

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, IDEOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA

MARIA LAURA PUGLISI BARBOSA FRANCO

Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da
Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
mfranco@fcc.org.br

RESUMO

Este texto representa uma tentativa de estabelecer associação entre os conceitos de representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência, o que pode constituir uma contribuição para o entendimento de por que e para que estudar representações sociais. Justifica a importância do estudo das representações sociais, sua gênese, seus pressupostos teórico-metodológicos e sua vinculação com os conceitos de ideologia e com o aparecimento e desenvolvimento da consciência humana. Não se limita à exposição dos componentes teóricos dos referidos conceitos. Recorre, sempre que necessário, a exemplos concretos para facilitar a compreensão dos temas propostos e para tornar mais eficaz e significativo o desenvolvimento da problemática em questão.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – IDEOLOGIA – FORMAÇÃO DE CONCEITOS

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATION, IDEOLOGY AND CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT. This text is an attempt to link the concepts of social representation, ideology and consciousness development aiming to contribute to the understanding the reasons and the purposes of studying social representations. It warrants the importance of studying social representations, its origin, its theoretical and methodological assumptions and its links to concepts of ideology and to the emergence and development of the human consciousness. The text is not limited to exposing the theoretical components of these concepts. When required it makes use of concrete examples in order to ease understanding of the proposed topics and render the development of the issue in focus more effective and meaningful.

SOCIAL REPRESENTATION – IDEOLOGY – CONCEPT FORMATION

Este trabalho objetiva tecer algumas considerações sobre os temas relativos às representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência.

Não é nossa pretensão esgotar a complexidade envolvida na discussão dos temas propostos, já que se trata, neste caso, de um ensaio preliminar e de uma tentativa de estabelecer uma associação entre conceitos. Essa associação, em nosso entender, pode ser considerada uma saudável contribuição para o entendimento das razões que levam a estudar representações sociais.

POR QUE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

A decisão de valorizar o estudo das representações sociais como categoria analítica nas áreas da educação e da psicologia da educação baseia-se na crença de que essa valorização representa um avanço, significa efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas das ciências psicossociais.

Além disso, não apenas para a educação, mas, de uma maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa sociedade.

Sabemos que as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo... e assim por diante. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, *ancoradas* no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem.

Portanto, para estudá-las, em primeiro lugar é indispensável conhecer as condições de contexto em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa “análise contextual”. Isso porque entendemos que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais. Reiterando: há que se considerar que as representações sociais (muitas vezes *idealizadas* a partir da disseminação de mensagens e de percepções advindas do “senso comum”) sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as

elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais. Daí a importância de conhecer os emissores não somente em termos de suas condições de subsistência ou de sua situação educacional ou ocupacional. É preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de um ser histórico, inserido em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades vivenciadas e diferentes níveis de apreensão crítica da realidade.

Ainda que a sua importância seja enfatizada em várias ocasiões, o estudo das representações sociais não tem sido suficientemente explorado por grande parte dos educadores e tampouco pelos teóricos da psicologia tradicional sob a falsa alegação de que “entre o que se diz” e o “que se faz” existe um abismo intransponível.

Quando falamos em representações sociais, partimos de outras premissas. Acreditamos que elas são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem.

Complementando, Mazzotti diz:

Para Moscovici, sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. (2002, p.17)

A ruptura com a clássica dicotomia entre objeto e sujeito do conhecimento, que confere consistência epistemológica à teoria das representações sociais, leva a concluir que o objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana, ou seja uma réplica interiorizada da ação.

Nesse sentido, concordamos com Leontiev (1978), quando afirma que “as representações sociais são comportamentos em miniatura”. Por esta razão atribuímos-lhe uma virtude preditiva, uma vez que, segundo o que um indivíduo diz, não apenas podemos inferir suas concepções de mundo, como também podemos deduzir sua “orientação para a ação”. Isso conduz à percepção das representações sociais como importantes indicadores que se refletem na prática cotidiana, tanto de professores quanto de alunos, sem contar com os demais profissionais envolvidos no exercício de suas competências, no âmbito da psicologia da educação. Malgrado a sua

importância, existem requisitos que devem ser considerados com a máxima atenção quando do estudo das representações sociais. Vários desses requisitos poderiam ser aqui arrolados. Vamos ater-nos, no entanto, apenas àqueles que julgamos primários e fundamentais. Um deles diz respeito ao conhecimento dos pressupostos teórico-epistemológicos, a partir dos quais se poderia justificar o valor dessa modalidade de estudo. Além disso, é necessário distinguir, claramente, a diferença que se estabelece entre a compreensão teórico-metodológica para a condução de estudos sobre representações sociais e os procedimentos metodológicos a serem adotados. Finalmente, há que se destacar a relevância social do problema a ser investigado, a consistência interna da elaboração de um projeto de pesquisa, a adequação dos procedimentos escolhidos para as etapas de coleta, análise e interpretação dos dados, o envolvimento do pesquisador e dos pesquisados, e, com certeza, o possível e efetivo retorno para a escola e para a comunidade.

A GÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Muitos são os elementos que podem explicar a gênese das representações sociais. No entanto, nem todos têm a mesma importância. Alguns são essenciais e outros secundários.

Torna-se, pois, importante conhecer, compreender, e agir no campo da representação social, respeitando sua organização, quer dizer, a hierarquia dos elementos que a constituem e as relações que esses elementos mantêm, estreitamente, entre si. (Abric, 2003, p.60-61)

Dentre os elementos que merecem maiores esclarecimentos, destacam-se dois processos sociocognitivos que atuam, dialeticamente, na formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem, e seus desdobramentos como o núcleo central e o sistema periférico.

A objetivação pode ser definida como a transformação de uma idéia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto. Cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social e passa a constituir o núcleo central de uma determinada representação, seguidamente evocada, concretizada e disseminada como se fosse o real daqueles que a expressam.

Muitos autores reconhecem que o núcleo central constitui o elemento essencial da representação, não se limitando a um papel genérico, e que a atribuição de característica essencial, concedida ao núcleo central, apóia-se no fato de ser ele

o elemento que determina o significado de uma representação e, ao mesmo tempo, contribui para sua organização interna. É preciso reiterar que o núcleo central, por sua vez, determina-se pela natureza do objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo. Ainda, é no âmbito do núcleo central que as representações sociais cristalizam-se, solidificam e estabilizam, a partir da vinculação de idéias, de mensagens de homogeneização reificadas, as quais são mediadas pela realização de ações concretas e, basicamente, resistentes a mudanças.

À guisa de ilustração, acompanhemos o seguinte relato.

Em pesquisa realizada por Dagmar Zibas e Nora Krawczyk em uma escola pública no Estado do Ceará, um trecho de entrevista feita com a diretora da escola, preocupada com o compromisso dos funcionários no que se refere ao cumprimento dos horários de trabalho, registra

...os funcionários têm que [trabalhar] seis horas direto... [a funcionária] chegou e disse “eu só trabalho meia hora, sei produzir em meia hora”... eu disse... “não senhora” e ela disse “dona... Qual é a sua?... isto não é meu, nem é seu, é público, não sei por que tanta exigência... você se dana.” (destaque nosso)

Temos aí a objetivação, a cristalização e a homogeneização da representação do conceito de “público”, no Brasil, seja na área de educação seja na saúde, ou em outros serviços igualmente destinados à população. Cristalização e objetivação que se fazem reais e que são produzidas socialmente.

Não é desprezível considerar o fato de que essa representação de “público”, ancorada em vários elementos do que falta ter, do que falta fazer, funciona como negação sempre presente, do não reconhecimento de ações importantes para a melhoria das condições do ensino. Ela consolida uma visão de contínuo descaso do poder público para com a educação, o que repercute em atitudes e comportamentos na escola e na sala de aula. Com essa representação cristalizada, é como se nada, nunca, pudesse ser bom ou relativamente bom, o que gera uma atmosfera pouco receptiva a inovações, mesmo que interessantes e necessárias. Por isso, o empenho para mudar essa cultura é condição para se ter uma participação mais consciente e crítica (e não reigente e destrutiva). Esse é um espaço fora do âmbito da racionalidade linear: não basta informar e divulgar. É preciso mobilizar, fazer acreditar, envolver, provocar a participação efetiva, criando condições para uma crítica ancorada em maior objetividade e não em senso-comum. A desinformação

aqui tem papel deletério e, por essa razão, é imperativo criar caminhos de comunicação mais transparentes, mais ágeis, mais expostos, para reverter esse quadro no qual a imagem da escola pública é sempre a de algo irremediavelmente feio e ruim. As práticas pedagógicas contaminam-se com essas imagens, gerando modos pouco eficazes de lidar com os problemas reais, concretamente instalados na sociedade, e que se refletem na sala de aula.

Neste sentido, e concordando com Jean Claude Abric, diríamos: a teoria do núcleo central implica uma consequência metodológica essencial: estudar uma representação social é de início, e antes de qualquer coisa, buscar os constituintes de seu núcleo central. De fato, o conhecimento de um conteúdo não é suficiente. O que fornece consistência e relevância a esse conteúdo é sua organização, sua significação lógico-semântica e, principalmente, seu sentido.

Continuando, Abric aprofunda as considerações arroladas e fornece um exemplo para esclarecê-las ainda mais, dizendo que dois conteúdos idênticos podem corresponder a duas representações sociais diferentes. Vejamos um exemplo: estudando a representação social sobre o trabalho em dois grupos de jovens (um grupo de “qualificados”, diplomados e com titulação elevada, e um grupo de “não qualificados”, ou seja, não possuidores de diplomas ou qualificação), obtivemos, por meio dos procedimentos de associação, duas produções idênticas.

O trabalho é :

- Os contratantes
- A integração social
- Uma obrigação social
- Pagar suas despesas
- Uma forma de estabelecer relações
- Uma forma de ganhar a vida
- Um desenvolvimento pessoal
- A confiança em si

O conteúdo da representação sobre o trabalho foi idêntico. Isto significa que ela pode ter tido o mesmo significado, mas não o mesmo sentido significativo (Abric, 2003).

Na tentativa de “penetrar” no núcleo central dos dois grupos, podemos tirar conclusões mais valiosas e menos fragmentadas do que aquelas que se limitam apenas a associar palavras.

No grupo um (o dos “qualificados”), os conteúdos manifestaram-se como “desenvolvimento pessoal”, “reconhecimento social”, “oportunidade de estabelecer relações” e “ganhar a vida”. Nesse caso, e para esse grupo, compreende-se perfeitamente que o significado e o sentido do trabalho estão associados a uma conotação de valor, da realização de si e de reconhecimento social. Para o grupo dois (o dos “não qualificados”) encontramos o núcleo central constituído por “ganhar a vida”; “pagar as despesas”; “os contratantes/os patrões”. Não se trata, pois, de conteúdos que não indicam uma representação sobre o trabalho vinculada a um valor pessoal ou social. Trata-se, simplesmente, de um conteúdo que representa o trabalho apenas como uma oportunidade dirigida à satisfação de necessidades pessoais básicas.

Com isso, chegamos à discussão do segundo elemento primordial para o entendimento das representações sociais: a ancoragem (o sistema periférico).

A ancoragem desempenha um papel fundamental no estudo das representações sociais e do desenvolvimento da consciência, uma vez que se constitui na parte operacional do núcleo central e em sua concretização, mediante apropriação individual e personalizada por parte de diferentes pessoas constituintes de grupos sociais diferenciados. A ancoragem consiste no processo de integração cognitiva do objeto representado para um sistema de pensamento social preexistente e para as transformações, histórica e culturalmente situadas, implícitas em tal processo.

Abric (apud Mazzotti) destaca cinco funções da ancoragem, ou do sistema periférico, no funcionamento e na dinâmica das representações:

- A concretização do núcleo central em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.
- A regulação, que consiste na adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado¹.
- A prescrição de comportamentos: os elementos do sistema periférico funcionam como esquemas organizados pelo núcleo central, garantindo o funcionamento instantâneo da representação com grade de leitura de uma dada situação e, conseqüentemente, orientando tomada de posições.

1 Situações que podem ser explicitadas, compreendidas e absorvidas mediante o desenvolvimento da consciência (observação complementar nossa).

- A proteção do núcleo central: o sistema periférico é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam a proteger a significação central da representação, absorvendo as informações novas suscetíveis de pôr em questão o núcleo central².
- As modulações individualizadas: é o sistema periférico que permite a elaboração de representações relacionadas à história e às experiências pessoais do sujeito. (2002, p.22)

Assim, Abric encaminha-nos para uma possível compreensão acerca da aparente contradição que parece existir entre os dois elementos estudados: o núcleo central e o sistema periférico. Ou seja, por um lado, a rigidez, a estabilidade (não “negociável”) e a consensualidade do núcleo central, e, por outro, a flexibilidade, as transformações e as diferenças individuais do sistema periférico.

QUADRO 1

CARACTERÍSTICAS DO NÚCLEO CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Com muita pertinência, Mazzotti (2002, p.23) resume, no quadro 1, as características desses dois sistemas.

2 Outra observação (nossa) para reflexão sobre os mecanismos de desenvolvimento da consciência e superação das questões ideológicas.

Considerando, como já salientado, que o sistema periférico³ apresenta uma condição e uma oportunidade de transformação ou de reconstrução de representações sociais alienadas, vamos continuar persistindo na construção dessa possibilidade.

IDEOLOGIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Embora seja fundamental, não existem muitos trabalhos que se preocupam em vincular ideologia com o estudo das representações sociais. Tentaremos, portanto, efetuar uma primeira e despretensiosa aproximação dessa temática. Uma das maneiras pela qual se pode conceber a ideologia é que ela é um reflexo invertido, mutilado, deformado do real, na medida em que significa um conjunto abstrato de idéias, representações e valores de determinada sociedade. Abstrato no sentido de designar todo e qualquer conjunto de idéias que pretenda explicar fatos observáveis sem vincular essa explicação às condições sociais, históricas e concretas em que tais fatos foram produzidos. Apesar da desvinculação, essas idéias são transmitidas e absorvidas como se fossem reais.

Encaixam-se nessa dimensão do conceito de ideologia todas as formas reducionistas de explicar a realidade. Seja porque se reduz o conhecimento à experiência sensorial que temos dos objetos, cujas sensações se associam e formam idéias em nosso intelecto, seja porque se reduz o conhecimento ao exame dos dados e das operações do nosso conhecer, entendendo-o como atividade produtora de idéias que dão sentido ao real e como atividade que o faz existir para nós (Chauí, 1991). Em ambos os casos, estamos diante apenas do aparecer social, sem que seja possível recuperar o processo histórico-social que atribui significado a esse aparecer.

Em outras palavras, são explicações que nos expõem somente à descrição, à constatação ou mesmo à interpretação dos fatos, sem que se procure desvendar os mecanismos sociais que os engendram e que, se, por um lado, condicionam a produção desses fatos, por outro, possibilitam sua superação, mediante a atividade humana e o desenvolvimento da consciência.

Acreditamos que para conhecer o mundo social, não basta juntar uma quantidade de dados bem documentados. É preciso avançar um pouco mais. Devemos, evidentemente, começar pelos dados, pelo aparecer social, pelo empírico. E, uma

3 Ou como dizem alguns autores : “a periferia”.

vez claramente estabelecidos os conceitos – por meio do pensamento –, devemos regressar ao empírico para enriquecê-lo com toda a complexidade de suas determinações.

O contato com o empírico permite-nos conhecer os opostos, as dicotomias, as desigualdades sociais. Podemos descobrir, por exemplo, a quantidade de pessoas escolarizadas e o número de não-alfabetizados existentes em uma determinada realidade social, a quantidade de pobres e de ricos... e assim por diante. Sem dúvida, são informações importantes para que possamos aquilatar, em termos proporcionais opostos, a abrangência das desigualdades sociais. Mas nada nos dizem acerca das negações internas que produzem tais desigualdades.

Como esta dimensão do conceito de ideologia vincula-se ao estudo das representações sociais? Em primeiro lugar, se estivermos trabalhando apenas com os opostos e com o aparecer social, corremos o risco de desenvolver representações sociais sobre as desigualdades, como se elas fossem naturais e imutáveis. Por exemplo, se digo que o contrário de “alfabetizado” é o “analfabeto”, estou lidando com uma oposição visível e representando-a como se fosse natural. Se digo que o contrário de “alfabetizado” é o “não-alfabetizado”, estou entendendo que, em verdade, não existe apenas uma oposição, mas uma contradição interna que se explicita no paradigma da totalidade. Ou seja, em princípio, todos têm (por hipótese) o direito de ser alfabetizados, de saber ler e escrever e de expressar convenientemente suas idéias, porém, desde que persista o pólo oposto e a contradição interna da totalidade. Isto significa que aos “não-alfabetizados” foi negada, por condições históricas, econômicas e sociais, a possibilidade (e contraditoriamente, por negação da totalidade) de pertencer ao grupo social daqueles que sabem ler e escrever.

Além dessa dimensão, é preciso entender que o conceito de ideologia também incorpora a inclusão de verdades parciais. E é nesse patamar que a ideologia se torna mais perigosa e complexa. Porque, embora se tratando de verdades parciais ou “meias verdades”, elas podem ser absorvidas como se fossem universais.

Dentre outras, uma implicação das “meias verdades” que pode acarretar o aparecimento de representações sociais alienadas está relacionada à veiculação de *slogans*, palavras de ordem, afirmações gratuitas ou manipuladoras.

Em termos de afirmações gratuitas, muitos de nós já tivemos oportunidade de ouvir ou de ler, em algum lugar, que “o povo brasileiro é jovial e cordato”. Aparentemente inócua, tal afirmação concentra um forte componente dissimulador. E não é porque pretende transmitir uma imagem do povo brasileiro um tanto quanto questionável. É porque se utiliza de uma abstração, de um rótulo “povo”, para de-

signar um conjunto de indivíduos como se esse conjunto fosse homogêneo. Evidentemente, nessa síntese, sob o rótulo “povo”, estão ocultas a violência, as desigualdades, a opressão e os interesses conflitivos.

Da mesma forma, desde a Bíblia, aprendemos a acreditar que “o trabalho dignifica o homem”. Daí, pergunta-se: podemos embarcar nesta “lição” e transformá-la em uma representação social sem analisar as condições reais do trabalho que brutaliza, que explora, que sobrecarrega alguns em detrimento de outros? E responde-se: não, porque se assim o fizermos estaremos apenas diante da idéia idealizada de trabalho sem recuperar seu significado histórico-social que implica: atividade, prática, produção, transformação, consciência, desenvolvimento pessoal e cidadania.

Falamos do trabalho. E, agora o que pensar acerca da representação social sobre a escola e a educação?

Ninguém pode ou deve negar o valor da escola como oportunidade de ascensão social e de aquisição de conhecimentos. Porém, quando perguntamos a 700 jovens “para que serve a escola” e obtivemos 67% de respostas com a afirmativa “para ser alguém na vida”, “para ter um futuro melhor no mercado de trabalho”, ousamos tecer as seguintes considerações.

Embora esta representação social sobre a escola seja exagerada, idealizada, mesmo que parcialmente verdadeira, deve constituir-se em objeto para reflexão. Sabemos que muitas escolas públicas deixam muito a desejar no que diz respeito à formação integral de crianças, jovens e adultos. Conhecemos as mazelas e os problemas com os quais convive a rede pública de ensino, o que, em última instância, acaba dificultando a obtenção de um ensino realmente de qualidade. No entanto, bem ou mal, a escola ofertada é sempre representada a partir de uma perspectiva positiva e de primordial importância para as camadas menos favorecidas da população. Os que a procuram são jovens que, desprovidos dos mecanismos “clientelistas” para a inserção no mercado de trabalho ou impossibilitados de arcar com os ônus necessários para a busca de alternativas ligadas ao desenvolvimento profissional autônomo, depositam na escola e na educação a única esperança de conseguir melhores condições de vida e empregos mais qualificados (Franco, 2002).

Portanto, dizemos que as representações sociais idealizadas, a compreensão abstrata do mundo, a incorporação de meias verdades manipuladoras, levam a discutir sua necessária desconstrução e, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência.

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA

Na maioria das vezes, as representações sociais, refletindo o senso comum, são divulgadas pelos diferentes meios de comunicação e, conseqüentemente, absorvidas, sem uma reflexão mais crítica no que concerne aos fundamentos reais, concretos, históricos, científicos e teóricos que as embasam. Mas, para atingir essa reflexão mais crítica, é preciso que se efetue um sólido e consistente trabalho no sentido do desenvolvimento da consciência.

Quando falamos em desenvolvimento da consciência, afastamos-nos dos postulados de algumas correntes da psicologia tradicional, que concebem a consciência como “estar ciente”, “ter consciência de”. No bojo dessas abordagens, ser consciente significa, em geral, responder satisfatoriamente a um reflexo condicionado.

Assim, quando vejo um sinal vermelho em um semáforo, se meu comportamento for parar, quer dizer que estou ciente (tenho consciência) das leis e das regras de trânsito.

Outros exemplos poderiam ser arrolados, mas o que interessa observar, entre outros aspectos, diz respeito às origens do estudo da consciência no âmbito da psicologia tradicional. Leontiev esclarece dizendo

De fato, o estudo da consciência foi principalmente o estudo do pensamento. Daqui resulta que, falando de consciência, apenas se tinha em vista o pensamento, a esfera das representações, dos conceitos. Isto é justo quando se trata de estudar o desenvolvimento do conhecimento humano. Mas, psicologicamente, o desenvolvimento da consciência não se reduz ao desenvolvimento do pensamento. A consciência tem as suas próprias características de conteúdo psicológico. (Leontiev, 1978, p.167)

Portanto, para descobrir as características psicológicas da consciência, devemos rejeitar tanto as proposições operacionais de explicação do comportamento, quanto as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real. Devemos, pelo contrário, investigar como a consciência depende da própria vida das pessoas e das condições de sua existência. Isso significa que devemos conhecer como se formam as relações vitais do homem em tais e tais condições sociais e históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos, em seguida, estudar como a estrutura da consciência do homem transforma-se com a estrutura de sua atividade. Determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la psicologicamente (Kosik, 1992).

A atividade humana é, portanto, o fulcro orientador da formação da consciência e não se esgota no fazer por fazer, mas, encaminha o indivíduo a se reconhecer em seu produto. Este, por sua vez, já se antecipa e se delinea na estrutura psíquica do homem, prossegue mediante a realização de um trabalho e se concretiza como uma realização humana, ancorada e contextualizada a partir do meio histórico e social de sua produção.

Nesta linha de raciocínio, duas dimensões relativas ao desenvolvimento da consciência devem ser abordadas.

A primeira, diz respeito à tentativa de recuperar a trajetória histórica do aparecimento da consciência humana. Ele ocorre com o trabalho, na medida em que o homem, diferentemente dos animais, apropria-se da natureza, transforma-a e se reconhece no seu produto transformado. É o caso, por exemplo, dos primitivos seres humanos que, ao se apropriarem de uma árvore, transformam-na em um barco, tendo em vista facilitar a locomoção para garantir suas condições de sobrevivência. A idéia do barco, porém, não surgiu do nada, mas do concreto, do real. Foi provavelmente inspirada em observação empírica, pela qual o homem percebeu que a madeira flutuava e se locomovia na água.

A segunda, diz respeito à produção de idéias. Reconhecemo-nos na realização dos produtos que conseguimos criar mediante o trabalho intelectual. E esse produto também está, necessariamente, ancorado nos indícios que captamos do real, ou seja, do mundo histórico e social em que estamos inseridos. Assim ocorreu, por exemplo, com Galileu, que morreu dizendo que “a terra é redonda e se move”, após ter observado os navios desaparecerem na confluência do oceano com o céu e acompanhado o movimento das estrelas, e também, antes, com Aristóteles, quando criou a Teoria das Quatro Causas.

De acordo com Marilena Chauí, diríamos que um dos traços fundamentais da ideologia e, portanto, do distanciamento do desenvolvimento da consciência, consiste em imaginar que as teorias existem por si e em si e que são abstrações criadas para a explicação da realidade, independentemente das características histórico-sociais dessa realidade (Chauí, 1991).

Na verdade, o que existe é uma transposição involuntária para o plano das idéias de relações sociais muito determinadas. Quando o teórico/pensador elabora suas teorias, evidentemente, não tem a intenção de realizar esta transposição, pois julga estar produzindo idéias verdadeiras que nada devem à existência teórica e social do pensador. Ao contrário, o pensador julga que essas idéias poderão explicar plenamente a sociedade em que vive. Neste sentido, acredita estar elaborando

idéias e teorias como se fossem produtos de sua própria abstração e de sua capacidade intelectual individual, sem levar em conta a realidade histórica e social, quando, de fato, é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas.

Voltando a Aristóteles, Marilena Chauí prossegue com um exemplo para ilustrar a existência da teoria da causalidade, que se presta a explicar o movimento, entendido como toda transformação de um corpo⁴.

Segundo Aristóteles, para que fosse possível esta transformação, seria necessária a existência de quatro causas, quais sejam:

- a material: matéria da qual o corpo é constituído; madeira para a mesa;
- a formal: a forma que a matéria possui para constituir um corpo determinado: a mesa para a madeira;
- a motriz ou eficiente: a ação ou operação que possibilita que a matéria passe a ter uma determinada forma: o trabalho do marceneiro;
- a final: o motivo ou razão pela qual uma determinada matéria passa a ter a forma escolhida: a mesa para servir de altar em um templo.

Analisando as características das quatro causas, notam-se importantes diferenças que ajudam a compreender o surgimento da teoria da causalidade e sua correspondência com o real e com o concreto.

A primeira, a material, refere-se a um elemento disponível na natureza: a madeira, existente na árvore. É estática e, portanto, poderia ser substituída por qualquer outro elemento também existente na natureza.

A segunda, a formal, pressupõe uma concepção interna, a elaboração de uma idéia, o delineamento de uma decisão sobre que forma deve ser conferida ao material apropriado. Aqui já se pode notar a existência da consciência do homem, que irá conduzir a ação a partir de um pensamento deliberado e dirigido para orientar sua atividade. No caso da explicação de Aristóteles, a forma será a mesa no caso da madeira. Ou seja, a madeira transformada em mesa.

Chegamos à terceira causa, a eficiente ou motriz, e perguntamos: quem vai ser o responsável para que esta transformação aconteça? Que ingrediente será necessário? Respondemos: o ingrediente necessário será o trabalho, e o responsável será o trabalhador, o operário especializado, o marceneiro.

4 Corpo, aqui entendido como objeto, seja ele qual for.

A transformação foi feita e o movimento assegurado. Resta saber, nesse caso, por que a mesa? Para responder a essa indagação, precisamos destacar a última causa.

A última causa é a final, que representa o motivo ou a razão pela qual determinada matéria passa a ter um forma definida. Como já dissemos, nesse caso, foi a mesa, um objeto a ser utilizado em um templo, na tentativa de atender uma necessidade do senhor e da sociedade local.

Nesse conjunto, e ressaltando a participação do trabalho e da atividade humana, devemos notar que as “causas” não têm o mesmo valor. No contexto de uma hierarquia, a causa menos importante é a eficiente e a mais valiosa é a final.

A realidade social que tornou possível e, o que é mais importante, compreensível a elaboração da Teoria das Quatro Causas estava ancorada em uma sociedade escravagista, na qual ao senhor correspondia a causa final e ao escravo a causa eficiente, ou seja, o trabalho, a atividade mediante a qual determinada matéria deveria receber determinada forma para uso e desejo do senhor.

Isso leva a refletir acerca da aquisição do conhecimento e do desenvolvimento da consciência como produções sociais e a concordar com Lefèbre:

...as representações sociais e sua reconstrução, via desenvolvimento da consciência, formam-se pela construção de idéias, a partir das condições reais que, justamente, representam o primado econômico, social e político deste ou daquele grupo, ou desta ou daquela classe social. (1968, p.86)

No âmbito desta reflexão, continuando a discorrer sobre a criação de teorias, e ultrapassando muitos séculos, veremos em que bases podem ser fundamentados os conceitos de gênero, assim como as novas propostas curriculares para a formação de técnicos de nível médio. Em ambos os casos, estamos diante de campos paradigmáticos gestados nas condições sociais, na ação humana e nas conjunturas históricas de momentos emergentes.

Para a explicação desses campos relativos à construção do conceito de gênero, recorreremos à Angela Arruda.

A dimensão dos campos do saber refere-se a propostas que se integrarão em campos de saber que seguindo certas características e o desenvolvimento que delas [entre outros elementos] advêm:

- [do] fato que essas teorias não surgem desligadas das realidades concretas, mas, em sintonia com elas, a exemplo do conceito de gênero, nascido nas entranhas do movimento feminista.

[...]

• *Vivem um período de latência entre o surgimento das idéias inaugurais e o desenvolvimento da sua aplicação, e o advento da conseqüente visibilidade. No caso do gênero, o conceito, remodelado pelo pensamento feminista nos anos 80 [...] como o da representação social por Moscovici, vive um lapso de tempo até ser incorporado às ciências sociais.* (2002, p.132, destaques nossos)

Os novos parâmetros curriculares para a educação profissional também têm suas origens históricas baseadas no mundo concreto do trabalho, das relações de produção e da economia globalizada.

Até meados da década de 1970, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiquilificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas a minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora e sua formação fragmentada não eram consideradas entraves significativos à expansão econômica.

Nos meados da década de 1980, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo estabeleceu-se com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Como conseqüência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica para os não-qualificados; qualificação profissional de técnicos e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento e requalificação dos trabalhadores.

A estrutura rígida de ocupações altera-se. As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual agregaram-se novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas pelas novas tecnologias e pela globalização das informações.

Como resposta a esse desafio, escolas e instituições de educação profissional buscam, gradativamente, diversificar seus programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas e elevando seus níveis de qualidade de oferta.

No Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 – e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, elaborados em 2000, são responsáveis pelo surgimento de um modelo de formação profissional centrado em competências por área: exige-se uma escolaridade básica sólida e uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam revisão de currículos em todos os níveis da educação, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

Assim, está definido por lei que as instituições de educação profissional deverão observar, na organização curricular, na prática educativa e na gestão, a implementação de uma nova estrutura curricular a ser regida pelos seguintes princípios.

- Competências para a laborabilidade
- Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização
- Identidade dos perfis profissionais
- Atualização permanente dos cursos e currículos
- Autonomia da escola

Da mesma forma que a criação de dispositivos legais, as teorias não acontecem por acaso. Não são produtos independentes e abstratos do pensador que as produziu.

E isso nos leva a afirmar a indispensável necessidade de recuperar o concreto, de ultrapassar dialeticamente o caráter ideológico das idéias, dos conceitos e das representações, trabalhando com os conceitos de “totalidade”, “alienação” e “contradição”, com vistas a uma possibilidade de “reconstrução” das representações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003. p.60-61.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p.127-147, nov. 2002.

CHAUÍ, M. *O Que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FRANCO, M. L. P.B. *Contribuindo para a compreensão do conceito de ideologia*. Programa de Estudos Pós-Graduados de Psicologia da Educação da PUC/SP mimeo.

_____. As Representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. *Psicologia da Educação*, São Paulo, PUC, n.14/15, p.189-205, 2002.

KOSIK, L. *Dialética do concreto*. Estampa: Portugal, 1992.

LEFÈBRE, H. *Ideologia e Marx*. Forense: Rio de Janeiro, 1968.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MAZZOTTI, A. J. A. A Abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, São Paulo, PUC/SP n. 14/15, p.17-37, 2002.

ZIBAS, D.; KRAWCZYK, N. *Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do ensino médio*, 2003. [Relatório Final]

Recebido em: agosto 2003

Aprovado para publicação em: dezembro 2003