

TEMA EM DESTAQUE

UM OLHAR PSICOSSOCIAL
PARA A EDUCAÇÃOMARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA¹ •
LÚCIA VILLAS BÔAS²**RESUMO**

Os estudos de Bourdieu e Moscovici, ao permitirem discutir a dimensão simbólica dos fenômenos sociais a partir de uma perspectiva crítica e desestabilizadora, têm muito a contribuir para a compreensão das atuais problemáticas educacionais. Assim, este texto objetiva estabelecer um diálogo entre esses autores, para pensar o campo educacional a partir de uma perspectiva psicossocial. Parte-se, então, de três eixos. O primeiro refere-se à discussão do olhar psicossocial enquanto postura epistemológica, tecendo reflexões sobre uma leitura ternária dos fatos e das relações sociais. O segundo destaca a educação como prática social, considerando suas finalidades e seu espaço social. E o terceiro aborda a relação entre a educação e mudança social. Recuperam-se, assim, noções bourdieusianas e moscovicianas, que contribuem para ressignificar, a partir do olhar psicossocial, as práticas educativas.

PSICOLOGIA SOCIAL • EPISTEMOLOGIA • EDUCAÇÃO • MUDANÇA SOCIAL

A PSYCHOSOCIAL PERSPECTIVE ON EDUCATION

ABSTRACT

The studies of Bourdieu and Moscovici, in discussing the symbolic dimension of social phenomena from a critical and destabilizing perspective, have much to contribute to understanding current educational issues. Thus, this text aims to establish a dialogue between these authors to approach the educational field from a psychosocial perspective. It is based on three axis. The first, refers to the discussion of the psychosocial perspective as epistemological attitude, weaving reflections on a ternary reading of the facts and social relations. The second, highlights education as social practice, considering its purposes and social space. And the third, deals with the relationship between education and social change. Bourdieusian and Moscovician notions are thus recovered, contributing to resignifying educational practices from the psychosocial perspective.

1

Universidade Católica
de Santos - UniSantos -,
Santos, São Paulo, Brasil;
mfabdalla@uol.com.br

2

Fundação Carlos Chagas;
Universidade Cidade de São
Paulo - Unicid -,
São Paulo, São Paulo,
Brasil; lboas@fcc.org.br

SOCIAL PSYCHOLOGY • EPISTEMOLOGY • EDUCATION • SOCIAL CHANGE

UN REGARD PSYCHOSOCIAL POUR L'ÉDUCATION

RÉSUMÉ

Tout en permettant de discuter la dimension symbolique des phénomènes sociaux à partir d'une perspective critique et déstabilisatrice, les études de Bourdieu et Moscovici, peuvent aussi contribuer à la compréhension des problèmes éducatifs d'aujourd'hui. L'objectif de ce travail est donc d'établir un dialogue entre ces deux auteurs afin de penser le champ éducatif dans une perspective psychosociale. Ce travail s'articule sur trois axes. Le premier renvoie à la discussion du regard psychosocial en tant que posture épistémologique, tissant des réflexions sur la lecture ternaire des faits et des rapports sociaux. Le second met en exergue l'éducation comme pratique sociale, considérant ses finalités et son espace social. Le troisième aborde le rapport entre éducation et changement social. De cette manière, on récupère les notions bourdieusiennes et moscoviciennes contribuant à ressignifier, à partir du regard psychosocial, les pratiques éducatives.

**PSYCHOLOGIE SOCIALE • ÉPISTÉMOLOGIE • ÉDUCATION •
CHANGEMENT SOCIAL**

UNA MIRADA PSICOSOCIAL PARA LA EDUCACIÓN

RESUMEN

Los estudios de Bourdieu y Moscovici, al permitir discutir la dimensión simbólica de los fenómenos sociales desde una perspectiva crítica y desestabilizadora, tienen mucho que contribuir a comprender las actuales problemáticas educativas. Así, este texto pretende establecer un diálogo entre esos autores, para pensar el campo educativo desde una perspectiva psicosocial. Se parte, entonces, de tres ejes. El primero se refiere a la discusión de la mirada psicosocial como postura epistemológica, tejiendo reflexiones sobre una lectura ternaria de los hechos y de las relaciones sociales. El segundo destaca la educación como práctica social, considerando sus finalidades y su espacio social. Y el tercero aborda la relación entre la educación y el cambio social. Se recuperan, así, nociones bourdieusianas y moscovicianas, que contribuyen a ressignificar, a partir de la mirada psicosocial, las prácticas educativas.

PSICOLOGÍA SOCIAL • EPISTEMOLOGÍA • EDUCACIÓN • CAMBIO SOCIAL

Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer. (MOSCOVICI, 2001, p. 62)

É certo que a orientação da mudança depende do estado do sistema de possibilidades [...] que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado... (BOURDIEU, 1997a, p. 63)

SERGE MOSCOVICI, PIERRE BOURDIEU. A PRESENÇA DAS CITAÇÕES DESSES AUTORES NA abertura do artigo sobre educação, a despeito da estranheza que possa causar em um primeiro momento, indica que a discussão que proporemos se fundamenta naquilo que Braudel (1958) denominou de “mercado comum entre as ciências sociais”, que compartilham um conjunto de temáticas e de preocupações que precisam ser reconhecidas como comuns.

Assim, antes de anunciar com mais propriedade do que trataremos aqui, vale pontuar do que não trataremos: não faremos uma comparação entre as perspectivas de Moscovici e de Bourdieu, cujas complexas discussões não permitem a listagem de suas semelhanças e diferenças. Nesse sentido, não pretendemos aplicar os métodos da Psicologia Social ou da Sociologia à Educação nem desconsiderar as dificuldades relativas à incorporação de teorias pensadas para o contexto social europeu (LAHIRE, 2005; MARTÍN CRIADO, 2010). Nossa intenção é dialogar com esses dois autores, fazendo uso de seus quadros conceituais, de modo a formular novas questões para o atual debate acerca dos processos de mudança no campo educacional.

Evidente que não desconsideramos que Moscovici e Bourdieu têm questões distintas, ainda que complementares, a responder: enquanto Bourdieu (1997a, p. 28) discute as possibilidades de se compreender e explicar a realidade social, considerada enquanto espaço social e do poder simbólico, mas “sem ignorar os conflitos que podem estar na base

das transformações desses dois espaços e de suas relações”, Moscovici (1984/1991) interessa-se em analisar tanto o processo pelo qual as ideias são transmitidas e comunicadas geracionalmente como pelo fato de elas transformarem o modo de pensar e de agir das pessoas ao se tornarem parte integrante de suas vidas. Fica claro que, para ambos os autores, a dimensão simbólica na construção do mundo social e os mecanismos de estabilidade e mudança são preocupações fundantes.

No contexto da especificidade educacional brasileira, marcada por desigualdades de todo tipo, tanto os estudos bourdieusianos como os inspirados nos trabalhos de Moscovici, ao permitirem a discussão da dimensão simbólica dos fenômenos sociais a partir de uma perspectiva crítica e desestabilizadora, têm muito a contribuir para a compreensão das atuais problemáticas educacionais, sem privilegiar o aspecto psicológico ou o sociológico da discussão que acaba, por vezes, levando a interpretações dicotômicas e excludentes (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011). Daí a nossa proposta de realizar uma espécie de “contrabando” das ideias de Moscovici e de Bourdieu para pensarmos o campo educacional tão propício às abordagens transdisciplinares.

Entendemos que a compreensão dessa dimensão simbólica, fundamental para a promoção de mudanças de certas práticas educativas, passa pela adoção do que Alves-Mazzotti denominou, já na década de 1990, de um *olhar psicossocial* para os problemas educacionais que preencha, de um lado, “o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (1994, p. 60), uma vez que a educação não se opera em um vazio social.

Nesse contexto de crise, que tem gerado muitas angústias e expectativas frustradas a respeito do papel da escola, do professor e de seus agentes sociais, a questão da mudança também tem se tornado um problema epistemológico para a educação.

Assim, os estudos desenvolvidos por Bourdieu (1966, 1972, 1978, 1998b, 2011), Bourdieu e Passeron (1970), Bourdieu e Boltanski (1975) e Bourdieu e Champagne (1992) acerca da reprodução social adquirem especial importância, sobretudo porque colocam em pauta a tensão existente entre os conceitos de estabilidade e mudança. O mesmo se pode afirmar dos trabalhos realizados por Moscovici sobre a teoria das representações sociais (2003, 2005) e sobre as minorias ativas (2011), que, ao mostrarem como as noções de ordem e de estabilidade fundamentam boa parte dos trabalhos nas ciências humanas e sociais, acabam por indicar a necessidade da recuperação das tensões presentes no ambiente social como estratégias de promoção de mudanças (ORFALI, 2006).³

Por sua vez, ao investigar as teorias psicológicas do conhecimento social, Marková (2006) observa que a mudança é estudada a partir do referencial da estabilidade, concluindo que, “apesar de termos muitas teorias sobre os universáveis estáveis, suas naturezas, conteúdo e forma,

3

Pode-se mesmo pensar que seja essa uma das razões da ampla difusão da teoria das representações sociais no Brasil, na medida em que ela “foi usada por muitos dos teóricos latino-americanos em sua luta por uma psicologia social comprometida com os problemas de seus respectivos países e em uma tentativa de possibilitar a conscientização dos povos, subjugado por forças ideológicas” (ALMEIDA, 2012, p. 131). Algo não muito diferente do que ocorreu em relação à difusão do pensamento de Bourdieu no contexto brasileiro, visto, em algumas abordagens, como uma ferramenta de desvelamento da dominação (SETTON, 1999, 2005; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; BRANDÃO, 2010).

nós não temos nenhuma teoria de conhecimento social baseada no conceito de mudança” (p. 29, grifos da autora).

De certa forma, tanto os trabalhos de Bourdieu como os de Moscovici revelam essa tensão entre estabilidade e mudança, ainda que com preocupações distintas: Bourdieu, ao focar sua discussão na reprodução social, mostra que esta não implica necessariamente imobilismo; já Moscovici, ao analisar os processos de interação social e de produção do senso comum, tem mostrado o movimento em direção à conformidade e à dimensão consensual do conhecimento.

Nessa direção, partimos de três perspectivas: a primeira busca definir qual seria a especificidade do olhar psicossocial, levando em consideração o ponto de vista epistemológico desse olhar; a segunda procura definir a educação como prática social, ou seja, como algo necessariamente compartilhado, na medida em que sujeitos envolvidos se influenciam mutuamente, dão conteúdo às suas experiências e engendram uma cultura intersubjetiva com as possibilidades e os riscos que daí decorrem; e a terceira tem a intenção de discutir o significado da educação e da mudança social. Com essas breves colocações, começamos a delinear o tripé que assenta nossa discussão: olhar psicossocial, prática social e mudança no campo educacional.

A ESPECIFICIDADE DO OLHAR PSICOSSOCIAL⁴

Primeiramente, cabe esclarecer que o olhar psicossocial diz respeito a uma postura epistemológica. Analisando o processo de constituição da psicologia social moderna, Farr (2013) indica a existência do que nomeou de formas sociológicas e psicológicas dessa disciplina. Tal divisão, de certa forma, levou Moscovici a considerar a possibilidade de haver teorias psicossociais sem, contudo, existir um olhar psicossocial. Como exemplo disso, Moscovici (2005) cita a experiência de Asch (1952/1987)⁵ sobre a conformidade que estaria fundamentada em uma discussão da influência social a partir de uma perspectiva funcionalista. Para ele, as análises realizadas por Asch privilegiam o desejo de conformidade do indivíduo às normas do grupo ou da sociedade, descartando, portanto, a possibilidade da dissidência.

Contrapondo-se a essa perspectiva, os trabalhos de Moscovici, sobretudo aqueles ligados à influência das minorias (MOSCOVICI, 1978, 2011), enfatizam a necessidade de um posicionamento contraditório, inovador, para que a mudança social se torne uma possibilidade. Segundo ele, caberia justamente à psicologia social a análise dessa tensão.

Aliás, desde a década de 1960, Moscovici (1984/1991, 1991, 2005) tem se interrogado sobre a especificidade do que seria esse *olhar psicossocial* que, em seu entendimento, caracterizaria a psicologia social sem, no entanto, desconsiderar a existência de um ponto de vista psicossocial

4

A discussão aqui apresentada é parte da pesquisa “Experiência, historicidade e representações sociais: contribuição aos estudos educacionais”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – (Processo n. 471002/2013-5) sob responsabilidade de Lúcia Villas Bôas.

5

Asch (1952/1987) realiza uma série de experimentos para mostrar como a influência do grupo sobre os indivíduos não é arbitrária, tendo a função de manter o consenso social. Moscovici (1978, 2011), por sua vez, critica as conclusões feitas por Asch ao afirmar que os processos de influência social podem também levar à inovação e não apenas ao conformismo.

sobre a sociedade, que seria anterior ou mesmo independente desse campo do saber:

Existe um ponto de vista psicossocial sobre a sociedade, do mesmo modo que existe um ponto de vista econômico, um ponto de vista biológico etc. Isso desde o início. O ponto de vista social não nasce com a ciência sociológica. [...] o ponto de vista “sobre” e a ciência são duas coisas diferentes. Mas nós não as podemos separar: é justamente o ponto de vista “sobre” que motivou, provavelmente, o nascimento da ciência.⁶ (MOSCOVICI, 2005, s/p, tradução livre)

Para ele, uma das características do olhar psicossocial é, justamente, a presença de uma chave de leitura ternária dos fatos e das relações existentes na sociedade, por oposição à leitura binária entre sujeito e objeto herdada da filosofia clássica que, segundo ele, “reduziram os fenômenos psicossociais a fenômenos psicológicos e os fenômenos sociais a fenômenos individuais”⁷ (MOSCOVICI, 1984/1991, p. 21, tradução livre) e contribuíram para a conceituação do social e do individual como duas entidades separadas:

O caráter original e, inclusive, subversivo do seu enfoque [psicologia social] consiste em questionar a separação entre o individual e o coletivo, em questionar a divisão entre psíquico e social nos campos essenciais da vida humana. Resulta absurdo afirmar que, enquanto estamos sozinhos, obedecemos às leis da psicologia, que nos conduzimos movidos por emoções, valores ou representações. E que, uma vez em grupo, mudamos bruscamente para nos comportar seguindo as leis da economia e da sociologia, movidos por interesses e condicionados pelo poder. Ou vice-versa.⁸ (MOSCOVICI, 1984/1991, p. 26, tradução livre)

Assim, o modelo triangular por ele proposto⁹ critica o dualismo presente no modelo binário de sujeito/objeto, em que a ênfase recaía sobre o objeto, acentuando o caráter de interação e de interdependência entre os três elementos – alter-ego-objeto –, em mediação constante:

O sujeito é sempre considerado um sujeito social devido a suas relações com os outros, ao seu pertencimento social e a sua integração dentro de uma rede de comunicações (interpessoais, institucionais ou de massas). O objeto pode se referir a diversas áreas da realidade social [...]. Acerca de todos os objetos, a representação está em uma relação de simbolização: vem em seu lugar e, ao mesmo tempo, é o produto de uma construção da parte do

6

No original: “il y a un point de vue psychosocial sur la société comme il y a un point de vue économique, un point de vue biologique etc. dès le début. Il ne faut pas croire que le point de vue social naît avec la science sociologique. [...] Et donc, le point de vue ‘sur’ et la science sont deux choses différentes. Mais on ne peut pas les séparer: c’est le point de vue ‘sur’ qui a motivé probablement la naissance de la science.»

7

No original: “han reducido los fenómenos psicossociales a fenómenos psicológicos y los fenómenos sociales a fenómenos individuales.”

8

No original: “El carácter original e incluso subversivo de su enfoque consiste en cuestionar la separación entre lo individual y lo colectivo, en contestar la partición entre psíquico y social en los campos esenciales de la vida humana. Resulta absurdo decir que, mientras estamos solos, obedecemos a las leyes de la psicología, que nos conducimos movidos por emociones, valores o representaciones. Y que una vez en grupo cambiamos bruscamente para comportarnos siguiendo las leyes de la economía y de la sociología, movidos por intereses y condicionados por el poder. O vice-versa.”

9

Não há espaço aqui para problematizar a filiação epistemológica do modelo triangular proposto por Moscovici. Discutindo o uso da metáfora do triângulo na literatura sobre a constituição social do desenvolvimento psicológico, Zittoun *et al.* (2007) identificam, por exemplo, três modelos principais: um triângulo emocional enraizado na psicanálise; um triângulo mediacional presente na obra de Vygotsky; e um triângulo sociocognitivo originário dos estudos de Piaget. Apesar de suas diferenças, a análise realizada pelos autores revela um tema comum da transformação da mediação externa para mediação interna. Para uma crítica fundamentada em Pierce do modelo proposto por Moscovici, ver Fernandez-Christlieb (1994).

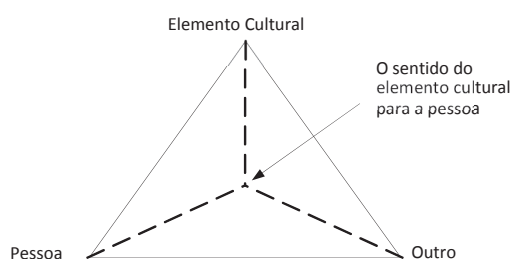
sujeito que faz uma interpretação em função de suas capacidades cognitivas, de suas necessidades psicológicas, de seus constrangimentos sociais, dando significações específicas ao objeto de representação. (JODELET, 2007, p. 15)

Tal modelo ressalta a inscrição dialógica de nossos modos de ser e de agir. Isso porque o indivíduo somente apreende o objeto em função de outro sujeito, também ele igualmente e simultaneamente construtor de sentido (MARKOVÁ, 2006). Contudo, para Moscovici (2005), essa mediação é sempre tensa, uma vez que é o conflito que define a relação do indivíduo com o social e, em assim sendo, é o estudo dessas tensões que constitui a especificidade da psicologia social. E cabe a ela lidar com a existência de fenômenos indissociavelmente psicológicos e sociais, os quais a sociologia e a psicologia não podem isoladamente solucionar.

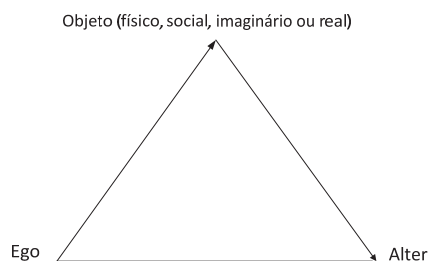
Esse modelo teórico ternário tem sido ampliado para discutir especificamente o campo educacional. Um exemplo disso são os estudos desenvolvidos por Zittoun (2014) acerca da confiança e sua relação com o sistema educacional que, ao tomar a aprendizagem como um processo social na educação, têm discutido a interação triangular alter-ego-objeto do conhecimento, fundamentada no triângulo psicossocial de Moscovici (1984/1991).

Embora Zittoun (2014) afirme que a situação de ensino-aprendizagem exige sempre uma interação entre uma pessoa, um objeto de conhecimento ou um elemento cultural (que é ensinado ou aprendido) e a presença do outro, ela chama a atenção para o fato de que, além de interagir com o professor a respeito do objeto do conhecimento, o estudante trava um diálogo consigo mesmo sobre esse objeto em duas direções: a primeira, relacionada ao seu conhecimento prévio acerca daquele objeto; e a segunda, decorrente daquilo que o aluno reconhece, social e culturalmente falando, como conhecimento. Isso ressalta, segundo Zittoun (2014), a natureza dialógica da aprendizagem, motivo pelo qual propõe uma expansão do triângulo psicossocial de Moscovici:

FIGURA 1
EXPANSÃO DO TRIÂNGULO PSICOSSOCIAL



Fonte: Zittoun (2014, p. 134, tradução livre).



Fonte: Moscovici (1984/1991, p. 22, tradução livre).

A partir de uma perspectiva psicossocial e mesmo complementar, as figuras reforçam a ideia de que as interações e mediações constantes entre ego-alter-objeto constituem os processos pelos quais a realidade se constrói por meio da comunicação social, o que permite “questionar a separação entre o individual e o coletivo, contestar a separação entre o psíquico e o social nos campos essenciais da vida humana” (MOSCOVICI, 1985, p. 26).

Isso porque a educação, quando marcada por um enfoque da psicologia demasiadamente individualista, gera a ilusão de que é possível um sujeito existir sem a sociedade, como uma espécie de Adão (MOSCOVICI, 1986): um sujeito que recebe apenas influências sociais, levando a abordagens que ignoram serem os indivíduos constituídos socialmente, ao mesmo tempo que constituem o contexto em que vivem. Entretanto, a educação, quando marcada por um enfoque demasiadamente sociológico, acaba por sublinhar os aspectos sociais dos problemas educacionais, esquecendo-se do sujeito que sofre suas consequências (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011).

Ainda que sem preocupação direta com a questão psicossocial, a teoria de Bourdieu traz alguns elementos para a reflexão no campo educacional. Talvez pudéssemos assumir, como diria o autor (1997c, p. 694), uma postura de *reflexividade reflexa*. Postura que, segundo ele, significa “perceber e controlar *no campo* [...] os efeitos da estrutura social” (p. 694, grifos do autor).

Nessa perspectiva, “tratando-se de pensar o mundo social”, o sociólogo francês nos fala da necessidade de se fazer uma *ruptura*, ou seja, “uma conversão do olhar” (BOURDIEU, 1998b, p. 49). Como ele mesmo enfatiza:

Trata-se de produzir, senão *um homem novo*, pelo menos, *um novo olhar*, um *olhar sociológico*. E isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma metanoia, uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social. (BOURDIEU, 1998b, p. 49, grifos do autor)

Para obter esse *novo olhar*, Bourdieu (1990, p. 149) segue por um *estruturalismo construtivista* ou por um *construtivismo estruturalista*, como ele próprio nos explicita a seguir:

Por estruturalismo, ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos linguagem, mito etc. –, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos daquilo que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos e, particularmente do que se costuma chamar de classes sociais. (BOURDIEU, 1990, p. 149)

Nesse sentido, a sua matriz conceitual, encetada em uma abordagem praxiológica, ou seja, na teoria da prática, desenvolve-se por meio de um “pensamento relacional” (BOURDIEU, 1998b). Pensamento esse que se centra na análise da estrutura das relações objetivas, que supõe um espaço e um momento determinado, estabelecendo as formas que podem tomar as interações e representações que os agentes têm da estrutura e de sua posição nesta, ou seja, suas práticas e possibilidades. O que significa, de um lado, desenvolver um pensamento relacional entre as disposições socialmente adquiridas e desenvolvidas pelos agentes, reunidas no que ele denominou como *habitus*; e, de outro, as estruturas objetivas e/ou *campos* – campos de forças ou de lutas/de poder. Como diria o autor: “trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova *como tal*” (BOURDIEU, 1998b, p. 32, grifos do autor).

Com efeito, a fim de apreender esse “sistema coerente de relações”, é preciso também compreender, para além das noções de *campo* e de *habitus*, o conceito de *capital*, como o “capital econômico, em suas diferentes formas, e o capital cultural,¹⁰ além do capital simbólico,¹¹ formas de que se revestem as diferentes espécies de capital, quando percebidas e reconhecidas como legítimas” (BOURDIEU, 1990, p. 154).

O que fica claro é que os agentes detêm um determinado poder a partir do capital que assumem e “em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo” (BOURDIEU, 1998b, p. 145), pois o que está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo por meio dos princípios de visão e de divisão, que orientam as relações de força em um dado campo e/ou espaço social.

Ainda fazendo parte da matriz conceitual da teoria bourdieusiana, para além dos conceitos de campo, *habitus* e capital, encontram-se princípios – da relação, diferença ou diferenciação, visão e divisão,

¹⁰ Segundo Bourdieu (1998c, p. 74), o “capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que são os vestígios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *título escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia de propriedades inteiramente originais” (grifos do autor).

¹¹ O capital simbólico “não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação de estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio” (BOURDIEU, 1998b, p. 145).

identidade, realidade, pertinência, da ação histórica e da alquimia –; e noções – interesse, interação, diferença, estratégia, ilusão (*illusio*) e representação. Noções e princípios, conforme Abdalla (2013), que podem contribuir para a compreensão de novos questionamentos a respeito das especificidades do que vem a ser esse *olhar psicossocial* para a educação.

Se tomarmos, então, o pensamento de Bourdieu (1997a, p. 205-206), de forma a fazer uma “reflexão teórica sobre o ponto de vista teórico e sobre o ponto de vista prático”, pode-se, ainda, encaminhar algumas posições, colocações e deslocamentos a respeito dos aspectos da teoria bourdieusiana e das reflexões sobre o campo da educação.

Uma primeira posição: estabelecemos, de acordo com Bourdieu (1999, p. 9-22), que “não é possível evitar a tarefa de construir o objeto, sem abandonar a busca pelos objetos pré-construídos, fatos sociais separados, percebidos e nomeados”. Diante desse aspecto, diríamos que, para definir um olhar psicossocial para educação, seria necessário dotar de sentido o conhecimento que compartilhamos em nossas práticas e, para isso, seria necessário aprender a pensar a dinâmica dos diferentes espaços sociais, constituídos de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes). O que exige, segundo Bourdieu (1990, p. 77-79), “uma espécie de experimentação epistemológica”, que se manifesta em uma “mudança de ponto de vista: trata-se de evitar tomar como princípio da prática dos agentes a teoria que se deve construir para explicá-la”. E isso significa, segundo o autor (1990, p. 79), que: “Noções como a de *habitus* (ou sistema de disposições), de senso prático, de estratégia, estão ligadas ao esforço para sair do objetivismo estruturalista, sem cair no subjetivismo”.

Outro posicionamento suscitado pelo próprio pensamento de Bourdieu (1997a, p. 204) reside na necessidade da *conversão radical* de nosso *olhar*. E isso, de acordo com ele, significa: “ter um ponto de vista teórico sobre o ponto de vista teórico, e tirar todas as consequências teóricas e metodológicas”. Ou seja, um olhar crítico e repleto de possibilidades: uma reconstrução permanente dos saberes a serem compartilhados e a necessidade de se analisar continuamente as coações estruturais e os efeitos sociais nas práticas e relações que se desenvolvem no campo educativo.

Todavia, outro ponto de discussão, conforme acentua Bourdieu (1998b), trata da posição dos intelectuais – no caso, dos agentes sociais (especialmente professores) – envolvidos no campo educacional, pois são eles que exercem o poder simbólico “como o poder de fazer ver – *theorein* – e o de fazer crer, de produzir e de impor a classificação legítima ou legal” (p. 151). Ou seja, são agentes de ideias e de linguagens, de conhecimento, mas só podem desenvolvê-los de maneira subordinada pois, como afirma o autor (1998a, p. 215): “não há professor que não esteja obrigado a ter em conta a situação e a função pedagógica no tocante à elaboração de seu discurso professoral”. E isso certamente tem a ver,

como ele diria, com os “discursos estritamente programados” e “inteiramente ajustados” às “exigências escolares” (BOURDIEU, 1998a, p. 215). Seria, então, necessário pensar em que medida esses agentes veem, na aceitação da determinação social das práticas intelectuais, a liberação da ilusão de liberdade.

Talvez, um último ponto a destacar seria o caráter transitório dos conhecimentos, tendo em vista o ritmo das mudanças, em especial as tecnológicas, e as transformações na construção das experiências individuais e coletivas a serem proporcionadas pela instituição educacional e pelo contexto econômico e político a ser enfrentado. Isso significaria um repensar dos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural (e simbólico) para reconfigurar um processo contínuo de socialização e da (re)construção identitária. Isso demandaria um trabalho cada vez mais reflexivo por aqueles que lidam com a educação, a fim de contribuir para a desnaturalização das relações de dominação e viabilizar, como nos diz Bourdieu (1999, p. 28), “condições de possibilidade, que são condições de existência”.

Sob essa perspectiva, podemos enfrentar esses questionamentos retomando o conceito de representações sociais, que é continuamente (re)construído na interação entre o sujeito e o seu contexto, uma vez que tem por pressuposto a interdependência entre o indivíduo e o outro, entre o ego e o alter. E, nessa direção, três aspectos desse conceito nos interessam. Primeiro, não se trata de estabelecer uma relação direta entre o individual e o social e, sim, de compreender *atitudes*, no sentido moscoviciano, assim como as *disposições para a ação – habitus –* em uma abordagem bourdieusiana. Segundo, apreender que a representação é a *preparação para a ação* e, nesse sentido, analisar em que medida as representações sociais influenciam os comportamentos e as práticas que se dão no campo educacional e, ao mesmo tempo, são influenciadas por eles. Terceiro, por meio das representações, o sujeito é produtor de sentido em sua experiência e em sua prática social, em seus desejos, carências e contradições, definindo novas possibilidades de ação e as representações que as legitimam.

Levando em consideração os pressupostos epistemológicos que marcam as teorias moscoviciano e bourdieusiana, a fim de que seja possível definir um olhar psicossocial para a educação, o próximo item tratará da educação como prática social.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: UMA DAS CHAVES PARA O OLHAR PSICOSSOCIAL

“Para desdramatizar a análise e, também, para orientar racionalmente a ação”, usando as mesmas palavras de Bourdieu (1997b, p. 78), passaremos a discutir a educação como prática social, especialmente no que toca às

12

Não haveria espaço aqui e nem é o objetivo desse texto discutir as dificuldades relacionadas à definição do conceito de prática social e mesmo àquelas relacionadas à prática educativa. A respeito, ver Sá (1994).

finalidades da educação (para quem? para quê?) e em relação ao espaço social (onde? quando?) no qual se desenvolve a prática educativa.¹²

Temos bem presente, junto com Gimeno Sacristán (1999, p. 33), que a intencionalidade é condição necessária para a ação, “pois é ela que nos move na realização dos desejos, das finalidades, dos interesses e das motivações dos sujeitos envolvidos na e pela ação educativa, traduzindo tensões e conflitos”. É ela que dá sentido à prática educativa, ou melhor, a “uma seleção de possibilidades, de conteúdos, de caminhos” (p. 33) para concretizá-la. E, nessa direção, há que se considerar também as tendências sociais, os elementos organizacionais, os contextos e/ou espaços sociais em que essa prática é desenvolvida. O que Bourdieu (2011, p. 95-96) chamaria de “espaço social¹³ e suas transformações”, Moscovici (2001, p. 62) denominaria “uma vida social em via de se fazer”.¹⁴

Essa forma de dar sentido e significado àquilo que nos cerca, embora não seja uma forma de conhecimento sistematizado, é carregada de representações sociais, que constituem o senso comum e são, assim, constituídas por fatores sociais. Por isso, a breve aproximação entre esses dois autores nos ajuda a pensar que as representações sociais não apenas compreendem o mundo, mas nele nos orientam.

Esses aspectos – as *finalidades* e o *espaço social* – levaram-nos a pensar em um olhar psicossocial para a educação, que poderia se sustentar em duas dimensões: a *normativa*, idealizada e imposta como orientação de conduta – o *dever ser* da área educacional; e a *prática*, ou seja, a relação entre as estruturas do espaço social e seus efeitos nos agentes. Mais adiante, discutiremos questões que envolvem a *mudança social*, que ocorre (ou deveria ocorrer) no âmbito das lógicas da reforma e/ou da inovação, desvelando, assim, as *promessas* e as *crises* por que passa o sistema educacional, especialmente em relação a uma prática educativa que promete a inclusão e gesta, cada vez mais, a exclusão social. A seguir, apresentaremos um breve retrato de cada uma dessas dimensões.

DA DIMENSÃO NORMATIVA: O PARA QUÊ E O PARA QUEM DA EDUCAÇÃO

Sob o que estamos considerando dimensão normativa agrupam-se orientações para as finalidades educacionais que reforçaram (e ainda reforçam) algumas representações, que continuam fortes na compreensão do que entendemos por educação como prática social. Dentre essas finalidades, distinguimos as que normatizam a educação como aquela que contribui para: a) a formação humana e a do cidadão, a fim de que se tenha uma sociedade mais democrática, em que sejam possíveis a transformação social e a emancipação humana; b) um “ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, p. 122); c) a formação que se deseja ter para o mundo do trabalho e para que se tenha certa ascensão e/ou

¹³ Para Bourdieu (1997a, p. 27): “O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele”.

¹⁴ Moscovici (2001, p. 62) explicita a respeito da “necessidade de fazer da representação uma passarela entre os mundos individual e social, de associá-la, em seguida, à perspectiva de uma sociedade em transformação [...]”.

mobilidade social; d) a difusão, reprodução e inovação do conhecimento; e) a apropriação da cultura; f) o cultivo do desenvolvimento pessoal, social e profissional, entre outras finalidades, como indicam diferentes autores (FREIRE, 1997; GIMENO SACRISTÁN, 1999, 2005; BOLÍVAR, 2000; entre outros).

O que se percebe é que essas finalidades indicadas, ao fazerem parte do ideário educacional, também se traduzem em determinadas tensões, que estão presentes nas falas dos autores citados. Gimeno Sacristán (2005, p. 29), por exemplo, destaca que, desde os anos de 1980, a educação desenvolvida em um mundo globalizado e sob a orientação ideológica de uma política neoliberal vem provocando o que ele chama de *deslegitimação* e de “esvaziamento do estado posto ao serviço da satisfação dos direitos básicos das pessoas”. Isso significa aumentar as desigualdades e a pobreza, desvalorizando, assim, “o sistema educativo enquanto factor de integração e inclusão social, em prol do aumento da iniciativa privada, da ideologia que procura um maior ajustamento do sistema escolar” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 30).

Nessa mesma perspectiva, já na década de 1960, Bourdieu enfatizava, como indicam Nogueira e Nogueira (2002, p. 17), “um novo modo de interpretação da escola e da educação”, ou seja, “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (p. 17). De fato, para esse autor:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da *ordem social* uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 1998a, p. 311)

A partir dessa constatação, a escola dissimularia que a cultura da classe dominante é a cultura escolar, ocultando os efeitos que isso teria nas trajetórias individuais e, ao mesmo tempo, reforçaria, como já mencionado, a função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. O efeito dessa ocultação demonstra a *violência simbólica* exercida pela escola, em especial em relação aos alunos com baixo capital cultural, que tenderiam a reconhecer a cultura dominante como legítima e superior, desvalorizando, assim, a sua própria.

Mais adiante, Bourdieu (2008, p. 139), ao participar de uma entrevista sobre educação, realizada em Tóquio em outubro de 1989, justifica o que já tinha escrito anteriormente em *Les héritiers, les étudiants et la culture* (1964):

Porque o sistema escolar está organizado de tal modo que não se pode praticamente democratizar e tudo o que se pode fazer [...] é não reforçar a desigualdade, não redobrar, mediante sua eficácia específica, essencialmente simbólica, as diferenças já existentes entre as crianças que lhe são confiadas.¹⁵ (BOURDIEU, 2008, p. 139, tradução livre)

Em relação aos processos de poder que reforçam a *violência simbólica* vivenciada na instituição escolar, não podemos nos esquecer das normas propostas oficialmente, nem dos agentes educativos que as executam, especialmente o professor, que, como diria Bourdieu (1998a, p. 253):

[...] em sua condição de conservador da cultura considerada legítima reproduz uma mensagem consagrada de acordo com as normas necessariamente rotinizadas e homogeneizadas que é exigida pela ação duradoura de inculcação necessária para produzir um *habitus* cultivado e, por esta via, a devoção cultural enquanto disposição duradoura. (BOURDIEU, 1998a, p. 253, grifos do autor)

Entretanto, o próprio Bourdieu (1997a, p. 117) afirma que, para se compreender a “submissão imediata que a ordem estatal obtém”, seria necessário perceber que “as estruturas cognitivas não são formas da consciência, mas disposições do corpo e que a obediência que prestamos às injunções estatais não pode ser compreendida como submissão mecânica a uma força, nem como consentimento consciente a uma ordem (no sentido duplo)”. Para esse autor, seria o mesmo que dizer que:

[...] o mundo social está semeado de *chamados à ordem*, que só funcionam como tais para aqueles que estão predispostos a percebê-los e que *reanimam* disposições corporais profundamente enraizadas, que não passam por vias da consciência. (BOURDIEU, 1997a, p. 117, grifos do autor)

Chamados à ordem, que se traduzem no *dever ser* das práticas educacionais, que podem corresponder, por exemplo, aos programas escolares, aos desenhos curriculares oficiais, às propostas formativas, aos guias de aprendizagem, seja lá o nome que se pretende dar a essa dimensão, aqui denominada dimensão *normativa*. Dimensão essa que, por vezes, apresenta um discurso democratizador, mas alimenta os mecanismos de poder, ou seja, do *poder legítimo* que, conforme enfatiza Zabalza Beraza (2000, p. 40), é “aquele que deriva do desempenho do papel e das atribuições que são conferidas a esse papel pela normativa oficial e, igualmente, pelos usos habituais de funcionamento da escola”.

15

No original: “Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer [...] es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados.” (BOURDIEU, 2008, p. 139)

Levando-se em conta essas ideias, observamos que, de certa forma, há uma mudança radical no olhar para a educação, que perde aquela visão de educação transformadora e democratizante ao abordá-la enquanto processo complexo que, muitas vezes, reforça e legitima as desigualdades e as injustiças sociais. Frente a essa dimensão normativa, configurada pela *ordem estatal*, a possível saída, segundo Bourdieu (1998c), seria definir um papel estratégico para os intelectuais “contra o enfraquecimento do Estado” que está minado, como revela o autor, “por fora pelas forças financeiras e, por dentro, pelos cúmplices dessas forças financeiras” (BOURDIEU, 1998c, p. 56). Segundo o autor, os intelectuais, os sindicatos e as associações precisariam ocupar seus espaços nesse processo de constituição do Estado e apontar para os mecanismos de reprodução da dominação simbólica a fim de que possam servir, especialmente, à transformação do espaço social, no caso, a instituição educacional.

A partir de reflexões como essas é possível observar que, apesar dos *chamados à ordem*, conforme acentua Bourdieu (1997a, p. 117), que desenvolvem uma forte tendência à conservação do *status quo*, há possibilidades de mudança das finalidades educacionais e do espaço social em que elas se concretizam, pois o jogo do poder, ao ser jogado, pode produzir resultados inesperados.

Entretanto, se tomarmos o ponto de vista de Moscovici (2011), a fim de melhor compreender a dimensão normativa da educação e entender as finalidades postas pelo campo da Educação, podemos partir, também, de alguns de seus pressupostos. Primeiramente, seria preciso considerar, junto com Moscovici (2011, p. 75), que “as atividades da sociedade em seu conjunto, ou de um grupo, conduzem sempre ao estabelecimento de uma norma e à consolidação de uma resposta majoritária”. Resposta essa que evidencia, sobretudo, a *força do poder* e a *submissão à autoridade*, como afirmaria Jodelet (2012, p. 58). Em segundo lugar, seria necessário sopesar que,

[...] uma vez que esta norma e esta resposta foram elaboradas, os comportamentos, as opiniões, os medos de satisfazer às necessidades e, na realidade, todas as ações sociais se dividem em quatro categorias: o que está permitido e o que está proibido, o que está incluído e o que está excluído. (JODELET, 2012, p. 75)

Como afirma Sawaia (2012, p. 8): “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Em terceiro lugar, cabe sobretudo ponderar que “os grupos e os indivíduos são muito diferentes em relação ao grau de interiorização das normas e às respostas sociais”, podendo haver “compromisso profundo”, “adesão superficial” ou até uma “resposta

automática”. Em quarto lugar, saber que “a existência de um conflito interior, ou discrepância entre os graus de adesão às normas e às opiniões, cria uma predisposição para a mudança e um potencial para mudança” (SAWAIA, 2012, p. 75). Esses últimos aspectos indicam formas diferenciadas de legitimação social e individual, que podem provocar espaços de conservação e/ou transformação das práticas educacionais vivenciadas.

Tais pressupostos, até aqui sintetizados, podem contribuir no sentido de compreender, como enfatiza Moscovici (2011, p. 163), que “são as normas sociais que determinam a função que domina e, portanto, modela as interações sociais e os intercâmbios de influência”. Diríamos, ainda, que são elas que delineiam a dimensão prática, ou melhor, as relações de força e de sentido, na construção do espaço social da Educação, tal como indicaria Bourdieu (1997a, 1998a, 1998b, 2007).

DA DIMENSÃO PRÁTICA: RELAÇÕES DE FORÇA E DE SENTIDO NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Para analisar a dimensão prática da educação mediante a construção de um espaço social de sentido e significado para seus agentes e/ou atores envolvidos, e a fim de assinalar mais alguns aspectos a respeito do que estamos considerando olhar psicossocial da educação, partimos, em princípio, da seguinte afirmação de Bourdieu:

A prática tem uma lógica que não é a da lógica e, consequentemente, aplicar às lógicas práticas a lógica lógica, é arriscar destruir, através dos instrumentos que utilizamos para descrevê-la, a lógica que queremos descrever. (1997a, p. 145-146)

Se considerarmos as palavras de Bourdieu (1997a), perguntaremos qual é, afinal, a lógica que sustenta a educação como prática social e como definir alguns aspectos que nos permitam compreendê-la.

Para melhor situar essas questões, recorreremos mais uma vez à teoria de Bourdieu (1997a), que vem contribuir na medida em que privilegia uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que, aqui, constituem o espaço das posições e das tomadas de decisão dos agentes envolvidos com a prática educacional, tendo em vista um determinado campo de produção e de *relações de força* – uma estrutura estruturada –, e as possibilidades para se instituir um novo *habitus* – uma estrutura estruturante, que possa vivificar *relações de sentido* para os agentes em ação.

Entretanto, como destaca Bensa (2005, p. 150), ao analisar as práticas discursivas utilizando-se da teoria de Bourdieu, é preciso observar dois aspectos fundamentais: a) as “lógicas da prática zombam da

lógica pela lógica”, porque estabelecem não a “busca da coerência, mas de poder”; b) as “práticas são habitadas por sombras específicas que lhes escapam”, se entendermos que “as relações de sentido permanecem inseparáveis das relações de força”. Ou, como pontuaria Miceli (1998, p. XIII): “Assim como não existem puras relações de força, também não há relações de sentido que não estejam referidas e determinadas por um sistema de dominação”.

Mas como é possível, então, fazer a leitura sistemática do real, de tal modo que a interpretação tenha alguma relação de sentido? Bourdieu (2007, p. 144) parte do princípio de que a atividade prática é orientada também por *funções práticas*, fazendo com que os agentes se orientem e se ajustem às condições objetivas, de modo que se realizem ações ora ritualizadas, ora improvisadas. Nessa perspectiva, há necessidade de se “compreender a lógica específica das práticas cujo princípio é a *disposição*” (BOURDIEU, 1997a, p. 208, grifos nossos). Essa *disposição* é entendida pelo autor como *habitus*, que é o

[...] princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. (BOURDIEU, 1997a, p. 21-22)

Ou seja, é por meio das disposições dos agentes que se realizam as potencialidades, inscritas em suas posições. Com efeito, como indicaria Bourdieu (1996, p. 303):

A confrontação de toda uma vida entre as posições e as disposições, entre o esforço para construir o *posto* e a necessidade de se habituar ao *posto*, com os ajustamentos sucessivos que tendem a reconduzir os indivíduos deslocados ao seu *lugar natural*, ao fim de uma série de chamadas à ordem, explica a correspondência que se observa regularmente, por mais longe que se leve a análise, entre as posições e as propriedades de seus ocupantes. (grifos do autor)

Sendo assim, para compreendermos as decorrentes posições e tomadas de decisão que vivificam a dimensão prática da educação, seria preciso mais uma vez recuperar a noção de *habitus* na teoria bourdieusiana para analisar as representações daqueles que vivenciam a dimensão prática do campo da educação, tendo em vista suas disposições subjetivas e as condições objetivas em que suas práticas estão inseridas, enfim, a ação histórica desenvolvida pelos agentes em interação.

Além disso, para Bourdieu, é preciso observar ainda que as práticas educacionais desenvolvidas especialmente nas escolas podem “sempre se tornar o objeto de uma dupla leitura: a primeira, puramente

interna, vincula as práticas à lógica própria da instituição, e a segunda, puramente externa, leva em conta as funções externas das relações internas” (1998a, p. 262). Bourdieu (1998b) nomeia essas funções de *princípios organizadores e/ou relacionais*, pois orientam e organizam as práticas e as representações que se têm sobre elas. Assim como Bourdieu, Doise (2001, p. 193) diz também que “as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas” entre indivíduos ou grupos, “constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo”.

Tomamos, assim, o ponto de vista de Moscovici (2003, p. 216-218), considerando, também, que ele contribui para o entendimento da dimensão prática educacional, na medida em que apresenta questões que nos fazem refletir sobre o significado das representações sociais e, mais ainda, sobre seu significado/sentido para a prática. Eis algumas dessas questões:

1. Saber que o *status* dos fenômenos da representação social é simbólico, porque estabelece um vínculo, constrói uma imagem, evoca, “dizendo e fazendo com que se fale, partilhando um significado por meio de algumas proposições transmissíveis e, no melhor dos casos, sintetizando em um clichê que se torna um emblema” (MOSCOVICI, 2003, p. 216).
2. Saber extrair de uma massa considerável de índices de uma situação social e de sua temporalidade aquilo que constitui o *núcleo semântico* de alguma concepção generalizada no corpo social e que o “estrutura em algum momento, ao ponto de motivar histórias, ações, acontecimentos” (MOSCOVICI, 2003, p. 217).
3. Examinar o que se repete, de um lado, o que se repete permanentemente – o problema da redução semântica – e, por outro, o que os motiva e os fundamenta – “o problema daquelas ‘ideias’ que, de algum modo, possuem o *status* de axiomas, ou princípios organizativos, em determinado momento histórico, para certo tipo de objeto ou situação” (MOSCOVICI, 2003, p. 217).
4. Refletir sobre a questão de *conteúdos de pensamento* a serem fornecidos pelo social, especificando como se “desenvolvem socialmente e como são organizados cognitivamente em termos de significações e de uma ação sobre suas referências” (MOSCOVICI, 2003, p. 218).
5. Saber que “esses processos são a ação de sujeitos que agem por intermédio de suas representações da realidade e que constantemente reformulam suas próprias representações”, pois estamos “sempre em uma situação de analisar representações de representações”, o que implica, segundo Moscovici (2003, p. 218), “metodologicamente falando, compreender como os sujeitos, na maneira como cada um de nós age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir a si mesmos e para agir no social”.

6. Compreender, enfim, como afirma o autor, que “toda a representação social desempenha diferentes tipos de funções, algumas cognitivas – *ancorando* significados, *estabilizando* ou *desestabilizando* as situações evocadas – outras, propriamente sociais, isto é, mantendo ou criando *identidades e equilíbrios coletivos*” (p. 218, grifos do autor). Para isso, é importante que retomemos mais alguns aspectos da teoria moscoviciana (1978). Primeiramente, como mencionamos, há três condições que afetam a emergência da representação social: a *informação*, que é necessária para a compreensão do objeto a ser analisado; a *focalização*, que é uma das condições para que se efetive uma análise de qualidade; e a *pressão para a inferência*, que se concretiza pela necessidade de ação, de tomada de posição para se alcançar reconhecimento ou adesão dos outros. Em sequência, as representações sociais cumprem uma multiplicidade de funções: atribuem sentido aos objetos e acontecimentos sociais, contribuindo para tornar o sistema de interpretação mais perceptível e coerente (*organização significativa do real*); constituem uma orientação para a ação, ao modelarem os elementos do contexto em que o comportamento ocorre (*organização e orientação dos comportamentos*); são imprescindíveis nos processos de interação e de comunicação entre os indivíduos e os grupos (*comunicação*); e intervêm para a diferenciação social dos grupos em interação (*diferenciação social*).

Certamente, à medida que compreendemos os aspectos até aqui delineados, poderemos entender melhor que é preciso, como assinala Gimeno Sacristán (1999, p. 29), olhar para a “*prática educativa* como ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social” (grifos do autor). Consideramos, também, que tratar da dimensão prática da educação é tratar de experiências de vida, de trajetórias desenvolvidas e de possibilidades de abrir brechas “em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada” (BOURDIEU, 1997a, p. 63). Brechas que nos ajudem a pensar na possibilidade de uma educação que dê significado às possibilidades de mudança social, em que se ressalte o papel central da educação como prática social, como ação que tenha sentido e que dê sentido ao mundo.

A EDUCAÇÃO E A MUDANÇA SOCIAL

A mudança é uma problemática complexa no campo das ciências humanas e sociais em geral. Embora, como observa Marková (2006, p. 27), experimentemos e comuniquemos “tudo na vida como se fossem mudanças, independente do fato de estarem saturadas com eventos tempestuosos e apaixonantes, ou serem transformações graduais, quase imperceptíveis”, há uma expectativa, presente no senso comum, de se

pensar a educação como um campo privilegiado de mudanças a despeito de certas práticas sociais que, conforme as já conhecidas análises bourdieusianas, acabam por manter o *status quo*.

Retomemos aqui as discussões desenvolvidas por Marková (2006), que mostram como as interações sociais são profundamente enraizadas na cultura e altamente resistentes à mudança, o que explica, talvez, o fato de a estabilidade ser, em geral, tomada como ponto de referência. Também, na área educacional, inúmeros são os exemplos em que as investigações são pautadas para a discussão das causas e das razões dos distúrbios da estabilidade.

A pressuposição da estabilidade também é uma problemática discutida no âmbito da sociologia. Elias (1981/2003), por exemplo, observou que a estabilidade é concebida socialmente como o normal, sendo o movimento concebido como algo excepcional. Segundo ele, isso tem prejudicado a análise da característica dinâmica própria do processo social. Mais uma vez, como afirmamos desde o início, as ciências sociais têm um conjunto de questões que precisam ser reconhecidas como comuns.

Com esses dois exemplos, gostaríamos apenas de ilustrar como a associação entre educação e mudança social é complexa, embora não caiba aqui recuperá-la, haja vista os inúmeros debates em diferentes campos do saber.

Nessa perspectiva também envereda Bourdieu (2011, p. 151), quando diz: “Vê-se como é ingênua a pretensão de resolver o problema da *mudança social*, atribuindo à *renovação* ou à *inovação* um lugar no espaço social” (grifos do autor). No caso da educação, essa inovação, como enfatiza Canário (2005, p. 19), “aparece como uma necessidade, mas não se revela uma condição suficiente”. Além disso, segundo esse autor,

[...] à semelhança do que acontece com a produção dos resultados escolares [...], também os efeitos das mudanças deliberadas em educação têm um caráter incerto, não predeterminado, dependente de múltiplas variáveis de contexto. (CANÁRIO, 2005, p. 109)

Diante dessas colocações e considerando o olhar psicossocial como uma postura epistêmica, quais elementos deveriam ser debatidos no âmbito da dimensão inovadora da educação como prática social?

Primeiramente, consideramos importante definir as duas lógicas que, segundo Canário (2005), direcionam a concepção de *mudança social*: a lógica da reforma e a da inovação. A primeira – a lógica da *reforma* – é imposta de cima para baixo e produz o que o autor denomina “mudanças formais, mas raramente transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores” (CANÁRIO, 2005, p. 93). Portanto, trata-se de uma *mudança instituída*, de uma “mudança

planificada centralmente, exógena às escolas”, reforçando “uma clara separação no tempo e no espaço entre os que concebem e decidem e os que aplicam” (CANÁRIO, 2005, p. 93). A segunda – a lógica da *inovação* – segue, conforme esse autor, o movimento inverso, ou seja, trata-se de uma *mudança instituinte*, que parte dos agentes e/ou dos atores sociais. E isso significa que “existe coincidência ou, pelo menos, uma relação mais próxima e direta entre os que concebem, decidem e executam” ações no campo da educação (CANÁRIO, 2005, p. 94).

Em segundo lugar, pensamos ser importante, também, recuperarmos algumas noções em Bourdieu e Moscovici que nos ajudem a refletir mais profundamente sobre o significado da educação e da mudança social. Com efeito, essas noções poderiam contribuir para definir quais seriam os efeitos dessas lógicas de reforma e/ou de inovação sobre a prática educativa.

A primeira noção que consideramos necessário conhecer e que mobiliza, para nós, a educação para a mudança social, é a noção de *estratégia*. Bourdieu (2002) entende a estratégia como uma ação prática, inspirada pelos estímulos de determinada situação histórica. A estratégia envolve, também, um “apostar (no sentido de empenhar-se)”, e, ao mesmo tempo, “visa limitar a insegurança que é correlativa da imprevisibilidade” (BOURDIEU, 2002, p. 196-197).

Entretanto, se pretendemos compreender a noção de estratégia como um dos elementos importantes para a educação desejada, capaz de refletir a respeito das possibilidades de mudança social, é importante considerar alguns pontos da teoria bourdieusiana referentes a essa noção. Primeiro, é preciso levar em conta que as estratégias atualizam princípios interiorizados e isso não se trata, como enfatiza Bourdieu (2003, p. 125), de um “cálculo cínico” nem da “busca consciente da maximização do ganho específico”, mas de “uma relação inconsciente entre um *habitus* e um campo”. Como ele mesmo diz, o *habitus* “é gerador de estratégias que podem estar objectivamente em conformidade com os interesses objectivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim” (BOURDIEU, 2003, p. 125). Ou ainda: “As estratégias de que falo são acções objectivamente orientadas por referência a fins que podem não ser os fins subjectivamente buscados” (BOURDIEU, 2003, p. 125).

Segundo, é preciso lembrar que a noção de estratégia também poderia indicar uma antecipação do futuro, configurada pelo *habitus*, que é sua matriz geradora. Mas, neste caso, seria necessário considerar, também, a estrutura do campo a que ela se refere pois, para Bourdieu (2003, p. 120):

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, *orienta as estratégias posteriores*. (grifos apostos)

Além disso, argumenta o autor:

Esta estrutura, que está no *princípio das estratégias destinadas a transformá-la*, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (BOURDIEU, 2003, p. 120-121, grifos nossos)

Terceiro, é importante lembrar que a noção de estratégia, para este autor, traz uma dimensão reprodutora das condições que geraram o *habitus*, ao mesmo tempo em que integra novos aspectos, por vezes até contraditórios. Segundo Bourdieu (2011, p. 122):

As estratégias de reprodução – conjunto de práticas, do ponto de vista fenomenológico, bastante diferentes, pelas quais os indivíduos ou as famílias tendem, inconsciente e conscientemente, a conservar ou aumentar seu patrimônio e, correlativamente a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe – constituem um sistema que, sendo o produto do mesmo princípio unificador e gerador, funciona e transforma-se como tal.

Nesse sentido, essas estratégias dependem, primeiro, da disponibilidade dos instrumentos de reprodução, assim como do “estado – volume e estrutura – do capital a ser reproduzido” (BOURDIEU, 2011, p. 122). E, ainda, segundo o autor: “qualquer mudança em uma ou outra destas relações acarreta uma reestruturação do sistema das estratégias de reprodução” (p. 122). Neste sentido, as ações dos agentes seriam, então, o resultado entre os efeitos das disposições e os das posições: “uma luta entre a história objetivada e a história encarnada” (BOURDIEU, 1980, p. 12).

Se tomarmos o pensamento moscoviciano a fim de obter ferramentas de análise para o entendimento da educação e da mudança social, será preciso compreender as noções de influência social e de mudança, quando Moscovici (2011, p. 100-115) trata das minorias ativas, bem como considerar a noção de conflito como o “ponto crucial da mudança”.

Nessa perspectiva, é importante situar o que o autor entende pelo processo de influência social. De acordo com ele: “a influência se exerce em duas direções: da maioria em relação à minoria e da minoria em relação à maioria” (p. 74). Trata-se, segundo Moscovici (2011, p. 73-74), de “um processo recíproco que implica ação e reação tanto da fonte como do alvo”, ou seja, “cada membro do grupo, independentemente de sua posição, é uma fonte e um receptor potencial de influência”.

Entretanto, nesse processo, é importante saber “por que e como um agente social, sobretudo em posição minoritária, é capaz de exercer a influência”. Para responder a essa indagação, o autor destaca alguns pressupostos, que sintetizamos a seguir: a) os grupos e/ou os indivíduos “são muito diferentes em relação ao grau de interiorização das normas ou às respostas sociais”; b) apresentam, portanto, “discrepâncias entre os graus de adesão às normas e às opiniões”, o que “cria uma predisposição para a mudança e um potencial de mudança”; c) “quando uma minoria tenta influenciar a sociedade em relação a normas ou respostas fortemente interiorizadas, encontra uma maior resistência”; d) há diversos estudos que destacaram “pontos de vista originais ou extremos, que são por definição a expressão de indivíduos ou de minorias”, e que “têm muito mais possibilidades de exercer uma forte atração do que serem recusados” (MOSCOVICI, 2011, p. 75-76).

Quanto à *mudança social*, Moscovici (2011, p. 100-104) tece a seguinte indagação: “qual é o sentido da oposição entre controle e mudança em relação à influência social?”. Ao propor essa discussão, o autor indica alguns aspectos que precisam ser considerados: a) refletir sobre a posição dos grupos, das maiorias e dos líderes, que, segundo ele, “parecem destinados a reforçar seu controle e alcançar seus objetivos exercendo uma pressão sobre os indivíduos e as minorias”; b) pensar, também, que existe uma “tendência ao controle social” e outra “tendência à mudança social”, e que, evidentemente, elas “não atuam no mesmo sentido”; c) considerar que “a mudança social é mais importante que o controle social em certas esferas de atividade e que as comunicações, os processos de influência e a organização das relações entre os indivíduos e os subgrupos estão profundamente marcados por esta situação”; e d) levar em conta que as “autoridades e as maiorias costumam preferir o controle social” e que “a mudança social será desejada pelos indivíduos e subgrupos desviantes ou marginais” (MOSCOVICI, 2011, p. 101-103).

Para Moscovici (2011, p. 104), há aspectos fundamentais a serem considerados quando se deseja refletir sobre a educação e a mudança: a) tratar o processo de mudança como “o processo central da influência em suas manifestações individuais e coletivas”; b) refletir sobre a “oposição entre mudança social e controle social”, pois ela “está intimamente unida à orientação, origem e efeitos da influência”; e c) considerar as “pressões que determinam a mudança social”, reconhecendo “a necessidade de descrever e de levar em conta a inovação”.

Também, quanto à noção de *conflito*, Moscovici (2011, p. 104-115) indica que “o conflito é uma condição necessária da influência. É o ponto de partida e o meio para mudar os outros, para estabelecer novas relações ou consolidar as antigas”. O autor usa, também, as palavras de Mead (apud MOSCOVICI, 2011, p. 115) para afirmar que “o conflito é um

ato social que provoca como resposta a mudança”. Entretanto, não deixa de apontar, por outro lado, que “cada tipo de influência corresponde a um tipo particular de negociação, ou de método, para tratar o conflito social” (MOSCOVICI, 2011, p. 115).

Diante das considerações indicadas em relação à educação e à mudança, talvez seja possível ressignificar, a partir do olhar psicossocial, práticas educativas que orientem, apoiem e/ou impulsionem ações pedagógicas promotoras de relações de sentido mais inovadoras e inclusivas. Resta-nos registrar, ainda, as palavras de Moscovici (1978, p. 62), que nos ajudam a pensar um pouco mais nessas possibilidades e no enfrentamento das contradições e desencantos que temos pela frente, pois afirma: “É somente nessa condição que o mundo mental e real se torna sempre um outro e continua sendo um pouco o mesmo: o estranho penetra na brecha do familiar, e este abre fissuras no estranho”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem perder de vista a problemática da educação, três foram os eixos de nossa discussão até aqui: o olhar psicossocial, a prática social e a mudança social. O diálogo que tentamos estabelecer com os estudos de Bourdieu e de Moscovici em relação a esses três eixos mostra como teorias pensadas em outros contextos podem suscitar a elaboração de aportes conceituais suscetíveis de reformular problemáticas específicas da educação.

Quando escrevemos sobre o olhar psicossocial considerando, sobretudo, sua postura epistemológica, enfatizamos a necessidade de refletir sobre uma leitura ternária dos fatos e das relações existentes na sociedade (MOSCOVICI, 2005), por oposição à leitura binária entre sujeito e objeto herdada da filosofia clássica. Nessa perspectiva, destacamos a necessidade da existência de um posicionamento contraditório, dialógico e inovador, na direção de uma postura de *reflexividade reflexa*, como diria Bourdieu (1997c, p. 694), para que as relações de dominação sejam desnaturalizadas e a mudança social possa ser uma possibilidade.

Ao tecer considerações sobre a educação como prática social, direcionamo-nos, primeiro, para as finalidades da educação e para o espaço social em que se desenvolve a prática educativa, considerando que tais aspectos são fundamentais para pensarmos um olhar psicossocial para a educação. Evidenciamos, assim, duas dimensões: a *normativa*, idealizada e imposta como orientação de conduta, e a *prática*, ou seja, a relação entre as estruturas do espaço social e seus efeitos nos agentes e sujeitos envolvidos na e pela ação educativa, traduzindo tensões e conflitos, relações de força e de sentido.

O último eixo tratou da relação entre a educação e a mudança social (ou educação para mudança social). Abordamos, inicialmente, a

problemática da mudança social tecendo um contraponto com a estabilidade ou mesmo com a *resistência à mudança*, especialmente no que se refere ao campo educacional. Situamos, também, a noção de inovação, explicitando que ela não configura condição suficiente para que se obtenha efetivamente uma mudança social (CANÁRIO, 2005). Tratamos, então, da concepção de mudança social referente à lógica da reforma e da inovação, definindo o que Canário (2005) entende por *mudança instituída* (ou planejada) e *mudança instituinte* (ou inovadora). Ainda, quanto a este último eixo, recuperamos noções em Bourdieu e Moscovici para refletir sobre o significado da educação e da mudança social.

De fato, as noções de estratégia, influência social, mudança e conflito contribuíram não só para entender os efeitos das lógicas da reforma e/ou da inovação sobre a prática educativa, mas, sobretudo, para compreender a relação entre educação e mudança no sentido de se resignificar, a partir do olhar psicossocial, as práticas educativas. Práticas essas que permitam focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo, sem desconsiderar o sofrimento do sujeito frente aos problemas sociais. Só assim a mudança deixará de ser um conceito vazio e naturalizado.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. Representações sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 109-136.
- ALMEIDA, L. P. Para uma caracterização da psicologia social brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, p. 124-137, 2012. Número Especial.
- ALVES-MAZZOTTI, A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- ASCH, S. E. *Social psychology*. Oxford: Oxford University, 1987. Trabalho original publicado em 1952.
- BENSA, A. O singular e o plural. In: ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R-M. (Coord.). *Trabalhar com Bourdieu*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 145-154.
- BOLÍVAR, A. A educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In: TRILLO, F. (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 123-170.
- BOURDIEU, P. L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et la culture. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934. Acesso em: 2 mar. 2016.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972.
- BOURDIEU, P. Classement, déclasserement, reclassement. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 24, p. 2-22, nov. 1978. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1978_num_24_1_2613. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BOURDIEU, P. La mort saisit le vif: les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 32-33, p. 3-14, abr./jun. 1980. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_32_1_2077. Acesso em: 1 fev. 2016.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1997a.
- BOURDIEU, P. *Sobre televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.
- BOURDIEU, P. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997c.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1998b.
- BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.
- BOURDIEU, P. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição para a economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Sociedade Unipessoal, 2003.
- BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- BOURDIEU, P. Entrevista sobre la educación. In: BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. p. 127-151.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, v. 1, n. 2, p. 95-107, mar. 1975. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_2_2459. Acesso em: 8 abr. 2016.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 91-92, p. 71-75, mar. 1992. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008. Acesso em: 18 abr. 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010.
- BRAUDEL, F. Histoire et sciences sociales: la longue durée. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, v. 13, n. 4, p. 725-753, out./dez. 1958.
- CANÁRIO, R. *O que é escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto, 2005.
- DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.
- ELLAS, N. *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris: L'Aube, 2003. Trabalho original publicado em 1981.
- FARR, R. *As raízes da psicologia social moderna*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FERNANDEZ-CHRISTLIEB, P. Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva. In: MONTERO, M. (Coord.). *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthropos, 1994. p. 49-107.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto, 2005.

- JODELET, D. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et al. (Org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-25.
- JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 55-67.
- LAHIRE, B. (Dir.). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- MARTÍN CRIADO, E. *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra, 2010.
- MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MICELI, S. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. VII-LXI.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicología social: influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985. v. 1
- MOSCOVICI, S. L'ére des représentations sociales. In: DOISE, W. (Org.). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1986. p. 34-80.
- MOSCOVICI, S. Introducción: el campo de la psicología social. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psicología Social I*. 2. reimp. Barcelona; Buenos Aires: Paidós, 1991. p. 17-37. Trabalho original publicado em 1984.
- MOSCOVICI, S. La fin des représentations sociales?: Débattant Jean Maisonneuve. In: AEBISCHER, V.; DECONCHY, J-P.; LIPIANSKY, E. M. (Ed.). *Idéologies et représentations sociales*. Suisse: Delval, 1991. p. 65-84.
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, S. Le regard psychosocial: interview de B. Orfali. *Hermès*, n. 41, p. 17-24, jan. 2005.
- MOSCOVICI, S. *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.
- ORFALI, B. Regard psychosocial et événements extraordinaires. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n. 71, p. 65-75, 2006.
- SÁ, C. P. Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socio-culturelles et comportement. *Papers on social representations: textes sur les représentations sociales*, v. 3, n. 1, 1994. 7 p.
- SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-13.
- SETTON, M. G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.
- SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.
- SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. In: SEIDMANN, S; SOUSA, C. P. (Org.). *Hacia una psicología social de la educación*. Buenos Aires: Teseo, 2011. p. 23-48.

ZABALZA BERAZA, M. O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino. In: TRILLO, F. (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 19-97.

ZITTOUN, T. Trusting for learning. In: LINELL, P.; MARKOVÁ, I. (Ed.). *Dialogical approaches to trust in communication*. Charlotte: Information Age, 2014. p. 125-151.

ZITTOUN, T. et al. The metaphor of the triangle in theories of human development. *Human Development*, v. 50, n. 4, p. 208-229, 2007.