

**TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A EMERGÊNCIA
EPISTEMOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO****THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS: THE EPISTEMOLOGICAL
EMERGENCY FOR EDUCATION****TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: LA EMERGENCIA
EPISTEMOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN**

Jefferson da Silva MOREIRA¹
Eduardo Oliveira MIRANDA²

RESUMO: O objetivo deste ensaio é apresentar, a partir de uma incursão na literatura, os fundamentos históricos, teóricos e epistemológicos que culminaram na criação da Teoria das Representações Sociais (TRS), em meados da década de 1960, na França, pelo psicólogo romeno Serge Moscovici, buscando estabelecer relações do referido postulado teórico com o campo da Educação. Fundamentamo-nos teoricamente nas produções de Moscovici (2007); Jodelet (2011); Abric (2002); Farr (2013); Arruda (2005); Doise (2002), entre outros pesquisadores, que trouxeram importantes contribuições para as reflexões teóricas tecidas ao longo deste texto. Concluímos as reflexões apostando na importante contribuição da noção de representações sociais como subsídio para a configuração de um novo paradigma educacional que desestabilize as hierarquizações entre o conhecimento historicamente concebido como científico e o conhecimento do senso comum, entre saber popular e o saber erudito. Nesse sentido, apostamos na emergência do delineamento de um novo princípio epistemológico e paradigmático para o campo da Educação, que englobe os diferentes conhecimentos na perspectiva da ecologia de saberes.

Palavras-chave: Representações Sociais. Epistemologia. Educação.

ABSTRACT: The objective of this essay is to present, from a foray into literature, the historical, theoretical and epistemological foundations that culminated in the creation of Theory of Social Representations (TRS) in the mid-1960s in France by Romanian psychologist Serge Moscovici, seeking to establish relations of this theoretical postulate with the field of Education. We base ourselves theoretically on the productions of Moscovici (2007); Jodelet (2001); Abric (2002); Farr (2004); Arruda (2005); Doise (2002), among other researchers, who brought important contributions to the theoretical reflections woven throughout this text. We conclude the reflections betting on the important contribution of the notion of social representations as a subsidy for the configuration of a new educational paradigm that destabilizes the hierarchizations between the knowledge historically conceived as scientific and the knowledge of common sense, between popular knowledge and scholarly knowledge. In this sense, we bet on the emergence of the design of a new epistemological and

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), linha de pesquisa 2 – Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas. Licenciado em Pedagogia (UEFS). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Ciência e Tecnologia (FTC), Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5918-7928> E-mail: moreirajefferson92@yahoo.com.br;

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA. Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, lotado no Departamento de Educação – DEDU/UEFS. Bahia, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5836-4761> E-mail: eduardomiranda48@gmail.com

paradigmatic principle for the field of Education, which encompasses different knowledge from the perspective of the ecology of knowledge.

Keywords: Social Representations. Epistemology. Education.

RESUMEN: El objetivo de este ensayo es presentar, a partir de una incursión en la literatura, los fundamentos históricos, teóricos y epistemológicos que culminaron en la creación de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), a mediados de la década de 1960, en Francia, por el psicólogo rumano Serge Moscovici, buscando establecer relaciones del referido postulado teórico con el campo de la Educación. Se fundamenta teóricamente en las producciones de Moscovici (2007); Jodelet (2011); Abric (2002); Farr (2013); Arruda (2005); Doise (2002), entre otros investigadores, que trajeron importantes contribuciones a las reflexiones teóricas tejidas a lo largo de este texto. Concluimos las reflexiones apostando en la importante contribución de la noción de representaciones sociales como subsidio para la configuración de un nuevo paradigma educativo que desestabilice las jerarquizaciones entre el conocimiento históricamente concebido como científico y el conocimiento del sentido común entre el saber popular y el saber erudito. En ese sentido, apostamos en la emergencia del delineamiento de un nuevo principio epistemológico y paradigmático para el campo de la Educación, que englobe los diferentes conocimientos en la perspectiva de la ecología de saberes.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Epistemología. Educación.

Introdução

As nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas [...] e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio (SOUSA SANTOS, 2008, p. 85).

Valemo-nos das importantes contribuições tecidas por Sousa Santos (2008), na epígrafe supracitada, quando nos convoca a refletir sobre a necessidade de evidenciar a implicação entre sujeito e objeto no processo de produção do conhecimento. Tal princípio contraria a lógica da Ciência Moderna, positivista e cartesiana, que ao longo de séculos influenciou, mormente, o campo das Ciências Humanas e Sociais e, inclusive, os fundamentos da Educação (SOUSA SANTOS, 2002).

Desse modo, ancorados nos pressupostos discutidos por Boaventura de Sousa Santos, além de autores nacionais e internacionais que estudam sobre a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1976; JODELET, 2011; ARRUDA, 2005; SÁ, 2000, entre outros) apresentamos, por meio deste texto, uma revisão bibliográfica dos fundamentos históricos, teóricos e epistemológicos que embasam a referida teoria e a sua relação com o campo da Educação. Apostamos na sua fecundidade, no sentido de contribuir com uma análise holística da realidade e dos fenômenos educativos e, assim,

puder ampliar as possibilidades analíticas sobre os diversos problemas enfrentados na atualidade pela área.

Com o objetivo de nortear o desencadeamento lógico do texto, algumas questões foram levantadas para o seu delineamento: quais os princípios históricos, teóricos e epistemológicos que fundamentam a Teoria das Representações Sociais (TRS)? Quais as suas implicações para o campo educativo? De que modo o referido pressuposto teórico pode contribuir para o delineamento de novas perspectivas educativas, centradas numa esfera contra hegemônica ao paradigma de ciência dominante?

Na seção, a seguir, apresentamos uma revisão dos aspectos históricos que desencadearam a configuração do citado postulado teórico.

Das representações coletivas às representações sociais: o nascimento de uma teoria do senso comum

Enquanto um ramo do conhecimento científico, a TRS foi inaugurada pelo romeno Serge Moscovici³, a partir de sua tese de doutoramento intitulada “*La Psychanalyse – Son image et son public*”, quando investigou a representação da Psicanálise para a sociedade francesa dos anos de 1960. Na análise de Farr (2013), o principal objetivo de Moscovici era entender o que acontecia quando um novo ramo de conhecimento, como a Psicanálise, um saber científico, “caía na boca do povo”, ganha sentido pela sociedade, se transformando numa teoria do senso comum (MOSCOVICI, 2007). Assim, o principal intuito desse pesquisador era compreender como a ciência era interpretada e ressignificada pelos sujeitos sociais.

Quanto aos principais resultados da sua pesquisa, Moscovici demonstrou que as representações sociais construídas pela população da sociedade parisiense, na década de 1960, diferiam significativamente das características da Psicanálise enquanto uma ciência, que foi difundida em um contexto cultural diferente do investigado pelo psicólogo (FARR, 2013). Foi, então, nessa conjuntura, que evidenciou, à luz de suas formulações, o modo como as características de uma determinada cultura são incorporadas, ressignificadas e reelaborada por outros grupos sociais, desenvolvendo conceitos centrais que sustentariam o seu postulado

³ Psicólogo Francês que teve dentre os seus principais marcos a Teoria das Representações Sociais e a Psicologia das Minorias Ativas. Faleceu no dia 16 de Novembro de 2014, na França, aos 89 anos de idade.

teórico, tais como o de *objetivação* e *ancoragem*, que serão posteriormente aqui explicados.

É importante destacar que o termo representação social designa tanto um fenômeno, o conceito que o constitui, assim como a própria teoria criada para explicá-la, caracterizando, dessa forma, um campo de estudos psicossociológicos (SÁ, 1996).

Contudo, importa ressaltar que a teoria elaborada pelo psicólogo acima mencionado não partiu de um vazio conceitual (FARR, 2013; RATEAU *et. al.* 2012). Moscovici apropriou-se, principalmente, da conceituação de representações coletivas, proposta pelo Sociólogo Francês Émile Durkheim⁴. Todavia, Moscovici o reelaborou e o adaptou ao contexto das sociedades contemporâneas, que se caracterizam por serem plurais e dinâmicas. O primeiro teórico acima mencionado apontou para o papel ativo dos sujeitos no processo de reconfiguração dos conhecimentos e saberes do senso comum, os quais são transmitidos e concebidos nos grupos aos quais eles pertencem, criando mecanismos que tornam possível as suas comunicações sobre um determinado objeto. Segundo Farr (2013, p. 39) “as sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas. Contrapondo-se aos ideários expostos pelo Sociólogo Francês, Moscovici vai afirmar que as representações não são elaboradas pela sociedade, como um todo, de maneira estática e homogênea. Mas, que elas são resultantes de visões de diferentes grupos que compõem a sociedade, e, portanto, são dinâmicas e plurais, por isso são sociais (RATEAU *et. al.*, 2012).

A TRS é comumente classificada, como uma forma sociológica da Psicologia Social, visto que, se entremeia na relação indivíduo-sociedade, rompendo com as dicotomias até então vigentes antes das postulações propostas por Moscovici, que preponderavam a divisão entre sujeito individual e sociedade coletiva (FARR, 2013).

Assim, a Psicossociologia Moscovicianiana rompeu com os binarismos propostos pelos princípios da Ciência Moderna, que embasavam fortemente a Psicologia Cognitivista no período dos anos de 1960, e, que ao dissociar razão e emoção, sujeito individual e coletivo, acabavam por compreender elementos reducionistas de uma dinâmica que se constitui de modo complexo no âmbito da interação social. Desse

⁴ É considerado o pai da Sociologia Moderna. Dentre os seus principais trabalhos, podemos destacar o “Da divisão do trabalho social (1893)” e “As regras do método sociológico” (1895).

modo, a TRS é caracterizada por possuir um caráter interdisciplinar, rompendo com a fragmentação da ciência psicológica que analisa o indivíduo de forma isolada do seu contexto social, assim como propõe a superação da tradição sociológica que impõe o papel das massas sobre os indivíduos. Trata-se, sem dúvidas, de um referencial teórico que proporciona uma compreensão menos reducionista da realidade cotidiana.

Rateau *et. al.* (2012) apresenta alguns dos obstáculos vivenciados pela TRS para que fosse aceita e validada legitimamente enquanto uma teoria científica. Dentre as principais dificuldades, aponta a influência da Psicologia Behaviorista, que negava a validação dos ambientes sociais sobre os processos mentais e suas características próprias. Ou seja, tal corrente negligenciava o papel dos grupos e dos contextos e ambientes interativos na formação dos aspectos subjetivos do indivíduo, dando grande ênfase ao papel dos elementos estímulo-resposta e do aspecto cognitivista. Porém, a partir da década de 1980, a TRS, enquanto um referencial teórico-metodológico passou a ser amplamente disseminada e empregada no âmbito de estudos de diversos ramos do campo científico tais como a Saúde, a Educação, a Psicologia, entre outros campos do conhecimento, conforme apontam Alves-Mazzoti (2005) e Silva *et. al.* (2003). Ademais, Arruda (2005) expõe que um dos motivos que levaram à difusão, e utilização desse referencial no âmbito das pesquisas educacionais, e, especialmente, no campo da formação de professores, desenvolvidas no Brasil, está no seu potencial em manter “diálogos” com as práticas pedagógicas inseridas no cotidiano das salas de aula, nas possibilidades que oferece ao propor hipóteses sobre comportamentos e trajetórias dos indivíduos, e ao identificar os diversos conflitos sobre os diferentes sentidos atribuídos a um mesmo objeto por diferentes sujeitos. Além disso, a autora enfatiza que a TRS pode possibilitar a compreensão sobre os dilemas e aspectos microsociais que afetam a educação brasileira.

A seguir, apresentamos, ainda que sem a pretensão de uma definição rígida, o conceito de representações sociais, suas características, e como elas são construídas no percurso comunicativo da vida cotidiana dos indivíduos.

O conceito que escapa

Nomeamos o subtítulo como o ‘conceito que escapa’ em consonância com o apontamento realizado pelo próprio Moscovici (1976), ao destacar a dificuldade em conceituar as representações sociais. Neste aspecto, o autor afirmou que a amplitude e

a complexidade que subjaz esse fenômeno torna-o de não fácil simplificação. Posto isto, Moscovici (1976, p. 41) afirmou que “[...] se a realidade das representações é fácil de ser compreendido, o conceito não o é”. Diante desses aspectos, iremos expor, a seguir, uma discussão sobre os motivos pelos quais os diversos sujeitos criam representações no percurso das suas vidas cotidianas, na tentativa de possibilitar uma melhor aproximação do leitor sobre as funções que a mesma desempenha nos contextos do convívio em sociedade, possibilitando a construção de consensos e estabilidades nas comunicações e vivências dos diferentes grupos sociais.

De acordo com Rateau *et al.* (2012), todos nós desejamos dar sentido aos acontecimentos, comportamentos, ideias, buscando trocar essas experiências com outros pares, na perspectiva de encontrar uma coerência e estabilidade na convivência cotidiana. Buscamos, ainda, explicar e compreender aquilo que está ao nosso redor, na tentativa de nos adaptarmos à realidade que o mundo apresenta.

Corroborando com os aspectos anteriormente mencionados, Jodelet (2011, p.17) ainda acrescenta que diante de um mundo composto por “objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros”, seja para concordar, compreender, administrar ou confrontar as situações que vivemos. Assim, é “no curso dos nossos contatos e de nossos múltiplos envolvimento com diferentes grupos sociais [que] adquirimos e transmitimos conhecimentos, crenças e valores que nos permitem compartilhar uma concepção comum das coisas e dos outros” (RATEAU *et al.*, 2012, p. 1).

Somos constantemente atingidos com informações, acontecimentos e obrigados a lidar com isto. Por isso, precisamos simplificar esses elementos, tornando-os mais previsíveis e familiares, por isso criamos representações. O autor explica que os diferentes contextos sociais são compostos por grupos diversos, com múltiplas características e peculiaridades, que vão exigir a nossa posição, integração e/ou questionamento sobre os fatos e acontecimentos, por isso as representações desempenham um papel tão importante no nosso convívio grupal, contribuindo para a solidificação de uma identidade (RATEAU, *et al.* 2012).

Jodelet (2011, p. 17) nos alerta para o fato de que “a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas”. Dessa forma, as representações cumprem um objetivo prático,

possibilitando nos situar nos acontecimentos, permitindo nos posicionar frente aos elementos do ambiente que nos cerca.

Diante de todos esses aspectos que se situam no âmbito da RS, é passível de questionamento: O que identifica uma representação como social? Quais as suas características específicas? O que a difere de uma mera opinião? Para responder a estas indagações, recorreremos à tentativa de definição proposta pelo próprio Moscovici (2007, p. 62), ainda que não a considerasse inflexível, receoso de um reducionismo sobre a complexidade que subjaz a uma representação. Ele as definiu como:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Ou seja, as representações sociais podem ser entendidas como um conjunto de saberes construídos pelos povos, nos percursos das suas vidas, interações e comunicações estabelecidas na vida cotidiana. Trata-se de um saber ingênuo, verdadeiras “teorias” do senso comum, que guiam e explicam, entre determinados indivíduos, as suas condutas e as suas maneiras de se portar e pensar diante de um determinado objeto.

A definição proposta por Moscovici (2007) nos permite inferir, também, que as representações não são monolíticas, únicas, mas apresentam-se de uma forma plural nos diferentes ambientes em que se origina, ajustando e dando sentido aos comportamentos e práticas dos sujeitos nos diversos contextos onde são geradas.

Nesse sentido, o próprio Moscovici (2007, p. 7) afirmou que as RS são objetos quase palpáveis. Elas circulam no dia-a-dia, através de palavras, gestos, comunicações, “impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos”. Diante disso, podemos observar que as representações possuem uma função verdadeiramente prática no sentido de conduzir e elucidar o comportamento dos sujeitos sociais. Além disso, é importante ressaltar que as representações são conhecimentos opostos aos saberes científicos, entretanto, se constituem elementos tão dignos de serem estudados como os primeiros (JODELET, 2011).

De acordo com Farr (2013, p. 2) as RS podem ser entendidas como “sistemas de opiniões, conhecimentos e crenças particulares a uma cultura, a uma categoria

social ou a um grupo com relação a objetos no ambiente social”. Tal perspectiva nos permite inferir o caráter e a amplitude polissêmica das representações, sendo as mesmas sempre construídas nas interações e envolvimento de um conjunto de pessoas sobre um determinado fenômeno que lhes seja significativo.

A contribuição de Jodelet (2011, p.22) tem sido reconhecida entre os estudiosos da área como uma das mais coerentes sistematizações sobre o conceito de representações. A autora a define como “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Sá (1996) detalha os elementos apontados por Jodelet (2011) nesse conceito: o objeto da representação pode ser de diversas naturezas: material, social e ideal; a representação é sempre uma construção do sujeito dentro de suas características singulares, como também no aspecto coletivo e social a que pertence.

Além disso, enquanto um saber prático, a representação “serve para agir sobre o mundo e sobre os outros” (JODELET, 2011, p.33), ou seja, possui uma finalidade e característica específica dentro do convívio em grupo, o que torna a sua finalidade prática. Diante desses elementos, consideramos importante a sinalização proposta por Abric (1994 *apud* Sá 1996, p. 43, 44) ao sintetizar quatro funções que cumprem uma representação no âmbito da interação de um grupo social, a saber:

- Função identitária: ela define a identidade e as idiossincrasias que caracterizam a especificidades culturais de um determinado grupo. Como elas situam e orientam as práticas, são importantes no controle social de cada indivíduo, que é desempenhado pela coletividade sobre os membros do grupo dentro de um processo de socialização.

- Funções de saber: permitem entender e explicar as situações que acontecem em um determinado contexto, além disso, permitem aos sujeitos sociais compreenderem os acontecimentos e integrá-los a uma rede de esquemas cognitivos e valores que os mesmos aderem. Portanto, as representações autorizam a troca de comunicação dentro de um grupo acerca de um determinado acontecimento e/ou objeto, tendo como orientação o saber prático e “ingênuo”.

- Função de orientação: as representações guiam e orientam os comportamentos e as práticas dos indivíduos, apresentando justificativas dentro de uma coerência que lhe é própria.

- Função justificativa sobre as condutas: elas possibilitam, ainda, a

justificação sobre as tomadas de posições e o comportamento de um grupo sobre determinado objeto. Dessa forma, elas justificam as condutas dos sujeitos sociais em relação ao grupo a que pertence.

As representações sociais são aqui entendidas, enquanto um conjunto de elementos, conceitos e proposições originadas nas relações cotidianas e que são estabelecidas pelos sujeitos que compõem um determinado ambiente do mundo social. Entretanto, isso não significa que as RS não sejam contraditórias, ressignificadas, e elementos de constantes tensões e divergências nas relações desencadeadas no convívio em grupo, visto que, as mesmas se entressacham no contexto indivíduo-sociedade.

A Teoria do Núcleo Central (TNC), inaugurada pelo sociólogo Willian Doise (1993), é uma abordagem que não pretende substituir a grande teoria. Nas palavras de Abric (2002, p. 67), “[...] a ideia essencial da teoria, como já expressa em 1976, é a de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central (...) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna”. Ele está ligado e determinado por condições históricas, sociológicas e ideológicas. Além disso, é marcado pela memória coletiva e por um sistema de normas. Ele evolui de forma muito lenta e é o elemento essencial de toda representação social.

Ao lado do núcleo central, em uma representação, podemos observar os elementos periféricos que abrem a possibilidade de transformação da representação. Organizado em torno do núcleo central, é determinado por este e possui elementos hierarquizados que compreendem informações, julgamentos, estereótipos e crenças. Tal sistema tem uma relação direta com o núcleo central e permite a interface entre este e a realidade concreta onde funciona a representação. É a parte mais acessível, flexível, adaptável e concreta da representação. Assim, os elementos periféricos de uma representação possuem a função de criar a regulação, concretização e defesa, além de permitir a integração de experiências e histórias individuais; permitir uma adaptação a uma realidade concreta, possibilitar a diferenciação do grupo e proteger o sistema central.

Processos de formação das representações sociais

Conforme exposto anteriormente, as representações sociais cumprem um objetivo prático, criando estabilidade entre os grupos, possibilitando a sua comunicação e coesão sobre um determinado objeto. Entretanto, é importante enfatizar

que a representação não é uma cópia da realidade, mas, um elemento ressignificado pelos diferentes grupos a partir de uma rede de conhecimentos e esquemas prévios que lhe são próprios (MOSCOVICI, 2007). Mas, como se constitui uma representação? O que a torna social?

Ao discutir sobre os mecanismos pelos quais os indivíduos criam representações nos percursos produzidos pelos indivíduos, Moscovici (2003, p. 13) foi enfático ao afirmar que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria familiaridade”, a fim de tornar os objetos do mundo compreensíveis e melhor assimilados. Desse modo, a ancoragem e a objetivação são processos que tornam possível a criação de representações. Para Moscovici (2003, p. 27), a ancoragem pode ser definida como a capacidade de “ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”.

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 29).

Já a objetivação possui o objetivo de transformar algo que está em nível abstrato, de forma concreta, palpável:

Objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível (MOSCOVICI, 2003, p. 68).

Valemo-nos de Marková (2000, p. 448) para concluir que a objetivação e a ancoragem são “processos a partir dos quais as representações sociais são formadas, mantidas e mudadas”. Enquanto a ancoragem é um processo estabilizador das representações sociais, a objetivação, ao contrário, é orientada para a sua mudança. Portanto, elas são indissociáveis e complementares.

O fenômeno das representações sociais e sua relação com a Educação

Discutiremos nesta subseção, a partir de um diálogo com pesquisadores brasileiros da área da Educação que vêm desenvolvendo investigações com apoio teórico-metodológico da TRS, as principais contribuições apontadas por esse referencial, enquanto um campo epistemológico que se propõe à compreensão dos aspectos subjetivos e dos conhecimentos “ingênuos” produzidos no percurso da comunicação cotidiana dos sujeitos sociais.

Os pressupostos epistemológicos da TRS têm fornecido importantes contribuições para a compreensão dos elementos subjetivos e psicossociais que configuram os processos educativos na sociedade contemporânea. Assim, ela tem possibilitado a compreensão sobre como os indivíduos de um determinado contexto social constroem explicações e as justificam no âmbito das condutas e das realidades sociais em que estão inseridos. Nesse sentido, ressaltaremos as contribuições apontadas pelas pesquisas desenvolvidas com o apoio do seu referencial teórico-metodológico, e suas relações com o campo da Educação.

Em sintonia com as contribuições de Jodelet (2011), podemos afirmar que as representações são construídas nos percursos das comunicações sociais dos indivíduos, pautadas, também, nas conjunções históricas estabelecidas nas vivências cotidianas, dentro das peculiaridades sociais e culturais nas quais esses indivíduos estão inseridos. Com efeito, a utilização dessa abordagem teórica nos permite analisar alguns dos aspectos subjetivos e dinâmicos que constituem a realidade social dos sujeitos investigados em nosso campo empírico.

Em coerência com os elementos mencionados anteriormente, Sousa, Villas Bôas e Novaes (2011) consideram que os estudos desenvolvidos com o apoio desse referencial teórico têm incentivado que as instituições formadoras possam refletir sobre os processos de construção da subjetividade do professor, das suas práticas pedagógicas, evidenciando, assim, aspectos das suas visões de mundo, crenças e valores. Tais aspectos possuem, em nossa análise, uma relevância social e política, ao passo que permite ao professor ser visto como um agente que pensa e reflete sobre as ações que exerce no seu *locus* de atuação profissional.

Conforme exposto por Alves-Mazotti (2005), o uso das RS tem sido feito com grande abrangência nas pesquisas educacionais de vários países nos últimos anos, especialmente no Brasil. Segundo a autora, no âmbito das investigações sobre a

formação docente, esse campo teórico encontrou um ambiente fecundo para o seu desenvolvimento, pois tem permitido evidenciar “os processos de construção da subjetividade do professor e, sobretudo, das condições de transformação do ensino” (SOUZA, VILLAS BOAS e NOVAES, 2011, p. 207).

Com efeito, os estudos brasileiros que buscam a compreensão dos aspectos psicossociais no âmbito educacional se proliferaram, ganhando um grande número de adeptos. Dentre as mais recentes pesquisas sobre a formação de professores, fundamentadas na TRS, podemos destacar as produções de Placco e Souza (2012), Seidmann *et. al.* (2012), Braúna *et. al.* (2012), Martins *et. al.* (2012), entre outros.

Podemos focalizar, ainda, outras temáticas na área da educação que têm sido utilizadas como objeto de investigação com o apoio da TRS. No que tange às questões de gênero, preconceitos e afetos e suas relações com a escola, destacamos as produções realizadas por Villas Boas, Lombardi e Souza (2012), Menezes (2012), Ornellas e Magalhães (2012). No âmbito dos aspectos mais amplos, referentes às políticas educacionais e suas relações com o trabalho docente, contamos com os estudos de Ens e Eyng (2012), Alves-Mazotti e Maia (2012), Tedesco (2012), entre outros.

Dessa maneira, podemos perceber um amplo movimento na perspectiva de compreender as dimensões psicossociais que afetam os sujeitos-autores do processo educacional, tendo como base a TRS.

A partir desse contexto, vislumbramos algumas questões: de que modo os estudos, com base na Teoria das Representações Sociais, possibilitam novas compreensões para os ambientes educacionais? De que maneira essas investigações abrem novas perspectivas para os dilemas que abarcam os fenômenos educativos? Qual a influência do paradigma em que se apoia a TRS para a explicação de aspectos que demarcam o sistema educacional? A seguir, delineamos argumentos com vistas a esclarecer tais aspectos, elucidando uma breve retrospectiva entre as relações da TRS e o campo da educação.

Ao descrever as origens da ligação entre os estudos das RS e o fenômeno educacional, Villas Boas *et. al.* (2012) afirmam que essa articulação se deu há aproximadamente 30 anos, tendo como principal marco a obra de Michel Gilly, produzida na França, nos anos de 1980, sob o título de *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. As autoras ainda pontuam que o trabalho de Gilly permitiu compreender a gama de elementos e significações sociais que entremeiam o processo educativo. Além disso, a admissão da noção de representações sociais

originou-se como potencialidade para uma melhor explicitação dos fenômenos educativos, na medida em que permitiram compreender tanto os aspectos microsociais, ligados mais diretamente ao cotidiano da sala de aula, até os aspectos mais amplos que demarcam o cenário educacional, como as políticas educacionais.

Ainda nesse contexto, ao descreverem as principais contribuições da teoria moscoviciana, Sousa e Novaes (2012), afirmam que a TRS, enquanto campo teórico favoreceu o surgimento de novos paradigmas para a análise da Psicologia, e, conseqüentemente, para a Educação, visto que, ao longo do tempo, esses dois âmbitos direcionaram suas análises dentro de um paradigma científico dominante⁵, negligenciando a visão dos sujeitos e de suas subjetividades. Dessa maneira, ressaltam que:

Contrários a essas dicotomizações, os estudos que temos desenvolvido vêm mostrando que a abordagem psicossocial da Teoria das Representações Sociais permite a construção de uma perspectiva integradora, beneficiada pelo novo contexto em que se encontram as ciências humanas caracterizadas pelo predomínio de estudos interdisciplinares (SOUZA; NOVAES, 2012, p.28).

Posto isto, ao integrar a indissociabilidade entre os aspectos sociais e psicológicos, a TRS consubstancia uma visão holística da realidade, evitando os seus reducionismos que tendem a “supervalorizar o papel das estruturas sem articulá-las às dimensões subjetivas, retomando, ainda que sob outras roupagens, as explicações “psicologizantes” ou sociologizantes” (SOUSA; NOVAES, 2012, p. 29). Ligado a estes aspectos, essa abordagem ainda encontra algumas resistências para ser considerada válida em alguns meios acadêmicos, tendo em vista a visão da ciência cartesiana que negligencia a dimensão de complexidade que tangencia o fenômeno educacional, não o considerando ligado primordialmente aos aspectos psicossociais (SOUZA; NOVAES, 2012). Com isso, os estudos que têm como base a TRS possibilitam a compreensão sobre os aspectos subjetivos que caracterizam e permeiam as histórias de vida dos sujeitos que compõem o cenário educativo. Tendo por base esses elementos, Souza e Novaes (2012) insistem na necessidade de que as políticas públicas direcionadas ao âmbito educacional considerem as subjetividades dos diferentes grupos que o compõem.

⁵ Termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos (2002) para se referir à Ciência Moderna, Positivista e Cartesiana, que influenciou durante décadas o paradigma das Ciências Humanas e Sociais.

Considerações finais

Apresentamos, por meio deste ensaio, breves reflexões sobre alguns dos elementos históricos, teóricos e epistemológicos que fundamentaram a Teoria das Representações Sociais, além de outros estudiosos que ampliaram suas categorias e, assim, criaram outras ramificações da “grande teoria”.

Diante dos elementos expostos ao longo desse texto, pode-se perceber que a noção de representações sociais têm fortes incidências na desestabilização dos princípios da Ciência Moderna, que possui como um dos seus fundamentos a hierarquização do conhecimento científico como superior ao conhecimento do senso comum; a lógica da neutralidade do pesquisador diante do objeto de pesquisa; e o princípio da quantificação como elemento característico da produção do conhecimento. Nessa direção, acreditamos que o fenômeno das representações sociais, constituiu-se relevante, visto que, colabora para a desestabilização de hierarquias e dicotomias concebidas, historicamente, no âmbito da educação formal, especialmente, através de uma lógica disciplinar pautada na fragmentação do conhecimento.

Com efeito, as representações sociais, ao conceber o conhecimento do senso comum como válido, um orientador das condutas e das formas dos sujeitos pensarem e se portarem diante de um determinado objeto, oferece subsídios importantes para pensarmos na necessidade de um novo paradigma educacional que colabore para o delineamento de um novo princípio epistemológico e paradigmático no campo da Educação, que englobe os diferentes conhecimentos na perspectiva de uma ecologia dos saberes, conforme aponta Sousa Santos (2002). Por fim, avaliamos que a implicação do paradigma educacional aqui proposto, poderá ter ressonâncias na produção de um conhecimento voltado para a construção de uma sociedade emancipada.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais e Educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. (Org.) **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.) **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

ARRUDA, A. **Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário.** Paidéia, 2005.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Abr 2002, Vol. 18 n. 1, pp. 027-03.

ENS, R.T; GISI, M. L; EYNG, A. M. Políticas de formação de professores e representações sociais de estudantes de licenciaturas: aproximações e implicações para a política de mudança. In: SOUSA, et al. (Orgs.). **Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente.** Curitiba: Champagnat, 2012.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MARKOVÁ, I. Amedee or how to get rido of it: Social representations from a dialogical perspective. **Culture and Psychology**, 2000, p. 149-160.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1976.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 5. ed. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2003.

MENEZES, M. A. **Redes e enredos nas trilhas dos migrantes: um estudo de famílias de camponeses migrantes.** João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L.P.S; NOVAES, A. Contribuições dos estudos de representações sociais para a compreensão do trabalho docente. In: **Teoria das representações sociais – 50 anos.** São Paulo, Editora Technopolitik, 2012.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; MAGALHÃES, Poliana M. M DE S. . Representações Sociais sobre o afeto do aluno: um estilo no ensinar e aprender. In: PLACCO, V. M. N. S; VILLAS BOAS, L. P. S; SOUSA, C. P. (Orgs.) **Representações sociais: diálogos com a educação.** 1.ed. São Paulo: Editora Universitária, Champagn, Fundação Carlos Chagas, 2012, v. 1, p. 249-276.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-20.

RATEAU *et. al.* Social Representation Theory. In: **Handbook of theories of social psychology**. Los Angeles: SAGE, 2012. p. 477-497.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p.11-31, 2000.

SOUSA, C.P.; VILLAS BÔAS, L.P.S.; NOVAES, A.O. Contribuições dos estudos de representações sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, A.M.O.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais – 50**. Brasília: Technopolitik, 2011.

SILVA, O. S. *et. al.* Utilização das Representações Sociais no Campo da Saúde – UFPB - João Pessoa: Tendências e Perspectivas. In: COUTINHO, M. P. L. *et. al.* (Orgs.) **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SOUSA, C. P.; NOVAES, A. O. A compreensão da subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos**. v. 8. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p.21-36.

SOUSA SANTOS, B. A. **crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, E. M; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática de formação continuada em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda. Ramalho. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2010. p. 1-4.

VILLAS BÔAS, L. P. S. et. al. Representações sociais: a historicidade do psicossocial. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 585-603, maio/ago, 2014.

Recebido em: Novembro de 2018.
Aceito em: Maio de 2019.

Como referenciar este artigo:

MOREIRA, Jefferson da Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. Teoria das representações sociais: a emergência epistemológica para a educação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n° 15, p. 98-113, jul./set., 2019. ISSN 2359-2087. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3562>.