

O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação

Anchoring Social Representations and Education's Field

Pedro Humberto Faria CAMPOS¹

Resumo

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem aportado contribuições significativas no campo da educação no Brasil. Trabalhos recentes apontam o estudo da ancoragem das representações como uma via de avanço do conhecimento, permitindo uma visão mais integrada das RS com seu contexto histórico e cultural. Assim, o texto examina o processo de ancoragem, descrevendo as formas de seu estudo nas três abordagens clássicas da TRS: a sociogenética, a *posicional* e a abordagem estrutural. O texto destaca, ainda, estudos no campo da educação que buscaram estudar a ancoragem e o tipo de respostas ou problemas educacionais que são tratados.

Palavras-chave: Ancoragem. Práticas Educativas. Trabalho Docente. Representações Sociais.

Abstract

The Social Representations Theory (SRT) has been contributed significantly in education field in Brazil. Recent works point to the study of the anchoring of representations as a way of advancing knowledge, allowing a more integrated view of SRs with their historical and cultural context. Thus, the text examines the anchoring process, describing the forms of its study by the three SRT classic approaches: socio-genetic, *positional* and structural approach. The text also highlights studies in education field that sought to study the anchoring and the type of responses or educational problems which are addressed.

Keywords: Anchoring. Educational Practices. Teaching. Social Representations.

1 Doutor em Psicologia Social pela Universidade de Provence, França. Docente efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA/RJ. End: Av Presidente Vargas, 642, Centro, Rio de Janeiro, RJ. CEP 28941-122. Tel.: 21-22069741. Email: <pdrohumbertosbp@terra.com.br>.

No campo da educação no Brasil a Teoria das Representações Sociais (TRS) tem aportado uma contribuição significativa, com destaque particularmente nas áreas do trabalho docente e da educação inclusiva. O interesse pela teoria nesse campo está associado a alguns fatores, dentre os quais: uma focalização das políticas públicas no professor, sua ação, seu papel na escola, sua formação e os aspectos simbólicos ou culturais que o envolvem como agente; a emergência de movimentos acadêmicos (*knowledge basis*; saberes docentes), visando estudar o trabalho docente como profissão ou *métier* (SCHULMAN, 2004; TARDIFF, 2002); a implantação de políticas nacionais de avaliação; a emergência, nos anos 70, do chamado *paradigma societário da exclusão* (PAUGAM, 1996), que viria a se incrustar dentro da escola, com suas práticas educativas e, nesse caso, engendrando mudanças no papel do professor.

Noutra vertente, há mais de duas décadas, a TRS foi apresentada como uma teoria capaz de ajudar a pensar as práticas educativas e a relação entre sujeitos coletivos (os grupos sociais) e a escola. Desde então, os estudos acerca da representação social (RS) do trabalho docente, por exemplo, se multiplicaram em um período recente, produzindo um grande volume de informações que se encontram em um ponto que pode ser considerado como *desafiador* (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011), e um dos desafios maiores se encontra na quase inexistência de estudos da ancoragem das representações identificadas.

Mas, seria possível um estudo de representações sociais no campo social que recobre a escola, sem se dar conta da complexidade (psicossocial) de representações que regulam uma prática social (ou uma conduta nela inserida) como, por exemplo, a prática docente? Desde o estudo de Gilly (1980) estava demonstrado que a RS do trabalho docente ou a RS do professor, não poderia ser isolada artificialmente das dinâmicas sociais que lhe dão origem, sob o risco de não contribuir para compreender as ações do professor, mais exatamente as relações entre o pensamento e a ação desse agente social, notadamente no campo social complexo e mutante que é a escola na atualidade. Dessa maneira, como afirma Richardot (2016, p. 344):

[...] a escola coloca as representações sociais sob tensão e vemos que esta colocação sob tensão impacta tanto nos planos cognitivo e emocional, quanto relacional. Estas tensões encontram particularmente suas origens nas múltiplas contradições percebidas pelos atores entre os princípios apresentados pela escola e o funcionamento institucional efetivo, injunções a serem feitas e condições objetivas das possibilidades de ação, concepções pré-existentes e a realidade no local, discursos dos professores

e práticas cotidianas etc. Elas tomam a forma de uma defasagem entre o que deveria ser a escola ... e a realidade do funcionamento escolar percebido por aqueles que a vivem.

Uma questão teórica de monta se apresenta quando focamos o estudo da ancoragem como um desafio (não somente) para o campo da educação. Desde sua obra seminal, Moscovici (1976) define a ancoragem e a objetivação como processos fundamentais no funcionamento das RS. Tão logo o autor começa a discursar sobre a ancoragem, ele se dirige, de imediato, ao exemplo (Psicanálise análoga à *confissão*); e esse se refere à disseminação da Psicanálise na sociedade, ou seja, está focado na situação de gênese de uma representação. Em várias passagens da obra, retorna a ideia que a ancoragem intervém no momento de elaboração e estabilização da RS, da passagem de um conhecimento científico ao plano do conhecimento dito do *senso comum*. O papel da ancoragem na gênese das RS também é reforçado por Jodelet (1984). Dessa forma de abordar a apresentação dos conceitos provém uma falsa impressão que a ancoragem só ocorre durante a gênese, ou seja, na formação e na estabilização de uma RS.

Assim, o presente texto objetiva sustentar uma concepção da ancoragem como um processo dinâmico e que ocorre em situações sociais cotidianas que solicitam um ajuste, uma regulação entre o conhecimento social (RS) e seu contexto; e desse modo, o texto aponta, ainda, a importância de identificar, analisar e discutir esses *ajustes* no campo da educação.

Figuras do Estranho

No início do século XIX começam a surgir, em várias metrópoles da Europa, artistas (poetas, pintores, escultores, diretores de teatro, escritores) que produzem suas obras fora das regras clássicas estabelecidas, de fato em oposição às convenções e aos modos dos salões de pintura, dos conservatórios e escolas de arte. Caracterizado mais como uma espécie de vaga cultural ou movimento, o modernismo ganhou visibilidade, mais que a uma suposta unidade artística ou ideológica, por meio de um grito de ordem: *devemos tudo ousar* ou, mais tarde, *make it new*. Nomes emblemáticos desse movimento foram alvo de perseguições, de processos jurídicos, prisão ou chacota; mas também de grande admiração. Os trabalhos impressionistas foram recusados no Salão de Paris de 1863 e só tiveram aceitação marginal no ano seguinte. Baudelaire foi alvo de processo e obrigado a retirar dois poemas de seu livro (*Fleurs du Mal*), considerados obscenos (GAY, 2009).

A arte modernista se apresentava, poderíamos assim colocar, como um NOVO modo de fazer poesia, mais ainda, como um modo ESTRANHO (por suas imagens *diretas*, cruas e cotidianas, como em Baudelaire, ou como *borrada* ou *colorida* como um *desenho de criança*, no caso das pinturas impressionistas). Quando surgem a poesia de Baudelaire e a *escola impressionista*, elas criam a figura do estranho dentro de um grande processo de mudança social, no mundo das artes e da cultura, denominado modernismo (GAY, 2009).

Uma segunda *figura do estranho* é dada pela breve descrição de uma situação bem corriqueira nos dias de hoje: um professor é informado que irá *receber* um aluno novo, sobre quem lhe é informado: é um aluno autista. Entrando em sala, sua cabeça borbulha (para não dizer, *ferve!!*) com questões: como ele vai se comportar? Do que se trata: *autismo*, *síndrome de Asperger*, *síndrome do espectro autista*? Ele tem condições de aprender? Devo fazer um plano de aula em separado? Haverá auxiliar, quando enviar para a *sala de recursos*? É preciso considerar que, assim como para todas as atuais *síndromes* nos mal-delimitados campos da Psicopatologia e dos distúrbios da aprendizagem e da neuropsicologia, as informações sobre o *espectro autista* não estão bem constituídas nem para os especialistas. Com isso, o professor vai interagir e começar a conhecer seu NOVO aluno em meio a um conjunto amplo de relações com seus outros alunos, entre alunos, com familiares e de relações desses agentes com a escola.

Os dois quadros utilizados para ilustrar situações, nas quais o caráter de novidade é marcante, nos indicam dois aspectos importantes para a compreensão do processo da ancoragem. O primeiro deles é que nenhuma situação é completamente nova, inusitada, ela sempre tem pontes ou interfaces ou *raízes* em quadros anteriores. O sujeito, diante de uma situação para a qual ele não tem aprendizado anterior (uma situação *nova*), se funda nas suas experiências anteriores, ou ainda, nas palavras de Moscovici (1986), ele infere. O segundo aspecto é que o que marca a estranheza do novo é seu caráter de singularidade, de evento ou situação única para a experiência do sujeito ou de uma sociedade. O processo de tornar o *estranho* em familiar é o de dominar um evento singular, integrando sua especificidade (sua originalidade) no quadro social existente, ou quadro social presente. Esses aspectos serão aprofundados mais adiante no texto.

As duas *figuras do estranho* nos apontam aquilo que já estava indicado, ainda que implicitamente, nos textos iniciais da TRS: a ancoragem não é um processo atuante somente na gênese de uma RS. O implícito está em saber que significado e utilidades são atribuídos durante a gênese das representações sociais, mas, também, continuamente, pois à medida que essas últimas são instrumentalizadas, servem para interpretar a realidade e orientar as condutas. Ou seja, a ancoragem é um processo contínuo, permanente.

Podemos então distinguir três quadros nos quais o estudo da ancoragem é, além de interessante, necessário, face à figura do estranho. O primeiro quadro é o clássico, no qual surge um fenômeno ou evento novo (objeto social); acerca do qual é produzido um discurso especializado de saber, um discurso de *natureza científica*. Aqui podemos falar de estudo da ancoragem na gênese da representação social, próprio a objetos *emergentes*, como a educação inclusiva, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o *bullying* nas escolas, o *facebook*, a globalização. É o quadro clássico já descrito por Elejabarrieta (1996). Nesses casos é necessário conhecer em quais sistemas anteriores os diferentes grupos ancoram sua relação com o objeto em questão; é necessário conhecer qual significado é atribuído ao objeto por cada um dos diferentes grupos sociais envolvidos.

Um segundo quadro é definido pelo encontro, no cotidiano, com casos (exemplares de objetos sociais) supostos de pertencerem a uma representação social, porém, não típicos. Em face de um caso particular, a representação nos orienta a julgar: *este é um exemplar? Este objeto pertence à classe dos objetos representados?* Por exemplo, quando um dado grupo tem uma representação social do índio como referente àqueles indivíduos que vivem na e da floresta, com uma cultura *típica* (caça, pesca, adornos) e encontra um colega de faculdade que se apresenta como sendo um índio. Isso causaria estranheza e a necessidade de: atribuir sentido ao colega em questão (é índio, não é índio?); aprimorar a seleção de traços. Um indivíduo que, por exemplo, sempre viveu em cidades, mas é descendente de índios, pode pertencer a uma *outra categoria*, talvez outra representação, a do índio aculturado. O problema do grupo de universitários não é somente enquadrar o colega como um *bom exemplar de índio* ou não. Não se trata de saber se ele pode ser inscrito, bem ou mal, na representação dominante nesse meio, mas, sobretudo, de saber como se relacionar com o colega *tão peculiar*.

Nesse sentido, pode-se falar de uma ativação das normas, valores e práticas do grupo social para discriminar se o indivíduo em questão tem as características frequentes do objeto social (índio); se tem características excepcionais, mas não *inaceitáveis* (este colega é um índio, apesar de ter estudado; ou mesmo, tendo estudado, as características essenciais do índio ainda estão nele!); e, por último, se, apesar da autoapresentação como índio, podemos não reconhecê-lo como um exemplar verdadeiro do *objeto social*, o índio. Aqui estamos no coração dos efeitos normativos das representações sociais, estudados mais profundamente por Flament (2002, 2001, 1999, 1994a, 1994b) e exemplo daquilo que Kalampalikis (2009) chamou de *familiarização ao inverso*, ou de *ancoragem negativa*: o indivíduo é inscrito no sistema de valores do grupo, mas permanece como *estranho*, como aquele que deve ser socialmente discriminado.

O terceiro quadro é o das situações estranhas, o qual, podemos supor, constitui-se o mais corriqueiro dos três. É bem exemplificado pela situação imaginária do professor com seu *novo* aluno *incluído*. De fato, esse terceiro quadro e o anterior são duas perspectivas do mesmo encontro com o estranho. No segundo quadro o foco da ancoragem está no objeto, é o reconhecimento – ou identificação – do objeto que causa estranheza: *esta pessoa é um índio ou não?* Já no terceiro, a chave de interpretação e orientação das condutas pela RS é sua ancoragem na identidade do grupo de pertencimento; ou seja, a questão a ser respondida é: *como meus colegas (professores) estão lidando com este aluno incluído? Quais são as práticas que funcionam?* Nesse último caso, a questão que o sujeito se faz é: nessa situação, como reagiriam os membros do *meu* grupo? Nesse sentido, aqui tem peso maior a ancoragem nas práticas grupais.

No terceiro quadro incluem-se também as situações nas quais a regulação entre o objeto apresentado e as representações em jogo tem impacto na identidade; nesse tipo de situação, a identidade do grupo pode ser atacada solicitando o que se chama de *ressignificação identitária*, ou seja, um ajuste nas crenças e práticas para que o ataque seja amortizado ou eliminado. Braga e Campos (2016) analisaram a imagem social dos professores na mídia, utilizando termos-chave (profissional docente, categoria professor e profissional professor), com amostragem para as três últimas décadas. Encontraram uma imagem social excessivamente calcada nas reivindicações da categoria, greves, condições de trabalho, explicitando relação com o Estado. Observaram ausência de referência a uma dimensão propriamente educacional ou ao trabalho cotidiano de ensinar. Essa imagem negativa promovida pela mídia tem um impacto de ressignificação por parte dos professores, o que leva a realçar os traços identitários de compromisso, luta, dedicação. Esse é um exemplo da ancoragem (das representações na mídia) como processo dinâmico, nesse caso solicitando um ajuste entre imagem social e identidade.

Uma definição mínima de ancoragem pode ser colocada em termos de *tornar familiar* o que é desconhecido (*não familiar*). Os termos são simples, tornar conhecido/próximo ou compreensível aquilo que está, de início, fora da nossa capacidade de conhecer e compreender de imediato. Sem compreensão, sem atribuição de um significado inteligível para o nosso sistema sociocognitivo, seria impossível dominar o objeto, o evento ou a situação. Impossível lidar com esse real. A figura a ser interpelada é a do ESTRANHO, que se confunde com a figura do NOVO. Nem tudo o que pode ser chamado de *novo* é necessariamente estranho.

O *novo* somente é objeto de ancoragem quando ele causa estranhamento, quando, de alguma forma, ele ataca ou questiona (põe em xeque, ameaça) a identidade dos indivíduos ou grupos em face de um evento diferente ou inusitado, em uma dada situação específica que solicita novos recursos de conhecimento

para dominá-lo. Ou seja, o processo de ancoragem é ativado nas situações novas, estranhas e provocadoras (ameaçadoras).

O quadro clássico é descrito por Elejabarrieta (1996) em etapas: a) aparecimento de um objeto desconhecido no ambiente social do grupo; b) esse objeto produz ameaças, suscita interesses, produz conflitos que o tornam relevante, ou seja, importante, pois engendra questões que põem em xeque a identidade desse grupo; c) é desencadeado um processo intenso de comunicação coletiva, no sentido de definir, compreender, enfim, processos de negociação de sentidos dentro do grupo e na relação com outros grupos de seu entorno, que também têm necessidade ou interesse de dominar o objeto; d) como consequência do processo de negociação, notadamente semiótica, alguns conhecimentos são elaborados e partilhados, dando constituição a um modo de consenso, promovendo a gênese da RS. Apesar de bastante ilustrativo do processo, esse quadro tem um inconveniente, que é similar ao primeiro apresentado acerca da definição da ancoragem por Moscovici. Ele deixa entender que todo objeto novo (ou conhecimento novo acerca dos fenômenos sociais) promove a construção de uma representação. Falta nesse quadro reafirmar a figura do ESTRANHO. Devemos insistir em entender a essência dessa noção no campo de estudos das representações sociais:

De fato, o motor essencial deste fenômeno, sua motivação principal, é a *incerteza*. Se os indivíduos se movimentam em busca de informação, se eles elaboram hipóteses, se trocam julgamentos entre eles, é primeiramente para preencher um déficit de saber. (MOLINER, 2001, p. 16, grifo nosso).

Modalidades da Ancoragem: revisitando uma definição clássica

Dada a natureza complexa da ancoragem, Jodelet (1984) propõe uma visão da ancoragem definida a partir de três modalidades. A primeira modalidade define a ancoragem como um processo de designação ou atribuição de significado. Dessa forma, o sistema de valores da sociedade, bem como o quadro das relações sociais entre os diferentes grupos e seus diferentes interesses, contribui para a criação de uma *rede de significados* em torno de uma representação². Rede extensiva de

2 Essa ideia só pode ficar clara se delimitamos as *fronteiras* de uma RS, seja pelo modelo figurativo, seja pelo núcleo central.

significados que somente é produzida em relação com um sistema de valores de uma sociedade e uma rede de representações e ações dos outros grupos sociais.

A segunda modalidade é quase uma consequência da primeira e não pode ser dissociada do estudo da objetivação. Dado que há a criação de uma rede de significados (primeira modalidade), impulsionada pelo caráter de novidade do objeto e que um modelo figurativo (que também é um *esquema novo*) se constitui, a RS é *instrumentalizada*. Ou seja, a novidade passa a ser um instrumento de interpretação da realidade e de orientação da ação. De fato, são dois processos complementares: ao mesmo tempo em que as situações/indivíduos/grupos/ eventos são interpretadas, tomando como referência o novo saber, os objetos interpretados sofrem o impacto de transformação dos significados. Assim, as RS têm um efeito de geração de significados no meio social e “[...] os elementos da representação não somente expressam as relações sociais, mas contribuem para constituí-las” (JODELET, 1984, p. 372-373).

Nossa avaliação é que, no texto básico de 1984, o caráter dinâmico da instrumentalização do saber como *interpretação* da realidade está bem constituído no modo como Jodelet apresenta essa segunda modalidade de ancoragem e sua incontornável relação com a objetivação. Infelizmente não se pode dizer o mesmo sobre como as RS orientam as condutas. Esse aspecto pertence inegavelmente à esfera da instrumentalização do saber no campo das RS, porém, seus mecanismos não são bem delineados no texto em questão. Para falar disso, Jodelet (1984), remete-se aos trabalhos experimentais de Abric (1987) e de Codol (1974).

A terceira modalidade designa o *enraizamento* de uma RS no sistema de pensamento. A noção de *enraizamento* deve ser tomada com certa prudência, pois Jodelet nos alerta que, de fato, se instala um processo de mão dupla. O novo sofre modificações na medida em que é incorporado em sistemas preexistentes. Contudo, simultânea ou reciprocamente, também ele exerce seu poder, seus efeitos de significação, produzindo alterações nos sistemas anteriores.

A concepção aqui pode ser situada na relação dinâmica entre a *novidade* e o *pensamento estabelecido*, ou sistemas de pensamento preexistentes. Para nós, o importante é extrair, dessa explicação da ancoragem em modalidades, direções claras para o estudo da própria ancoragem. Então podemos dizer que a ancoragem se apoia em três eixos diferentes que alojam seus processos constituintes:

- a. Estudo dos Quadros de Interpretação Preexistentes. Esses quadros (ideologias, normas sociais e institucionais, valores sociais, sistemas de crenças, mitos, etc.) influenciam o processo de atribuição de sentido ao novo *objeto*. Outro processo situado nesse eixo é a modificação desses quadros pelos efeitos de poder da novidade, por exemplo, a *educação inclusiva* muda o conhecimento que a sociedade tinha da escola;

- b. As Representações Sociais como Formação Simbólica da Cultura, como Conjunto de Conteúdos. A ancoragem é situada, nessa segunda modalidade, como um conjunto de processos pelos quais a realidade é interpretada e as condutas são orientadas. Para nós, o ganho em profundidade é a compreensão que a relação entre uma RS (como formação simbólica) e seu contexto não é estática, ao contrário, é dinâmica. Consequentemente, o estudo da ancoragem é também estudo das dinâmicas sociais.
- c. A Representação Social está ancorada na Interação entre os Grupos Sociais. O terceiro eixo é o mais complexo de se estudar empiricamente, pois envolve as ações do grupo focado em direção aos outros grupos e negociações de sentidos entre os grupos e seus conflitos. Tal eixo solicita uma articulação com a noção de papéis sociais dos grupos, estejam eles em conflito ou em relação de colaboração. A ação de um grupo, ancorada em uma RS, tem impacto entre a mudança e a resistência no sistema de valores e na ação dos outros grupos. Não se pode estudar esse eixo sem estudar as dinâmicas identitárias e os processos de comunicação social.

Esse modo de apresentar a ancoragem (*em modalidades*) solicita dois complementos: primeiramente, o estudo da ancoragem não pode ser resolvido sem uma definição clara do que é o *campo do objeto de representação social*³, sem recurso a uma teoria sociológica sobre o espaço social ou sobre a realidade social; e, também, falta ênfase no estudo das práticas sociais, deixando entrever o estudo da ancoragem demasiadamente no plano das ideias.

Como Estudar a Ancoragem na Abordagem Sociogenética

Na perspectiva iniciada por Jodelet, não se pode falar propriamente de um método, menos ainda de um *modelo*. A noção mais correta é a de estratégia. Pode-se afirmar uma lacuna entre a delimitação das *modalidades* e uma estratégia de estudo que não se ampara na distinção dessas últimas. O modo de estudo aqui está centrado no significado, ou seja, adota-se uma perspectiva que, com algum cuidado, pode ser chamada didaticamente de simbólica ou de *antropologia cultural*, como Moscovici apreciava designar a TRS. A estratégia é de se levantar os significados presentes nos *quadros de interpretação preexistentes*;

3 Note-se que aqui não estamos falando do *campo*, definido por Moscovici (1976) como campo de informações circulantes acerca do objeto.

os significados existentes nas *dinâmicas sociais* (significados atribuídos pelos indivíduos à interação com outros indivíduos e grupos) ou *práticas sociais* e conhecer os conteúdos que compõem especificamente a representação social do objeto estudado. Essa última operação requer que se conheça de antemão o produto da objetivação, ou seja, deve se identificar os conteúdos que naturalizam (quase que *concretizam*, no dizer de MOSCOVICI, 1976) o objeto representado, por meio da análise do *esquema figurativo*.

A formulação de Apostolidis (2003) é esclarecedora. Para o autor:

De um ponto de vista operacional, duas noções permitem analisar os conteúdos representacionais: a noção de sentido e a de filtro (APOSTOLIDIS, 1994). A noção de sentido remete à significação atribuída a um dado objeto, seja ao nível individual ou social. A noção de filtro, constituída pelas redes de ancoragem das informações e dos significados relativos ao objeto, remete a um quadro interpretativo estabelecido⁴ (apropriação de elementos informacionais novos, (JODELET, 1984) com finalidade prática (domínio da situação, guia para a ação, expressão). (APOSTOLIDIS, 2003, p. 18).

O foco a ser considerado são os conteúdos que permitem analisar os processos (APOSTOLIDIS, 2003). Essa *estratégia* de pesquisa tem como referência (mas não *modelo* no sentido exato) a pesquisa publicada no Brasil sob o título de *Loucuras e Representações Sociais* (JODELET, 2005). De fato, podemos considerá-la uma pesquisa *referência*, dados seu rigor e riqueza. O que se preconiza é uma espécie de triangulação, que não é usada com o objetivo de atribuir validade à análise dos materiais qualitativos, mas, sobretudo, de “[...] mostrar o incontornável dos conteúdos para estudar o pensamento sob seu duplo aspecto de produto e processo” (APOSTOLIDIS, 2003, p. 19).

A proposta é de se levantar os documentos existentes, extraindo significados historicamente instituídos; analisar fontes (históricas, sociológicas, antropológicas) do sistema ideológico existente na sociedade estudada; levantar condutas, buscando os significados específicos nelas alojados; buscar informações, sejam elas documentos, depoimentos ou discursos sobre a interação entre os grupos sociais envolvidos. Entrevistas, análise documental, questionário e observação direta, todas as técnicas são

4 *Déjà-là*.

sugeridas para serem empregadas conforme cada situação a ser estudada. Em qualquer circunstância, trata-se de uma abordagem multimétodo.

A lógica desse modo de estudar a ancoragem é, sem dúvida, a interpretação fundamentada, sob os auspícios do mérito de quem está devidamente capacitado para fazê-la com rigor. Sem dúvida, não se busca a objetividade, mas a constituição de uma totalidade social; trata-se de *reconstituir*, o melhor possível, uma dinâmica social na plenitude dessa expressão.

Acerca dos métodos qualitativos, Jodelet (2003) sublinha que somente um olhar qualitativo permite atingir três aspirações essenciais no estudo dos fenômenos sociais: a) adoção de uma abordagem holística e global; b) busca da naturalidade, ou seja, encontrar os fenômenos em seu estado *natural*; c) acompanhar a dinâmica de um mundo em constante transformação.

Um alerta feito por Viaud (2000) é da necessária articulação entre objetivação e ancoragem nessa abordagem. Para se estudar a ancoragem de uma perspectiva sociogenética é necessário identificar um *conjunto básico de significados*, cujo *modelo pleiteado* é o do *núcleo figurativo*, para o que não existe um procedimento claro. Assim, em muitas pesquisas empíricas que se afirmam apoiadas nessa abordagem, fala-se de relações entre a representação e seu contexto, sem fornecer os elementos de significação que serão objeto de *enraizamento*.

O Modelo de Estudo da Ancoragem em Três Fases

A *Abordagem das Representações Sociais como princípios organizadores das tomadas de posições individuais*, também chamada de *Abordagem Posicional* (DOISE, 1992) ou *Abordagem Societal* (DOISE, 2002)⁵, tem como fundamento o princípio de homologia estrutural, proposto por Bourdieu (1979). Segundo esse princípio, o modo como um indivíduo pensa (ou por extensão, um grupo) é homogêneo à sua posição social, ou posição dentro da estrutura social. O campo social, para Bourdieu, é um sistema organizado de posições específicas, um conjunto organizado de posições de poder assimétricas, que tem cinco dimensões reguladoras: os capitais econômico, social, cultural e o simbólico e, por fim, o gênero, dimensão que só foi acrescentada praticamente ao final de sua obra.

5 A abordagem se *apresentou* como tal em uma obra de 1992 (DOISE; CLÉMENCE; LORENZICIOLDI, 1992), na qual não propunha um *rótulo* único, ora se autointitulando *abordagem quantitativa da RS* ou *abordagem multivariada das diferenças individuais* ou ainda *das RS como princípios organizadores das posições*.

Segundo o princípio de homologia estrutural, toda forma de pensamento social (ideologia, representações sociais, mitos, valores, religião) manifestada por um indivíduo tem um correlato estrutural, ou seja, é *marcada* pelas posições ocupadas por esses indivíduos na estrutura social; em realidade, como resultante de uma distribuição histórica dos capitais econômico, cultural, social e simbólico, bem como do gênero (TAFANI; BELLON, 2001). Segundo essa perspectiva, as variações observadas nos sistemas representacionais são vistas como produtos de um conjunto de assimetrias posicionais que refletem as relações de poder que estruturam a sociedade.

Alguns consideram o princípio de homologia estrutural como um postulado mecanicista: *dá-me tua posição e dir-te-ei o que pensas*. Nessa concepção, o pensamento seria então condicionado mecanicamente pela posição na estrutura social? A resposta é não! O próprio Bourdieu coloca em evidência que são conjuntos organizados de assimetrias, ou seja, cada indivíduo em particular pode agir sob efeito de diferentes posições que ele ocupa em diferentes situações. Trata-se de assimetrias cruzadas. Outro aspecto é que o campo social é dinâmico e se transforma à medida que as relações de trabalho, produção ou cultura se modificam. Doise, Clémence e Loranzi-Cioldi (1992) vinculam essa *dinâmica das assimetrias posicionais* aos fatores de adesão e ativação das identidades; dito de outro modo, os autores articulam sistemas de posição e processos identitários, que, por sua vez, são marcados pelas representações sociais. A identificação, ou o grau de identificação (particularmente o sentimento de pertença) tem um papel decisivo na construção das dinâmicas sociais, como também na dinâmica das próprias representações sociais.

Para Doise (1990), as variações nas representações sociais são formadas em diferentes contextos comunicacionais, nos quais os sujeitos se inserem e dependem dos interesses dos indivíduos ou dos grupos nesses contextos. Assim, no momento em que a *tomada de posição* de seu grupo de pertença se torna saliente, a representação de um objeto social importante é *atualizada*; podemos dizer *recontextualizada*, conforme a identidade do sujeito relativamente a esse *novo* conjunto de relações sociais simbólicas.

Assim, podemos sintetizar, que a abordagem posicional: a) considera que os membros de um grupo partilham um campo comum de conhecimentos acerca de um objeto social; b) porém, podem variar em suas avaliações ou julgamentos (posições) acerca desse objeto ou de aspectos dele; c) essas *variações* não são causadas por diferenças de personalidade, mas sim por um efeito de diferentes *posições* no espaço social, ou seja, conforme varia o contexto, um aspecto da identidade, antes *oculto*, torna-se saliente e *promove* a emergência de diferentes opiniões, que em outros contextos não apareceriam. Pertencemos a diferentes

grupos, ou temos diferentes vínculos identitários, que, ao serem colocados em evidência por um contexto, fazem aparecer *variações* nos julgamentos, nas *tomadas de posição em relação ao objeto*. Tomemos um exemplo banal: os católicos (praticantes) têm um conjunto de crenças em comum, dentre elas, aquela que normatiza o *sexo dentro do casamento*. Todos católicos sabem que a igreja católica defende que somente haja relação sexual depois do casamento. Porém, em um debate, conversa ou entrevista, que coloquem em comparação os católicos jovens e os *velhos*, um jovem católico pode manifestar opinião contrária à crença segundo a qual o sexo antes do casamento seria pecado. Mesmo se fizermos uma enquete com sacerdotes, uns atuando com grupos de jovens e outros não, e ainda de diferentes idades, podemos encontrar diferentes posições. E encontraríamos explicações, para essas diferenças, identificando diferentes posições (lugares) no campo social, a bem do rigor, na estrutura social.

Para estudar essas variações, os autores Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1992) propõem o chamado *modelo das três fases*. Nós o apresentamos do seguinte modo:

- a. Identificação do consenso ou do campo comum. Trata-se aqui do estudo da objetivação, no qual é importante (mas insuficiente) identificar os elementos das representações comuns aos indivíduos e aos grupos estudados, e descrever a forma como esses elementos são organizados. Aqui se visa estudar o consenso por meio de uma técnica estatística que coloque em evidência as variações e não a homogeneidade da população.
- b. Colocar em evidência as *tomadas de posição* por meio de uma cartografia do espaço social estudado (nesse caso o espaço é o *campo do objeto de representação social*). Os membros de uma população determinada podem diferir nas posições que tomam individualmente em relação ao objecto representado e é necessário procurar as dimensões sobre as quais os indivíduos apresentem variações de posição;
- c. Explicar diferentes tomadas de posições em relação às diferentes *posições* ocupadas no espaço social, em três níveis de ancoragem: a) *ancoragem psicológica*, adesão aos metassistemas (atitudes, valores); b) *ancoragem psicossociológica*, adesão às normas grupais e às práticas; c) *ancoragem sociológica*, correlação com as variáveis sociodemográficas aplicadas ao estudo.

Com relação às técnicas, devemos esclarecer que, embora possam parecer complexas, sua arquitetura é bem descrita na obra de 1992. A dificuldade real é de se ter hipóteses claras sobre quais metassistemas sociais (nesse caso, ideologias, sistemas de crenças) e quais *posições sociais*, podem estar implicadas

na compreensão da regulação dos sistemas cognitivos dos indivíduos pelos metassistemas simbólicos (DOISE, 1986). Está equivocada a visão que reduz essa abordagem a um manejo restritamente estatístico. O domínio das técnicas não basta ao estudo posicional das representações sociais:

Da mesma forma que o estudo de uma RS não poderia se reduzir à objetivação, a definição do campo não pode ser compreendida como um espaço de palavras definido por relações estatísticas. Os elos geométricos e estatísticos não devem ser confundidos com os elos semânticos e psicológicos. (DOISE; CLEMENCE; LORENI-CIOLDI, 1992, p. 95).

O desafio para se estudar a ancoragem das representações sociais com base nessa abordagem reside no fato de que ela solicita uma concepção clara, por parte do pesquisador das noções de campo e de espaço social. Por isso, os autores se *ancoraram* firmemente em uma visão sociológica que é, em toda evidência, aquela fundamentada no pensamento de Pierre Bourdieu.

Para finalizar, essa abordagem se adéqua bem ao contexto de campos sociais nos quais existem *representações sociais normativas*, cujo *modelo* pode ser encontrado no estudo sobre os Direitos Humanos (*Droits de l'Homme et Force des Idées*, DOISE, 2001).

Jodelet (2004) fez uma crítica a essa forma de estudar a ancoragem, destacando três pontos: a) o risco de ocultar a objetivação, uma vez que não se identifica um núcleo ou uma estrutura; b) o risco de não prestar atenção aos conteúdos, aos significados construídos e seus efeitos simbólicos, podendo levar a confundir representações sociais com outros conceitos, como valores ou ideologias; c) incidir em um certo *objetivismo*, uma vez que as posições (organizadas conforme as relações sociais) são a dimensão que organizam as análises. Em resposta, Buschini e Doise (2008) afirmam a existência de duas versões da ancoragem, uma *semântica*, que passa pela identificação do núcleo figurativo e seu enraizamento na realidade; e outra de *regulação social*, ou seja, do impacto dos *metassistemas* (institucionais, ideológicos, de valores, religiosos) no funcionamento da representação, na verdade, nas *tomadas de posição*. Esses autores reconhecem a necessidade de modelos mais integrativos e apontam duas vias para superação: ou pela exploração dos *Themata*, ou estudar a ancoragem não a partir do objeto, mas das dinâmicas e práticas grupais, como vinha sendo feito ao longo dos anos 2000 pelos pesquisadores da abordagem estrutural. Esse debate é revelador da riqueza de perspectivas ou de olhares (como apontamos anteriormente no texto, acerca das *figuras do estranho*) que a TRS permite (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2011).

O Estudo da Ancoragem na Abordagem Estrutural

Desde a formulação da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994, 1987, 1984), pesquisadores dessa escola se interessaram também por estudar como uma representação social (como os elementos centrais e periféricos) *reagia a mudanças ou às dinâmicas sociais*. Ou seja, se interessaram em estudar a ancoragem das RS nas situações (dinâmicas) sociais. E os estudos de campo (ADRIAMIFIDISOA 1982; CAMPOS, 1998; GUIMELLI, 1998) contribuíram para consolidar a teoria.

Para sintetizar, podemos afirmar que, enquanto a abordagem posicional (DOISE, 2002) é mais apropriada ao estudo dos quadros de ancoragem, como o ilustrado aqui pelo modernismo, a abordagem estrutural é mais apropriada ao estudo da ancoragem no cotidiano, como ilustrado pela situação do *aluno incluído*. Podemos propor uma formulação nova, segundo a qual a abordagem estrutural estuda a ancoragem das RS nas situações, com foco na relação entre as práticas e as RS, como conjunto de crenças, de significados, ou seja, como formação simbólica.

Moliner (2001) define a ancoragem como o processo pelo qual a representação se insere (*se agarra*) na sociedade, por meio de duas formas complementares:

De um lado as informações relativas ao objeto de representação serão interpretadas a partir de domínios de conhecimentos pré-existentes, que vão servir de quadro de referência. [...] de outro lado, os saberes, assim produzidos, vão ser instrumentalizados pelos grupos sociais, lhes permitindo legitimar suas posições ou atingir seus objetivos. (MOLINER, 2001, p. 19).

A ancoragem pode, assim, ser concebida como um *processo dinâmico*, sempre presente quando uma situação social solicitar uma avaliação acurada dos elementos simbólicos presentes nela, sempre que uma situação da realidade social exigir um *reconhecimento*, uma reinserção da experiência atual em um quadro simbólico (aqui podemos também dizer, cultural) de referência.

Para a abordagem estrutural, na maioria das situações, as situações *cotidianas*, o processo de ancoragem é pouco saliente, pois os esquemas periféricos asseguram um funcionamento *quase automático* das RS.

Os esquemas periféricos asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grelha de interpretação de uma situação: eles indicam, as vezes de modo muito

específico, o que é *normal* (e por contraste, o que não é) e, então, o que é preciso fazer, compreender, memorizar... Estes *esquemas normais* permitem à representação de funcionar economicamente. (FLAMENT, 1989, p. 209, grifo do autor).

A pouca difusão no Brasil dos trabalhos de Flament, Guimelli e Moliner contribuíram para uma visão distorcida da abordagem estrutural, como se ela se ocupasse somente em descobrir se certas representações têm ou não um núcleo estabilizado. Nessa abordagem, uma representação é composta de um conteúdo e de uma organização ou estrutura, essa última dividida em dois sistemas (núcleo central e elementos periféricos), cada um assegurando diferentes funções. Nesse contexto, a *inserção* (ancoragem) da representação na sociedade se opera muito mais por meio do funcionamento do sistema periférico do que do sistema central, sobretudo porque é no sistema periférico que se encontram os esquemas de ação. Somente com os trabalhos de Flament (1987, 1989, 1994a, 1994b, 2001, 2002) se pode compreender o importante papel desse sistema no funcionamento da representação.

No geral, trata-se da ancoragem das RS como formação simbólica (conjunto de crenças ou de significados ou de conteúdos) nas práticas do grupo. Esse modelo de estudo foi desenvolvido especialmente por Guimelli (1994, 1998) e pode ser esquematizado da seguinte forma: a) um mesmo grupo de sujeitos (enfermeiros, policiais ou caçadores, como nos três estudos de Guimelli) historicamente desenvolve dois ou mais tipos de práticas, constituindo um cenário do tipo *práticas novas* ou *práticas tradicionais*. Às vezes um tipo de prática está em *oposição* a outro; b) nem todos os membros desse grupo tem acesso ou interesse a todos os tipos de práticas; c) conforme o acesso e a frequência a *práticas novas*, ou não, aparecem diferenças no núcleo central da representação. Para realizar tal estudo é preciso fazer um inventário consolidado de cada tipo de prática, com estudos documentais, históricos ou etnográficos; é preciso recorrer ao *método de juizes*, com entrevistas com profissionais especialistas (antigos na profissão, *sábios* da profissão). Também não se dispensa uma análise do contexto ideológico e institucional; para avaliar a emergência e a consolidação de práticas diferentes das *tradicionais*. Uma vez constituídos os *tipos de práticas*, especialmente as *práticas novas*, o uso das técnicas da abordagem estrutural (análise de similitude, testes de centralidade, hierarquização, *Esquemas Cognitivos de Basel/SCB*, técnicas de substituição ou descontextualização associadas à *zona muda*) é essencial para comparar as representações encontradas em grupos recortados, conforme o acesso e o uso, frequente ou não, de tais práticas.

Entretanto, o estudo da relação entre práticas e representações solicita, na maior parte dos casos, uma visão mais complexa e refinada do contexto que envolve o desenvolvimento e realização dessas mesmas práticas, solicitando o estudo da SITUAÇÃO. Assim, outra forma de estudar a ancoragem com base nessa abordagem é o que chamamos aqui *efeitos de contexto* na orientação e na justificação das práticas sociais, mediante a construção de *sistemas de representações e práticas*, cujo modelo embrionário foi proposto por Abric (1996) acerca do estudo das situações de exclusão/inserção. Nesse texto ele apresenta um *modelo* de estudo das situações de exclusão e afirma que, para entender e intervir nessas situações, não basta conhecer a representação que os *agentes de inserção* fazem da população-alvo, ou seja, da população de *excluídos*. Para o autor, a exclusão social é produzida por um sistema social, de tal modo que as práticas de *inserção* são reguladas por um sistema de categorizações, antecipações e julgamentos, ou seja, um *sistema de representações*.

A noção provisória de uma *ancoragem nas práticas* vai ser substituída na medida em que se avança a ideia de uma *ancoragem na situação*. O que é evidente, pois as práticas se dão em realidades sociais concretas. Todavia, os estudos de Guimelli (1994, 1998) e de outros não estavam direcionados a elaborar e testar um *modelo*, no sentido pleno. Cronologicamente, quanto mais avançaram os estudos de campo, mais eles indicavam a necessidade de inserir a *dinâmica interna* (o estudo das relações hierárquicas entre os elementos da representação) em uma visão mais ampla do espaço social. E foi em face de um grande problema social, a exclusão, que Abric (1996) vai lançar as bases para a integração da representação global da situação com a ancoragem no sistema social.

Sem o estudo da ancoragem, a abordagem estrutural incorreria no risco de se tornar um cognitivismo superficial e reducionista da noção de *social*. Pode-se atestar um grande desenvolvimento do estudo de *como uma representação se insere na sociedade* (ancoragem), por meio do estudo das dinâmicas das representacionais (FLAMENT, 1999, 2002; MOLINER, 2001; CAMPOS, 2003, 2016).

O Estudo da Ancoragem no Campo da Educação no Brasil: desafios?

Os estudos de representações sociais no campo da educação no Brasil se situam em um *mundo social* em ritmo acelerado de transformações, especialmente naquilo que podemos chamar, com certa liberdade, de *o campo da escola* e *o campo do trabalho*, o qual também produz efeitos de poder sobre a função social da escola. Para resumir: a) hoje, para além de uma multiplicação desordenada de tarefas do professor, há uma multiplicidade de papéis inscritos semanticamente

dentro, ou tangencialmente, de um mesmo *rótulo*, o professor, e a gestão desses papéis dentro de uma mesma organização gera grande tensão; b) há uma crise identitária, seja pela gestão dos papéis, seja pela distância entre a formação dada nas universidades e o *chão de escola*, pela significativa distância entre as idealizações do papel (ancoradas nos valores sociais dos diferentes grupos de origem em uma memória ontológica positiva da escola como *lugar de proteção, de fazer amigos*, de socialização) e a realidade das condições objetivas de trabalho na escola, e, ainda, distância entre a idealização de um *métier* valorizado pela sociedade e o trato real como *categoria de funcionários mal remunerados*; c) a própria função social da escola (LIMA; CAMPOS, 2015) não pode mais ser vista de modo monolítico e cenário de transformações e injunções internacionais, com alguns atores sociais afirmando perspectivas de cidadania, inclusão, acolhimento, e outros atores afirmando a necessidade pragmática de melhor preparar para o mercado de trabalho, buscando consolidar os processos de categorização e seleção, estabelecendo a base simbólica das desigualdades; d) há uma distribuição desigual das ações vinculadas às políticas públicas, tanto de recursos materiais quanto humanos, nas unidades do sistema escolar; e) por fim, se faz necessário rever a própria organização da escola no sentido de suas grades curriculares, procedimentos e sequenciação dos conteúdos. Se não promove, acaba por aceitar e legitimar uma perspectiva conteudista e seletiva no segundo segmento do Ensino Fundamental e no ensino médio e *socializadora* nos anos iniciais.

Esses elementos de cenário, que não se pretendem exaustivos, compõem parte de um *mundo social* no qual os agentes atuantes na escola (professores, pais, alunos, administrativos) circulam e realizam suas práticas de modo ativo, intencional. Particularmente, os professores não são meros executores de papéis determinados pela organização: eles são sujeitos da construção do campo da escola e de suas representações desse mundo e de suas práticas. E sua ação intencionada, por outro lado, não tem uma autonomia absoluta, como se costuma pensar: eles atuam sob o efeito de influência de outros grupos com outros interesses, sob o efeito das condições objetivas e das injunções institucionais, navegando na tensão entre as tarefas prescritas pela escola e aquelas acumuladas na memória coletiva da profissão que se organizam como *representações sociais*. Ou seja, seu agir se dá em um mundo de conflitos e tensões.

O estudo da ancoragem é um dos caminhos para entendermos *como* esses sujeitos vinculam seus sistemas sociocognitivos (que nós chamamos de representações sociais), seus objetivos, tarefas, expectativas, valores, ao mundo que os envolve; nesse caso, vinculam suas representações ao campo da escola.

Por fim, gostaríamos de reafirmar que não se trata em absoluto de pleitear que existe uma forma melhor ou *correta* de se estudar a ancoragem; não existe

um *a priori* de abordagens mais eficientes. Um belo exemplo é o conjunto de estudos sobre a globalização (POESCHL; VIAUD, 2008; DOSSIER: REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA MONDIALISATION, 2007) realizados por um grupo coordenado por Jean Claude Abric, que usou as três abordagens e ilustra como diferentes olhares contribuem para uma compreensão mais acurada de como uma representação mantém uma relação dinâmica com seu contexto simbólico e social.

O desafio de estudar a ancoragem, no campo da educação brasileira, através da TRS, corresponde ao desafio de superar os estudos descritivos para aceder a uma compreensão dinâmica dos fatores psicossociais que participam da construção da *função social* (LIMA; CAMPOS, 2015) da escola e do professor.

Referências

ABRIC, J.-C. L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. **Bulletin de Psychologie**, Paris, Tome 37, n. 366, p. 861-875, 1984.

_____. **Coopération, compétition et représentations sociales**. Fribourg: DelVal, 1987.

_____. Pratiques sociales, représentations. In: _____. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 217- 251.

_____. De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In: _____. (Ed.) **Exclusion sociale, insertion et prévention**. Ramonville Saint-Agne: Erès, 1996. p. 13-33.

ADRIAMIFIDISOA, I. **La transformation d' une représentation sociale: exemple des relations sociaux à Madagascar**. Thèse de Doctorat en Psychologie: Université de Provence, 1982.

APOSTOLIDIS, Thémis. Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. In: ABRIC, J. C. (Ed.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2003. p. 13-35.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**. Critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

BRAGA, Claudomilson F; CAMPOS, Pedro Humberto F. **Representações sociais e comunicação: a imagem social do professor na mídia e seus reflexos na (Re)significação identitária**. Goiânia: Kelps, 2016.

BUSCHINI, Maurice; DOISE, Willem. Ancrages et rencontres dans la propagation d' une théorie. In: BADIOT, B.; LAGE, Elizabeth; ARRUDA, Angela (Ed.). **Une approche engagée en Psychologie Sociale** : l'œuvre de Denise Jodelet. Saint Agne: Erès, 2008. p. 13-25.

CAMPOS, Pedro Humberto F. Lorsqu'on a des «bonnes raisons» de ne pas faire ce que nous croyons être le «plus important à faire». In: LO MONACO, Grégory; DELOUVÉE, Sylvain; RATEAU, Patrick (Ed.). **Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications**. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2016. p. 355-359.

_____. Rappports entre pratiques et représentations: apports théoriques et empiriques pour un modèle d' étude. **Psychologie & Société**, Paris, v. 6, p. 132-162, 2003.

_____. **Pratiques, représentations et exclusion**: le cas des éducateurs des enfants de rue au Brésil. Thèse de Doctorat en Psychologie, Université de Provence, Aix-en-Provence, France. 1998.

CODOL, Jean Paul. On the system of representations in a group situation. **European Journal of Social psychology**, n. 4, p. 343-365, 1974.

DOISE, Willem. **Logiques sociaux dans le raisonnement**. Neuchâtel: Delachaux & Niestle, 1986.

_____. Les representations sociaux. In: GHIGLIONE, Rodolfe; BONET, Christian; RICHARD, Jean François (Ed.). **Traité de psychologie cognitive**. Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

_____. L'ancrage dans les etudes sur les representations sociaux. **Bulletin de Psychologie**, Paris, n. 405, p. 89-95, 1992.

_____. **Droits de l'homme et force des idées**. Paris: PUF, 2001.

_____. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./ abr. 2002.

DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations sociales et analyses des données**. Grenoble: PUG, 1992.

DOSSIER: représentations sociales de la mondialisation. **Bulletin de Psychologie**, Paris, v. 60, n. 487, 2007.

ELEJABARRIETA, Fran. Le concept de représentation sociale. In: DESCHAMPS, Jean-Claude; BEAUVOIS, Jean-Léon (Ed.). **Des attitudes aux attributions**. Grenoble: PUG, 1996. p. 137-150.

FLAMENT, Claude, Pratiques et représentations sociales. In: J.-L. Beauvois, R. Joule, J.-M. Monteil (Éd.). **Perspectives cognitives et conduites sociales**. Cousset, De Val, p. 143-150, 1987.

_____. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 204-219.

_____. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994a.

_____. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Éd.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Délachaux et Niestlé, 1994b. p. 85-118.

_____. La représentation sociale comme système normative. **Psychologie & Société**, Paris, v. 1, n. 1, p. 29-53, 1999.

_____. Pratiques sociales et dynamique des representations. In: MOLINER, Pascal (Ed.). **La dynamique des representations sociaux**. Grenoble: PUG, 2001. p. 43-58.

_____. Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. **Psychologie & Société**, Paris, v. 4, n. 2, p. 57-80, 2002.

GAY, Peter. **Modernismo: o fascínio da heresia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GILLY, Michel. **Maître-élève**. Rôles institutionnels et représentations Paris: PUF, 1980.

GUIMELLI, Christian., La fonction d'infirmière : pratiques et représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Éd.) **Pratiques et représentations sociales**. Paris, PUF, 1998. p. 83-108..

_____. **Chasse et nature au Languedoc**. Paris: Harmattan, 1998.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984. p. 357-389.

JODELET, Denise. Ecletisme et représentations sociales. **Nouvelle Revue de Psychologie Sociale**, Paris, v. 3, n. 1-2, p. 145-150, 2004.

_____. Aperçus sur les methodologies qualitatives. In: MOSCOVICI, Serge. (Éd.). **Les methodes des sciences humaines**. Paris: PUF, 2003. p. 139-162.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Rita de C. P.; CAMPOS, Pedro H. F. Classes sociais, campos, grupos: contribuições para pensar a função social da escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 3, 633-652, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image, son publique**. Paris: PUF, 1976.

_____. L'ère des representations sociales. In: DOISE, Wilhem; PALMONARI, Augusto (Ed.). **L'étude des représentations sociales**. Lausanne: Delauchaux & Niestlé, 1986. p.34-80.

_____. **Representações Sociais**. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOLINER, Pascal. (Ed.) **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: PUG, 2001.

PAUGAM, Serge (Ed.). **L' Exclusion sociale, l'état des Savoirs**. Paris: PUF, 1996.

POESCHL, Gabrielle; VIAUD, Jean. (Ed.). **Images de la mondialisation**. La construction sociale d'une représentation. Rennes: PUR, 2008.

RICHARDOT, Sophie. Représentations sociales et éducation. In: LOMONACO, Grégory; DELOUVÉE, Sylvain; RATEAU, Patrick (Ed.). **Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications**. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2016. p. 343-353.

SCHULMAN, Lee S. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. San Francisco: Josey Bass: 2004.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. In: SEIDMANN, S.; SOUZA, C. P. de (Org.). **Hacia una psicología social de la educación**. Buenos Aires: Teseo, 2011. p. 23-48.

TAFANI, Eric; BELLON, Sebastien. Principe d' homologie structural et dynamique représentationnelle. In: MOLINER, Pascal (Éd.). **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: PUG, 2001. p. 163-193.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRINDADE, Zeidi A.; SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Angela Maria de O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: TRINDADE, Zeidi A.; SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Angela M. O. (Org.). **Teoria das Representações Sociais. 50 anos**. Brasília/DF: Technopolitik. 2011.

VIAUD, Jean. L'objectivation et la question de l'ancrage dans les representations sociales. In: ROUSSIAU, Nicolas (Ed.). **Psychologie sociale**. Paris: InPress, 2000. p. 89-100.

Recebimento em: 04/10/2016.

Aceite em: 23/06/2017.