

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A PRÓPRIO PROFISSÃO: À BUSCA DE SENTIDOS

Margot Campos Madeira

Universidade Católica de Petrópolis - UCP

1. O objeto. A pesquisa que deu origem a este texto teve por objeto o estudo das representações sociais de professores do 1º. ao 4º. ano do Ensino Fundamental acerca do própria profissão. Ela se situa, pois, na área da psicologia social da educação. A definição desse objeto apoia-se na consideração de que o agir cotidiano não é neutro pois se enraíza no complexo movimento pelo qual o sentido dos objetos toma forma para os sujeitos, orientando-lhe as comunicações e condutas. Nesta perspectiva, uma profissão, se leva as marcas de um saber próprio, leva também a de valores, normas, modelos, símbolos, demandas, etc. que configuram seu espaço na dinâmica de uma dada totalidade social, orientando de forma subliminar, inclusive, a própria configuração daquele saber, de seus objetos, agentes e destinatários.

A partir destas colocações, evidencia-se a complexidade que move o fazer profissional do professor e a necessidade de buscar caminhos teóricos que permitam uma mais pertinente aproximação dos diferentes níveis e dimensões em presença. Toma-se, assim, como base analítica, o constructo das representações sociais, particularizando-o na busca do sentido que a profissão assume para os sujeitos, em articulação a diferentes dimensões de sua vida. O estudo das representações sociais possibilita ao pesquisador aproximar-se do objeto definido, considerando-o no dinamismo que o gera.

Desde a origem, com Moscovici em 1961¹, este constructo delimita-se como a síntese possível e sempre provisória pela qual, o sentido social de um dado objeto é apropriado pelo sujeito na sua prática concreta. Esta síntese não se opera no vazio; antes, espacializa e temporaliza o binômio sujeito x objeto, articulando, na relação mutuamente constitutiva indivíduo x sociedade, dimensões e níveis, considerados até então, abstrata ou isoladamente.

¹ O constructo é formulado, pela primeira vez, Moscovici, na obra *La psychanalyse son image et son publique*. PUF: Paris, 1961

Ao definirem esta relação como fulcro, os teóricos do campo das representações sociais procuravam superar dicotomias e estagnação; visavam, e continuam a objetivar, uma maior aproximação do processo pelo qual o sentido de objetos torna-se concreto para o homem que, continuamente, o constrói e, neste mesmo processo, também se constrói, isto é, circunscreve-se e se relaciona. As representações, portanto, não se estruturam isoladamente pois integram o dinamismo pelo qual o real torna-se concreto para o homem que, assim, se define ao defini-lo. Organizam-se *"enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais."* (Jodelet, 1989, p36). Supõem objetos, sejam eles pessoas, coisas, conceitos, idéias, reais ou imaginárias, apreendidos, conhecidos, apropriados no processo prático por homens inseridos de forma determinada numa dada totalidade social, num tempo e num espaço precisos.

Uma representação social não pode, portanto, ser captada como um dado estanque e isolado, mas no movimento pelo qual o homem concreto - relacionado e histórico - vai, continuamente, atribuindo sentido aos objetos dos quais se apropria: as representações sociais, tanto caracterizam e distinguem grupos, quanto os aproximam, dando condições de inteligibilidade às ações e reações e permitindo que os indivíduos circulem e estabeleçam trocas de diferentes ordens. Desta forma, a atribuição de sentido é um processo dinâmico e criativo, no qual o indivíduo se faz e expressa como indivíduo social.

Estas proposições abrem espaço para que a educação e suas questões sejam abordadas na dinâmica das relações que as originam e sustentam, ao mesmo tempo em que a análise visa captar a organização e as articulações que as determinam. Firma-se, também, a exigência de que outra ordem de dicotomias seja superada, pois, *"em cada homem, o processo de construção de representações sociais envolve, a igual título, o cognitivo, o inconsciente, o afetivo, o emocional.[...] Assim, a representação de um objeto é, tanto a síntese possível a um dado indivíduo, num determinado tempo e espaço, de um processo no qual ele, em sua totalidade, está envolvido, quanto leva as marcas da inserção deste mesmo indivíduo na totalidade social."* (Alloufa & Madeira, 1995, p.15). Na perspectiva teórica deste texto, o homem não é um somatório de partes. É uma totalidade dinâmica, em contínua construção.

Aplicando-se este conjunto argumentativo à análise das representações sociais da profissão de professor considera-se, preliminarmente, que este trabalho concretiza, num tempo e num espaço, dimensão específica do processo educacional amplo de uma dada totalidade social. É em relação a esta totalidade que se define, situa e é operacionalizado. Logo, as representações de professor são construções simbólicas que levam as marcas do tempo, do espaço e das relações que definem e articulam as diferentes partes da totalidade social na qual aquele se opera.

A consideração das representações sociais permite captar, sem dicotomias, o complexo movimento de informações, valores, símbolos, modelos, normas, desejo e demandas que, articuladas, circunscrevem o sentido do objeto, determinando condutas e comunicações sobre o mesmo. *“A representação social traz em si a estória e a história. Nas variâncias de sua estruturação estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinado segmento de classe ou, até, por sua totalidade, a um objeto.”* (Madeira, 1990. p. 16) Com isto superam-se dicotomias que têm impedido a apreensão do dinamismo pelo qual o homem se define, no mesmo movimento em que atribui sentido ao seu entorno.

2. O olhar e os caminhos: O sentido de uma representação não poderá ser captado se a isolarmos da dinâmica na qual se vai configurando, cristalizando-a. Este sentido não se esgota na linearidade do dado, no manifesto, mas vai se delineando nas imbricações, contradições e conflitos entre verdades, certezas, exigências e as questões, mesmo incipientes e desarticuladas, que a vivência do concreto impõe. Esta dialética faz da representação social, ao mesmo tempo, enunciadora do sentido existente e prenunciadora do espaço possível de sua transformação.

Em coerência com esta posição teórica, a pesquisa definiu como seu caminho específico a busca das respostas dos próprios professores. De acordo com a perspectiva analítica assumida, suas representações articularam as idéias que circulam na sociedade, reconstruídas a partir de sua vivência, de sua história e de suas relações; neste conjunto estariam a formação recebida e a própria experiência concreta do trabalho.

Foram definidas seis escolas de grande porte da cidade de Natal, sendo três públicas e três particulares. Em estudo anterior, tinha sido possível verificar que, não só estas

escolas tinham um número maior de turmas de 1^a. a 4^a. séries do Ensino Fundamental, como também uma estrutura organizacional mais complexa.

Dado o caráter exploratório da pesquisa, foi julgado oportuno tomar, como critério de contraste para a escolha dos sujeitos, o tipo da escola em que trabalham, a formação recebida e o tempo no magistério. A definição destes critérios prendeu-se à necessidade de analisar se os mesmos intervinham na construção das representações e como isto se dava.

Quadro 1

Distribuição dos sujeitos segundo os critérios definidos

| SITUAÇÃO CONTRATUAL | Efetivo | | | | | | | | | | | | Contrato de Emergência ou sem Carteira Assinada | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------------------|---|---|---|---------------------|----|----|---|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|--|--|--|----|
| | Sem Formação específica | | | | Magistério 2º. Grau | | | | Magistério 3º. Grau | | | | Sem Formação específica | | | | Magistério 2º. Grau | | | | Magistério 3º. Grau | | | | | | | |
| TEMPO DE EXPERIÊNCIA* | A | B | C | D | A | B | C | D | A | B | C | D | A | B | C | D | A | B | C | D | A | B | C | D | | | | |
| TIPO DE ESCOLA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pública | | | 1 | 1 | | 2 | 10 | 4 | | | | 3 | 4 | | | | | | | 3 | | | | 2 | | | | 30 |
| Particular | | | | | 6 | 9 | 4 | 1 | 3 | 3 | | | 2 | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | 30 |
| TOTAL | | | 1 | 1 | 8 | 19 | 8 | 1 | 3 | 6 | | | 6 | 1 | | | 1 | 3 | | | | | | 2 | | | | 60 |

* Foram criadas quatro faixas: A: menos de 1 ano; B: de 1 a cinco anos exclusive; C: de cinco a 10 anos inclusive e D: mais de 10 anos.

Uma vez definidos os critérios, foi desenvolvido um processo de aproximação dos sujeitos, através do qual se pretendia estabelecer um clima propício à realização de entrevistas conversacionais. Esta modalidade de entrevista exige que se tenha condição de comunicação, o que supõe, sobretudo, confiança e diálogo; não só a identidade da pesquisadora, sua presença nas escolas e sua demanda na relação com os professores precisaram ser construída por estes, como a própria pesquisadora teve que efetuar este mesmo percurso, a sua maneira. Como insiste Françoise Dolto “...na linguagem, não há somente a palavra.” (Dolto, 1990, p.46). A relação foi sendo construída, portanto, em meio a um processo de observação livre (mútua), no qual cada interlocutor foi assumindo espaço e sendo identificado pelo(s) outro(s). A fase seguinte compreendeu a realização de entrevistas conversacionais, gravadas com a concordância dos sujeitos e entabuladas a partir de um mote inicial, previamente definido e testado: “E aí, F. como é que é vida

de professor?...” Esta frase mobilizava um processo de palavra amplo no qual se articulavam, necessariamente, vida e profissão, mas não fornecia referenciais outros que pudessem orientar o discurso do sujeito sobre interesses específicos ou idéias a privilegiar. Além disto, após cada entrevista, eram feitas anotações sobre as condições de seu desenrolar, as reações observadas e outras informações gerais que pudessem interessar nas interpretações posteriores.

O material assim coletado foi transcrito integralmente e submetido à análise de enunciação: após o estudo de cada entrevista procedeu-se à análise comparativa de todo o material, chegando ao estabelecimento de diferentes níveis de invariâncias, dentre as quais se procurou ver o efetivo papel dos critérios adotados (D’Unrug 1971, Guimarães 1995)). Variâncias e invariâncias foram enfocadas em busca de possibilidades de interpretação teórica das mesmas, para o estabelecimento das inferências cabíveis.

Todo este processo permitiu captar algumas pistas sobre como estes professores representam sua profissão, a partir da apreensão das relações que, em diferentes níveis, articulam, em seus discursos, a significação deste e de outros objetos, construindo o sentido de cada um. Assim, articulando-se num mesmo campo estruturado, o outro, o tempo, o espaço, foram possibilitando a interlocução e o cenário necessários à emergência da representação de si, nas estratégias urdidas pela necessidade de sobreviver e de garantir certa coerência entre suas idealizações e o concreto.

3. Os professores: O grupo de professores pesquisado é jovem e predominantemente composto por mulheres. Apenas um homem, entre 60 sujeitos. A maior parte trabalha em mais de uma escola, ou exerce outra atividade para complementar um orçamento que mal dá para sobreviver. A sobrecarga impede o desempenho profissional suposto como adequado o que, invariavelmente, suscita ansiedade. O uso de generalizações, de lugares comuns, etc. são mecanismos pelos quais o sujeito procura retomar o discurso, justificando-se.

Eu mesmo queria as vezes sair, ir a um cinema... Hum... A vida não podia ser só trabalho mas é essa a nossa vida. As vezes eu me consolo porque não é só o professor não!... Eu costuro, antigamente tinha muitas freguesas mas agora! Hum... Quando elas vem e é prá ontem/e não querem pagar não! Mas o problema é que eu não posso ser professora como eu queria. Ninguém pode! Não tem tempo/Se dormir

no ponto, como é que meus filhos vão comer? (E59, mulher, 25 anos, Escola Pública, efetiva, Magistério 2º. Grau, 7 anos de experiência)²

Eu tenho que ter dois empregos/ E dou graças a Deus por ter os dois... Ainda vendo natura, prá conseguir mais alguma coisa. Sabe como é, marido ganha pouco e criança/ eu tenho três/precisa sempre de alguma coisa. As vezes eu chego na aula que nem quero saber de criança. (Pausa) Todas as minhas colegas são assim. (Pausa) E eu até que gosto de criança! Tenho três. (Pausa) É cansaço mesmo. Não fico satisfeita não, agora a gente é humana! (E22, mulher, 24 anos, Escola Particular, sem carteira assinada, Magistério 2º. Grau, menos de 1 ano de experiência)

De todos os entrevistados, apenas doze colocaram o magistério como uma escolha que ratificam mesmo quando manifestam desânimo, insatisfação ou reclamam das condições de trabalho. Para os demais, a profissão é apresentada como o caminho que lhes foi possível. Estas colocações jamais aparecem no início dos discursos mas vão sendo preparadas pela contradição entre a afirmação da profissão numa perspectiva positiva e questionamentos de diversas ordens que vão se esboçando.

Querer mesmo ser professora eu não queria não. Mas, mulher, no interior... Nessa época eu morava em Pau dos Ferros... Não deu outra! F. que era amigo de S. me conseguiu um lugar, e aí foi. (Pausa) Mas isto já é do passado. Tem quatro anos que sou professora e até estou satisfeita. Fiz os cursos. Estou preparada. Também mesmo que eu não estivesse satisfeita não adiantava nada não! Mas eu estou satisfeita como eu posso. (E35, mulher, 32anos, Escola Pública, efetiva, Magistério 3º. Grau, 4 anos de experiência)

Eu queria é ser advogado mas a vida não está fácil não! Minha tia me arranhou um lugar... Depois consegui ser da emergência aqui e já estou até fazendo Pedagogia prá continuar. Se não tem remédio, eu vou tentar melhorar alguma coisa no salário, né? Pelo menos enquanto eu estou como professor, né? (Pausa média) Direito eu não ia entrar nunca não. Agora... que eu estou dentro... Na Federal tem mudança de curso... Possa ser... Quem sabe? Eu, eu estou até, um dia... Mas eu estou fazendo

² A entrevistas serão identificadas pelo número, sexo do sujeito, idade, tipo de escola, situação contratual, formação e tempo de experiência no magistério

Pedagogia pra ver se melhora, porque com este salário posso casar não. (E48, homem, 22 anos, Escola Pública, substituto, sem formação, 2 anos de experiência)

Cabe observar que um dos primeiros questionamentos que, invariavelmente é explicitado, refere-se à inadequação ou insuficiência da formação para a prática profissional. Há uma peculiaridade nesta argumentação, que a distingue das demais questões que vão se insurgindo: ao abordá-la, os sujeitos o fazem de forma clara, sem hesitações ou recorrências; os discursos mantêm-se no nível geral, construindo-se através de frases feitas, num estilo cumulativo e enfático. Neste contexto, mesmo quando o entrevistado fala da desvalorização de si ou da profissão, isto se faz através de efeitos de estilo pelos quais se exime de responsabilidades, criando para si um espaço de justificação: o problema fundamental da profissão decorre de uma formação ineficiente. Outra aspecto interessante: esta argumentação não é questionada, nem concluída. É abandonada, à medida que o processo de palavra vai fluindo, e não volta ao longo de todos os discursos. A invariância de tal construção e suas características levam-nos a aventar a presença de idéias socialmente aceitas, estereotipadas, através das quais o sujeito tenta se defender da exposição que a situação de entrevista impõe, salvaguardando uma imagem positiva de si.

Um outro aspecto a considerar é a conotação de provisoriedade que vai sendo atribuída ao próprio engajamento na profissão, mesmo para aqueles que afirmam dela gostar. Isto se faz em estilo indireto, com frases inconclusas, aproximando idéias sem explicitar conexões, ou construindo a mudança de atividade projetada, como uma fantasia. Cumpre destacar que a provisoriidade associa-se a alguma ordem de insatisfação: querer deixar a profissão decorre de um ou mais aspectos considerados insatisfatórios. Mesmo quando reiteradas vezes afirmam a satisfação que têm com a profissão, aos poucos vão irrompendo questionamentos diversos, que não conseguem ser reduzidos. Como estratégia discursiva, os sujeitos procuram retomar a consonância, pela conjunção de idéias antagônicas, o que nem sempre é um mecanismo eficaz de redução.

Ser professora é bom! Eu amo! Amo as crianças! É bom ver elas aprendendo agora cansa muito! Cansa e paga mal! É uma profissão muito desvalorizada... Parece que a gente não faz nada! Porque ganhar duzentos e quarenta reais para dar aula, corrigir caderno, preparar aula, comprar livro, é ridículo! (risos) E eu até me esqueci (risos) que a gente tem família, tem de dar de comer, de vestir, tem o aluguel

(risos) Esqueci (risos) É mole? (Pausa média) Por isto é que as vezes eu penso em deixar... É um sonho! Desses que a gente sonha às vezes... Mas o problema é emprego... Aí fica só no sonho, que ficar parada é ainda pior. (E36, mulher, 26 anos, Escola Particular, com carteira assinada, Magistério 3º Grau, 7 anos de experiência)

É interessante assinalar três aspectos: 1) a tentativa de atribuir um caráter provisório à profissão que exercem está presente também nos sujeitos que assumem o exercício do magistério como uma escolha pessoal ou afirmam ter satisfação no que fazem; 2) mesmo quando outras fontes de insatisfação podem ser apreendidas, as alusões ou referências explícitas à questão da remuneração e da desvalorização da profissão são invariantes nos discursos dos sujeitos. 3) todas os sujeitos, em mis de um momento dos discursos, referem-se a cansaço, afirmam-se cansados ou explicitam que o trabalho que realizam, cansa. Este cansaço, embora no nível manifesto, refira-se ao físico, deixa entrever, subjacente, o peso da carga afetiva mobilizada pela insatisfação.

Eu sempre sonhei ser professora. Minha madrinha era!... E prá mim, já desse tamaninho assim, era aquela festa!... Eu gosto de dar aula! O povo diz que eu sou besta mas eu gosto mesmo. Agora, quando/quando eu vejo que minha irmã menor, que trabalha no SESI, ganhar mais do que eu/ganhar mais e não ter aperreio nenhum, eu penso em deixar. É isso aí!... Porque cansa muito. Se você quer fazer direito é muito trabalho! (Pausa média) Eu estou fazendo um curso de informática na ETFERN. Quando eu acabar, se eu conseguir, eu vou deixar. A gente tem que pensar na gente, não é não? Eu gosto, agora ser professora não tem vantagem nenhuma. Prá mim já acabou. (E12, mulher, 28 anos, Escola Particular, com carteira assinada. Magistério 2º Grau, 3 anos de experiência)

As análises permitem captar, portanto, uma primeira nucleação que se vai tecendo ao longo de todas as entrevistas: o caráter de provisoriedade que está associado ao exercício da profissão vincula-se diretamente à questão da remuneração, na qual se enraíza a insatisfação. Esta relação está presente, quaisquer que sejam as aspectos apontados. É importante assinalar este núcleo, pelas implicações do mesmo em termos da identidade deste profissional e por suas conseqüências na prática cotidiana do mesmo. Não se trata estabelecer causalidades simplistas, mas de refletir que, esta nucleação, por sua invariância e persistência, reflete e refrata o espaço social e simbólico da educação, da escola na

totalidade social. Trata-se, portanto, de apontar as relações através das quais, um processo histórico, político, social e simbólico de esvaziamento de uma profissão torna-se concreto pois, apropriado pelo sujeito, se faz presente em suas comunicações e condutas cotidianas. Nos discursos, cada um apresenta-se como ativo e operante, procurando, mesmo que na fantasia, outros espaços de afirmação e de sobrevivência. Recompõe-se, assim, no discurso, a dimensão de projeto, esvaziada no cotidiano, embora essa reação ratifique, por si mesma, o processo de que pretende se subtrair.

A insegurança marca os discursos de todos os profissionais não efetivos das escolas públicas e todos os vinculados às escolas particulares. Não se explicita diretamente mas de forma alusiva, pela descrição de cenas ou histórias através das quais a precariedade da situação destes professores pode ser captada. A insegurança que permeia o cotidiano destes sujeitos, permeia também seus discursos. É pertinente observar que também a insegurança, articula-se ao núcleo insatisfação+provisoriamente como uma de suas dimensões possíveis.

Está escola é boa. Pagam no dia certo. E eu amo as crianças. O problema é que a gente está aqui hoje e amanhã pode não estar. Eu gosto de dar aula, gosto de criança. Acho que eu nasci para fazer isto. O problema é que elas querem que a gente ensine mas se as mães começarem a reclamar muito, adeus! (Pausa média) A gente fica no meio... Um lado puxa prá lá “meu filhinho, tão bonzinho!” “minha filha tão sabidinha!” Aí vem a Diretora “Você tem que ensinar direito” Ela não pergunta se a gente ensina, já acha que não ensina, porque as mães reclamaram. E se a gente disser alguma coisa, vai na hora!... Vai/Vai sim. Já aconteceu comigo.(Pausa média) É difícil! (risos) E o salário (risos) ó! (risos) Assim! ((risos)
(E28, mulher, 24 anos, Escola Particular, com carteira assinada, Magistério 2º Grau, 6 anos de experiência)

Eu sou de contrato de emergência. Já estamos em julho e nada... Quando der dezembro, se a Diretora/ a Coordenadora não fizer nada, acabou!... Acaba mesmo e como eu ainda não me formei, não vai ser fácil conseguir outra coisa não. Vida de professor é isto aí, porque nem concurso tem e quando tem é daquele jeito! E olha que quem ensina criança, nem professora é! É tia. (E7, mulher, 22anos, Escola Pública, substituta, Magistério 2º Grau, 3 anos de experiência)

Com muita frequência, embora não de forma invariante, reações negativas à denominação *tia* vão sendo introduzidas como mais uma nuance da desvalorização da profissão. Com as peculiaridades próprias a cada sujeito, a crítica à denominação explicita-se, de forma às vezes confusa e hesitante, às vezes mais articulada, mas sempre ratificando a insatisfação que coexiste com o gosto pela profissão.

Trabalho aqui desde fevereiro! É! (risos) É o meu primeiro emprego de carteira. (Pausa) Eu gosto muito de ensinar! (Pausa média) Agora que esta profissão é complicada, ah é!... Já tem o salário que é uma vergonha... Aí se você for olhar/ Quer ver só? Esta história/essa história de/de tia prá cá, ti/tia prá lá, isto diminui diminui a profissão!... Não é conversa não! Ti/tira tira a profissão, a profissão da gente, compreende?... Arranca alguma coisa/eu não sei explicar não. (Pausa média) Vai ver se médico é tio.(Risos) Mas é assim nesta sociedade. (E52, mulher, 24 anos, Escola Particular, com carteira assinada, Magistério 2º Grau, 6 anos de experiência)

Eu gostava mais quando me chamavam de professora. Eu sou professora! Que conversa de tia é essa? Dizem que eu falo assim porque não sou mais nova, já tenho meu tempo. (Pausa) Não é não! Não/Não queria nem falar nisso mas será que esse povo não vê que prá criança/Que que adianta essa palhaçada de tia? É uma mentira! Você está enganando a criança. Quando vem uma mãe: “Tia R.” “Não sou sua tia não! Sou Professora R.” O povo diz que eu sou frustrada. Não é isso não! Aliás, frustrada eu sou com este salário... Que o que eu ganho fazendo torta é mais do que aqui. (Pausa média) Já quis deixar... Mas doce só não dá não e eu não vou perder um lugar no estado. (E37, mulher, 32 anos, Escola Pública, Efetiva, Magistério 2º Grau, 9 anos de experiência)

Em alguns casos, a rejeição à denominação *tia* vem acompanhada do temor da perda do emprego, se estas reações forem percebidas. Em todas as entrevistas que tocam nesta questão, pode ser captado um incipiente movimento de contestação, mesmo que desorganizado, contido ou camuflado. As repetições, as frases inconclusas, as pausas, os risos, os chistes, etc. atestam um questionamento sutil que, através deste ponto, ratifica, a crítica ao espaço social atribuído à profissão e busca caminhos.

É engraçado, como os costumes vão fazendo as coisas. Você estuda. É uma profissional, e tal... mas na prática você é tia (Risos) Dizem que é para fazer a escola mais familiar... Dizem... Não sei... Já me habituei! As mães ficam mais tranquilas... Dizem (Pausa) (Risos) Uma tia não faz maldade, né? (Risos) Uma professora também não faz, né? É... é o hábito. Todo mundo chama de tia... Mas eu não estudei prá isto não! (Pausa) Eu não gosto mas ninguém reclama, né? Então fico quieta, que emprego não está fácil. (E6, mulher, 30 anos, Escola Particular, com carreira assinada, Magistério 2º Grau, mais de 10 anos de experiência)

Na análise dos discursos dos professores de escolas públicas efetivos inexistente a insegurança do emprego mas é invariante a desvalorização da escola em que trabalham e a frente às escolas particulares. Este último aspecto está presente também nos professores não-efetivos. A atribuição de positividade às Escolas particulares se faz de forma ambígua e recorrente. Estabelece-se uma relação de oposição, através da qual a professora, pela rejeição explícita da escola pública – negatizada –, pretende garantir sua inclusão na positividade do outro polo - escola particular e os grupos sociais que a frequentam -. O prédio, o processo pedagógico, o aluno, os pais, as relações etc. integram cada um deste pólos, em oposições recíprocas que se absolutizam.

Eu trabalho aqui, e na Escola A. Lá é outra coisa. Aqui está tudo abandonado/Abandonado bem não, porque até que está limpinho mas... é sujo mesmo. Lá é outra coisa. As crianças são mais espertas, as salas/tem orientação, reunião de planejamento. Isto às vezes até que não é bom, porque elas querem mandar no que a gente vai fazer, mas tem, não é mesmo? Aqui nem livro, nem nada. Quem quer que seu filho aprenda/Eu estudei em escola pública mas era outro tempo e depois era em João Câmara... Era outra coisa totalmente diferente. Se eu pudesse escolher ficava só lá, na A, mas sou concursada não vou deixar que é marcar bobeira! Mas lá é melhor. (E43, mulher, 26 anos, Escola Pública, efetiva, Magistério 2º. Grau, 6 anos de experiência)

Trabalhei dois anos no C. Era ótimo! Me mandaram embora por/por/coisa de colégio mesmo. Agora estou só aqui mas acho tudo muito pobre. (Pausa) Esta turma não presta mesmo! Também com este meio... A gente tem que compreender. Sabe? A convivência com marginais, só pode dar em que? É isto aí. Logo que eu pude eu me

mudei daqui. Fui morar com minha tia prus lados do Alecrim. (Pausa) É isto aí. A gente tem de compreender mas não pode deixar que uns marginais prejudiquem os outros! Porque tem muito menino aí que quer aprender mas como é que eu vou ensinar prá quem não sabe falar? (E3, mulher, 26 anos, Escola Pública, efetiva, Magistério 2º Grau, 7 anos de experiência)

Subjacente ao antagonismo entre estes dois pólos, escola pública x escola particular, está, para os sujeitos, a urgência da afirmação da positividade em si próprios e no que fazem pelo reconhecimento de iguais e o afastamento do diferente. Demarcando-se do que consideram como socialmente desvalorizado, tentam exorcizar de si o que os diminui. Aliando-se ao que é considerado positivo, pretendem usufruir desta positividade. São representações antagônicas, articuladas, que se supõem e exigem. As dificuldades da escola particular são então negadas ou justificadas. Esta dinâmica se faz presente também nos discursos dos professores de escola particular quando se referem à sua experiência em escolas públicas, ou estabelecem comparações de ordem geral. Com esta análise, evidencia-se um conjunto de estereótipos que definem estes pólos, enraizados em valores e símbolos tradicionais, construindo modelos e dando forma a condutas e comunicações.

Conclusão: As representações do próprio trabalho para professores não poderiam ser analisadas se pretendêssemos isolar este objeto de todos os outros que, dinamicamente, o vão definindo para os sujeitos. Nesta representação, estão sua vida, suas relações e experiências, como também a cultura e a história da totalidade social em que se insere e dos grupos com que interage.

A análise do material permite tocar a angústia que cerca o sentido desta profissão neste momento e neste espaço. Para estes sujeitos, seu trabalho é desvalorizado socialmente, por mais que os discursos político-ideológicos possam veicular outra imagem. As informações de sua prática profissional falam e dizem desta desvalorização, concretizada nos baixos salários, na instabilidade, na precariedade das condições de trabalho. O projeto de mudar de atividade, abandonar o magistério de forma mais ou menos explícita e organizada, surge nas entrevistas mesmo que colocado como um sonho. Sua presença é sintoma de insatisfação, de frustração. E poderia ser diferente, nesta conjuntura?

Ao falar de sua vida de professor, o sujeito vai reconstruindo demandas, necessidades, projetos e fantasias. Livremente, articula saídas, ainda que imaginárias, para

as contradições que vivencia. É ele o referente último de seu discurso, como sublinava Moscovici sublinhava “...*uma representação é representação de alguém tanto quanto de alguma coisa.*”(Moscovici 1969, p.11). Assim sendo, urge que encontre espaços de afirmação e que tire de si o que é incongruente com a imagem que precisa salvaguardar.

Bibliografia

- ALLOUFA, J. & MADEIRA, M., Representações da Educação: que relação é esta? IN IIº Colóquio Franco-Brasileiro Educação e Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Université de Caen. Natal / RN, 1995
- GUIMARÃES, E. Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes Editores, 1995.
- JODELET, D. Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: D. JODELET (org.) **Les Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- MADEIRA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº 171, p. 129-144, 1991.
- MOSCOVICI, S. A representação social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978