

PERSPECTIVA HISTÓRICA DA PESQUISA EDUCACIONAL: DO "SABER DESINTERESSADO" AOS ESTUDOS DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

3

Claudio Luis de Alvarenga Barbosa¹

RESUMO: Desde a sua origem, a universidade organizou-se com o objetivo de cultivar e transmitir o saber acumulado pela humanidade. Acompanhando as mudanças da sociedade, a universidade foi se adaptando às demandas sociais, através da integração entre ensino e pesquisa. Buscando superar as limitações percebidas nas pesquisas de caráter quantitativo, tradicionalmente realizadas em Educação, surgiram as chamadas "abordagens qualitativas de pesquisa", que começaram a ganhar força na década de 1970. Diante das divergências sobre o que caracteriza uma metodologia qualitativa e, mediante a aparente contradição entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, este trabalho teve como objetivo discutir, em uma perspectiva histórica, o papel da pesquisa no interior da universidade, avaliando os diferentes debates em torno do que se

convencionou chamar de pesquisa educacional. Através de pesquisa bibliográfica – enquanto processo de documentação indireta –, realizaram-se um levantamento e seleção da bibliografia apropriada e, em seguida, um estudo dos textos em profundidade, de modo a compreendê-los, apreendendo a mensagem dos autores e fazendo um julgamento sobre eles (leitura analítica). Dessa forma, percebe-se que as pesquisas qualitativas, em suas diferentes manifestações, parecem ter como ponto em comum o fato de seguirem uma tradição compreensiva e interpretativa. Como as pesquisas que utilizam as representações sociais como perspectiva de estudo consideram que o fenômeno social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelo sujeito e por apresentarem grande potencial dialético, elas merecem destaque entre as abordagens qualitativas de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de conhecimento. Pesquisa educacional. Representações sociais.

I. INTRODUÇÃO

Desde o seu ingresso na universidade, o jovem graduando é envolvido por

¹ Doutor em Educação (UFF). Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, atuando no Departamento de Educação e Sociedade e no Curso de Mestrado em Educação Agrícola. E-mail: <claudio.ufrj@yahoo.com.br>.

um ambiente de produção do conhecimento que tem na pesquisa o seu ícone mais representativo. Na sala de aula, constantemente, os professores fazem referência à “monografia” que os discentes deverão entregar no final do curso, como fruto de uma pesquisa. Nesse contexto, o aluno entra em contato com uma realidade que ele desconhecia até então. Diferentemente do que vivenciava no ensino médio, na universidade o aluno se vê numa atmosfera cujo discurso gira em torno de questões como: grupos de pesquisa, congressos científicos, auxílio financeiro para participação em projetos de pesquisa etc.

Não apenas entre os jovens alunos de graduação, como também entre os alunos de pós-graduação, existem, entretanto, muitas dúvidas sobre essa forma de produção de conhecimento através da pesquisa. Termos como pesquisa qualitativa, pesquisa quantitativa, metodologia e coleta de dados, entre outros, muitas vezes soam para o aluno como algo muito distante de sua realidade inteligível.

Mas por que a universidade se preocupa tanto com essas questões referentes à pesquisa? A pesquisa esteve sempre presente no interior da universidade? Sempre se entendeu pesquisa da mesma forma?

Na tentativa de responder a essas e outras questões que certamente poderiam surgir, deve-se tomar como pressuposto que o universo mental do homem contemporâneo tem suas raízes na chamada cultura greco-romana. A maneira como interagimos com o mundo e organizamos o conhecimento evoluiu, basicamente, a partir do que os pensadores gregos deixaram como legado para os povos. Ou seja, não se pode negar que somos herdeiros de uma tradição intelectual que tem sua origem mais significativa na Antigüidade Clássica.

Segundo Cambi (1999, p. 48), “do ponto de vista educativo, o Mediterrâneo antigo e, sobretudo, a Grécia — clássica e helenística — foram os núcleos constitutivos da tradição ocidental ou, pelo menos, de alguns dos seus elementos”. Para esse autor, pelo menos três aspectos merecem destaque entre aqueles que aparecem como os mais revolucionários da educação antiga, ativados na Grécia: a) a afirmação crescente da escola como instituição, b) o surgimento da figura do pedagogo e c) a idéia da Paidéia.

A afirmação anterior, entretanto, não permite associação direta do que atualmente chamamos de universidade com as instituições da Grécia antiga. Segundo Serrão (1983, p. 11), não há, como sugerem algumas teses, “correspondência entre o programa cultural de Platão, expresso no Livro VII da *República*, e a essência da Universidade medieval”. Pois na instituição platônica “não surgira ainda a mensagem do cristianismo, nem as escolas helênicas que se consagravam à formação do saber possuíam o espírito e os requisitos culturais que depois vieram a definir a Universidade” (*Ibid.*, p. 11). Assim, as universidades foram adquirindo características próprias ao entrarem em contato com o contexto religioso do Oriente islâmico e do Ocidente cristão. Na época feudal existiram os chamados *studia generalia*, lugares freqüentados por estudantes que vinham de todas as partes e formavam verdadeiras sociedades corporativas. Como a palavra *universitas* era comumente usada na Idade Média para designar qualquer assembléia corporativa,

foi também aplicada às sociedades corporativas escolásticas e:

Provavelmente no decorrer do século XIV, o termo passou a ser usado à parte, no sentido exclusivo de uma comunidade de professores e alunos, e cuja existência corporativa houvesse sido reconhecida e sancionada pela autoridade eclesiástica e civil (WANDERLEY, 1991, p. 16).

Apesar de algumas pequenas divergências quanto a uma data exata de seu aparecimento, a universidade surgiu ligada a um longo passado cultural, que abarca desde o período em que a palavra designava uma comunidade de mestres e alunos que se reuniam para a transmissão do saber (meados do século XII) até adquirir a personalidade jurídica traduzida no espírito corporativo. No entanto, acredita-se que desde a sua origem mais remota esse tipo de instituição, que hoje conhecemos como universidade, teve por fim cultivar e transmitir o saber humano acumulado. Através dela “se pretendia alargar o saber a todos os homens que aspiravam ao universalismo de raiz latina e cristã da cultura” (SERRÃO, 1983, p. 15). A tônica medieval estava voltada para o saber como um fim em si mesmo: o saber desinteressado. Mas qual a relação desse “saber desinteressado” com a pesquisa que hoje encontramos na universidade?

2. A UNIVERSIDADE COMO LOCUS PRIVILEGIADO PARA A PESQUISA

Pouco a pouco, sob o impacto de transformações históricas e tendo que acompanhar as inovações que os homens iam elaborando em sua dinâmica social, surgiram novas exigências e a necessidade de ampliação de conhecimentos e produção de novos saberes. Como meio de atender a essas necessidades, a pesquisa foi assumindo paulatinamente um papel privilegiado dentro da universidade. Com a revolução industrial e “o influxo e a disseminação das idéias liberais, buscou-se a integração entre o ensino e a pesquisa” (WANDERLEY, 1991, p. 18).

O “saber desinteressado” da universidade medieval, baseado na “pesquisa pura” – que não tinha preocupação com os resultados ou com quem poderia se apropriar deles – dá lugar a um novo saber, fruto de uma nova visão de pesquisa. Progressivamente, a expansão das forças produtivas e a conseqüente necessidade de conhecimentos úteis fizeram que a pesquisa fosse direcionada pela perspectiva de uma “pesquisa aplicada”, ou seja, pesquisas cuja principal motivação é a resolução de problemas concretos, mais ou menos imediatos.

Observando a evolução dessa tendência, a universidade foi se adequando aos processos de desenvolvimento econômico e social conforme as características peculiares de cada nação. Segundo Wanderley (1991, p. 38), referindo-se ao papel dessa instituição, “das necessidades de cultivo e difusão, enfatizou-se o ensino como meta fundamental; e das necessidades de ampliação e descoberta, enfatizou-se a pesquisa”. Nesse contexto, a universidade foi se dando conta da necessidade de integração entre o ensino enriquecido pela pesquisa,

dando-lhe novos subsídios na sua caracterização de trabalho acadêmico.

Os apelos concretos da sociedade contribuíram no sentido de avançar nessa perspectiva de pesquisa não apenas aplicada, mas também contextualizada na sociedade. Dessa forma, a universidade começa a caracterizar-se pela busca da articulação entre ensino e pesquisa, enquanto um dos fatores responsáveis pelo avanço no domínio do conhecimento.

Atualmente, o que existe é quase um consenso em relação à necessidade de integrar ensino e pesquisa. Mas, apesar de essa integração assumir contornos diferentes conforme a concepção que se tenha de ensino ou pesquisa, a idéia que vigora é aquela que entende que uma universidade sem pesquisa não deve, rigorosamente, ser chamada de universidade. No caso brasileiro, essa integração é definida por um ato legal, quando o art. 5º do Decreto nº 2.207/97 estabelece que “as universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição, se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão” (BRASIL, 1997).

Como resultado da crescente pressão exercida sobre a universidade, em torno de uma obrigatoriedade da realização de pesquisas, esse termo acabou ganhando outro sentido (mais abrangente), que extrapolou os limites da universidade, chegando por vezes a comprometer seu sentido mais específico de “investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer de conhecimento” (FERREIRA, 1999, p. 1556). Com o uso indistinto do termo “pesquisa” para identificar tendências eleitorais no campo do comportamento político (as “pesquisas eleitorais”) ou, ainda, nomear atividades como consultar apenas uma obra, do tipo enciclopédia, recortar revistas e jornais, como ocorre na educação básica (as “pesquisas escolares”), perde-se a noção de que pesquisar é produzir conhecimento novo, relevante teórica e, ou, socialmente, que deve ser referendado pela comunidade de pares do pesquisador (LUNA, 2003).

Nessa perspectiva, o termo pesquisa se refere, no âmbito da atividade científica, ao processo inquiridor de fenômenos com o propósito de compreendê-los e explicá-los. Ou seja, a utilização mais adequada da palavra pesquisa seria aquela que a entende como o estudo de determinado problema que desperta o interesse do pesquisador, mas que ao mesmo tempo tem a capacidade de limitar sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, que ele se compromete a construir naquele momento. Segundo Luna (2003, p. 16-17), qualquer que seja o problema, o referencial teórico ou a metodologia empregada, caracterizamos uma pesquisa pelo preenchimento dos seguintes requisitos:

- 1) A formulação de um problema de pesquisa, isto é, de um conjunto de perguntas que se pretende responder, e cujas respostas se mostrem novas e relevantes teóricas e, ou, socialmente;
- 2) a determinação das informações necessárias para encaminhar as respostas às perguntas feitas;
- 3) a seleção das melhores fontes dessas informações;
- 4) a definição de um conjunto de ações que produzam essas informações;
- 5) a seleção de um sistema para tratamento dessas informações;
- 6) o uso de um sistema teórico para sua interpretação;

- 7) a produção de respostas às perguntas formuladas pelo problema;
- 8) a indicação do grau de confiabilidade das respostas obtidas [...]; e
- 9) finalmente, a indicação da generalidade dos resultados, isto é, a extensão dos resultados obtidos.

Na maioria dos casos, a pesquisa científica mostra-se para o grande público como um conjunto de conhecimentos “puros” ou “aplicados” produzidos por métodos rigorosos, comprovados e objetivos, em que a ciência aparece como um conhecimento independente dos sistemas sociais e econômicos. No entanto, tal situação é contestada por Japiassu (1975, p. 10-11), quando relatou que “as condições reais em que são produzidos os conhecimentos objetivos e racionalizados estão banhadas por uma inegável atmosfera sociopolítico-cultural”. Para esse autor, qualquer que seja, “a produção científica se faz numa sociedade determinada que condiciona seus objetivos, seus agentes e seu modo de funcionamento”, de onde se pode inferir que não há pesquisa científica pura, autônoma e neutra, como se pudesse existir desvinculada da cultura em que se insere.

Dessa forma, dadas essas condições sociais, das quais tanto a produção quanto a apropriação do conhecimento científico não se podem eximir, somos levados a afirmar o caráter social da pesquisa. Essa constatação, assim como é válida para a produção de conhecimento nas diferentes ciências (exatas, naturais, humanas e sociais), também se aplica às pesquisas realizadas no campo da educação.

3. A PESQUISA EDUCACIONAL E SUAS ABORDAGENS

Situada entre as ciências humanas e as ciências sociais, a Educação não tem como deixar de sofrer as mesmas injunções que acometem tais ciências. Por volta da segunda metade do século XX, devido à complexidade própria da educação — enquanto integrante do processo mais amplo de socialização — cresceu a dificuldade para responder satisfatoriamente aos novos desafios impostos à pesquisa educacional, que até então se utilizava basicamente dos métodos das ciências naturais ou físicas. Do contraste entre essas dificuldades inerentes à pesquisa educacional e o prestígio e sucesso dos métodos das ciências naturais quando utilizados em seu próprio meio, transporta-se para o campo educacional uma indagação presente na área das ciências humanas desde o século XIX: a vida em sociedade pode ou deve ser investigada com os mesmos métodos das ciências naturais? (SANTOS FILHO, 1997).

Na busca de possíveis respostas a essa pergunta, foram aparecendo novas propostas de abordagens e métodos de investigação, diferentes daqueles que eram empregados tradicionalmente. Na tentativa de superação das limitações sentidas nas pesquisas tradicionalmente realizadas em educação, surgiram as chamadas “abordagens qualitativas de pesquisa”. Segundo Chizzotti (2000, p. 8-9), “esta opção tem uma história recente que não pode ser ignorada, e desconhecer essa história pode levar a uma simplificação ingênua, conotar pejorativamente outros tipos de pesquisa ou acobertar simplismos metodológicos”.

Para ser mais preciso, esse “paradigma qualitativo” começou a ganhar força na década de 1970 (séc. XX), caracterizando-se, principalmente, pela sua oposição ao chamado “paradigma positivista”, que se identificava prioritariamente pelo uso de técnicas quantitativas. Embora as metodologias qualitativas já fossem bem conhecidas em áreas como a antropologia, sociologia e psicologia, foi nessa época que seu uso se intensificou e se expandiu a outras áreas até então dominadas por abordagens quantitativas, como era o caso da educação.

Atualmente, torna-se cada vez mais evidente o domínio do paradigma qualitativo no campo da pesquisa educacional. Mas, apesar desse crescente interesse por parte dos pesquisadores em relação às metodologias qualitativas, existem algumas divergências sobre o que realmente caracteriza esse tipo de pesquisa. Também não existe consenso em torno da discussão sobre a cientificidade da pesquisa qualitativa. Muitos equívocos em relação ao paradigma qualitativo se devem a esse rótulo, que gera a ilusão de que existe homogeneidade no interior do paradigma.

As pesquisas qualitativas, em suas manifestações nas diferentes áreas das ciências sociais, parecem ter como ponto em comum o fato de seguirem uma tradição compreensiva ou interpretativa. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, p. 131), a essa tradição interpretativa aliam-se três outras características fundamentais para o entendimento adequado das pesquisas qualitativas: a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística. Para esses autores,

a visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo.

Em seu trabalho sobre pesquisa em educação, Lüdke e André (1986) fizeram uma discussão mais detalhada sobre a abordagem qualitativa ao apresentarem cinco pontos básicos que devem caracterizar esse tipo de pesquisa:

1) “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Pelo fato de não haver intervenção proposital do pesquisador, ao estudar os problemas no ambiente em que ocorrem naturalmente, dá-se o nome de “naturalístico” a esse tipo de estudo. Ao inserir-se em determinado ambiente (uma escola, uma sala de aula, uma fábrica etc.), a fim de estudar o problema de seu interesse, o pesquisador procura organizar sua intervenção de maneira a minimizar possíveis perturbações na ordem natural dos acontecimentos.

2) “Os dados são predominantemente descritivos” (*Ibid.*, p. 12). Assim, o pesquisador deve procurar captar o maior número possível de detalhes presentes no

contexto estudado. Perceber cada particularidade, por mais simples ou insignificante que possa parecer, torna-se importante para o processo investigativo.

3) “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (*Ibid.*, p. 12). Dessa forma, é constante no pesquisador a preocupação com atividades, procedimentos e interações cotidianas onde possa manifestar-se o problema estudado. Cada instante vivenciado no processo de investigação pode representar pequena peça do mosaico a ser construído.

4) “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador” (*Ibid.*, p. 12). Pois sempre existe, por parte do pesquisador, a preocupação em colocar-se na posição dos participantes, na tentativa de captar suas perspectivas. Colocar-se na posição dos participantes é tentar pensar como um deles sem, no entanto, perder sua identidade de pesquisador.

5) “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (*Ibid.*, p. 13). Nesse processo, o pesquisador busca, através da observação de casos particulares, formular hipóteses que o ajudem a entender a situação estudada. Entretanto, na formulação dessas hipóteses não há preocupação com a generalização dos resultados, sendo estes, em princípio, válidos para a realidade pesquisada.

Tomando por base essas características, pode-se inferir que uma das tarefas centrais das abordagens qualitativas em pesquisa é a compreensão da realidade vivida socialmente. Como visto anteriormente, a adoção preferencial dessas abordagens no campo da pesquisa educacional, a partir da década de 1970, suscitou várias críticas ao paradigma quantitativo, que tem no positivismo um elemento de destaque.

Basicamente, têm-se duas formas de entender o positivismo. De maneira específica, identifica-se o positivismo como o sistema filosófico elaborado pelo filósofo francês Auguste Comte (1798-1857). A partir de sua teoria dos três estados, segundo a qual o “espírito humano” passa por três etapas, Comte viu na etapa “positiva” o corolário da maioridade social, em que a humanidade já teria superado as duas etapas anteriores: a teológica e a metafísica. Entretanto, em sentido mais genérico e, portanto, não muito preciso:

o termo “positivismo” designa várias doutrinas filosóficas do séc. XIX [...], que se caracterizam pela valorização de um método empirista e quantitativo, pela defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento, pela hostilidade em relação ao idealismo e pela consideração das ciências empírico-formais como paradigmas de cientificidade e modelos para as demais ciências (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 217).

A partir desse entendimento, a principal crítica imputada ao positivismo se refere à sua postura de “restringir o conhecimento da realidade social ao que pode ser observado e quantificado e de transferir para a utilização do método a questão da objetividade” (MINAYO, 2002, p. 24). De certa forma, os métodos quantitativos se mostram ineficazes para compreender as ações dos sujeitos em sua vida social, à

medida que intentam distanciar o pesquisador do contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Essa atitude pode levar à crença ingênua em uma “perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4).

Para alguns autores (SANTOS FILHO, 1997; GAMBOA, 1997), a aparente contradição entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa parece ser consequência do curto espaço de tempo destinado ao amadurecimento teórico e metodológico das ciências humanas, quando confrontadas com a maturidade já alcançada pelas ciências naturais. Em contrapartida, na tradição dialética defendida por esses autores se demonstra que há uma unidade entre as abordagens quantitativa e qualitativa de pesquisa. Sem deixar de ser considerada uma importante manifestação da pesquisa qualitativa, na perspectiva dialética se estabelece uma relação entre as duas abordagens – qualitativa e quantitativa – afirmando a relação dinâmica entre o mundo e o sujeito na elaboração do conhecimento.

Ao insistir na dinamicidade da relação entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento, a dialética:

não se detém [...] no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais. Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (CHIZZOTTI, 2000, p. 80).

Por considerarem que o fenômeno ou processo social tem de ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos, as pesquisas que utilizam as representações sociais como perspectiva de estudo se destacam entre as abordagens qualitativas por seu grande potencial dialético. Pois a dialética abarca “o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais” (MINAYO, 2002, p. 24).

4. REPRESENTAÇÃO SOCIAL E PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

O termo representações sociais foi cunhado pelo psicólogo social francês Serge Moscovici para designar um conjunto de fenômenos e o conceito que os engloba, assim como a teoria construída para explicá-los. Através da obra “A representação social da psicanálise” (1978) – traduzida da segunda edição francesa, intitulada “La psychanalyse – son image et son public” (1976) – Moscovici apresenta um primeiro esboço do conceito e da teoria das representações sociais.

Logo no prólogo desse trabalho inicial, Moscovici (1978, p. 14) deixou claro que sua intenção era “redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno [da representação social], insistindo sobre sua função simbólica e seu poder de construção do real”. Mas, apesar de acreditar que as representações sociais são entidades quase tangíveis, que se fazem fortemente

presentes em nosso universo cotidiano, por meio da fala, do gesto ou de um encontro, admite que “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito” (*ibid.*, p. 41).

Apesar de Moscovici recusar-se a conceituar de modo definitivo as representações sociais, muitos pesquisadores têm contribuído para seu desenvolvimento enquanto teoria. Na tentativa de aprofundar a compreensão que se tem da teoria das representações sociais, ela tem sido discutida, criticada, reformulada e cada vez mais empregada em trabalhos científicos de diversas áreas de conhecimento (JODELET, 2001a). No que diz respeito ao campo educacional, essa teoria também tem recebido crescente atenção por parte dos pesquisadores (TEVES; RANGEL, 1999).

A noção de representação social, que há mais de 20 anos vem ocupando lugar de destaque nos trabalhos e debates em psicologia social, é reconhecida e trabalhada em vários campos de estudo. Estando

situada na interface do psicológico e do social, esta noção interessa a todas as ciências humanas: é encontrada em sociologia, antropologia e história, estudada em suas relações com a ideologia, os sistemas simbólicos e as atitudes sociais refletidas pelas mentalidades (JODELET, 2001b, p. 25).

Buscando entender as marcas “sociais” do cognitivo, ao mesmo tempo que procura as condições cognitivas do funcionamento ideológico, a psicologia social de origem européia pensa as representações como um tipo de conhecimento prático. Segundo Sá (1996, p. 18), entre os europeus “a tendência é para a utilização de metodologias mais diversificadas e combinadas entre si, das quais não se exclui o próprio método experimental”. Por essa razão, nota-se a preferência de alguns autores por essa vertente, pelo fato de ela parecer um campo mais fértil para o florescimento dos estudos das representações sociais.

É interessante notar que, aproximadamente a partir do final da década de 1980, verificou-se no Brasil uma multiplicação de pesquisas em Educação que se utilizavam das representações sociais como perspectivas de estudo. Como normalmente acontece com tudo que é novidade, o florescimento de pesquisas educacionais pautadas nas representações sociais não deixou de vir acompanhado de algumas críticas, que muitas vezes subsumiam as próprias críticas mais gerais feitas às abordagens qualitativas de pesquisa (SPINK, 1995).

Para Santos Filho (1997), no entanto, o debate sobre a contradição entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa parece mais artificial do que real. Segundo esse autor, identificam-se contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais entre esses paradigmas, que são apenas aparentes na maioria dos casos e, portanto, superáveis na prática da pesquisa. A crença nessa superação fica evidente quando afirmou que no atual estágio em que se encontra a discussão do “dilema abordagem quantitativa *versus* abordagem qualitativa, em pesquisa nas ciências hu-

manas e da educação, entende-se que é epistemologicamente mais defensável a tese da unidade dos paradigmas” (SANTOS FILHO, 1997, p. 53).

No desenvolvimento das pesquisas sobre representações sociais, mais do que a preocupação com a superação entre diferentes abordagens, tem-se:

Um espaço de pesquisa que se vem ampliando há vinte anos, com: uma multiplicação dos objetos de representação tomados como temas de pesquisa; abordagens metodológicas que se vão diversificando e fazem um recorte de setores de estudo específicos; problemáticas que visam a delimitar melhor certos aspectos dos fenômenos representativos; a emergência de teorias parciais que explicam estados e processos definidos; paradigmas que se propõem a elucidar, sob certos ângulos, a dinâmica representacional (JODELET, 2001b, p. 41).

Justificando esse grande potencial para a emergência de trabalhos coerentes com instrumentos conceituais e empíricos sólidos, Jodelet (2001b, p. 41) afirmou que “ao contrário do paradigma informático, que recobre todo o esforço científico sob a capa de uma mesma forma, o modelo das representações sociais impulsiona a diversidade e a invenção, traz o desafio da complexidade”. Essa constatação nos leva a compartilhar da idéia – que como visto até o momento é defendida por vários autores – de que a noção de representação social nos oferece uma perspectiva inteiramente nova para explicar os mecanismos pelos quais fatores especificamente sociais agem sobre o processo educativo, influenciando seus resultados.

A teoria das representações sociais, no entanto, não implica ou recomenda generalizações, mas sim que se apontem aspectos ou elementos de sua formação, no interesse de que a pesquisa realizada não tenha pretensão de ser demasiadamente abrangente e, com isso, não dê conta de todas as manifestações do fenômeno de representação social. Como em outras modalidades de pesquisa que assumem uma abordagem predominantemente qualitativa, em princípio, a pesquisa em representações sociais não prevê generalização, mas apenas admite o “princípio da transferibilidade”. Ou seja,

a possibilidade de aplicação dos resultados a um outro contexto dependerá das semelhanças entre eles e a decisão sobre essa possibilidade cabe ao “consumidor potencial”, isto é, a quem pretende aplicá-lo em um contexto diverso daquele no qual os dados foram gerados (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 174).

É interessante notar que, além de se formarem a partir das percepções que o sujeito tem da realidade, as representações também influenciam a configuração dessa mesma realidade. Elaboradas e partilhadas coletivamente, as representações sociais expressam conhecimentos práticos do senso comum, constituindo-se em “teorias” sobre saberes populares, cuja finalidade é a construção e interpretação do real.

Assim, “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-

familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54). Entretanto, ao se formarem representações visando à familiarização com o estranho, elas se formam também para reduzir a margem de não-comunicação, ou seja, ao serem formadas as representações sociais (de uma teoria científica, de uma noção, de um objeto etc.), estas “são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade” (*Ibid.*, p. 58).

Transformar palavras, idéias e seres não-familiares em palavras comuns próximas e atuais não é tarefa fácil. Para transformar o não-familiar, dando-lhe uma feição familiar, é necessário um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas que põem em funcionamento os dois mecanismos que geram a “familiarização”. Esses dois mecanismos fundamentais, responsáveis pela familiarização e, conseqüentemente, pela formação de uma representação social, são a “ancoragem”, que é “o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional preexistente” (SAWAIA, 1995, p. 76), e a “objetivação”, que é a transformação de um conceito abstrato em algo concreto e tangível.

Na condução de uma pesquisa, as representações sociais só podem ser adequadamente estudadas à medida que se compreende como funcionam os mecanismos de ancoragem e objetivação, responsáveis diretamente pela criação dessas representações. Esses dois

mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo, e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Partindo do princípio de que as representações sociais são produtos sociais, parece haver uma grande aceitação, por parte dos pesquisadores dessa área, de que, no estudo dessas representações, se deve sempre remetê-las ao seu contexto de produção, ou seja, às condições sociais que as engendraram. Segundo Rangel (1993, p. 12), enquanto um produto engendrado socialmente pelas pessoas, as representações acabam orientando “a forma (coletiva) de definir, interpretar e constituir a realidade, comunicando valores e conhecimentos que variam de acordo com os grupos sociais que lhe atribuem significados”.

A pesquisa em representações sociais aponta, dessa forma, “a necessidade de partir das relações sociais para compreender como e por que os homens agem e pensam de determinada maneira, afirmando o caráter histórico da consciência” (SAWAIA, 1995, p. 75). Ou seja, a representação social, enquanto fenômeno da sociedade – mas também teoria de pesquisa – inclui fatores sociopsicológicos, históricos, culturais e afetivos.

A abrangência desse fenômeno nos possibilita obter dos sujeitos os con-

ceitos e imagens que atribuem ao objeto pesquisado. Isso porque a utilização da teoria das representações sociais em pesquisas educacionais traz elementos essenciais para o entendimento da própria identidade de um grupo, à medida que “a maneira como os sujeitos pertencentes a um grupo se afinam, no modo de pensar e agir, diante de um ‘objeto’ que faz parte de seus interesses e do próprio funcionamento desse grupo” (RANGEL, 2001, p. 136). Portanto, pelo seu potencial em orientar conceitos e influenciar condutas, a representação social traz grandes contribuições à pesquisa educacional, aparecendo como mais um importante capítulo na história das abordagens qualitativas de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRASIL. Decreto nº 2207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. por Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GAMBOA, Silvio S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-115.

JAPIASSÚ, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Trad. por Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001a.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais**. Trad. por Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001b. p. 17-44.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2003.

MINAYO, Maria C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RANGEL, Mary. A representação social como perspectiva de estudo na escola. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 112, p. 11-15, maio/jun. 1993.

_____. Fracasso escolar: de representações a soluções. **Educação**, Porto Alegre, ano 24, n. 45, p. 133-142, nov. 2001.

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

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Silvio S. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-59.

SAWAIA, Bader B. Representação e ideologia: o encontro desfetichizador. In: SPINK, Mary J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 73-84.

SERRÃO, Joaquim V. **História das universidades**. Porto: Lello & Irmão, 1983.

SPINK, Mary. O estudo empírico das representações sociais. In: _____ (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (Org.). **Representação social e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

WANDERLEY, Luiz E. W. **O que é universidade**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

Recebido em abril de 2008.

Aprovado em agosto de 2008.