

## A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO MAGISTÉRIO: IMAGENS EM MOVIMENTO\*

*Isabel Lelis\*\**

A crise do sistema público de ensino e o fracasso escolar expresso em altos índices de reprovação estimularam os pesquisadores da área de Educação a se debruçarem nas últimas décadas sobre o tema do magistério. E muitos foram, então, os trabalhos produzidos em torno dos processos de formação do(a) professor(a), das motivações para a escolha da profissão, do ideário dos(as) professores(as) manifestado nos valores e atitudes face aos alunos, das práticas desenvolvidas em sala de aula. Este movimento resultou em um extenso mapeamento do desempenho da professora (especialmente das primeiras séries do 1º grau), do exercício da profissão, sendo a ênfase colocada na dimensão técnica e política do trabalho pedagógico.

Mas, há ainda muitas zonas de sombra em torno do processo de construção social do magistério, importantes para a compreensão do trabalho escolar.

Com isto, estou chamando a atenção para determinadas referências como o gênero, os ciclos de vida, que ajudam a refletir sobre os modos de sentir, pensar e agir dos(as) professores(as).

Estas referências são significativas para a compreensão das formas de interação que estes sujeitos estabelecem com o mundo, em diferentes momentos e esferas de suas vidas.

Por construção social do magistério, estou considerando as representações e práticas sobre o trabalho, elaborados pelos(as) professores(as) ao longo de suas histórias de vida e que se expressam em valores, idéias e concepções.

No âmbito dos estudos sobre Memória em Educação, uma das alternativas, que me parece fértil, é a de refletir sobre as relações entre vivências de professores e prática docente, no sentido de verificar a força de experiências passadas nos valores, concepções sobre a prática pedagógica.

\* Este texto foi escrito a partir do *Encontro Mulher e Educação* realizado na PUC-SP em setembro de 1992 e expressa o movimento inicial da tese de doutorado que está sendo elaborada.

\*\* Faculdade de Educação da UFRJ e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RJ.

O próprio retorno ao passado pode esclarecer, por exemplo, as suas simpatias e aversões, suas crenças e preconceitos em relação ao conteúdo da matéria que lecionam ou ao grupo de alunos que ensinam. A análise e discussão das marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional de diferentes situações vividas: crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos (Kenski, 1993, pp.6-7).

Pela via da construção social do magistério, vejo a possibilidade de problematizar uma determinada visão do exercício da profissão (o da competência e/ou incompetência técnica) e de fazer emergir a polissemia de ser professor e professora, polissemia que abriga sentimentos e afetos, dimensões que têm permanecido encobertas.

Esta perspectiva poderá complexificar uma tendência a considerar o(a) professor(a) de modo asséptico (pelo que faz ou não faz, ou pelo que deve ser), para compreendê-lo(a) enquanto “sujeito no mundo”, onde subjetividade e sociabilidade se entrecruzam dando sentido às suas emoções e desejos.

E, mais, poderá desnaturalizar imagens construídas em torno de sentimentos e atitudes da professora que obscurecem referências importantes do trabalho docente, pois foram construídas historicamente em torno de símbolos da personalidade feminina como a docilidade, a paciência.<sup>1</sup>

### *O relato de vida enquanto polifonia de vozes*

No movimento de refletir sobre a construção social do magistério, a tarefa que me propus neste texto foi a de recortar nos Relatos de vida de um grupo de professores (3 mulheres e 2 homens) *as lembranças da escolarização vivida* (imagens de escola e de professor(a) na infância, adolescência e juventude) e *os significados de ser professor(a)* (valores e idéias), *buscando as possíveis relações entre vivências e prática docente*.

Estes eixos foram recortados pois revelam que o processo de construção da identidade profissional não é linear, mas sujeito a diferentes momentos e situações, passível de revisões e reinterpretações constantes.

No caso do magistério, são significativos para a compreensão de crenças que envolvem o exercício da profissão, pois expressam a força de experiências mais ou

1. A este respeito ver Lopes, Eliana Marta. “A Educação da mulher: a feminização do magistério”. In: *Teoria e Educação*. Rio Grande do Sul, 4, 1990, pp.22-40 e Louro, Guacira Lopes. *Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher*. Educação e Realidade. Rio Grande do Sul, 14, 1989, pp. 31-39.

menos remotas no modo como representam o trabalho pedagógico. Sugerem ainda formas de classificar e hierarquizar o mundo, conferindo sentido à escolhas e opções, à valores e práticas.

Minha intenção é a de revelar, pela via do exercício intelectual, modos de pensar e de sentir, tendo a clareza de que a força de idéias e práticas sociais atua sobre a singularidade do sujeito, um sujeito histórico que encerra a totalidade e a complexidade do tecido social. Sujeito que tem gênero, idade, cor e corpo.

Cinco foram os(a) professores(as) entrevistados nesta fase exploratória da pesquisa: três mulheres e dois homens, com idades variando entre 40 e 50 anos, moradores da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Atuando em escolas públicas e particulares de 1º, 2º e 3º graus, sua formação acadêmica é heterogênea (duas têm pós-graduação), sendo diversas as disciplinas que lecionam: história, geografia, biologia e matemática.<sup>2</sup>

Neste sentido, o gênero constitui referência importante no trabalho.

A opção por trabalhar com o plano das representações me afastou da observação direta da sala de aula, pois o recorte, neste momento da pesquisa, foi feito em torno das imagens de professores(as) construídos(as) na trajetória de vida.

Neste sentido, *entrevistas* foram realizadas *nas suas casas* como forma de fazer emergir relatos em uma linha da história de vida.

Tenho a clareza dos limites e possibilidades deste recurso. Como afirma Tereza Caldeira (1991) o relato é sempre fruto de um momento, de um encontro específico entre o(a) narrador(a) e o(a) pesquisador(a). É relativo ao encontro em que foi gerado. As versões construídas são parciais e buscam a revelação de uma dada “identidade”. Mas a sua potencialidade está em encerrar pistas, indícios em termos de informações que podem ser adensadas através de outras fontes.

Ao longo do trabalho de campo, as dificuldades de realizar o “descentramento” foram muitas na medida em que este grupo me era próximo e até certo ponto familiar. O esforço que procurei exercitar foi o de *pôr em causa objetos pré-construídos* (Bourdieu, 1993) fazendo desmanchar idéias preconcebidas.

Apesar dos cuidados assumidos, tenho a clareza das dificuldades que permeiam esta abordagem. Como observa Zeila Demartini (1994)

A riqueza e ao mesmo tempo as dificuldades na utilização de relatos orais se ligam ao fato de que eles são elaborados a partir de uma certa leitura que o pesquisador faz da realidade

2. O critério de escolha do grupo foi o de possuir 15 anos ou mais de exercício da profissão e de ter ingressado na Universidade na década de 60 – marcada por profundas transformações na ordem econômico-político-cultural e nos papéis femininos historicamente desempenhados.

e das questões que ela suscita, mas ao mesmo tempo, porque os relatos obtidos sob a forma de histórias de vida, como as que obtivemos junto aos professores, sempre vão muito além do que se questiona e acabam permitindo várias análises e várias leituras. (p.43)

Considerando que os relatos orais na linha da história de vida se alimentam da *memória*, categoria que encerra uma multiplicidade de sentidos, a postura assumida foi a de acolher as lembranças deste grupo de professores(as) como forma de intervenção na realidade, como ordenação de vestígios como releitura de experiências.

Trabalhando sobre a dimensão das diversas vozes existentes nos estudos de Memória, Vani Kenski (1993) assinala que

no relato oral ou escrito das memórias, o sujeito busca construir uma identidade pessoal que, em alguns casos, não é exatamente a mesma que ele possuía no passado (e nem sempre ele sabe disso!). O que ocorre é que geralmente no momento em que as pessoas vão relatar situações de suas vidas elas aproveitam para 'passar a limpo' o passado e construir um todo coerente em que se mesclam situações reais e imaginárias... As formas expressivas com que o indivíduo se auto-referencia no relato de suas memórias não podem ser consideradas como estatuto de verdade. Na fertilidade e força em que se mesclam situações reais e imaginárias, relações subjetivas e atemporais, sente-se que elas foram construídas 'a contrapelo' como bem diz Benjamin, como uma visão do passado a partir do momento presente. (p.10)

A esta referência, eu acrescentaria um elemento significativo presente nos relatos de vida – a emoção expressa nos gestos, nos silêncios, na voz embargada nascida das lembranças do passado e de experiências e acontecimentos recentes.

### *Lembranças da escola e de antigos(as) professores(as)*

Nas entrevistas abertas realizadas em suas casas, muitas lembranças são evocadas quando se trata de falar sobre o processo de escolarização vivido. Com exceção de um professor, todos estudaram em escolas públicas, valorizadas pela qualidade de ensino oferecido.

Nas narrativas, a leitura é representada como prática sistemática, prazerosa e lúdica para duas professoras e um professor, embora se realize fora dos muros da escola. Referenciada a autores, coleções de variada natureza expressam uma forma de entretenimento, em termos de lazer, de uma geração que vive nos romances da Biblioteca das Moças, ou nos personagens de Jorge Amado e Érico Veríssimo ou

ainda nas histórias policiais de Agatha Christie a possibilidade de ampliar o seu mundo, seja do ponto de vista intelectual, seja do ponto de vista social. Mas que encontra também em Machado de Assis, José de Alencar e Joaquim Manoel de Macedo interlocutores importantes.

Mamãe e papai liam muito e eu lia com eles. Lia sozinha. Eu lia tanto que a mamãe, a grande figura disciplinadora dizia: vai dormir, está na hora! Duas horas da manhã eu me trancava no banheiro, mas a miserável acordava e descobria. A luz ficava acesa, por debaixo da porta... (Prof<sup>o</sup> M).

Mas se o gosto pela leitura é um dado forte que aparece ao longo de alguns relatos, predominam nas memórias de quatro professores (duas mulheres e dois homens), imagens muito negativas sobre a atmosfera que encobria a escola.

Estas imagens referem-se tanto à descrição física como ao clima rígido do ambiente escolar, expressando seja um sentimento de “desenraizamento” nas palavras da Prof<sup>a</sup> M ou ainda a arbitrariedade vivenciada na inculcação religiosa de um colégio de padres apontada pelo Prof<sup>o</sup> Z.

Quando, contudo se passa às lembranças de professores(as) que os(as) marcaram, as representações construídas são matizadas por cores muito diferentes. Assim encontramos tanto a professora primária, carinhosa e terna, símbolo da personalidade feminina e agente por excelência da socialização, como também a imagem de violência, de falta de controle, anti-imagem de docilidade e paciência construída pelo imaginário popular sobre a professora primária.

É significativa a fala do Prof<sup>o</sup> B ao representar imagens de professoras primárias, enquanto aluno:

... nessa minha escola tinha a diretora que era um doce, que era Dona Isabel, da escola Santa Isabel. A lembrança é de paz e carinho.

...eu tive uma professora crioula, chamada Elza. Era um terror em sala de aula. E aí não vai terror associado com racismo, pelo amor de Deus! Ela dava aula com uma vara e baixava a paulada em todo mundo. E mandava o apagador... o apagador voava em sala de aula. E eu morria de medo de que aquela vara um dia me pegasse... Ela nunca me bateu, nunca gritou. Eu procurava fazer o melhor possível, prá não ganhar o apagador. Quer dizer era a aprendizagem em cima da ideologia do terror, da ideologia do medo. (Prof<sup>o</sup> B)

Através desta última imagem, a face perversa do magistério primário é explicitada com intensidade, expressando que a identificação docência-maternidade, com

todos os símbolos que a relação carrega é uma construção social, fundada em este-reótipos de mulher. Quem sabe a desnaturalização de comportamentos e atitudes não é um caminho para refletir sobre o trabalho da professora, desnaturalização que pre-cisa incluir outras categorias de análise como a família, o ciclo de vida necessárias à compreensão da lógica que preside comportamentos em sala de aula?

Mas as dimensões assinaladas passam também por aspectos como competência técnica e prazer pelo trabalho nas lembranças de antigas professoras:

... e essa professora, Dona Nadir, eu jamais vou esquecer na vida. Depois que eu comecei a querer ser professora e a pensar e a trabalhar com alguma coisa de metodologia pedagógica, ela me voltou à memória. Antes de começar a alfabetização, ela fazia trabalhos de expressão corporal, psicomotricidade fina e ampla, trabalhos de sensibili-zação, ao mesmo tempo que as palavras tinham sentido: Não era Vovó viu a uva! E no final do ano, eu lembro que era a conquista mais inacreditável, nós líamos e contávamos histórias uns para os outros. Ela ficou marcada na memória do grupo (...) até porque não encontrei outra igual... (Profª M).

... eu tinha uma professora na escola que obviamente o Gusdorf não escreveu *Professores para quê?* à toa que me marcou muito. Ela era gaúcha, era empolgadíssima, adorava o que estava fazendo. Ela dava vida a fatos, heróis e datas. Eles tinham a ver com a gente, havia alguma coisa de humanos (...) e também com preocupações da gente naquele presente (...) Uma visão de história que hoje até eu não concordo, mas aí meu Deus, se houvesse professores iguais mesmo com essa visão, não seria ruim, não é? (...) (Profª M).

Se no primeiro depoimento é exaltado o compromisso da professora com o desenvolvimento da inventividade do(a) aluno(a) com o estímulo à curiosidade in-fantil, com a interação entre alunos(as), sendo a sua prática representada como bem-sucedida do ponto de vista da socialização e de uma aprendizagem efetiva, no segundo depoimento, é destacada a ‘paixão’, o entusiasmo expresso ‘na vida’ ou ‘humanidade’ dada a personagens, heróis da história, mesmo considerando-se que hoje a abordagem do ensino de história seria passível de ser criticada.

De um modo ou de outro a dimensão evocada – a do prazer pelo trabalho – ocupou um lugar importante na memória da Profª M encerrando a importância do envolvimento do(a) professor com o(a) aluno(a) no plano intelectual e afetivo, o que não significa que as representações tecidas não estejam carregadas de subjetividade e imaginação.

Ao longo da narrativa da Profª M ‘o prazer’, a paixão pelo ato de ensinar-aprender ocupa um espaço significativo, expressando talvez a força de experiências

passadas na construção da identidade profissional, experiências contraditórias, pois esta mesma professora parou os estudos ao final do ginásio em função tanto da perda de motivação como da descoberta de um outro campo de interesse – o teatro.

Mas outras imagens foram lembradas. A severidade, aparece identificada, por exemplo, ao vestuário dos professores e relacionada a determinada disciplina. É significativo o fato de serem *homens*, os professores do ginásio evocados pelo Prof. B.

No ginásio, a lembrança é a de professores severos, não eram amigos. Todos dando aula de terno (...) era um colégio só de meninos, o “Cardeal Leme”. Não consigo me lembrar da sala de aula, a não ser o terror do latim que eu não entendia nada (...) O professor era um cara circunspecto (...) Eu não entendia nada do latim. Eu passei colando (...) o genetivo, dativo, ablativo (...) *rosa rose rosarum* (Prof. B).

Este professor referiu-se ao fato dos professores “severos não serem amigos”, revelando uma outra face – a da distância na relação com os estudantes. Esta lembrança é reforçada pela professora P quando compara a atitude de professores no passado e no presente.

Outra coisa que eu notava nos meus professores antigos (...) a gente não conseguia falar com eles com a mesma facilidade que os nossos alunos falam com a gente. A gente não tinha liberdade de perguntar sobre outras coisas (...) discutir outros assuntos em sala de aula (...) Era difícil chegar até eles (...) (Profª P)

No conjunto dos relatos, destacou-se ainda a imagem forte de uma professora na memória do professor B. Mas esta representação se diferencia muito de todas as outras, pois aparece associada à beleza, com alguma carga de erotismo.

Não sei se fui meio tarado (...) Eu acho que todo mundo teve isso, tanto a menina quanto o menino (...) Era aquela mulher na frente, belíssima que cruzava as pernas, mulher bonita, a fantasia corria. Tinha umas pernas fantásticas, imensas, dois metros de mulher, uma boca imensa. E era inteligentíssima, era toda espalhafosa. O que eu estudei literatura por causa dessa mulher. O que eu mergulhei no mundo da literatura me trancava na biblioteca, matava aula e recreio para estudar literatura (...) porque Augusta eu não esqueço esse nome! (...)

Nesta lembrança, os atributos físicos ocupam um espaço importante e aparecem relacionados à inteligência, introduzindo outros ingredientes à representação da professora. Imagens do tipo Professora-Mãe ou Tia presentes no imaginário socialmente construído ficam aqui diluídas, expressando que “a imagem do bom professor que “mar-

ca os alunos” não depende exclusivamente da competência teórica, ainda que esta seja um dos fatores determinantes. Outros fatores, como a própria imagem física do professor e principalmente as formas como se relaciona com o conhecimento a ser ensinado e com os alunos, transformam-se em marcas que os caracterizam na lembrança dos estudantes como sendo ou não “bons professores”. (Kenski, 1993, p.7)

A partir destas imagens, presentes nas memórias de três professoras e dois professores, deve ser registrado o fato de que a *escolha da profissão* não foi interpretada nos relatos, a partir da influência direta de um(a) ou (outro) professor(a) em suas vidas.

Do ponto de vista da trajetória, apenas a professora, a filha de professores, afirmou que sempre quis ser professora, dando aulas particulares a partir dos 13 anos de idade.

Os(as) demais tornaram-se professores(as) a partir de situações, acontecimentos e experiências localizadas, como a frustração com o curso superior escolhido, o contexto econômico desfavorável da família ou mesmo a maternidade (caso da Profª P) com todas as exigências colocadas à mulher, revelando o caráter quase acidental da inserção no magistério.

### *O significado do magistério: valores e idéias*

Nas narrativas das três professoras e dois professores, muitas representações foram sendo desfiadas sobre o sentido de seu trabalho. Representações que se aproximaram pelo pertencimento, por exemplo, a uma determinada geração e se distanciaram em função do gênero e de diferentes formas de inserção na vida cultural e política da cidade.

Entre a escolarização vivida e a prática docente predominaram nas representações, idéias e concepções que nada tem a ver por exemplo com a arbitrariedade, a rigidez ou mesmo a violência vividas na infância e adolescência. Quase rejeição a práticas de antigos(as) professores(as).

Do material levantado, alguns aspectos merecem ser registrados, tendo a clareza de que o território é vasto e impossível de ser trabalhado neste momento.

Nas imagens sobre o significado do magistério, o prazer ocupa uma centralidade nas narrativas das(os) professoras(os) e passa por vários eixos.

Prazer que leva a Profª M a denominar de “doença infecto-contagiosa, sem imunidade” e que lhe permite inclusive agüentar dar “aulas ruins” ou “não ter vontade de dar aulas” em determinados dias, já que gosta muito do que faz.



Esta dimensão prazerosa é interpretada, para duas professoras pela própria singularidade da situação escolar, sendo o espaço da sala de aula visto como lugar do “inusitado” e, neste sentido, antídoto da “rotina”.

(...) dar aulas não é uma coisa rotineira, eu não encaro como coisa mecânica (...) cada aula, cada turma é diferente (...) cada ano (...) cada relação é diferente (...) você passa a viver outras histórias, outras vidas, outros dramas (...). (Profª P)

Olha que batalha! Acho que vou morrer, moça ou velha sem ter descoberto tudo! Não dá para descobrir, é vida. Eu acho que eu gosto muito de ser professora porque é uma relação viva: eu preparo aula, mas quando eu vou prá sala de aula é sempre o novo. Preparo a aula que me permite não cumprir e divagar (...) e depois voltar (...). (Profª B)

Mas encontramos também a alegria proporcionada pela relação com o(a) aluno(a), “relação dialógica” nas palavras da Profª M.

(...) essa marca do diálogo ficou presente. Você sabe que é uma coisa fundamental a gente ser professora! Porque eu adoro dar aula conversando! Eu acho que essa relação de ensino-aprendizagem é uma relação de conversa (...) É uma relação dialógica (...) Por isso que o Perrelman me fascina (...) Esse negócio de você ter o seu próprio raciocínio, de uma pessoa adulta e o aluno, o raciocínio dele. Você vai elaborando o seu e vai sendo dirigente do outro, até que o outro pega o seu (...) aí é uma coisa deliciosa (...) é um tesão do cão! (Profª M)

Sentimento de troca, onde seriedade não se identifica com sisudez, a representação da Profª M se aproxima da perspectiva freireana, ao sinalizar para o fato de que ensinar-aprender não são operações necessariamente enfadonhas e tristes. Ao mesmo tempo, indica a emoção da professora ao perceber que os(as) alunos(as) entraram em sintonia com o seu raciocínio (“o outro pega o seu”).

Esta alegria que encerra o sentido “do dar e receber” ideário forte no magistério, levou por exemplo, uma professora a escrever na seção “A Opinião dos Leitores” do *Jornal do Brasil* no dia 22/07/94 sobre o sentido da prática docente “(...) a falta de dinheiro é compensada pelo sorriso de uma criança, todas as manhãs e com a realização de saber que aquela criança lê porque você a ensinou”.

Mas o que parece ser significativo em todas estas imagens é o ausência de alguns atributos adequados à profissão como a docilidade, a paciência, a dedicação, emblemáticos no passado em termos da identidade da professora.

Ao mesmo tempo, em nenhuma das narrativas, as idéias de missão, apostolado e vocação foram assinaladas revelando transformações político-culturais no modo como é representado o trabalho do magistério.<sup>3</sup>

O valor da prática docente se expressa agora na construção do conhecimento, nas interações sociais com as(os) alunas(os) sinalizando para outras formas de representação do magistério.

Se estas imagens ajudam a compreender a permanência na profissão, apesar de condições de trabalho tão adversas, há ainda uma outra representação sobre a prática docente significativa em termos da construção da identidade.

O que me atrai, tem a vaidade. eu acho ótimo ter palco (...) o professor tem esse lado ator (...) eu acho ótimo falar eu adoraria ser brilhante ser inteligente (...) quando eu me sinto bem em sala de aula, que eu consigo extrapolar eu saio da sala de aula narcisado, eu penso, eu ganho muito mal, mas meu amigo, só tem eu aí, eu estou cheio (...). Isso é fantástico na profissão, como é fantástico o cara que canta, que toca um instrumento, é isso que ele sente, a platéia, você vê os olhos da platéia brilhando. Aluno, por exemplo que dorme na minha aula, eu quero morrer! (...) (Prof<sup>o</sup> B).

Mesmo considerando-se que uma dada identidade foi acionada no momento da entrevista pelo Prof<sup>o</sup> B, recorro a Erving Goffman (1989) para entender o seu sentimento de estar em um “palco”. Este autor permite entender a dramaticidade das interações sociais onde posições e papéis dos indivíduos dão sustentação para que representações emergjam, projetando a definição de uma situação.

Usando a metáfora do teatro com sua equipe de atores e platéia, região de fundo e de fachada, Goffman complexifica a visão de identidade enquanto construção social para afirmar que as representações só adquirem significado quando encarnadas no cotidiano dos atores sociais. Por este caminho, não existiria uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades elaboradas em diferentes momentos e situações.

Com estas referências, pode-se compreender o “ator-professor” B e a sua rejeição ao “aluno que dorme”, onde o “falar” adquire o sentido de “representar uma peça” ou “cantar uma música, sendo a reação do público – os alunos – fundamental em seu trabalho. Mas o prazer está presente auto-referenciado ao papel que desempenha.

3. Ver Louro, Guacira Lopes. Op. cit., 1989.

Mas o significado do trabalho passa também por outras dimensões, assumindo um caráter compensatório diante das dificuldades enfrentadas no âmbito da vida privada.

Nas falas de duas professoras, o nascimento de uma filha prematura e a separação do marido foram acontecimentos traumáticos em suas vidas e superados pela exigência do trabalho escolar.

(...) foi uma fase muito difícil, esse nascimento da Lucia, traumático, mexeu muito com o Álvaro e conseqüentemente com a nossa relação, nosso casamento. (...) É a melhor coisa que me aconteceu foi eu voltar a trabalhar porque do momento que eu saía de casa e entrava em sala de aula, eu desligava, sabe (...) esquecia que eu estava com problemas em casa, que eu tinha uma filha prematura (...) porque dar aula prá mim sempre foi uma satisfação muito grande (...) uma grande terapia!. (Profª A)

(...) foi uma barra muito grande, mas eu fui superando. Quando acabou a licença, eu voltei a trabalhar. O trabalho é a coisa melhor que tem prá gente superar essas coisas, todas as dificuldades. E o trabalho com criança, início da adolescência é muito bom (...) acho que todo professor – quando entra em sala de aula – esquece de tudo. Então eu me renovava no colégio, embora em casa eu sofresse uma série de pressões, aquela angústia (...) mas eu entrava no colégio, na sala de aula e melhorava (...). Profª P)

Através dessas representações, o que precisa ser destacada é “a estratégia privilegiada de reconstrução de um indivíduo, cuja realização plena se dá ao nível de sua vida íntima, afetiva, sexual e amorosa. (Massi, 1992, p.59).

Nestas duas representações, o prazer em si mesmo parece ter sido substituído por uma forma de “ressarcimento”, defesa diante dos desafios e problemas vividos na esfera da vida privada. Talvez jogo de compensações.

Considerando que as imagens sobre o significado de ser professor ou professora encerram construções diferenciadas de gênero, são significativas também as representações da Profª M e do Profº Z sobre a relação maternidade-docência e paternidade-docência:

(...) ser professora é ser profissional, como ser engenheira, ser bancária. Não passa por ser mãe. Pelo contrário, por isso que eu gosto de ser professora (...). Eu tenho três filhos se eu tivesse 150 por semestre, nem o pinel daria conta de mim (...). Esse negócio de professora-tia, professora-mãe é uma desvirtuação completa e total. Confundem educar, no sentido de ensinar, de reconhecer, criar conhecimento, com educar no sentido de ser mãe, no sentido lato do termo (...). (Profª M)

(...) como eu já te falei eu sou tarado pelos meus filhos, adoro esses bandidos, com todas as coisas boas, ruins e o diabo que eles têm. Hoje eu vejo que não tem nada a ver. A minha relação com os alunos é uma relação muito dócil, muito humana, mas não é uma relação de pai para filho (...). Acho que aí vem um equilíbrio muito grande: eu consigo separar rigorosamente a questão dos filhos, do carinho paterno com a questão profissional. Rigorosamente profissional em todos os sentidos (...). (Prof<sup>o</sup> Z)

Estas imagens rompem com o imaginário social que integra papéis sociais em especial o da mãe-professora e devem ser interpretadas à luz das formas de socialização e de educação familiar, de inserção na política, fatores fundamentais na construção da identidade profissional.

No caso da Prof<sup>a</sup> M, o projeto profissional ocupa uma centralidade em suas representações tendo sido interpretado a partir da força da presença materna em sua vida.

(...) eu queria ser independente. Queria ser independente financeiramente, isso eu sempre quis. Também foi uma coisa com que eu convivi. A mamãe quando ela já estava bem mais velha, ou quando ela estava bem mais nova e nós dizíamos “mamãe para de trabalhar” (...). mesmo que o dinheiro desse, ela não pararia nunca, porque ela gostava do trabalho. Ela achava que a mulher tinha que trabalhar prá ser gente, gente inteira. E papai, a mesma coisa (...).

Se aceitamos como nos diz Antonio Nóvoa (1992) que “a identidade é um lugar de conflitos e de lutas, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, fica problematizada a idéia de linearidade em termos da construção social do magistério. Diferentes quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano são importantes para a compreensão do modo como cada um(a) destes(das) professores(as) foi construindo a sua identidade. Quadros de referência expressos no âmbito do político, do econômico, do cultural, do psicológico enraizados em múltiplos domínios da vida social como a sexualidade, a família, o trabalho, a religião, etc.

Diferentes construções de gênero que se expressam em uma pluralidade de significados imprimidos ao mundo social, à escola, ao trabalho pedagógico<sup>4</sup>. Polinomia de vezes que não são estáticas, mas se modificam a partir de uma multiplicidade de interações socioculturais.

4. A este respeito ver Louro, Guacira Lopes. *Uma Leitura da História da Educação sob a Perspectiva do Gênero*, 1992. (mimeo).

Pela via da construção social do magistério, é possível avançar no conhecimento de vivências/acontecimentos (mais ou menos remotos), essenciais para a compreensão do trabalho de professores e professoras em sala de aula.

No caso destes sujeitos, suas representações sobre a prática docente expressam um aprofundamento, mas também uma ruptura com o processo de escolarização vivido na infância/adolescência e juventude.

### Referências

- Bourdieu, Pierre. "Introdução a uma sociologia reflexiva". In: *O Poder Simbólico*. SP, Difel, 1989.
- Caldeira, Teresa. "Memória e relato: a escrita do outro". In: *Memória e Ação Cultural*. São Paulo. vol.200, pp.65-76, 1991.
- Demartini, Zeila. "Relatos orais: Nova Leitura de Velhas Questões". In: *Seminário histórico de educação brasileira: a ótica dos pesquisadores*. Belo Horizonte, INEP/MEC, 1994.
- Goffman, Erving. *A Representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 1989.
- Kenski, Vani M. *Memória e ensino*. São Paulo, 1993, (mimeo).
- Lopes, Eliane Marta. "A Educação da Mulher: a feminização do Magistério". In: *Teoria e Educação*, 4. Rio Grande do Sul, pp.22-40, 1990.
- Louro, Guacira L. "Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher". In: *Educação e Realidade*. Rio Grande do Sul, 14, pp.31-39, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Uma Leitura da História da Educação sob a Perspectiva do Gênero*. 1992, (Mimeo).
- Massi, Marina. *Vida de Mulheres. Cotidiano e imaginário*. Rio de Janeiro, Imago, 1992.