

# Interligação entre representações e questões de gênero na docência\*

AMANDA OLIVEIRA RABELO\*\*

Universidade Federal Fluminense  
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – Brasil

Recibido el 30-10-2017; primera evaluación el 21-12-2018;  
segunda evaluación el 12-02-2019; aceptado el 15-02-2019

## RESUMO

Estudaremos os conceitos gerais de representação ao analisar a produção e transformação deles para a compreensão do pensamento generificado de professores e professoras, pois as representações transmitidas pela sociedade contêm preconceitos e categorizações que, de certa forma, são interiorizados pelos/as docentes. Assim, precisamos conhecer como as representações podem ser absorvidas, negadas ou partilhadas. Para tal, efetuamos uma revisão bibliográfica acerca das representações baseada em várias abordagens, as quais foram divididas em dois blocos de análise: a conceituação das representações sociais e as representações complexas. A análise mostrou que as representações não são apenas os fatores que levam-nos a pensar de forma «comum», mas que tais fatores enveredam por práticas peculiares de cada indivíduo/docente carregam seus modos próprios de pensar.

**Palavras-chave:** representação social, conceitos, Foucault.

## Interconexión de las representaciones con las cuestiones de género en la docencia

### RESUMEN

Con el fin de comprender las formas de pensamiento de género de los profesores y las profesoras, estudiaremos los conceptos generales de la representación mediante el análisis de la producción y la transformación de las mismas, puesto que las

---

\* Esta pesquisa contou com apoio de financiamento da FAPERJ, prêmio de Jovem Cientista do Nosso Estado processo número E-26/203.187/2016.

\*\* Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro (2009), Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) (2004) e licenciada em Pedagogia pela UniRio (2000). Atualmente é professora adjunta da UFF/INFES. Correo: amandaorabelo@hotmail.com



representaciones transmitidas por la sociedad contienen prejuicios y categorizaciones que, de alguna manera, son internalizados por los profesores o profesoras. Necesitamos, entonces, saber cómo las representaciones pueden ser absorbidas, negadas o compartidas. Para esto, ha realizado una revisión bibliográfica de las representaciones de acuerdo con diversos enfoques y compartimos este análisis en dos bloques: «conceptualización de las representaciones sociales» y «representaciones complejas». Con este análisis nos dimos cuenta que las representaciones no son sólo las fuerzas que nos llevan a pensar en una forma «común», sino también aquellas encaminadas a las prácticas particulares de cada individuo/ profesores que presentan sus propias formas de pensar.

**Palabras clave:** representación social, conceptos, Foucault.

### **Interconnection of representations with gender issues in teaching**

#### **ABSTRACT**

In order to understand how «gendered» male and female teachers think, we will study the general concepts of representation by analyzing the production and processing of these concepts, because representations outspread by society carry prejudice and categorizations that are, somehow, embodied by teachers. Therefore, we need to know how representations can be absorbed, denied or shared. Accordingly, we have performed a literature review on publications about representations based on many approaches, which were divided into two blocks of analysis: conceptualization of social representations and complex representations. The analysis showed that based on common sense a common way, but these factors bring along peculiar practices of each individual or teacher that are loaded with their ways of thinking.

**Keywords:** social representation, concepts, Foucault.

## 1. INTRODUÇÃO

É consenso, em especial entre teóricos das representações, como Moscovici (1961), e das áreas de Educação, Sociologia e Ciências Humanas, que nossos pensamentos e ações, bem como várias opções que fazemos na vida - entre elas, a escolha profissional pela docência e opções ligadas à questões de gênero - são interligados, entre outros aspectos, com a maneira como os indivíduos explicam, elaboram e relacionam-se com as pessoas com quem têm contato, com as instituições nas quais estão inseridos e com o contexto em que estão situados. Portanto, para estudarmos o que leva um indivíduo a escolher e atuar em alguma área profissional, precisamos entender como ele traduz seu cotidiano.

A interpretação, construção e vivência de determinado contexto é expressa por representações. O termo «representação» é teorizado pela academia de maneiras diferentes (Moscovici, 1961; Jodelet, 1989; Foucault, 1979; Hall, 1997), mas também é utilizado, frequentemente, em nosso dia a dia. Em dicionários comuns da língua portuguesa, esse conceito é definido como a representação teatral ou artística (imagem, desenho ou pintura que representa algo; exposição; desempenho de atores; figuração), ou como a expressão de nossas formas de compreensão do mundo através da interpretação, reprodução ou imagem mental de percepção interiores. O termo ainda pode demonstrar autoridade e importância, pois muitas vezes está ligado a algum tipo de cargo ou função; há ainda as formas de representação jurídica.

Todas essas definições possibilitam várias explicações e estudos diferentes sobre as representações. As representações artísticas por exemplo, demonstram que tudo pode ser representado e de várias maneiras; a representação como forma de perceber o mundo contrapõe a ideia do que é visto, como reprodução ou imagem estável - uma reprodução que pode tanto ser alvo de esquecimento quanto a interpretação de tudo que nos cerca. A associação entre representação, questões de autoridade e importância remete a indivíduos que têm poder, ou não, para formar representações.

As diferentes formas de compreender e estudar as representações foram ressaltadas para mostrar que o ato de representar está presente na vida humana; por isso, não podemos esquecer de sua ligação com questões vinculadas à interpretação, às diferenças entre indivíduo ou sociedade e à comunicação, e às questões de poder ligadas a ele. Afinal, ao representarmos o que temos e recebemos podemos «ajustar-nos» ao mundo, além de identificar e resolver os problemas do cotidiano.

No intuito de compreender as formas de pensar de professores e professoras, estudamos os conceitos de 'representação' ao analisar a produção e

transformação deles. Este trabalho foi motivado pela constatação (Rabelo, 2009) de que os/as docentes representam em suas narrativas os preconceitos, categorizações e tentativas de controle de suas ações - fato que prova que esses profissionais interiorizam tais conceitos.

Assim, é essencial estudar a forma como as representações podem ser absorvidas, negadas ou partilhadas para a melhor compreensão das narrativas, opiniões e representações dos/das docentes.

Efetuamos uma revisão bibliográfica acerca das 'representações' baseada em várias abordagens, as quais foram divididas em dois blocos de análise: 1) a conceituação das representações sociais, referenciada por Moscovici (1961) e pelos autores que seguiram este conceito; 2) e as representações complexas, de base teórica foucaultiana (Foucault, 1979). A pesquisa bibliográfica levou em consideração os autores mais citados em artigos sobre representações no Brasil e em Portugal, os quais tornaram-se as referências teóricas de nossa pesquisa.

## 2. CONCEITOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de representação social de Moscovici (1961) é empregado para analisar os processos através dos quais os indivíduos constroem teorias sobre os objetos sociais<sup>1</sup> a partir da própria interação social que torna viável a comunicação e a organização de comportamentos.

Arruda (2002), ao abordar a motivação de Moscovici em sua pesquisa, confirma que ao testemunhar a opressão nazista, o dito autor foi levado a questionar a possibilidade de os seres humanos mobilizarem-se a partir de algo que, aparentemente, supera a razão; de que conhecimentos práticos sejam a base sobre a qual viabilizam suas vidas.

Esses questionamentos motivaram as pesquisas de Moscovici (1961), o qual concluiu que representações sociais são conhecimentos práticos elaborados e compartilhados, orientados tanto para a comunicação quanto para a compreensão do contexto no qual vivemos. Logo, usam a comunicação para construir uma realidade comum, portanto, precisam ser entendidas a partir de seu contexto de produção.

Para explicar um comportamento, o indivíduo pode performar representações nãoconscientes que o orientam e que o leva a selecionar as respostas que julga mais adequadas. Para Moscovici (1961), esse processo acontece porque representações sociais objetivam:

---

<sup>1</sup> Alimentando-se tanto de teorias científicas, quanto de culturas, ideologias, experiências e comunicações cotidianas.

- explicar acontecimentos sociais;
- justificar comportamentos e diferenças sociais;
- formar modos desejáveis de ação que deem significado ao objeto e à situações em seu conjunto para atribuir sentido real a eles ou para organizá-los de maneira significativa.

Durante nossa pesquisa de doutorado (Rabelo, 2009)<sup>2</sup>, estudamos o caso de professores (do sexo masculino) do 1.º segmento do ensino fundamental. Notamos que a explicação dada para o reduzido número de homens na docência baseia-se em conceitos sociais, segundo os quais eles não teriam habilidades para tal função ou que somente mulheres teriam o dom para lidar com crianças. Comentários tecidos a esse respeito também buscam justificar comportamentos diferentes entre homens, os quais são mais autoritários e controladores; e mulheres, mais delicadas e pacientes. Os mesmos comentários também ressaltam as diferenças sociais expressas por ofícios escolhidos a partir de habilidades de um dos sexos.

Abric (2000) acrescentou uma outra função às representações sociais descritas no conceito de Moscovici, além do «saber» para compreender e explicar a realidade a partir de um quadro de referência que permite trocas sociais, há a «orientação» que prescreve comportamentos e a «função justificadora», que justifica comportamentos. O autor também descreve a «função identitária», a qual protege a especificidade dos grupos ao garantir a eles uma imagem positiva, fato observado no caso dos docentes.

Para Vala (2002), representações sociais têm uma dimensão funcional e prática, a qual manifesta-se na organização de comportamentos e atividades comunicativas em argumentações e explicações cotidianas, assim como na diferenciação de grupos sociais. Elas orientam para a ação, ou seja, ações envolvem um sistema representacional, uma rede de representações que ligam o objeto a seu contexto.

Ainda nesse sentido, Jodelet (1989) apresenta a representação como o ato de representar qualquer coisa. A autora exprime a relação de um sujeito com um objeto qualquer, inclusive com indivíduos, a partir de sua construção e de sua simbolização como expressão do sujeito. Para ela, essa relação não é o reflexo de um objeto que provém do confronto entre a atividade mental individual e as relações mantidas com o objeto.

Assim, Jodelet (1989) define representação social como um fenômeno complexo, ativado pela via social, cujos vários elementos são organizados em

---

<sup>2</sup> Não iremos abordar toda a nossa investigação de doutorado. Faremos uso somente da conclusão do trabalho.

uma espécie de saber sobre a realidade, de saber prático. Ainda de acordo com a autora, esse conceito também está imbuído de um contexto mais amplo, uma vez que a representação social é importante tanto para processos cognitivos e interações sociais, quanto para sistemas de interpretação e comunicação que registrem nossa relação com os outros. Além de exercer papel fundamental na difusão e assimilação de conhecimentos, na definição de identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais, a representação também contribui para modelos de conduta e de pensamento.

Ressaltamos que o aspecto prático da representação, exaltado pelos autores citados (Moscovici, 1961; Abric, 2000; Vala, 2002; Jodelet, 1989), contribui para a percepção dos discursos/narrativas dos/as professores/as em investigações educacionais. Tais discursos demonstram sensações cotidianas sobre a docência cotidiana como a luta, a decepção, a aceitação, o cansaço, o amor.

Jodelet (1989) indica a amplitude das representações sociais tanto como campo «estruturado» – o qual contém os constituintes das representações: valores, opiniões, imagens, informações; quanto como campo «estruturante» – das organizações sócio-culturais, dos modelos normativos e atitudes. Destarte, apreendemos que as representações não estão presentes somente nos indivíduos ou na coletividade, mas também em suas instituições e organizações, as quais podem cercear ou liberar nossa criatividade.

Moscovici (1989) explica que as representações não são o reflexo interior de uma realidade exterior, ou seja, não são mera reprodução, mas fatores produtores de realidade – são uma construção. Uma vez constituídas as representações, os indivíduos criarão uma realidade que valide as previsões e explicações que delas decorrem.

As mulheres optam pelo magistério, embora com a desaprovação de muitos, pois essa decisão dá a elas uma representação de detentoras do dom de lidar com crianças (e de ensinar. Aos serem compartilhadas, as representações mudam a «realidade», ou seja, as pessoas passam a utilizá-las para justificar suas ações, ou para justificarem a si mesmoss.

Entretanto, nem todas as construções podem ser consideradas representações sociais. Wagner (2000) explica que as «representações sociais referem-se apenas a objetos ou questões socialmente relevantes. Estes podem ser considerados relevantes se o padrão de comportamento dos indivíduos ou grupos muda em sua presença» (p. 18). Geralmente, «a-normal» é a condição que cria o conflito gerador da necessidade de um trabalho representacional focado em lidar com ele.

Seguindo tal raciocínio, a mulher professora é «a-normal» e precisa ser submetida a um «trabalho representacional» para executar a função de educa-

dora. Essa afirmativa dá luz a justificativas associadas a seu dom natural para a maternidade e para ensinar crianças.

Atualmente, com a feminização do magistério, a representação necessária para a manutenção da divisão sexual do ofício, a qual prevê que o magistério não deve ser exercido por homens, baseia-se na incapacidade masculina para a docência - ou na falta de características «femininas» para tanto. Esse processo abre espaço para alguns preconceitos/discriminações possíveis para esse novo «a-normal».

Vala (2002) explica que representações podem ser analisadas de diversas formas, haja vista existirem diferentes formas de aplicação do termo 'social'<sup>3</sup>. Se utilizássemos somente o critério quantitativo, a representação seria social na medida em que fosse partilhada por um conjunto de indivíduos, sem que levássemos em conta as idiosincrasias. Para isso, porém, teríamos que desconsiderar o fato de serem construções. Utilizando um critério «genético», a representação seria social na medida em que fosse coletivamente produzida, pois seria o produto das comunicações e interações no interior de um grupo social. Ao empregar-se o critério da «funcionalidade», as representações sociais seriam teorias sociais práticas que oferecem programas para comunicação e ação. Os três critérios deveriam sempre ser levados em consideração em estudos sobre representações.

Pesquisas demandam análises; logo, as representações abrangendo não só sua quantidade nos questionários/entrevistas, mas sua característica genética (ser produzida individual e coletivamente) e aplicabilidade para comunicação, justificação e ação.

O questionamento feito pela teorização da representação social aos estudos que ignoram o peso do pensamento dos indivíduos na constituição da sociedade, assim como aos que ignoram o contexto social e seu peso na forma de pensar dos indivíduos, é outro aspecto que não deve ser esquecido. Por isso, a maior parte dos autores posiciona-se entre as duas formas, ou seja, na interação indivíduo/sociedade decorrente das diferentes comunicações<sup>4</sup> (Vala, 2002).

Nesse sentido, Moscovici (1984) afirma que os indivíduos não são receptores passivos: eles pensam por si mesmos, produzem e comunicam suas

<sup>3</sup> O 'social' pode ser entendido como a diferença entre o que refere-se a pessoas *versus* o que refere-se a objetos não sociais; também como o contraste entre o que é gerado na interação entre pessoas e o que é somente individual; às formas de assegurar a ordem, dentre outras maneiras.

<sup>4</sup> Doise (2002) afirma que não basta buscar nas representações as lógicas individuais/psicológicas nem as lógicas sociológicas. Devemos uni-las, e estudar as lógicas psicossociológicas que interligam os indivíduos com as relações sociais. É necessário articular explicações de ordem individual com explicações de ordem societal.

próprias representações e soluções para questões por eles mesmos apresentadas. Os acontecimentos, as ideologias e as ciências oferecem simplesmente «um alimento para pensar»; assim, os indivíduos não deixam de depender das comunicações e interações sociais, mas também são responsáveis pela produção das representações.

Spink (1993) analisa que a representação social foge do determinismo social do sujeito como produto da sociedade, e do voluntarismo puro do sujeito como livre agente de suas ações. Ele busca integrar os dois fatores ao situar a atividade humana no processo histórico e abre espaço para as forças criativas da subjetividade. As representações são interpretações (e não a reprodução) do sujeito acerca de um objeto, as quais são sempre mediadas pela história. Enfim, como afirma a autora, a «individualidade emerge como uma estrutura estruturada que tem potencial estruturante» (p. 304).

Por isso, não podemos deixar de perceber os aspectos sociais que incidem sobre o sujeito, mas não consideraremos o sujeito como sendo totalmente tolhido por este processo. É preciso destacar, ao mesmo tempo, as formas de resistência individuais e coletivas dos/as professores/as.

Para abrangermos essas resistências, basearemos-nos nas diferenciações entre tipos de representações existentes dentro da sociedade de Moscovici (1988):

- As «representações sociais hegemônicas» prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas, ou afetivas, dos grupos, elas parecem ser uniformes e coercitivas, além de e refletirem homogeneidade e estabilidade.
- As «representações sociais emancipadas» decorrem da circulação de conhecimentos e de ideias entre grupos em proximidade e contato, elas refletiriam a cooperação e interação entre grupos, a qual resultaria na troca e partilha de significados diferentes dados a um mesmo objeto.
- Por sua vez, as «representações sociais polêmicas» seriam geradas no decurso de conflitos sociais, de relações antagônicas ou da diferenciação entre grupos, elas seriam percebidas nos diferentes contextos de oposição, ou de esforço entre grupos.

Ao fazer tal distinção, o autor destaca que as representações sociais em uma dada sociedade não seriam sempre consensuais/convergentes; haveria espaço para diferentes representações sociais, embora algumas teriam maior legitimidade social que outras. Precisamos perceber quais são as representações hegemônicas entre professores e professoras através da tentativa de moldá-los(as) ou discriminá-los(as); quais são as representações emancipadas que também circulam nos meios educacionais e que possibilitam trocas e reflexões,



além de quais são as representações polêmicas que surgem e potencializam a alteração de todas as outras representações.

Ao perceber os vários tipos de representações provenientes de diferenças entre os diversos tipos de relações sociais, Moscovici (1988) mostra que mais importante do que definir as representações sociais que contrapõem indivíduo e coletividade, é analisar tais diferenças, tendo em mente que uma representação desloca-se indubitavelmente de uma espécie à outra. Assim, tanto as sociedades estão em constante transformação, quanto as representações nelas contidas.

### 3. REPRESENTAÇÕES COMPLEXAS

As maneiras de fazer e criar conhecimentos cotidianos intimamente relacionados com a prática cotidiana, necessitam que nossos caminhos sejam traçados de formas variadas, como se estivéssemos a trilhar não só novas caminhadas, mas atalhos os quais, muitas vezes, não são abertos, pavimentados e iluminados como as estradas conhecidas. Atalhos podem começar amplos e pavimentados, mas ao percorrê-los, encontramos buracos, trechos fechados pela invasão do mato ou mesmo por muros que temos que pular. Nesses trajetos, a luminosidade é fraca e o sol arde, mas quando saímos deles, podemos ver a luz solar brilhar mais do que nunca, iluminando uma «linda paisagem».

A «paisagem linda» que acabamos de descrever são as coisas simples do cotidiano, mas, por incrível e contrastante que pareça, não é tão fácil de ser vista, pois o nosso olhar acadêmico, acostumado às certezas teóricas, não está treinado para vê-la.

A complexidade da linguagem coloquial demanda o uso de métodos, fontes e abordagens mais complexas, que incitam a vontade de experimentar todas as formas do que desejamos estudar. Essa experimentação não é só cerebral, mas envolve a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato e, até mesmo, o coração.

Assim, experimentar o cotidiano pressupõe avaliar melhor as teorias estudadas e respostas obtidas, fato que não exclui o combate das representações e das não-representações formuladas anteriormente, inclusive aquelas que nos pertencem: nossos valores, preconceitos e ansiedades provenientes de estudos anteriores.

Desejamos desvendar os vários cotidianos, pensamentos e representações que os sujeitos desenvolvem quando estão totalmente embrenhados em seu dia-a-dia, em seu contexto social. Spink (1993) afirma que encontramos as representações quando nos debruçamos sobre o poder das ideias, de «criar um universo simbólico compartilhado» (p. 36) que possibilite a tomada de

ações no cotidiano. Para tal, não podemos deixar de abordar as representações de forma mais ampla, sem refletir sobre os autores que formularam as representações sociais. Devemos ir além; por isso, relacionamos as representações às questões de legitimação e poder endereçadas nas abordagens foucaultianas.

Um dos pontos principais destacados por Foucault (1979) é o senso comum, o qual não é uma forma de pensar menor ou errada<sup>5</sup>, mas, simplesmente, uma forma que não foi legitimada, e sim enviesada por relações de poder pertinentes às várias disciplinas do conhecimento - principalmente às ciências sociais e humanas, que têm adquirido papel influente na cultura moderna, por serem consideradas o discurso «verdadeiro». Esses pensamentos «comuns», mesmo quando invalidados pelo discurso, continuam presentes de uma forma particular.

Para entender essa maneira de conhecer a realidade, precisamos imergir nas lógicas permeadas por poder e por tentativas de controle. O pesquisador não pode olhar o objeto de longe – ele precisa apropriar-se da lógica de indivíduos que estão em contato contínuo com o cotidiano e captar suas sutilezas, as quais podem ser percebidas em suas falas e nas representações nelas contidas. Essa tentativa de captar as maneiras de usar e fabricar pensamentos é difícil, pois esbarra em nosso esforço para encaixar a fala do outro em nossas classificações prévias. Por isso, precisamos nos distanciar desse esforço e buscar entender as falas do outro com base em sua coerência, sem categorizá-las *a priori*.

Logo, apresentamos as representações não só como forças que nos levam a pensar de forma «comum», compartilhada e muito frequente, mas por formas que se enveredam em práticas peculiares de cada indivíduo, que apresentam os seus modos próprios de pensar as representações centrais e periféricas, as quais, muitas vezes, motivam-se pelas frequentes representações, sem deixarem de ser idiossincráticas.

Enfim, abrimos espaço para uma combinação de teorias, pois a utilização de uma só fonte para analisar trabalhos sobre o cotidiano não é suficiente, nem apropriado. Devemos ampliar a percepção sobre as fontes de conhecimentos e tratá-las de maneiras diferentes, incorporar as diferentes teorias, fontes e sujeitos.

---

<sup>5</sup> Os teóricos das Representações Sociais também demonstram que o senso comum não é diminuído frente a outros conhecimentos.

### 3.1. Compreensão foucaultiana das representações

Michel Foucault (1979) é influenciado pela «virada da linguagem»<sup>6</sup>, a qual marca as abordagens «construcionistas»<sup>7</sup>; por isso, em seus escritos, não trabalha somente o sentido estreito de «representação». Hall (1997) demarca que Foucault contribui para uma abordagem geral original e significativa desse tópico, pois reflete acerca da produção de conhecimento através do discurso, sobre as questões de poder e sobre o sujeito.

Foucault afirma que nosso conhecimento é produzido em diferentes períodos da nossa vida, além de avaliar como o ser humano entende a si mesmo em função de sua cultura. As especificidades históricas motivam o autor, e fazem com que o ele detenha sua atenção não só nos significados presentes nas representações, mas nas relações de poder analisadas na inteligibilidade intrínseca dos conflitos – indo além da dialética das contradições e da lógica linguística<sup>8</sup>.

O discurso é um sistema de representação que ultrapassa a distinção entre o que dizemos (linguagem) e o que fazemos (prática), pois a prática forma os signos, o discurso. Foucault interessa-se pelas regras e práticas que produzem declarações expressivas e discursos regulados por diferentes períodos históricos. Em outras palavras, para ele, toda prática tem um aspecto discursivo e implica significado(s).

O conceito de «discurso» foucaultiano não é fechado. O autor explica essa concepção em sua obra «Arqueologia do Saber», mas relaciona-a a outros conceitos descritos por ele. Segundo Foucault (1995), «o discurso é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência» (p. 124). O autor também chama de discurso «um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva» (p. 135). Porém, todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já dito, o qual não seria simplesmente uma frase já pronunciada ou escrita, mas um «jamais dito», pois tudo o que o discurso formula já se encontra articulado no meio-silêncio anterior a ele. Assim, é preciso tratá-lo no jogo de sua instância e não remeter-lhe à origem.

---

<sup>6</sup> Sobre este tema ver, por exemplo, Boje (1998).

<sup>7</sup> Alguns autores chamam de perspectivas construcionistas, como Lopes (2000), a diferenciação do construtivismo psicológico; outros chamam de construtivistas. Estas perspectivas defendem o individualismo metodológico e têm em comum a busca pela apreensão das realidades sociais como construções históricas e cotidianas compreendidas por atores individuais-coletivos. Enfim, afirmam o caráter construído, histórico, particular e localizado das estruturas sociais, dos sujeitos e das práticas.

<sup>8</sup> Ver por exemplo Foucault (1979).

Logo, Foucault (1995) não trata «o discurso como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam» (p. 56). O discurso é formado de signos, mas ele faz «mais que utilizar esses signos para designar coisas. E é esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever» (1995, p. 56). Exercer uma prática discursiva significa falar de acordo com determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. Por isso, o ‘social’ é construído discursivamente: o discurso é uma prática social, mas seria sempre produzido em razão de relações de poder.

Significado e prática são construídos dentro do discurso; a preocupação de Foucault não perpassa a produção de conhecimento e significados através da linguagem, mas o discurso que produz o objeto do conhecimento. Logo, nada que seja expressivo, tem qualquer significado fora do discurso. Seu conceito de discurso não demanda a existência dos pensamentos, mas a origem de seus significados.

Há uma progressão nos trabalhos de Foucault, que vai da subjetivação efetuada através do poder sobre o indivíduo, até a compreensão do governo de si mesmo, das práticas ou tecnologias ‘do si mesmo’. Em seus primeiros trabalhos, Foucault<sup>9</sup> analisa como o poder subjetiviza o indivíduo através de várias tecnologias e micro-poderes. Alguns de seus trabalhos são criticados por aparentemente não deixarem espaço para as resistências do indivíduo.

Contudo, na sequência de sua obra, o autor estuda como as resistências individuais são possíveis (Foucault, 1988); pois, embora os indivíduos já nasçam com certa cultura e tempo, os processos de subjetivação existentes na sociedade fazem com que ele governe a si mesmo - fato que possibilita que escolhas individuais sejam feitas durante a vida. Esse processo não somente reprime o indivíduo, mas possibilita o auto-controle, o qual torna o indivíduo útil para a sociedade.

Tanto a resistência quanto a subjetivação passam por um exercício de aplicação a si próprio de um filtro constante para as representações. O indivíduo deve recorrer a seu próprio campo de ação e examinar-se frente às suas memórias para, em seguida, inferir quais seriam os princípios que devem guiar sua vida. Essa filtragem, esse controle e essas escolhas são deveres constantes e eternos. A resistência é uma forma estratégica de reverter as relações de poder, mas o indivíduo nunca consegue fugir totalmente delas, pois está inserido em um mundo no qual o poder atua sobre o ser desde seu nascimento, ou seja, o ser é um produto do poder e do saber (Foucault, 1988).

---

<sup>9</sup> Por exemplo, Vigiar e Punir (Foucault, 1989).

O conhecimento acumulado não evita que os indivíduos respondam de forma diferente do esperado. Entende-se que o poder torna mais complexa a realidade porque produz problemas e, para solucioná-los, precisamos cada vez mais de novas medidas. A ênfase disciplinar é dada à regulação das escolhas feitas pelos sujeitos, mas sempre deve-se oferecer-lhes autonomia e responsabilizá-los por suas opções.

Ao refletindo acerca dos trabalhos foucaultianos, percebemos que, mais do que saber quais «representações» circulam na sociedade, precisamos trabalhar sobre as dimensões que levaram às representações de dado momento a estarem presentes nos indivíduos e guiarem sua conduta. Devemos calcular e processar essas representações em diversos espaços sociais, além de compreender as estratégias e técnicas que as operacionalizam nos os indivíduos, e as formas como agem sobre elas.

Para Foucault (1995), pensamentos significam algo, mas só podemos conhecê-los porque seu significado foi construído discursivamente. O conhecimento só é considerado «verdadeiro» dentro de um contexto histórico específico, pois os discursos produzem formas diferentes de conhecimento, de objetos, de sujeitos e de práticas de conhecimento em períodos históricos diferentes.

O objeto do conhecimento só pode aparecer como um construto expressivo ou inteligível dentro de uma formação discursiva definida. O conhecimento sobre o sujeito e sobre as práticas em torno dele, é histórica e culturalmente específico, ou seja, ele só existe dentro de discursos específicos e da forma com que ele é representado no discurso, produzido em conhecimentos e regulado pelas práticas discursivas e técnicas disciplinares de um tempo/sociedade particular.

Foucault (1995) chama de «formação discursiva» os sistemas de dispersão semelhantes entre diversos enunciados e a regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas. O autor cria essa definição para evitar palavras carregadas de contradições e de consequências para designar dispersões semelhantes, tais como: «ciência», «ideologia» ou «teoria». Apesar disso, o estudioso não garante que essa discussão daria conta da cientificidade, ou não-cientificidade, de formações discursivas que se apresentassem com certa presunção de cientificidade.

O poder também está intimamente ligado ao conhecimento, pois opera dentro de um aparato e de tecnologias institucionais os quais incluem uma variedade de elementos linguísticos e não linguísticos, a saber: discursos, instituições, arquitetura, regulações, moralidade entre outros. Esses aparatos consistem em estratégias de relações de força que suportam e são suportadas

por tipos diferentes de conhecimento. Assim, Foucault (1979) alega que as classes sociais existem, mas não acredita que o poder esteja reduzido a este movimento de classes. Para ele, toda forma política social de pensamento é alcançada pelo jogo do conhecimento e do poder<sup>10</sup>.

O conhecimento regula as condutas e disciplina as práticas, mas nem sempre é uma forma de poder. Contudo, o poder implica em quando, ou em que circunstância, o conhecimento deva ser aplicado, ou não. A aplicação do poder/conhecimento é mais importante do que sua «verdade».

A formação discursiva sustenta o regime da verdade, que é produzida para/em cada sociedade. Segundo a concepção de poder/saber foucaultiana, o poder/saber não é somente negativo, mas também produtivo. Ele circula, e nunca é monopolizado, uma vez que as relações de poder permeiam todos os níveis da existência social. O autor não nega que o Estado, a lei, a soberania ou a classe dominante possam ter posição de domínio, mas tira nossa atenção das grandes e gerais estratégias de poder e foca nos muitos mecanismos e táticas através dos quais o poder circula – a «Microfísica do Poder» (1979).

Foucault explica que «a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem» (1979, p. 8).

Assim, se o poder e a verdade estão ligados, se a verdade existe em uma relação de poder e se o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos como *regimes de verdade*. Foucault (1979) analisa que:

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (p. 12)

Foucault (1995) está preocupado com a produção de conhecimento e de significado através do discurso; por isso analisa toda a formação discursiva à qual pertence um texto ou uma prática. Sua definição de discurso inclui vários elementos de regulação prática e institucional, na qual a produção de conhecimento é sempre atravessada por questões de poder. Essa definição foucaultiana expande o escopo de fatores envolvidos na criação das representações.

---

<sup>10</sup> Hall (1997b) descreve que Foucault tem alguma similaridade com a posição de Gramsci, quando diz que a hegemonia nunca é permanente, e que ela não é reduzível ao interesse econômico ou de classe, e que ela não é só repressiva.

Assim, parafraseando Foucault (1995), é o discurso, e não o sujeito, que produz conhecimento; o sujeito não é o autor e o centro da representação, mas tem uma certa consciência reflexiva acerca de sua própria conduta. De acordo com Hall (2016, p. 99), os sujeitos podem produzir pensamentos particulares, mas «operam dentro dos limites da episte<sup>11</sup>, da formação discursiva, do regime de verdade, de uma cultura e período particulares».

O sujeito é produzido dentro de um discurso, subjetivado por ele; o próprio discurso «produz sujeitos» como figuras que personificam formas particulares de conhecimento produzidas pelo discurso. Porém, o discurso também produz um «lugar para o sujeito», no qual seu conhecimento e significado particular fazem mais sentido.

De acordo com Hall (1997a), essas observações trazem algumas implicações para a teoria da representação: se ele constroi o próprio discurso, suas posições-de-sujeito tornam-se significativas e têm efeitos sobre os indivíduos, pois eles podem diferir em classe social, gênero e características étnicas e raciais. Contudo, esses indivíduos não serão capazes de segurar o significado até que se identifiquem com a posição construída pelo discurso. Eles serão subjetivados por suas próprias regras, e tornar-se-ão sujeitos de seu próprio poder/conhecimento.

Ainda de acordo com Hall (1997b), a aceitação de um grau de relativismo cultural entre uma cultura e outra é uma importante ideia sobre a representação, a qual envolve a construção de significado e forja ligações entre o mundo dos pensamentos e as experiências; e entre o mundo conceitual (dos conceitos mentais que carregamos) e os signos arranjados em linguagem, que representam, ou comunicam, esses conceitos.

Para Hall (1997b), a representação não é uma reflexão «verdadeira» nem uma imitação da realidade, uma vez que trabalha através do que é, e do que não é mostrado. A representação depende sempre da prática interpretativa sustentada pelo uso ativo dos códigos, produz significados que mudam constantemente, mas de forma imperceptível. Assim, os códigos operam mais como convenções sociais do que como regras fixas e inquebráveis. Os conceitos e classificações de uma cultura permitem-nos pensar sobre os pensamentos; já a linguagem permite que nossos pensamentos sejam comunicados.

Para captarmos os pensamentos dos outros, e percebê-los em sua complexidade, precisamos ser imparciais e não criticar nossos entrevistados quando falam de si e do seu envolvimento social. Afinal, assim como acontece com as

---

<sup>11</sup> Episteme, de acordo com Foucault (1995, p. 217), o conjunto das relações permite compreender o «jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso».

representações e a realidade, temos que ser conscientes de que não há pontos de vista privilegiados, falsos ou verdadeiros. Por esse motivo, defendemos que nenhum tipo de representação, mesmo minoritária, seja deixada de lado; é preciso descrevê-las sem impor a elas uma análise pré-concebida.

Como nos lembra Hall (1997a), a abordagem discursiva das representações não é melhor do que as outras abordagens), pois toda teoria está aberta a críticas. O desenvolvimento teórico não se processa de forma linear, ou seja, temos muito a aprender com outros autores. Esse processo de apreciação de teorias faz parte da excitante tarefa de explorar o processo de construção de significados.

Procuramos evitar, então, o erro muito comum dos que optam por uma abordagem teórica: a apropriação de um autor e o uso dos seus pensamentos de forma supervalorizada. A abordagem foucaultiana tanto pode ser matriz teórica quanto caminho para conhecer a argumentação dos autores que seguem a mesma perspectiva, cujo pensamento traz consigo riscos e desafios. Não devemos deter-nos somente nesses riscos e desafios, pois a caminhada por entre atalhos e estradas também contém outros nomes-emblemas que contribuem com a temática em questão.

As incursões de Foucault deixaram um lastro de autores que consideram a representação como produto e não como preexistente ao mundo como verdade; ela é criada socialmente através de relações de poder estabelecidas. Dentre tais autores, destaca-se Tomaz Tadeu Da Silva (2002), o qual considera que os atos de conhecer e representar tratam-se de processos inseparáveis dessa dinâmica, pois a relação entre o real e a realidade é re-presentada para nós através do conhecimento que transmitido para, e aprendido, por nós.

Cabe ressaltar, que essa aprendizagem dá-se de várias formas e em todos os momentos. De acordo com Giroux e McLaren (1996), existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, onde sejam construídas verdades e representações. Contudo, nem toda pedagogia age da mesma forma: existem as que naturalizam o significado e as estruturas sociais; e outras, de oposição, que resistem à produção formal de significados. Assim, é preciso questionar a quais interesses servem as representações, a quem falam, para quem falam e sob que condições.

Esse processo acontece de forma ainda mais formal em ambiente escolar; pois, como nos lembra Lopes (2000, pp. 56-57),

As práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar, «lá fora»; são instâncias que carregam e produzem representações. O silenciamento em torno das «novas» identidades sexuais e de gênero constitui-se numa forma de representá-las, na medida em que as marginaliza e as deslegitima.



Para Lopes (2000), as representações não são meras descrições que refletem as práticas dos sujeitos, são descrições que constituem e produzem os sujeitos, mesmo que pelo silêncio; enfim, a representação é parte da «realidade». Todos os discursos sociais produzem representações; portanto, várias delas atuam ao mesmo tempo. Entretanto, nem todas ganham a autoridade do 'óbvio', da 'realidade', ao ponto de serem suprimidas do universo de representação/construção.

Lopes (2000) acrescenta que as representações, como tentativas de fixar papéis, não nos permitem descobrir os sujeitos que estão no magistério. «Diferentes representações de professores e professoras, nas quais alguns se reconhecem e às quais outros rejeitam e recusam, diferentes identidades que continuam a transformar-se, que escapam ou que se contrapõem, impedem que possamos, afinal, concluir definitivamente quem é essa mulher, ou melhor, quem é esse sujeito que se diz professora ou professor» (Lopes, p. 36).

Portanto, a representação é uma tentativa de fixar papéis na sociedade, a qual é sempre fluída; ao mesmo tempo em que influencia e tenta moldar o docente, ela gera dúvidas, escapa de seu controle e permite a ele alguma construção de si.

O importante para os autores substanciados por essa perspectiva, é analisar as relações de poder que permitem a construção da representação, a autoridade de quem as constrói, a possibilidade de emergência e de transformação das construções e, por fim, a ocultação de que ela é somente uma representação, e não a realidade. Afinal, devemos continuar a desconstruir a clivagem da realidade e da representação, pois ambas são construções discursivas; logo, nenhuma delas é mais verdadeira do que a outra.

Neste diapasão, Da Silva (2002) interliga o conceito de representação às investigações de Michel Foucault, principalmente através do conceito «discurso», o qual designa e cria as coisas. Além de registrá-la, manifesta-se também como práticas que formam os objetos de que falam. Os signos criam sentidos com efeito de «verdade» que se situam em um campo estratégico de poder. No entanto, essa análise não pretende restabelecer a verdade «escondida» por trás da representação, mas tornar-se visíveis relações de poder envolvidas no processo de representação.

Esses processos de poder não podem nunca estar dissociados da cultura e da história, Giroux e McLaren (1996) destacam que «Não reconhecer a especificidade histórica e cultural de uma representação, ao efetuar uma interpretação, constitui uma paródia involuntária, que resulta numa canibalização daquela representação» (p. 147). Isto não significa que existam interpretações «autênticas» de qualquer representação. Em vez disso, estamos sugerindo que

desistorizar ou descontextualizar, intencional ou involuntariamente, a política existente em torno de qualquer interpretação é ocultar seus meios ideológicos de naturalização das interpretações existentes e as relações de poder que essas interpretações sustentam.

Ao contextualizar uma representação histórica e culturalmente, pode-se analisar as relações de poder que as produzam e sustentem. Giroux e Maclaren lembram que devemos relativizar a representação como construções históricas e sociais que orientam seu conteúdo. É importante articular tais construções com representações que operem em outros locais, pois esse processo possibilita que interpretações hegemônicas existentes sejam contestadas e que outras formas de representação possam ser percebidas. Assim, essas construções também podem ser suscetíveis à mudanças, pois exigem a permanente construção, desconstrução e reconstrução que age de várias formas, em diferentes velocidades.

De acordo com Da Silva (2002), as construções sociais e discursivas particulares dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação - os grupos hegemônicos - são os sistemas de representação em destaque. Porém, os grupos subordinados na sociedade contestam a hegemonia e querem controlar o processo de representação, fato que se dá através do que o autor chama de «política de identidade».

Yúdice (2004) destaca que os sujeitos têm sido destituídos do poder de contar sua própria história e têm sido transformados em objetos representados; contudo, «É tomando posse dos instrumentos produtores de imagem e de enquadramento que se pode desfiar a verdade das representações» (p. 151). A autora<sup>12</sup> define as atuais políticas de inclusão como um exercício de poder focado em construir e interpretar representações não hegemônicas. Contudo, ela nos deixa um alerta: este exercício também pode ser utilizado a favor do consumismo/hegemonia.

Da Silva (2002) diferencia a representação do estereótipo, porque ele é uma forma de conhecimento focada na representação mental, a qual reduz a complexidade do outro a um conjunto mínimo de signos fixos, congelados e imobilizados; é uma forma de representação que engloba processos de simplificação, generalização, homogeneização, e que pressupõe uma realidade distorcida - a cumplicidade entre representação e poder sai do foco. Ao contrário do estereótipo, a noção de representação utilizada por Da Silva em suas análises não se refere «a algum domínio do real que tenha existência fora da representação. Nas análises baseadas na noção de representação não se trata

---

<sup>12</sup> Baseando-se em Foucault, a noção de governamentalidade, significa a canalização da conduta dos indivíduos através de estratégias para «dispor das coisas» numa sociedade benfeitora.

de restabelecer a verdade, mas de tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação» (p. 3).

A noção de representação centra-se nos aspectos de construção e produção de práticas de significação. Para Da Silva (2002), a representação é sempre uma representação autorizada, que produz os objetos e sujeitos de que fala. O conhecimento depende de códigos e convenções; por isso, a linguagem interpõe-se entre a representação e as coisas. «Da perspectiva da análise cultural, visão e representação, em conexão com o poder, se combinam para produzir a alteridade e a identidade» (Da Silva, 2002, p. 4). O olhar do poder materializa-se na representação, o visível torna-se «dizível», ao adquirir um significado adicional quando torna-se representação, quando se materializa em um significado que tem visibilidade.

Representar é também definir o que conta como real, como conhecimento. Para Da Silva (2002), «a representação é uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação» (p. 5). Esse processo é fundamentalmente social, e baseia-se na relação entre significado (conceito) e significante (marca material).

#### 4. CONCLUINDO

Segundo Martelo (1999), dizemos que um ator «representou» bem o seu papel, «quando consideramos que o/a ator/atriz soube encontrar os comportamentos que se esperavam da personagem por ele/a interpretado(a)» (p. 17). O ator deve utilizar as expressões adequadas ao seu personagem para que sua atuação corresponda às expectativas do público, ou seja, «consideramos uma boa representação quando o/a ator/atriz desempenha bem a tarefa que lhe foi atribuída, assim este teria aptidões para interpretar determinado papel» (p. 17).

Portanto, uma boa representação é aquela que esperamos, a que mais se encaixa no papel a ser desempenhado. No caso da docência, uma boa representação envolve vários atributos necessários a essa profissão. As representações que temos de um/a professor/a, e da aptidão individual para interpretar tal papel, são avaliadas pela sociedade e por indivíduos inseridos nela. Assim, as representações estão intimamente ligadas à produção social e individual de papéis e identidades; enfim, às formas de ser, de se portar e de falar.

A atribuição de papéis também está interligada à formação e apropriação dos gêneros pelos indivíduos, fato que contribui para a divisão sexual das profissões. Concordamos com Lopes (2000), quando o autor afirma que algumas representações da mulher professora circularam, e circulam, na sociedade; portanto, dão sentido e contribuem para a formação profissional delas. Isso se dá, porque

as representações são processos que constituem a diferenciação sexual que acaba por ser construída, por sofrer resistência e por ser reconstituída.

Porém, como esse processo está estreitamente ligado ao poder, os grupos na sociedade podem ser objeto ou sujeito da representação. Nesse sentido, percebemos as representações da mulher professora construídas e difundidas pelos próprios homens.

Embora as representações sejam produzidas/difundidas e sirvam aos objetivos de hegemonia do masculino, as mulheres não são apenas vítimas do processo, elas são formadas nele por meio de representatividade. Assim, muitas mulheres acabam por difundir e, até mesmo, defender essas representações. Esse fato pode ser observado em nossa sociedade, na qual a mulher tem sido uma das maiores (ou a maior) responsável pela educação infantil. Já em tenra idade, elas passam a reproduzir a diferenciação sexual das profissões. Portanto, consideramos que sua entrada na docência, sem a necessária consciência da questão das representações, pode acabar por aumentar sua função de reprodutora/agente do processo representativo.

Percebemos que existem diferenciações e similaridades entre as teorias da representação cultural e social. Para Wagner (2000), a representação cultural, em geral, é produzida pela tradição hegemônica dos grandes grupos, a qual está enraizada no pensamento/ação do povo e naquelas adquiridas/desenvolvidas nos primeiros anos de vida. As representações sociais, por sua vez, compreendem o conhecimento adquirido mais recentemente; elas baseiam-se mais em questões cognitivas, são menos elaboradas e menos densas.

As distinções de gênero, portanto, estariam mais atreladas às representações culturais, pois são transmitidas desde a infância e baseiam-se em pensamentos que são fruto das tradições populares. Contudo, não demos importância a essa divisão entre a representação cultural e social; ao contrário, demos preferência à utilização genérica do termo «representação», pois o entendemos como um generalizador das contribuições sociais para os indivíduos e da forma com que tais indivíduos as recebem e reproduzem.

Arruda (2002) conclui que tanto a teoria da representação social quanto as teorias feministas, são produtos dos «nossos tempos e da transição paradigmática» (p. 144), pois fornecem «novas ferramentas conceituais para analisar ângulos da realidade postos em pauta por novos olhares, provindos das lutas dos movimentos sociais, da criatividade e dos questionamentos no seio da ciência» (p. 144). É preciso compreender que as contribuições dessas teorias serão sempre modificadas e superadas por novas, mas, até hoje, «as duas teorias oferecem um bom instrumental para a compreensão do ser humano na sua complexidade e abrem portas para avançarmos na caminhada para futuras angulações» (p. 144).

Nesse sentido, percebemos a relação das duas teorias com a compreensão da complexidade do ser humano, em especial quando esclarecem novos olhares e questionamentos que modificam os pensamentos, e os superam, através do tempo.

Assim, consideramos que a contribuição das representações para os estudos de gênero na docência é generificada. Elas constroem homens e mulheres e são carregadas de discursos e de preconceitos que podem influenciar práticas e escolhas, principalmente as opções profissionais.

Dessa forma, a representação de que a mulher é ideal para o magistério vem acompanhada de várias representações periféricas. A representação da professora «solteirona» é uma delas, pois correlacionada a mulher às tarefas do lar; ela fabrica e justifica a entrega da mulher ao magistério como doação, sem a preocupação com o salário (Lopes, 2000).

A escola é um local onde não só se transmite, mas também se constroem representações, pois é o ambiente no qual as representações são instituídas, mesmo através do silêncio dos modelos que ela destaca. Não podemos esquecer da capacidade criadora do silêncio que envolve não só aqueles que nos parecem ter o direito à palavra, mas também aqueles que nos habituamos a conceber como recebedores ou submissos às ordens. O silêncio de ambos pode guardar a construção, ou a negação, das representações, pois ao incitar o silêncio, a escola dá voz a atores que estão sob seu domínio. Esse silêncio pode ser a resistência à «vontade de saber» endereçada por Foucault (1988), por ser o estímulo às técnicas de confissões.

Muitas representações, às vezes contraditórias, ajudam a formar o discurso sobre o magistério como profissão feminina; pois, embora essa profissão já tenha sido exclusivamente masculina, hoje é geralmente negada ao homem. As representações concordantes, e contraditórias, são importantes ao analisar-se os fatores que impulsionam as escolhas dos/as professores/as e ao perceber a aquisição, ou negação, de crenças, valores, hábitos e significados provenientes do social representado em suas narrativas.

Entendemos que os/as docentes são alimentados por representações focadas no aprisionamento em determinadas formas de pensar, diferenciar e agir. Contudo, sujeitos são únicos, cada um tem sua maneira de adquirir, ou até de transformar, os significados transmitidos. A singularidade humana nos torna diferentes uns dos outros; isso não significa que determinamos livremente nossas escolhas, pois compreendemos que os processos de subjetivação<sup>13</sup> nos formam desde o nascimento.

---

<sup>13</sup> No sentido foucaultiano do termo.

Na busca por perceber como os/as professores/as agem diante das representações a que são submetidos, é preciso relacionar dados, narrativas e discursos para entender não só quais representações são centrais; ou seja, quais são mais estáveis e guiam o pensamento; mas, também, quais são as representações periféricas que circulam de uma forma geral acerca do/a professor/a. Será que essas representações estão dando continuidade às representações centrais ao possivelmente fundirem-se a elas; ou estão indo de encontro a elase, até mesmo, modificando-as?

Conforme explica Da Silva (1995), «as narrativas são cruzadas pelas linhas de poder, mas elas não existem num campo tranquilo de imposição, pois ao contar histórias contaminadas pelos significados «dominantes», elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas» (p. 205). Assim, entendemos que as análises representativas precisam dar conta do embate sobre as relações de poder e o sujeito que está no meio delas, assim como de perceber as rupturas e descontinuidades presentes nas narrativas e discursos desses indivíduos.

Moscovici (1989) afirma que as representações formam certos traços e poderes na sociedade. As representações são sociais, não só por serem partilhadas, mas por serem o produto de uma divisão do trabalho que lhes dá certa autonomia. Assim, existe uma determinada categoria de pessoas que tem por profissão fabricar representações. Seu saber/fazer é codificado e transmitido, o que confere ao indivíduo uma dada autoridade.

Concluímos que uma conceituação não invalida, nem exclui, a outra; elas se complementam e possibilitam uma análise mais completa das representações que nos rodeiam e influenciam.

Concordamos com a análise de Spink (1993), o qual afirma que abordar as representações de acordo com o pensamento foucaultiano é «inserir o estudo das representações sociais entre os esforços de desconstrução da retórica da verdade [...] de modo a ver o senso comum não mais como cidadão de segunda classe, mas como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais» (p. 302). Não se trata «de reabilitar o senso comum enquanto forma válida de conhecimento; trata-se, sobretudo, de situá-lo como teia de significados capaz de criar efetivamente a realidade social» (Spink, 1993, p. 303). De acordo com esse pensamento, podemos relacionar a teoria foucaultiana com a de Moscovici, pois ambos reconhecem amplamente que «o poder de criação das representações sociais» não é mais «a natureza do conhecimento expresso em representações que está em pauta, porém suas implicações práticas» (Spink, 1993, p. 303).

Portanto, relacionamos a análise de Moscovici com as compreensões foucaultianas acerca das formações discursivas e a distribuição de autoridade e

legitimidade a certos profissionais na sociedade<sup>14</sup>. Não podemos jamais deixar de compreender que ambas abordagens não consideram as representações como fixas, mas como mutáveis, suscetíveis a transformações motivadas tanto pelo social quanto pelo individual. Portanto, o profissional divulgador e fabricante de representações —o docente— também pode se insurgir contra o «engessamento» do poder ao questionar certas representações que ele próprio carrega. Fugir das representações é impossível, pois nascemos em um mundo que nos leva a pensar de determinadas formas, mas podemos incitar uma pequena dúvida que acenda as potencialidades de transformações e a novas reformulações do poder.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In Moreira, Antônia E Oliveira, Denize Cristina (Ed./Org.), *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Editora Cultura E Qualidade.
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 127-147. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>
- Boje, D. (1988). The Postmodern Turn Form Stories-As-Objects to Stories-In-Context Methods. *Research Methods Forum*, V.3, 2005, January 21, 1998. Disponível em [http://Www.Aom.Pace.Edu/Rmd/1998\\_Forum\\_Postmodern\\_Stories.Html](http://Www.Aom.Pace.Edu/Rmd/1998_Forum_Postmodern_Stories.Html). Acesso em: 21/01/2005.
- Doise, W. (2002). From Social Psychology to Societal Psychology. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 18.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1989). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1995). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Giroux, H. e McLaren, P. (1996). Por uma pedagogia crítica da representação. In T. Da Silva e A. Moreira (Eds./Orgs.), *Territórios contestados* (pp. 144-158). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Hall, S. (1997). The Spectacle of the 'Other'. In Hall, Stuart. (Ed/Org.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 223-290). London: Sage.

---

<sup>14</sup> Um deles é o professor.

- Hall, S. (1997A). The Spectacle of the 'Other'. In Hall, Stuart. (ed/org.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 223-290). Londres: Sage.
- Hall, S. (1997B). The Work of Representation. In Hall, Stuart. (Ed/Org.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage 1997B. P. 13-74.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In Denise Jodelet (ed./org.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lopes, G. (2000). *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Martelo, M. (1999). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão para Igualdade e para os Direitos das Mulheres - Presidência do Conselho de Ministros.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son publique*. Paris: Puf.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In E. Farr, Serge Moscovici (eds./orgs.), *Social Representations*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a Description of Social Representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In Denise Jodelet (ed./org.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires ee France.
- Rabelo, A. (2009). A figura masculina na docência do ensino primário: Um «corpo estranho» no quotidiano das escolas públicas «primárias» do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. Tese de doutorado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Da Silva, T. (1995). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- Da Silva, T. (2002). A poética e a política do currículo como representação. *Educação On-Line*. Disponível em [http://www.Educacaoonline.Pro.Br/A\\_Poetica\\_E\\_A\\_Politica.Asp](http://www.Educacaoonline.Pro.Br/A_Poetica_E_A_Politica.Asp). Acesso em 21/07/2005.
- Spink, M. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 300-308. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017>
- Vala, J. (2002). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In Jorge Vala (Ed./Org.), *Psicologia social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wagner, W. (200). Sócio-gênese e características das representações sociais. In Antônia Moreira e Denize Cristina Oliveira (eds./orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: Editora Cultura e Qualidade.
- Yúdice, G. (2004). *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG.