

**TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO,
INTERDISCIPLINARIDADE EM PAUTA**

Rita de Cássia Pereira Lima

Daniela Barros da Silva Freire Andrade

Uma dimensão comum aproxima a Teoria das Representações Sociais (TRS) e o campo da Educação: a possibilidade do caráter interdisciplinar. Nossa intenção não é discutir a noção de interdisciplinaridade, nem outras consideradas próximas (como transdisciplinaridade), mas mostrar que a TRS e a Educação permitem múltiplas relações teóricas e metodológicas e que ambas estão diretamente relacionadas com as práticas sociais. Traços dessas relações são retratadas no conjunto dos artigos que compõem esse número temático, no qual podemos destacar o potencial de “interdisciplinaridade” entre áreas do conhecimento, mesmo que o tema não seja diretamente abordado. Importante lembrar que o fenômeno *representação social* é interdisciplinar, por ser um objeto reconhecível por diversas ciências e, eventualmente, pelas filosofias que tratam da teoria do conhecimento.

No campo da Educação, Libâneo (2001a, p. 31) se refere à interdisciplinaridade quando disciplinas estão em interação, buscando superar a fragmentação e a separação de conhecimentos. Para o autor, a interdisciplinaridade seria, portanto, uma prática, ou uma “característica escolar que busca a interação entre os diversos campos do conhecimento, viabilizando a resolução de problemas e uma real compreensão da realidade”. Libâneo (2001b, p. 10) propõe que a Pedagogia seria uma “ciência integradora dos aportes das demais áreas. O que não quer dizer, todavia, que ela, por isso, possa ocupar lugar hierarquicamente superior às demais”. Ciências como sociologia, psicologia, filosofia, história, entre outras, estariam na base para se definir o que particulariza a Pedagogia e a investigação da realidade educativa.

Mazzotti (2000, p. 20) faz referência a duas tendências acerca da interdisciplinaridade: “interdisciplinaridade forte” (coordenação de disciplinas científicas) e “interdisciplinaridade fraca” (holística). O autor expõe as questões epistemológicas relacionadas a cada uma delas e aborda a constituição de um conhecimento interdisciplinar na prática educativa. Discute a construção de um objeto comum a mais de uma ciência e afirma que a interdisciplinaridade “apresenta-se como uma necessidade apenas para as ciências, se e quando estas se defrontam com problemas que cada uma delas isoladamente é incapaz de solucionar”. Em relação ao campo da Educação, o autor afirma não

ser interdisciplinar porque não atende os critérios de uma “interdisciplina” que “tenha origem na coordenação de disciplinas científicas, sendo, ela mesma, uma nova disciplina científica” (op. cit., p. 19).

A “interdisciplinaridade fraca”, para Mazzotti (2000, p. 20), estaria relacionada a formas de conhecimento que buscam a totalidade, ou a visão holística do universo, acontecendo por empréstimo ou por assimilação de conceitos. Nesses casos, “a disciplina receptora, ou de fato assimila conceitos, ou simplesmente os utiliza como apoio temporário aos seus propósitos, até que tenha possibilidade de suprimi-los”. Não haveria desse modo modificações estruturais nas disciplinas envolvidas, além de conduzir a um debate sobre a hierarquia das ciências, sustentado pela ideia que há uma ciência mais fundamental do que outra. A “interdisciplinaridade forte” estaria mais próxima da proposição de Jean Piaget, em que as ciências se relacionam por meio de uma “circularidade dialética”, não como “círculo vicioso”, mas como “elevação em espiral” (op. cit., p. 20-21). Em sua origem estaria a solução de problemas práticos e teóricos.

Mazzotti (2000) busca situar essas discussões no âmbito das várias ciências (sociologia, psicologia, história, antropologia, entre outras) que tomam a prática social educativa como objeto, orientada para a ação dos educadores quanto a efetivar mudanças no educando. Para uma “interdisciplinaridade forte”, a prática social precisaria recorrer a diversas ciências envolvidas nessa ação. Segundo o autor, aí está um desafio epistemológico: “por meio de qual instrumental do pensamento seria desenvolvida a coordenação interdisciplinar?” (p. 28). Em suas conclusões, Mazzotti (2000) expressa preocupações com a produção de um conhecimento educacional confiável. Ele sugere a busca de uma “interdisciplinaridade forte” na Educação, tanto na pesquisa, quanto na organização do ensino. Embora tarefa árdua, o autor reforça a possibilidade de coordenação de teorias que adotam por objeto a prática educativa.

Posteriormente, Mazzotti (2015a; 2015b) encontrou um meio para resolver esse problema ao propor a “retórica” como “interdisciplina”. Como as práticas sociais têm por objetivo modificar crenças, valores e atitudes de outros, a “retórica” se justifica porque investiga as razões dos fracassos das técnicas (artes) da persuasão/convencimento, para encontrar os esquemas/formas que podem ser efetivos no que é desejado pelo orador/autor. Para Mazzotti, entre essas técnicas ou artes noéticas (intelectuais) estão as da educação escolar.

No campo das representações sociais, Moscovici (1976) propõe a TRS já em uma perspectiva psicossocial de *carrefour* teórico, particularmente articulando psicologia e sociologia, porém aberta a diálogos com outros conceitos e autores de diferentes áreas. Quando lança sua obra “*La psychanalyse, son image, son public*” em 1961, o autor propõe ruptura com a psicologia social da época, predominante dos EUA, fundada em uma psicologia social mais psicológica que privilegiava

visões diferentes de cada indivíduo no grupo. A base da proposta do autor é uma psicologia social sociológica, predominante na Europa, com ênfase nas interações grupais que ocorrem em contextos sociais e culturais específicos. É dentro desta visão que as representações sociais ocupam posição “mista”, na encruzilhada de conceitos sociológicos e psicológicos.

Em texto posterior, Moscovici (2001) aborda, tendo como objeto as representações, o problema epistemológico que explica o caráter complementar da psicologia social em relação à sociologia, à antropologia e à psicologia infantil, mostrando convergência entre as ciências psicológicas e as ciências sociais. O autor retoma e discute o pensamento de diversos autores que se referem às representações em diferentes tempos, espaços e áreas do conhecimento. Por exemplo: Simmel, Weber, Durkheim, Lévy-Bruhl, Piaget, Freud.

Com intenção de situar a noção de representação nas ciências sociais, Jodelet (2009, p. 105) chama a atenção particularmente para a sociologia, a antropologia, e a história, que trabalham com essa noção “aplicando-a a uma totalidade: sistema de campos sociais, conjunto cultural ou época histórica”, o que permite aproximação da proposta da TRS. Segundo a autora, cada uma dessas disciplinas, dentro de uma evolução histórica, formulou de modo diferente os problemas de uso da noção de representação. Na sociologia, as representações intervêm “na ação sobre o mundo social, na medida em que esta ação descansa sobre o conhecimento que os atores sociais têm deste mundo e da sua própria posição” (op. cit., p. 108). Na antropologia, que tem o campo da cultura como objeto, alguns autores (Augé e Godelier, por exemplo), “utilizaram a noção de representação para delimitar a forma como os processos simbólicos participam na instauração e na manutenção da organização das relações sociais numa dada sociedade” (op. cit., p. 110). E na história, entre várias perspectivas, pode ser mencionado o contexto pós segunda guerra mundial, em que “a noção de representação ocupa o lugar da noção de mentalidade, para evitar a separação entre o real e as representações, em uma hierarquia de níveis que coloca as mentalidades como instância autônoma ao lado da econômica e social” (op. cit. p. 115).

Embora sejam áreas diferentes de conhecimento, podem ser observadas proximidades com a abordagem das representações sociais, na perspectiva psicossocial. Como afirma Jodelet (2009, p. 119), a noção de representação surge nas ciências sociais como “uma alavanca essencial da vida social”, conduzindo “de maneira fecunda o olhar psicossociológico para as dinâmicas sociais que orientam os processos representacionais”. Por outro lado, as ciências sociais também poderiam refinar suas análises, que geralmente privilegiam descrição de estados de representação, estudados como produtos, ao considerarem seus processos de produção. Para a autora, poderia haver diálogo fértil entre a abordagem psicossocial das representações sociais e diversas perspectivas das ciências sociais.

As reflexões apresentadas mostram que tanto a Educação quanto a TRS apresentam aspectos que podem ter caráter “interdisciplinar” na abordagem de fenômenos que se fundem com práticas sociais. Essa condição reforça a relevância do “olhar psicossocial” que tem ganhado espaço nas pesquisas educacionais que se fundamentam na TRS.

Sousa (2002), ao abordar a psicologia educacional no Brasil desde 1960, mostra que nessa época prevaleciam modelos a-históricos que pretendiam explicar causas e efeitos do comportamento humano, pautados na ideia de um sujeito passivo, de uma sociedade em que conflito significava desequilíbrio, e de uma ação educativa neutra que visava moldar o sujeito. Entre 1970 e 1980, segundo a autora, pesquisas influenciadas pela publicação da obra “A Reprodução”, de Bourdieu e Passeron, começaram a mostrar o arbitrário da ação pedagógica ao cometer “violência simbólica” com alunos de classes desfavorecidas que, sujeitos às exigências da instituição escolar, não conseguiam corresponder a competências que não eram oferecidas pela escola, nem pela família. Esses processos de discriminação passaram a requisitar uma psicologia que apresentasse orientação teórica em condições de propor práticas que enfrentassem as desigualdades sociais. No final dos anos de 1980 e início 1990, para a mesma autora, passaram a ser necessárias construções teóricas que considerassem a relação entre ator individual e do ator social, entre perspectivas micro e macrossociais. Foi nesse contexto que a TRS surgiu, para os educadores, como possibilidade teórica, na interface da sociologia e da psicologia, com a compreensão de um sujeito sócio-historicamente situado e favorecendo análises de dinâmicas subjetivas. Estaria assim aberto o campo para uma *psicologia social da educação*.

Ao se referir ao campo da Educação, particularmente à temática do fracasso escolar abordada em pesquisas da área, Alves-Mazzotti (1994, p. 20) já destacava, nos anos de 1990, várias dificuldades, por exemplo: tendência do professor atribuir o fracasso escolar às condições sociopsicológicas do aluno; tendência do professor desenvolver baixas expectativas do aluno com posições socioeconômicas desfavorecidas; tendência dos alunos com baixo rendimento assumirem a responsabilidade pelo fracasso, atribuindo suas causas à falta de aptidão ou de esforço. De acordo com a autora, esses resultados mostram a “necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa ‘na cabeça’ dos indivíduos, para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam”. Segundo Alves-Mazzotti, para que ocorram mudanças por meio da Educação, é necessária a compreensão dos processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, situada socialmente. A autora propõe a adoção de um “olhar psicossocial” nas pesquisas da área educacional e ressalta o caminho promissor que pode ser oferecido pela TRS.

Outros estudos, realizados posteriormente, reforçam a importância dessa dimensão psicossocial na Educação. Sousa e Villas Bôas (2009), ao se referirem ao Programa de Pesquisa “Representações sociais de estudantes de Educação sobre o trabalho docente”, sediado na Fundação Carlos Chagas, mencionam o modo como tais estudantes constroem sua subjetividade, compreendida com base em uma perspectiva psicossocial, na intersecção de noções de origens sócio-antropológicas, históricas e psicológicas. Segundo as autoras, o conjunto das pesquisas que integraram esse Programa reflete diálogos interdisciplinares possíveis com a TRS, particularmente na abordagem de temas como identidade social do professor, construção da alteridade docente, constituição da profissionalidade, da identificação e da constituição de saberes associados à docência.

Também sobre o trabalho do professor, Sousa, Villas Bôas e Novaes (2011, p. 626) fazem referência a pesquisas realizadas no âmbito do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (Ciers-ed), cujos resultados mostram que “enquanto instrumento teórico e metodológico, a teoria das representações sociais tem possibilitado o estudo psicossocial da educação, permitindo o entendimento dos processos de construção da subjetividade do professor e, sobretudo, das condições de transformação do ensino”. Inspirados nos trabalhos de Duveen (1995,1996), esforços tem sido empreendidos para ampliar os estudos sobre o compartilhamento de representações sociais na cena escolar e educacional, levando em consideração as significações de alunos (crianças e jovens) anunciados como sujeitos que interpretam a realidade significando-a e impactando as trocas simbólicas que forjam o campo representacional. Esse enfoque propõe à área da Educação compreender o sujeito de modo menos fragmentado, contrapondo-se à consideração apenas dos saberes disciplinares na formação docente. Segundo Sousa, Villas Bôas e Novaes (2011), essa perspectiva psicossocial proporciona à Educação “enquanto área interdisciplinar, uma nova dimensão de análise que realmente possa somar com as contribuições da psicologia, da sociologia, da economia, da antropologia, da história, da linguística, sem reducionismo de uma a outra” (op. cit. p. 644).

Seidmann (2011) relata a proposta de um grupo de pesquisadores argentinos e brasileiros que se reuniu em 2008 no “Seminário Internacional Argentina-Brasil”, e que se propôs a pensar na construção de uma *psicologia social da educação* reunindo diferentes linhas de pensamento para esse novo campo do conhecimento coordenado pela TRS, como subespecialidade da psicologia social. Trata-se ainda de um desafio que busca estabelecer diálogos entre psicologia, psicologia social, representações sociais e educação. Segundo a autora, a proposta é criar uma nova perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar que possa articular esses campos.

A aplicabilidade da TRS no campo da Educação foi também proposta na França, inicialmente por Gilly (2002), considerado pioneiro nessa relação. O autor sublinha a característica da noção de

representação social quanto a favorecer articulações entre psicossociologia e sociologia da educação. Para ele, tais articulações envolvem tanto fenômenos macroscópicos (relações entre pertencimento a um grupo social e comportamentos diante da escola, modo como o professor percebe seu papel) quanto análises relacionadas à comunicação pedagógica na classe e à construção de saberes.

Jodelet (2007, p.11-12) chama a atenção para a possibilidade de aplicar no campo da Educação o enfoque das representações sociais, sem desconsiderar que eles pertencem a disciplinas diferentes: “A educação constitui uma área de pesquisa e uma disciplina autônoma há muito tempo”, integra diversas perspectivas de estudo, sendo campo de aplicação de outras ciências, como a psicologia e a sociologia; o estudo das representações sociais lançou as bases de uma teoria dentro da disciplina específica da psicologia social. Essa teoria foi ganhando espaço no campo educativo principalmente porque, como diz Jodelet (op. cit., p. 14), “as representações sociais, sob a forma ideológica, moral, política, têm uma influência sobre os procedimentos do ensino cuja primeira função é ligada à produção de uma determinada cultura”. Desse modo, o fenômeno atraiu ciências sociais como a antropologia, a história, a sociologia, a psicologia, porque de alguma maneira elas se referem a “sistemas de interpretação, significados, processos cognitivos, categorizações, etc, que intervêm, explícita ou implicitamente, na vida escolar”.

Como foi apontado, o caráter interdisciplinar nas ciências se constitui em desafio de estudo e pesquisa, tanto no campo da Educação como na TRS. Quando se propõe articulações entre ambos, esse desafio se amplia ainda mais. O conjunto dos artigos desse número temático pretende mais despertar discussões do que oferecer respostas para algo ainda em construção. Além de articulações teóricas, é preciso considerar também a diversidade de opções metodológicas para estudos de representações sociais, como bem demonstrado por Moreira et. al. (2005). Os artigos expressam esses aspectos, podendo ser inseridos em diversas temáticas que relacionam TRS e Educação, sendo que algumas delas se cruzam. Por exemplo: desenvolvimento humano (formação de professores, ideologia e exclusão social, estudo de gênero); potencial de relações teóricas no campo da Educação; potencialidades metodológicas nas pesquisas sobre representações sociais no campo educacional; visibilidade científica de crianças e jovens para se pensar os processos educacionais.

Quatro autores foram convidados para integrar esse número especial: Jorge Correia Jesuíno, com o texto “**Serge Moscovici, Psicologia Social e Interdisciplinaridade**”, apresenta reflexões fundamentais para avançar discussões sobre interdisciplinaridade em estudos de representações sociais, que inclusive complementam sobremaneira esse Editorial; Sophie Richardot e Nicole Lautier, no artigo “**Representações Sociais de Justiça dos Professores em Estudantes do Ensino Fundamental**” expõem pesquisa realizada na França que, além de apresentar dados da realidade educacional desse país, indica uma opção metodológica interessante para estudos da área; em

“**Usando representações sociais na análise de trajetórias**”, Alda Judith Alves-Mazzotti apresenta uma metodologia desenvolvida em suas pesquisas sobre “meninos de rua”, contribuindo particularmente para a combinação das perspectivas estrutural e processual das representações sociais.

Na sequência estão artigos que privilegiam reflexões teóricas. André Felipe Costa Santos e Clarilza Prado de Sousa, em “**A relevância de estudos em representações sociais versados com as pesquisas para a paz no desenvolvimento de uma educação para a paz**”, defendem a possibilidade de refletir sobre a educação pacifista a partir do aporte teórico-metodológico da TRS e propõem três aspectos metodológicos que auxiliam na análise *estrutural*, dos *sentidos e significados* e dos *elementos dialógicos* que perfazem os conhecimentos sociais da Educação para a Paz. Lila Spadoni, Beatriz Aparecida Zanatta e Alexandra Karla Rodrigues de Andrade, no artigo “**Aproximações e divergências: diálogos possíveis entre Vygotsky e Moscovici**”, partem de temas relacionados à educação escolar para abordar pontos específicos nas obras dos dois autores: a natureza do ser humano, a natureza do conhecimento e a relação do senso comum com a ciência.

Propondo reflexão teórica alinhada com pesquisa de campo na área da formação de professores, com o artigo “**Representações profissionais de professores: tensões e pretensões**” Maria de Fátima Barbosa Abdalla discute representações profissionais de professores nos contextos de formação e de atuação docente, atenta à construção da identidade profissional nos percursos formativos e de ação docente. Viviane de Bona, Elisângela Bastos de Melo Espíndola e Lícia de Souza Leão Maia discutem a formação de representações sociais em professores na pesquisa “**As representações sociais de autonomia e autonomia docente e suas relações de encaixe**”, cujos resultados mostram que a representação social de autonomia docente é dependente da representação social de autonomia.

Outros artigos podem ser situados também no campo da formação docente. Gilmar Lopes Dias, Alesandra Cabreira Dias e Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, em “**Representações sociais da docência e a escolha da profissão: um estudo com licenciandos de Santarém/PA**”, ao investigarem construções psicossociais acerca da escolha profissional, buscaram apreender a gênese e o conteúdo das representações sociais de acadêmicos sobre a docência, visando melhor entender sua decisão sobre a escolha profissional. Carlos Fernandes de Moraes e Rita de Cássia Pereira Lima, em “**Representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre afetividade na prática docente**” propõem o contraste entre representações sociais de professores sobre afetividade na prática docente e definições dos teóricos Piaget, Wallon e Vygotsky. Os resultados mostram escasso conhecimento sobre esses autores, o que pode estar relacionado à formação pedagógica dos professores.

Claudia Alvarenga e Tarso Bonilha Mazzotti, em “**Representações sociais do ensino de língua portuguesa na educação escolar brasileira**”, conjugando a Retórica ao quadro teórico das representações sociais, examinam as representações sociais de ensino de língua portuguesa por professores desta disciplina na escola e por elaboradores do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em “**As representações sociais de ‘educando-pobre’ e a formação da identidade profissional do educador social**”, Arthur Viana Ferreira busca identificar relações entre possíveis representações sociais de “educando-pobre” e a identidade profissional dos educadores sociais de duas instituições sócio-educativas. Os resultados mostram que tais representações assumem a função de “mascarar” as reais demandas sócio-educacionais do “educando-pobre” presente no cotidiano das relações do ambiente educativo.

Dois artigos procuram destacar a visibilidade científica de crianças e jovens para se pensar os processos educacionais. Paula Figueiredo Poubel e Daniela Barros da Silva Freire Andrade, em “**A rua para meninos e a rua das meninas: gênero e representações socioespaciais**”, buscam compreender representações sociais da cidade de Cuiabá tomando as ruas como objeto de representação de meninos e meninas de escolas privadas com idade de 12 anos. A análise de mapas cognitivos mostra que a rua existe para os meninos como uma construção social em que a *rua para eles* está no campo do empírico, da experiência concreta. Por sua vez, a *rua das meninas* surge como uma construção simbólica, uma interpretação a partir da fala do outro. No texto “**Os jovens da EJA e o trabalho: repensando a prática a partir das expectativas e representações sociais**”, Daniele da Silva Maia Gouveia e Alcina Maria Testa Braz da Silva se interessam pelo abandono dos estudos em jovens e buscam conhecer o perfil dos jovens da EJA, a partir da análise de suas experiências profissionais e expectativas. Destacam a necessidade de repensar o currículo e as práticas no Ensino Médio da EJA para que as expectativas de formação desses jovens sejam atendidas.

Alguns artigos expõem potencialidades metodológicas em pesquisas sobre representações sociais na área da Educação. Luiz Paulo Ribeiro, Cristiene Adriana Carvalho e Maria Isabel Antunes-Rocha, no texto “**Representações sociais em movimento: uma análise de duas pesquisas no âmbito da Educação do Campo da FAE-UFMG**”, apresentam uma abordagem metodológica a partir do aprimoramento do conceito “Representação Social em Movimento”, tomando por base pesquisas desenvolvidas no âmbito da formação de professores do campo na FAE-UFMG. Sueli Pereira Donato, Romilda Teodora Ens, Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto e Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, em “**Abordagem estrutural das representações sociais: da análise de similitude ao grupo focal, uma proposta metodológica**”, mostram a fecundidade da técnica de grupo focal como estratégia metodológica complementar às análises prototípica e de similitude nas investigações em representações sociais (RS), com aporte teórico-metodológico da teoria do núcleo central de Jean-

Claude Abric, Adriane Roso, Moises Romanini e Ana Carolina Cademartori, no artigo “**Kit Escola Sem Homofobia` e Discursos Políticos: quando representações sociais se tornam ideológicas**”, utilizam discursos de atores políticos veiculados em três vídeos. A análise mostrou que os discursos apresentam estratégias ideológicas, tais como legitimação, universalização, deslocamento e naturalização, que podem contribuir para reforçar representações hegemônicas negativas acerca da homossexualidade.

Dois artigos, além de apresentarem estratégias metodológicas, incitam também reflexões sobre o corpo. Bruno Viviani dos Santos, em “**Representação social do desenvolvimento psicomotor por professor de Educação Física Escolar**”, buscou conhecer a estrutura das representações sociais que o professor de Educação Física Escolar tem do desenvolvimento psicomotor, associado à sua prática, considerando os elementos da representação organizados em núcleo central e sistema periférico (este mais intimamente relacionado com a prática imediata dos sujeitos). Olga Scandolaro Santos e Ariane Franco Lopes Silva, em **Corpo, deficiência e representações**, investigaram de que maneira as informações sobre a pessoa com deficiência estão sendo veiculadas em livros didáticos, analisando as imagens em seus elementos corporais e expressivos, interacionais e de acessórios. Os resultados mostraram que a maioria das imagens propagam representações estereotipadas, com a predominância da deficiência física em detrimento das outras deficiências.

Embora, com exceção do texto de Jorge Correia Jesuino, a noção de “interdisciplinaridade” não tenha sido abordada diretamente nos artigos que compõem esse número temático, as articulações teóricas apresentadas e a diversidade de propostas metodológicas reforçam o desafio de aprofundar epistemologicamente o caráter inderdisciplinar que marca tanto o campo da Educação quanto a TRS. Entendemos que esse debate precisa continuar.

Para finalizar, agradecemos especialmente as doutorandas do PPGE-Unesa que gentilmente se propuseram a traduzir para o português os textos recebidos em outra língua. Márcia Machado de Souza traduziu o artigo de Jorge Correia Jesuino, recebido em língua inglesa, que foi cuidadosamente revisado pela Professora Giselle Ferreira. Ana Paula Mendes Pereira de Vilhena traduziu o artigo enviado por Sophie Richardot e Nicole Lautier, contando com revisão do Professor Pedro Humberto Faria Campos.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n.61, p.60-78, jan./mar. 1994.
- DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A. *Textos em representações sociais*. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (orgs). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- DUVEEN, Gerard. *The development of Social Representations of Gender*. The Japanese Journal of Experience, vol.34, p.256-262, 1996.
- GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5 edição. São Paulo. Cortez, 2001a.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, Curitiba-PR, n. 17, p. 153-176, 2001b.
- JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, Luís; MARTINS, António; SOUSA, Clarilza de; DUJO, Ángel del, PLACCO, Vera. *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, 2007, p. 11-25.
- JODELET, Denise. Recentes desenvolvimentos da noção de representações nas ciências sociais. In: ALMEIDA, Angela M. O.; JODELET, Denise (Orgs.). *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília, DF: Thesaurus, 2009, p. 105-122.
- MAZZOTTI, Tarso B. Interdisciplinaridade na Pedagogia. *In Solidum*. Nova Iguaçu, v.1, n. 2, 2000, p. 17-31. Disponível em: [https://www.academia.edu/7053778/MAZZOTTI T Interdisciplinaridade na Pedagogia](https://www.academia.edu/7053778/MAZZOTTI_T_Interdisciplinaridade_na_Pedagogia). Acesso em: 28nov2017.
- MAZZOTTI, Tarso B. Retórica, a Ciência da Educação. *Educação em Foco* (Juiz de Fora), v. 20, p. 83 - 112, 2015a.
- MAZZOTTI, Tarso B. Retórica, a ciência das técnicas noéticas. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 28, p. 103-129, 2015b.
- MOREIRA, Antonia. S. P.; CAMARGO, Brígido V.; JESUÍNO, Jorge C.; NÓBREGA, Sheva M. *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Ed Universitária, 2005.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France, 1961.
- MOSCOVICI, Serge. *La Psychanalyse, son image, son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
- MOSCOVICI, Serge. Das Representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.
- SEIDMANN, Susana. Prólogo e Introducción. In: SEIDMANN, Susana; SOUSA, Clarilza P. *Hacia una psicología social de la educación*. Buenos Aires: Teseo, 2011
- SOUSA, Clarilza. P. Estudos de representações sociais em educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 14/15, p.285-323, dez. 2002.
- SOUSA, Clarilza P.; VILLAS BÔAS, Lucia P. Introdução. In: SOUSA, Clarilza P.; PARDAL, Luís A.; VILLAS BÔAS, Lucia P. *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, p. 9-14.
- SOUSA, Clarilza P.; VILLAS BÔAS, Lucia P. S; NOVAES, Adelina de O. Contribuições dos estudos de Representações Sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela .M. de O.; SANTOS, Maria F.S.; TRINDADE, Zeidi A. (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais – 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 625-652.