

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, AÇÕES E SOCIEDADE
PENSANTE: INTERAÇÕES E PERSPECTIVAS POSSÍVEIS EM
EDUCAÇÃO**

**SOCIAL REPRESENTATIONS, ACTIONS, AND THINKING
SOCIETY: INTERACTIONS AND POSSIBLES PERSPECTIVES
IN EDUCATION**

Neide de Melo Aguiar Silva
Neide@furb.br

RESUMO. Este artigo concentra-se na discussão do movimento de elaboração, apropriação e circulação de ideias, enquanto conhecimentos do senso comum ou representações sociais, sinalizando espaços para esta discussão em educação. Defende a interdependência entre grupos, atos e ideias como condição epistemológica, imprescindível em educação, e aponta como indissociável a relação entre práticas sociais e conhecimento. Fundamenta-se na teoria das representações sociais, com base em Serge Moscovici e em perspectivas educacionais oportunizadas por Edgar Morin.

Palavras chave: Educação e representações sociais. Ideias e ações. Sociedade pensante.

ABSTRACT. This paper concentrates on the discussion of the elaboration, adaptation, and propagation of ideas movement, like knowledge of the common sense or social representations. It signalizes spaces for this discussion in education and defends the interdependence among groups, acts and ideas as indispensable epistemological condition in education. This paper proposes that the relation of the social practices and the knowledge is inseparable. It justifies on the Social Representations Theory based on Serge Moscovici and educations perspectives developed by Edgar Morin.

Key words: Education and social representations. Ideas and actions. Thinking Society.

IDEIAS E CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS SOCIAIS

É incontestável o fascínio e o poder exercidos, ao longo da história da civilização, pela faculdade humana de pensar. Comprazendo-se daquilo que faz e faz bem, a humanidade não afiança aos indivíduos o direito de pensar

somente por si e para si; a prática de pensar faz comuns os pensamentos. E neste processo de materialização as ideias circulantes tornam-se, em cada época, expressão da cultura e dos grupos que as propagam.

Porém, do mesmo modo que definem, estimulam e dão sentido às ações, as ideias provocam temor e sinalizam perigo. Grupos que propagam novas crenças são ditos revolucionários e, aos olhos da maioria, dignos de desconfiança e suspeita. Frequentemente considerados como insurreição à ordem posta, movimentos de geração de novas ideias passam por crivos de governo e poder, enfrentam inúmeras resistências e correm sempre riscos de não se instaurar. A história tem registros de barbáries, penalidades severas e cruéis que, uma vez aplicadas a alguns indivíduos, incorrem em sofrimento comum, tolhem o pensamento social e coíbem novos enfrentamentos.

Com a prerrogativa de compreender o temor provocado pelas ideias e o seu poder de propagação e naturalização, é possível inverter essa questão. A história também registra que, embora reprimidas, censuradas, irracionais ou de domínio limitado, ideias defendidas por minorias dissidentes tiveram, irrefutavelmente, o poder de converter a maioria. Movimentos desse teor aclaram que, uma vez estabelecido o domínio de uma ideia, as conformidades são reestruturadas, os comportamentos não serão mais os mesmos, as censuras internas não serão exercidas com a mesma tensão e a realidade social será transformada, gerando uma nova ordem. O que era estranho e repudiado torna-se, então, familiar.

O fascínio à habilidade de pensar e a positividade atribuída ao pensamento circulante, assim como o temor sutil e cautelosamente declarado em relação àqueles que pensam, são formas de reconhecimento da força exercida pelas ideias na transformação da capacidade mental de pessoas e grupos em atividade material de longo prazo a ser desenvolvida e compartilhada. Na introdução de sua obra *A religação dos saberes*¹, Morin (2001) expõe sobre o papel desempenhado por um grupo de intelectuais, reunidos como conselho científico, e as dificuldades vivenciadas na

¹ A obra é voltada ao aprofundamento teórico das ciências numa perspectiva polidisciplinar e resulta de um movimento composto por oito jornadas temáticas desenvolvidas na França em 1998. As jornadas foram idealizadas e dirigidas por Edgar Morin, com base em proposições do Ministério da Educação para discussão de conteúdos curriculares e reformulação nas políticas de ensino médio do país.

emergência de um pensamento comum. Além de ter como limitador a exigüidade do tempo, condições em que “um comitê de especialistas geniais possuidores de ideias diversas só pode levar, na melhor das hipóteses, a uma média de sugestões medíocres” (MORIN, 2001, p. 14), o exercício na produção de ideias requer, sobremaneira, movimentação e valorização de pensamentos plurais.

Não obstante os sentidos que possam ser socialmente atribuídos na configuração da força de pensamentos comuns prevalecerá, em sua essência, o potencial das ideias em transformar o conteúdo que circula nas mentes, com sua racionalidade própria, em conhecimentos que se concretizam no ambiente físico por intermédio das relações. O que fica proeminente neste processo é o papel das associações humanas, articuladas pelas ideias e, por decorrência, materializadas pela palavra falada ou escrita na definição dos vínculos sociais.

Em defesa da potência das ideias, Moscovici (1990, p. 119), argumenta:

dêem à palavra potência o sentido que mais lhes convier: magia, dominação, sugestão, prece ou comunicação. Substituam a palavra idéia por um termo que lhes pareça mais exato: ideologia, visão de mundo, mito, informação ou representação social. E permanece a intenção primeira: associando-se, os homens transformam alguma coisa mental em física. É necessário guardá-la no espírito e impregnar-se dela. E dizendo que, na idéia, existe uma potência que atua como uma energia material, nós não entendemos essa palavra no sentido metafórico. Pelo contrário, definimos nela o substrato sem o qual mutuamente nada somos. Sem o qual os laços sociais não têm nenhuma chance de se formar, nem de durar.

Toda idéia deixa de ser simplesmente uma idéia quando, em seu próprio processo de difusão, confunde, provoca rejeições, gera estranhamento ou promove embates, chegando ao ponto de estabelecer acordos e percepções comuns. Desse modo, uma idéia não é simplesmente um pensamento considerado comum; é, antes de tudo, uma ação em potencial, desencadeada e desencadeando-se ao longo de um elo que permite às aglomerações humanas constituírem-se em grupos sociais.

As sociedades devem ao fluxo de suas ideias o seu movimento e a sua estabilidade. É por meio do pensamento que as pessoas iniciam um processo de influência recíproca, entabulam relações e reafirmam ideias, desencadeando ações e modos de compreensão do mundo e da vida. A comunicação de um pensamento pode gerar um novo quadro de influências

sobre os acontecimentos, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da compreensão humana.

Para Moscovici (2004, p. 43), “a compreensão é a faculdade humana mais comum. Acreditava-se antigamente que esta faculdade fosse estimulada, primeira e principalmente, pelo contato com o mundo externo. Mas aos poucos nós nos fomos dando conta que ela na realidade brota da *comunicação social* (grifo nosso)”. Nesta perspectiva, a constituição de um grupo social se dá na razão direta da produção e compartilhamento de suas ideias, por sua vez potencializadas na medida em que são transformadas em atos e compreendidas enquanto tal.

Dentre a complexidade do que se estabelece como parâmetro para “pensar e fazer” educação e escola enquanto espaço social e práxis humana, essa discussão pode tornar-se bastante fecunda. Na consecução de objetivos educacionais histórica e culturalmente já tão consolidados, parece fundamental compreender como a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a identidade dos grupos, como influi em suas práticas e como estas reconstituem seu pensamento. E, dada a pertinência, a teoria das representações sociais desempenharia papel relevante no alcance deste propósito.

DAS IDEIAS ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O LUGAR DE UMA TEORIA

Estudos e pesquisas em representações sociais se detêm na compreensão de fenômenos socialmente construídos e expressos por ideias comuns que permeiam o emaranhado das relações cotidianas. No campo técnico científico, discussões acerca da gênese das ideias como um tipo de saber, o saber do senso comum como quer a Teoria das Representações Sociais com base em Moscovici¹, levam as pesquisas a ocuparem-se com a descrição de conteúdos constitutivos desse saber, sua formação, estrutura e evolução.

Enquanto fenômenos, as representações sociais designam objetos específicos do conhecimento humano, apresentando-se sob condições particulares e consoantes à estrutura cognoscitiva do homem em seus grupos sociais. Longe de promover aproximações entre os saberes comuns expressos por intermédio das ideias e fragmentos de discursos científicos circulantes,

legitimando uns em detrimento de outros, as investigações ocupam-se com uma análise criteriosa das relações sociais que instituem e são, ao mesmo tempo, instituintes desses saberes.

Adentrar este universo teórico requer, essencialmente, que sejam levantadas três questões fundamentais: com a primeira, que sejam revisitados alguns dos ancestrais teóricos que fundamentam as discussões sobre o problema do saber; com a segunda, que sejam redefinidas algumas posturas epistemológicas, argumentando sobre a necessidade e a possibilidade de teorizar sobre o conhecimento, colocando em foco sua veracidade e confiabilidade; e com a terceira questão, que sejam situadas e ressignificadas ideias socialmente circulantes, enquanto saberes comuns, em sua diversidade, racionalidade e lógica própria.

Estas três questões são interdependentes. Pelo modo com que as ideias se desenvolvem e circulam nas sociedades contemporâneas, não há mais como dicotomizar a relação entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido. Parece consensual que o conhecimento, seja ele científico ou não, resulta de interações sociais; sua construção demanda explicações lógicas e racionais, porém, com peso semelhante às necessidades afetivas e emocionais. Como já teria afirmado Blaise Pascal, contribuindo por naturalizar um saber e tornando-o de fato comum na medida em que se transforma em dito popular: “o coração tem razões que a própria razão desconhece”.

Estas questões perpassam a construção teórica de Moscovici (2003; 2001; 1990; 1978) e têm relevância especial na discussão das representações sociais como um fenômeno, objeto específico do conhecimento humano. Estão sempre condicionadas aos modos de compreensão do homem, ao espaço-tempo em que juntos se constituem; definem e são definidas pelos modos de ser do homem e a ele se manifestam, configurando-se em consonância às condições específicas e limitativas de sua própria existência.

A educação, por sua vez, ela própria um objeto do conhecimento humano, fenômeno qualificado e delimitado no espaço tempo das relações sociais, tem em seu âmago um campo fecundo para tais discussões. Neste campo é possível estreitar a experimentação e a compreensão de um postulado fundamental no estudo das representações sociais: o da interação social, em que as formas de organização das relações mantêm estreita ligação

com as modalidades de pensamento social. Sob esta perspectiva a estrutura social, dotada de categorias, operações e lógica própria, existe como produto instituído e processo instituinte por intermédio da comunicação das ideias, das relações entre as classes, da criação e organização das instituições.

Acerca do problema do saber, Moscovici (2003, p. 29) concentra-se inicialmente na relação entre pensamento primitivo e pensamento científico, destacando que ambos “representam um aspecto real da relação entre nossos mundos internos e externos”, mas que há, além disso, outro aspecto que merece investigação criteriosa e detalhada. Trata-se da chamada para discussão do conhecimento como construção sócio-histórica, por meio da qual tanto os sujeitos quanto os objetos se constituem num processo de relação, cooperação e engajamento.

Entender esta chamada requer discutir a relação sujeito-objeto historicamente estabelecida no desenvolvimento do conhecimento, situando-a conforme o acento seja atribuído ao sujeito ou ao objeto. O pensamento primitivo, reforçado pelo cartesianismo, acentua o poder do sujeito. O poder da mente em conformar a realidade ultrapassa os limites da própria realidade, como se o mundo dos objetos se apresentasse em função de uma perspectiva subjetiva. Ou seja, a subjetividade é que define o mundo. A noção de saber é dada pelo sujeito, e somente por ele. O sujeito é a medida dos meios de todos os objetos; é ele que dá sentido e forma à realidade.

O pensamento científico é organizado com outro acento, atribuindo ao real o poder de conformar os pensamentos. A realidade do mundo externo é definida em si mesma e, por meio de suas regularidades, age sobre o mundo interno dos pensamentos, independentemente de ações ou de intencionalidades. Com a premissa de que o objeto tem em si as propriedades definidoras de sua existência, o pensamento científico credita ao movimento de estímulo e resposta o mecanismo processador do conhecimento.

Em síntese, o pensamento primitivo aborda o problema do saber com base na “filosofia do sujeito puro”; o pensamento científico, pela “filosofia do objeto puro”. Em ambos os casos, há dualidade e dicotomia. Porém, seja motivada pelo desenvolvimento da ciência e sua penetração nos diversos campos de domínio social, seja por transformações culturais nestes mesmos

campos, a distinção sujeito-objeto é muito mais complexa do que à primeira vista possa parecer.

Neste cenário e com o avanço das ciências sociais, a distinção sujeito-objeto foi perdendo progressivamente os contornos dicotômicos e, ao incorporar o contínuo como modalidade, contribui por complexificar as explicações acerca das relações entre pensamento e realidade, ideias e fatos, realidade e aparências. Em contrapartida, os modos de ser do homem contemporâneo vão se definindo pelo real, e ampliando os modos de compreender a si mesmo, as próprias ideias, as estruturas que cria e os espaços que institui.

Em meio às mais importantes evoluções ocorridas nas últimas décadas, a revolução radical de nossa visão do espaço, do tempo, da Terra, do lugar e da evolução do homem no universo tem sido tantas vezes lembrada que chega a aparecer como banal. E ainda mais: a percepção desta revolução, longe de confinar-se a alguns meios científicos e intelectuais, viu-se difundida pela mídia a atingiu a maioria de nossos contemporâneos. [...] a consciência coletiva apropriou-se destas mudanças à sua maneira, que na maioria das vezes é mítica: novos mundos, novas representações, novas maneiras de pensar o ser humano. Como é possível que a educação permaneça de fora deste contexto? (LÉNA, 2001, p. 50).

Para além da falsa dicotomia entre sujeito e objeto é fundamental para as ciências sociais e a educação promover a compreensão de que todo saber se estabelece a partir das relações. Logo, é necessário incluir na relação sujeito-objeto um terceiro elemento, naturalizando o espaço do outro com base no redimensionamento da própria relação. Enquanto o conceito de subjetividade é fundamental na definição do objeto da psicologia, a relação sujeito-objeto-sujeito constitui um primeiro passo na definição de *outra* psicologia, a psicologia social. Neste movimento há expressivas contribuições para o processo educativo.

Essa psicologia, ela própria uma manifestação do pensamento científico, poderia estudar o processo sócio cognitivo com base em pressupostos estabelecidos nos diversos domínios da ciência. Ou seja, seria possível pressupor que a compreensão de um mesmo fenômeno se dá com alcance semelhante para todos (o estímulo proveniente do objeto provoca reações semelhantes em todos os sujeitos) e que as informações recebidas por meio

dos fenômenos no espaço das relações, uma vez processadas, tornam-se conhecimento.

Ora, para um campo do conhecimento que propõe compreender e ampliar as relações fundantes do modo de construção de um saber tão peculiar, esse mecanismo não pode ser simples assim. Há, no espaço social, fenômenos que não são percebidos por todos; logo o próprio alcance é resultante de um processo de construção. Os preconceitos, a discriminação e as ideologias, por exemplo, podem fazer invisível o que está diante dos olhos. E há também, pelo mesmo modo, definições comuns no espaço social que norteiam o comportamento dos indivíduos, fazendo com que pessoas diferentes reajam de modo semelhante frente a um mesmo fenômeno. As metáforas e piadas, por exemplo, condensam, em parte, estes saberes comuns. A graça ou o estranhamento apresentam-se como expressão de saberes naturalizados e não mais questionados.

Existem ainda, como fatos que contradizem as premissas básicas do pensamento científico, imagens ou noções elementares que atuam como unidades de referência no movimento de apreensão da realidade. A própria noção de movimento físico, por exemplo, é tomada na experiência a partir das referências do observador: quando ele está dentro de um carro em movimento, fica a impressão de que o móvel é a paisagem; se está em um carro parado e outro se movimenta ao lado, tem a impressão de se movimentar também e a uma velocidade maior que o imaginado; do mesmo modo, embora conheça as teorias científicas sobre o sistema solar, tem a impressão de que o sol nasce e se põe, sempre girando ao redor da terra. Seja com a física quântica ou com a teoria da relatividade, o movimento pode ser explicado com fluência e estar naturalizado enquanto teoria, muito embora as noções básicas continuem a operar.

Estes exemplos não visam estabelecer distinções entre realidade e aparência ou identificar práticas banais, talvez consideradas impróprias em espaços de educação formal; menos ainda pretendem acentuar o papel dos sentidos no processo de cognição. Eles simplesmente destacam que não existe um corte previamente estabelecido entre o mundo exterior (realidade) e o mundo interior (pensamento), que sujeito e objeto não são absolutamente heterogêneos. O objeto apresenta-se de modo contextualizado e existe para os

sujeitos como função dos meios e dos métodos que permitem o seu conhecimento.

Reconhecer o poder dos objetos em se fazer conhecer é também reconhecer a capacidade representativa do sujeito, que consiste na criação, combinação e manipulação de um conjunto de imagens. Longe de serem cópias fiéis da realidade, as imagens constituem o real e se constituem pelo próprio poder criador. Além disso, uma vez selecionado e reorganizado de acordo com referências previamente construídas, o desconhecido adquire sentidos próprios, torna-se familiar. O comprometimento com a apreensão do estranho reside, essencialmente, na acomodação, preservação da coerência e definição de sentidos, despreocupando-se da comprovação ou avaliação externa, legitimando-se *de dentro para fora*.

Desse modo, a existência do familiar e que não mais exige estranhamento, os mecanismos de apreensão da realidade ou mesmo os conteúdos constitutivos do real, atuam conjuntamente como mobilizadores do sistema cognitivo. Atuam, porém, sob a intervenção de ideias, como saberes socialmente construídos e compartilhados (ou representações sociais) que, segundo Moscovici (2003, p. 31) “tanto nos orientam em direção ao que é visível, como àquilo que nós temos de responder; ou que relacionam a aparência à realidade; ou de novo àquilo que define essa realidade”.

As representações sociais são fenômenos complexos sempre atuantes na vida social e manifestam-se de diferentes modos, seja por meio de crenças, valores, ideologias ou conhecimentos, seja com as atitudes, opiniões e imagens sobre o mundo e os objetos. Os modos e meios de manifestação de tais representações congregam-se na composição de seus elementos constituintes, organizando-os sob a aparência de um saber específico acerca do real.

Na compreensão desse processo a preocupação com o movimento, o dinâmico, a fluência dos fatos e da vida é sempre uma constante, pois estabilidade e coerência são pseudo mecanismos para explicação do processo de formação das representações sociais. Dissonância, atribuição e reação, ao contrário, são mecanismos universais e considerados mais apropriados nesta explicação; enquanto fenômenos sociais estes mecanismos agem como sistemas de pensamento com estruturas cognitivas semelhantes às individuais.

Assim, identificar e compreender, por meio de pesquisas uma representação social implica em percorrer o caminho de construção de uma idéia, identificar seus elementos, compreender os modos de estruturação desses elementos, o processo de construção do conteúdo e a conjuntura de seus significantes. O estudo requer, à semelhança de outros, a definição e seleção criteriosa de métodos de investigação. O experimento, por exemplo, que é referência no campo da psicologia geral, não atende às necessidades específicas dos fenômenos psicossociais; a observação, pelo mesmo modo, também pode distanciar mais que aproximar de referentes próprios da sociologia e das ciências humanas; a aplicação de questionários pode levar a processamentos e quantificação de informações e, frente à complexidade dos fenômenos sociais, nem sempre conduzir a resultados relevantes à compreensão do objeto investigado.

É, no entanto, imprescindível a legitimação de estratégias para investigação, sejam elas por meio de dados coletados, acompanhamento sistemático ou outros processos. Somente uma descrição cuidadosa das representações sociais, de sua estrutura e sua evolução nos vários campos permitirá compreendê-las. As explicações acerca delas somente poderão provir de um estudo comparativo das descrições.

Em se tratando de pesquisas em educação, a natureza do objeto investigado contribui na definição da abordagem. Asseverando-se, no entanto, que nem tudo é representação, é consensual neste universo de pesquisa que os sistemas de referência socialmente construídos e circulantes nos grupos sociais podem ser compreendidos por meio de abordagens processuais, cujo foco é o processo de construção das representações sociais como instituintes das práticas (MOSCOVICI, 1978, 2001, 2003; JODELET, 2001; NÓBREGA, 2001), ou abordagens estruturais, cuja ênfase está na descrição da estrutura da representação como resultado das práticas (ABRIC, 2001; SÁ, 1996).

Cabe defender que pesquisas em educação sempre estão severamente comprometidas com a compreensão dos modos de construção do conhecimento, o seu impacto nas práticas sociais e vice-versa. A educação, enquanto um transcendental prático, acontece pela interação social, na construção e desenvolvimento de ideias cujo potencial incide na definição e ampliação de laços que constituem e transformam a sociedade.

O ESPONTÂNEO E O PRESCRITIVO DE IDEIAS E REPRESENTAÇÕES

Para Moscovici (1978, p. 41-51) a representação social, ao modo de inferência das ideias circulantes, é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Ela é uma preparação para a ação, mas não o é somente na medida em que guia os comportamentos, e sim na medida em que remodela e reconstitui o ambiente, seja ele natural ou social, em que esse comportamento tem lugar.

Considerando assim que os ambientes são constituídos duplamente pela autodeterminação e pelos condicionamentos, as representações sociais são reconhecidas a partir de suas duas funções básicas: a de estabelecer padrões comuns de conhecimento e de conduta; e de forjar os comportamentos conforme os padrões e convenções estabelecidos.

A convencionalização consiste em organização de núcleos comuns, em que grupos de objetos, pessoas, fatos ou fenômenos se aglutinam em categorias específicas, tornando-se referência para decodificação de novas informações e construção de novos conhecimentos. A prescrição consiste na força das representações em desencadear comportamentos e, de modo radical, até mesmo ditar o que deve ser pensado.

Os sentidos das coisas, fatos, pessoas ou fenômenos são construídos tendo em vista as pertencas e o propósito de estabelecer comunicação. Dadas a diversidade cultural, a variedade de interesses e as particularidades dos grupos sociais, as representações sociais atuam como canais de comunicação e como expressão de distinção. Elas têm a ver com história e construção da identidade individual e social e apresentam-se como protótipo do objeto de conhecimento, a partir da faceta à qual é possível o acesso.

As construções prototípicas podem ser compreendidas com base em diversos suportes, como a linguagem, as condutas, as indumentárias, as obras de arte, os discursos científicos, enfim, as diferentes formas de expressão e manifestações humanas. As pistas apreendidas atuam como sinais das convenções e, uma vez reproduzidas e difundidas, assumem igualmente o papel de modelizadoras.

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2003, p. 37)

Do mesmo modo que se materializam pelas convenções, as representações sociais também atuam como prescrição. Uma vez criadas, elas adquirem vida própria e, através das tradições ou estruturas imemoriais que caracterizam a cultura dos grupos sociais, circulam, complementam-se mutuamente, ou dão lugar à formação de novas representações. Por isso mesmo agem sobre os indivíduos com uma força indescritível, definindo o que deve ser pensado, antes mesmo que o seja. “Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”. (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

Uma representação social só é quebrada quando substituída por outra. A sua força reside no poder de convencionalizar e prescrever. Sua ação, como “criaturas do pensamento” (MOSCOVICI, 2003, p. 40), tem o poder de transformar as convenções em realidade. Força e poder são reunidos pelas representações sociais como medida de resistência: ainda que não se tornem visíveis, tampouco conscientes, resistem ao tempo, às relações, e à própria difusão. E quanto mais sua origem for esquecida, maior será sua capacidade de resistência e seu potencial de difusão. É neste movimento que, gradativamente, deixam de ser imateriais e difusas para tornarem-se concretas e reais.

Através de sua autonomia e das pressões que elas exercem (mesmo que nós estejamos perfeitamente conscientes que elas não são “nada mais que ideias”), elas são, contudo, como se fossem realidades inquestionáveis que nós temos de confrontá-las. O peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo nos confronta com toda a resistência de um objeto material. Talvez seja uma resistência ainda maior, pois o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o que é visível. (MOSCOVICI, 2003, p. 40)

Dados o seu potencial e força, as representações sociais mantêm com o objeto do saber uma dupla relação: por um lado o substitui na medida em que o simboliza e, por outro, o interpreta, imprimindo-lhe características e expressão próprias do sujeito em seu grupo social. Esta relação distingue a perspectiva de sóciogênese proposta por Moscovici de outras abordagens, como por exemplo, a puramente cognitivista, a clínica ou a estritamente sociológica.

Há três hipóteses mais gerais, reapresentadas por Moscovici (2003, p. 53-60), na caracterização desse processo de sócio cognição. Pressupondo ser o suficiente para conduzir pessoas e grupos à criação das representações sociais, as hipóteses são sintetizadas por seu poder em provocar desiderabilidade, desequilíbrio e controle. Pela primeira, ressalta-se o potencial de construção de imagens que subjetivam a realidade objetiva; pela segunda, as ideologias e concepções de mundo como compensações e promoção de estabilidade interna e, por fim, vale a hipótese que a vigilância sobre os comportamentos por meio de filtros sociais pode favorecer o controle e circunscrever a dominação do impopular.

No entanto estas hipóteses são demasiado gerais e não justificam as razões de sua existência senão pelo potencial que estabelecem à compreensão e à comunicação na produção das representações sociais. Ao contrapor-se Moscovici (2003, p. 54) expõe “uma intuição e um fato que eu creio que sejam verdadeiros, isto é, que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade”. Com isso apresenta à questão algumas conjecturas bem mais simples e diretas: a dinâmica das relações que sustenta a construção de conhecimentos sociais é uma dinâmica de familiarização e o pensamento social deve mais à memória e à convenção que à razão.

Desse modo, é possível identificar e compreender uma representação social trilhando o mesmo caminho de sua formação, redescobrimo mecanismos delimitadores e legitimadores do processo e da construção resultante. Para isso é preciso sinalizar dois mecanismos fundamentais nessa construção: a objetivação e a ancoragem.

As mensagens, sempre implícitas nas ideias circulantes, são selecionadas e ancoradas a partir de referências individuais e sociais, passando por um movimento de aglutinação, apropriação e significação. A

escuta das mensagens, por sua vez, é sempre seletiva, com a tendência, segundo Moscovici (2003, p. 60-78), de aproximar o conteúdo a algo já conhecido, num movimento de construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização, marcando essencialmente o processo de objetivação.

Nestes movimentos o conteúdo das mensagens é organizado de modo sistemático, alocando-se no sistema cognitivo e afetivo. E, enquanto síntese, é desenvolvido de modo particular, dizendo respeito ao indivíduo e ao grupo, impregnado e impregnando marcas de informações já disponíveis ao indivíduo em seu sistema cognitivo e também ideias circulantes no grupo social, enquanto modos de organização das condutas e práticas.

No processo de objetivação, a construção seletiva é determinada por critérios culturais e contingenciais, gerando a retenção de fatos novos a partir de outros já conhecidos. A esquematização estruturante é geradora e organizadora de sentidos para o novo, assegurando estabilidade ao conjunto de conhecimentos e conferindo identidade aos grupos e indivíduos. A naturalização consiste em transformação do novo em algo familiar. “Ela se configura como uma *tela de fundo* em que são refletidos os delineamentos figurativos que adquirem concretude na formação do novo conceito e sua relação com a realidade. O conceito deixa de ser pura ideia, e até mesmo uma simbolização da imagem, para tornar-se uma entidade autônoma.” (NÓBREGA, 2001, p. 75).

A ancoragem, relacionada dialeticamente à objetivação, “articula as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da novidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais”. (MAZZOTTI, 1994, p. 68). O processo de ancoragem viabiliza a compreensão dos modos com que se desenrola a significação conferida ao objeto, como se desencadeia sua interpretação e simbolização, definindo as representações. Como produto e processo, as representações sociais transformam-se em expressão dos sujeitos, instrumentalizando suas condutas e fixando-os no mundo.

O novo é selecionado sem comprometimento às suas origens e sem riscos àqueles que o incorporam. Ou seja, a escuta é, em si, um processo psicossocial, e a filtragem de informações é realizada a partir de referências já

impressas como expressão das relações sociais. A ancoragem promove a filtragem do novo, organizando, classificando, avaliando, integrando-o ao antigo, naturalizando-o. E “mesmo quando estamos conscientes de alguma discrepância, da relatividade de nossa avaliação, nós nos fixamos nessa transferência, mesmo que seja apenas para podermos garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido”. (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Neste ponto é possível reafirmar, mais uma vez, a pertinência de tais discussões no espaço da educação. Como uma prática social, referendada por ideias das quais se apropria, constrói, reconstrói, consolida e faz circular, a educação vem caracterizando-se essencialmente por uma função específica: a transmissão das tradições e da cultura. Representações sociais acerca de educação incorporam, à semelhança do fluxo de ideias comuns, modos de ser e pensar próprios de cada época. Enquanto constitutivos do pensamento comum, os ideários traçados estabelecem, por longo prazo, as práticas e os modos de condução da ação.

Seja, pois, por meio de uma relação social pedagógica pura ou derivada, seja mediante uma ação difusa e assistemática do meio (educação não formal) ou por uma ação intencional e organizada (instituições especiais, como a escola), a educação é sempre esse processo de transmissão cultural de uma geração a outra, das gerações adultas às gerações jovens. Mas, esse processo de transmissão de **ideias e representações** [grifo nosso], não se faz, como ficou dito, não sem *pressão* dos adultos nem sem *reação* dos jovens; é um processo social essencialmente vivo e dinâmico. (AZEVEDO, 1954, p. 75).

Transmissão e reconstrução são, deste modo, dois tempos do mesmo fenômeno, definidores da interação entre grupos, atos e ideias no desenvolvimento e consolidação de práticas educativas. As práticas educativas sempre transitam entre o esforço de preservar valores herdados, pressupondo-os permanentes, e o ensejo de transformar, com o intuito de marcar o próprio tempo, realidade e construção. E, em uma sociedade como a contemporânea, em que *a constante é a mudança*, é compreensível a necessidade de estabelecer outros rumos, visualizar a construção de ideias *sobre, em e para* a educação.

“Ainda que o ser humano seja ao mesmo tempo biológico, psicológico e cultural, uma cortina de ferro separa o cérebro do espírito, o homem biológico

do homem social”. (MORIN, 2001, p. 199). Por isso mesmo é necessário ressaltar também que “uma das finalidades da educação é permitir a cada um ter consciência de sua condição humana, situando-a em seu mundo físico, em seu mundo biológico, em seu mundo histórico, em seu mundo social, a fim de que tal condição possa ser assumida (ibidem, p.199). O conjunto de ideias circulantes vai definindo os imperativos educacionais a serem perseguidos, de modo a promover, por meio de ações e representações socialmente circunscritas, um sentido para a educação em cada espaço, tempo e cultura.

COLETIVOS PENSANTES EM EDUCAÇÃO

É inquestionável a influência das ciências do comportamento na constituição e modos de ser do homem contemporâneo. Os condicionamentos favorecidos por respostas a estímulos nem sempre perceptíveis definem rotinas, estabelecem mecanismos de controle da ação, ampliam espaços de poder e primam pela construção de grupos sociais como agrupamentos de indivíduos isolados, alijados da própria condição de ser pensante.

Essa discussão é emergencial para as ciências da educação. Este espaço do saber humano reúne elementos para compreender determinantes dessa problemática, bem como potencial para persistir na consecução de uma nova ordem. Cabe apresentar, do espaço da educação e das práticas escolares, contraposições à naturalização do fazer educativo como ato meramente instrumental, do saber científico como o único legítimo, da escola como espaço de formação de indivíduos e dos grupos sociais como incapazes de pensar.

A cultura científica, característica primordial da escola, e a cultura humanista não se constituem como polaridades antagônicas. Das interações entre esses modos específicos de pensar é possível estabelecer novos rumos para a escola e a educação, o que resultaria, conforme Morin (2001, p. 23), na emergência de novas humanidades.

Essas humanidades permitiriam reconhecer o humano em seus enraizamentos físicos e biológicos e, sobretudo, em suas realizações espirituais; reconhecer o humano e reconhecer no outro um ser humano complexo; tornar-se apto a situar-se no mundo, em sua própria terra, sua história, sua sociedade. Essas novas humanidades são indispensáveis à regeneração da cultura humanista laica: tal

cultura tem como missão o encorajamento da aptidão a problematizar, a aptidão a contextualizar e, finalmente, a consciência e a vontade de afrontar o grande desafio da complexidade lançado pelo mundo e que será o desafio das novas gerações.

Seja na escola ou fora dela, a compreensão dos fenômenos cotidianos, das relações interpessoais, da sistematização de argumentos, não fica imune ao bombardeio de movimentos estímulo-resposta. Os estímulos se apresentam como referência imediata da ação, esperando continuamente por respostas, comportamentos e atitudes.

Porém, é necessário que o ser humano seja estudado pelas questões que levanta, pelas respostas que procura e não por sua habilidade em processar informações ou pelo modo como se comporta. Do mesmo modo que a compreensão não resulta simplesmente do processamento de informações, o exercício de influência recíproca, que consolida os grupos e suas representações, é viabilizado pelo pensamento, pela comunicação e pelos acontecimentos.

Assim, sem pretensão de prescrever ou fechar questão, porém no simples exercício de produção e circulação de ideias, é pertinente defender que a constituição de coletivos pensantes na escola deve ser uma preocupação rotineira. É tarefa de professores, enquanto profissionais da educação, observar e compreender os mecanismos de constituição de tais coletivos pensantes, atentando-se para as circunstâncias em que pessoas e grupos se comunicam, tomam decisões e procuram tanto revelar, como esconder algo, e ainda para as suas ações e suas crenças, isto é, suas ideologias, ciências e representações.

Não perseguir essa possibilidade pode implicar na afirmação da mente como simples receptora e processadora de informações, o que resultaria numa construção de sociedade como mera reprodutora de ideologias dominantes e educação como reles treinamento, mercadoria negociável e de qualidade muitas vezes duvidosa. Sociedades e grupos não são receptores passivos; há neles autodeterminação e condicionamento. “Nas ruas, bares, escritórios, [...] as pessoas analisam, comentam, formulam *filosofias* espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas [...].

Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o *alimento para o pensamento*”. (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

A educação apresenta-se, então, como condição facilitadora e, ao mesmo tempo, determinante das representações e do pensamento social. Enquanto construção e condição inter individual, as representações sociais corroboram a necessidade de agir, tomar posição, reconhecer e obter reconhecimento, modalizadores da ação sempre perseguidos em educação.

NEIDE DE MELO AGUIAR SILVA

Possui graduação em Matemática (1984), Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1998) e Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Professora titular da Universidade Regional de Blumenau, com experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação e da Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, gestão da educação, representações sociais, tecnologias da informação e da comunicação e formação do professor.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **Estudo experimental em representações sociais**. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p.60-79, jan./mar. 1994.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais**. 4. ed. São Paulo : Melhoramentos, 1954. (Obras completas / Fernando de Azevedo, v.10).

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

LÉNA, Pierre. Nossa visão de mundo: algumas reflexões para a educação. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓBREGA, Sheva Maia da. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

SÁ, Celso Pereira. Núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1996.