MOVIMENTAÇÃO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados
ISSN Eletrônico: 2358-9205

O ESTRANHAMENTO E A DESNATURALIZAÇÃO POR DENTRO: DA EDUCAÇÃO AUTÔNOMA PARA A EDUCAÇÃO AUTÊNTICA

Ricardo Cortez Lopes[1]

Célia Elizabete Caregnato[2]

RESUMO: As Orientações Curriculares Nacionais (OCN) sobre o ensino de sociologia alertam para a necessidade das aulas de sociologia partirem da desnaturalização e do estranhamento como recursos epistemológicos. Iniciamos por uma revisão, na qual apontamos para algumas possíveis origens culturais autônomas destes conceitos. Em seguida, buscamos reescrever o processo – que é pressuposto em documentos de uma maneira "poética" – a partir de uma perspectiva psico-social, utilizando-nos da descrição do processo de formação do conhecimento preconizado pela teoria das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Intentamos, assim, contribuir para o levantamento de dados do professor que planeja utilizar-se desse recurso em suas aulas ao tornar mais operativo o uso desses conceitos, na direção de uma educação autêntica.

Palavras-chave: Estranhamento. Desnaturalização. Ancoragem. Objetivação.

STRANGENESS AND DENATURALIZATION INSIDE: FROM AUTONOMOUS FOR A AUTHENTIC EDUCATION

ABSTRACT: The National Curriculum Guidelines (PCN) on the sociology of education point to the need of sociology classes leave the denaturalization and estrangement as epistemological resources. After a review of concepts - in which we point to some possible cultural origins of these - we seek in this article rewriting process - that is presupposed by sociology teacher in a "poetic" - from a psycho-social perspective, using in the description of

[1] Licenciado em Ciências Sociais, Mestre e Doutorando pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora da Organização Não Governamental por uma Educação Popular. E-mail: rshicardo@hotmail.com.
[2] Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutora em Educação pela mesma universidade.

the training process knowledge advocated by the theory of social representations: objectification and anchoring. Intentamos thus constribuir for the teacher data collection that plans to use this feature in their classes to make more operational the use of these concepts.

Keywords: Planning. Estrangement. Denaturalization. Anchoring. Objectification.

LA EXTRAÑEZA Y LA DESNATURALIZACIÓN POR DENTRO: DE UNA EDUCACIÓN AUTÓNOMA HASTA UNA EDUCACIÓN AUTÊNTICA

RESUMEN: Las Directrices Curriculares Nacionales (OCN) de la sociología de la educación a punto de la necesidad de las clases de sociología salen de la desnaturalización y el distanciamiento como recursos epistemológicos. Después de una revisión - en el que señalamos algunos de los posibles orígenes culturales autónomas de éstos - que buscamos en este proceso de reescritura artículo - que se presupone por el profesor de sociología en una "poética" - desde una perspectiva psicosocial, usando la descripción el proceso de formación del conocimiento propugnado por la teoría de las representaciones sociales: la objetivación y el anclaje. Intentamos de este modo constribuir para la recogida de datos maestra que tiene previsto utilizar esta característica en sus clases para hacer que el uso operativo de estos conceptos en la dirección de una educación auténtica.

Palabras Clave: Distanciamiento. Desnaturalización. De anclaje. Objetivación.

1 Introdução

O recente retorno da disciplina sociologia (SARANDY, 2004; RAIZER, SANTAGADA e MEIRELLES, 2013) ao currículo escolar desperta uma série de questões políticas, epistemológicas e didáticas[3]. O foco desse texto será em uma delas, a que une essas duas últimas tipologias. Trataremos de uma ferramenta didática e que possui profundas implicações epistemológicas, estas que não são alvo dos estudos do professor de Sociologia e que se tratam de pressupostos muitas vezes irrefletidos – os conceitos de Estranhamento e de Desnaturalização. Gostaríamos de, nesse artigo, transformar esses conceitos em processos a partir da Teoria das Representações Sociais, com o objetivo de auxiliar no processo de planejamento de suas aulas com focos a construir uma educação que se quer autêntica, e não apenas autônoma.

As diretrizes nacionais afirmam que as aulas de sociologia devem ser planejadas a partir da desnaturalização e do estranhamento. Assim, basicamente, referem-se ao levantamento das expectativas e dos saberes dos alunos para que se possa efetuar um processo

[3] Tal como exemplificadas por Seffner e da Silva (2013, p. 76) acerca de um depoimento de uma estagiária em Ciências Sociais no Ensino Médio: "Discutíamos sobre a desigualdade, sobre a pertinência de problematizarmos lugares consolidados na sociedade, que colocam algumas pessoas como verdadeiramente detentoras de direitos sociais e outras não. Uma aluna que parecia muito aborrecida comentou: **não sei porque perdemos tempo em disciplinas como essas**, as coisas nunca vão mudar, direito é para rico e cadeia é para pobre [grifos nossos]".

comunicativo mais eficiente, pois é a comunicação que permite que a aula seja uma experiência significativa. Para o processo compreensivo (um dos lados dessa relação), o sociólogo é basicamente bem treinado: ele pode descobrir o universo cultural de seus alunos a partir de pesquisas empíricas técnicas, como questionários, breves entrevistas, redações, etc. Pela sua utilização são gerados dados que podem ser aproveitados no planejamento de suas aulas. Seria a partir dessa base empírica que seria possível aplicar a desnaturalização e o estranhamento. Mas, nesse caso, apesar de todo o terreno já preparado, nos parece que uma noção "poética" – como explicaremos mais adiante – desses conceitos pode deixar de incrementar positivamente o planejamento.

É certo que são oferecidas disciplinas de psicologia da educação em muitos cursos de licenciatura, porém estas se focam muito mais na psicologia do desenvolvimento e em procedimentos de análise da área do que propriamente no que nos propomos nesse artigo. Queremos discutir o modo como o conhecimento é (re) produzido a partir de mecanismos cognitivos, cujos decursos de decodificação empírica são mediados também por noções construídas socialmente. E, nessa empreitada, vamos lançar mão da Teoria das Representações Sociais, formulada pelo psicólogo social Serge Moscovici e discutida por tantos intelectuais depois deste.

Assim, o percurso lógico do artigo será o seguinte: apresentar as noções mais usuais de desnaturalização e de estranhamento, utilizadas em aulas de sociologia, juntamente com seu lastro moral autônomo; em seguida, prestaremos atenção nos processos de objetivação e de ancoragem. Elas são componentes da Teoria das Representações Sociais e podem auxiliar em uma educação autêntica; num terceiro momento vamos ressignificar essas noções clássicas para possibilitar uma maior operatividade das mesmas.

2 Educação como projeto

A educação, basicamente, é uma intervenção humana em uma trajetória. É uma busca de orientar a ação (prática) dos indivíduos, tendo em vista uma concepção (teórica) de homem. A educação é o saber que se responsabiliza pela busca da produção desse homem de maneira sistemática:

> La educación, desde um punto de vista teórico, categorial, y desde um punto de vista práctico, es intervención humana, acción de unos hombres sobre otros y del hombre sobre sí mismo. Los fines, médios, contenidos e instituciones educativas están mediatizados por el sentido que se atribuye al hombre y por el puesto que desempeñe em el conjunto del universo. Cualquier práctica educativa, se ala que sea, entonces, ejercita uma idea y uma concepción del hombre, la pone en existência. De

> la misma manera, uma concepción del hombre, filosófica o cientificamente fundada, afecta a todo el proceso educativo, marca las pautas de su desarollo e impone la orientación general de su destino. La distancia que separa la teoria de la práctica es la que de ordinário existe entre el orden conceptual y el fenomênico. Pero la diferencia no afecta a su mutua complementariedade y a la mutua interdependência (NEIRA, 2007, p. 09).

Para tanto, a pedagogia engendra uma concepção filosófica de educação:

> A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional (LUCKESI, 1994, p. 21).

Por conta de todas essas cargas, cultural e moral, envolvidas na atividade educativa, as elaborações sobre ela são profícuas entre os mais diversos pensadores, tal como Rousseau, por exemplo:

> Tivemos, em fins do século passado e início deste, a pedagogia "renovada", fundada nos pressupostos das filosofias da existência, traduzidos, especialmente, pelo pensamento de Rousseau e dos filósofos da "existência" e, traduzidos na educação, pelo pensamento pedagógico de Pestalozzi, de Maria Montessori, de John Dewey e de muitos outros (LUCKESI, 1994, p. 82).

Mas é possível pinçar também uma concepção de Condorcet:

> [...] conhecimento traria uma característica emancipatória posta na formação da consciência livre; do sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso à razão alheia. Nesse esquadro, a instrução pública seria estratégia dos poderes seculares dirigida a promover a equidade, a razão autônoma e o primado da diferença de talentos sobre a diferença de fortunas (BOTO, 2003, p. 741).

Seria possível seguir abordando uma série de outros autores e suas respectivas ideias; é de se ressaltar, no entanto, que esses autores nutrem projetos de homem/sociedade/educação pertencentes a momentos históricos distintos e também que desembocam em posições teóricas diversas. Nosso ponto é que o ponto de partida é o mesmo: o princípio da autonomia, a qual conheceremos mais adiante. Por outo lado, a outra forma moral relevante para esse estudo é o da autenticidade. No decorrer do texto estas duas formas ficarão mais evidentes.

3 Estranhamento e desnaturalização nos currículos: um princípio autônomo

A sociologia, basicamente, "nasceu" juntamente com a modernidade (VANDENBERGUE, 2014). Assim, não é muito surpreendente que elas possuam um traço comum nos seus interiores, que é o da reflexividade (EISENSTADT, 2001, GIDDENS, 2002). Essa reflexividade é a base para a concretização de um projeto moral mais amplo: o da autonomia, a capacidade do autogovernar-se partindo da razão. E é esse projeto que vai

justamente colocar o estranhamento e a desnaturalização dentro de um sistema coerente, tornando o ensino de sociologia funcional dentro do quadro mais amplo da educação.

Existem muitas definições para o conceito de autonomia. Seria-nos impossível – ou até mesmo desinteressante - determinar a genealogia que nos trouxe até os conceitos de desnaturalização e de estranhamento. Mas é possível captar alguns princípios gerais dos quais partiram essas duas categorias, para problematizá-las e dar-lhes um novo uso para nossos propósitos.

Podemos afirmar, primariamente, que a autonomia se refere à uma capacidade de se escolher um curso de ação (FERRARA, 1995; TOURAINE, 2008). É algo que entra completamente em conflito com a heteronomia do mundo pré-moderno: nele, a vida individual era concebida como algo pré-determinado e imutável por causas externas (geralmente divinas), restando pouco espaço para a decisão individual frente ao destino, já desenhado previamente. Com o tempo acontece a emergência de muitas concepções de moralidade como equivalente a autogoverno, Desde Maquiavel e Montaigne, culminando em um processo que, nos séculos XVII e XVIII, intensificou-se por conta do debate com concepções morais mais antigas. A intenção dos autores desse século era a de mostrar como a moralidade cristã poderia ser útil ao novo contexto que se desenhava: “Eles não poderiam ter previsto os usos que os pensadores posteriores finalmente dariam às suas ideias” (SCHNEEWIND, 2005, p. 31).

Novas gerações de pensadores deram mais corpo intelectual a esse princípio. Para além de ser um valor moral, o autogoverno passou a ser buscado como sinônimo de moralidade, mas apenas no início do século XVIII esse esforço de equalizar autogoverno com moralidade ficou autoconsciente. O objetivo era o de se realizar uma maior adequação das novas concepções de moralidade ao ideal de dignidade humana (SCHNEEWIND, 2005).

Esse autogoverno está baseado na capacidade de refletir (EISENSTADT, 2001), uma vez que é a reflexão que permite que a existência da deliberação interna que conduz até a escolha racional. Escolha que, de tão refletida, vai chegar aos valores universais, que independem de qualquer contexto social, histórico ou individual (JOVCHELOVITCH, 2011). Esse raciocínio está por trás da estruturação da modernidade nascente e da própria disciplina sociológica, esta última tentando se constituir por e espalhar esse processo.

Toda essa trajetória fica bem evidente na construção da normativa que busca orientar a ação educativa dos professores de sociologia brasileiros. As Orientações Curriculares Nacionais afirmam que dois conceitos (ou atitudes) são centrais e devem ser

operacionalizáveis nas aulas da disciplina:

> Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo (OCN, 2006, p. 107).

São essas duas dimensões aventadas para um bom ensino de sociologia. Nas normativas, muito breves com relação a esses tópicos, esses termos podem acabar assumindo um significado lírico/poético, uma vez que não são estabelecidos de maneira sistemática – mas sim como princípios guias que podem assumir um status sagrado e inquestionável. Não que isso desvalorize essas noções ou que as torne subjugadas a outras: gostaríamos apenas de apresentar um outro lado da questão, que é a reflexão sobre as suas raízes culturais.

Vamos iniciar pelo estranhamento. O estranhamento tem a ver com o afetamento do ser pelo seu entorno e por outros seres[4], o que o faz ressignificar esses entes e os colocar em uma nova cadeia causal:

> O movimento do estranhamento é o ato de estranhar no sentido de se admirar, de se espantar diante de algo que não se tem conhecimento ou costume; pode-se alcançar o "estranho" ao perceber algo ou alguém de forma diferente do que se conhece, ao assombrar-se em função do desconhecimento de certos fatores, ao se sentir incomodado diante de um fato novo ou de uma nova realidade, ao não se conformar com algo ou com a situação em que se vive; ao não se acomodar (MORAES, 2010).

Ou seja, o núcleo do estranhamento está no desacomodar. O professor deve ser capaz de prover esse desencaixe-encaixe na cabeça do aluno para que ele se sinta, de fato, inserido em sua realidade socialmente construída. O estudante a sente de uma maneira própria, mas fica prejudicado pelo acúmulo de camadas de etnocentrismo. A autonomia permite uma visão mais integrada.

Etimologicamente, "estranho" vem do latim *extraneum*. Possui por base a palavra extra, que significa "fora", e que, na Roma Antiga, designava aos indivíduos de fora do Império. A mais provável origem dessa necessidade de inserir o "estrangeiro" dentro do ensino de sociologia deriva de uma ideia moderna de crítica à tradição. Isto porque a tradição seria a responsável pelo conhecimento "desviado" pelas emoções e pelo contexto social –

[4] O que corresponde ao que Aristóteles pensava sobre o filósofo, que ele é aquele que se afeta (ARENDT, 2011, p. 49).

ambos coletivamente compartilhados; o conhecimento *mesmo* apenas pode ser construído na solidão do indivíduo e na auto-negação da sua própria subjetividade (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 53): "[...] nós conhecemos sozinhos e a solidão oferece uma zona de libertação dos erros e dos hábitos associados aos costumes e tradições, que distorcem nossa visão e nossa capacidade para alcançar o conhecimento verdadeiro".

O estranhar residiria justamente em questionar a tradição para, aí sim, se construir um conhecimento verdadeiramente moderno. Se não experimentar a sensação de estranhamento, o aluno vai ser considerado "preso" às amarras da tradição. Assim, não consegue abandonar o argumento circular derivado por esse pensamento não questionador e não-reflexivo, evidentemente heteronômico. Ou seja: o estranhamento é a razão de ser da disciplina e ajuda a curar o desvio emotivo/cultural.

Outro conceito é o de desnaturalização:

> [É] comum ouvirmos no cotidiano da prática pedagógica a expressão: "Isso é natural". Esta expressão aponta para a idéia de algo que sempre foi, é ou será da mesma forma, imutável na relação tempo e espaço. Em consequência, por exemplo, podemos nos deparar com uma situação assim: "É natural que exista a desigualdade social, é normal, afinal ela sempre existiu e sempre existirá. O mundo é assim mesmo". Dessa forma, os indivíduos manifestam o entendimento de que os fenômenos sociais são de caráter natural, ou seja, não lhes é sabido que tais fenômenos são na verdade constituídos socialmente, isto é, historicamente produzidos e reproduzidos, resultado das relações sociais em suas mais diversas estruturas. A desnaturalização das concepções a respeito dos fenômenos sociais surge como um papel central do movimento do pensamento sociológico (MORAES, 2010).

Ou seja, o ideal é fazer o estudante avançar intelectualmente sobre a conexão entre a representação e o mundo. Conceber a desnaturalização é partir da noção de construção social da realidade (BERGER e LUCKMAN, 2008) permite que se perceba a mão humana (LATOUR, 2008) por trás do estado das coisas. Notemos, esse procedimento devolve a autonomia para o ser humano, semelhante ao movimento que foi feito em relação a "morte de Deus": "enquanto o destino é um objeto de crença e o fatalismo uma atitude sentimental, a liberdade é um dado da consciência confirmado pela experiência da ação eficaz onde o indivíduo realiza algo que, sem sua iniciativa, não existiria" (JAPIASSU, 2005, p. 20). Ou seja, as instituições só existem por conta das ação e criação humanas, e não devem ser consideradas como algo para além delas. Ser ação humana as torna questionáveis e, assim, passíveis de reflexão.

É possível notar que essa atitude também é uma negação moderna da própria tradição, assim como o estranhamento. Mais especificamente, de um conceito dela: o de natureza, que

possui uma rica história dentro da filosofia. Etimologicamente, a palavra natureza vem do latim *natura, natus, nasci* (nascer): "Lingüisticamente, a palavra natureza deriva de raiz indo-europeia, é aparentada com as palavras portuguesas de origem greco-latina gênese, gênero, gerar, germe e outras, as quais conservam os vestígios da raiz original (g'n)" (ZILLES, 2008, p. 162). Essa palavra é o equivalente da palavra grega *phýsis*, que é a origem da física e da metafísica.

A ideia de natureza passou por muitas transformações ao longo do tempo, e conta com formulações que vão desde Aristóteles, Santo Agostinho, até Descartes. De qualquer maneira, o conceito que mais nos interessa é novamente o moderno, que pressupõe uma autonomia nessa natureza – ela é concebida como um ente não causado, sujeita às suas próprias normas – que é existente exteriormente à mente humana. Está objetivamente dada ao pensar e ao agir, e designa o "natural" ou "de acordo com a natureza". O que é oposto a isso é "contra a natureza", é "desviante", é "corrupto". Ou seja, nessa concepção, a natureza vem a coincidir com o "ser" metafísico (ZILLES, 2008, p. 163).

Dessa noção de natureza se segue a formulação de uma moral humana, que busca estabelecer o que é normal e o que é desvio, o que é o doentio e o que é reprovado socialmente. Assim como o que é uma realidade última e que serve de parâmetro para tudo: é impossível ir aquém ou ir além dele. Portanto, é capaz de justificar qualquer questão, fazendo desaparecer qualquer pergunta (ZILLES, 2008).

Nesse "desparecer da pergunta" é que reside o perigo da falta da aula de sociologia: esse desaparecer é justamente a heteronomia tradicional. Essa natureza humana que se estabelece é anterior a ação, ou seja: pode julgá-la ao seu belprazer. Dessa maneira, pode se estabelecer paralelos com a natureza mesmo, pois tudo passa a ser um só ente. "Assim, com a palavra natureza designamos os astros, a terra, a paisagem, as plantas e os animais, mas também o próprio ser humano enquanto dado como realidade orgânico-espiritual" (ZILLES, 2008, p. 162).

Todo esse arcabouço, no entanto, se mostra problemático se não existe uma aspiração moral mais ampla da sociedade em volta desse ideal. E isso de fato tem-se mostrado empiricamente relevante, uma vez que os ideais autônomos convivem com ideais que não se querem silenciados (DOS SANTOS MARTINS e CARRANO, 2011). São os ideais autênticos também os fundamentos da validade para valores, para crenças e para estilos de vida baseados nas instituições e no pensamento científico moderno, que estão em constante mudança (FERRARA, 1998).

Portanto, para reconciliar o ensino de sociologia com o contexto que o rodeia sem ser através da busca incessante pelo universal (derivado da superação de camadas emotivas e tradicionais), propomos fazê-lo a partir da autenticidade.

4 Chegando na autenticidade: representações sociais, ancoragem, objetivação

Para se construir uma educação autônoma já existem algumas metodologias e pedagogias específicas, como aquelas propostas pelo clássico educador brasileiro Paulo Freire (2016), mas o mesmo não pode ser afirmado sobre a autenticidade. Ela emerge como estudos incipientes e tateantes, mas ainda não é uma inspiração para metodologias voltadas para ela na área da Educação. O mais perto disso que encontramos foi o artigo de Foschiera (2009), no qual o autor propõe entender a autenticidade para, assim, construir uma educação autêntica, partindo da obra do filósofo canadense Charles Taylor; mas as considerações do dito autor focam-se em diretivas mais gerais para o processo educativo em si, e não propriamente numa proposta voltada para alguma disciplina específica, como a sociologia.

Por essa razão, vamos propor aqui um caminho a partir da teoria das representações sociais. Ela permite que o professor – que também é, obrigatoriamente, um pesquisador (MARTINS, VARANI, 2012) – capte a multiplicidade de saberes discentes de maneira sistemática, o que permite um planejamento que possa ser reproduzido para outras turmas, sem perder de vista a complexidade de cada uma delas. Mas, ao fim e ao cabo o que seria a autenticidade?

Se a autonomia é um conceito em disputa, seja por sua longevidade, seja por seu caráter normativo, a autenticidade também o é pelos mesmos motivos. Mas é importante afirmar que a autenticidade pressupõe a autonomia, porém constituídas de conteúdos adicionais em relação ao seu núcleo tradicional (FERRARA, 1998). Conteúdos que pretendemos explorar a partir deste momento.

Se a autonomia busca o universalismo, descontextualizando o saber (JOVCHELOVITCH, 2011) para "purifica-lo", a autenticidade é, ao mesmo tempo, um projeto e um pensamento que busca promover uma "recontextualização" do saber, partindo de um critério. A autenticidade quer resgatar a personalidade dos atores para pensar em um horizonte moral, com o objetivo de fazer os indivíduos tornarem-se fiéis também a si mesmos. O importante é justamente a idiossincrasia, as necessidades mais profundas do indivíduo, que não pode se trair em prol de um projeto que justamente ignora a sua felicidade individual (FERRARA, 1998). MacCannel (1973) afirma, por exemplo, que a autenticidade se trata de

uma busca por uma experiência social que seja significativa para o indivíduo. Já Charles Taylor, por exemplo, considera a autenticidade justamente como um resgate de alguns valores autônomos para combater o indivíduo desengajado que se formou na modernidade. A ideia é que a liberdade autodeterminada seja construída na relação com os indivíduos de "minha comunidade" (TAYLOR, 1992), e não apenas com a autonomia universal.

Para Durkheim, uma norma moral é composta por duas dimensões: a do dever – aquilo que deve ser feito – e a do bem – a concordância do indivíduo (DURKHEIM, 2007; ROSATI e WEISS, 2015). Podemos afirmar que, então, em termos durkheimianos, a autonomia, como apelo ao universal, é mais focada no dever, e a autenticidade já se foca também no bem, pois busca também a contingência do indivíduo. Porque o universal, se este existir, não se mostra tão sedutor e não faz com que os indivíduos o considerem um bem desejável para si – embora o possa terceirizar para autoridades externas que o concretizem.

Ou seja, a identidade individual não é mais encarada como o desvio do conhecimento verdadeiro: ela faz parte da racionalidade do indivíduo e é o que o pode fazer de fato feliz. E, acreditamos, um dos caminhos metodológicos para se concretizar ume ensino autêntico que permita chegar a essas idiossincrasias é a partir da Teoria das Representações Sociais, pois ela permite segmentar o social e conferir um parâmetro fixo para "medições" através de uma unidade de análise: as próprias representações sociais.

Isto porque a Teoria das Representações Sociais não necessariamente fala do lugar da crítica à tradição, está mais preocupada com o contexto do conhecimento propriamente dito do que com a erradicação desse conhecimento – com a sua substituição progressiva. Essa teoria foi criada pelo psicólogo social Serge Moscovici, baseada em uma ampla gama de intelectuais – entre eles Durkheim – para formular esse conceito, que, ao mesmo tempo, é uma teoria e um fenômeno.

As representações sociais são modalidades de conhecimento – que se querem duplicatas de seus objetos – criadas por grupos em suas interações e que expressam modos de construção de realidades. Ou seja: não existe apenas um conhecimento que retrate o real, mas sim muitos conhecimentos construindo múltiplos reais, que se confrontam e que se auto-transformam mutuamente. Mas, para além de constatar a sua existência, Moscovici buscou os seus elementos cognitivos. Mas não aqueles ontogenéticos, como o fizeram, por exemplo, Piaget e Vygostsky: o objetivo dele foi o de desenvolver uma abordagem dos processos internos ao sujeito na produção, no compartilhamento e na modificação no ambiente social.

As etapas – dialéticas no sentido de que não são estanques - são o da ancoragem e da

objetivação, que vamos descrever nesse momento. Pretendemos, assim, instrumentalizar o professor para que este fique mais preparado para perceber esses mecanismos e para que possa lidar melhor com processos subjetivos dos alunos, estes que não se referem unicamente ao desenvolvimento cognitivo referente à idade do estudante.

A ancoragem é o processo de acomodar o desconhecido. É

> a integração cognitiva do objeto a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo [...] As representações já estabelecidas e disponíveis podem também funcionar como sistemas de acolhimento das novas representações, em um processo responsável pelo enraizamento como o próprio nome indica, pela ancoragem social da representação e de seu objeto (DE SOUSA e MOREIRA, 2005, p. 98)

Ela tenta "[...] ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias, colocá-la em um contexto familiar" (MOSCOVICI, 2011, p. 61). É um processo que "[...] transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada" (MOSCOVICI, 2011, p. 61). Trocando em miúdos: há um desconhecido e há um conhecido. O segundo é composto de categorias – o que representa a segurança - enquanto o primeiro está ainda em suspenso. Quando um estímulo (objeto ou ideia) "[...]é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela" (MOSCOVICI, 2011, p.: 61). Uma vez aceita a classificação, "[...] qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia" (MOSCOVICI, 2011, p. 61).

Assim, o objeto é percebido e a ele é atribuído a uma categoria prévia, já adquirida anteriormente nas vivências do indivíduo. Nessa comparação já se inicia a leitura a partir dessa categoria, e começa um enquadramento. O passo seguinte é o da aceitação dessa classificação, e a categoria finalmente se vinculará ao objeto.

O desconhecido, quando apreciado pela primeira vez, suscita uma resistência de quem o aprecia. Mas ela pode ser superada quando encaixamos esse objeto ou pessoa em alguma categoria, para rotulá-la com um nome conhecido. Quando podemos avaliá-la e comunicá-la, colocamos-a em um mundo familiar: "Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo" (MOSCOVICI, 2011, p. 62).

E representar é classificar e denotar/denominar, alocando categorias e nomes. Escolhemos um dos paradigmas (ou protótipos) armazenados na nossa memória e o comparamos com o objeto a ser representado. O que se segue é decidir se é possível incluir o

objeto nesta classe. E nesse momento ou o generalizamos ou o particularizamos na categoria, de acordo com o cruzamento das características que definem ao protótipo (DE SOUSA e MOREIRA, 2005).

Já a denotação/denominação – que se trata de conferir uma genealogia para essa coisa e a localizar no interior da cultura compartilhada – gera três consequências: (a) a denominação dota a pessoa ou coisa de características e tendências, (b) ela se torna distinta de outras pessoas e de outras coisas por causa desse item (a) e (c) ela se torna uma convenção entre aqueles que a partilham (MOSCOVICI, 2011).

Cada objeto, portanto, assume um valor e um lugar na escala hierárquica (MOSCOVICI, 2011). Isso tudo a partir de uma teoria – ou paradigma – que se gera e que se transforma nessa dinâmica, o que acaba por influenciar em interpretações atuais e vindouras.

Assim que estabelecemos a categoria de referência (uma classe), iniciamos a atribuição de comportamentos e de regras, os quais serão aplicados a todos os indivíduos dessa classe. Assim, estabelecemos expectativas que tentam enquadrar o sujeito: "Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele" (MOSCOVICI, 2011, p. 63).

Ou seja: os protótipos/caso-teste que construímos em nossa mente funcionam como os tipos-ideias weberianos: eles constituem a concretude que serve de referencial para medirmos qualquer sujeito ou imagem com a qual ele se assemelha (MOSCOVICI, 2011). Em uma metáfora jurídica, ancorar é beneficiar o veredicto ao invés do julgamento, que é completo em suas etapas desde a acusação até a decisão do juiz ou do júri (MOSCOVICI, 2011). Nesse sentido, podemos dar o veredicto em dois sentidos: ou aproximando o indivíduo do protótipo – generalizando-o – ou o afastando – particularizando-o (MOSCOVICI, 2011): ou ela é regra (normal) ou é desvio. E depois de perder o anonimato, a coisa ou pessoa ganha uma genealogia e passa a pertencer a um complexo de palavras específicas que o localizam na nossa cultura e que a tornam normal (MOSCOVICI, 2011).

Portanto, ancorar é um processo composto por se categorizar e por se atribuir um nome. Ainda, é possível adicionar-se as dimensões da significação – uma vez que a ancoragem também atribui sentido, de modo que socialmente os valores atribuem uma rede de significados em torno do objeto – e da utilidade – pois as representações não apenas exprimem relações sociais, mas também as constituem. Todavia, é importante ressaltar que tanto o concreto quanto o abstrato podem ser categorizados e possuir a atribuição de um nome. O traço que os distingue é que o abstrato não está presente, não está incluso na

dimensão da vida: ele pode ser compreendido, mas ainda é um conceito imaginário.

E é o processo de objetivação que garante a transposição dessa barreira da imaginação: ele permite que o abstrato se torne concreto. Que esteja, assim, no mundo concreto para além do mundo da mente e que seja considerado realmente existente por parte de quem interpreta o estímulo:

> A objetivação consiste em uma "operação imaginante e estruturante" pela qual se dá uma "forma", ou figura, específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando quase tangível o conceito abstrato, "materializando a palavra" [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser imprecisos [imprecisados], reproduzir um conceito em uma imagem [...] ele reconhece, entretanto, que nem todos os conceitos podem ser ligados a imagens, principalmente porque a disponibilidade destas é menor. Nesse sentido, já se disse que objetificar é "reabsorver um excesso de significados" (DE SOUSA e MOREIRA, 2005, p. 98)

Partindo da ideia de que o real é composto por representações, Moscovici afirma que a objetivação permite que se construa mais um "pedaço" dele. Uma ideia "[...]percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível" (MOSCOVICI, 2011, p. 71). Ou seja, a ideia passa a ser percebida pelos sentidos também de maneira física: o abstrato torna-se material: "transformar a palavra [abstrato] que substitui a coisa [concreto], na coisa que substitui a palavra" (MOSCOVICI, 2011, p. 71), feita através do descobrimento da qualidade icônica dessa ideia, para atribuir-lhe, assim, uma imagem. Imagem que nasce de uma comparação com uma outra pré-existente (MOSCOVICI, 2011). Podemos citar o exemplo no qual Moscovici afirma que a ideia /Deus/ é atribuída a ideia pré-existente de /pai/. Ou seja, socialmente há um "estoque de palavras" disponíveis para que façamos a atribuição, e este é um processo envolto em pressão por significação. Se são significativas, as palavras sempre *precisam* se ligar a algo (MOSCOVICI, 2011, p. 72).

A operação de concretização está em ligar sempre uma palavra a uma imagem, mas Moscovici alerta que nem sempre é desejável que se realize essa ligação. Isso ocorre, por exemplo, com relação ao tabu. O tabu permanece abstrato por não dever se ligar a alguma categoria, justamente pelo seu caráter proibitivo.

Mas, se acontecer a ligação, é possível afirmar que as imagens resultantes formam o que o psicólogo chama de núcleo figurativo: "um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias" (MOSCOVICI, 2011, p. 72). Esse núcleo figurativo é o paradigma e a teoria que conduzem a interpretação de mundo do indivíduo, e chegar a esse estágio indica que estas ideias já estão muito concretizadas. E se a sociedade aceita o

paradigma/núcleo figurativo, fica fácil de seus membros utilizarem mais as palavras relacionados a esse paradigma. Daí que se originam clichês que sintetizam e imagens que vão se aglomerando ao seu redor. Portanto, ele passa a ser uma categoria de uso para a compreensão dos outros e de si mesmo (MOSCOVICI, 2011).

Neste momento, a ideia está totalmente familiarizada com o novo ambiente. Esse processo chama-se de "transfiguração". De qualquer maneira, "[...] a imagem é totalmente assimilada e o que é percebido substitui o que é concebido, é o resultado lógico deste estado de coisas" (MOSCOVICI, 2011, p. 74). Assim, as imagens deixam de ser "meras" imagens e tornam-se elementos da realidade: preenche-se a defasagem entre a representação e o que ela representa: "[...] as peculiaridades da réplica do conceito tornam-se peculiaridades dos fenômenos, ou do ambiente ao qual eles se referem, tornam-se a referência real do conceito" (MOSCOVICI, 2011, p. 74).

Em síntese, são três fases no processo de objetivação: 1) a seleção e a descontextualização de elementos da teoria por motivos culturais; 2) a formação de um núcleo figurativo, "como uma estrutura imaginante que reproduz a estrutura conceitual" (DE SOUSA e MOREIRA, 2005, p. 99); e 3) a naturalização dos elementos desse núcleo figurativo: as figuras tornam-se elementos da realidade e são referentes ao conceito (DE SOUSA e MOREIRA, 2005).

Quando o processo se desenrola de maneira adequada, então, é da soma de experiências e das memórias comuns que vamos extrair as imagens, a linguagem e os gestos para superar o não familiar. Para Moscovici, as experiências e as memórias não são inertes e nem mortas, são dinâmicas e imortais, o que faz da ancoragem e da objetivação maneiras de se lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento, visto que ela está sempre *colocando* e *tirando* objetos, pessoas e acontecimentos de acordo com tipos e lhes atribuindo nomes. Já a objetivação é direcionada para fora da mente, tirando de lá conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, fazendo o conhecido através do já conhecido (MOSCOVICI, 2011).

Assim, o que não era familiar, nesse momento, se torna familiar. E, uma vez familiar, agora compõem a capacidade de julgar. Uma vez compreendidos esses processos cognitivos e simbólicos, acreditamos que fique mais fácil chegar aos saberes dos alunos de um ângulo autêntico.

5 Como ficam agora os conceitos clássicos?

É conveniente, antes de realizarmos a síntese proposta por esse artigo, que retomemos os principais aspectos dos dois lados da questão: os conceitos clássicos e o processo de criação de uma representação. O nosso objetivo é chegar a uma autenticidade através do ensino de sociologia.

Os conceitos clássicos correspondem a um projeto moderno, que nasceu junto com a sociologia e que ainda é a aspiração e o modelo de sociedade para muitos sociólogos. O estranhamento é composto pelo afetamento, pela admiração e pelo espanto, e, finalmente pelo assombro; já a desnaturalização tem a ver com a imutabilidade do estado das coisas, com a não-aceitação delas, com a natureza como ente independente e não-causado, que estabelece arbitrariamente o que é normal; já o processo de produção de uma representação torna o estímulo não-familiar em algo familiar. Constitui-se, assim, a ancoragem na resistência ao estímulo desconhecido, na comparação desse estímulo com arquétipos (categorias prévias), que desemboca ou na generalização ou na particularização, daí se seguindo uma nomeação. Em relação à objetivação, esta é relacionada com o mundo físico e é associada a esse objeto como ancorado à existência no mundo concreto, quando o conceito ganha uma imagem através de um processo de transfiguração, de modo que essa imagem começa a compor o núcleo figurativo do indivíduo. Como podemos agora fazer interpenetrações entre esses conhecimentos para produzir uma educação sociológica autêntica?

Na nossa perspectiva, o estranhamento seria, então, composto pela ancoragem, mas apenas até uma parte do caminho. Isso porque o professor lança um estímulo e o aluno não consegue estabelecer a categorização em um primeiro momento. Assim, com os conhecimentos sociológicos, o estudante é capaz de conseguir realizar a ancoragem por outro caminho que não o das suas experiências prévias. Mas isso não é obtido sem um conhecimento anterior dos componentes sociais da ancoragem dos alunos.

Assim, o estudo contextual da realidade escolar é essencial para se detectar algumas dessas categorizações, como intuito de jogar com elas. Um exemplo seria o estudo desses "tipos-ideais", que são os arquétipos no nosso caso: se sabemos que os alunos apreciam algo, podemos adaptar o conteúdo para servir à sua autenticidade, e essa é uma maneira muito eficaz de se vencer a resistência no espaço de sala de aula. Porque o estranhamento pelo estranhamento *possivelmente* pode ser vencido pelo estudante com a vivência no mundo da vida ao longo de sua existência, mas este processo evidentemente acontece fora dos muros da escola, em outras etapas etárias e espaços.

Já a desnaturalização constitui-se no contrário do processo de objetivação. Se ela é efetiva, coloca o que já foi concretizado – pertencente ao mundo natural do aluno – em xeque. Mas não propomos a visão moderna de negar a tradição pré-moderna para retornar a algum espaço teórico de "pureza" pré-social; propomos, isso sim, que seja realizada uma ancoragem por perguntas ou exercícios que consigam atingir pressupostos, que aja dentro da zona de segurança ontológica[5] (GIDDENS, 2002) do aluno, mas de dentro para fora, e não de fora para dentro, como faria um procedimento autônomo. Assim, os pressupostos abalados mostram que o que já é concretizado talvez esteja no reino da imaginação individual.

Um exemplo possível de didática seria o de se lançar perguntas ao aluno a partir de uma descrição de seu cotidiano, pois esta vivência exige um nível menor de abstração por parte do estudante por ser uma vivência diária. Mas esse é o primeiro passo didático: seria preciso buscar a abstração posterior, partindo desse caso individual do aluno. Ressaltamos que isso se faz sem buscar necessariamente o que há de comum, como faria uma perspectiva autônoma: o objetivo é justamente apontar para o leque de possibilidades identitárias nas suas autenticidades particulares. Se a autonomia realiza a abstração das diferenças (originadas da emoção e da tradição) para chegar no comum e, a partir daí, estabelecer um vínculo de empatia, a autenticidade consegue partir da diferença para chegar na diferença e torná-la algo admirável e, portanto, interessante.

O objetivo seria o de "desconcretizar" crenças prévias a ponto de gerar uma crise paradigmática interna ao aluno? Talvez esse objetivo esteja mais implicado com as ambições do próprio professor, que deve decidir que intervenção deseja realizar a partir de seu planejamento didático.

6 Conclusão

Neste artigo propomos uma revisão de dois conceitos epistemológicos – que chamamos de poéticos/líricos devido à sua formulação breve – mobilizados em aulas de sociologia: o estranhamento e a desnaturalização, de evidente herança autônoma. Propomos revesti-los de trajes autênticos, para tornar seu uso em aula ainda mais operativo, o que nos fez tomar o caminho da Teoria das Representações Sociais. Assim revisamos também os processos de objetivação e de ancoragem, propostos por Serge Moscovici. Pretendemos que,

[5] "A segurança ontológica é uma forma, mas uma forma muito importante, de sentimentos de segurança [...] A expressão se refere à crença que a maioria dos seres humanos têm na continuidade de sua auto - identidade e a na constância dos ambientes de ação social e material circundantes. Uma sensação da fidedignidade de pessoas e coisas, tão central à noção de confiança, é básica nos sentimentos de segurança ontológica" (GUIDENS, 2002, p. 73).

em uma tentativa de construir uma educação autêntica, a sociologia esteja em condição de capitanear essa construção repensando se os seus próprios instrumentos já não estão viciados.

No processo re-definimos o estranhamento como um processo parcial de ancoragem, no qual o estudante encaixa um estímulo dado pelo professor em conhecimentos prévios, os arquétipos, que devem ser conhecidos pelos professores através da pesquisa social em si. Já a desnaturalização é uma objetivação invertida, que deve ser acionada a partir de perguntas ou de atividades específicas que ataquem a zona de segurança ontológica.

No que o projeto de uma educação autêntica ultrapassa a proposta de autonomia/individualismo, uma vez que esta se constitui como um dos fundamentos da sociedade capitalista? Acreditamos que a grande contribuição da autenticidade está na sua possibilidade menos normativa e mais pluralista, com possibilidades de articulação sistemática das diferenças. É certo que a autonomia possui espaço para a diferença, mas ela é resguardada na dimensão privada, e deve ser colocada em suspenso em momentos de deliberação pública, algo que pensamos impossível. Por isso a autonomia não conseguiu imaginar, por exemplo a internet e o aumento do fluxo de trocas, e muitos autores dessa vertente se colocam de maneira nostálgica diante dessas tecnologias, afirmando que pioram o processo comunicativo. Assim, as ideias e as instituições autônomas são ressignificadas com mais velocidade e as suas discordâncias também ganham visibilidade, o que aponta para o não compartilhamento.

Pensamos que a desnaturalização e o estranhamento podem acabar se tornando ferramentas didáticas no sentido ruim da palavra. Elas podem se tornar conceitos não questionados pelos professores que os usam, que os automatizam e os destituem de reflexão continuada. Propomos, com esse artigo, justamente repensar essas noções, sem o intuito de desmerecer as suas outras definições ou suas outras utilizações cotidianas, pois não pretendemos encerrar possibilidades de reflexões vindouras.

Uma última ideia seria a de que essa teoria consegue também “multiplicar” os pensamentos dos alunos no sentido de buscar a sua variedade. O que está além de encarar discordâncias na chave interpretativa (e dualista) senso comum x reflexão, operação que pode conduzir a um relativismo possivelmente não refletido.

7 Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 84, 2003.

SEFFNER, Fernando; DA SILVA, Rosimeri Aquino. A norma é para cumprir ou para transgredir? O complicado equilíbrio das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos**. Diversidade cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação.** Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

DE SOUSA, Célia Maria Soares Gomes; MOREIRA, Marco Antonio. Representações Sociais (Social Representations). In: MOREIRA, Marco Antonio. **Representações mentais, modelos mentais e representações sociais: textos de apoio para pesquisadores em educação em ciências**. Porto Alegre : Instituto de Física - UFRGS, 2005.

DOS SANTOS MARTINS, Carlos Henrique; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia.** São Paulo: Ícone, 2007.

EISENSTADT, Shmuel N. 2001. Modernidades múltiplas. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 35, p. 139-163.

FERRARA, Alessandro. **Reflective authenticity: Rethinking the project of modernity.** Psychology Press, 1998.

FOSCHIERA, Rogério. Educar na autenticidade em Charles Taylor. **Educação**, v. 32, n. 3, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Zahar, 2002

JAPIASSU, Hilton. **Ciência e destino humano.** Rio de Janeiro: Imago, 2005.

LATOUR, Bruno. O que é iconoclash? Ou, há um mundo além das guerras de imagem?. **Horizontes antropológicos**, v. 14, n. 29, pp. 111-150, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACCANNELL, Dean. Staged authenticity: Arrangements of social space in tourist settings. **American journal of Sociology**, v. 79, n. 4, pp. 589-603, 1973.

MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2011.

NEIRA, Teófilo Rodríguez. Antropologia y teoria de la educación. In: RUBIO, Rogelio Medina. Teoría de la educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. **Ciências humanas e suas tecnologias.** Volume 3. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2006.

RAIZER, L.; SANTAGADA, S.; MEIRELLES, M. A recente historia do retorno da Sociologia ao Ensino Medio: mobilização política, atores e conquistas. In: RAIZER, L.; SANTAGADA, S.; MEIRELLES, M. **O Ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia**. Porto Alegre: Evangraf/Laviecs, 2013.

ROSATI, Massimo; WEISS, Raquel. Tradição e autenticidade em um mundo pós-convencional: uma leitura durkheimiana. **Sociologias**, v. 17, n. 39, 2015.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: SARANDY, Flávio Marcos Silva (org.). **Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio.** Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

VANDENBERGHE, Frédéric. A Sociologia como uma Filosofia Prática e Moral (e vice versa). **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, 2015.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência.** São Paulo: Paulus, 2005.

SCHNEEWIND, Jérome B. **A Invenção da Autonomia.** São Leopoldo, Editora Unisinos, 2005.

MORAES, Amaury César. Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. In: MORAES, Amaury César. **Coleção Explorando o Ensino – Sociologia : ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://escsunicamp.wordpress.com/author/lavorinimoretti/.

TAYLOR, Charles. **The ethics of authenticity.** Cambridge: Mass, Harvard University Press, 1992.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

Recebido em agosto de 2017
Aprovado em novembro de 2017