

A contribuição das representações sociais para o estudo dos conhecimentos sociais dos alunos

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

diversas razões explicam que os estudos sobre as noções prévias no domínio social tenham sido menos relevantes que em outros campos do conhecimento escolar. Podemos destacar, entre outras razões, o critério positivista de ciência que situou esses conhecimentos na periferia da cena acadêmica, considerados como pouco rigorosos e extremamente “distorcidos” por enfoques ideológicos. Por isso a tese de que um bom ensino deveria evitar os enfoques ideológicos, pretendendo unicamente chegar a uma correta descrição de fatos sociais “objetivos”. É óbvio que para essa concepção da aprendizagem os conhecimentos prévios dos alunos não têm tanta importância. E mesmo em muitas revistas de ensino de ciências importam apenas as ciências naturais, às vezes a língua, mas as ciências sociais ficam de fora.

Também podemos dizer que no mundo educativo é comum tratar os problemas referentes à concepção do mundo social como pertinentes ao pensamento adulto, sem preocupação em relação às crianças. Espera-se que estas, no final de sua formação, alcancem a cidadania e consigam compreender a história ou a vida política. Contrariamente a isso, é crucial para uma perspectiva crítica do ensino que as crianças sejam agentes sociais que participam em diversas práticas e interações comunicativas com seus pares e com os adultos. Basicamente, elas elaboram ideias pessoais sobre fenômenos políticos, econômicos e históricos antes, paralelamente e durante sua vida escolar.

Tomamos a liberdade de mencionar algumas das indagações psicológicas que tentaram reconstruir o ponto de vista das crianças com o qual o docente se depara ao formular uma situação didática: sobre o sistema de governo (Delval, 1989; Lenzi e Castorina, 2000; Aisenberg e Kohen, 2000; Furth, 1981), o intercâmbio econômico (Faigenbaun, 2000; Berti e Bombi, 1988), os acontecimentos históricos (Carretero e Voss, 2004); as noções de justiça (Piaget, 1932; Barreiro, 2009) ou o direito à liberdade individual (Helman e Castorina, 2005).

Em boa parte dos trabalhos disponíveis na bibliografia, a preocupação central é a descrição da elaboração individual de conceitos e hipóteses, e em algumas oportunidades se tentou identificar a passagem de níveis do menor para o maior conhecimento da sociedade, com um início de explicação do processo de construção. Mas, com algumas exceções (Lenzi e Castorina, 2000; Castorina, 2005; Horn e Castorina, 2008), os autores não consideraram que as crianças são agentes sociais e vivem em um mundo social e histórico, e que isso influi de maneira significativa em suas ideias. De acordo com nossa posição, as ideias infantis estão associadas a crenças sociais anteriores a elas e das quais se apropriam nas práticas com os adultos e professores. Por isso nossas perguntas centrais: Qual é a relação entre o conhecimento social construído individualmente pelos alunos e suas crenças sociais? Qual é o vínculo existente entre as ideias infantis e a apropriação de metáforas sociais que circulam fora ou dentro da escola?

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os alunos, enquanto sujeitos participantes de práticas sociais com outras crianças e com adultos, sejam pais ou professores, apropriam-se de concepções produzidas pelos grupos sociais a que pertencem (Duveen e Lloyd, 2003). Ou seja, existem conhecimentos de senso comum, que chamamos de representações sociais (daqui em diante RS), que foram formados nas interações sociais e que são utilizados pelas crianças para dar sentido às situações da vida social ou à informação escolar. São metáforas sociais caracterizadas por seu caráter simbólico, que diferem da abstração própria dos conceitos, por expressarem o ponto de vista do grupo ao qual pertencem, e por serem formadas por imagens coletivas, carregadas de valores e emoções.

Assim, as análises das situações didáticas em sala de aula evidenciam as imagens a que os alunos recorrem, extraídas da vida coletiva do presente ou do passado e organizadas como representações compartilhadas. Por exemplo, para eles as trincheiras simbolizam o horror e a brutalidade em uma imagem que indica sua reprovação à Primeira Guerra (Lautier, 2006). As imagens, e não os conceitos, as cenas carregadas de valor e emotividade são uma elaboração cognitiva compartilhada que permite a assimilação dos conhecimentos históricos nas situações didáticas. Em outras palavras, ao interpretar um conhecimento histórico os alunos põem em jogo as experiências vividas em seu cotidiano, com sua conotação social.

Além disso, podemos mencionar a ideia de nação associada ao ensino da história pátria como uma categoria eterna que preexiste aos fatos históricos e que dá às crianças e aos adolescentes uma identidade comum, vinculando-os emocionalmente. São crenças sobre o “ser nacional”, apropriadas pelos alunos em suas práticas sociais, tanto escolares como não escolares, e que expressam uma construção social preexistente. Aluno, catorze anos: “Bem, nação somos desde sempre...”; Entrevist-

tador: “Mas, não há uma data que diga a você que a partir desse momento somos uma nação?”; Aluno: “Não, não, não!” (Carretero e Krieger, 2008).

E, finalmente, outros trabalhos destacam que os alunos tendem a tratar a representação política recorrendo à analogia de uma rede de porta-vozes (“Um sistema de delegados até o topo”, Lautier, 1997), extraída de sua experiência na participação em centros estudantis, que transforma os senadores e deputados em porta-vozes dos cidadãos, não em seus representantes. Esses porta-vozes são muito questionados pelos alunos “por não trabalharem para os indivíduos que votaram neles” (Tabush, 2000) ou “por não se interessarem pelo destino das pessoas” (Lautier, 1997). Nas palavras dos alunos, que foram utilizadas como exemplo, é possível perceber o forte tom afetivo e valorativo e também a não utilização de argumentos fundamentados para justificar o que é dito.

A PERSONALIZAÇÃO DA VIDA SOCIAL

As indagações evidenciam que alguns conhecimentos da história e do sistema político podem ser interpretados tanto do ponto de vista da construção individual de conceitos como do ponto de vista das RS. Um caso muito significativo é a personalização dos fatos históricos e do sistema de governo. Em uma pesquisa realizada na Espanha, numa escola secundária, as crianças recebiam textos que apresentavam as causas do surgimento do Partido Nazista na Alemanha, desde fenômenos estruturais ou econômicos sociais até as características pessoais de Hitler (Rivière et al., 2004). Os sujeitos lembravam muito mais os textos que mostravam as ambições ou as características pessoais do que as causas que provocaram a origem do movimento político.

Por outro lado, quando perguntávamos sobre por que existe um governo nacional no país, as respostas das crianças de onze anos eram que “o presidente não pode fazer tudo sozinho”, por isso é preciso ter ministros, deputados, senadores. Ao indagar sobre os limites que deveriam ter os poderes do presidente, as crianças consideravam que eram apenas morais, e se referiam a não roubar ou a não matar tanto quanto a seus compromissos eleitorais. Não surgem critérios constitucionais que coloquem limites nas possíveis atividades realizadas pelo presidente. Quando se pergunta a uma criança que está no final da escola primária como o governo entra em contato com a população, a resposta remete a uma forma direta. De maneira que se um aposentado pede para falar com o presidente, algum membro do governo liga para o banco para que o pague. Isso mostra que para essas crianças a autoridade política se baseia em relações pessoais: o presidente é um benfeitor que cuida dos indivíduos, e sua autoridade não possui limites institucionais (Castorina e Aisenberg, 1989).

Como explicar a personalização dos fenômenos políticos e históricos?

Por um lado, existem explicações sobre a formação de noções sociais baseadas nos processos de conhecimento individual que ocorre por inteiro na cabeça das crian-

ças, já que elas elaboram ideias, combinam representações individuais em uma elaboração puramente interna de processamento da informação. A tese principal é que quando as crianças interpretam a história como um cenário onde se movem indivíduos que lutam por paixões, por ambição, elas estão projetando suas crenças mentais. Ou seja, um sistema de representações que lhes permite entender, desde bem pequenas, como funciona o mundo dos desejos, das atitudes e das intenções dos outros. A persistência das ideias sobre a mente é responsável pelas dificuldades que os pré-adolescentes encontram para compreender os aspectos institucionais do poder político ou os aspectos estruturais da história.

Por outro lado, nas explicações dos psicólogos que seguiram literalmente as ideias de Piaget essa personalização é atribuída à longa duração de um pensamento egocêntrico, centrado num ponto de vista próprio da visão infantil, sem conseguir coordenar os outros pontos de vista. Por isso a incapacidade de pensar sobre o caráter sistemático dos fenômenos sociais. Essas explicações se apóiam em pesquisa empírica, mas todas elas são evidentemente incompletas.

Podemos enfocar a personalização a partir de outra perspectiva. Diversos estudos sugerem a intervenção de saberes práticos nas respostas dos alunos, aqueles que estão relacionados com suas experiências sociais, conforme vimos. Isso também acontece quando eles propõem uma imagem autenticamente familiar do presidente, aquele que veem cuidando e ajudando os cidadãos (o que em nosso estudo propriamente conceitual chamávamos de hipótese benfeitora do presidente, sem dar lugar a outras figuras políticas) (Castorina e Aisenberg, 1989; Lenzi e Borzi, 2005). O indivíduo escolhido fica fora da ordem política, ao se materializar em sua figura as vontades de todos. Nossos estudos mostram as ideias infantis sobre a autoridade política com uma significativa “personalização”, com uma grande concentração da autoridade na figura do presidente. Até podemos relacionar essas ideias construídas pelas crianças com certas crenças mais gerais que podem ser inferidas de suas respostas: a sociedade é formada por relações individuais e pessoais, não institucionalizadas; os atos de autoridade estão personalizados; alguns indivíduos protegem outros ou cuidam deles; as relações sociais estão naturalizadas, já que ocorrem com uma ordem independente da intervenção humana. Estamos diante de uma concepção do mundo social, um pano de fundo ideológico no qual são recortadas as próprias RS sobre os políticos, a representação democrática e também as analogias cotidianas que os alunos utilizam para explicar o sistema político. Trata-se de um fundo de concepção geral a respeito do mundo social e histórico que não é construído pela criança e que se mantém dos sete aos setenta anos; e isso não é uma ironia, pois resulta de investigações, o que parece indicar um entrincheiramento originado nas significações sociais que tornam as práticas inteligíveis. E mesmo a resistência dessas crenças em passar por uma modificação nas atividades didáticas parece ser compatível com seu caráter social, sua carga afetiva e seu papel na formação da identidade social dos alunos.

UMA VISÃO DE CONJUNTO

Nosso ponto de vista não é contra o enfoque construtivista da elaboração individual do conhecimento social nem pretende suplantá-lo pelos conhecimentos baseados nas experiências cotidianas ou na apropriação de crenças coletivas. Aqui nos permitimos a liberdade de assinalar que os dois pontos de vista possuem algumas relações que podem ser relevantes. Em primeiro lugar, a dificuldade de buscar contraprovas daquilo que se diz é comum tanto ao conhecimento individual como à adoção de uma crença coletiva. Normalmente, no caso das representações sociais referentes a temáticas específicas (diferentemente do caráter geral da concepção da sociedade, como uma ideologia), defende-se o caráter corrupto dos deputados ou vê-se a democracia como uma representação direta entre os cidadãos e o presidente ou a história apenas como uma luta de indivíduos, apoiando-se no fato de que “sempre é assim”, sem admitir outras alternativas. Curiosamente, também foi possível verificar que o conhecimento conceitual das crianças e dos alunos adota um viés “confirmatório”, ou seja, as ideias egocêntricas sobre a autoridade política ou as ideias personalizadoras tendem a não aceitar as contra-argumentações. As situações que contradizem um ponto de vista aceito são reprimidas, como diria Piaget, em um sentido cognoscitivo, mas, diferentemente das crenças sociais, põem em andamento processos de elaboração que com frequência permitem uma reconstrução conceitual.

Em segundo lugar, nossas indagações (Castorina e Lenzi, 2000) sugerem que as crenças sociais, e mais profundamente a ideologia da sociedade “dos indivíduos”, funcionam como restrições para a elaboração conceitual. A criança não pensa o que quer, mas sim o que pode, e o que pode não procede apenas dos limites de sua própria elaboração intelectual pessoal, mas também das concepções de base a partir das quais pensa ou das RS, sendo as duas o produto das interações sociais. Assim, quando a criança se apropria daquela crença social “individualista” e naturalizante da sociedade, esta orienta o que ela pode pensar conceitualmente: existem notórias dificuldades para formular hipóteses sobre o sistema de governo ou sobre as causas estruturais de um fato histórico, porque aquelas concepções do mundo social e as RS mais específicas limitam o que pode pensar; então, somente com um material formado por crenças sociais e participando de práticas sociais é possível que as crianças consigam pensar sobre os fenômenos sociais. Em outras palavras, no interior dessas restrições a criança faz elaborações muito complexas, originais e criativas. Essa é uma afirmação que, de alguma maneira, tem consequências na hora de pensar o ensino das disciplinas escolares.

O ENTRECRUZAMENTO DOS CONHECIMENTOS

Uma vez que diferenciamos as construções individuais das crianças e adolescentes de sua apropriação de RS e de alguma ideologia, podemos pensar nos processos

de aprendizagem dos saberes disciplinares. Fica claro que não encontramos as modalidades de conhecimento nitidamente separadas em sala de aula: os saberes disciplinares, as RS e as ideologias, os conceitos de cada aluno sobre a sociedade. Podemos falar de uma convivência que Moscovici (1961) chamava de polifasia cognitiva, um fenômeno plural e maleável que contém diferentes formas epistêmicas e também diferentes racionalidades. Deparamo-nos com os conhecimentos cotidianos organizados mais ou menos associativamente, ao redor de núcleos figurativos que expressam o ponto de vista de um grupo social, as RS e as crenças ideológicas. Esses saberes têm sua própria lógica, seu modo de organização diferente da racionalidade dos saberes conceituais que envolvem um sistema de argumentos arduamente construídos pelos alunos (por exemplo, quando as crianças apresentam suas razões para justificar os limites do governo) e também diferentes da racionalidade dos saberes especificamente curriculares em ciências sociais.

O significado desse tipo de polifasia, proposta na psicologia social, é relevante para interpretar os conhecimentos na escola, já que os alunos de qualquer ano escolar dominam informações curriculares e também elaboram conceitos com maior ou menor grau de avanço em relação ao saber que se pretende ensinar. Ao mesmo tempo, também há uma variedade de saberes familiares que dão forma ao senso comum do grupo social. E esse senso comum é histórico, é parte de um momento da história de um país e dos grupos sociais que entram em conflito sob certas condições. Na vida escolar esses três componentes coexistem e interagem no processo de ensino e aprendizagem.

A tese central é que a utilização de uma ou de outra forma de racionalidade por parte dos alunos depende da configuração de cada campo de problemas, das situações contextuais em que são propostos, da maneira como os dispositivos didáticos os promovem. No saber das RS, cada indivíduo pensa “de dentro do grupo”, representa a si mesmo dentro de uma memória coletiva que é histórica, adquirindo uma dimensão identitária e afetiva, como um ator social, e não como um sujeito epistêmico. Assim, os estudos mostram que não há um único caminho para a aquisição de conhecimentos sociais em sala de aula. Algumas vezes existem verdadeiras rupturas porque determinados conceitos das ciências sociais, como o conceito de democracia representativa ou de uma história crítica, são adquiridos desde que se mantenha uma distância dos saberes cotidianos das RS. Em outros casos, quando os alunos utilizam a analogia ou o raciocínio analógico, fazem isso de maneira mais cuidadosa e controlada durante certas intervenções didáticas do professor (Lautier, 2006). No entanto, esses mesmos alunos produzem analogias mais primitivas, como a da “rede de porta-vozes”, relacionadas com experiências sociais, já mencionadas em relação aos senadores e deputados. A ancoragem do pensamento natural na memória coletiva não é abandonada definitivamente nas experiências de seu grupo, embora seja possível alcançar uma maneira mais sofisticada de raciocínio. Pelo que podemos ver, os conhecimentos escolares de ciências sociais não seguem um caminho linear, que vai desde um saber primitivo até um saber científico totalmente desprovido de senso comum.

Talvez seja possível tirar algumas conclusões educativas do que foi dito. Basicamente, as crenças coletivas baseadas nas experiências cotidianas são parte do que chamamos de ideias prévias dos estudantes. Quando nos textos se fala dessas últimas, se faz referência aos sistemas ou esquemas conceituais com que as crianças encaram a informação escolar. No entanto, é preciso incluir as crenças coletivas, como são as RS do senso comum e uma concepção do mundo social, em um momento histórico. Essas crenças são implícitas, já que não fazem parte de uma elaboração reflexiva por parte dos estudantes em relação a sua origem nas práticas sociais, nem sobre sua maneira de orientá-las. E como um marco social intervém nos processos de assimilação e acomodação dos saberes curriculares sobre a sociedade e a história.

A introdução das representações sociais e da ideologia como componentes do pensamento dos alunos vai decisivamente contra a crença habitual entre professores, psicólogos do conhecimento ou pedagogos de que os estudantes constroem suas ideias de maneira puramente individual, sob qualquer circunstância, aprendendo por sua própria conta os saberes curriculares. É preciso elaborar situações didáticas que coloquem em questão as ideias prévias, sem ignorar que estas incluem crenças cuja durabilidade se baseia na prática social que vai além do conhecimento individual, sem eliminá-lo, e que também mostra a posição do grupo a que se pertence em relação ao mundo. Uma durabilidade e também uma variabilidade histórica que apresenta desafios aos professores. Não se pode pretender substituir as crenças sociais e o senso comum sobre a sociedade, nem eliminá-las, mas sim questioná-las, colocá-las entre parênteses. É possível conseguir que diante de certos problemas da cidadania, onde colocamos em prática nosso senso comum, social e histórico, possamos utilizar conceitos próximos às ciências sociais. Apostamos em uma contribuição para a formação do cidadão, que o avanço no conhecimento social dos alunos permita que eles realizem uma análise política e histórica menos presa ao senso comum em certos contextos, mas não em outros.

E mais: algumas crenças do senso comum podem não ser um obstáculo para o conhecimento curricular, e temos muitas provas de que certos conhecimentos cotidianos sobre a sociedade que prepararam os grupos sociais em suas práticas e lutas políticas, mesmo necessitando da lógica dos sistemas conceituais, permitiram que levassem adiante uma batalha em defesa de seus interesses.

Finalmente, evocamos a coexistência de conhecimentos, a ênfase em determinadas ideias ou crenças de acordo com as condições contextuais, e a exigência de conseguir maior rigor conceitual e uma versão sistemática dos problemas da sociedade para se alcançar uma visão crítica de cidadania. A tarefa educativa consiste em estabelecer um diálogo, em ajudar a resolver as tensões entre os saberes cotidianos que nos constituem em nossa identidade social e os saberes construídos pessoalmente, assim como os próprios das ciências sociais. O objetivo final é a reconstrução dos saberes prévios, que incluem as representações sociais, por aproximações sucessivas em direção do saber “a ensinar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENBERG, B.; KOHEN, R. Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre Gobierno Nacional. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- BARREIRO, A. Restricciones ideológicas y desarrollo conceptual: el proceso de apropiación de la creencia en un mundo justo. In: CASTORINA, J. A. (Org.). *Prácticas, argumentaciones y representaciones del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2009.
- BERTI, A; BOMBI, A. S. *Il mondo economico nel bambino*. Florencia: La Nuova Italia, 1988.
- CARRETERO, M.; KRIGER, M. Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento de América”. *Cultura y Educación*, v. 20, n. 2, p. 229-242, 2008.
- _____ ; VOSS, J. (Comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- CASTORINA, J. A. La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. In: _____ (Comp.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2005.
- _____ ; AISENBERG, B. Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad Presidencial. In: CASTORINA, J. A. et al. *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Miño e Dávila, 1989.
- _____ ; LENZI, A. (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; LINAZA, L. (Comps.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Editora Alianza, 1989.
- DUVEEN, G.; LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Comp.). *Representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- FAIGENBAUM, G. Los criterios de valor económico en el niño. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- FURTH, H. Adolescent understanding of compromise in political and social arenas. *Merrill-Palmer Quaterly*, n. 27, p. 413-427, 1981.
- HERMAN, M.; CASTORINA, J. A. La institución escolar y las ideas de los niños. In: CASTORINA, J. A. (Org.). *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires: Aique, 2007.
- HORN, A.; CASTORINA, J. A. El derecho a la privacidad en los niños. Un enfoque constructivista e institucional. *Anuario de Investigaciones*. Facultade de Psicología, UBA, 2008. v. XV, p. 197-205.
- LAUTIER, N. L'Histoire en situation didactique: una pluralité des registres de savoir. *Les savoirs du quotidien*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- _____. *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
- LENZI, A.; BORIS, S. La construcción de los conocimientos políticos en los niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana. In: CASTORINA, J. A. (Comp.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2005.
- LENZI, A.; CASTORINA, J. A. El cambio conceptual en conocimientos políticos: problemas, resoluciones y algunos hallazgos. In: _____ (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- MOSCOVICI, S. *La psychoanalyse: son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

PIAGET, J. *The moral judgement of the child*. New York: Free Press, 1932.

RIVIÈRE, A. et al. La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. (Comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

TABBUSH, C. Las representaciones políticas de los alumnos. *Informe Final de Investigación*. Beca Estímulo, UBACyT: Facultad de Psicología, UBA, 1999.