

mecanismos de protecção-integração para todos. Esses mecanismos, que devem submeter-se ao princípio da tolerância (o qual, em última análise, não atribui a qualquer dos membros da sociedade o poder para eliminar outro), afiguram-se docilmente conciliáveis quer com o individualismo crescente, quer com o relativismo ético, e pressupõem o **reconhecimento, de facto, do direito à diferença**.

Parece hoje, evidente que os mecanismos de punição não são suficientes para evitar o erro. As sociedades contemporâneas mostram **pouca eficácia e persistência** na procura e eliminação de erros. Nem mesmo aqueles que erram são tratados de igual modo. Tudo depende do grupo a que se pertence, se se pertence a algum, e de quem detém a **força política**.

A **prevenção do erro e a responsabilidade do mesmo** ocorrem após a tomada de uma **posição** autocrítica face ao próprio trabalho, e isso exige **que se admita a possibilidade de falhar**. Admitir publicamente erros, e principalmente quando se trata de um especialista, é indicativo de uma profunda humildade e sabedoria; é indicativo de uma estatura ética de alto nível.

Dada a complexidade dos problemas suscitados, poderíamos encontrar aqui ainda outros pontos de inquietação. Popper é o primeiro a reconhecer que as suas formulações são "**discutíveis e susceptíveis de melhoria**"²⁸. É sobretudo, por isso, que vale a pena debruçarmo-nos acerca das condições que poderiam proporcionar o desenvolvimento e a prática de uma ética profissional renovada para as sociedades contemporâneas, uma **ética caracterizada pela tolerância, pela responsabilidade e pela autocrítica**, que abarque os vários domínios da actividade humana.

Bibliografia

POPPER, Karl – "Tolerância e Responsabilidade Intelectual", in *Sociedade Aberta Universo Aberto*, Colecção Nova Enciclopédia n.º 17, 2.ª Edição, Public. D. Quixote, Lisboa, 1991.

HABERMAS, J.- *Consciência Moral e Agir Comunicativo*, Rio de Janeiro, 1989.

LALANDE, André – *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, Vol I, 1.ª Ed, Rés Editora, Porto

²⁸ POPPER, K. – *Op. Cit.*, p. 110.

As representações sociais como paradigma de orientação para a compreensão do fenómeno educativo

Maria Helena Pimentel *

RESUMO

Apresenta-se neste artigo uma breve revisão da literatura sobre a problemática das representações sociais desde o seu conceito, processos que estão na base da sua construção e suas funções, até à compreensão dos fenómenos educativos.

Efectivamente, alguns autores têm procurado compreender, através de fenómenos de representação, o modo como ocorre e se estrutura a relação pedagógica em determinados contextos.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais permitem aos indivíduos orientarem-se no mundo em que vivem, criar uma identidade social e de diferenciação intergrupala, através da sua auto-percepção e avaliação da realidade.

A noção de representação social surge através do conceito de "representação colectiva" defendido por Durkheim, ao afirmar a importância

* Professora Adjunta da E. S. E. de Bragança. Mestre em Ciências de Enfermagem pela Universidade do Porto – Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.

do pensamento social sobre o pensamento individual. Para Durkheim (1984) a noção de consciência colectiva associa-se ao conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade, formando um sistema determinado que tem a sua vida própria. Segundo o mesmo autor, as representações designam uma vasta classe de formas mentais (ciências, religião, mitos, espaço e tempo), opiniões e conhecimentos; esta é uma noção equivalente à de ideia ou de sistema. A representação encerra em si mesma uma certa fixidez, mas também objectividade, visto ser partilhada e reproduzida socialmente.

Esta noção de consciência colectiva supõe que os factos sociais representariam uma enorme força, externa ao indivíduo, que o obrigaria, consciente ou inconscientemente, a pensar e a agir como os outros.

Neste sentido, os indivíduos inseridos numa sociedade seriam portadores e utilizadores das representações colectivas, mas estas não podiam ser globalmente reduzidas a algo como o conjunto das representações individuais, dadas as suas diferenças essenciais. O que não seria legítimo, nem se adequaria às características das sociedades contemporâneas, com o pluralismo cultural – de doutrinas, valores e ideias – a mobilidade social dos indivíduos e grupos situados em contextos e posições sociais específicas, a rápida circulação e troca de informações e o isolamento conceptual da ciência (Jodelet, 1984).

O conceito de representação foi posteriormente retomado por Moscovici em 1961, com o seu livro, *La psychanalyse, son image et son public*. O termo “colectivo” passou a ser substituído por “social”, o qual, na perspectiva do mesmo autor, pode designar, tanto um conjunto de fenómenos como o conceito que os engloba, ou a teoria que é constituída para os relacionar e explicar, abrindo desta forma caminho a um vasto campo de estudos psicossociológicos.

De facto, as representações sociais são antes de mais “pontos de referência”, elas fornecem uma posição ou uma perspectiva a partir da qual um indivíduo ou um grupo observa e interpreta os acontecimentos e as situações. Sobretudo, elas dão os pontos de referência através dos quais uma pessoa comunica com outrem, permitindo-lhe situar-se e situar o seu mundo.

Podemos então dizer que a representação social acaba por designar uma forma específica de conhecimento, o “saber do senso comum” um conhecimento essencialmente prático, cujos conteúdos manifestam a força de um processo gerador e funcional socialmente marcante porque determina uma dinâmica própria das relações dentro dos grupos e das sociedades.

FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao interrogarmo-nos sobre os processos que estão na base da construção das representações sociais, abrimos caminho à análise de um outro problema – as funções das representações sociais.

Referimos que as representações realizam uma função de organização significativa do real. Mas esta função não é independente das funções de explicação, de orientação dos comportamentos, de diferenciação inter-grupal e de criação de identidade social.

A representação social é, como refere Ribeiro (1998), um instrumento “multi-usos”, cuja presença nas interacções humanas se justifica por uma dupla vantagem: primeiro porque o uso de um esquema à priori (dimensão categorizante) permite uma adaptação rápida, pois dispensa de observar a realidade; segundo porque “ver as coisas como os outros as vêem” (dimensão explicativa) é socialmente adequado, pois fica à partida assegurado o acordo dos outros.

Para Semin (1993) as representações sociais preparam para a acção não porque guiam o comportamento mas porque organizam o meio em que tomam lugar, remodelando-o e constituindo-o, ou seja, porque colocam o comportamento numa rede de relações a que está ligado o seu objecto. Deste modo, como a posição dos grupos face a um objecto pode ser modificada ou evoluir, por causas internas ou externas, também as representações se podem modificar.

A análise das funções das representações é indispensável à compreensão da dinâmica social. Daí o valor heurístico da própria representação. Contudo, o uso das representações sociais também comporta riscos, porque muitas vezes representam mal a realidade. Como as pessoas não se dão ao cuidado de controlar a objectividade das representações “pré-fabricadas” que utilizam, persistem no erro sem disso darem conta. Por vezes até, com a realidade à sua frente, continuam a deixar-se conduzir pelo esquema à priori errado, porque não querem (ou não conseguem) “ver direito” o que está mesmo “à vista dos olhos” (Ribeiro, 1998).

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO EDUCATIVO

O principal interesse da noção de representação social para a compreensão dos fenómenos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel do conjunto organizado de significações sociais no processo educativo.

Alguns estudos desenvolvidos no campo educativo têm encontrado nas representações sociais o paradigma de orientação para a compreen-

são dos fenómenos educacionais. O campo educativo “aparece como um campo privilegiado para ver como se constróem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio dos grupos sociais” (Gilly, 1993: 364). Segundo o mesmo autor, a escola é um lugar de convergência de discursos contraditórios; as representações sociais articulam em totalidades coerentes as contradições permitindo aos sujeitos que com elas se confrontam preservar, nas suas práticas e relações com o mundo, o seu próprio equilíbrio e necessidade de coerência. Aí, as representações sociais operam compromissos numa época de mudanças apenas comparável à própria escolarização; não reflectem a realidade mas constroem-se para legitimar certas funções sociais, mobilizando ideologias e ciências e justificando práticas.

A escola desempenha um papel fundamental no processo de socialização. A escola actual tem como principal objectivo formar indivíduos capazes de se adaptarem à mudança, de assumirem com segurança novos papeis, características que se manifestam pela facilidade de integrarem contextos profissionais diferentes.

Também Doise (1990) insere a noção de representação social na compreensão dos factos educativos. Os recursos educativos permitem, na perspectiva do mesmo autor, a focalização dos indivíduos em diferentes domínios, recorrendo a uma modalidade de conhecimento constituída na interacção das experiências de vida quotidiana.

Muito autores referem-se à socialização como um processo contínuo, interactivo, permanente e descrevem-no como adaptativo aos papeis em mudança que caracterizam o desenvolvimento humano assim como o crescimento profissional. Hoje já não se considera que o desenvolvimento seja apenas resultado da maturação, faz-se cada vez mais referência às oportunidades de socialização, nomeadamente às educacionais.

A educação com tendência cognitiva tem nos alunos um impacto afectivo, já que estes não conseguem apenas apreender factos concretos, mas todo um conjunto de normas que lhes dá a possibilidade de integração e empenho na sua transformação progressiva (Campos, 1990). A dependência do professor e do livro não estimula o desenvolvimento da autonomia, da independência emocional e instrumental do estudante e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua identidade. A independência emocional é facilitada pelas oportunidades de confronto de trabalho, de ideias e de saberes comuns. O docente ao valorizar esta perspectiva significa que se está a centrar sobre a pessoa que aprende, fornecendo-lhe enquanto docente os meios de partida para a pesquisa, como tentativa de resolver problemas em diversas situações.

Martin (1991), afirma que, para aumentar a eficácia da aprendizagem e favorecer a utilização das informações armazenadas pelo beneficiário dos cuidados ou a pessoa em formação, é necessário que o formador tenha acesso às representações, às ideias pré-concebidas, face às quais a pessoa organiza, integra e joga com as informações de que dispõe sobre um dado tema. Refere ainda Martin que as representações não são sobreponíveis às opiniões, distinguem-se pelo facto de estarem mais sedimentadas na memória. A opinião pode ser reconhecida como fugaz, menos segura na rede semântica. Assim, é mais fácil mudar a opinião do que modificar comportamentos, contudo a eficácia das mensagens profissionais é sem dúvida dependente das mudanças possíveis das representações ligadas aos papeis sociais.

Por sua vez, a escola, organizando e sistematizando todo um conjunto de ideias, vai produzir conhecimentos que poderão surgir como novos ou inovadores para os alunos e que representam, a nível cognitivo e conceptual, aspectos fundamentais para as suas funções sociais no âmbito do exercício profissional e fora dele. Actualmente é aceite que na escola a estratégia eventualmente mais eficaz, para além de uma escolaridade bem sucedida e suficientemente longa, talvez seja a que visa a transformação de valores, normas, estruturas e práticas sociais presentes na própria vida escolar (Campos, 1991).

A escola é, nesta medida, simultaneamente produtora e reprodutora de saberes. Deste modo pode proporcionar, o conhecimento de saberes e técnicas que qualifica para o trabalho e que pode ser designado por instrumental. A escola fornece também conhecimento social ligado aos valores e atitudes. A escola deverá ter em conta os aspectos que podem e devem ser modificados por uma determinada aprendizagem, no sentido de proporcionar ao aluno a formação de uma consciência responsável nos assuntos específicos da educação institucional. Cada vez mais, a pedagogia e as ciências afins vêm defendendo o reforço da posição do aluno como sujeito do processo de realização da sua educação e formação.

Desta forma Gilly (1993), fazendo referência a vários trabalhos (Chevallard, 1980; Conne, 1981; Perret-Clemont et al., 1981), desperta a nossa atenção para o interesse da noção de representação a propósito dos conteúdos específicos e dos conhecimentos a aprender. Fazendo referência a Perret-Clemont, insiste sobre os fenómenos de “descontextualização” e “recontextualização” sucessivos do saber em cada etapa de crescimento e da sua transmissão social, por processos de selecção e de reorganização da informação.

BIBLIOGRAFIA

- CAMPOS, B. Paiva (1990) – O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social na escola, *Cadernos de Consulta Psicológica*, (6), pag.83--95.
- CAMPOS, B. Paiva (1991) - *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto, Edições Afrontamento.
- DOISE, W. (1990) – Les représentations sociales. In Ghiglione, C. Bonnet; J. F. Richard (eds), *Traité de Psychologie Cognitive*, vol II. Paris, Dunod.
- DURKHEIM, E. (1984) – As regras do Método Sociológico, 2ª ed.. Lisboa, Editorial Presença.
- FLAMENT, C. (1993) – Structure et dynamique des représentations sociales. In JODELET, *Les Représentations Sociales*, 3ª Edition. Paris, P.U.F.
- GILLY, M. (1980) – *Maitre-élève: rôles institutionnelles et représentations*. Paris, P.U.F.
- GILLY, M. (1993) – Les représentations sociales dans le champ éducatif. In JODELET, *Les Représentations Sociales*, 3ª Edition. Paris, P.U.F.
- JODELET, D. (1984) – Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In MOSCOVICI (org.), *Psychologie Sociale*, Paris, P.U.F.
- JODELET, D. (1993) – Les représentations sociales: un domaine en expansion. In JODELET *Les représentations sociales*, 3ª Edition. Paris, P.U.F.
- MARTIN, C. (1991) *Où Soigner pour apprendre: acquérir un savoir infirmier*. Paris, Editions L.E.P.
- MOSCOVICI, S. (1961) – *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, P.U.F.
- MOSCOVICI, S. (1993) – Des représentations collectives aux représentations sociales. In JODELET, *Les Représentation Sociales*, 3ª Edition. Paris, P.U.F.
- RIBEIRO, Agostinho (1998) – *Comunicação e relação humana*. Porto (doc. policopiado).
- SEMIN, G. (1993) – Prototypes et représentations sociales. In JODELET, *Les représentations sociales*, 3ª Edição. Paris, P.U.F.

Comentários e Notícias

AS MENSAGENS DE NATAL DO CEB E A BIOÉTICA

No número 28 dos Cadernos de Bioética, publicado em Abril de 2002, comentámos em termos de Bioética algumas mensagens de Natal, desenhadas pelo P. Vasco Pinto de Magalhães, mensagens que, acompanhadas com pequenas frases, temos vindo a enviar, ano após ano, a todos os sócios do CEB.

Porque descobrimos mais alguns desses pequenos desenhos resolvemos continuar esse exercício então feito.

O Natal representa para os Cris-

tãos um dos momentos centrais da história. Julgo porém que, mesmo para aqueles que não são crentes, como acontecerá com alguns entre os sócios do CEB, o nascimento de um menino pobre, mas rodeado da esperança de outros pobres como ele, tendo como única defesa contra o mundo dos interesses a protecção dos pais e de uns poucos sábios de olhos no futuro, tem suficiente conteúdo para uma reflexão bioética.

É o que iremos tentar fazer.

NATAL DE 1991/1992

