

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA DE TIPO NARRATIVO

Sara Lúcia Tavares Santos¹

Abstract: This article addresses social representations as structuring elements of the thinking and behaviour of societies, links from the past and the memory of individuals to contemporaneity, which enable an interpretation of the world through simplification and categorization. Going through Durkheim and Moscovici to Kalampalikis, we approach theories that relate representations to a human need to idealize the world and explain it through myths, religions and ideologies, considering that social representations are considered the myths of contemporaneity that arise to explain what is unknown and different to us. In this way and considering that in contemporary times globalization and migratory movements make societies – and schools, in particular – increasingly complex in their composition, we developed a narrative-type literature review with the following objectives: i) identify the most current study topics in the area of social representations in education; ii) identify the methodology used in the studies; and iii) understand the contributions of these studies to the development of the area. To this end, a search was carried out in the database Scopus, and 14 articles from the last two years were found. The articles were subjected to a categorical analysis and the results demonstrate that: i) most of the studies focus on social representations associated with health issues, with a focus on emerging themes of nowadays societies, such as COVID-19 and climate change; ii) and the most used data collection instruments are the interview survey and the questionnaire.

Keywords: Social representations, education, narrative literature review.

Resumo: O presente artigo aborda as representações sociais enquanto elementos estruturadores do pensamento e do comportamento das sociedades, elos do passado e da memória dos indivíduos à contemporaneidade, que possibilitam uma interpretação do mundo através da simplificação e da categorização. Passando por Durkheim e Moscovici até Kalampalikis, abordamos teorias que relacionam as representações com uma necessidade humana de idealizar o mundo e de o explicar através de mitos, religiões e ideologias, sendo que as representações sociais são consideradas os mitos da contemporaneidade que surgem numa tentativa de explicar o que nos é desconhecido e diferente. Deste modo, e considerando que na contemporaneidade a globalização e os movimentos migratórios levam a que as sociedades – e as escolas em particular – sejam cada vez mais complexas na sua composição, desenvolvemos uma revisão de literatura de tipo narrativo com os seguintes objetivos: i) identificar os tópicos mais atuais na área das representações sociais em educação; ii) identificar a metodologia utilizada nos estudos; e iii) compreender os contributos destes estudos para o desenvolvimento da área. Para tal, foi efetuada uma pesquisa na base de dados Scopus, tendo sido encontrados 14 artigos de 2020 e 2021. Os artigos foram sujeitos a uma análise categorial e os resultados demonstram que: a maioria dos estudos encontrados se focam nas representações sociais associadas a questões de saúde, com um enfoque em temas emergentes das sociedades atuais, tais como COVID-19 e alterações climáticas; e os instrumentos de recolha de dados mais utilizados são o inquérito por entrevista e por questionário.

Palavras-chave: Representações sociais, educação, revisão de literatura de tipo narrativo.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade de Aveiro - Portugal. É investigadora integrada do CIDTFF e bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia. sara.tavares.santos@ua.pt



Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, dizia num dos seus poemas que “nada se sabe, tudo se imagina”, o que nos parece um ponto de partida adequado a um estudo que se propõe a explorar as representações sociais dos indivíduos enquanto modos de construção das realidades que *imaginamos* saber enquanto sociedade e enquanto indivíduos membros dessa sociedade que a influenciam e que são por ela influenciados. Clarificado o ponto de partida, cabe-nos esclarecer que no presente artigo adotamos uma perspetiva de recorrido histórico pelos diferentes autores que abordaram o conceito de representação sociais desde o final do século XX até à atualidade. Começamos por explorar como o conceito de representação foi surgindo com autores como Durkheim numa perspetiva de continuidade histórica e consciência coletiva e como evoluiu para a representação como forma de comunicação. Interessa-nos, assim, aprofundar e problematizar o conceito para, em seguida, explorá-lo num âmbito específico de interações sociais e propício à formação de representações: os contextos educativos.

Partimos, portanto, da convicção de que os contextos educativos se constituem como meios privilegiados de formação de representações sociais e que é necessário compreender o que tem sido estudado ao nível de representações sociais em educação de modo a trilhar percursos investigativos baseados nas necessidades emergentes identificadas pelos estudos. Nesse sentido, dividimos o presente artigo nas seguintes secções além da introdução: i) abordagens ao conceito de representação social; ii) representações sociais em educação; iii) percurso metodológico; e iv) considerações finais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O conceito de representação social tem sido desenvolvido por vários autores nas últimas décadas e está assente na teoria de que, enquanto indivíduos que vivem em sociedade, temos a necessidade de construir o mundo à nossa volta de modo a conseguirmos compreendê-lo em concordância com o grupo no qual nos inserimos (Kalampalikis & Apostolidis, 2020). No entanto, as representações sociais são mais do que uma mera imagem do mundo, ou até um conjunto de imagens do mundo, mas sim formas de o explicar, idealizar e compreender através de sistemas cognitivos e sociais que nos permitem significar as nossas sensações, experiências e limitações, apesar de se constituírem elas próprias – essas representações – como limitações.

A CONSTRUÇÃO DO MUNDO EM SOCIEDADE

O ser humano contacta diariamente com uma multiplicidade de situações e de contextos sociais que exigem uma constante interpretação da nossa parte. Considerando que temos um poder limitado para interiorizar a realidade, a mesma é fragmentada de modo a possibilitar a classificação prévia de pessoas e de objetos (Moscovici, 2013), numa tentativa de simplificação e de organização do mundo à nossa volta (Rateau et al., 2012). Essa fragmentação serve para nos facilitar a compreensão do mundo, mas também limita as possibilidades e a visão holística da realidade em toda a sua complexidade. Precursor de Moscovici, Durkheim abordou a necessidade humana de se entender e de entender o mundo em redor, sendo que, como não o

consegue abarcar totalmente de modo empírico, idealiza-o e atribui características às formas numa tentativa ilusória de as entender, mas que consiste apenas em transformação da realidade através da atribuição de características imaginadas que esta não possui (Durkheim, 1995). Durkheim refere a religião e o passado como elementos importantes para explicar o processo social de transformação da realidade, referindo-se a uma continuidade histórica (Misztal, 2003), carregada de simbologia e criada em comunidade como forma de entender e viver no mundo, sendo essa simbologia, bem como toda a construção de sociedades, baseada na religião (Durkheim, 1995). As representações funcionariam, assim, como uma forma de pensar o mundo coletivamente considerando o passado para construção de conhecimento e o pensamento social numa perspetiva histórica, identitária e cultural (Kalampalikis & Apostolidis, 2020). Podemos, então, considerar que existe uma relação entre o conceito de mito moderno e de representação, pois ambos são metáforas do saber coletivo, ou seja, formas de comunicação e de interpretação que agregam o conhecimento partilhado de determinado grupo (Kalampalikis, 2009). Essas formas de ver em conjunto geram também sentimentos coletivos associados à consciência que a memória do passado transmite a uma sociedade e adquirem vida ao dirigirem-se ao que os rodeia de modo a organizarem-se a si próprios e explicarem o mundo (Durkheim, 1995).

Partindo destes aportes teóricos, Moscovici apresentou o conceito de representação social, definindo-o como um sistema de comunicação que existe para criar, facilitar e influenciar a comunicação partilhada entre indivíduos (Sammur & Howarth, 2014). Este tipo de sistema teria como objetivo estabelecer a familiaridade e a não familiaridade com determinados indivíduos (Moscovici, 1984) e a existência de sistemas de comunicação incompatíveis leva a que sejam sujeitos a uma constante transformação e a processos de *anchoring* (toma-se o estranho como familiar) e *objectification* (processo no qual se externaliza o indivíduo, categorizando-o como diferente), que são dois processos responsáveis pela construção das nossas representações e da atribuição de significados ao mundo à nossa volta (Sammur & Howarth, 2014). O significado seria essencial para nos comunicarmos e compreendermos, mas a linguagem por si só não é suficiente para receber e compreender o enunciado, dado que há todo um processo que é feito antes de enviar e antes de receber o enunciado. É o conhecimento que descodifica o significado, pelo que damos o significado que o nosso conhecimento e interpretação dá e aí reside a relação entre as representações sociais e a comunicação semântica (Kalampalikis, 2009). Nesta linha teórica, a representação relaciona-se com a teoria de Saussure de significado e significante, sendo que o significante é uma representação e o significado o conceito ou imagem mental que associamos ao conceito. Esses mitos são sempre resultado da história e não da ordem natural das coisas, mas são depois usados como se fossem naturais (Barthes, 2001).

Ainda sobre a relação entre representação e comunicação, parte-se da ideia de que as mensagens entre indivíduos passam porque há suposições baseadas em conhecimento comum, contexto e especificidades linguísticas (Moscovici, 1994). Segundo o autor, passou-se do coletivo para o social e a representação é coletiva porque é construída na comunidade, negociada, partilhada, fruto de interação e da influência. As representações podem estar baseadas em crenças, princípios e imagens e nós usamos essas imagens da mente para guiar o nosso modo de agir, como são exemplos as suposições ou inferências dentro da pragmática, que utilizamos para compreender enunciados e comunicar (Moscovici, 1994). Como sistemas de comunicação que são, obedecem ainda à tríade elaboração-circulação-receção para a categorização do mundo, sendo que existem quatro modos em que esta pode ocorrer, a saber: “comportamento habitual, cognição individual e comunicação formal e informal” (Bauer & Gaskell, 1999, p. 170). À tríade mencionada junta-se outra, que implica duas pessoas (sujeito 1 e sujeito 2) e o objeto, elementos necessários para a produção de significado, da representação, sendo que a esta

tríade acrescentam-se as dimensões de passado e futuro que unem os dois sujeitos e o objeto (Bauer & Gaskell, 1999). Estas dimensões formam o Modelo Toblerone que demonstra como as representações atuam em triangulações de mediações várias (dos vários grupos que vão surgindo) que se formam e transformam no tempo. O objeto é o elemento comum (e mesmo esse pode mudar consoante os sujeitos e a evolução das suas representações) e as faces do Toblerone representam os diferentes grupos e a evolução do(s) seus sentidos comuns e significado(s), transformação essa representada pela forma alongada da figura geométrica, o que sugere o movimento do passado ao futuro, ou seja, não se trataria de um só Toblerone mas de vários, que representariam as várias transformações (Bauer & Gaskell, 1999).

O significado torna-se, assim, algo essencial na comunicação pelo facto de a linguagem, por si só, não ser suficiente para receber e compreender o enunciado e haver todo um processo que é feito antes de o enviar e antes de o receber. É esse conhecimento tido ou subentendido que descodifica o significado, sendo que damos o significado que o nosso conhecimento e interpretação nos permite (Moscovici, 1994). A representação seria, assim, uma forma de comunicação capaz de atribuir significados a ações que se tornam rituais e simbólicas e que estão relacionados com a semântica do que dizemos e do que é entendido (Moscovici, 1994). Toda esta categorização do mundo acontece devido à influência do meio (escola, família, instituições e media), pelo que é social e não individual, corresponde às percepções e tendências subjetivas e distorcidas partilhadas pelos grupos nos quais nos incluímos e está sujeita a uma reconstrução constante ao longo da vida (Flores-Palacios & Oswald, 2019). A formação das representações pode surgir através do conteúdo da comunicação, como por exemplo com objetificações, e a sua operacionalização pode ocorrer com as consequências da comunicação (estereótipo, opinião e atitude), bem como com fragmentação social (Bauer & Gaskell, 1999). O construto consiste, assim, numa réplica pensada do objeto (Moscovici, 2013) e torna-se sociologicamente útil para a justificação de determinadas hierarquizações, divisões de trabalho, segregações e comportamentos preconceituosos (Rateau et al., 2012).

As representações são construídas na sociedade – no sentido de que não há consciência do eu e dos outros sem a influência de outros seres humanos – e para a sociedade, pois consistem em formas de conhecimento que são imprescindíveis na convivência social para a proteção da identidade face a conhecimento novo (Bauer & Gaskell, 1999). Nesse sentido, as representações poderiam ser consideradas como uma arquitetura de sistemas de conhecimento social simbólico, subjetivo e intersubjetivo, que constrói uma diversidade de conhecimento(s) que existem em conjunto, de modo a responder a diferentes necessidades e funções na sociedade (Jovchelovitch, 2019). Essa diversidade traz desafios à sociedade no que concerne a representações face aos indivíduos que sejam considerados de algum modo diferentes e, portanto, objeto de análise simplificada que leva a suposições, estereótipos e discriminação baseada em tudo isso com o propósito de simplificar o mundo e de diferenciar os indivíduos de dentro do grupo e os de fora do grupo (Lippmann, 1998).

Consideremos os possíveis desafios contemporâneos que a construção do mundo através de representações pode provocar, como por exemplo a rigidez das representações, o que leva a estereótipos, que funcionam como mapas para que os indivíduos se possam guiar em situações complexas de desconhecimento (Cabecinhas, 2002). Ou seja, os estereótipos surgem como a resposta ao desconhecimento sendo, simultaneamente, consequência direta da construção dos sistemas de conhecimento já referidos. O modelo de conteúdo do estereótipo indica o modo como a percepção social motiva e orienta os estereótipos através de duas dimensões: *warmth*, o potencial de determinado grupo para prejudicar ou beneficiar um grupo; e *competence*, o potencial de determinado grupo para atingir esses objetivos, o qual é medido pelo

seu status (Kotzur et al., 2020), ou seja, o conteúdo do estereótipo divide determinado grupo entre os potencialmente perigosos e os amigáveis, mas também avalia o seu poder para beneficiar ou prejudicar e influencia o modo como os indivíduos interagem de acordo com essa avaliação. Em outras palavras, o estereótipo entende-se como a criação de uma realidade que é tida como apropriada para quem a cria e que é uma projeção dos nossos próprios valores, bem como uma conjunção de mitos, símbolos e tradições culturais criados pelo grupo que servem o propósito de simplificar o mundo e de diferenciar os indivíduos de dentro do grupo dos de fora (Lippmann, 1998). As consequências destas representações a nível social podem incluir um impacto na identidade dos indivíduos, na imagem de si próprios e na sua autoestima – no sentido de que nos vemos como reflexo de como os outros nos veem – e influenciar as suas práticas adotando comportamentos que os outros lhes associam e que esperam deles (Howarth, 2002; Kotzur et al., 2020).

A interpretação do mundo através destas crenças e estereótipos parece ser considerada inconcebível nas atuais sociedades da ciência e do conhecimento, mas no surgimento do vírus do HIV, este foi logo catalogado como castigo de Deus e punição por determinados comportamentos sexuais (Moscovici, 2003). Perante algo novo e incompreensível, utilizamos as representações para tentar compreender o mundo (Moscovici, 2013). Este comportamento pode levar a discriminação, ou seja, situações em que determinadas “percepções, avaliações ou comportamentos”, em relação a alguém, colocam esse indivíduo em desvantagem (Cabecinhas, 2002, p. 41). e consolidação das mesmas ou a crítica e transformação (Moscovici, 1998), sendo que esta última daria à representação o sentido de recriar a apresentação, ou seja, como possuidora de um carácter argumentativo de poder para a transformação social (Howarth, 2004).

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM EDUCAÇÃO

A secção anterior mostrou-nos que a sociedade é um sistema de relações intrínsecas integradas e recíprocas que promove e influencia determinados comportamentos em direção ao *eu* e em direção ao modo como o *eu* se relaciona com os *outros* num processo constante de consciencialização e adequação de comportamentos. A escola, enquanto meio social, constitui-se como um contexto em que essa construção e interpretação de representações acontece e germina (Castro & Ramos, 2018). De facto, teorias da sociologia da educação revelam que o indivíduo, desde o momento em que é uma criança, é um ser ativo e não passivo no ambiente social, pelo que a escola, no cumprimento da sua “função socializadora”, constitui-se como “um dos eixos estruturantes da definição de infância contemporânea, definidora das representações” (Castro & Ramos, 2018, p.3).

Sendo a escola um dos espaços em que as representações são formadas e interpretadas e sendo as crianças e jovens simultaneamente construtores e assimiladores das representações, o currículo pode agir como um elemento promotor e interpretador de determinadas representações (Tawa, 2020). O autor dá o exemplo do que sucede com conteúdos relacionados com raça, cujo conceito é uma construção sociopolítica explícita em currículos e que pode ser trabalhada no sentido de desconstrução de determinadas crenças dos alunos associadas à facilidade em categorizar pessoas de acordo com a sua aparência física ou proveniência. Estas representações podem levar a exclusão escolar e marginalização ao considerar-se que determinados grupos sociais são menos capazes de conseguir bons resultados ou, como referido num estudo, a categorização de alunos como potenciais geradores de conflitos devido à

associação com a sua etnia ou cor de pele, o que pode frustrar as suas expectativas, o seu potencial escolar e atacar a sua própria identidade em formação (Howarth, 2004). Esta exclusão escolar pode ainda levar a insucesso escolar e consequentes dificuldades económicas que acabam por afetar outras áreas em que estes indivíduos saem desfavorecidos, como saúde e justiça, por exemplo, num círculo vicioso (Howarth, 2002).

Nesta linha de pensamento, estudos demonstram que um dos desafios do conhecimento e das representações em contexto escolar é o denominado “knowledge in pieces”, que consiste em assimilar apenas pedaços de informação de determinados contextos, de modo a não entrar em conflito com perceções e outro conhecimento já assimilado (Tawa, 2020), formando um bloqueio cognitivo à mudança significativa de representações. Desse modo, seria possível manter crenças contraditórias de informação variada ao assimilar partes das mesmas, pelo que uma mudança real nas representações passa por mudanças no currículo, pois estudos revelaram que o currículo pode levar à transformação de representações negativas e perceções estereotipadas (Tawa, 2020). As escolas podem também constituir-se como espaços privilegiados de relações intergrupais de contatos interseccionais, em particular em contextos de crescente diversidade que proporcionam experiências constantes e variadas com a diferença, com as representações construídas em relação a essa diferença, com a identidade pessoal e a sua relação com a identidade social, bem como com o impacto de todos estes fatores na interpretação das representações (Ghavami et al., 2020). A investigação nesta área torna-se, assim, relevante num contexto de sociedade em mudança e considerando o papel ativo da escola na construção dessas representações.

METODOLOGIA

Nesta secção discorremos sobre o percurso trilhado neste estudo em termos metodológicos, nomeadamente ao nível da definição da questão de investigação e dos objetivos e do método de recolha de dados e análise. Procuraremos, também, refletir sobre os resultados, o que nos permitirá traçar o perfil da investigação recente na área das representações sociais em educação numa base de dados em particular, a Scopus.

QUESTÃO, OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO E RECOLHA DE DADOS

O presente artigo orienta-se pela seguinte questão de investigação: O que é que tem sido estudado na área das representações sociais em educação nos últimos dois anos? Para responder à questão de investigação, traçámos os seguintes objetivos: i) identificar os tópicos de estudo mais atuais na área das representações sociais em educação; ii) identificar a metodologia utilizada nesses estudos; e iii) compreender os contributos destes estudos para o desenvolvimento da área.

Os dados foram recolhidos na base de dados Scopus, tendo sido efetuada uma pesquisa por título com as seguintes palavras-chave: “social representations” AND school OR education. Foram selecionados apenas os artigos que estavam em *All open access* dos anos 2020 a 2022, pois pretendíamos apenas os artigos mais recentes de modo a identificar os tópicos mais atuais da investigação na área. Selecionámos apenas a área de estudos “social sciences”, a tipologia

de documento selecionada foi o artigo e as línguas foram o português e o inglês². Após a aplicação de todos estes filtros, a pesquisa resultou em 14 artigos, tendo sido todos selecionados para o presente estudo.

CORPUS, CATEGORIAS E ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* compreende apenas artigos dos anos de 2020 e 2021, não tendo sido encontrado nenhum artigo de 2022, o que poderá ter acontecido pelo facto de a pesquisa ter sido feita no início de março de 2022. O *corpus* apresenta alguma variedade em termos de origem geográfica, com uma predominância de estudos desenvolvidos no Brasil (seis estudos). A tabela seguinte reúne as referências dos artigos organizadas alfabeticamente pelo último nome do primeiro autor e inclui, ainda, o país de realização do estudo.

TABELA 1 CORPUS DE ANÁLISE

	Referências	País
A1	Almonacid-Fierro, A., Urrutia, J. M., Sepúlveda-Vallejos, S., & Valdebenito, K. (2021). Social representations of physical education teachers concerning the game: A qualitative study in Chile. <i>Pedagogy of Physical Culture and Sports</i> , 25(6), 373–381. https://doi.org/10.15561/26649837.2021.0606	Chile
A2	Apostolidis, T., Fonte, D., Aléssio, R. L. D. S., & Santos, M. de F. de S. (2020). Social representations and therapeutic education: Theoretical-practical questions. <i>Saúde e Sociedade</i> , 29(1), 1–11. https://doi.org/10.1590/s0104-12902020190299	França
A3	Calixto-Flores, R. (2021). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental. <i>Educação e Pesquisa</i> , 47, 1–20. https://www.scielo.br/ijep/a/W4bJRjgtDGkwPGVYyc3wZdn/	México
A4	Ferreira, D. R., & Higarashi, I. H. (2021). Social representations of organs and tissues donation for transplantation among school adolescents. <i>Saúde e Sociedade</i> , 30(4), 1–12. https://doi.org/10.1590/S0104-12902021201049	Brasil
A5	Friberg, T. (2021). The 'weak pupil' as a social representation: (re)production in dialogue between compulsory school teachers in Sweden. <i>Social Psychology of Education</i> , 24, 895–917. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09637-8	Suécia
A6	Garcia, B., Pimentel, P., & Ferreira, J. (2021). Uma moeda, duas faces: Representações sociais da liberdade de cátedra no ensino superior do Brasil. <i>Education Policy Analysis Archives</i> , 29(11), 1–39. https://doi.org/10.14507/epaa.29.5344	Brasil

² Apesar de terem sido definidas apenas estas duas línguas, apareceram artigos em espanhol na pesquisa, que também foram aceites para o *corpus* de análise.

A7	Koga, V. T., & Rosso, A. J. (2021). Estrutura das representações sociais das regras escolares. <i>Praxis Educativa</i> , 16, 1–19. https://doi.org/https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.19600.078	Brasil
A8	Menezes, T., Maciel, S., Faro, A., Silva, L., & Dias, C. (2021). Representação social da obesidade: Análise com estudantes do ensino médio e universitários. <i>Ciências Psicológicas</i> , 15(1), 1–16. https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2388	Brasil
A9	Morote, Á. F., & Hernández, M. (2020). Social representations of flooding of future teachers of primary education (social sciences): A geographical approach in the Spanish Mediterranean region. <i>Sustainability</i> , 12(1–14). https://doi.org/10.3390/su12156065	Espanha
A10	Oliveira, R. G. V. de, & Pereira, C. R. (2020). Representações sociais de direitos humanos produzidas por estudantes do Ensino Médio. <i>Brazilian Journal of Empirical Legal Studies</i> , 7(1), 159–180. https://doi.org/10.19092/reed.v7i1.325	Brasil
A11	Sachkova, M. E., & Esina, G. K. (2020). Russian students' social representations of higher education. <i>Behavioral Sciences</i> , 10(2), 1–8. https://doi.org/10.3390/bs10010002	Rússia
A12	Salas-Durán, K., Vergara-Morales, J., & Ogueda, J. P. (2021). Representaciones sociales sobre la pandemia de la COVID-19 en estudiantes chilenos de educación superior. <i>Ciências Psicológicas</i> , 15(2), 1–15. https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2280	Chile
A13	Silva, V. R. V. da, & Bona, V. (2021). A educação universitária na era do imprevisto: Representações sociais de tecnologias digitais e ensino remoto partilhadas na formação inicial de professores(as). <i>Revista Práxis</i> , 18(3), 202–222. https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2561	Brasil
A14	Sinha, C. (2021). Knowledge about family and school contribution in academic achievement: The context of schooling and social representations in India. <i>Journal of Education</i> , 1–19. https://doi.org/10.1177/00220574211025977	India

De modo a procedermos à análise dos artigos, foram definidas categorias de análise baseadas nos objetivos delineados para o estudo. Nesse sentido foram formuladas as seguintes categorias: **categoria um** – tópicos dos estudos; **categoria dois** – metodologias utilizadas. A próxima tabela contém as informações recolhidas para cada uma das categorias de análise e apresenta os artigos codificados de A1 até A14, codificação pela qual os artigos serão referidos na análise do *corpus*.

TABELA 2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

	Tópicos	Metodologia
A1	Representações sociais de professores sobre o jogo em aulas de educação física.	Entrevista.

A2	Autorrepresentação de alunos diabéticos sobre o seu bem-estar.	Entrevista.
A3	Representações de professores sobre educação ambiental.	Entrevista.
A4	Representações sociais de alunos sobre o processo de doação de órgãos e tecidos para transplantes.	Técnica de associação livre de palavras.
A5	Representações sociais de professores sobre o perfil de “aluno fraco”.	Grupo focal.
A6	Representações de professores universitários sobre a “Liberdade de Cátedra”.	Entrevista.
A7	Representações sociais de alunos sobre regras escolares.	Questionário.
A8	Representações sociais de alunos sobre a obesidade.	Questionário sociodemográfico.
A9	Representações sociais de alunos sobre inundações.	Questionário.
A10	Representações sociais de alunos sobre Direitos Humanos.	Entrevista.
A11	Relação entre as representações sociais e a idade e nível de educação dos alunos.	Questionário.
A12	Representações sociais dos alunos sobre a pandemia COVID-19.	Questionário.
A13	Representações sociais dos alunos sobre o ensino à distância.	Questionário.
A14	Representações sociais dos alunos sobre o papel da família no sucesso académico dos alunos.	Questionário.

Os dados recolhidos revelam que a maioria dos estudos são sobre as representações sociais dos alunos (dez estudos) sem preocupação em analisar as inter-relações das representações em termos das suas (re)construções através de processos de influência entre membros da comunidade educativa. Considerando que, como vimos nas secções anteriores, as representações sociais são construídas em sociedade e os membros dessa sociedade podem influenciar-se mutuamente, esta ausência parece demonstrar uma lacuna ao nível da investigação de possíveis influências e respetivas consequências dessas mesmas influências nos estudos que foram desenvolvidos mais recentemente sobre representações sociais em educação.

Em relação aos tópicos desenvolvidos nos estudos, nota-se alguma variação em termos dos focos dos estudos, embora vários estejam associados a questões de saúde, tais como diabetes (A2), transplantes (A4), obesidade (A8) e COVID-19 (A12). Entendemos que os tópicos associados a saúde, ensino à distância e ambiente são fruto de preocupações emergentes discutidas nas sociedades atuais, o que nos leva a refletir sobre a relação entre emergência e representações sociais, nomeadamente ao nível da investigação que é feita para dar resposta

ao desconhecido, ao que é recente e sobre o qual se sabe pouco e muito se *imagina*. Voltamos, portanto, à imaginação e ao modo como os tópicos dos estudos parecem mostrar-nos que tendemos a imaginar mais sobre o que nos é desconhecido e que nos afeta de modo inesperado.

Relativamente às metodologias utilizadas, a maioria dos estudos recolheu dados através do inquérito por entrevista e do inquérito por questionário. Considerando que estas duas técnicas de recolha de dados são utilizadas como modo de compreender a perceção do mundo dos indivíduos, das suas crenças, atitudes, valores e motivações através da partilha e negociação da realidade (Bauer & Gaskell, 2002), estas parecem ir ao encontro do que é pretendido nos estudos desenvolvidos como meio favorável para a recolha de dados relacionados com as representações sociais dos indivíduos.

Os resultados dos estudos contribuem com propostas e orientações direcionadas a atores educativos e responsáveis políticos que permitem gerar reflexão para o desenvolvimento da área das representações em educação. Alguns artigos reportam a necessidade de se incluir nos cursos de formação de formadores momentos de análise das representações dos futuros professores, de modo a podermos compreender quais é que são as perceções dos mesmos relativamente a tópicos diretamente relacionados com a sua área de estudos, bem como as suas representações da docência e da educação em geral (Almonacid-Fierro et al., 2021; Apostolidis et al., 2020; Friberg, 2021). Alguns estudos acrescentam, ainda, que esta análise de representações não deve restringir-se à formação de formadores e sim manter-se ao longo do percurso profissional através da análise das representações das práticas educativas dos docentes (Calixto-Flores, 2021). Destacamos, ainda, a convergência dos estudos em relação ao trabalho que deve ser desenvolvido na reconstrução das representações, ou seja, além de as identificar, torna-se premente contribuir com um trabalho educativo para que eventuais representações negativas ou produto da desinformação se propaguem nos contextos educativos (Ferreira & Higarashi, 2021; Morote & Hernández, 2020; Oliveira & Pereira, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começámos este artigo por referir que o mundo é uma representação por nós imaginada e construída individual e socialmente com o simples objetivo de compreendermos o nosso entorno e *significarmos* o que nos parece incompreensível, desconhecido e estranho. Acabamos este artigo com a mesma convicção e ancorados pelas abordagens dos diferentes autores cujas vozes ecoaram no *corpus* de análise do presente estudo. Consideramos que a análise que empreendemos mostrou-nos tendências que acreditamos que podem ser úteis como modo de mapear o que está a ser estudado na área das representações sociais ao nível de tópicos e metodologia utilizada. No entanto, entendemos a ciência como um caminho em aberto no qual podemos – e devemos – questionar, pelo que pretendemos com este estudo criar espaço para questionamento sobre o que tem sido estudado, para a identificação de lacunas e áreas a serem trabalhadas e, essencialmente, enfatizar a necessidade de se investir no estudo das inter-relações das representações sociais em educação. O quadro teórico apresentado reforça a necessidade de se entender a vertente influenciadora das representações sociais enquanto mecanismos transformadores da sociedade que não são estanques nem unilaterais, pelo que pretendemos enfatizar esta lacuna que foi identificada na investigação que tem sido feita. Pretendemos, também, deixar claro que o nosso estudo possui determinadas lacunas relacionadas com o facto de termos pesquisado apenas numa base de dados e apenas desde o

ano de 2020, o que limitou a quantidade de artigos do *corpus* e, conseqüentemente, os resultados que apresentamos. No entanto, deixamos claro que pretendemos apenas que o presente estudo potencie reflexão sobre a necessidade de mapear a investigação sobre representações sociais em educação e que motive novas formas de abordagem de futuros estudos na área.

REFERÊNCIAS

- Almonacid-Fierro, A., Urrutia, J. M., Sepúlveda-Vallejos, S., & Valdebenito, K. (2021). Social representations of physical education teachers concerning the game: A qualitative study in Chile. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 25(6), 373–381. <https://doi.org/10.15561/26649837.2021.0606>
- Apostolidis, T., Fonte, D., Aléssio, R. L. D. S., & Santos, M. de F. de S. (2020). Social representations and therapeutic education: Theoretical-practical questions. *Saude e Sociedade*, 29(1), 1–11. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902020190299>
- Barthes, R. (2001). *Mitologias*. Bertrand Brasil.
- Bauer, M., & Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 163–186. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5914.00096>
- Bauer, M., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Editora Vozes Ltda.
- Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e etnicidade em Portugal: Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25/1/TESE_RC_FINAL.pdf
- Calixto-Flores, R. (2021). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental. *Educação e Pesquisa*, 47, 1–20. <https://www.scielo.br/j/ep/a/W4bJRjgtDGkwPGVYyc3wZdn/>
- Castro, T., & Ramos, R. (2018). Estereótipos sociais na voz das crianças: Uma análise de livros escolares do Ensino Básico português. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–16. <https://www.scielo.br/j/ep/a/pq8KswHBPjTP8NBmRhsRSwj/?lang=pt>
- Durkheim, É. (1995). *The elementary forms of religious life*. The Free Press.
- Ferreira, D. R., & Higarashi, I. H. (2021). Social representations of organs and tissues donation for transplantation among school adolescents. *Saúde e Sociedade*, 30(4), 1–12. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021201049>
- Flores-Palacios, F., & Oswald, S. E. S. (2019). Social representations, gender and identity: Interactions and practices in a context of vulnerability. *Papers on Social Representations*, 28(2), 31–41. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/516>
- Friberg, T. (2021). The 'weak pupil' as a social representation: (re)production in dialogue between compulsory school teachers in Sweden. *Social Psychology of Education*, 24, 895–917. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09637-8>
- Ghavami, N., Kogachi, K., & Graham, S. (2020). How racial/ethnic diversity in urban schools shapes intergroup relations and well-being: Unpacking intersectionality and multiple identities perspectives. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–21. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.503846/full>
- Howarth, C. (2002). "So, you're from Brixton?": The struggle for recognition and esteem in a multicultural community. *Ethnicities*, 2(2), 231–254. http://eprints.lse.ac.uk/2435/1/Struggle_for_recog_%28LSERO%29.pdf
- Howarth, C. (2004). Re-presentation and resistance in the context of school exclusion: Reasons to be critical. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 14(5), 356–377. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/casp.798>
- Jovchelovitch, S. (2019). *Knowledge in Context*. Routledge.
- Kalampalikis, N. (2009). Representações e mitos contemporâneos. *Revista de Educação Pública*, 18(36), 109–131. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/526>
- Kalampalikis, N., & Apostolidis, T. (2020). Challenges for social representations theory: The socio-genetic perspective. In

- Moscovici's work. Legacy and perspective.* (pp. 1–14). Bruxelles: De Boeck.
- Kotzur, P. F., Veit, S., Namyslo, A., Holthausen, M. A., Wagner, U., & Yemane, R. (2020). 'Society thinks they are cold and/or incompetent, but I do not': Stereotype content ratings depend on instructions and the social group's location in the stereotype content space. *British Journal of Social Psychology*, 59(4), 1018–1042. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjso.12375>
- Lippmann, W. (1998). *Public opinion*. Transaction Publishers.
- Misztal, B. A. (2003). Durkheim on collective memory. *Journal of Classical Sociology*, 3(2), 123–143. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468795X030032002>
- Morote, Á. F., & Hernández, M. (2020). Social representations of flooding of future teachers of primary education (social sciences): A geographical approach in the Spanish Mediterranean region. *Sustainability*, 12(1–14). <https://doi.org/10.3390/su12156065>
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr; S. Moscovici (Ed.), *Social Representations* (pp. 3–68). Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1994). Las representaciones sociales y la comunicación pragmática. *Social Science Information*, 33(2), 163–177. https://www.researchgate.net/publication/320133767_Las_representaciones_sociales_y_la_comunicacion_pragmatica
- Moscovici, S. (1998). Notes towards a description of social representations. *British Journal of Social Psychology*, 18(3), 211–250. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420180303>
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Editora Vozes Ltda. https://www.researchgate.net/publication/266256844_Representacoes_sociais_Investigacoes_em_psicologia_social
- Moscovici, S. (2013). 2. L'histoire et l'actualité des représentations sociales. In *Le scandale de la pensée sociale*. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.1889>
- Oliveira, R. G. V. de, & Pereira, C. R. (2020). Representações sociais de direitos humanos produzidas por estudantes do Ensino Médio. *Brazilian Journal of Empirical Legal Studies*, 7(1), 159–180. <https://doi.org/10.19092/reed.v7i1.325>
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., & Abric, J.-C. (2012). Social representation theory. In E. Langue, P.; Kruglanski, A.; Higgins (Ed.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 477–497). SAGE Publications Ltd.
- Sammut, G., & Howarth, C. (2014). Social representations. In *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1799–1802). Springer Science + Business Media.
- Tawa, J. (2020). Does social constructionist curricula both decrease essentialist and increase nominalist beliefs about race? *Science and Education*, 29(6), 1513–1540. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11191-020-00125-7>