

A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem:

elementos do estado da arte

Mary Rangel

Palavras-Chave: representação social; pesquisa; ensino-aprendizagem; estado da arte.

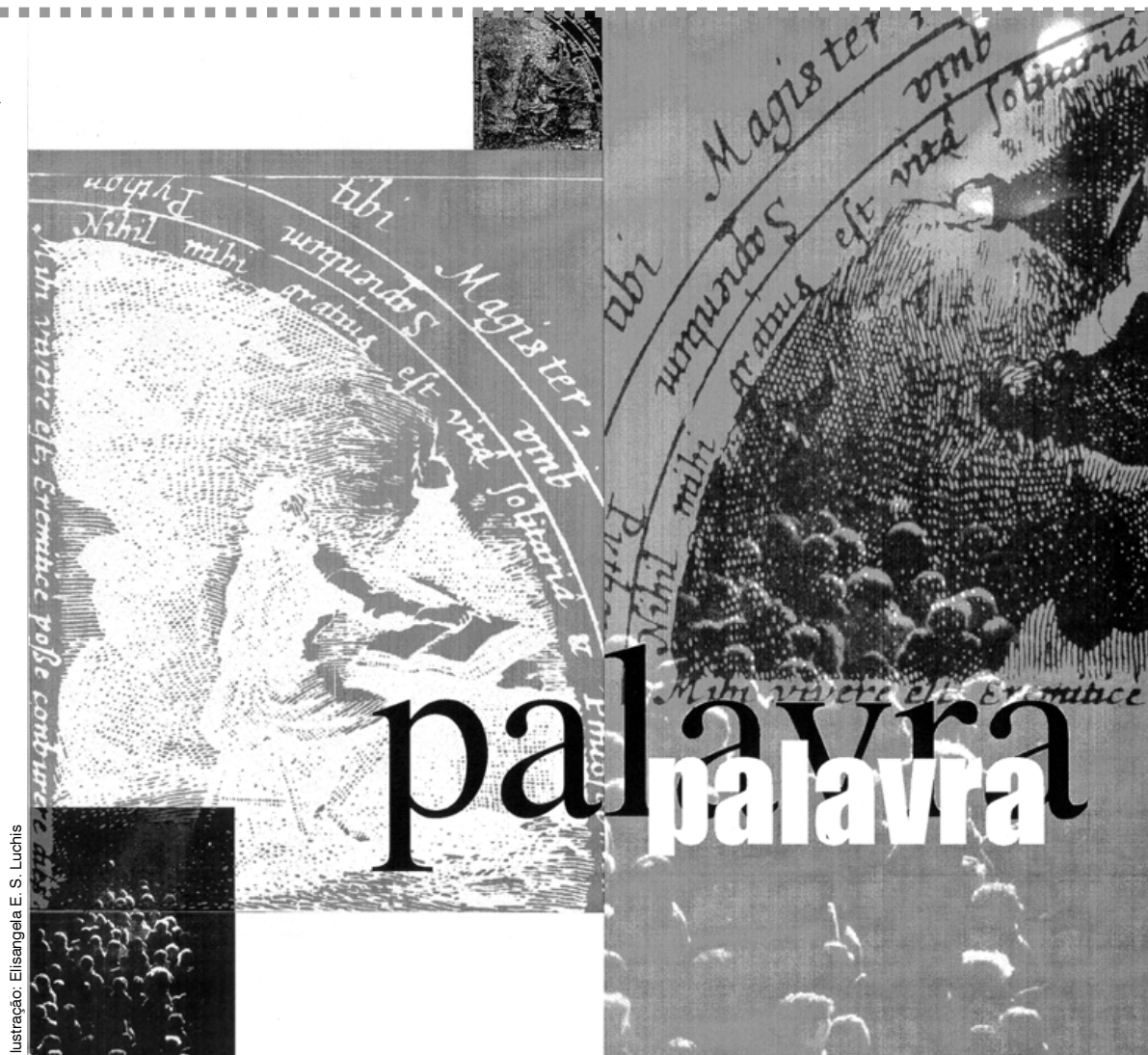
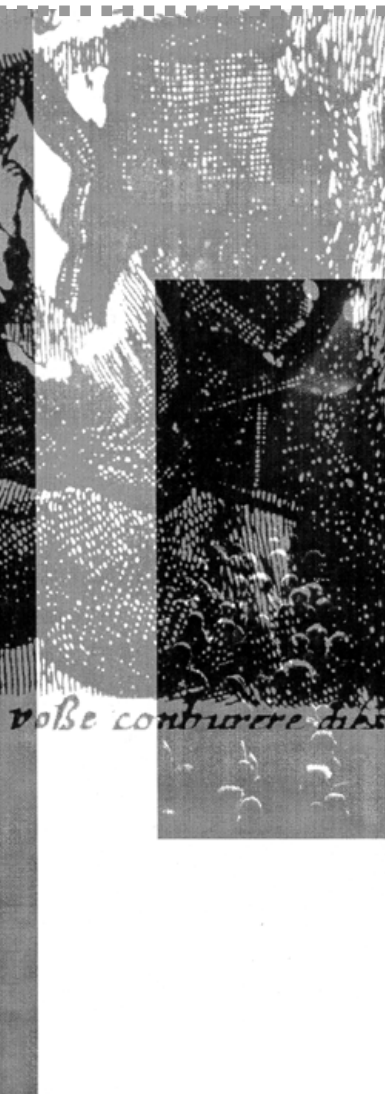


Ilustração: Elisângela E. S. Luchis



A pesquisa de pós-doutorado, *Teoria de representação social: o quadro teórico da Psicologia Social e aplicações atuais à pesquisa na educação* (Rangel, 1997), teve como um dos seus objetivos a análise de dissertações e teses contemporâneas (anos 90) que aplicaram a teoria, trazendo contribuições particularmente à área de ensino-aprendizagem. Este estudo, então, possibilitou – nos limites das pesquisas alcançadas – identificar elementos do estado da arte, sem perder de vista a crítica à Teoria de Representação Social (TRS), com particular consideração a Spink (1996). Ainda, tratando-se da TRS, procurou-se observar, pela sua importância na estrutura das representações, componentes do núcleo central da sua aplicação nas pesquisas. No segmento conclusivo, apresentam-se sugestões ao avanço e refinamento da construção teórica.

“Estado da arte”, segundo Spink (1996, p. 2), é “uma exposição sobre o nível de conhecimento e o grau de desenvolvimento de um dado campo, com ênfase no que há de mais recente”.

Com atenção a esse conceito, a pesquisa de pós-doutorado, *Teoria de Representação Social: o quadro teórico da Psicologia Social e aplicações atuais à pesquisa na educação* (Rangel, 1997), teve como um dos seus objetivos a análise de dissertações e teses contemporâneas (anos 90) que aplicaram a teoria, trazendo contribuições particularmente à área de ensino-aprendizagem.

O período definiu-se por 1990 a 1995, excluindo-se as de 1996 e 1997, pelo critério de considerar as pesquisas já catalogadas pelas agências federais de fomento, pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), já arquivadas nas bibliotecas universitárias e integradas ao Programa de Comutação Bibliográfica (Comut), através do qual foram solicitadas, podendo-se, então, examinar as que chegaram em tempo viável, ou seja, até dezembro de 1997. Com essa delimitação, foram analisadas 25 dissertações e 7 teses, totalizando 32 trabalhos.

Este estudo, então, possibilitou – nos limites das pesquisas alcançadas – identificar elementos do estado da arte, sem perder de vista a crítica à teoria de representação social (TRS), com particular consideração a Spink (1996). Assim, iniciasse com as críticas, que oferecem parâmetros comparativos – e introdutórios – de análise.

A crítica epistemológica de Spink (1996) centra-se, essencialmente, na fragilidade de pressupostos.

É muito interessante, neste ponto, a menção de Spink (1996) a Bourdieu (1983) na noção de “doxa”, referida a matrizes ou marcos teóricos que pressupõem configuração estruturada, atendendo à visibilidade das categorias de análise, enquanto requisito e condição de aplicar e discutir a teoria.

Observando as origens das elaborações teóricas na psicossociologia, Spink (1996, p. 4), embora aponte a necessidade de maior clarificação das “doxas”, reconhece que Moscovici “definiu um acúmulo de capital científico suficiente para a estruturação de um campo relativamente autônomo”, capaz de transpor resistên-

cias, como a dos “analistas de discursos que se intitulam construcionistas e pesquisadores de representações sociais que se intitulam construtivistas”.

Apesar das resistências, não se pode desconhecer que, no curso de três décadas, tem-se procurado, na Psicologia Social, não só a consolidação como a defesa das conquistas e da estruturação das matrizes. Concomitantemente, defende-se, também, o postulado da amplitude do conceito, evitando-se definições fechadas em traços rígidos, o que se justifica pela complexão do fenômeno. Admite-se, ainda, a polissemia associada à diversidade de entendimento do termo “representação”: significante de muitos significados.

Nesse mesmo campo – a Psicologia Social – se por um lado pode-se concordar com Spink (1996) quanto a um certo grau de fragilidade e dispersão paradigmática, por outro admite-se que o leque de elementos que se apresentam na compreensão do fenômeno representativo ofereça a possibilidade de ampliar os horizontes de suas aproximações. Assim, o pensamento e ações do dia-a-dia, crenças, idéias, o conhecimento espontâneo, são alguns dos elementos de compreensão em Moscovici (1978); a elaboração social e compartilhada do conhecimento, influenciando na conformação e construção do real e alinhando, pela convergência de conceitos e expectativas, indivíduos pertencentes a grupos com interesses afins, a ponto de estabelecer a identidade grupal, encontra-se em Jodelet (1989, 1994); as posições, visões e relações dos sujeitos, seus meios simbólicos, são pontuados por Doise (1986, 1990), Doise e Mugny (1984); as concepções comuns, “familiares”, pelas quais os grupos mantêm o “controle” sobre o ambiente, expressam-se em De Rosa (1994). Esses são exemplos de aportes múltiplos, que se complementam, embora, no estado atual, segundo Spink (1996), ainda não dêem conta da sustentação das matrizes.

Com a crítica à fragilidade da estruturação paradigmática, chega-se à análise do estado da TRS nas dissertações e teses examinadas (Rangel, 1997), iniciando-se por afirmar – e confirmar – a dispersão, associada à multiplicidade de referentes e conceitos. Entretanto, é preciso, ao mesmo tempo, reconhecer que a variedade de matrizes, tanto quanto a variedade de campos de

formulação, podem oferecer – e nisto concorda-se com Moscovici (1994) – alternativas à pesquisa e ao processo, em construção, da TRS.

Com relação aos campos de formulação teórica, encontram-se, nos estudos examinados, a Sociofilosofia de fundo marxista, a Psicologia Social, a Antropologia, assim como aportes do desenvolvimento sociocognitivo (incluindo os acercamentos genéticos) além das incursões no terreno do imaginário.

A par do que se pode entender como o predomínio de abordagens sociofilosóficas (centradas na ideologia), sociocognitivas e psicossociológicas (algumas vezes concomitantes numa mesma pesquisa), é preciso registrar, entretanto, que *o campo em que a teoria é mais explicitada nas suas categorias de análise* – e retorna-se a Spink (1996, p. 4) quando, no bojo da crítica, não deixa de reconhecer o “capital científico” suficiente para a estruturação de um campo relativamente autônomo” – *é, sem dúvida, o da psicossociologia moscoviciana*; nesse campo, o histórico, a compreensão conceitual (evitando-se, intencionalmente, o termo “definições”, pois não se pode identificá-las dessa forma nas leituras), as dimensões, os mecanismos de formação, os efeitos e funções são expostos mais claramente. Pode-se, então, confirmar Moscovici (apud Spink, 1996, p. 10) quando aponta os elementos que caracterizam o estatuto teórico no campo da Psicologia Social:

- *existe um conceito agregador: representações sociais;*
- *há explicitação dos processos psicossociológicos de representações: os mecanismos de ancoragem e objetivação;*
- *são bem definidas as funções das representações sociais, ou seja: a familiarização com a novidade e a manutenção das identidades sociais;*
- *são delineados os princípios dinâmicos de reprodução e mudança social, especialmente no que se refere à estrutura das representações, com seus elementos nucleares – mais resistentes à mudança – e seus elementos periféricos – mais acolhedores da novidade.*

A atenção a pressupostos teóricos aponta, numa análise interessada em perceber o estado da aplicação da TRS em produções acadêmicas, para a importância de que se considerem componentes do *núcleo central* das pesqui-

sas, ou seja, aqueles que revelam aspectos significativos, comuns aos vários enfoques e aplicações da teoria, apesar das diferenças dos campos de origem das formulações teóricas, notando-se, portanto, as condições de “similaridade”, referidas a semelhanças ou equivalências, e “conexidade”, referidas a articulações ou complementações conceituais (Sá, 1993, p. 126).

A leitura das dissertações e teses permite, então, pelas semelhanças e articulações, identificar os componentes do núcleo, reunindo-os em “categorias”, que se organizam e apresentam do seguinte modo: *representações e relações; representações e linguagem; representações e fatores; representações e conceitos*. Essas “categorias” não são estanques, mas articuladas e complementares, podendo-se, também, verificar não só em cada uma, em seus vários focos teóricos, mas também *entre elas*, as características de “similaridade” e “conexidade”, o que as reforça como indicativas do núcleo central. A explicação de cada categoria segue-se de exemplos ilustrativos de premissas teóricas, em dissertações e teses, procurando-se diversificá-las, de acordo com o campo de recorrência, ao mesmo tempo em que se demonstra o seu alinhamento, começando-se por observá-lo em “representações e relações”.

Representações e relações

É comum às pesquisas a busca de superação de antinomias entre sujeito-objeto, sujeito-mundo, sujeito-sociedade, significante-significado, concepções-ações, concepções-construção dos fatos da realidade, palavras-sentidos-condutas, conceitos-imagens-expectativas. Na verdade, a representação assume, nessas relações, uma função *mediadora* que, na construção da teoria de representação social (TRS), merece um aprofundamento, seja no que concerne a aspectos simbólicos, seja a aspectos filosóficos.

As relações – pela constância nos textos – constituem-se, sem dúvida, um dos elementos nucleares do enfoque e aplicação da TRS, como se exemplifica em Miele (1993), na ênfase ao princípio de que o processo de construção do

conhecimento não se faz pela preponderância, seja do objeto, seja do sujeito, mas sim pela sua interação; o homem tem, então, um papel consciente e ativo nesse processo. Wallon (1975a, 1975b) fundamenta essa posição, reafirmando que na relação dialética sujeito-objeto desvendam-se os fenômenos. As relações sujeito-objeto constituem-se, assim, referentes importantes à compreensão do foco no desempenho do aluno, assim como na distância entre discurso e prática docente, que se evidenciam no estudo da *Dificuldade de Aprendizagem na Escola Particular: representação e ação de professores* (Miele, 1993).

Em Passos (1990), revê-se Moscovici (1978) na proposta de redefinição dos problemas e princípios da Psicologia Social a partir do fenômeno representativo, cuja formação e relacionamentos explicam o potencial de influência do simbólico sobre a visão e construção do real.

A pesquisadora fundamenta-se, portanto, na perspectiva moscoviciana para confirmar, na representação social, a função mediadora entre sujeito e ambiente com repercussões na elaboração de conceitos e avaliação de papéis.

Pelo “movimento de confronto” entre o subjetivo e o objetivo “passam as ideologias, as concepções de mundo, sociedade, homem, educação...” (Passos, 1990, p. 18).

Esses princípios de análise auxiliam a compreender, mais profundamente, *A Representação e a Prática do Professor de Didática da Habilitação Específica para o Magistério* (Passos, 1990), de modo a perceber que o avanço da qualificação do docente e da disciplina se faz com consciência das relações em cujos fios se tecem os conceitos.

Em Ribeiro (1991), apreender o real, segundo Moscovici (1978), implica estabelecer uma relação com o objeto, exercendo um papel na gênese dessa relação, na sua “modelagem”, recriação, reconstrução e intervenção social. E Ribeiro (1991), desse modo, retoma o princípio moscoviciano, de expressivo significado na teoria, de que “...As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser” (Moscovici, apud Ribeiro, 1991, p. 19).

Ainda nos “efeitos” do fenômeno representativo, definidos por Jodelet (1989), apresentam-se relações de *distorção* (pela

qual os sujeitos acentuam ou minimizam características do objeto, seja pela inversão, seja pela redução), *suplementação* (adicionando-se, artificialmente, qualidades ao objeto) e *desfalque*, pelo qual são subtraídas qualidades (reais) do objeto. Esses efeitos subsidiam a análise dos desvios, que exacerbam o “poder” da lógica e da seleção de “inteligências”, quando se analisam *As Representações Sociais da Matemática na Imprensa* (Ribeiro, 1991).

Em Almeida (1994), que procura *Uma Proposta Metodológica para a Compreensão de Mapas Geográficos*, encontra-se Brown (1975), quando acompanha, na história da cartografia, os métodos, cada vez mais aperfeiçoados, de *representar* o território.

E recorre-se, também, a Vygotsky (1988) quando focaliza a produção simbólica, implicando relações pelas quais se organizam e produzem modos de conduta, possibilitando à criança dominar o ambiente em que se situa para, depois, conseguir controle sobre seu modo de agir nesse ambiente.

Almeida (1994) encontra, então, apoio teórico para notar que o mapa geográfico atende à necessidade do homem no sentido de registrar informações que não se manteriam na memória, auxiliando-o a alcançar conhecimento em favor de sua ação e intervenção na natureza e espaço de vida.

Assim, nesses exemplos, as representações são compreendidas como *relações mediadoras*. Ao mesmo tempo em que se rejeitam posições antinômicas, reforçam-se as articulações e interinfluências entre os elementos mediados. Configura-se, então, um dos componentes do núcleo central da TRS nesse conjunto de pesquisas, nas quais se encontra também “nucleada”, pela presença constante e função (teórica, conceitual e de processo), a *linguagem*.

Representação e linguagem

Na linguagem formam-se, “conformam-se” e veiculam-se as representações. Os textos da linguagem – oral, escrita, não-verbal – têm sido o “corpus” de análise predominante nos estudos orientados pela TRS.

Assim, em Miranda (1991), ao investigar *Os Usos Sociais da Escrita no Cotidiano de Camadas Populares*, compreen-

de-se a representação como fenômeno que revela elementos socioeconômicos e culturais da linguagem. Bourdieu (1983) e Berger e Luckman (1977) trazem argumentos que realçam, na linguagem e em seus fatores e reflexos político-sociais, a faculdade e implicações do poder simbólico; esse poder também se manifesta na relação professor-aluno, incorporando e potencializando diferenças socioeconômicas.

Nesse sentido, Miranda (1991), quando aplica o estudo de representações à língua escrita, observa-as na relação (simbólica e político-econômica) entre cultura, linguagem e camada social.

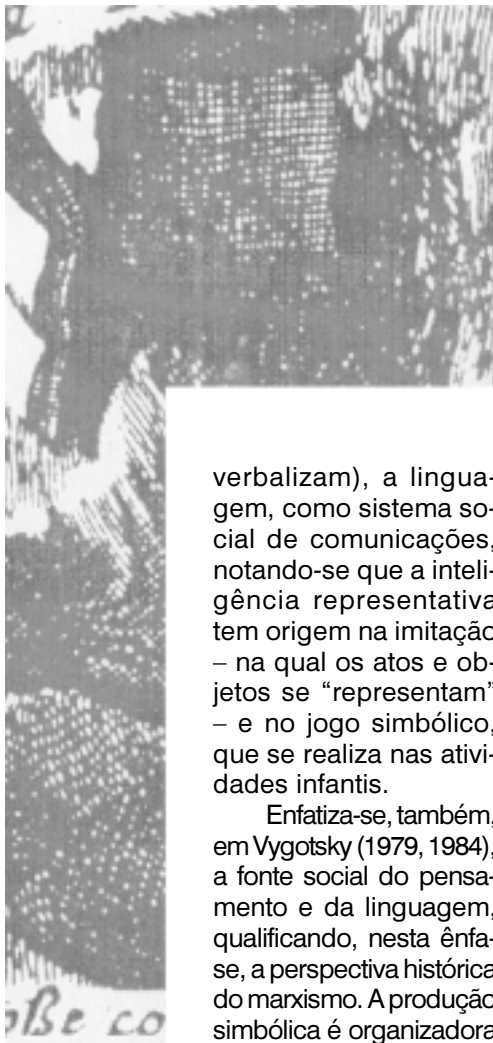
Em Carvalho (1990), que focaliza *A Função Social da Escrita: o saber da criança, o fazer da escola*, destaca-se a importância da consideração à lectoescrita. A lectoescrita, que flui da experiência, do meio, é entendida como um sistema de representações, reconhecendo-se ainda a linguagem, em Vygotsky (1984), como forma de apreensão do mundo, do conhecimento.

Também em Silveira (1995), na tese sobre *A Polifonia na Sala de Aula: um estudo do discurso pedagógico*, assinala-se a utilização “representativa” da linguagem, fundamentada na abordagem sociolingüística de Pedro (1992).

Na mesma perspectiva, a palavra é considerada veículo de representações dos sujeitos, com origem e manifestações nas crenças de senso comum formadas no cotidiano. Essa concepção teórica fundamenta-se em Ortega e Gasset, apud Rodrigo, Rodriguez, Marrero (1993).

Silveira (1995, p. 56) reafirma, então: “uma língua é feita de palavras” e “palavras representam idéias”; a compreensão da palavra é a compreensão do seu sentido interior. E, para o reconhecimento da polifonia, é necessário considerar o modo como o sujeito que fala (locutor) se representa, assim como aquele a quem fala (alocutário) e ambos representam o seu próprio discurso. Essas premissas ampliam, significativamente, as condições de estudo do processo discursivo no âmbito pedagógico, trazendo à consideração de professores e pesquisadores as implicações da polifonia e da representação nesse processo.

Já em Gonçalves (1990), pontuam-se o símbolo (remetido à imagem, ao significado), os signos (sinais que se



verbalizam), a linguagem, como sistema social de comunicações, notando-se que a inteligência representativa tem origem na imitação – na qual os atos e objetos se “representam” – e no jogo simbólico, que se realiza nas atividades infantis.

Enfatiza-se, também, em Vygotsky (1979, 1984), a fonte social do pensamento e da linguagem, qualificando, nesta ênfase, a perspectiva histórica do marxismo. A produção simbólica é organizadora e mobilizadora de condu-

tas. Pensar e falar – atos e requisitos de desenvolvimento – articulam-se pelo significado. A palavra tem sentido *no* e dá sentido *ao* discurso pelo seu significado.

É, portanto, pelo social e pelo histórico que se podem alcançar causas e conseqüências das pressões e opressões decorrentes das circunstâncias com que se forma – e se “agiganta” ao olhar da criança – *A representação da Escola Feita pela Criança de Baixa Renda em sua Primeira Experiência Discendente* (Gonçalves, 1990).

Assim, com esse conjunto de enfoques, pode-se constatar que a linguagem, como processo e veículo de representações, “influída” e “influyente” nesse processo, é um dos *pontos centrais* do conhecimento e aplicações da TRS, em temas de interesse da área de ensino-aprendizagem. E essa condição “nuclear” da linguagem no âmbito da TRS é também característica dos *fatores* de contexto.

Representação e fatores

Os “fatores”, na representação, dizem respeito aos elementos que se situam, com poder de influência, no entorno e no interior do fenômeno representativo.

Em Paiva (1994), quando estuda *O Aluno Trabalhador e o Ensino Superior Noturno nas Representações dos Sujeitos do Processo*, considera-se Ibañez (1988) na abrangência e complexidade de fatores que interferem no fenômeno representativo. “O social é uma propriedade que se imprime em determinados objetos, com base em diversos fatores e na natureza das relações que se estabelecem entre eles”. Esses fatores “não são abstrações intelectuais e sim entidades reais que podem objetivar-se através dos efeitos concretos que produzem” (Ibañez, apud Paiva, 1994, p. 70).

Outro enfoque é observado por Paiva (1994) em Spink (1993), notando-se a influência de fatores decorrentes de diversas óticas disciplinares (campos de estudo), níveis de realidade (intra-individual, interindividual, situacional e ideológico), traduzindo-se em recortes de pesquisa que se podem fazer, por exemplo, na opção pela ênfase no processo ou no produto, ou por meios de elaboração conceitual e suas repercussões em comportamentos.

Paiva (1994) também recorre a Lane (1993), para a ênfase na possibilidade de desvelar, pelas representações, aspectos sociopsicológicos fundamentais, como valores, afetos, preferências, caracterizando, ainda, as representações sociais como comportamentos observáveis e registráveis.

Paiva (1994) prossegue aplicando, no interesse do reconhecimento e superação de fatores de desqualificação do ensino noturno e seus sujeitos, referências da TRS na linha moscoviciana, como os mecanismos de formação de representações – ancoragem e objetivação – as funções, a exemplo da “familiarização” e “naturalização” de percepções e conceitos, a expressão das identidades grupais, os princípios da reprodução e mudança, a estruturação das representações pelo núcleo central e esquemas periféricos.

Também em Comerlato (1994, p. 16), que faz *O Trajeto do Imaginário e a Alfa-*

betização de Adultos, discute-se a representação, considerando a Antropologia, que Durand (1982) define como “o conjunto das ciências que estudam o *homo sapiens*”, num sentido que extrapola as “limitações do culturalismo, da psicologia ou da sociologia”. Assim, Durand (apud Comerlato, 1994, p. 72) frisa no imaginário as “pulsões subjetivas e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”.

Desse modo, na alfabetização de adultos, a sua experiência, o seu lugar social têm expressiva repercussão, conforme se pode perceber em símbolos, significados, imagens que esses adultos formam e comunicam (Comerlato, 1994).

Continuando, encontra-se, no estudo de Cunha (1992), o apoio de Canclini (1983) para frisar que a produção simbólica é inserida na história e no contexto social do sujeito, com influência significativa na sua visão e conduta. O mundo imagético é um reflexo das circunstâncias materiais de cada sociedade, encobrendo contradições ou desvelando aspectos ocultos. A produção simbólica, portanto, é calcada na conjuntura, concreta, da materialidade.

E Duarte Júnior (1981) exemplifica, na sociedade brasileira, a reflexão de Canclini (1983), notando que a representação visual tem refletido modelos de minorias hegemônicas, ao invés da realidade da vida popular.

Dacanal (1978) é, então, recorrido por Cunha (1992) para observar a hegemonia que se instala numa superestrutura de natureza ideológica, explicativa da cultura que determina o silêncio da maioria diante da voz dos (poucos) que detêm o poder socioeconômico.

E Canclini (1983) volta ao texto para confirmar o caráter ideológico das representações visuais, formando-se, então, uma rede, universal, de sentidos, que desconhece as diferenças de vida, valores, produções, visões de diferentes grupos e segmentos sociais.

Finalmente, Cunha (1992) associa Barreiro (1978) a Canclini (1983) para realçar a submissão da consciência às estruturas sociais dominantes; desse modo, as representações visuais também se submetem ao senso comum, à ingenuidade, à ideologização. É neste sentido que se explica a distorção – e alienação – dos fatos quando se tem, como objeto de estudo através da TRS, a *Educação*

Artística e Conhecimento da Realidade (Cunha, 1992).

A ideologia volta no estudo de Santos (1994), cujo tema se apresenta como *Desvelando o Jogo da Avaliação entre Professores e Alunos*. Para esse desvelamento, observa-se o meio social como fator determinante do modo como o homem constrói a sua maneira de pensar, comunicar-se, desenvolver habilidades, comportamentos, compreensão de papéis, valores, possibilidades de interagir, formar padrões de linguagem; e tudo isso integra-se ou associa-se à sua representação do real.

A reinterpretação das representações – mediadoras entre homem e mundo – vincula-se às experiências, expectativas, necessidades.

Condutas, cultura, valores sociais, conhecimento transmitem-se na escola; e o sujeito, então, internaliza visões dos fatos nesse contexto de formação e desenvolvimento.

Continuando a abordagem de fatores de contexto, Chauí (1980a, 1980b) é citada por Santos (1994, p. 22) quando afirma que “a ideologia resulta da prática social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade...”, ressaltando que as idéias incorporadas ao que se representa não são todas aquelas que circulam na sociedade, mas apenas as da classe que, num certo momento histórico, é dominante. Essas questões teóricas aplicam-se ao “desvelamento” da formação e representação do processo avaliativo, no qual permanecem os reflexos da seletividade e elitização escolar e social.

Desse modo, nessa “categoria” nuclear, contextualiza-se a formação de representações, colocando-se em evidência os *fatores sociais* que têm, na sua textura, a história, a ideologia, a condição econômica, a cultura, os valores e, nesse mosaico, os fatores condicionados a interesses hegemônicos. O psicológico e o social têm interferências mútuas e pode-se, então, admitir que o sujeito representa os fatos não só de acordo com o seu modo psíquico de ser, mas também de acordo com o que lhe é, circunstancial e contextualmente, proposto.

Essa complexidade e variedade, que se constatam na abordagem de fatores,

também se revelam quando se observam os *conceitos* de representação: aspectos nucleares da aplicação da TRS, nesse conjunto de pesquisas.

Representações e conceitos

Representações e conceitos formam uma “categoria” na qual se expressam, conceitualmente, elementos da representação que, pela constância e atenção nas pesquisas, podem ser identificados como integrantes do “núcleo central” das concepções teóricas; entre esses elementos conceituais destacam-se associações (ou dissociações) da representação com mito, imagem, imaginário ou ideologia, assim como a sua caracterização como tipo de conhecimento prático, de senso comum, que se forma de acordo com as experiências, comunicações, interações cotidianas.

Assim, em Bragança (1995), quando traz ao processo ensino-aprendizagem a questão da *Fitoterapia: do histórico às representações*, enfatiza-se o conceito de ideologia. A recorrência à perspectiva marxista, em Baczko (1985), assinala o distanciamento dos fatos da realidade, considerando as representações no bojo do “imaginário”, no qual o fantasioso e o ideológico sustentam e justificam privilégios de classes hegemônicas. A desqualificação da fitoterapia, na clínica e no ensino, passa, então, por preconceitos que justificam a “menos valia” do conhecimento ao qual se atribui a “pecha” de “não-científico” e popular.

Já em Costa (1995), focalizando *As Palavras e as Meias Palavras: a evasão segundo os alunos e segundo os dados oficiais*, volta-se a Durkheim (1967). No retorno ao pensamento durkheimiano, reencontra-se o conceito de representação coletiva, no qual se diferenciam o pensamento individual do social e a consciência coletiva (valores morais, normas que se definem nas relações e ao mesmo tempo as determinam, de modo coercitivo) como algo exterior, imposto à consciência individual, exemplificando-se essa diferença com as reações químicas, cujos elementos, quando conjugados, assumem propriedades diversas das que lhes eram próprias, enquanto isolados.

Moscovici (1978, 1994), então, avança o conceito das representações que, de “coletivas” passam a “sociais”, atribuindo-lhes o sentido de pensamento natural, autônomo, de senso comum que se *insere* e *interfere* num contexto. Esse conceito auxilia a clarificar as “evasivas” com que se explica e se “naturaliza” o problema da “evasão”.

Num outro tipo de aporte, Klein (1992) estuda *A História do Professor: representação – contexto*, acentuando o conceito de “imaginação”, com apoio em Bachelard (1988). A imaginação é concebida como “...faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade: uma faculdade de sobre-humanidade” (Bachelard, apud Klein, 1992, p. 90-91). Criação, fluxo energético, mobilizando ações, são decorrências (positivas) do imaginário, que alçam o homem em níveis mais elevados de realização; e nisso o pensamento bachelariano também evolui de uma racionalidade exata para horizontes mais abertos e flexíveis de aproximação do conhecimento, admitindo, inclusive, o sonho como um tipo natural de imaginação e o devaneio como um tipo que intenciona a materialidade, a concretização de projetos.

Continuando com o pensamento bachelariano, Klein (1992) atribui à imaginação um entendimento de alcance humano maior que a imagem, situando-a como algo próprio do psiquismo, da mente, que cria, “imagina”, avança além do comum, do repetitivo. É preciso recorrer à imaginação para clarificar desvios e possibilidades de compreensão e avanço da história do professor e sua representação.

Ainda quanto a “representações e conceitos”, exemplifica-se o estudo de Passos (1995) sobre *As Representações Matemáticas dos Alunos do Curso de Magistério e suas Possíveis Transformações: uma dimensão axiológica*. Nesse estudo, considera-se Matos (1992) na compreensão de que o qualificativo “social”, posto à representação, associa-se à sua gênese e não a seu caráter coletivo; a representação é entendida de modo abrangente, no qual os valores têm como estofos os mitos, as crenças, os jargões.

A representação como classificações em categorias é também observada, com base em Vala (1986), salientando-se o po-

tencial de determinação de condutas e construção de “realidades”, conforme os significados que orientam as visões e julgamentos.

Ainda nessa pesquisa, Ponte (1992) é recorrido para confirmar a importância das concepções que “filtram” sentidos e conduzem ações, podendo, ao mesmo tempo, constituírem-se em fatores de resistência a mudanças. Assim, é preciso refletir sobre os valores que orientam conceitos, para que se compreendam e transformem (desmistificando) as representações da matemática, o que se torna relevante especialmente para aqueles que se habilitam ao magistério.

Já em Bezerra (1991), no *Pensar e Fazer a Disciplina Educação Artística*, a representação, na matriz de Rubstein (1973), é entendida como imagem que se constitui na consciência e se expressa como uma idéia pessoal (personalizada), assistemática, variando e recriando-se conforme a situação.

O conceito de ideologia também é levado em conta, acompanhando-se Covre (1983) quando focaliza as visões de mundo impostas à maioria por grupos hegemônicos, ressaltando que não

anulam, completamente, as demais visões, cuja permanência se faz com características próprias, embora de maneira embrionária, incipiente, submetida à fragmentação.

E Vygotsky (1987) complementa com subsídios que apóiam a associação das representações a conceitos espontâneos formados nas interações do dia-a-dia, de modo assistemático.

Com o exemplo de Bezerra (1991) conclui-se o segmento deste texto no qual se faz a configuração do núcleo central e seus elementos organizados em “categorias”, ilustrando-as com abordagens de algumas pesquisas examinadas. É oportuno, então, voltar a questões referidas ao estado da arte e às críticas de Spink (1996) quanto à falta do que Bourdieu (1976) denomina como “doxas”, ou seja, matrizes ou marcos teóricos mais *visíveis*, mais estruturados.

Essa crítica recomenda sugerir que a evolução teórica se encaminhe no sentido de maior explicitação ou estruturação de pressupostos.

Contudo, como já se assinalou anteriormente, a leitura de dissertações e teses orientadas por matrizes da Psicologia Social permite concordar com Moscovici (apud Spink, 1996, p. 10) quanto à presença de elementos que podem caracterizar o estatuto teórico: os *mecanismos de formação*, ou seja, a ancoragem e a objetivação, as *funções*, como a “familiarização e naturalização” de conceitos, configurando identidades grupais, os *princípios da reprodução e mudança*, a *estruturação* das representações alicerçadas no núcleo.

Entretanto, os argumentos visando reconhecer o estatuto teórico não afastam as posições moscovicianas sobre o processo, *ainda em construção*, da TRS e sobre a flexibilidade e alargamento de perspectivas que a rigidez de marcos e de definições pode prejudicar.

Quanto às sugestões ao avanço teórico, *apenas sinalizando algumas a serem aprofundadas*, destacam-se: a necessidade de maior atenção às críticas e seus subsídios, a exemplo de Spink (1996) e De Rosa (1994), a pesquisa interdisciplinar, ou seja, a construção do objeto com participação de pesquisadores e conjugação de referentes, nos seus aspectos afins e complementares, *sempre com o cuidado de preservar as*



especificidades das matrizes dos vários campos de teorização, o aproveitamento dos progressos relativos ao núcleo central, a exemplo das aproximações de Abric (1994) e Sá (1993).

Debates epistemológicos com outros campos, como a Filosofia da Ciência, a Sociologia da Ciência, a Semiologia, são também – ainda no interesse da interdisciplinaridade e do refinamento teórico – oportunos.

Nessa ampliação do debate, é interessante que se contemple, de modo especial, a categoria de *mediação*, destacada na idéia de *relações mediadoras* que, pela constância da abordagem nas pesquisas, configura-se como um dos componentes do núcleo de compreensão e aplicação da TRS.

Tratando-se de *mediação*, tanto na Filosofia das Ciências quanto na Semiologia, há muito que trazer à TRS. Assim acontece, por exemplo, com a discussão filosófica de Lukács (1970).

Do ponto de vista filosófico, tomando-se o pensador húngaro Lukács (1970, p. 145), a categoria da mediação é explicada no processo de relação dialética entre singularidade, particularidade, universalidade. Esses elementos convertem-se uns nos outros na sucessão dos fenômenos, constituindo, ao mesmo tempo, reflexos do real e fluxo da construção do conhecimento:

Neste caso, portanto, existe um movimento da particularidade à universalidade (e vice-versa) bem como da particularidade à singularidade (e ainda vice-versa) e em ambos os casos o movimento para a particularidade é o conclusivo.

O singular, na sua relação com o social, aplica-se e conclui-se na particularidade, da mesma forma que o universal, na relação com o singular, nela se aplica e se conclui.

Esse pensamento de Lukács tem muito a oferecer ao diálogo com a Filosofia da Ciência, em favor do processo evolutivo da TRS – considerando não só a Psicologia Social como também outros campos teóricos – especialmente quando se leva em conta que a representação é de um grupo no qual é mediadora entre conceitos e imagens dos indivíduos “singulares” que o integram e aqueles pelos quais se

realiza a identificação grupal. Essa mediação prossegue do nível grupal ao plano dos universais.

Nesse sentido, nessa dinâmica, do singular ao universal e de ambos ao particular – dinâmica dos fatos, das concepções, da vida – a categoria da mediação pode ser refletida em vários ângulos dos seus fundamentos filosóficos.

Outros fundamentos são encontrados na Semiologia, quando, por exemplo, Pino (1991, p. 32), remetendo a Vygotsky (1988), realça o conceito de “mediação semiótica”, atribuindo-lhe a especial condição de “elo epistemológico” e “conceito-chave” operadores da articulação dos diferentes componentes de um sistema teórico, conferindo a este unidade e coerência lógica.

A semiótica incorpora, também, princípios significativos de análise da *palavra* e seu significado social.

Tomando-se as dissertações e teses examinadas (portanto, nos seus limites), é relevante assinalar que a *palavra* e, nela, os conceitos que expressam, constitui a substância e o *meio* de revelação dos dados que se procuram no estudo das representações; essa observação se faz com base na *predominância* dos procedimentos metodológicos adotados, nos quais as falas dos sujeitos, obtidas, especialmente, em entrevistas, constituíram o principal “*corpus*” de análise. Prevalece, sem dúvida, a utilização da Análise do Discurso e da Análise de Conteúdo, nas quais a palavra é o *cerne*, a *unidade* (essencial) do sentido da representação.

Portanto, o estado atual da teoria no âmbito das dissertações e teses analisadas informa, pela constância teórico-metodológica – pontuando-se os elementos que se alinham nas “categorias” com as quais se identifica o núcleo central de aplicação da TRS – tanto uma tendência à evolução da qualidade e estatuto científico (pela maior substância teórica), quanto a presença de elos articuladores que, aproximando, sem desfigurar as especificidades dos campos paradigmáticos, sinalizam não só caminhos e possibilidades de construção interdisciplinar do objeto da representação, como também a natureza do diálogo entre Ciências, nas quais se possam encontrar conhecimentos e – no dizer de Bourdieu (1976) – “doxas”, que fortaleçam as bases dessa construção.

Referências bibliográficas

- ABRIC, J. C. *Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation : la représentation sociale de l'entreprise*. Rio de Janeiro, 1994. Paper presented to the II International Conference on Social Representations.
- ALMEIDA, R. D. de. *Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. São Paulo : Martins Fontes, 1988.
- BACZKO, B. Imaginação social. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi, Anthropos-Homem. Lisboa : Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.
- BARREIRO, J. *Educação popular e conscientização*. Lisboa : Horizonte, 1978.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis : Vozes, 1977.
- BEZERRA, D. da R. *Pensar e fazer a disciplina educação artística*. Natal, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- BOURDIEU, P. Le champ scientifique. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n. 2/3, p. 88-104, 1976.
- _____. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo : Ática, 1983. p. 156-183.
- BRAGANÇA, F. *Fitoterapia : do histórico às representações*. Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.
- BROWN, L. A. *The story of maps*. New York : Dover Publications, Inc., 1975.
- CANCLINI, N. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- CARVALHO, D. M. de. *A função social da escrita : o saber da criança, o fazer da escola*. Natal, 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação e sociedade*, São Paulo, jan. 1980a.
- _____. *O que é ideologia*. São Paulo : Brasiliense, 1980b.
- COMERLATO, D. M. *O trajeto do imaginário e a alfabetização de adultos*. Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- COSTA, A. de C. *As palavras e as meias palavras : a evasão segundo os alunos e segundo os dados oficiais*. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.
- COVRE, M. L. *A fala dos homens : análise do pensamento tecnocrático*. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- CUNHA, S. R. V. da. *Educação artística e conhecimento da realidade*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DACANAL, J. H. *Dependência, cultura e literatura*. São Paulo : Ática, 1978.
- DE ROSA, A. S. From theory to metatheory in social representations. *Social Science Information*, v. 33, n. 2, p. 273-304, 1994.
- DOISE, W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLV, v. 405, p. 189-195, 1990.

- DOISE, W. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, R., BONNET, C., RICHARD, J. F. (Ed.). *Traité de psychologie*. Paris : Dunod, 1986.
- DOISE W., MUGNY G. *The social development of the intellect*. Oxford : Pergamon Press, 1984.
- DUARTE JUNIOR, F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo : Cortez, 1981.
- DURAND, G. *Mito, símbolo e mitologia*. Lisboa : Presença, 1982.
- DURKHEIM, E. *Psychologie et philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France, 1967. p. 35-42: Représentations individuelles et représentations collectives.
- GONÇALVES, M. F. C. *A representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- IBAÑEZ, G. T. *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona : Sendai, 1988.
- JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989.
- _____. Social representations and culture. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro, 1994. p. 34.
- KLEIN, I. A. *A história do professor : representação-contexto*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano : as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1970.
- MATOS, J. F. Atitudes e concepções dos alunos : definições e problemas de investigação. In: INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa da Ciência da Educação. *Educação Matemática*. Lisboa, 1992. (Coleção Temas de Investigação).
- MIELE, J. G. *Dificuldade de aprendizagem na escola particular : representação e ação de professores*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MIRANDA, M. M. *Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares*. Belo Horizonte, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, n. 18, p. 211-250, 1988.
- _____. *The proof of eating is still in the pudding*. Rio de Janeiro, 1994. Conferência realizada na 2nd International Conference on Social Representations, texto não publicado.
- _____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- PAIVA, C. S. de. *O aluno trabalhador e o ensino superior noturno nas representações dos sujeitos do processo*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

- PASSOS, C. L. B. *As representações matemáticas dos alunos do curso de magistério e suas possíveis transformações* : uma dimensão axiológica. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- PASSOS, L. F. *A representação e a prática pedagógica do professor de didática da habilitação específica para o magistério*. Campinas, 1990. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.
- PEDRO, E. R. *O discurso na aula* : uma análise sociolingüística da prática escolar. Lisboa : Caminho, 1992.
- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno CEDES*, n. 24, p. 32-43, 1991.
- PONTE, J. P. da. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Educação Matemática*. Lisboa, 1992. (Coleção Temas de Investigação).
- RANGEL, M. *Das dimensões da representação do bom professor às dimensões do processo de ensino-aprendizagem*. Niterói, 1994. Tese do concurso para professora titular de Didática da Universidade Federal Fluminense.
- _____. *Teoria de representação social* : o quadro teórico da psicologia social e aplicações atuais à pesquisa na educação. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. Projeto de tese, em nível de pós-doutorado.
- RIBEIRO, S. R. S. *As representações sociais da matemática na imprensa*. Niterói, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.
- RODRIGO, M. J., RODRIGUES, A., MARRERO, J. *Las teorías implícitas* : una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid : Visor, 1993.
- RUBSTEIN, S. C. *Princípios de psicologia geral* : a memória, a imaginação, o pensamento. Lisboa : Editorial Estampa, 1973.
- SÁ, C. P. de. Representações sociais : o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano* : as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo : Brasiliense, 1993, p. 19-45.
- SANTOS, M. A. dos. *Desvelando o jogo da avaliação entre professor e aluno*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SILVEIRA, R. M. H. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis : Vozes, 1997.
- _____. *A polifonia na sala de aula* : um estudo do discurso pedagógico. Porto Alegre, 1995. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SPINK, J. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano* : as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo : Brasiliense, 1993. p. 85-108: O estudo empírico das representações sociais.
- _____. *Representações sociais* : questionando o estado da arte. Texto não publicado; conferência proferida no IV Encontro Regional da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO/SP, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em julho de 1996.
- VALA, J. Representações sociais : para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J., MONTEIRO, M. B. *Psicologia social*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. p. 1-40.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1988.

_____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa : Antídoto, 1979.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. *Objetivos e métodos de psicologia*. Lisboa : Editorial Estampa, 1975a.

_____. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa : Editorial Estampa, 1975b.

Recebido em 9 de novembro de 1998.

Mary Rangel, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora titular de Didática da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Abstract

The research of pos-doctorate, Theory of the Social Representation: the theoretical table of the Social Psychology and its applications of the present time to the research in Education (Rangel, 1997), had as one of the aims the analysis of dissertations and the contemporary theses (90) that applied the theory, bringing contributions, especially in teaching-apprenticeship. In this study could be identified (in the limits of the research) the elements of the state of art – with critical to the social representations theory (SRT), considering Spink (1996). About the Social Representation Theory, some components of the core of its application in research were observed by the importance in the structure of the representations. In the final segment, suggestions are presented to the advancement and refinement of the theoretical construction.

Key-Words: social representations; research; teaching-learning; state of art.
