

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: aspectos teóricos e aplicações à Educação

Alda Judith Alves-Mazzotti*

Introdução

Entre os desafios com que os professores são confrontados em sua prática docente, destacam-se a educação das classes desfavorecidas e o papel da escola na ruptura do ciclo da pobreza. O chamado fracasso escolar das crianças pobres é hoje a preocupação dominante no campo da educação. Estudos sobre percepções, atribuições e atitudes de professores e alunos, bem como de comportamentos diferenciados do professor em função de expectativas, relacionando-os ou não a efeitos no aluno, têm procurado uma melhor compreensão do problema.

Embora a análise desses estudos não seja o nosso objetivo aqui, podemos dizer que, de um modo geral, eles têm indicado que: a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sociopsicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; b) baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; c) professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; d) esse comportamento diferenciado frequentemente resulta em

* Professora titular de Psicologia da Educação e membro do Laboratório do Imaginário Social e Educação da Faculdade de Educação da UFRJ.

menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas à falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo "fracasso"; f) fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido.

Tais resultados ajudam a visualizar o "beco sem saída" em que se encontra hoje a educação das chamadas "classes desfavorecidas". Mas, sobretudo, apontam a necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre *o que* se passa "na cabeça" dos indivíduos, para procurar compreender *como e por que* essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam. A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreenda os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vácuo social. Em outras palavras, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa ela precisa adotar "um olhar psicossocial", de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (Moscovici, 1990).

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais

à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Mas o que entendemos por "representações sociais"?

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e eventos que surgem no horizonte social freqüentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando "universos consensuais" no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas "teorias" ajudam a forjar a identidade grupai e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

Há muitas formas de conceber e de abordar as representações sociais, relacionando-as ou não ao imaginário social. Elas são associadas ao imaginário quando a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social: eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais (Jodelet, 1990). Esta é a perspectiva que adotamos, buscando seus fundamentos na Psicologia Social, os quais serão examinados a seguir.

Matriz conceitual

A noção de representação social, tal como é **aqui** entendida, foi introduzida por Moscovici em 1961, em um estudo sobre a representação social da psicanálise. Em 1976, referindo-se a esse trabalho, Moscovici revelava que sua intenção era redefinir o campo da Psicologia Social a partir daquele fenômeno, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real. Afirmava, então, que "a tradição behaviorista, o fato de a Psicologia Social ter-se limitado a estudar o indivíduo, o pequeno grupo, as relações não formais, constituíam e continuam constituindo um obstáculo a esse respeito" (Moscovici, 1978, p.14). A tradição positivista constituiria um obstáculo adicional à expansão dos limites da Psicologia Social .

O prestígio alcançado pelas teorias construtivistas e pelas abordagens qualitativas e, mais recentemente, o crescente interesse pelo papel do simbólico na orientação das condutas humanas parecem ter contribuído para abrir espaço ao estudo das representações sociais. De fato, verifica-se que, em anos recentes, um grande número de trabalhos de pesquisa e debates teóricos têm surgido nessa área, podendo-se afirmar que o estudo pioneiro realizado por Moscovici realmente se constituiu em um novo paradigma na Psicologia Social, na medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e aprofundamentos posteriores.

Moscovici inicia esse processo de elaboração teórica retomando o conceito de representação coletiva, proposto por Durkheim. Mostra que este se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência,

aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento. Além disso, a concepção de representação coletiva era bastante estática — o que correspondia à permanência dos fenômenos em cujo estudo se baseou — e, portanto, não adequada ao estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos e pela rapidez na circulação das representações. A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época.

Coerente com essa preocupação, distingue inicialmente o conceito de representação social dos mitos, da ciência e da ideologia. Em seguida, o coteja com conceitos de natureza psicológica que lhe são frequentemente associados, como os de opinião, atitude e imagem. Basicamente, afirma que estes conceitos (tal como eram tipicamente tratados à época) pressupunham a existência de um estímulo externo, dado, ao qual o indivíduo responde. Já no caso das representações sociais, parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. Além disso, afirma que as representações sociais, tal como as opiniões e as atitudes, são "uma preparação para a ação", mas, ao contrário destas, não o são apenas porque orientam o comportamento do

sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto.

Finalmente, observa que os conceitos de opinião, atitude e imagem não levam em conta o papel das relações e interações entre as pessoas: os grupos são considerados *a posteriori* e de maneira estática, apenas enquanto selecionam e utilizam as informações que circulam na sociedade e não como as instâncias que as criam e as comunicam. Os contextos, bem como os critérios, intenções e propensões dos atores sociais não são considerados. Em resumo, o que Moscovici (1978, p.51) procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas "opiniões sobre" ou "imagens de", mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que "determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas".

Quanto à relação entre representação social, percepção e formação de conceitos, Moscovici lembra que a "Psicologia clássica" concebia a representação como uma mediação, de propriedades mistas, entre a percepção, predominantemente sensorial, e o conceito, predominantemente intelectual. Em sua opinião, a representação não é uma instância intermediária, mas sim um processo que torna a percepção e o conceito de certa forma intercambiáveis, na medida em que se engendram mutuamente. Considerando-se que a ausência do objeto concreto é condição de seu aparecimento, ela segue a linha do pensamento conceitual; mas, por outro lado, tal como na atividade perceptiva, ela deve recuperá-lo, tornando-o "tangível". Nesse processo, a percepção engendrada pelo conceito é necessariamente distinta daquela que inicialmente o suscitou.

Para Moscovici, a representação tem, em sua estrutura, duas faces tão pouco dissociáveis como as de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Isto significa que, a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido uma figura. Os processos envolvidos na atividade representativa têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo. Mas tem sobretudo a função de duplicar um sentido por uma figura, e portanto, objetivar, e uma figura por um sentido, logo, consolidar os materiais que entram na composição de determinada representação. Moscovici introduz aí, de passagem, os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. Só bem mais adiante irá definir esses processos: a objetivação como a passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em "supostos reflexos do real" (Moscovici, 1978, p.289); e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. A análise destes processos constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva. Dada sua importância teórica e metodológica no estudo das representações, a eles voltaremos mais adiante, pois não queremos interromper o caminho percorrido pelo autor.

A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que

lhes acrescenta as suas. Por exemplo, ao aproximar a psicanálise da confissão, deforma-se aquela idéia, mas também se transforma a idéia de confissão. Pode-se dizer que o objeto deixa de existir como tal para se converter num equivalente dos objetos aos quais foi vinculado. Os vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzem necessariamente uma escolha, escolha esta que é orientada por experiências e valores do sujeito.

Uma vez esclarecida a natureza psicológica das representações, Moscovici passa a analisar, mais especificamente, sua natureza social. Observa inicialmente que as proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação se organizam de forma diversa em diferentes classes sociais, culturas e grupos, constituindo diferentes universos de opinião. Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido.

Nesta análise dimensional, o estudo comparativo das representações depende da possibilidade de destacar conteúdos suscetíveis de um relacionamento sistemático entre os grupos. Tal tipo de comparação pode ser retomada para cada dimensão e para o conjunto dos grupos estudados. Admitindo-se que uma representação social possui as três dimensões citadas, pode-se determinar seu grau de estruturação em cada grupo. Com base nesse procedimento,

Moscovici observou que a psicanálise suscita atitudes em todos os grupos, mas nem todos apresentam, sobre ela, representações sociais coerentes. Estes resultados demonstram que a atitude é a mais freqüente das três dimensões e, talvez, geneticamente primordial, sendo "razoável concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada" (Moscovici, 1978, p.74).

A análise das dimensões permite, ainda, abordar um outro ponto: a caracterização dos grupos em função de sua representação social. Isto quer dizer que é possível definir os contornos de um grupo, ou ainda, distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social. Graças a essa reciprocidade entre uma coletividade e sua "teoria", esta é um atributo fundamental na definição de um grupo.

Segundo Moscovici, a análise dimensional indica um dos aspectos que justificam a utilização do qualificativo "social" com referência à representação — um ponto que seria posteriormente alvo de intenso debate teórico. Mas, para ele, este é apenas um aspecto superficial. Um outro, mais significativo, se refere ao processo de produção da representação, ao fato de que ela é engendrada coletivamente. Mas isto também não bastaria, porque a ciência e a ideologia também o são. Para apreender o sentido do qualificativo social no que se refere às representações, distinguindo-as daqueles outros produtos sociais, é necessário indagar por que as produzimos, isto é, enfatizar sua função, a saber: elas contribuem "exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais" (Moscovici, 1978, p.77).

Finalmente, com base em observações feitas durante as entrevistas, Moscovici analisa o "pensamento natural" onde se inscrevem

as representações, buscando explicitar a correspondência entre a situação social e o funcionamento do sistema cognitivo. Mostra que a situação social em que são elaboradas as representações apresenta três características básicas: a) dispersão das informações, o que faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas; b) pressão para a inferência, gerando desvios nas operações intelectuais, na medida em que o sujeito precisa, a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza e c) focalização sobre um determinado aspecto ou ponto de vista, o que influencia o estilo de reflexão do sujeito. Tais condições se refletem no funcionamento cognitivo, levando o sujeito, independentemente de seu nível cultural, a se utilizar de lugares comuns e de fórmulas consagradas na avaliação de objetos e eventos sociais, sem a preocupação de integrá-los em um todo coerente; a fazer inferências de causalidade com base em contigüidades espaciais ou temporais, valores, intenções, etc.; a estabelecer o "primado da conclusão" (Moscovici, 1978, p.262), uma vez que esta, de certa forma, antecede o raciocínio, a seqüência do pensamento servindo apenas para demonstrar o que já estava previamente estabelecido. Mas, para Moscovici, a principal característica do pensamento natural é o que ele chama de "polifasia cognitiva" (idem, p.287): a coexistência, no mesmo indivíduo, de modos de pensamento diversos, correspondentes a estágios de desenvolvimento cognitivo diversos, cada um deles, porém, respondendo a uma necessidade específica condicionada pelo tipo de situação e de interação social. Tal fato refletiria a atuação de dois sistemas cognitivos: o sistema operatório — responsável pelas associações, inclusões, discriminações, deduções — e um metassistema normativo — que controla,

seleciona e reelabora o material produzido pelo primeiro, com base nas normas e valores do grupo.

Em resumo, a elaboração teórica apresentada por Moscovici focaliza os dois aspectos essenciais das representações sociais na perspectiva da Psicologia Social: os processos responsáveis por sua formação e o sistema cognitivo que lhe é próprio. Procura estabelecer um modelo capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais de sua produção, suas operações e suas funções, permitindo relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas. A construção do conceito vai se fazendo por aproximações sucessivas, o que, ainda que possa constituir uma estratégia, é em parte determinada por sua complexidade. O próprio Moscovici admite que, embora as representações sociais sejam entidades "quase tangíveis" — na medida em que povoam nosso cotidiano —, a essência desse conceito não é fácil de apreender. Dentre as razões dessa dificuldade, destaca sua interdisciplinaridade, isto é, o fato de se encontrar numa "encruzilhada" formada por conceitos de natureza psicológica e sociológica. Mas é justamente aí que reside toda a sua riqueza e originalidade, o que justifica o esforço que vem sendo feito para transpor essa dificuldade.

O trabalho pioneiro de Moscovici, aqui brevemente exposto, constituiu a matriz conceitual sobre a qual se desenvolveram os desdobramentos empíricos e teórico-epistemológicos posteriores, quer buscando aprofundar certos conceitos, quer questionando aspectos do modelo proposto. Esse autor, entretanto, sempre se recusou a apresentar uma formulação estrita da teoria, argumentando que, ao inaugurar um campo de pesquisa, não poderia determinar, de antemão, como este iria evoluir (Moscovici, 1988). Esta relativa "fluidez" do conceito deu origem a inúmeras críticas (que serão

discutidas adiante neste artigo), mas, por outro lado, parece ter favorecido a expansão do campo de pesquisa através da contribuição de pesquisadores de diversas áreas, conforme mostra Jodelet (1989). Ela analisa a evolução do conceito de representação social até os nossos dias, destacando sua complexidade, vitalidade e transversalidade no campo das ciências humanas e mostrando que já se pode falar de uma "teoria das representações sociais", uma vez que este é hoje "um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodologias próprias" (Jodelet, 1989, p.31).

Da noção à teoria

Principal colaboradora de Moscovici, Jodelet assume a tarefa de sistematização do campo e contribui para o aprofundamento teórico, procurando esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais. O conceito de representação social é por ela definido como

uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros (Jodelet, 1990, p.361-362).

Na análise dos processos responsáveis pela construção das representações, Jodelet (1990) especifica suas características e fases procurando esclarecer como os mecanismos sociais acima mencionados interferem na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração psicológica interfere na interação social.

Define a objetivação como uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações. Distingue três fases nesse processo: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização. A primeira corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e saberes sobre um dado objeto. Nesta apropriação alguns elementos são retidos enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos. As informações que circulam sobre o objeto vão sofrer uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (só se retém o que está de acordo com o sistema de valores circundante). Na esquematização, uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual, de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações. O resultado dessa organização

é chamado de núcleo ou esquema figurativo. No estudo sobre a psicanálise, esse núcleo é representado pelo inconsciente e o consciente, visualizados acima e abaixo de uma linha de tensão onde se localiza o recalque, que dá origem ao complexo. O núcleo figurativo, por sua vez, permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais se tornam "seres da natureza".

Assim, um jogo de mascaramento e de acentuação de elementos do objeto da representação produz uma visão desse objeto marcada por uma distorção significativa, fenômeno que se assemelha ao que Piaget definiu como "pensamento sociocêntrico", por oposição ao pensamento científico: um saber elaborado para servir às necessidades, valores e interesses do grupo. Na objetivação, portanto, a intervenção do social se dá no agenciamento e na forma dos conhecimentos relativos ao objeto da representação (Jodelet, 1990).

Jodelet esclarece ainda que, embora a objetivação tenha sido descrita por Moscovici com referência à representação de uma teoria científica, o processo de construção seletiva/esquematização estruturante/naturalização parece generalizável à formação de qualquer representação. A generalidade da naturalização, sua importância em contextos sociais reais tem sido amplamente demonstrada. A estabilidade do núcleo figurativo bem como sua materialidade lhe conferem o estatuto de referente e de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade. Tal fato tem importantes implicações para a intervenção social: qualquer ação que pretenda modificar uma representação só terá êxito se for dirigida prioritariamente ao núcleo figurativo, uma vez que este, não apenas é a parte mais sólida e estável da representação como dele depende o significado desta (Ibáñez, 1988).

O segundo processo descrito por Moscovici, a ancoragem, diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Não se trata mais, como na objetivação, da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um pensamento constituído.

Jodelet (1990) retoma esse conceito, procurando mostrar que a intervenção do social, aí, se traduz na *significação e na utilidade* que são conferidas à representação. Ao analisar a ancoragem como atribuição de sentido, afirma que a hierarquia de valores prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social. Assim, por exemplo, no caso da psicanálise, ela foi inscrita em diversas perspectivas, passando a ser vista não como uma ciência, mas como um privilégio dos ricos ou como um emblema da liberação sexual, dependendo do sistema de valores do grupo. Este jogo de significações externas às quais o objeto é associado se reflete nas relações que se estabelecem entre os elementos da representação: dependendo da perspectiva em que o grupo situa a psicanálise, como prática científica ou política, por exemplo, ele tende a apontar diferentes grupos como seus principais usuários (respectivamente, os intelectuais ou os ricos). A escolha de tais perspectivas é ditada pelos valores e crenças do grupo, podendo-se dizer, então, que ele expressa sua identidade pelos sentidos que imprime a suas representações. O fato de que "um princípio de significado", tendo uma sustentação social, assegura a interdependência dos elementos da representação constitui indicação fecunda para tratar das relações existentes entre os conteúdos de um campo de representação. Por outro lado, ele

permite identificar uma das articulações entre o aspecto processual e o aspecto temático das representações e um dos pontos de reencontro entre seus aspectos individual e social.

Quanto à utilidade atribuída à representação no processo de ancoragem, Jodelet (1990) lembra inicialmente que os elementos da representação não apenas exprimem relações sociais, mas contribuem para constituí-las. A estrutura imaginante torna-se um guia de leitura da realidade e, por "generalização funcional", referência para compreender a realidade. Esse sistema de interpretação tem uma função de mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupai e o sentimento de pertencimento do indivíduo. Ele se torna um código comum que permite classificar pessoas e acontecimentos, comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar. Assim, a ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir à elaboração de novas representações.

Por outro lado, a representação sempre se constrói sobre um "já pensado", manifesto ou latente. A "familiarização com o estranho" pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. E classificar, comparar, rotular, supõem sempre um julgamento que revela algo da teoria que temos sobre o objeto classificado. Aos protótipos que orientam as classificações correspondem expectativas e coerções que definem os comportamentos que se adotam em relação às pessoas que eles classificam e aqueles que lhes são exigidos. A interação com eles se desenrola de maneira a confirmar as características que lhes são atribuídas, num processo semelhante ao que,

em outro contexto teórico, ficou conhecido como "profecia autoconfirmável". Cabe aqui lembrar que Moscovici (1978) aponta, entre as características do pensamento natural, o fato de que um objeto social é sempre aprendido como algo associado a um grupo e a suas intenções e objetivos.

Em resumo, Jodelet (1990) procura mostrar como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais. Assim, esse processo permite compreender: a) como a significação é conferida ao objeto representado; b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influenciam e são influenciados pelos elementos que aí se encontram.

Além do próprio Moscovici e de Jodelet, muitos outros pesquisadores têm apresentado contribuições relevantes para o aprimoramento da teoria ao longo desse período de mais de trinta anos que nos separam de sua formulação inicial. Grande parte desses trabalhos foi reunida por Jodelet (1989) em um volume exclusivamente dedicado ao estudo das representações sociais. Na impossibilidade de revê-los aqui, ainda que brevemente, apenas mencionaremos algumas destas contribuições, a título de referência. Assim, por exemplo, Grize analisa a "lógica natural" em operação nas atividades discursivas; Doise desenvolve o estudo das relações entre o sistema operatório e o metassistema normativo no desenvolvimento das cognições; Sperber se ocupa do processo de difusão das representações; Flament procura identificar os elementos que compõem

sua estrutura; Abric investiga a influência das representações sobre o comportamento; Kães analisa as relações entre psicanálise e representação social e Hewstone, entre esta e a atribuição causal. Além disso, inúmeros estudos empíricos têm investigado representações de objetos sociais, como "criança", "escola", "trabalho", "corpo", "saúde e doença", "prostituição" e muitos outros, sob os mais variados aspectos. Como pode ser observado pelos trabalhos citados, e que constituem apenas uma pequena parcela daqueles que vêm sendo desenvolvidos, uma vasta área de estudos teóricos e de investigações empíricas está sendo coberta.

Este desenvolvimento, porém, não foi contínuo nem linear. Inaugurado no início da década de 60, o campo estudos das representações sociais passou praticamente despercebido durante toda essa década. Na década seguinte, porém, um número significativo de pesquisas, realizadas em diferentes áreas de conhecimento, começa a surgir na Europa, enriquecendo e dando visibilidade ao campo. Mas é sobretudo na década de 80 que o estudo das representações sociais atinge um novo patamar: a par de um volume de pesquisas sempre crescente, a publicação, em língua inglesa, de trabalhos realizados na área expande esse conhecimento para além das fronteiras européias, chamando a atenção de pesquisadores e de revistas especializadas. E nesta época que se situa o debate que resumiremos a seguir.

O método crítico em ação

As críticas aqui apresentadas, embora muitas delas tenham implicações metodológicas, se centram no nível teórico, questionando, fundamentalmente, a falta de clareza na definição dos conceitos,

particularmente no que se refere ao significado do termo "social" quando aplicado às representações. Este é o caso dos questionamentos feitos por Harré (1984 e 1989), que apontam, inicialmente, uma tripla ambigüidade no uso do termo social: o termo é usado para indicar que a representação é de um objeto social, ou que ela própria, enquanto entidade, é algo social ou, ainda, que a representação é social por ser compartilhada por um grupo. Para Harré esta última concepção seria aplicável apenas a grupos reais, que se intercomunicam, desempenham papéis e têm entre si relações de compromisso. Entretanto, grande parte das pesquisas trabalha com o que ele chamou de grupos "taxionômicos", criados pelo pesquisador e constituídos por "um agregado de pessoas ligadas pela simples semelhança de suas crenças" (Harré, 1989, p.131). Para Codol (1988), porém, cada indivíduo se apropria, atualiza e expressa as formas sociais das culturas e dos grupos em que está inserido, sendo, portanto, perfeitamente legítimo tentar captá-las nas falas e condutas individuais. Poderíamos acrescentar que, ao trabalhar com grupos taxionômicos, a identificação de regularidades intra-grupo e diferenças intergrupo com relação à representação do mesmo objeto é uma evidência de que essas representações são compartilhadas no âmbito de cada um daqueles grupos. Ou, ainda, como responde o próprio Moscovici (1984), que não se pode negar que esses grupos existem e que se pode identificar um certo grau de associação entre seus membros. A pertinência de utilizar grupos "reais" ou "taxionômicos" depende do tipo de questão em que está interessado o pesquisador. No estudo do imaginário social, por exemplo — em que se parte da existência de um "quadro cultural que matricia a produção imaginativa do grupo" (Teves, 1992, p.17), veiculando significados simbólicos, valores e aspirações sociais sem que haja, necessariamente, interação entre seus membros —, parece perfeitamente válido investigar como diferentes sujeitos

que partilham uma mesma condição, social, profissional ou outra, se apropriam dessa matriz de representações. O fato de partilhar uma mesma condição social, como nos lembra Jodelet (1989), é acompanhado de um tipo de relação com o mundo, de valores, modelos de vida, constrangimentos e desejos, que representam uma forma de afirmação de solidariedade e afiliação grupai necessárias à manutenção da identidade social.

Uma outra crítica, esta mais difícil de ser superada, foi feita por Potter e Litton (1985). Esses autores chamam a atenção para o fato de que, uma vez que os sujeitos pertencem a vários grupos, nada nos garante que um deles se identifica com aquele grupo especificado pelo pesquisador, no qual foi incluído. Esse fato apareceu claramente em uma pesquisa por nós realizada focalizando o imaginário de diversos grupos sobre os "meninos de rua" (Alves-Mazzotti, 1994). Um dos entrevistados, incluído no estudo na condição de policial, era evangélico. Suas respostas se afastavam claramente das respostas de seu grupo, tendo a análise da natureza dessas respostas indicado que sua afiliação mais profunda era com o grupo evangélico e não com os policiais, no que se referia ao objeto pesquisado. O questionamento feito por esses autores sublinha a necessidade do estabelecimento de critérios analíticos na escolha dos grupos em estudo (Leme, 1993), bem como de obter informações detalhadas sobre os sujeitos envolvidos, utilizando-as na análise dos dados.

Referindo-se, ainda, à constituição dos grupos, Potter e Litton (1985) revelam sua preocupação com algumas questões não suficientemente esclarecidas: que tamanho devem ter os grupos e qual o nível de consenso necessários para que se possa dizer que estamos frente a uma representação social? De fato, observa-se que

estes variam muito nas pesquisas existentes. Moscovici, em seu estudo sobre a psicanálise, trabalhou com um grande número de sujeitos (2.265); trabalhos posteriores, porém, usaram grupos bem menores, alguns não chegando a uma dúzia de sujeitos (Sato, 1993, trabalhou com 8; Guareschi, 1993, com dois grupos de 7, para dar apenas alguns exemplos de pesquisas recentes realizadas no Brasil). Não caberia aqui fazer uma análise mais detalhada das questões metodológicas aí implicadas; cabe assinalar, porém, que o número de sujeitos envolvidos decorre, em grande parte, do paradigma metodológico em que se está operando: se o pesquisador adota uma abordagem qualitativa que utiliza amostragem serial (Lincoln, Guba, 1985), o número de sujeitos é definido *a posteriori*, em função de um "ponto de redundância" entre as respostas, o que contempla, ao mesmo tempo, as duas questões levantadas por aqueles autores. Poderíamos acrescentar, ainda, o argumento utilizado por Veyne a propósito das mentalidades, e lembrado por Jodelet (1989), segundo o qual as conotações sociais do pensamento não se devem tanto a sua distribuição entre muitos indivíduos e sim ao fato de que o pensamento de cada um deles é, de várias maneiras, marcado pelo fato de que outros também pensam da mesma forma.

Tais discussões, que fazem parte do que Popper chama de "divisão de trabalho hostil-amistosa entre os cientistas", desempenham um papel importante para o progresso da área, levando a um maior refinamento teórico-metodológico de um programa de pesquisa que vem se revelando fecundo e cujo valor heurístico parece inegável. Isto não significa, porém, que a teoria das representações sociais seja uma teoria axiomática, plenamente consolidada: algumas questões não satisfatoriamente resolvidas indicam que ela se encontra ainda em construção. Entre estas, destacamos as implicações

da utilização do termo "estrutura", aplicado às representações, bem como à necessidade de procedimentos que permitam uma identificação mais precisa dos elementos que a compõem. Isto nos remete a questões metodológicas referentes à pesquisa, assunto este que será analisado a seguir.

A investigação das representações

É grande a variedade de abordagens encontradas nos estudos de representações sociais. Isto se deve não apenas ao fato de que estes são realizados em áreas diversas, nas quais predominam diferentes tradições de pesquisa, mas também porque não há uma metodologia "canônica". A despeito da variedade, porém, o pesquisador deve ter em mente as questões que esta linha de investigação se propõe a responder. De acordo com Jodelet (1990), ela deve responder à dupla questão que está na base da teoria e que a distingue das outras abordagens da cognição social: como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração psicológica interfere no social. Isto quer dizer que estamos interessados em uma modalidade de pensamento social, quer sob seu aspecto constituído, isto é, como produto, quer sob o aspecto constituinte, o que supõe a análise dos processos que lhe deram origem: a objetivação e a ancoragem.

Ao estudá-las como produto, procuramos apreender seu conteúdo e sentido através de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc. Entretanto, para que constituam uma representação, esses elementos devem se apresentar como campo estruturado,

o que pressupõe organização e hierarquização dos elementos que configuram seu conteúdo.

Ao estudá-las como processo, estamos interessados na relação entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção, bem como nas práticas sociais que induz e justifica. Isto geralmente requer a análise de aspectos culturais, ideológicos e interacionais, prevalentes no grupo estudado, que possam explicar a emergência de um dado núcleo figurativo, inscrevendo-o em uma rede de significações.

Se não se pode exigir que um pesquisador individual seja capaz de captar toda a complexidade dos processos envolvidos no estudo de uma dada representação, é lícito esperar que ele faça adequadamente uma parte desse percurso. E para isso é necessário que tenha em mente onde se pretende chegar. Muitas das pesquisas sobre representações sociais, entretanto, se limitam a descrever o campo de representação sem sequer identificar a organização e hierarquização entre os elementos que o compõem. Embora declarem que vão utilizar aquele quadro teórico, não o vemos em operação e os resultados apresentados não passam de "opiniões sobre", não se distinguindo de tantas outras pesquisas ditas "qualitativas" que se limitam a arrolar falas dos entrevistados, com pouca ou nenhuma tentativa de teorização. A qualidade hermenêutica da análise e a falta de rigor das pesquisas nessa área têm sido, não sem alguma razão, objeto de severas críticas. Embora não se possa negar que muitas dessas críticas decorrem de resquícios de uma visão positivista de ciência e se inserem num quadro de desvalorização das pesquisas qualitativas em geral (Spink, 1993), também é verdade que muitas delas não atendem aos critérios de qualidade estabelecidos no âmbito desse mesmo paradigma.

Finalmente, cabe enfatizar que, como lembra Spink (1993, p.90), "é consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais, enquanto produtos sociais, têm que ser sempre referidas às condições de sua produção", uma vez que é justamente esta a característica que as distingue das outras abordagens da cognição social.

Aproximação com outros campos de estudo

É, de certa forma, compreensível que, ao procurar firmar o estudo das representações sociais como um novo paradigma para a Psicologia Social, seus proponentes tivessem se preocupado em enfatizar mais as diferenças que os pontos de contato com outros conceitos ou teorias já estabelecidas. Hoje, porém, uma vez consolidado o campo, nada impede que essa integração de conhecimentos com outras áreas se faça, cada uma se beneficiando dos conhecimentos acumulados pela outra. Várias possibilidades de cooperação e de complementação já vêm sendo exploradas. Entre estas, destacamos algumas que interessam mais de perto à educação.

Doise (1989a) mostra que é possível adotar uma abordagem mais integrada das atitudes, articulando o estudo no nível do indivíduo à sua inserção em sistemas de natureza societal e às relações simbólicas entre atores sociais, sem se restringir a diferenças entre indivíduos, mas incluindo diferenças entre grupos e entre culturas. Estudar a ancoragem das atitudes nas relações sociais que as geram equivale a estudá-las como representações sociais.

Além disso, afirma que o fato de não ter sido mantida, na pesquisa atual, a distinção clássica entre atitudes, opiniões e estereótipos

(passando o termo atitude a ser uma denominação geral que engloba os demais) não ocorreu por acaso. Tal distinção só teria sentido a partir do estudo das ligações entre modalidades de comunicação e organização das cognições individuais. Doise propõe, então, que se utilize neste campo de pesquisa uma tipologia, elaborada por Moscovici em seu estudo sobre a representação da psicanálise, que distingue opiniões, atitudes e estereótipos, relacionando-os a diferentes modalidades de comunicação, por sua vez, relacionadas à organização cognitiva do conjunto de mensagens. Assim, na difusão, relacionada à opinião, não há diferenciação entre fonte e emissor, na medida em que, por exemplo, aqueles que transmitem as informações através dos meios de comunicação, por sua vez, as receberam dos especialistas. Os temas são pouco ordenados entre si, e os diferentes pontos de vista apresentados podem ser contraditórios. Já a propagação, relacionada à atitude, é feita por um grupo que produz uma visão de mundo bem organizada, que dispõe de uma crença a ser disseminada e a ser acomodada aos saberes estabelecidos. Finalmente, a propaganda, ligada aos estereótipos, é uma forma de comunicação que se inscreve em relações sociais conflituadas, no conflito entre o saber "verdadeiro" e o "falso", visando à recusa da concepção rival através da apresentação consistente e rígida de uma visão competidora.

Doise afirma que alguns estudos recentes (o autor cita, como exemplo, o de Moscovici e Mugny) já incorporam a perspectiva das representações sociais, buscando a explicação para a mudança de atitude na modificação de sistemas de relacionamento social. Por outro lado, observa que muitos estudos anteriores sobre mudança de atitude indicam pistas interessantes para o pesquisador interessado nas representações sociais.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, Doise (1989b) mostra, através da análise de várias pesquisas, como o estudo das representações sociais em crianças constitui terreno privilegiado para investigar a intervenção do metassistema de regulações sociais no funcionamento cognitivo. Pesquisas "clássicas" sobre julgamento moral, papéis sexuais, relações interétnicas, bem como sobre desenvolvimento cognitivo, são revistas para mostrar as vantagens de abordar as questões por elas focalizadas na perspectiva das representações sociais.

A título de ilustração, apresentamos sucintamente um exemplo, citado por Doise, que indica a interferência do metassistema normativo em uma "prova piagetiana". Crianças "não conservadoras" foram testadas em uma prova de conservação de líquidos. Em certas condições experimentais, cada criança tinha um "parceiro", e o pesquisador lhes dizia que ambas tinham trabalhado muito bem e que, em conseqüência, ambas mereciam ser recompensadas recebendo um suco. As próprias crianças deveriam avaliar a igualdade da partilha, o que normalmente deveria dar lugar a erros entre as não conservadoras (que tendem a avaliar a quantidade de líquido com base unicamente na altura deste, sem considerar simultaneamente a largura do recipiente). Em uma segunda condição de partilha, esta se fazia com um "parceiro simbólico" que deveria se reunir depois com a criança, o que a obrigava a decidir sozinha sobre a igualdade da divisão do suco. Nas outras condições, o experimentador não sublinhava os méritos iguais dos parceiros. Os resultados mostraram que, em ambas as situações de partilha igualitária, os sujeitos progrediram mais do que aqueles na condição sem atividade de partilha. Tais resultados sublinham o quanto é importante que uma norma social seja salientada para estabelecer uma situação de conflito cognitivo que leve a criança a progredir.

Quanto à aproximação com a cognição social, algumas observações iniciais são necessárias. Embora as representações sociais sejam frequentemente associadas à cognição social, na maioria das vezes elas são comparadas buscando-se estabelecer distinções entre esses dois campos de estudo. Tais distinções se centram em dois pontos básicos. O primeiro se refere ao fato de que, na quase totalidade dos estudos de cognição social, apenas o conteúdo dos conhecimentos estudados é social: os modelos explicativos focalizam unicamente os mecanismos cognitivos usados pelos sujeitos, procurando identificar os processos e a lógica subjacente, como se estes fossem inerentes ao seu funcionamento cognitivo. Em outras palavras, o sujeito é visto como um processador de informações. Leme (1993) lembra, ainda, que alguns autores têm apontado semelhanças entre a ancoragem e os processos de discriminação, categorização e generalização descritos na teoria dos esquemas; entretanto, ao contrário do que ocorre nesta, na teoria das representações sociais a origem social das categorias é parte integrante do modelo. A outra diferença se refere à preocupação com os "vieses" ou erros cometidos pelos sujeitos nos seus julgamentos sobre objetos ou eventos sociais, a qual tem dominado o campo de estudos da atribuição causal. Sobre esse aspecto, argumenta-se que a afirmação da existência de vieses pressupõe que as pessoas deveriam se pautar em princípios lógico-formais em seus julgamentos. Para a teoria da representação social não tem sentido falar em erro, uma vez que esta é a forma mesma do pensamento social; suas características são decorrentes das situações sociais em que esse pensamento se origina e das normas sociais que o moldam.

A insatisfação com o potencial explicativo das teorias existentes no campo da cognição social tem sido assinalada por seus próprios adeptos. Assim, por exemplo, Ross, um de seus maiores expoentes,

observa que, apesar da grande atenção dada aos estudos de esquemas e *scripts*, os progressos relativos ao seu papel na precisão ou no erro inferencial são desanimadores. Conclui que é necessário saber como os esquemas são recrutados, pois continuamos ignorando o que faz um observador ou um ator social ser levado a aplicar um dado esquema a uma dada situação (Ross, 1981). A teoria das representações sociais permite superar esse impasse, como o reconheceu Hewstone.

Para Hewstone (1990, p.208), as representações sociais podem ser consideradas, nesse contexto, como "quadros de referência que classificam e selecionam a informação, assim como sugerem explicações". Propõe integrá-las ao estudo do "processamento socializado" (usando aqui uma expressão de Wells), o qual busca compreender como as pessoas aprendem a respeito das causas dos eventos sociais e adotam hipóteses culturais através do processo de comunicação.

Embora não haja aqui espaço para uma discussão mais extensa, parece claro que este caminho abre novas perspectivas para as pesquisas no campo do ensino/aprendizagem, bem como para a investigação de outros aspectos de interesse para a educação e, em particular, para a prevenção do fracasso escolar.

Representações sociais no campo educativo

Em uma ampla revisão do estudo das representações sociais no domínio educativo, Gilly (1989) observa que há, ainda, poucas pesquisas nas quais estas ocupam, enquanto tais, um lugar central: ou bem os autores não estudam senão alguns de seus

aspectos ou manifestações, ou bem eles as evocam apenas enquanto fatores subjacentes, com estatuto de variáveis intervenientes, para explicar os resultados obtidos. A visão relativamente recente da turma como um sistema social interativo cujo funcionamento só pode ser compreendido com referência a um ambiente social mais amplo levou, entretanto, a uma série de estudos sobre as significações referentes às situações pedagógicas. É possível estabelecer, nesses estudos, uma articulação com as representações sociais, mesmo quando estas não são diretamente focalizadas, analisando as significações que deles possam ser apreendidas.

Assim, por exemplo, pesquisas focalizando julgamentos de professores sobre seus alunos, submetidas à metanálise, indicaram que duas dimensões principais sustentam o sistema geral de apreensão a partir do qual cada aluno particular é julgado: a instrução e a gestão. Cerca de 30 a 60% da variância da impressão geral dos professores se relacionam ao fator instrução (atitude com relação ao trabalho, nível de assimilação e de criatividade), enquanto de 14 a 21% se referem ao fator gestão da classe (conformidade às normas e regras sociais e morais da vida escolar). Gilly observa que este modelo de apreensão do aluno privilegia a busca de objetivos coletivos onde a criança perde sua identidade, passando a ser um elemento da entidade-classe, e é visto em relação à dependência hierárquica fundada na diretividade do professor.

Pesquisas atuais sobre a significação atribuída a situações, tarefas e parceiros sugerem articulações com o estudo de representações sociais propriamente ditas. Este é o caso de trabalhos sobre as significações atribuídas pelos alunos a situações escolares e às atividades propostas. A leitura pelo aluno de diferentes níveis de significação (a curto, médio e longo prazo) das aprendizagens pro-

postas é, como seria de se **esperar**, tributária de sistemas mais gerais de representação da escola e de suas finalidades que caracterizam diferentes meios sociais familiares.

Outras linhas de pesquisa recentes indicam a utilidade da abordagem das representações sociais relacionadas a situações escolares. Entre elas destacam-se os estudos que buscam investigar em que medida as representações da criança sobre as situações de comunicação com o adulto — isto é, seu papel, as expectativas a seu respeito, o sentido de suas intervenções — determinam a maneira pela qual eles concebem seu próprio papel e como se comportam do ponto de vista cognitivo. Outra linha de pesquisa destacada por Gilly se refere aos fenômenos de descontextualização e recontextualização sucessivos do conhecimento que ocorrem a cada etapa de sua transmissão social (do saber erudito ao saber apresentado à criança) por processos de seleção e reorganização da informação. As práticas sociais sucessivas (seleção dos conteúdos do ensino, construção dos manuais, planejamento do ensino pelo professor) operam, a cada vez, reconstruções de um objeto novo, representações sociais sucessivas do saber científico inicial, finalizadas pelos objetivos mesmos das práticas sociais implicadas. A questão se complica ainda mais se considerarmos que os alunos não abordam a maior parte desses objetos de ensino com a mente vazia de conteúdos, mas com todo um conjunto de representações "ingênuas" enraizadas em suas próprias crenças, usos e práticas de seu meio, o que nos remete outra vez à questão das representações sociais.

Os trabalhos mencionados mostram que a consideração dos grandes sistemas organizados de significações que constituem as representações sociais é útil à compreensão do que se passa em classe

durante a interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional. A consideração desses sistemas é essencial à superação dos problemas que levam ao fracasso escolar, uma vez que, como observa Gilly (1989, p.382),

as representações sociais, enquanto sistemas autônomos de significações sociais, são fruto de compromissos contraditórios, sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de restrições ligadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar, e que o peso destas últimas parece tão mais forte que os indivíduos são diretamente afetados ou implicados nas práticas cotidianas. Vê-se então que, face a um a instituição que está longe de realizar nos fatos as mudanças esperadas, os indivíduos se apóiam, para guiar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiam mais freqüentemente elementos e esquemas de forte inércia.

Considerações finais

Nesta breve revisão do campo de estudo das representações sociais, procuramos ressaltar, ao lado de seus aspectos teórico-metodológicos, aqueles referentes a suas aplicações a algumas áreas de conhecimento de especial interesse para a educação — como desenvolvimento cognitivo, atitudes e atribuições causais —, concluindo com algumas sugestões de caminhos promissores para uma compreensão mais ampla do fenômeno educacional.

Duas ordens de preocupação estão subjacentes ao desenvolvimento deste trabalho. A primeira, de natureza eminentemente teórica, foi a de demonstrar que, apesar das lacunas e dificuldades mencionadas, a teoria das representações sociais oferece um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos. A segunda preocupação foi estimular a reflexão de professores e pesquisadores sobre as possibilidades oferecidas por esse campo de estudos para a compreensão dos sistemas simbólicos que, atuando nos níveis grupai e macrosocial, interferem nas interações cotidianas na escola, contribuindo para a produção do "fracasso escolar".

Alguns estudos recentes realizados no Brasil indicam a utilidade de ver o "fracasso escolar" sob a perspectiva das representações sociais. Assim, por exemplo, Penin (1992) resalta a importância de os agentes educativos conhecerem suas representações sobre os alunos pobres e suas famílias e a refletirem sobre as contradições, entre suas percepções e conhecimentos, sobre as condições de vida destes e a visão que mantêm quanto à necessidade de assessoramento aos alunos por parte das famílias, o que as leva a exigir destas o que sabem que elas não podem dar. Nicolaci-da-Costa (1987) indica evidências de que o sucesso escolar do aluno das classes desfavorecidas, tal como o fracasso, pode implicar sofrimento, uma vez que o preço desse sucesso é o abandono dos valores, atitudes, comportamentos e linguagem de seu grupo socio-cultural de origem, arriscando-se, assim, a perder por completo sua identidade cultural. Essa autora assinala ainda que, curiosamente, as pesquisas sobre "fracasso escolar" tendem a priorizar as representações obtidas junto à equipe escolar e às famílias, deixando de fora aqueles que ocupam o lugar central nesse processo, ou seja, os alunos.

A título de ilustração, vale reproduzir alguns dados obtidos em uma pesquisa em que investigamos como meninos trabalhadores e "de rua" representam a escola (Alves-Mazzotti, 1994). Esta não é vista de forma positiva por nenhum dos grupos focalizados: embora haja menção a uma escola ideal, abstrata, que "é importante", "ajuda a ser alguém na vida", ao falar da escola real nenhum dos grupos tem dela uma visão que possa justificar sua ligação com o trabalho e o futuro. As professoras são retratadas como pessoas "chatas", "grossas", que "vivem gritando", "não respeitam o aluno", "não tratam todos da mesma maneira", nem se esforçam para que ele aprenda. Mas o aspecto central na representação da escola entre os meninos trabalhadores é a desorganização: falta de professores, professores que faltam, alunos que fazem o que querem e a sujeira (dos prédios, das salas, dos banheiros) são os principais aspectos mencionados.

Este retrato de uma escola pobre, suja, feia e desorganizada não é diferente daquele que é revelado pelas pesquisas que focalizam as condições das escolas localizadas nas áreas mais pobres. O que é importante assinalar, porém, é que esta escola, que emblematicamente reproduz as condições miseráveis de vida que esses meninos têm em casa, só com muito esforço poderia ser vista como o caminho para um futuro melhor.

Quanto aos meninos e às meninas de rua, a imagem da escola real, embora menos nítida, é ainda mais negativa do que aquela apresentada pelos meninos e meninas trabalhadores. Mesmo quando se referem à escola ideal, aquela que "ajuda a ser alguém na vida", apressam-se em dizer que isto não se aplica àquela que conheceram e que ficou na memória associada a angústias e fracassos. Esta é retratada como uma escola que não os acolhe, que desco-

nhece as necessidades e dificuldades relacionadas a sua inserção social, ou mesmo que os rejeita. Em consequência, as tarefas escolares são visias como muito acima de suas capacidades e, às vezes, como obstáculos insuperáveis.

Estes resultados confirmam um estudo recente, realizado por Adorno (1992), que investigou as representações de escola através da memória de menores que cumpriam sentenças em uma instituição penal e concluiu que, para eles, a evasão escolar apresentava-se como um fato inevitável, seja pela pressão econômica, seja pela imposição de um ensino estranho ao seu universo e pelas humilhações sofridas pelo não-saber.

Os estudos mencionados mostram que cada grupo, cada segmento sociocultural, tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, as quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como as nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais já terá demonstrado sua utilidade.

Referências bibliográficas

ADORNO, S. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. In: HADDAD, S. (Ed.). *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papyrus, 1992.

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Meninos de rua: uma comparação entre imaginários*. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq em abril de 1994. não publicado.
- CODOL, J.P. Vint ans de cognition sociale. *Bulletin de Psychologie*, n.42, p.472-491, 1988.
- DOISE, W. Attitudes et représentation Sociales. In: JODELET, D. *Les représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 1989a.
- _____. Cognitions et représentations Sociales: l'approche génétique. In: JODELET, D. *Les représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 1989b.
- GILLY, M. Les représentations Sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, D. (Ed.). *Représentations Sociales: un domaine en expansion*. Paris: P.U.F., 1989.
- GUARESCHI, N.M. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- HARRÉ, R. Some reflections on the concept of social representation. *Social Research*, n.51, p.927-938, 1984.
- _____. Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations Sociales. In: JODELET, D. (Ed.). *Représentations Sociales: un domaine en expansion*. Paris: P.U.F., 1989.
- HEWSTONE, M. *Causal attribution: from Cognitive processes to Collective beliefs*. Cambridge, Mass.: Basil Blackwell, 1990.
- IBÁÑEZ, G.T. *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. cap.: Representations Sociales: teoria y método.
- JODELET, D. *Les représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 1989. cap.: Représentation sociale: un domaine en expansion.
- _____. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale.2.ed.* Paris: P.U.F., 1990.
- LEME, M.A.V.S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LINCOLN, Y.S., GUBA, E.G. *Naturalistic inquiry*. London: Sage, 1985.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. The Phenomenon of social representations. In: FARR, M., MOSCOVICI, S. (Eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, n.18, p.211-250, 1988.

MOSCOVICI, S. Introduction: le domaine de la psychologie sociale. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale.2.ed.* Paris: P.U.F., 1990.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social.* Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PENIN, S.T.S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.11, n.53, p.3-11, jan./mar. 1992.

POTTER, J., LITTON, I. Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology*, n.24, p.81-90, 1985.

ROSS, L. The "intuitive scientist" formulation and its developmental implications. In: FAVELL, J.H., ROSS, L. (Eds.). *Social Cognitive*

development: frontiers and possible futures. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.* São Paulo: Brasiliense, 1993.

SPINK, M.J. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.* São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEVES, N. O imaginário na configuração da realidade. In: TEVES, N. (Org.). *Imaginário social e educação.* Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.