

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DECISÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Margot Campos Madeira  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## RESUMO

Este artigo aborda a problemática das decisões em educação considerando-a à luz do movimento que, numa dada totalidade social, vai definindo, de forma articulada, espaços e atores. O constructo das representações sociais é assumido como caminho promissor para uma aproximação mais efetiva desta complexidade, na diversidade, contradição e complementaridade que fazem sua dinâmica e seus processos. A partir de resultados de pesquisas sobre representações sociais da educação foi possível mostrar as articulações entre decisões, condutas e o sentido que as articula ao seu objeto e aos que se lhe vão associando na experiência concreta dos homens, com suas histórias afetivas e efetivas, suas demandas e projetos.

## ABSTRACT

This article deals with the problematic of decisions concerning education in the light of the movement which, in a given social context, defines spaces and actors in an articulated manner. The construction of social representations is considered a promising way of approaching more effectively this complexity in the diversity, contradiction and complementarity which account for its dynamics and processes. From the results of researches on the social representations of education it has been possible to show the articulations between the decisions, conducts and sense which are associated to it in the concrete experience of men with their stories, both affective and effective, their demands and their goals.

Este artigo encaminha a abordagem da problemática da decisão no campo da educação considerando-a na diversidade que, dinamicamente, vai caracterizando espaços e atores numa dada totalidade social.

Não está em questão um histórico e abstrato "nacional", ou "regional" ou, mesmo, "individual". Define-se totalidade como a síntese, sempre provisória e dinâmica, que se vai construindo nas relações históricas e concretas entre suas partes. Sem pretender aprofundar implicações conceituais, enfatiza-se a importância da consideração da totalidade como categoria de análise necessária à apreensão da complexidade envolvida em qualquer processo decisório, seja no caso de um indivíduo de estratégias para as implementar. São, portanto, inaceitáveis posturas que considerem as políticas nacionais como simples somatório de intervenções localizadas e seletivamente singulares que se

concretizariam pela adesão natural das destinatários aos objetivos que estão sendo proclamados. Para estas posturas, a inexistência de uma natural adesão por parte dos destinatários caracteriza-se como indicador de alguma inadequação destes últimos, sem jamais apontar para questionamentos acerca da pertinência, consistência ou coerência das decisões relativas à própria política e à sua implementação.

As políticas educacionais, em geral, e suas práticas, em particular, vêm se definindo, ao longo do tempo, através de formulações nas quais o espaço de decisão do indivíduo fica restrito à sua mecânica adesão ao previamente definido por outrem, como o melhor para si. Nesta ordem de idéias, a vida concreta dos sujeitos, as experiências e as relações que vão marcando sua história afetiva e efetiva, seu universo simbólico enfim, tomam-se detalhes de menos importância, diante da magnitude dos problemas e da pertinência de parâmetros e padrões, predefinidos como modelos a serem seguidos e assumidos necessariamente.

Com esta argumentação, não se intenta propor trocas de abordagens, nem substituição de métodos. Não se trata de instalar mais um modismo, em meio a tantos que fizeram ou vêm fazendo "escola" na academia. Busca-se definir uma postura analítica que supere dicotomias de enfoques ditos macro ou micro, quantitativo ou qualitativo, objetivo ou subjetivo. Rejeita-se o posicionamento dicotômico, pois este toma as análises estáticas e estagnantes, vez que não podem integrar em si a consideração do dinamismo das diversas ordens de relações em jogo, num dado concreto em construção.

A consideração do macro e do micro, do quantitativo e do qualitativo, têm seu espaço na apreensão do objeto mas, tanto podem petrificá-lo, se o desrealizam e o isolam, quanto podem aproximar-se de sua riqueza concreta e potencial, se o tomam como síntese dinâmica de suas partes construtivas e parte específica de totalidade mais ampla. É nesse conjunto de relações, envolvendo múltiplos níveis e dimensões, que o real se concretiza.

Nesta perspectiva, ao se ter sob foco a questão da decisão no campo específico da educação, a pergunta que se impõe, insere-se no espaço

das relações mutuamente constitutivas entre indivíduo e sociedade: perseguem-se, no processo interpretativo, as interações entre estes pólos complexos e, em nível inferencial, o próprio dinamismo pelo qual esta reciprocidade se constrói. É neste espaço que se pretende situar a importância das contribuições que poderiam advir da consideração do constructo das representações sociais como categoria de análise. Considera-se, que o veio teórico-metodológico aberto através deste constructo constitui-se em um caminho rico e promissor para a apreensão e a análise do concreto na diversidade, contradição e complementaridade que fazem sua dinâmica e seus processos.

A representação social é aqui tomada como a *“particularização, num objeto, do processo mais amplo de apreensão e de apropriação do real pelo homem, enquanto sujeito-agente.”* (Madeira, 1991) Uma representação social, portanto, não se estrutura isoladamente, vez que integra o dinamismo pelo qual o real torna-se concreto para o homem que, assim, se define ao defini-lo. É neste sentido que se pode afirmar que as representações organizam-se *“enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações condutas.”* (Jodelet, 1989, p.36). Não surgem no recôndito de individualidades abstratas. Supõe objetos, sejam eles pessoas, coisas, conceitos, idéias, reais ou imaginárias, apreendidos, conhecidos, apropriados, no processo prático, por homens inseridos de forma determinada numa dada totalidade social, portanto num tempo e num espaço precisos. Ressalte-se que, neste enfoque, tem-se como pólo as relações mutuamente constitutivas entre o individual e o social enfocadas a partir do chamado campo de representações sociais que atua como um *“filtro interpretativo”* (Abric, 1989, p. 191), determinando comunicações e condutas. É a partir deste campo que o homem, em sua cotidianidade, comunica-se e age, escolhe e decide.

Deixa de ter sentido, nesta ordem argumentativa, a consideração das decisões políticas como resultantes de uma racionalidade abstrata, determinada por uma lógica que, por si só, impor-se-ia como necessária. A lógica e a racionalidade estruturam-se nas condições relacionais concretas e

históricas daqueles que as constróem. Colocar as decisões políticas, no contexto histórico e conjuntural das relações de forças que procuram construir identidades coletivas, permite perceber sua afinidade com as representações sociais.

Estas últimas têm em comum com as políticas o fato de não se estruturarem no vazio. Ambas espelham as contradições da totalidade social às quais estão referidas. Ambas articulam-se a objetos do real que, através delas, assumem concretude. Ambas relacionam o ontem e o hoje, na definição de um amanhã. As representações sociais não são uma mera reprodução do real em um nível subjetivo mas sua reorganização significativa, na qual se enraízam o pensar e o agir do homem. Também a política pretende ser uma reorganização do real. É uma preparação, uma antecipação da ação em condições determinadas, num processo contínuo de tomada de decisão, onde estão implicadas uma pluralidade de relações e de sentidos sociais. Política e representação social supõem-se e partilham o processo de busca de solução dos problemas, de modelação das interações sociais, do desenho de padrões de conduta.

No dinamismo de gestação das representações sociais, não existe a indivíduo isolado nem, diluidamente, a coletividade. Está em jogo o indivíduo inserido de forma concreta e determinada numa dada totalidade social como pessoa única. Esta unicidade decorre, justamente, das sínteses possíveis às relações complexas entre a totalidade que é este homem, marcada por aqueles com as quais interage e pelo concreto que se lhe chega, em suas determinações, através da prática. Entende-se, portanto, que as representações estruturam-se como *“uma forma de conhecimento social, um saber prático.”* (Jodelet, 1984, p.360) Constituem-se, em si mesmas, totalidades articuladas na interseção do subjetivo; totalidades que se formulam e reformulam, continuamente, no embate das experiências concretas, vividas pelo sujeito em relações contraditórias e complementares de afirmação e de negação.

No processo de concepção de política e em sua concretização (se esta chega a ocorrer) sob a máscara da neutralidade, da objetividade e da racionalidade na definição de prioridades, objetivos, metas, estratégias e clientela

está presente uma forma de pensamento social, um saber acerca do real, de sua construção e de suas perspectivas, ou seja, estão presentes representações sociais, pelo menos daqueles que determinam as políticas e as formulam, orientando suas decisões e ações. Se isto não chega a ser uma novidade, pelo menos abre espaço para algumas reflexões e para a colocação de questionamentos: a decisão não é neutra, nem decorre de uma racionalidade desconectada das condições sociais, históricas, afetivas, etc., que marcam o sentido daquele objeto para os que se posicionam. Esta afirmação procede, independente do objeto, de sua complexidade e das características do processo pelo qual a decisão é tomada. A tomada de decisão, portanto, não se faz de forma isolada: em qualquer nível, articula, num ato de síntese, um processo complexo que a extrapola e ao próprio objeto, pois integra, numa busca de coerência, interesses e sentidos, às vezes contraditórios, conflitivos ou complementares.

As representações sociais que impregnam as decisões nas políticas são, predominantemente, as daqueles que as formulam, partindo das representações que têm de si mesmos e de seus interesses, dos outros, de suas necessidades e interesses e da significação destes outros para si, enquanto integrantes e articulados a determinados grupos. Espelham e informam uma visão de mundo, de homem, de sociedade que, no entanto, é tomada única, natural, normal por ser abstraída das condições concretas de sua estruturação. Este mecanismo torna dispensável que sejam ouvidas, em quaisquer circunstâncias, as vozes dos destinatários das decisões políticas pois estes, ou diriam o que já é sabido, ou nada teriam a dizer. Justifica-se, desta forma, a imposição e a generalização.

Por outro lado, os destinatários destas políticas, têm, também eles, suas representações acerca dos objetivos das mesmas, de suas estratégias e propostas, articuladas a uma visão de si, do mundo, e de no mundo. Representações estas que levam as marcas da inserção destes sujeitos na totalidade social, espelhando valores, normas, símbolos, aspirações, desejos e demandas, sonhos e frustrações que definem e demarcam aquele homem concreto. Sua

postura frente às políticas que o têm como objeto é marcada por estas representações e por todas as que se lhe associam, dando-lhes consistência e coerência, ao mesmo tempo que lhe assegurando seu espaço nos grupos com os quais interage. Logo, aceitar ou não uma iniciativa, aderir a um projeto ou rejeitá-lo de alguma forma, envolve níveis decisórios diversos e complexos, não podendo ser considerado, apenas, como uma questão de vontade, de capacidade ou de condições da indivíduo.

Como a totalidade supõe a diversidade de suas partes, diversas são as representações de objetos, denotando e conotando, em sua organização e em suas articulações, o vivido, a experiência do concreto, e os interesses que garantem inteireza deste último em um dado momento. Em consequência, ter-se-ão, no delineamento das políticas sociais e em sua implementação, discursos e práticas nos quais o homem comum poderá não se reconhecer ou se encontrar, justamente, na divisão que o paralisa, por ter, nos mesmos, negado o espaço do seu possível.

Não se pode falar de uma intencionalidade meramente racional, por parte dos que tomam as decisões quanto à formulação e à implementação das políticas públicas, que os levaria a desconhecer a diversidade. É muito mais complexo. Estão em jogo, os processos e mecanismos pelos quais o homem, frente ao outro, se reconhece e se define, no viver, no pensar, no agir,. Estão em presença de interesses antagônicos embora complementares que formam e informam a totalidade social, forjando-a.

As implicações desta problemática no campo da educação são particularmente sensíveis. O processo educativo supõe e exige diálogo e participação ativa de todos os envolvidos ou constituir-se-á, em múltiplos níveis, instrumento eficaz de discriminação e de esforço de distinções. Educação não é preenchimento de vazios, mesmo quando está em tela a educação formal a ser desenvolvida na escola. É construção comum que se faz na consideração do já existente, sem o que qualquer diálogo seria impossível. O domínio da escrita e da leitura não pode ser encarado como uma passiva apreensão de códigos, mas como sua contínua reinscrição na história, ao

possibilitar a expressão de todos os grupos que fazem uma dada totalidade social.

Proclama-se no discurso oficial, o mote da educação e da escola para todos. E os problemas continuam, agravam-se, agudizam-se. Nas campanhas de massa, o caos da educação básica no Brasil é colocado como um drama social à parte, em vias de superação pelo esforço do governo na construção de escolas, na oferta de serviços de qualidade. Não é objeto deste artigo a análise desses investimentos, mas cumpre dizer que este caos não se constitui como um drama isolado. Antes, expressa um dos aspectos da pauperização do homem, num processo mais global de sua exploração. Esta exploração atinge-o radicalmente pois o priva das condições de sua expressão como sujeito histórico.

Educação não pode ser pensada desconhecendo ou desconsiderando o concreto de muitos, para a afirmação do que é comum a uns poucos que detêm os meios para impor o que lhe é específico. Não se pode fazer educação pela degeneração do que, na prática, vem sendo construído por homens concretos em seu ofício de viver e sobreviver. É incoerente pensar educação enquanto processo ativo e participativo emudecendo e imobilizando interlocutores ou a reduzindo a um processo escolar que se faz pela negação dos processos educativos mais amplos de uma sociedade.

Que significa para este homem aquilo que se lhe está sendo apresentado? Como estrutura ele as representações de educação, de analfabetismo, de escola? Que articulações sustentam estas representações e as embasam? Que relações ele estabelece entre a possibilidade dos filhos lerem e escreverem e as representações que se faz de si e do outro na configuração do mundo, de seu mundo? Que pólos dominam seu campo de representações e que níveis e dimensões estão envolvidos nestas polarizações? Que arranjos e combinações sustentam suas representações de tempo, de espaço e dos objetos neste tempo e neste espaço? Conheceremos, enfim, este homem, ou falamos dele e em seu lugar, a partir de nossos próprios referenciais?

Encontrar respostas para estas questões, a partir dos próprios sujeitos, poderia permitir que se vislumbrasse uma análise mais pertinente e o encaminhamento de estratégias mais efetivas para sua superação.

Na tentativa de dar maior visibilidade às relações que julgamos possíveis entre investigações no campo das representações sociais da educação e a questão da decisão, serão apresentados alguns aspectos das sínteses a que chegaram estudos que vêm sendo realizados por nós, ao longo de 15 anos, junto a analfabetos, a professores ou a pais de alunos de escolas públicas, tanto em zonas urbanas como rurais do Nordeste Brasileiro.<sup>1</sup>

Em todos estes estudos, a declaração do próprio analfabetismo é, invariavelmente, feita com dificuldade. Os sujeitos lançam mão de diversas estratégias para retardá-la e, quando o fazem, adotam um estilo indireto ou alusivo, pleno de imagens, de hesitações, de recorrências, de pausas, de frases truncadas através do que intentam reduzir a ansiedade mobilizada.

*"U caba iscuíta, caladu, caladu... Tá cunversanu! (risos) Eu mermu fui ai, prendê querqué coisim... ajuntá umas letra, num sabe?... qui/qui u causu é ajuntá... É... Cunhecê du sé presentadu eu jâ fui, qui num sô cego das letra não!... Não! Cego das letra eu não sô não!... Tonce chegava lá... caladu... e ia! Lá!... na vontade!... É... U/u causu é qui a mulé dixi que a mão era/era assim, num sabe? Qui a mão/ qui a mão era dura/dura, dura pras letra (pausa média) / havera di (risos) num sê? (risos) havera di sê diferente? Mão de caba bataiadô du seu vivê?... Deis di mindim assim?... Ai foi né? Cabô! Parô!... Fazê u quê? / Asdispoi u caba tem mai é qui cuidá a tê u di cumé... T'em essa di ficá: "Ah! Lê é bom! (risos) Num sei u quê! (risos) Hum! Num põe farinha na mesa não! O, ó, é a mão i u suó du caba qui põe, né mermu não?" (home 28 anos 2R).*

○ aprender a ler e a escrever configura-se como um objeto de desejo desvinculado de suas demandas prementes: é sonho e, como tal, aponta para limites cujo reconhecimento lhe é ansiogênico.

○ concreto destes homens está simbolicamente sintetizado na mão que, considerada inadequada para a escrita, é seu instrumento de sobrevivência. Note-se que, assim sendo, o mesmo instrumento de sobrevivência, o inscreve num espaço de exclusão. ○ desenvolvimento desta temática, em todos os discursos, se faz em meio a manifestações de ansiedade e de angústia.

*"Ó dona, a terra cunhece as mão de noi... Cunhece...  
(pausa longa) mão di caba bataiadô de mindim já nas roça...  
Hum! Já nu facão mai u pai... Óia só, ó! Tá i a malca! Tá  
veno só?... Vai pá iscola? A mulé/a f'essora num/qui tem  
um cumpade meu qui foi lá i a/a fessora num/a mão dele  
num dava pressas/essas coisa não (pausa médi) ls/iscola devera  
dê sê bom/Quem havera di dizê qui num é? Iscola é bom!...  
É bom! Prendê quarqué/prendê pegá um/um/fazê essas coisa  
di iscola mermu. U casu é qui u caba du trabaio da terra  
num tem cabeça/ num temca/cabeça de jeito e manera pressas  
coisa di/di/essas coisa di iscrevê não." (Homem 32 anos,  
ZR).*

A decisão de ir, quando adulto, à escola, ou de nela permanecer, articula-se sempre, às condições de vida do sujeito, às suas necessidades de sobrevivência., à convicção da própria inadequação à mesma e a ausência de vínculos concretos entre o que lá se faz e o seu viver. Observe-se que, em todos os discursos, o trabalho da escola não tem referências concretas para o sujeito, que encontra dificuldades para explicitar o que lá se faz.

Como núcleo central das representações destes sujeitos, articulando e informando todas as demais significações, está a contradição entre o desejo de vida, de espaço, de expressão e a certeza da própria morte já atualizada na fome, na necessidade, na luta sem descanso pela sobrevivência:

*"sabe lá, que qui é prum pai de família num num tê, assim dizê... dois tões pra cumprá um pão prum filhu? Mió num chegá im casa pra num vê não... ô chega já isquentado, brigano... qui ai ninguém num pedi nada não... É chega já na/ó... qui dói, dói/ó... agora num dá du caba/misera de vida... vida mai miserenta qui u caba abi dus óio... i... i/tá lá." (homem, 30 anos ZU).*

A Escola é colocada, num primeiro momento, de uma forma idealizada, num discurso geral, indefinido, como porta segura de acesso a um modo melhor. Este vai, aos poucos, assumindo contornos como a negação do que caracteriza o seu próprio viver. Colocada assim, a escola preserva, em si, todas as virtualidades positivas, a que, pouco a pouco, vai se contrapondo o negativo, polarizado na escola concreta dos filhos. Note-se, entretanto, que este negativo vai se construindo num jogo de afirmação-negação:

*Eu tô muito satisfeita... escola boa, tudu ali... nu direito... gente de muito sabê... trata bem as crianças e tudu/tem deis qui num trata não, agora num é assim no mundo? Num é mermu não? Asdispoi... u qui é dadu/num é mermu não? Merenda boa... e papa/é... tem veis qui inté isquenta, qué todo u dia pá levá um cuentru, uma tumate... i inda diz 'mai é um cuentrim só... um sázim'... Tá danado! Leva cuma? Si num tem nem pus qui tá em casa... 'mãinha, si num tem num vô não. Pá passar velgonha?' Tá certo. U dia qui tem, vai. Quanu num tem, ispera ditê. Agora... satisfeita, eu tô. É uma bênção! As mulé tudu ali, fazem as coisa qui tem di fazê/tem dela qui num vem, e coisa e tá... É... sei não... iscola é o masso! {Mulher, 23 anos, ZU}.*

Um outro núcleo que vai, progressivamente, se estruturando, refere-se as representações do filho na escola. Dois discursos se entrecruzam: o da esperança, do desejo projetado neste filho, e o da experiência concreta, através

da qual lhe vem a certeza de que ao filho caberá o mesmo espaço que lhe cabe. A ansiedade e a angústia que vão sendo geradas, rompem, muitas vezes, o processo de palavra, levando o sujeito a terminar a entrevista.

*U causu é exi: Lourdi é a mai veia, ai tá na iscola prá prendê! Ai, vai, num vai, Deus querê ela prende, ai pronto! É assim!... U mai vei sempi tem mai chança, qui essa é lei de Deus. (pausa curta) Tô insperano ela prendê/Insperano a bem dizê num tô, qui já tem é dia qui ela vai lá na iscola i nada. Eu penso assim, na minha cabeça: u povo diz qui escola é coisa boa. Devera di sê... Sei não... As vei, iscola é boa lá/lá (risos) lá pus/pu povo di/pus grandi (risos) Todu dia a mulé manda Lurdi i. Todu dia!... Só num vai quano o aperreio cus minino é grandi/qui toda mulé pelcisa do ajuntório da mai veia. E! (pausa curta) "Lurdi, , foi ai um A!" Nada! "Fai ai... iscreve ai pu Severino" é um irmão meu qui tá pas banda du Recife. Nada! Num sabi nem fazê um/um "Á" não! (pausa curta) tá na iscola... numa base di/ di 3/ 2/numa basi duns... teem uns mês. I ói qu'ela é a mai ispeltinha di tudu! A mai sabida! E bunitinha qu'ela só! É (pausa média) Cuma quéla vai insina pus ôto, meu Deus du céu? Sela com exi tempo todim num sabe di nada? Vai fica tudo qui nem ieu?... (Homem 35 anos, ZL).*

Outro aspecto a observar é que, aos poucos, vão se explicitando, também, os critérios pelos quais um filho é escolhido para freqüentar a escola, as dificuldades e os entraves para sua manutenção na mesma, a estranheza frente aos hábitos e às formas de organização que a caracterizam.

*"falei pru homi: 'R tá bom di i é pá iscola. É espeltinha' (risos) Bunitinha a Deus querê... Butá tudo num dá não, qué falda, sandália, sas coisa toda. Aí butei R qui... distino*

dela... Deus querê tem muita chança. Num vai ficá qui nem a mãe, cabada! cuma ruma di fio pá ajeitá!... disdentada, qui nem uns dento podi rumá... vai tê ufuçi, profissão!... Num vai ficá assujeitada a caba safadu não! (pausa longa) U casu é qui tem veis qui num dá dela i não... É rôpa muita di lavá, di drobá, di passá... i cuas mulé num tem cunversa di num deu, não? Trasô? Qué mai não. Ai, um diazim, né? Tem veis qui ela vai i num fai é nada, num dianta de nada, nadim... nem uma letrinha pá cuntá qui fei... tem veis que a pelfessora qui tá cansada, tá duenti, nem devê tem... Sabi cumu é: u povu num paga nada, né? Ai, né? É tudo di cambiada (pausa média) Pobi quanu pensa, isguenta. Vê, assim, a bichinha bunitinha, branquinha, limpinha!... pra cabá cabaça veia qui nem eu." (Mulher, 25 anos, ZIJ).

O descompasso entre o ritmo do processo escolar e o tempo esgotado que marca a vida desses indivíduos é um obstáculo sensível à manutenção da criança na escola. A freqüência à mesma, nestes casos, traz consigo exigências cujo atendimento é problemático para os sujeitos; ao mesmo tempo que não atende à urgência as necessidades imediatas em seu cotidiano.

"uns homi vem e fala patati, patatá... Iscola é coisa boa... i quem havera de dizê que num é? (pausa longa) agora mi arrespondi: um pai de família vai, bota u mininu... ai vai, num dia a pelfessora tá duente... num dia tem tem, é, qui tá cum retraltu... é... cum, falda... cum... num/num dá não Num dá/num dá não! Num dá não, num dá di cumprá di ,jeito e manera não... É .. Ai vai... da mai futuro pr'êles incuntra... assim... querquê coisim pra tirá uns trôco, num sabe Prendê/é... distino dêles, um ufiçu, carregá as coisa na fêra... mió num sabe? E mai querquê coisim... i u pai de

*família num tem di se avergunhá di/di, num sabe? (pausa média) Apoi... qui pu caba cunversa/pu caba cunversa di iscola é um aperreio só" (homem, 26 anos, ZU).*

Diante deste quadro, como fica a questão da escola? A consideração de problemas como o abandono escolar, a repetência, dentre outros, e as soluções que são encaminhadas levam em conta esta complexidade. Ou será que continuamos a pensar e a fazer educação para este povo, apesar dele, sem lhe ouvir a voz?

## BIBLIOGRAFIA

- ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: D. Jodelet (org.) **Les Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 1995.
- JODELET, D. Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (org.) **Les Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- JODELET, D. Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: S. Moscovici (org.) **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984.
- LANE, S. T. M. e W. Codo (orgs.). **Psicologia Social e o homem em movimento**. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MADEIRA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, nº 171, p. 129-144, 1991.
- SANTANELLA, L. **Produção de linguagem e ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, T. T. **Identities Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

## NOTAS

<sup>1</sup> Estes trabalhos colocam as representações sociais como categoria de análise e, em termos metodológicos, apresentam alguns denominadores comuns: constroem-se articulando a abordagem etnográfica, estratégias que oportunizam diferentes níveis de associação livres por parte dos sujeitos. Todos partem, portanto, de um processo de observação sistemática e continuada do local, das organizações que o caracterizam, das hierarquias e formas de relação ali constituídas, das estratégias de sobrevivência desenvolvidas, seja no plano sócio-econômico, no afetivo, no cultural, etc. Ao longo deste processo, quando já existem condições de aceitação e de compreensão mútua, são realizadas, nas casas dos sujeitos, entrevistas livres a partir de frases geradoras, previamente definidas após estudos específicos sobre sua adequação. Estas frases devem ser, em cada caso, suficientemente imprecisas e mobilizadoras, de forma a permitir a construção de um discurso amplo, pelo sujeito, que lhe permita articular sua vida, ao objeto em questão. Todas as entrevistas são gravadas com a anuência dos sujeitos e, posteriormente, transcritas em sua integridade. O processo analítico compreende análises específicas, tendo em vista as características do material coletado, e o confronto progressivo entre as diferentes modalidades de sínteses obtidas. Cria-se, assim, um movimento de contínuo aprofundamento, frente ao qual, as próprias teorias são revistas, (re)criadas ou ratificadas.