

## A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA PROFISSÃO PROFESSOR

Maria Anita Viviani Martins<sup>1</sup>

### **Resumo**

Reconhece-se que a identidade do agente professor sofreu mudanças pelos determinantes da espacialidade e temporalidade própria no desenvolvimento da profissão. As exigências da atualização da atividade docente e a sua conseqüente revalorização são compreendidas, pelos professores, como desvalorização. Essa perda do valor profissional está vinculada à ruptura com a identidade originária na atribuição desse papel, isto é, àquilo que foi historicamente determinado como os modos de ser da profissão. Nesse âmbito de conflito, na consciência docente oposições se confrontam: a designada como identidade especializada, e a identidade específica do professor. Esta historicamente construída, marcada pela tradição que materializou o conjunto de características pelos quais um professor é reconhecido, cujo traço de distinção é o entre si de entidades humanas de igual gênese. Aquela abrange a exploração de condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos na produção do ato docente. Este conflito tem suportes axiológicos e teleológicos e se mostra quando a tradição é cotejada com a intervenção educativa produzida a partir das demandas de educação de massa, qualidade de ensino, formação do professor. Compreende-se que emerge o conflito paradigmático no ato do processo de tomada de decisão para a construção da intervenção. Apreende-se a necessidade de recolocar a identidade do professor na sua temporalidade e espacialidade próprias.

**Palavras-chave:** identidade, atualidade, oposições paradigmáticas.

### **Abstract**

It is recognized that the teacher identity suffered changes by the time and proper temporality

---

<sup>1</sup> Professora Doutora em Educação Curarículo PUCSP- Mestre em Filosofia da Educação PUCSP; Líder de Grupo de pesquisa CNPq; Orientadora de Pesquisas desenvolvidas em Formação de Professores e Docência do Ensino Fundamental Autora de livros e textos na área do ensino fundamental e formação de professores.Consultora em Educação

during the development of the profession. The requirement of updating and its demanding revaluation are understood by the docents as professional depreciation. This loss of professional value is linked to the rupture of its original identity in the attribution of this role, in other words, what historically was determined by the profession itself. In this scope of conflict, oppositions are confronted in the teacher's conscience: the specialized identity and the teacher specific identity. This one historically built up, marked by the human entities of equal genesis. The other one ranges the exploration of favourable condition aiming to reach specific objectives making the teaching act. This conflict has axiological values and teleological supports showed when this tradition is confronted with the produced educative intervention from the demands of mass education, quality of education, teacher background. It is understood a paradigmatic conflict in the process of decision taking to build the intervention. It is learned the necessity of placing again the teacher identity in its proper temporality and space length.

**Keywords:** identity, present time, paradigmatic oppositions

## **Introdução - A origem dos significados encontrados**

Os achados ora apresentados resultam de pesquisas de modalidade qualitativa fenomenológica hermenêutica da análise e redução fenomenológica do discurso, pesquisas essas desenvolvidas nos anos de 2003/2004. Participaram professores em exercício em escolas de ensino fundamental, subordinadas a recursos públicos. O grupo de professores participantes tinha entre 18 e 25 anos de exercício do magistério.

O contexto do desenvolvimento o trabalho docente está subordinado às situações de educação de massa de população predominante de migrantes, com escolas constituídas de classes com 38 alunos em média, funcionando em três turnos diários com 36 a 40 classes em média.

## **A compreensão dos significados**

A forma final dos resultados é produto dos discursos espontâneos dos sujeitos professores atuantes. Aquilo que apresentamos são as significações originais desses sujeitos, conforme o sentido dos significados atribuídos por eles quando interrogado acerca da identidade da profissão professor.

Dessas pesquisas resultaram quatro proposições<sup>2</sup>. Cada uma delas expressando os modos de significar a profissão e aquilo que a identifica. Nos dedicaremos a expressar a constituição do significado da identidade do professor no desenvolvimento da profissão, isto é, na sua atualidade, em confronto com o

---

<sup>2</sup> As demais proposições que estão merecendo nosso estudo e sistematização são: I “A identidade do papel profissional do professor sofreu de rupturas: em virtude da não atualização da sua formação inicial ou continuada frente às mudanças no cotidiano à mutabilidade e ao movimento do existir; pela inclusão de objetivos estranhos ao desenvolvimento dos atos educativos; pela discriminação por ter se transformado em predominantemente feminina”; Proposição II “Na constituição da identidade do professor reconhece-se : a sua semelhança com o sujeito que sofre a ação educativa; a presença de valores deduzidos dessa igualdade de gênese; como identidade do desempenho de papel a humanização do aluno e da vocação para o desenvolvimento do outro”; Proposição IV “Reconhece-se como identidade do professor: O engajamento profissional; a competência para penetrar pela ação educativa no seio social maciçamente; a clara distinção entre professor função e o educador; um perfil ousado que se constitui pelo entre si experiência vivida constituída na atualidade dos fenômenos históricos e o ser do professor”.

que lhe foi historicamente determinado. Esse sentido está manifesto na *Proposição III* “*A perda da identidade originária do professor deve-se à atribuição de um papel que rompe com a historicidade do seu papel de educador, torna infecundo seu trabalho esvazia e vulgariza a criação e recriação da ação docente e rebaixa a sua motivação para o desenvolvimento da profissão. Ambiguamente persiste e persevera a identidade originária da profissão*”.

Na construção dos resultados necessitamos proceder a um exercício de retomada de alguns dos achados para completá-los e ampliá-los. Por exemplo, a categoria coexistência insistentemente anunciada pelos nossos sujeitos como um conceito na constituição da nossa humanidade, também fora destacado, como uma categoria da atividade docente. Dessa forma foi preciso retomá-lo e revigorá-lo para compreender-se melhor o entre si: pluralidade e coexistência, acrescida da ênfase na individualidade sem omitir-se o coletivo. Assim: pluralidade, coexistência, individualidade, coletivo se reafirmam como categorias que participam da constituição da identidade do professor como fenômenos autenticamente presentes no educar, certamente, porque fenômenos humanos na constituição da nossa humanidade, reafirmando a relevância pública da atividade docente.

Lado a lado a essa identificação, um conflito se mostra quando se cotejam essas categorias com o enfrentamento da educação escolar de massa, e as pressões da qualidade do ensino. A descoberta da “realidade histórica” do mundo humano, da humanidade encarnada no aluno, comporta a crítica das fontes perenes e originárias dos modos de ser professor. Parece estar implícita a valorização dada ao homem como indivíduo, pessoa humana, considerada quanto às suas características particulares físicas e psíquicas e que se opõe à massa à totalidade, à grande maioria. Identifica-se o surgimento de um conflito. A identidade originária e perene dos professores ensinou-nos a respeito do sagrado do ensino como um ato com a incumbência da perfeição na direção do outro, atingindo um grau elevado na escala de valores morais intelectuais, estéticos, um modelo estético que valoriza o desenvolvimento harmônico de todos os fatores da personalidade a fim de formar o homem inteiramente. Essa idéia sustentou a concepção da dedicação à causa da educação como “desinteressada”<sup>3</sup> o que contribuiu fortemente para não associar a idéia do educar na escola com o existir. Tal impacto se torna mais evidente quando o professor enfrenta a mutabilidade a não permanência, as vicissitudes do existir do cotidiano no seu “quê-fazer”.

---

<sup>3</sup> O termo “educação desinteressada” é aqui adotado para registrar a distinção e oposição que determinou uma discriminação entre o estudo fundado nas humanidades clássicas, o desinteressado, e estudos interessados como o Direito e a Medicina. Essa diferença também recebe a designação de “artes liberais” (os desinteressados) e artes mecânicas (interessados práticos)

A percepção imediata pelos professores da necessária ressignificação dessa identidade originária não ocorre sem conflitos. A substituição do modelo perene produz o sentido de rompimento com a historicidade de seu papel de educador. Queremos dizer: há a compreensão que o papel de educador é incompatível com o do professor. Aquele que programa também adota tecnicamente recursos para projetar a aula, cria a intervenção.

O convívio do atributo *educador* com o de *professor* torna infecundo seu trabalho, vulgariza a criação e recriação da ação docente e simultaneamente rebaixa sua motivação para o desenvolvimento da profissão porque ainda persevera o modelo de professor que privilegia a manutenção do perfil que se conserva desde a origem da profissão. Entretanto, é evidente para ele, que socialmente, se espera que o sujeito da educação ganhe a atualidade da nossa humanidade, mas ambigualmente, persevera o perfil da identidade originária da profissão. Professor vocacionado (regra geral, desinteressado) e professor técnico são inconciliáveis. O exercício entre o que se apreende dos entes professores na atualidade da sua prática em confronto com o que foi historicamente determinado para a profissão, versus àquilo que se pode lançar prospectivamente nos acompanhou na construção dos resultados.

Reconhecidamente a atuação do professor é uma atuação prática-política, isto é, produz efeitos no conjunto sociais. Nesse sentido ele é um mediador, o porta-voz da coletividade, na relação modelo-espontaneidade, educando-sociedade. Considerar a prática docente deste modo traz conseqüências. Implica a revisão de projeto cultural e por ele um conteúdo renovado. Implica a complexa interação entre educando-educador-meio (MARTINS, 1995 p.79). Ressaltar esta afirmação parecerá discorrer sobre o óbvio obviamente. Entretanto, se cuidadosamente observarmos a formação de professores no curso do tempo e do espaço, identificaremos na historicidade da concepção da formação de professores, o ideário que foi hegemônico nessa formação, sem que se admitisse o compromisso político nela. Expor esta trajetória de formação de professores de modo extremado não nos auxiliará na compreensão do modo humano de ser (da sua onticidade) do agente professor. Assim, não é possível abandonar episódios históricos que preservados, nos alimentaram para compreender o ideário que forjou a formação de professores, como também não se poderá omitir a significância como tem sido desenvolvida a profissão quando ela ganha a humanidade que lhe foi atribuída. Queremos dizer: como professores praticam a educação escolar e a essa educação dão forma.

Admitimos que o entendimento e o significado do desenvolvimento da profissão professor num primeiro momento possa ser procurado no plano das transformações globais operadas no curso da história do seu enraizamento existencial de cujo contexto se definiu a característica, o “status”, e o papel que

Ihe foi atribuído historicamente, materializando inclusive a evolução deste grupo de profissionais em nossa sociedade. Nesse sentido é possível visualizar-se ao menos dois planos: *um, o da projeção de seu enraizamento a partir ideário, que dá significado e sentido ao que é de sua responsabilidade, definição essa, sustentada por uma axiologia e uma teleologia.* O outro, conseqüente ao primeiro, *é como o professor interage com a sua formação inicial na projeção do seu quê fazer* em face ao que mostra no seu cotidiano (Martins, 2004) na atualidade do fenômeno educar particularmente no ambiente de educação de massa e de professores do Ensino Fundamental, o lugar da materialização dos fins e dos valores da educação.

### **O enraizamento e o ideário – e o desenvolvimento da profissão**

A tradição<sup>4</sup> nos assegura que o que se constitui como perene, estável nesse grupo de sujeitos profissionais é favorecer e promover um *ser-si* semelhante a si mesmo. Isto é, há o reconhecimento da natureza específica do trabalho docente como formador construtor de seres na mesma igualdade de gênese<sup>5</sup>. Essa condição de educar sofreu de complexas influências de paradigmas e da adição de novos elementos interpretativos e explicativos ao ato de educar como: o antropológico-filosófico, o psico-social, o técnico didático. Nesse sentido rompe-se o pensamento pedagógico tradicional centrado na fixidez de um único modelo teórico explicativo (o escolástico). Ademais, seria embaraçoso omitir-se que o educar é um acontecimento que se dá *num lugar*, num certo coexistir entre iguais numa *espacialidade*<sup>6</sup>. Ora, igualmente seria embaraçoso explicitar-se e compreender-se a profissão docente sem situá-la na sua temporalidade própria, e

<sup>4</sup> Ao nos referirmos à tradição queremos destacar o ideário que foi hegemônico, definiu e enraizou a condição de ser professor. Se tomarmos por referência o surgimento das escolas que nasceram dos séculos X ao XIII ver-se-á que aparecem nas catedrais e nos mosteiros. Surgem também as escolas leigas que, entretanto, não se igualaram em número às confessionais. A educação não leiga foi a mais forte instituição educativa pela qual se transmitia à cultura, o ler e o escrever. O empenho maior dessas escolas é afastar seus discípulos da cultura profana e associar a educação literária, isto é, geral, à educação religiosa que deveria formar o aluno nas letras e nas virtudes. No professor, o pai espiritual, é que residia a essência mesma da escola. Essas escolas praticavam a Pedagogia Escolástica impregnadas pelo movimento cristão romano, pelos humanismos cristãos, distintos do movimento posterior, não mais vinculado ao metafísico, mas, à física e ao mundo material. O cristianismo é considerado a base ideológica dessas transformações tendo substituído a concepção de base política do Império Romano do Ocidente, a base cívica, ao dissociar a idéia da pessoa humana e de seu valor da de cidadão do Império e de sua dignidade. Assim as escolas que surgem nascem sob a pressão das idéias da escolástica (MARTINS, 1994)

<sup>5</sup> - Igualdade de gênese ou a consideração do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres.

<sup>6</sup> Ser humano é espacial, não no sentido de que ocupa um espaço, mas de projeção, a partir de um aqui, agora, à medida que existe, entre um aqui e um ali, o homem cria uma região para si. Regra esta que tem um diagrama como futuro, passado e presente. É preciso fazer uma diferença entre a região criada pela projeção do próprio ser (um aqui e um ali) que define uma ação possível, o para “onde”. Esse movimento define uma região criada e nessa região o homem existe e preocupa-se com seu mundo (MARTINS 1992, p. 23).

nos modos pelos quais a profissão ganhou a sua humanidade. Vê-se, é possível identificar num primeiro momento um complexo de interações que provocam a necessária revisão do modelo explicativo da constituição do professor como: ampliação dos paradigmas convergentes ao discurso pedagógico, ao que se acrescenta a evidência que educar se dá sob a condição de um acontecimento espaço-temporal entre coexistentes.

Na busca desta compreensão vê-se repetidamente uma divergência entre os objetivos em relação a essa formação. Encontramos uma opção por um humanismo acadêmico do valor implícito dos altos estudos. Trata-se de um humanismo clássico de valores perenes, que invoca uma certa tendência para o ecletismo, para a erudição. Essa educação busca desenvolver todas as virtudes humanas; busca desenvolver o homem “inteiro” assim, por definição, livre afinal, um produto de excelente qualidade intrínseca. Acompanhou esse humanismo o preconceito de baixos estudos, aqueles que se utilizam “das mãos” para sua realização, o outro lado do aspecto formativo da profissão docente que não é exclusivamente contemplativa, que demanda a intervenção educativa, o realizar a realização. Há notáveis exemplos que nos ensinam quanto à separação entre o ensino que utiliza as mãos e o de altos estudos. Assim, identifica-se a tradição<sup>7</sup> de atribuir ao Ensino Primário a característica de prático, isto é, ao Professor Primário não é preciso outras informações a não ser aquelas instrumentais que possibilitem ações do professor sobre a criança. À figura do Professor Primário estando vinculada à mulher pede-se somente uma atitude maternal, acompanhar a espontaneidade da criança o que de certa forma não requer senão algumas atividades práticas que poderão ser selecionadas com bom senso. Por oposição, a formação do professor do ginásio, formado nos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, adjetivados de *Institutos de Cultura livre e desinteressada* trazia o princípio da dicotomia: teóricos, de cultura livre e desinteressada, e práticos, de caráter utilitário indicando a inexistência de interações entre o teórico e o prático resultando aquele num mero exercício intelectual para idealizadores sem compromisso com o prático. Se ao professor primário solicitava-se uma atitude carinhosa, afetuosa, ao professor secundário solicitava-se uma atitude *técnica, científica, objetiva* e não maternal. Poderemos nesse caso produzir uma aproximação do legado da educação humanística clássica com o mundo de educação de massa quando se vivifica a não valorização do mister manual.

Para o leitor que nos acompanha parecerá que estes argumentos já estão envelhecidos e já superados. Não parece que foi isto o que se deu. Preservamos, p.ex., as designações de professor primário e professor do ginásio porque as

<sup>7</sup> Produto de pesquisa documentada para a qualificação de mestrado de Martins, Maria Anita Viviani (1981)

alterações nos termos para significar a existência desses profissionais posteriormente à LDB 5692/71 não introduziram atualização ao papel desse profissional. Parece-nos mais um vocábulo substituto com o mesmo valor semântico originário<sup>8</sup> assim, nenhuma modificação efetiva se produziu na essência mesma do ser dos professores, agora designados como do Ensino Fundamental.

Nessa tradição a que nos referimos acima identificamos disputas, rivalidades que opõem o filosófico, o político, o pedagógico, o técnico, produzindo não raro um maniqueísmo paralisante.

Rivalidades se tornam evidentes entre o realismo e o idealismo, entre naturalistas e empiristas, entre realistas e materialistas, para citar apenas três<sup>9</sup> tendências que em disputa concorreram para a definição deste sujeito social, o professor. É possível inclusive encontrar nestas alternativas um realismo que se aproxima do empirismo cientificista derivando para o racionalismo, afastando-se dele na direção do pragmatismo num percurso que abriga o naturalismo, o realismo, o materialismo.

Igualmente, vê-se uma composição de idealismos que vai desde um idealismo pelas pretensões que se afirma em valores estáveis que transcendem as vicissitudes do cotidiano operando somente com idéias não obstante tenha intenções de produzir *realidades*. Nesse caso temos visto propostas idealistas transformar-se em pragmática em virtude de conceberem nas relações teoria-prática, a teoria como justificação de algo que deverá materializar-se.

Questões de fundo aparecem com forte peso na determinação da definição do perfil desse profissional.

---

<sup>8</sup> Essas adoções semânticas tranquilizadoras acabam por parecer conferir uma atualidade à formação de professores e ao educar na escola. Percebe-se uma pseudo-atualização porque baseada em um pseudo-problema.

<sup>9</sup> Reconhecemos a amplitude dessa comparação mesmo porque quando nos amparamos em autores como Bertrand Russel (op.cit) Jacques Verger (op.cit) M.F.Sciacca (op.cit) André Lalande e outros, vê-se que as correntes, na sua constituição, sofreram das condições do tempo próprio em que surgem e como delas mesmas variações aparecem. Para o idealismo há o idealismo absoluto de Hegel; o transcendental de Kant entre outros. Queremos dizer: há um longo percurso a ser particularmente percorrido que não caberia no propósito do texto. Apenas para situar brevemente o modo como podem ser identificadas essas correntes de pensamento, o idealismo é a tendência que consiste em reduzir toda a existência ao pensamento no seu sentido mais amplo.; opõe-se ao realismo ontológico ou não admite uma existência independente do pensamento. O realismo por sua vez, afirma a existência do ser independentemente do pensamento e pela busca de relacionamentos possíveis que entre eles se estabelecem. Há o realismo científico, o realismo ingênuo, o realismo socialista entre outros. O empirismo rejeita o classicismo em favor de um saber capaz de agir concretamente no ambiente. Igualmente o empirismo valoriza a experiência como fonte da experiência. Ao leitor que nos acompanha cabe destacar que ao trazeremos as oposições entre correntes de pensamento, que envolvem as decisões acerca do formar professores, queremos reafirmar a relevância delas para explicitar a questão do que é isso o educar bem como nos ensinam quanto à complexidade que abarca a questão do homem em situação educativa.



Como se resolvem a disputa entre a ordem de estudos científicos (pesquisa pura) e a pesquisa aplicada? Entre a ordem de estudos gerais, origem aristocrática e estudos especiais como divergentes entre si na formação de professores? Como se resolve a separação entre ensino geral desinteressado, e o saber especializado? Como se resolve a tensão entre a cultura do trabalho cultura do lazer?

Como, culturalmente e assim historicamente, vão se resolvendo os conflitos entre as opções pelo professor escolástico e professor leigo; entre o professor profissão e o cientista professor? Como se mostra na atualidade a produção de conhecimento em face aos indicadores manifestos à ordem dos conhecimentos necessários a esta profissão? Temos conhecido e descrito na sua especificidade o fenômeno sala de aula? Temos conhecido e descrito na sua especificidade a docência no ensino fundamental?

A evidente complexidade que se mostra, quando focalizamos o conjunto de idéias que nortearam a constituição da profissão, nos ensina quanto ao conflito intuído pelos professores, por exemplo, quanto à definição de qualidade de ensino (quê é isso a qualidade de ensino?); quanto à produção de interações entre o individual, o coletivo, a coexistência na produção da qualidade do ensino (quando a cotejamos eticamente com os valores do educar / favorecer a constituição de um ser na mesma igualdade de gênese).

### **A construção da identidade do professor e a atualidade da sua formação**

O significado, *atual*, do desenvolvimento da profissão professor necessita, como se vê, ser procurado no plano das transformações globais operadas no curso da história da constituição desse sujeito social; seja sob as influências de correntes de pensamento; seja sob a inevitável atribuição de seu papel de participante-construtor de seres na identidade de gênese; seja pelo mais evidente atributo que é a construção da intervenção docente .

A tradição persistentemente reiterada nos assegura que o que se constitui como perene neste grupo de sujeitos profissionais é favorecer e promover um *ser-si* semelhante a si mesmo, isto é, há o reconhecimento da natureza específica do trabalho docente como formador construtor de seres na mesma igualdade de gênese. Igualmente a força da tradição ressalta o cuidar, o cuidar do ser; fortalece e recupera as relações disponíveis no *estar-junto com*, homem-homem, conseqüentemente homem-mundo, particulariza as relações entre o desenvolvimento e a conservação da vida humana. Aponta para o acolhimento da diversidade, da multiplicidade que é manifestação autêntica no existir, convergentes, a propósito, ao cuidar, ao atentar, ao dirigir a atenção. Trata-se assim, do cuidado

humano, cuidado esse entendido como a sustentação intencional que se dá ao *ser aí*, entendido como presença, para *que seja em suas possibilidades*. Essa mesma tradição agrega a concepção de que o único objeto que deve nortear e legitimar toda atividade educativa *é formar uns homens livres, cultos, ricos, formados nas letras e nas virtudes que pela educação converte o aluno em homem, assim, no professor, o pai espiritual, é que reside a essência mesma da escola. O saber é um dom de Deus que não pode ser transmitido sob pena de simonia: o ensino deve ser gratuito* (MARTINS, 1994).

Se essa compreensão, por tradição, alicerçou e consolidou a definição do *quê-fazer* dos docentes, outros valores historicamente foram sendo agregados a essa ética do desenvolvimento da profissão. Embora, esse perfil ainda esteja presente na identidade atribuída pelos professores à sua profissão, outras explicações, descrições, interpretações foram se associando e atribuindo ao papel docente, pode-se dizer, uma atualidade que passa a exigir do docente outra e nova atribuição. Reconhecemos, por exemplo, as *influências* das organizações e instituições educativas onde se desenvolve o trabalho docente e as legítimas representações no estado de consciência coletiva dos profissionais da educação o estado de trabalhadores da educação. Reconhecemos, igualmente, as conseqüências da concepção de trabalho-cidadania – participação nos bens da produção humana em larga escala e sua influência na expectativa do papel social esperado para o professor. Identificamos historicamente essa transformação quando reconhecemos o abandono da concepção da atividade docente não obrigada ao trabalho (sinecura), o abandono da noção da atividade docente como confessional e de descrição metafísica, e sua substituição pela idéia de atividade docente como temporal e leiga. Certamente, não poderíamos deixar de lembrar as transformações que ocorreram na construção da História da Educação que muda seu foco de descrição das instituições escolares e da História das Idéias para desenvolver com maior clareza o fenômeno educar como plural, poliestruturado, problemático e não mais homogêneo. Reconhecidamente avançamos nas explicações daquilo que está presente na ação educativa escolar e que ampara o formar professores. Certamente poderíamos agregar outros exemplos inclusive àqueles relativos às ciências auxiliares na formulação do pensamento pedagógico, como a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, todavia, os destaques são suficientes para anunciar a complexidade que é o enfrentamento do educar.

A condição de educar sofreu de complexas influências de paradigmas. Insistentemente, os sujeitos da pesquisa nos ensinam da ambigüidade do convívio do pluralismo conflituoso dos paradigmas, sobretudo o metafísico, o político social e científico com a adição de novos elementos interpretativos e explicativos ao ato

de educar como o antropológico-filosófico, o psico-social, o técnico-didático. Vê-se a ambigüidade como a existência de uma legítima circunstância de tensão entre dois ou mais estados de forças em equilíbrio. Ora, esse embate ensinou-nos relativamente à não obviedade acerca da atividade docente. Essa não obviedade explicativa a respeito da atividade docente trouxe a exigência de inúmeras re-significações necessárias à compreensão atualizada do significado e identidade do professor, que solicita uma revisão nos modos tradicionais do pensamento ocidental que a definiu. A predominante tradição escolástica que significou a atividade docente; e ainda presente na consciência de muitos educadores professores, firmou de modo tão relevante um sistema de valores, que regra geral, são considerados, por exemplo, como incompatíveis com a existência da tecnologia educativa. Todavia, esta significação permanece como elemento mobilizado de resistência do docente sem a suficiente explicitação da sua construção, historicamente definida, no plano da atualidade dos sistemas de idéias e valores. Esses dois estados, ou seja, o dos valores constituintes da nossa humanidade e a atividade prática de educar convive no estado de consciência dos professores em igual estado de equilíbrio, mas, como a experiência de sentimentos opostos em virtude do significado que lhes foi atribuído: como incompatíveis. Esse foi um dos mais significativos conflitos presentes nos sujeitos professores. Conflito esse significativo para uma adequada compreensão do modo como, para si, se identificam os professores.

A estrutura do sentido na atribuição de significados para a atividade docente, pelo professor, parte de valores absolutos, estáveis, preditivos da certeza da prévia compreensão das descrições das ciências em geral favoravelmente à construção da atividade docente, em contraposição ao caráter da provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade que é própria ao seu quê-fazer docente. A segurança (pseudo-segurança?) do/no seu quê-fazer está suportada pela compreensão de que o ser dos entes não pode ser exprimido em palavras. O coexistir, e o humano no mundo de humanos, a fonte da insegurança do professor, acaba por ser lançado fora porque parece quer-se eliminar a insegurança do existir. Tudo se passa como se se adotasse o humano, mas sem sua humanidade, privando a sua prática da intimidade entre os homens, seu mundo, isto é, entre os homens e a experiência que têm de mundo, os homens e sua mundaneidade. Substitui a insegurança do existir pela segurança da precisão metodológica. O ser das coisas passa a estar na sua mais aperfeiçoada forma de conceituação.

Entende-se o conflito que o professor enfrenta no desempenho do seu papel. Os modos rígidos, fixos nas suas decisões acerca do seu quê fazer nos ensinam quanto a disputas intuídas, mas não suficientemente claras no seu repertório

crítico acerca da *relatividade da provisoriedade*, da *coexistência*, da *mundaneidade da mutabilidade* e da não fixidez que sendo características do existir também o são do educar na escola. Por certo não se trata de substituir a descrição e atribuição abstrata à função docente por outra, mas a inclusão na descrição e compreensão dos atributos da atividade docente como uma atividade humana, desenvolvida no meio de comuns, (a característica desse quê-fazer humano). Desse modo, a relatividade, que não sendo uma fragilidade ou uma falsidade de perspectiva ou mesmo uma irrealidade de perspectiva de um ente, como um problema a ser superado, passa a ser a condição humana do existir sob a condição de um horizonte de tempo, na provisoriedade das condições em que tudo o que é vem a ser e permanece sendo (CRITELLI, 1996). Ora, ganhar a nossa humanidade preservá-la, partilhar das criações humanas tem sido a razão histórica da organização dos sistemas educacionais. Destaca-se nessa razão a íntima coexistência, o entre si, ação educativa-humanização, o desafio de acolhendo o ente na sua singularidade poder introduzi-lo nas condições da atualidade da nossa humanidade. São as possibilidades do ser sendo, vir a ser compartilhando do mundo nas suas múltiplas manifestações. Trata-se da produção da vida de cada um de cada eu, produção do *eu mesmo* que simultaneamente é uma produção coletiva.

Compreender que o homem é dado como ser coexistente, mas igualmente como um em si mesmo e como outros simultaneamente, como igual e como singular é a manifestação do ser em sua condição originária. É a condição anunciada pelos sujeitos e sentido alcançado nas pesquisas desenvolvidas. Reafirma-se: o educar é um acontecimento que se dá num lugar, num certo coexistir entre iguais.

A constituição da identidade primeira do papel profissional do professor sofreu de rupturas em virtude da não atualização frente às ressignificações sociais da profissão e conseqüentemente ao aparecimento dos entes, sujeitos da educação, na temporalidade própria do ato educativo. Quer-se dizer da relevância pública da atividade docente. O respeito ao papel do professor decorria do reconhecimento e definição clara do seu papel social. Esse respeito e reconhecimento mudaram em virtude de atualizações correntes nos sujeitos da ação educativa e assim, conseqüentemente, no seio da sociedade. Essas mudanças não acompanhadas na formação e desempenho profissional do professor produziram alterações nas relações do *entre si grupo social x professor x expectativa relativamente ao comportamento profissional do docente*. A atividade docente como uma atividade pública compartilha com grupos, e seus efeitos ressoam quantitativamente em virtude da co-relação educação de massa qualidade de ensino e sua penetração no seio social. O respeito e reconhecimento social à profissão dependem dos

efeitos da competência da penetração da ação educativa no seio social maciçamente. Reencontramos a presença do atributo coexistência, mas agora acrescido da compreensão dos efeitos da ação educativa no coletivo nos grupos sociais.

Este impacto contribui para a identificação empírica da repercussão social deste papel, bem como nos ensina quanto à relevância pública da profissão. O embate na significação da relação individual-coletivo nos chama a atenção para a particularidade da multiplicidade de interações presentes na relação professor-aluno. São interações plurais plasmadas na coexistência, na pluralidade. A coexistência ou pluralidade é a condição ôntica-ontológica presente na constituição da interação professor-aluno condição bi-valente e sendo condição não é uma *característica* que resulta da relação dos entes envolvidos, mas um fundamento do acontecimento entre seres datados, concretos situados, *o ser no mundo com os outros* (HEIDEGGER, 1974). A individualidade e a singularidade, a pluralidade e o coletivo convivem sendo correspondentes. A dinâmica da sala de aula convive com a ambigüidade do comum e do diferente, implica simultaneamente o individual e o coletivo. Um *carrega, traz consigo*, o outro, demanda os outros ao mesmo tempo em que o outro também acontece junto e por intermédio do eu.

Nesse âmbito de conflito no estado de consciência dos docentes oposições se confrontam: a designada como identidade especializada, e a identidade reconhecida como tradicional, perene, cujo marco é o entre si de entidades humanas de igual gênese. Regra geral admite-se que esta identidade é indescritível, mas pressuposta, espontânea, fluída, entendida a fluidez como uma dificuldade, uma impossibilidade de apreensão do existir, do fenômeno educar e assim, para a construção do seu conhecimento. Nesse caso, na constituição da identidade do professor reconhece-se a presença de valores deduzidos da igualdade de gênese professor-aluno, da atribuição ao docente da humanização do aluno, e da vocação para o desenvolvimento do outro. Complementarmente a esta significação reconhece-se como identidade do professor o engajamento profissional, a consciência das conseqüências morais e sociais de seus princípios e atitudes, o entusiasmo que o mobiliza para o desenvolvimento do seu trabalho.

Como se vê um conflito com suportes axiológicos e teleológicos fundados na tradição escolástica e que se mostra quando essa tradição é cotejada com a construção operativa, pelo professor, da intervenção educativa produzida a partir das demandas de educação de massa *versus* qualidade de ensino *versus* formação docente.

Recuperemos os conflitos que anteriormente apresentamos para poder prosseguir.

Vimos inicialmente que pudemos identificar a *insuficiência* da descrição do papel do professor descrição essa, fundada na tradição escolástica fortemente enraizada na concepção do *ser sendo professor* como um pai espiritual, vocacionado para a promoção da perfeição no outro. Essa insuficiência se mostra quando cotejada com a intervenção educativa que é produzida, tendo por referência a educação de massa, versus qualidade de ensino. Qualidade essa ainda hoje em dia, baseada numa descrição abstrata de qualidade sob o domínio exclusivo dos conteúdos culturais representado pelas disciplinas escolares que corporificam a condição de nossa humanização. Uma contradição a ser enfrentada porque não suficiente para explicar na atualidade as transformações requeridas à atividade docente, assim como, seria um anacronismo julgar a obra educativa do século X ao XIII tomando como referência o ensino para todos, democratização do ensino e igualdade de oportunidades, um conceito dos nossos dias, que seria uma utopia para aquela temporalidade.

Reconhecemos nos significados dos sentidos atribuídos pelos professores à profissão que eles sofrem de um precioso momento de redefinição paradigmática, quando nos apontam para as contradições que vão se tornando visíveis, ou seja:

- A recondução da essencialização do que é isto, este *ser sendo professor*; a razão de ser da profissão; este ser que sendo professor traz consigo aquilo que é simultaneamente de si mesmo e do outro, a nossa humanidade;
- A identificação da variação na construção da especificidade do educativo como resultante do jogo de forças aparentemente antagônicas e justificadas historicamente pela oposição em particular ao metafísico-religioso, ao metafísico-empírico caminhando na direção da existencialização da prática docente;
- O reconhecimento da natureza da atividade do docente como ser formador, construtor de seres na igualdade de gênese, mas não como reprodutor, ou exclusivamente transmissor ;
- O reconhecimento da insuficiência do modelo estético na Pedagogia que valoriza o desenvolvimento harmônico de todos os fatores da personalidade a fim de formar o homem inteiramente;
- A compreensão da “realidade histórica” da contemporaneidade do mundo humano e a emergente atualidade das questões educacionais;
- A identificação da atividade docente como pública que se constrói no movimento, na provisoriedade, na mutabilidade, na permanência como características desse quê fazer que convive simultaneamente com a intimidade da coexistência do comum e do diferente.

As contradições paradigmáticas tornam-se explícitas quando nossos sujeitos perseveram no destaque a mundaneidade a provisoriidade e a coexistência como fenômenos do educar na escola, fenômenos esses, não identificados na perenidade do perfil de professor predominante.

Dois sentidos significativos ainda nos restam acrescentar: a intervenção docente e a significação da ação docente, a sala de aula, e o reiterado apelo do suporte das pesquisas no desenvolvimento da aula. Ao penetrarmos na sala de aula é possível reconhecer-se os impasses na constituição da identidade do professor. Quando da definição da metodologia do ensino e da didática reencontramos as extensões dos conflitos paradigmáticos.

Assim o caráter daquilo que é designado como *identidade especializada* é significada como *identidade instável*, certamente, assim qualificada, porque subordinada ora à competência do domínio de um conteúdo específico da cultura e propulsor da humanização do sujeito da ação educativa referindo-se ao domínio das áreas de conhecimento, ora, ao domínio da tecnologia pedagógica. A oscilação entre estes dois pólos conteúdo/ estratégia de ensino ou mesmo o esforço para a combinação entre eles afastou o docente da mais persistente atribuição à profissão: o educar como um projeto de desenvolvimento do outro no sentido clássico do educar, ou seja, naquilo que Marrou (1966) denominou de cultura geral, à semelhança do humanismo grego-romano. Esse humanismo clássico, que como já destacamos, se inclinava para uma perfeição imanente, cultivava primordialmente as virtualidades da alma, e levaria ao refinamento da experiência interior, aos prazeres delicados, à doçura de viver, ao “*sprit de finesse*”. O cultivo deste espírito resultaria de “umas formações estéticas, artísticas, literárias e não científica” (MARROU, 1966, p.349). Toda esta formação em busca do homem em si opõe-se à do homem empenhado numa tarefa particular, à formação do técnico.

A significação de identidade instável atribuída pelos professores à tendência da introdução a pouco e pouco dos conteúdos, estratégias e planejamento de ensino nas ações docentes como conflitantes com o papel de educador, historicamente atribuído ao professor, só pode favorecer a um estado de consciência no plano das ações práticas, que favorece a uma não adequação dos meios aos fins e daí a uma inconsistência no plano das interações pesquisa-construção de conhecimento ação docente. Se a prática docente baseada na tecnocracia pedagógica levou o professor a reproduzir princípios não pedagógicos a insuficiência do repertório teórico-crítico abandona o professor à sua própria solidão exclusivamente.

As pesquisas desenvolvidas nos dizem da ação educativa cuja trajetória

busca articular-se na interioridade do ser, se expressa por diferentes linguagens, em diferentes lugares, e espacialidades, gerando daí a constituição de um conhecimento original, isto é, singular porque nascido da particularidade de um evento, mas que alcança o plural em virtude de ter-se constituído na experiência vivida<sup>10</sup>. O conhecimento constituído sofreu do desafio de abarcar: a atualidade, a noção de situado, a consideração de que a sua ocorrência se dá no movimento e não na fixidez da repetição. Em outras palavras trata-se do *pensar pensante* e não do *pensar o pensado*. Vê-se, uma mudança nos modos de articular o pensamento pedagógico.

Naquilo que nos é particular trata-se da organização da constituição da ciência da prática. Emergem das pesquisas desenvolvidas as categorias: *coexistência; ação educativa-humanização; intervenção docente; interações teoria-prática*, convergências essas pertinentes a todos que partilham profissionalmente da condição de educar na instituição escola de qualquer nível e modalidade.

Seria embaraçoso explicitar-se e compreender-se a profissão docente sem situá-la na sua temporalidade própria, e nos modos pelos quais a profissão

---

<sup>1</sup> A idéia de experiência vivida aqui destacada apóia-se em GADAMER (2002.) O autor nos apresenta um cuidadoso estudo sobre os significados de experiência que incorporamos no texto. Entretanto, não é óbvio o sentido que acima aplicamos. Gadamer procede por comparação entre correntes de pensamento procurando o significado até desbastá-lo. Nesse estudo (em especial da pág 212 a 533) Gadamer busca argumentos para fundamentar o passo seguinte que é a experiência hermenêutica. Desse estudo vamos destacar quatro pontos que mais se aproximam do nosso estudo na expectativa de, ao expô-los, cooperar para uma compreensão melhor acerca da idéia de experiência: 1º a concepção de experiência dominante é a teoria da experiência que consiste em que ela está integralmente orientada para a ciência, e, por isso, não percebe a historicidade interna da experiência. O intuito da ciência é objetivar a experiência até que fique livre de qualquer momento histórico. O aparato metodológico, garante ao experimento científico ficar livre da historicidade porque, a objetividade das experiências poderá ser garantida pelo controle de comprovação posterior. Nesse sentido na ciência natural não pode restar lugar para a historicidade da experiência. 2º a experiência somente se dá de maneira atual nas observações individuais. Não se pode conhecê-la numa generalidade precedente. A experiência está essencialmente dependente de constante confirmação, quando isso não se dá ela se converte necessariamente em outra, diferente. Aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, torna-se um experimentador; ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência. A consciência que experimenta faz precisamente esta experiência: o em si do objeto é em si para nós. O fato de que a experiência seja válida enquanto não foi contraditada por uma nova, caracteriza a essência geral da experiência; 3º o experiente é sempre mais aberto à experiência, ou seja, a consumação da sua experiência não consiste em ser alguém que já conhece tudo e que sabe mais do que ninguém. O homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que precisamente por ter aprendido graças à experiência está particularmente capacitado a voltar a fazer a experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua consumação não num saber concludente, mas na abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência. Assim a experiência faz parte da história do próprio homem. 4º a experiência autêntica, implica um momento de autoconhecimento que representa um lado necessário num sentido autêntico. O homem experimentado conhece os limites de toda previsão, encontra limites na razão planificadora. A fórmula da historicidade da experiência pode ser descrita pelo: *aprender pelo sofrer, isto é*, a percepção dos limites de ser homem, a experiência da finitude humana. A verdadeira experiência é a experiência da própria historicidade.



ganhou a sua humanidade. Existencializar a profissão significará mais precisamente restituí-la à existência, aos modos como se traduz a existência, descobrindo a possibilidade do existencial pelo exercício da singularidade pelo enfrentamento do existir nas vicissitudes do cotidiano e, certamente, não pela definição conceitual e auto-evidente sobre o vir a ser, antes mesmo da explicitação do ser da educação com teorizações que favorecem o desvio do foco compreensivo do que é isto, o educar na mundaneidade do mundo. Isto é, não se trata de uma atitude puramente contemplativa, teórica voltada para a captação da verdade e alheia a fins práticos. O vir-a-ser poderá se exprimir mediante o fenomenizar-se do educar na estrutura do que se vive no existente, mediante uma indagação ôntica. Reconhecidamente este papel se materializa de onde ele surge, do lugar que lhe tem sido definido, como permanente e como não permanente.

Nesse sentido altera-se e rompe-se o pensamento pedagógico tradicional centrado num único modelo teórico explicativo. Aprendendo com o conflito e rupturas vividos pelos docentes no desenvolvimento da profissão, compreende-se a emergência da necessária atualização e sustentação na re-significação da ação docente recolocando-a na sua temporalidade e espacialidade próprias para sua inserção no desenvolvimento da profissão, não se omitindo a facticidade de que se trata de um ser em igualdade de gênese ao sujeito da intervenção educativa.

### **Referências Bibliográficas**

- BICUDO, Maria Aparecida V. *Pesquisa Qualitativa e formação de professores*. Conferência texto mimeo. 2002.
- CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido*. São Paulo: Ed.brasiliense, 1996.
- ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Construindo o conhecimento da criança-adulto*. São Paulo, Martinari, 2006.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *Novos estudos de História da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.
- HEIDEGGER. M. *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura, 1974.
- LALANDE, André. *Vocabulario Técnico Y Crítico de la Filosofía*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial, 1966.
- MAGI, Vincenzo. *Pedagogia*. Milano: AVALIARDI Editore, 2005.
- MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico de currículo: educação como poiesis*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARTINS, Maria Anita Viviani Produto de pesquisa documentada para a qualificação de mestrado em Filosofia da educação da PUCSP de 1981.

MARTINS, M.Anita Viviani. *A distância entre a universidade e a escola de 1º grau*. 1994.(154páginas). (Tese de Doutorado – Área de Concentração Supervisão e Currículo) – PUC - São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogo artesão: construindo a trama no cotidiano da escola*. São Paulo: EDUC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Compreendendo a ação docente: superando resistências*. In:SEVERINO, Antonio Joaquim e FAZENDA Ivani C. A. organizadores. *Formação docente rupturas e possibilidades*. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia: um estudo das mudanças sofridas na sua significação*. In:BARBOSA, Raquel L. Leite, organizadora. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo, Ed. UNESP, 2004.

MARROU, H.I. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Ed. Herder, 1966.

MORIN, Edgar. *Educare gli educatore una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: EDUP Roma ,2005.

PAISANA, João. *Fenomenologia e hermenêutica*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

RICOUER, Paul. *O conflito das interpretações*. Porto: Rés Editora Ltda, S.d.

RUSSEL, Bertrand. *História do pensamento ocidental : a aventura das idéias dos pré-socráticos a Wittgenstein*. São Paulo: Ediouro Publicações, 2001.

SCIACCA, Michele Federico. *O problema da educação*. São Paulo: Ed Herder – Editora da Universidade de São Paulo, 1966 (volumes I e II).

VERGER, Jacques. *Cultura ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII*. São Paulo, Baurú: EDUSC, 2001

\_\_\_\_\_. *Homens e saber na idade média*. São Paulo, Bauru: EDUSC, 1999.