1):56-65. Disponível em: *link de acesso*. DOI:

Como citar este artigo (ABNT)

PAULA, E. P. L. Fundamentos das representações sociais para a pesquisa em educação. REFACS, Uberaba, MG, v. 5, n. 1, p. 56-65, 2017. Disponível em: *link de acesso*. Acesso em: *inserir dia, mês e ano de acesso*. DOI:

Como citar este artigo (APA)

Paula, E. P. L. (2017). Fundamentos das representações sociais para a pesquisa em educação. REFACS, 5(1), 56-65. Recuperado em: *inserir dia, mês e ano de acesso*. *Inserir link de acesso*. DOI: