

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM

MOHAMED CHAIB

TRADUÇÃO Laura Loureiro

RESUMO

Este artigo pretende investigar em que medida a teoria das representações sociais pode definir e explicar os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que tais fenômenos foram, até o momento, na maioria das vezes, investigados e explicados com base nas teorias psicológicas de desenvolvimento e cognição. Acreditamos que menos atenção tem sido dedicada à explicação do ensino e da aprendizagem humana, por exemplo, baseada na análise etnográfica, sociológica ou psicossocial. Neste texto, pretendemos refletir sobre o papel que pode ser desempenhado pela teoria das representações sociais, particularmente pelos fenômenos da subjetividade e intersubjetividade, na formação dos processos de ensino e de aprendizagem humanos.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • APRENDIZAGEM • EDUCAÇÃO •
SUBJETIVIDADE

SOCIAL REPRESENTATIONS, SUBJECTIVITY AND LEARNING

ABSTRACT

This paper intends to investigate the extent to which the theory of social representations may define and explicate the processes of learning and instruction. The phenomena of learning and instruction have hitherto mostly been investigated and explained from the psychological theories of development and cognition. We believe that less attention has been devoted to the explanation of human learning and instruction from, for example, ethnographic, sociological or socio-psychological analysis. In this chapter we intend to reflect upon the role that can be played by the theory of social representations, particularly the phenomena of subjectivity and intersubjectivity in the formation of the processes of human learning and instruction.

**SOCIAL REPRESENTATIONS • LEARNING • EDUCATION •
SUBJECTIVITY**

REPRESENTACIONES SOCIALES, SUBJETIVIDAD Y APRENDIZAJE

RESUMEN

Este artículo pretende investigar en qué medida la teoría de las representaciones sociales puede definir y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje, una vez que dichos fenómenos hasta el momento fueron, la mayoría de las veces, investigados y explicados a partir de las teorías psicológicas de desarrollo y cognición. Creemos que se ha dedicado menos atención a la explicación de la enseñanza y el aprendizaje humano, por ejemplo, en base al análisis etnográfico, sociológico o psicosocial. En este texto, pretendemos reflexionar sobre el papel que puede jugar la teoría de las representaciones sociales, particularmente los fenómenos de la subjetividad e intersubjetividad, en la formación de los procesos de enseñanza y aprendizaje humanos.

**REPRESENTACIONES SOCIALES • APRENDIZAJE • EDUCACIÓN •
SUBJETIVIDAD**

NA HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM têm sido explicados e investigados principalmente, se não exclusivamente, por teorias cognitivas e de desenvolvimento da psicologia. Poucas tentativas foram feitas para sugerir maneiras alternativas de explicar e estudar o ensino e a aprendizagem com perspectivas externas a esses paradigmas psicológicos. Neste artigo, sugerimos a teoria das representações sociais como uma forma alternativa de explicar os processos de aquisição de conhecimento, ensino e aprendizagem. Como teoria psicossocial do conhecimento e da comunicação, a teoria das representações sociais tem sido aplicada com sucesso em muitos campos de investigação que exigem a exploração de fenômenos culturais, sociais e psicológicos (JODELET, 1989a). Essa teoria também provou ser um instrumento valioso para o estudo de muitas questões relacionadas à educação e à formação profissional (CHAIB; DANERMARK; SELANDER, 2011). Em nossa opinião, no entanto, a teoria não foi analisada como deveria em sua relevância para o estudo dos processos de ensino e aprendizagem. O trabalho pioneiro de Duveen e Lloyd (1990) constitui uma exceção nesse contexto. Todavia, o excelente livro dos autores aborda principalmente o desenvolvimento do conhecimento e não explicitamente os processos de ensino, aprendizagem e formação. No capítulo que escreveu para essa obra, Moscovici (1990, p. 164) afirma que:

Existem várias ciências que estudam a maneira pela qual as pessoas lidam com o conhecimento, o distribuem e o representam. Contudo, o estudo de como e por que as pessoas compartilham conhecimento e, assim, constituem sua realidade comum, de como elas transformam ideias em prática – numa palavra, o poder das ideias – é o problema específico da psicologia social.¹

A representação social como uma teoria do conhecimento e da comunicação tem grande potencial para explicar a aprendizagem e os processos instrucionais, mas, nos últimos cem anos, o campo do ensino e da aprendizagem foi amplamente dominado por três paradigmas teóricos principais: o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo social.

Pretendemos desenvolver alguns argumentos em defesa da concepção das representações sociais como um elemento que pode contribuir para a explicação do processo de aprendizagem e, por consequência, dos processos de ensino e formação. Este texto não pretende ser, de maneira alguma, uma tentativa de formular uma nova abordagem teórica para as representações sociais. Trata-se, na verdade, de um ensaio cujo objetivo é explorar como as bases epistemológicas das representações sociais podem melhorar nossa compreensão da aprendizagem humana. Nosso propósito é delinear os limites de uma teoria de aprendizagem baseada na comunicação e na interação que possa constituir uma alternativa ou uma perspectiva complementar para as teorias psicológicas dominantes da aprendizagem.

AS TEORIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DOMINANTES

Para compreender como a teoria das representações sociais pode constituir uma alternativa ao behaviorismo, ao cognitivismo e ao construtivismo social, é necessário explorar as bases ontológicas dessas teorias e sua relação com as representações sociais.

A maneira como definimos a aprendizagem e nossas crenças sobre como ela ocorre têm implicações importantes em nossa capacidade de promover mudanças no sistema educacional. Teorias de aprendizagem fornecem aos *designers* instrucionais estratégias e técnicas confirmadas para facilitar a aprendizagem, bem como uma base para a seleção de uma estratégia inteligente (ERTMER; NEWBY, 1993).

O behaviorismo, como uma teoria de aprendizagem, é atualmente considerado relativamente obsoleto; no entanto, sua influência não é insignificante, principalmente porque o conceito básico do behaviorismo – estímulo-resposta – é fácil de entender e é também de fácil referência para os elaboradores de políticas. Para os fundadores e defensores dessa vertente teórica, Watson, Skinner e Pavlov, todo

¹ No original: "There are numerous sciences which study the way in which people handle, distribute and represent knowledge. But the study of how and why people share knowledge and thereby constitute their common reality, of how they transform ideas into practice – in a word, the power of ideas – is the specific problem of social psychology".

comportamento é causado por estímulos externos. Toda a aprendizagem pode ser explicada sem apelar para estados mentais internos da consciência. O aluno é visto como um participante passivo aos estímulos ambientais. Podemos perguntar: já que o behaviorismo não influencia mais políticas educacionais, por que nos preocuparmos com uma teoria obsoleta? Se considerarmos como o debate sobre a educação e o ensino está se desenvolvendo, podemos facilmente observar que a premissa dessa pergunta não é muito correta. O behaviorismo, ideologicamente, ainda está vivo, está voltando e experimentando uma retomada nos debates da escola. Por trás dessa retomada estão os problemas encontrados pela escolarização em muitas sociedades. A educação pública, em muitas partes do mundo, é fortemente criticada por sua falta de eficiência. A falha ao lidar com esses problemas e resolvê-los resultou em apelos por métodos de aprendizagem mais eficientes. As teorias individuais, psicológicas e neuropsicológicas recebem muito mais atenção atualmente do que há apenas algumas décadas. Além disso, a sujeição da educação à concorrência – por meio da privatização da educação em todo o mundo e da intervenção dos atores privados – elevou a demanda por resultados mais mensuráveis do sistema educacional. Na Suécia, por exemplo, notamos demandas crescentes por testes mensuráveis (behavioristas) e análises do desempenho do aluno em todos os níveis, da pré-escola à universidade. O aluno é cada vez mais visto como um consumidor e a educação, como um produto de consumo; portanto, o despertar do behaviorismo é considerado um recurso para medição eficiente do ensino, do aprendizado e do desempenho (MACPHERSON; ROBERTSON; WALFORD, 2014).

O cognitivismo, às vezes também conhecido como construtivismo social (BURR, 1999),² enfoca as atividades internas da mente humana no processo de aprendizagem. Nessa teoria, representada principalmente por Piaget e Bruner, o aprendizado das pessoas é construído a partir de funções e atividades mentais. O pensamento, a memória, o saber e a resolução de problemas são o foco da maneira como os cognitivistas concebem o ensino e a aprendizagem. De fato, uma das obras-primas de Piaget, *The child's conception of the world* [A concepção da criança do mundo], publicada originalmente em 1926 (2007), é totalmente dedicada ao raciocínio das crianças e a suas representações do mundo. Se esse trabalho for lido cuidadosamente, pode-se encontrar, em sua representação do raciocínio infantil e explicações do mundo, semelhanças óbvias com as ideias contidas na teoria das representações sociais. A teoria das representações sociais tem muitas semelhanças com o cognitivismo de Piaget. Algumas conexões com Piaget têm sido atribuídas a Moscovici (JOVCHELOVITCH, 2007); uma delas ele não rejeitou: “O construtivismo social e a teoria das representações têm ‘coisas em comum’”³ (MOSCOVICI, 1997, p. 5). Entretanto, a teoria de Piaget se relaciona com

2

De acordo com Vivian Burr (1999), deve-se fazer uma distinção entre construtivismo social e construcionismo social. O primeiro está relacionado com a abordagem cognitivista do pensamento representada por Piaget, ao passo que o segundo está relacionado com Vygotsky e abrange uma ampla gama de teorias em diversas disciplinas.

3

No original: “Social constructivism and the theory of representations have ‘things in common’”.

o aluno individual, ao passo que a teoria de Moscovici se centra na maneira pela qual o conhecimento do senso comum é gerado por grupos de pessoas em um processo de comunicação e interação.

Inspirado pela teoria marxista do materialismo, Vygotsky, o fundador e defensor do construcionismo social, e a escola histórico-cultural russa consideram o papel fundamental do indivíduo na criação de sua própria história. As pessoas criam suas próprias representações subjetivas da realidade objetiva (BERGER; LUCKMAN, 1991 [1966]). Por conseguinte, na psicologia de Vygotsky, o aluno é visto como um construtor de informações e a aprendizagem, como um processo ativo. Aqui também podemos notar semelhanças entre representações sociais e construcionismo social. Apesar das similaridades evidentes entre essas teorias, a relação entre elas é ambígua. A nosso ver, como coloca Moscovici (1997, p. 6), o construcionismo social “pretende ser uma metateoria nos dizendo o que é, ou o que deveria ser ‘ciência boa’, criticando o que é, ou deveria ser ‘ciência má’”.⁴ Assim, o construcionismo social está intimamente associado com as representações sociais, mas a relação entre esses constructos teóricos não deve ser entendida como antagônica, em que uma exclui a outra. Moscovici (1997, p. 12) tem razão quando escreve: “Sem uma teoria das representações sociais, não podemos entender a construção social”.⁵

Em resumo, as teorias do conhecimento e da aprendizagem apresentadas até agora têm algumas características em comum que as distinguem das representações sociais. São produtos de explicações psicológicas do comportamento humano. Com exceção do construcionismo social, essas teorias foram desenvolvidas principalmente com base em estudos experimentais sobre as estruturas epistemológicas de como crianças e jovens adquirem conhecimento. Elas se concentram em explicar a aprendizagem como um produto dos atributos psicológicos das pessoas, tais como inteligência, maturidade, desenvolvimento genético, motivação e atitude. Além disso, essas teorias são principalmente formuladas para contextos monoculturais. Sua relevância tem que ser adaptada a muitos desafios contemporâneos, pois a educação atual é muitas vezes realizada em ambientes multiculturais e subculturais. A interação e a comunicação do grupo estão implicitamente incluídas nessas teorias, mas elas não são explicitamente consideradas como elementos explicativos, ao contrário da teoria das representações sociais.

O surgimento de novas tecnologias de aprendizagem, as relações de poder estabelecidas entre diferentes grupos sociais e a crescente globalização da cultura e da educação transformam a aprendizagem em um ato de comunicação interpessoal. Espera-se que os seres humanos aprendam ao longo de suas vidas, a qualquer momento e por meio de métodos muito diversos e em diferentes contextos. A aprendizagem não é mais um ato privado; é um senso comum compartilhado, difuso e

4 No original: “intends to be a meta-theory telling us what is, or what should be ‘good science’, criticizing what is, or should be ‘bad science’”.

5 No original: “Without a theory of social representations, we cannot understand social construction”.

ancorado por meios formais (educação) e mediado por meios não formais (mídias sociais) de aquisição de conhecimento.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Um dos aspectos mais interessantes da teoria das representações sociais é o fato de que essa teoria considera o importante papel da mídia na formação e na difusão do conhecimento social. Isso é o que distingue a teoria das representações sociais de Moscovici da teoria das representações coletivas de Durkheim, na qual a teoria das representações sociais é inspirada.

Moscovici (1961) adaptou a teoria das representações coletivas de Durkheim para a então emergente expansão dos meios de comunicação de massa e seu crescente papel na difusão e na ancoragem das representações da psicanálise. Da mesma forma, o rápido desenvolvimento da internet e das mídias sociais deve nos encorajar a integrar a todas as teorias da aprendizagem a evidência de que as representações que as pessoas elaboram do mundo da aprendizagem são moldadas por esses instrumentos modernos de comunicação. Qualquer tentativa de explicar o processo de ensino e de conceber quadros didáticos deve levar em conta a interferência significativa desses meios no processo de aprendizagem.

O conhecimento adquirido por meio de livros, informações impressas, na sala de aula e monitorado por professores é desafiado pelo conhecimento obtido por crianças e adultos, de forma independente, fora do contexto do ensino formal, por meio, por exemplo, da Wikipédia, do Google e do Facebook. A nova tecnologia não cria, por si só, novas representações do mundo, nem novos conhecimentos, mas contribui substancialmente para a difusão das concepções das pessoas e das representações do mundo, de maneira rápida e global. O desafio para os professores é compreender que tipo de representações as pessoas trazem com elas para a escola. A questão é como lidar com essas representações e como negociar suas funções no processo instrucional. Não nos referimos aqui à atenção dada pela maioria dos professores ao conhecimento prévio das crianças. Estamos nos referindo ao *background* das crianças, a suas diversidades culturais e subculturais e a suas crenças: tudo o que constitui suas representações sociais.

Como cientistas da educação, nos vemos perante um duplo desafio. Por um lado, devemos sustentar que a teoria das representações sociais, com sua ênfase na importância do conhecimento de senso comum, pode constituir uma alternativa às teorias de aprendizagem de fundamentação psicológica. Por outro lado, temos de olhar para a teoria com um novo olhar. Temos que avaliá-la com base em sua capacidade de integrar novos elementos como a internet, a globalização e o multiculturalismo.

A crescente atenção dedicada à aprendizagem de adultos, bem como ao surgimento da aprendizagem ao longo da vida, enfatizou a importância de considerar a aquisição do conhecimento como um produto da aprendizagem formal, informal e não formal. A aprendizagem formal é o tipo de aprendizagem organizada e concebida em contextos formais, semelhantes ao ensino escolar. A aprendizagem não formal e informal acontece em todos os lugares, através de todos os meios, às vezes sem que o aluno perceba. A conexão entre essas diferentes formas de aprendizagem enfatiza o papel desempenhado pelas representações sociais das pessoas nos resultados da aprendizagem. As representações sociais são formadas e disseminadas principalmente por meio dos processos de aprendizagem não formal e informal. Se a educação é o processo de influenciar o comportamento das pessoas, a aprendizagem não formal e a informal são os fatores mestres nesse processo.

Nossa ideia central é que as pessoas já têm algumas representações dos objetos de aprendizagem antes de seu envolvimento em qualquer processo de aprendizagem formal. Em outras palavras, parafraseando a famosa frase de Sartre, *l'existence précède l'essence* (a existência precede a essência), poderíamos dizer que as representações sociais das pessoas sobre o que elas vão aprender sempre antecedem o ato de aprendizagem. Aprendizagem, como todas as formas de aquisição de conhecimentos, escreve Moscovici (2000, p. 166), é uma questão de perguntar o que o papel da ideia principal desempenha na formação de famílias de representações em um determinado domínio. A ideia de representações como um pré-requisito para a aprendizagem é apoiada por Aristóteles, como citado por Moscovici e Vignaux (1994) e por Moscovici (2000). De acordo com Aristóteles (apud MOSCOVICI, 2000, p. 167):

Todo ensinamento e aprendizado do tipo intelectual procedem do conhecimento preexistente. Isso ficará claro se estudarmos todos os casos: as ciências matemáticas são adquiridas dessa forma, e também cada uma das outras artes. Da mesma forma com argumentos dedutivos e indutivos: eles influenciam o ensino através do que já sabemos, os primeiros assumindo itens, que se presume que devemos entender, os últimos provando algo universal por meio do fato de que os casos particulares são simples... Há duas maneiras de já termos conhecimento: já acreditar que algumas coisas existem e compreender o que se fala sobre algumas outras (e, para algumas mais, ambas as maneiras). Por exemplo, o fato de que tudo é verdadeiramente afirmado ou negado, temos de acreditar que este é o caso; do triângulo, que significa isso; e da unidade ambos (ambos o que significa e o que é).⁶

6

No original: "All teaching and all learning of an intellectual kind proceeds from pre-existent knowledge. This will be clear if we study all the cases: the mathematical sciences are acquired in this way, and so each of the other arts. Similarly with arguments both deductive and inductive: they affect their teaching through what we already know, the former assuming items, which we are presumed to grasp, the latter proving something universal by way of the fact that the particular cases are plain...There are two ways in which we must already have knowledge: of some things we must already believe that they are, of others we must grasp what the items spoken about are (and of some things both). E.g. of the fact that everything is either asserted or denied truly, we must believe that it is the case; of the triangle, that it means this; and of the unit both (both what it means and that it is)".

Essa afirmação significa que todas as formas de aprendizagem devem levar em conta, por meio do sistema da *themata*, não só o conhecimento prévio do aluno, como mencionado anteriormente, mas também as representações sociais do aluno do que é para ser aprendido, como e com quais consequências para o aluno e para o resultado da aprendizagem. Normalmente, todos os professores e instrutores estão cientes da autoevidência dessas afirmações. Entretanto, essas verdades não são suficientemente consideradas nas teorias clássicas de aprendizagem, provavelmente em virtude da falta de instrumentos para avaliar seu impacto no processo instrucional.

A aquisição e, conseqüentemente, a transformação do conhecimento são muito mais baseadas em emoções e intuições: duas noções que aparentemente não têm posição de destaque na história do ensino e da aprendizagem. De acordo com Dreyfus e Dreyfus (1986), tanto Aristóteles como Pascal apresentam argumentos para apoiar o conhecimento de senso comum como fonte primária para a aquisição de conhecimentos, na qual tanto as emoções quanto as intuições desempenham um papel central. De acordo com esses filósofos, a aprendizagem não deve ser reduzida ao raciocínio lógico e ao pensamento racional, mas deve levar em conta a capacidade dos seres humanos de agir tanto racional quanto emocionalmente.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Na perspectiva da teoria das representações sociais, consideramos que aprender uma relação social (*rapport social*) estabelece um tipo de comunicação entre o professor e o aluno e constitui uma relação didática triangular entre o aluno, o professor e o objeto de aprendizagem. Em um contexto educacional, a função das representações sociais é constituir uma relação consensual entre os atores envolvidos em um processo de aprendizagem. Essa relação é negociável e pode levar ao conflito ou ao consenso, dependendo da natureza do assunto a ser estudado. As representações sociais atuam como um facilitador sociocognitivo, integrando o que há de novo e o que é aceitável para todos os atores. São também importantes para orientar o processo de comunicação dentro do contexto de aprendizagem. Elas definem a conduta e os comportamentos dos atores.

As representações sociais têm um impacto mais forte ou mais fraco na aprendizagem dependendo da natureza do objeto de aprendizagem. O ensino de história, geografia ou literatura pode originar mais conflitos de interpretação do que o ensino das disciplinas “neutras”, como matemática, física ou química, embora, como pode ser visto a seguir, a matemática não seja um assunto tão “neutro” como se poderia

pensar. Algumas disciplinas são mais ligadas a crenças e diversidades culturais dos atores do que outras. No caso da história, os conflitos podem surgir como resultado de representações sociais divergentes da história entre o aluno e o professor ou entre o aluno e o conteúdo dos manuais de ensino.

O ensino da língua também pode levar ao embate se os atores envolvidos não compartilharem as imagens dessa língua. Em seu estudo empírico das representações sociais de linguagem e ensino, Castellotti e Moore (2002) afirmam que as imagens compartilhadas por um grupo social ou sociedade sobre outras pessoas e seus idiomas podem ter efeitos significativos na atitude em relação a essas línguas e, finalmente, nos interesses dos alunos.

Representações sociais conflitantes podem impedir o aluno de encontrar energia suficiente para lidar com a tarefa de aprendizagem. Gostaria de ilustrar tal situação com uma experiência pessoal. Nasci na Argélia e fui educado no sistema francês da pré-escola à escola secundária. Naquela época, o sistema de ensino na Argélia, um país considerado parte integrante da França, era completamente francês no conteúdo e na forma. Os manuais de aprendizagem, os currículos de ensino e a língua de ensino eram franceses. A maioria dos estudantes era árabe ou berbere, e a minoria era francófona. O ensino de história se referia exclusivamente aos eventos da gloriosa história da França. Por exemplo, tanto os manuais de ensino quanto os professores se referiam à história da França com a famosa frase “Nossos antepassados, os gauleses!”, ilustrada por fotos de Vercingetorix, o líder dos gauleses, um homem alto e branco com cabelos loiros e olhos azuis. O ensino nunca se referia a nenhuma figura histórica da Argélia. Entretanto, a parte do país onde eu vivia, a Argélia Oriental, tem uma história impressionante, rica, com eventos que abrangem os períodos cartaginês, bizantino, romano, vândalo, árabe e turco. Nenhuma menção foi feita a nossos heróis nativos ou a célebres personagens históricos como Jugurtha e Massinisa, os reis de Berber, que lutaram contra as invasões romanas; Kahina, uma rainha berbere judia que se opôs à invasão árabe do norte da África; Okba Ibn Nafah, o conquistador árabe do norte da África, nem a Santo Agostinho, um bispo de Berber do Hippo Regius, universalmente considerado o pai da Igreja cristã.

No que se refere ao ensino de geografia, esperavam que aprendêssemos tudo sobre os rios da França – o Reno, o Ródano, o Garonne e o Loire –, bem como o nome de montanhas da França – o Jura, os Alpes ou os Pirineus. Ninguém falou nada sobre o rio Seybouse, que estava localizado a apenas dois quilômetros de nossa escola, ou sobre as montanhas de Mahouna e Haouara, que víamos das janelas de nossa sala de aula. O árabe, língua nativa da maioria dos alunos, era oferecido como uma quarta língua opcional para estudantes árabes, depois do inglês e do

latim. A matemática, especialmente a álgebra, foi ensinada de uma forma muito abstrata para estudantes árabes e franceses. Não entendíamos o verdadeiro significado de resolver as equações algébricas. No entanto, acredito que nossa motivação para aprender álgebra poderia ter sido muito reforçada se alguém nos tivesse dito que a álgebra era, de fato, uma palavra árabe proveniente do termo *Al-Jabr*, que significa restituição ou redução, ou seja, a redução de uma fratura. A motivação para aprender é, sem dúvida, melhor se o assunto ensinado é ancorado em referências culturais e representações dos alunos. Esses exemplos mostram como os processos de objetivação e ancoragem são importantes para a concretização e a adaptação da proposta de ensino às referências culturais dos alunos.

Esses exemplos podem parecer extremos já que refletem uma situação que existia em um puro contexto de dominação colonial, mas a natureza do problema em si ainda persiste em muitos ambientes de ensino em todo o mundo contemporâneo onde a educação multicultural e multiétnica é praticada. Essa situação também existe nas salas de aula, como demonstrado por Bourdieu e Passeron (1970) no famoso trabalho *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* [A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino]. Os autores escrutinaram sociologicamente como as ideias dominantes ou do sistema social estão relacionadas com a estrutura de classe, produção e poder, e como elas são legitimadas e perpetuadas no sistema de ensino. Suas conclusões são, sob nosso ponto de vista, uma ilustração de como a intersubjetividade e, conseqüentemente, as representações sociais funcionam em um contexto de ensino quando diferentes sistemas sociais e de valores são confrontados uns com os outros.

Uma pesquisa sobre representações sociais relacionadas com a educação no ambiente multiétnico parece ser um campo em expansão em virtude do crescente número de crianças imigrantes nas escolas europeias.

Gorgorió e Planas (2005) analisaram o papel das representações sociais como mediadoras na aprendizagem de matemática em salas de aula multiétnicas. Elas observaram que estudantes imigrantes, com suas próprias histórias pessoais como membros de grupos sociais específicos que vivenciaram tradições escolares diferentes daquela predominante na sociedade de acolhimento, têm suas próprias imagens do que a matemática representa na escola. As autoras acrescentam que indivíduos interagindo na sala de aula estão todos reinterpretando os diferentes episódios com base nas perspectivas das representações sociais do grupo mais numeroso com o qual eles se identificam. Gorgorió e Planas (2005) concluem que em salas de aula multiétnicas diferentes reinterpretações das mesmas normas geram confronto. A falta de negociação cria obstáculos à participação dos alunos imigrantes nas

discussões sobre matemática e, portanto, interfere no processo de aprendizagem dos alunos.

Guida de Abreu e Núria Gorgorió (2007) também discutem o papel das representações sociais no ensino da matemática em contextos multiculturais. Valendo-se da literatura e de estudos empíricos, as autoras formulam três questões básicas relacionadas a esse assunto: quais são as representações sociais dominantes que permeiam a sala de aula multicultural de matemática? Como essas representações sociais impactam as práticas de sala de aula multicultural de matemática? E, finalmente, quais são os espaços para mudar essas práticas tornando-as reflexivas e criticamente conscientes dessas representações?

Com base nos resultados desses estudos, podemos concluir que representações sociais podem ser usadas com eficiência para melhorar o planejamento de programas instrucionais de ambientes educativos multiculturais.

Para Sauvé e Machabée (2000), as representações são o foco para a aprendizagem. Em sua pesquisa-ação acerca das representações sociais partilhadas por professores, os autores estudaram as representações sociais que docentes têm sobre a educação, o ambiente e a educação ambiental. Utilizando uma abordagem estrutural, conseguiram identificar a estabilidade do núcleo das representações relacionadas ao meio ambiente e à educação ambiental.

Como mencionado anteriormente, o estudo das representações sociais como um pré-requisito para a aprendizagem está crescendo e diversificando-se. Desse modo, em um trabalho sobre o papel das representações sociais no ensino de economia, Legardez (2004) foi capaz de demonstrar a importância de usar intencionalmente a teoria das representações sociais no ensino de princípios de economia. Ele observou que os estudantes dominavam dois tipos de conhecimento sobre a economia. O primeiro, chamado de conhecimento escolar, foi adquirido na sala de aula. O segundo, denominado de conhecimento social, era uma forma de conhecimento de senso comum sobre a economia que os alunos trouxeram com eles para a escola. Esse tipo de conhecimento foi identificado como um produto das representações sociais dos alunos de economia que não estava em completa harmonia com o conhecimento da escola. Os dois tipos de conhecimento pareciam pertencer a dois mundos diferentes. Os alunos mostraram dificuldades de negociar esses dois tipos de conhecimento. Especificamente, eram incapazes de transferir uma forma de conhecimento para a outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tentamos investigar como a teoria das representações sociais pode contribuir para uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem. Na verdade, apresentamos alguns argumentos para considerar as representações sociais como uma teoria de ensino-aprendizagem que representasse uma alternativa às teorias dominantes, psicologicamente orientadas de aprendizagem como o behaviorismo e o cognitivismo. O raciocínio teórico contido na presente contribuição, bem como as referências empíricas, mostram que a teoria das representações sociais é uma alternativa viável para as teorias dominantes. Sugerimos, neste texto, considerar a teoria das representações sociais como uma teoria de desenvolvimento da aprendizagem que deve ser seriamente considerada. Os fundamentos básicos dessa teoria – a comunicação e a interação e a ênfase do conhecimento de senso comum – oferecem suporte para a concepção das representações sociais como uma teoria alternativa de aprendizagem.

Ambas as referências feitas por Moscovici a Aristóteles, presentes neste artigo, bem como as definições de Jodelet das representações sociais podem ser interpretadas como um suporte às ideias desenvolvidas neste trabalho. Para Jodelet (1989b):

Representações sociais são imagens que condensam múltiplos significados que permitem às pessoas interpretar o que está acontecendo; categorias que servem para classificar as circunstâncias, fenômenos e pessoas com quem lidamos, teorias que nos permitem estabelecer fatos sobre eles.⁷

Essa definição e os fatos empíricos apresentados neste artigo confirmam nosso argumento de que qualquer forma de aprendizagem supõe uma forma *a priori* de conhecimento de senso comum do objeto de aprendizagem. Por meio dos processos de objetivação e ancoragem, as representações sociais desempenham um papel central ao direcionar e condicionar a aprendizagem humana.

A questão é que tipo de conclusões podem ser extraídas dessas declarações. Uma resposta óbvia é que representações sociais devem ter uma posição muito mais evidente no discurso pedagógico sobre o ensino e a aprendizagem. Uma parte maior da pesquisa educacional deve ser consagrada ao estudo dos processos psicossociais de ensino e de aprendizagem. Há demanda de métodos alternativos para o ensino e a aprendizagem das crianças não somente por parte de instituições de formação de professores. O crescimento da pesquisa sobre educação de adultos na Europa, especialmente na Escandinávia, demonstra a promissora expansão da teoria das representações sociais como uma teoria alternativa para o entendimento da aprendizagem de adultos.

7

No original: "Social representations are images that condense manifold meanings that allow people to interpret what is happening; categories which serve to classify circumstances, phenomena and individuals with whom we deal, theories which permit us to establish facts about them".

Acreditamos que um desenvolvimento semelhante pode ser observado no estudo da aprendizagem entre crianças em idade escolar, no qual a teoria das representações sociais, enfocando o modo psicossocial de comunicação, constitui uma referência forte e significativa para a pesquisa e a implementação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Guida de; GORGORIÓ, NÚRIA. *Social representations and multicultural Mathematics teaching and learning*. In: CONGRESS OF ERME, THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION, 5., 2007, Uni-Dortmund.de, 2007. Unpublished report.
- BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. *The social construction of reality*. London: Penguin Books, 1991 [1966].
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- BURR, Viviane. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge, 1999.
- CASTELLOTTI, Veronique; MOORE, Danièle. *Social representations of languages and teaching*. Language policy division, directorate of schools, out-of-school and higher education. Strasbourg: Council of Europe, 2002. Unpublished report.
- CHAIB, Mohamed; DANERMARK, Berth; SELANDER, Staffan (Ed.). *Education, professionalization and social representations: on the transformation of social knowledge*. New York: Routledge, 2011.
- DREYFUSS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press, 1986.
- DUVEEN, Gerard; LLOYD, Barbara (Ed.). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- ERTMER, Peggy A.; NEWBY, Timothy J. Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, v. 6, n. 4, p. 50-72, 1993.
- GORGORIÓ, Núria; PLANAS, Núria. Social representations as mediators of mathematics learning in multiethnic classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, v. 20, n. 1, p. 91-104, 2005.
- JODELET, Denise (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989a.
- JODELET, Denise. *Folie et représentations sociales*. Paris: PUF, 1989b.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Knowledge in context: representations, community and culture*. London: Routledge, 2007.
- LEGARDEZ, Alain. L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique: l'exemple de questions économiques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 30, n. 3, p. 647-665, 2004.
- MACPHERSON, Ian Robert G.; ROBERTSON, Susan L.; WALFORD, Geoffrey (Ed.). *Education, privatisation and social justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia*. London: Symposium Books, 2014.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.
- _____. Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. In: DUVEEN, Gerard; LLOYD, Barbara (Ed.). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 164-185.
- _____. *Social representations theory and social constructionism*. 1997. Disponível em: <www.nsu.ru/psych/internet/bits/mosc1.htm>. Acesso em: mar. 2015.

_____. *Social representations: explorations in social psychology*. Cambridge: Polity, 2000.

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. Le concept de thémata. In: GUIMELLI, Christian (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.

PIAGET, Jean. *The child's conception of the world*. London: Rowman & Littlefield, 2007 [1926].

SAUVÉ, Lucie; MACHABÉE, Louis. La représentation: point focal de l'apprentissage. *Éducation Relative à l'Environnement*, n. 2, p. 183-194, 2000.

MOHAMED CHAIB

Professor Emérito da School of Education & Communication, Jönköping
University, Jönköping, Suécia
mohamed.chaib@telia.com

