

O PROFESSOR...DE QUEM ESTAMOS FALANDO MESMO?

Fabiane K. Santos*
Kelinês C. Gomes**

RESUMO

O presente texto procura abordar a temática relacionada à auto-imagem do professor constadas através de uma enquete e da construção de um website que subsidiou o tensionamento com o real. Segundo Arroyo (2000, p.124) *Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor (a) que internalizamos*. Dessa forma, o tema em estudo segue ainda hoje sendo altamente significativo, pois não podemos esquecer os momentos históricos, políticos e sociais vivenciados pelos professores, buscando justamente explicações sobre como as questões de auto-imagem, o fazer e suas competências, suas possibilidades e limites e outros tantos fatores que estão a alterar seu comportamento. Arroyo (2000, p. 124) assinala que a auto-imagem docente é apreendida em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências, como resultado das condições psicológicas e sociais que afetam sua docência.

Palavras - Chaves: Professor, auto-imagem, competências, possibilidades e limites.

ABSTRACT

The present text looks for to approach the thematic one related to the consisted auto-image of the professor through one enquete and of the construction of a website that subsidized the tensionamento with the Real. According to Arroyo (2000, p.124) We load the function that we exert, that we are and the image of professor (a) who we internalizamos. Of this form, the subject in study still follows today being highly significant, therefore we cannot forget the moments, social politicians and lived deeply by the professors historical, searching exactly explanations on as the questions of self-image, making and its abilities, its possibilities and limits and others as many factors that they are to modify its behavior. Arroyo (2000, p. 124) designates that the teaching auto-image is apprehended in multiple spaces and times, multiple experiences, as resulted of the psychological and social conditions that affect its docência.

Key-Words: Professor, self-image, abilities, possibilities and limits

* Psicóloga, Doutoranda em Serviço Social - PUCRS

INTRODUÇÃO

Como uma forma de verificar o que os professores percebiam em relação à sua auto-imagem, lançaram-se algumas questões através de uma enquete realizada durante a disciplina "Tópicos especiais em Serviço Social III: Docência no SS". Para isso, utilizou-se a oficina como dispositivo e construção de website com fórum de discussão de forma a ampliar o debate com os demais colegas, utilizado especificamente por alunos do curso de pós-graduação em Serviço Social da PUCRS. A enquete serviu como base de interlocução teoria/prática, uma vez que se objetivou, concomitantemente, apreender em tempo real a auto-imagem dos docentes conjugada com o que há na literatura a respeito do assunto. Para embasamento teórico, utilizamos a obra "Ofício de Mestre: imagens e autoimagens", de Miguel Arroyo, como espinha dorsal do texto, bem como outros referenciais trabalhados em sala de aula.

Alguns dos achados em relação ao trabalho realizado há anos pelo autor-base citado acima foram semelhantes às categorias anteriormente encontradas e aquelas descritas na literatura. Portanto, pontuaremos aqui três dimensões advindas das categorias que serão desdobradas ao longo do texto. Essas são: escolha profissional, possibilidade de construção e o Ser.

ESCOLHA PELA PRÁTICA DOCENTE: TRABALHO E FORMAÇÃO

A prática de ensino, aqui compreendida como disciplina dos cursos de formação de professores, tem proposto ao professor o desafio de construir um projeto de educação no qual teoria e prática formem uma unidade. A discussão sobre a educação como práxis humana remete-nos, com frequência, a uma concepção sociológica básica: à noção de trabalho em direção à construção da própria auto-imagem docente. Pensar a docência como profissão pressupõe antes pensar na ação de “ser professor”.

Compreendemos a prática docente como trabalho humano e, por isso, construída por sujeitos inseridos em um espaço histórico e socialmente localizado. Nesta perspectiva, torna-se essencial compreender o trabalho como uma dimensão fundamental na vida humana, capaz de transformar qualitativamente o meio, tanto em seus aspectos objetivos quanto subjetivos.

** Assistente Social, Terapeuta de Família e Casal, Doutoranda em Serviço Social - PUCRS

O trabalho, segundo Lukács (1978), faz a distinção entre o ser da natureza orgânica e o ser social e faz emergir do reino da necessidade o reino da liberdade. Ou seja, mudanças fundamentais se processam a partir do trabalho humano: enquanto na natureza as mudanças consistem em ser-de-outro-modo (ex.: a madeira transformada em carvão), a partir do trabalho acontece uma alteração no processo cognoscitivo, que permite fazer uma distinção entre o ser-em-si, dos objetos, e o ser-para-nós, pensado e criado pelo conhecimento humano. Dessa forma, a partir do trabalho e seu produto, o ser-para-nós torna-se uma nova objetividade em condições de exercer sua função social. O trabalho, assim, é considerado como a categoria essencial à socialização, constituindo-se no elemento articulador e fundamental na distinção ontológica entre o ser social e o mundo da natureza. A partir do trabalho, o homem transforma e recria o meio e, principalmente, constrói um contexto de relações, uma esfera social de produção e reprodução do novo. Com o trabalho, o homem reage ao ambiente e produz algo novo, anteriormente inexistente e, através dele, o homem se destaca da natureza. Compreende-se assim que, pelo trabalho, o homem constrói um ambiente e uma história, com menor intervenção das leis naturais. Isso constitui o fundamento ontológico do ser social.

Marx (1988), ao denunciar o projeto capitalista que alijava de seu processo produtivo o caráter reflexivo, oferece elementos para compreender a relação de exterioridade, ou seja, de alienação, do homem com o trabalho e com o produto de seu trabalho. Possibilita, também, perceber como o trabalho, historicamente, passou por transformações no que se refere às formas de organização da produção e à especialização. A partir daí, passamos a problematizar a fragmentação do saber e a hierarquização das disciplinas. Verificamos a complexificação das relações sociais que se estabelecem a partir da organização da produção, ou seja, do trabalho compreendido enquanto ocupação penosa e sacrificante, institucionalizada principalmente na modernidade. Discutimos as bases sobre as quais essa forma de produção se assenta e as possibilidades de transformação das mesmas.

Compreendemos que, na busca de superação do caráter desumano assumido pelo trabalho na modernidade, gerado pela divisão do trabalho e exploração capitalista do homem, está implícita a necessidade de resgatar o seu caráter criativo e reflexivo, tomando estes como necessidades do homem. Procuramos, desta forma, superar a noção de trabalho como atividade meramente mecânica, abstrata e indiferente ou alienada, para buscar uma outra na qual o homem seja o sujeito do processo produtivo.

A prática de ensino, por ser uma disciplina teórico-prática, talvez a única com essa característica em se tratando da formação de professores, hoje, desenvolve-se a partir de vivências pedagógicas no interior da escola, teorizando-a. Em seu desenvolvimento, o contato com o espaço educativo da escola é imprescindível, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir. A falta de um vínculo mais efetivo dos alunos com a realidade da escola, ainda tem restringido a vivência pedagógica a um contato artificial, de cumprimento formal da prática de ensino, o que não garante uma reflexão aprofundada sobre o vivido. A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo a partir das dúvidas reais do professor, para além de sua tarefa, para além de si mesmo, constitui-se na condição para que se proceda uma formação mais articulada e coerente com a realidade. A falta de um trabalho mais sistemático de parceria entre escolas e Universidade tem levado à construção de propostas atomizadas e com pouca repercussão na comunidade educativa. Fazendo intervenções a partir de disciplinas isoladas em atividades esporádicas não se efetivam as mudanças necessárias no contexto da escola pública brasileira nem se criam as condições para que o professor se forme num real envolvimento com os problemas da educação brasileira.

Compreendemos, através da leitura e debate em sala de aula, que as questões ligadas a esse ensino estão diretamente vinculadas a um processo maior e mais complexo, vão para além do sucateamento da escola pública brasileira, inserem-se no contexto macro das políticas de educação, refletindo a conjuntura política que vivemos. Nesse contexto há influências no desmonte da escola pública, que se traduz nos baixos salários pagos aos profissionais da educação (quando estes recebem), nas péssimas condições de trabalho, no gerenciamento do sistema de ensino atrelado a interesses corporativos ou político-eleitorais e na falta de uma proposta educacional voltada à formação do cidadão.

Trabalhos moleculares (Nóvoa, 1992), na dimensão do possível, têm servido de alento para aqueles que acreditam nas mudanças na educação, começando pela formação do educador. São iniciativas ainda isoladas e pouco expressivas que não avançam muito além dos limites da sala de aula. Esta perspectiva de atuação também é apontada como um limite a ser superado, pelos pesquisadores da educação. Nóvoa criticando os espaços em que se travam as discussões educacionais, aponta para o aspecto de que estas e, sobretudo, as decisões do domínio educativo têm oscilado entre o *nível demasiado global do macrossistema e o nível demasiado restrito da microssala de aula* (1992, p.29). Esse autor defende a constituição de

um campo alternativo, *uma espécie de entre-dois* no qual seja resgatada a autonomia da comunidade escolar e fortalecida a organização interna das escolas, através do incremento a projetos de *formação-ação organizacional*. Isso significa, nas palavras de Nóvoa, *conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas*. Assim, as transformações no campo educacional são construídas a partir das mudanças nas práticas dos professores e das escolas como um todo, pressupondo isso um investimento positivo nas experiências inovadoras que já se fazem presentes nesse meio.

A falta de incentivo a iniciativas dessa ordem pode desencadear fenômenos de resistência pessoal e institucional e conduzir à passividade dos sujeitos da educação (Nóvoa, 1992, p.30). Torna-se, portanto, importante e necessário estimular propostas de *formação-ação* locais que estejam vinculadas às questões colocadas e percebidas no cotidiano da escola e da região na qual esta está localizada.

A abordagem teórica é imprescindível na formação de um educador crítico, pois constitui-se num dos elementos básicos para a análise qualitativa da realidade, favorecendo a superação de uma concepção fundada no senso-comum, passando a uma consciência filosófico-científica da prática pedagógica (Saviani, 1989). Porém essa dimensão teórica precisa estar vinculada ao contexto educacional. A investigação da prática educativa, à luz do referencial teórico, constitui-se, hoje, num importante elemento dispositivo, que permite refletir para além dos limites laborais.

A ENQUETE OPORTUNIZANDO REFLEXÕES SOBRE A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO E O SER: A AUTO-IMAGEM DOCENTE

Como explicitado anteriormente, com base em textos trabalhados em aula durante o semestre, em especial o de Arroyo (2000) , que trata da auto-imagem docente, elaboramos uma oficina presencial e um website¹, de forma a proporcionar a abertura da discussão para além da disciplina cursada. Quatro questões básicas foram lançadas no ar para serem debatidas :

¹ <http://fkono.sites.uol.com.br>, disponível pelo período de ago/2003 a dez/2003

- Quem é o docente?
- Como fazer a prática docente?
- Como desenvolver competências e habilidades?
- Seus limites?
- Suas possibilidades?

A oficina realizada em sala de aula oportunizou um espaço de reflexão. Como traz Pérez Gómez (1992,p. 103): *A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.* Diante dos saberes interiorizados e explícitos através da criatividade, podemos interagir de forma dinâmica com os conhecimentos aprendidos durante o semestre. Assim o desenho materializou a nossa visão do docente hoje. E, como salienta Arroyo (2000), *As imagens de nossos primeiros mestres nos acompanham como as primeiras aprendizagens.* Essas lembranças nos deixam marcas indeléveis que, apreendidas no movimento da vida, fazem-nos repeti-las, abominá-las e até mesmo superá-las. Isso porque estamos num processo de continua aprendizagem que serve de subsidio para práticas novas, sem desconsiderar a imagem que construímos. Entre construções/ desconstruções é que vamos organizando nossa auto-imagem, através das nossas vivências e, como evidencia Arroyo (2000), através também da convivência da prática.

O produto desta oficina, ou seja, a representação gráfica por intermédio do desenho para responder as questões, e a forma criativa de apresentação dessas respostas pela turma, instigou-nos à criação de um website que poderia ser utilizado pelos demais alunos do PPGSS/PUCRS, sendo estes, em grande maioria, docentes. O uso cada vez mais intenso das tecnologias da informação vem instaurando transformações na forma de pensar e de construir conhecimento.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, na qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais (ASSMAN, Hugo & MO SUNG, Jung, 2000, p.273). Subsidiados por novos espaços de conhecimentos, fomos tentados à construção de uma inteligência coletiva (LÉVY,1993). Pois, acreditando que as novas tecnologias interativas como o computador e a Internet por exemplo, pelo seu caráter versátil,

apresentam-se como co-estruturadoras das formas de saber. (ASSMAN, Hugo & MO SUNG, Jung, 2000)

Essa co-estruturação abre espaço para conexões de diversos grupos dos quais, através da rede, experimenta novas formas de utilização dos potenciais individuais em cooperação (FRANCO, 1997), buscando uma aprendizagem reflexiva. Conforme Lévy (1999, 130):

Um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado. O ciberespaço talvez não seja mais do que o indispensável desvio técnico para atingir a inteligência coletiva.

Nesse sentido e, pensando no tecido a partir da rede é que elaboramos um canal de debate que passaria a se constituir em um laboratório de pesquisa, capturando dimensões do real tensionadas pela teoria. Também é oportuno assinalar que, no contexto escolar atual, este trabalho de pesquisa e de reflexão surge como uma necessidade, pois constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino (GAUTHIER et al., 1998, 19)

Nossa iniciativa vem atender necessidades, pontuada, também pelo Arroyo (2000) ao se referir à função dos órgãos centrais, que seria a de captar os processos coletivos de construção de referenciais de sua docência. Conforme o autor, dar aos docentes condições materiais de estudo, de tempo e de espaço, *criar redes de coletivos, de registros e de socialização*, sendo o coletivo um caminho para não truncar o processo formador dos profissionais. Mas o que presenciamos é que a insegurança do novo, normal em todo processo de inovação (ARROYO, 2000) faz com que se utilizem sistemas normativos mais seguros podendo *matar o processo* (ARROYO, 2000,p.118).

O movimento que pretendíamos alcançar só seria possível através de uma pesquisa que nos indicaria como vem sendo vista a auto-imagem do professor, o que também nos remete a Arroyo (2000, p.119) quando este nos alerta para [...] *saber auscultar os avanços, as novas seguranças, os estilos e sensibilidades dos coletivos de docentes [...]*”, O tempo exíguo fez com que nos utilizássemos da enquete através do ciberespaço.

Como aponta Laville, a enquete:

é uma estratégia de pesquisa que visa obter informações sobre uma situação, às vezes simplesmente para compreendê-la ... Ela se prende tanto às opiniões, intenções e atitudes das pessoas quanto às suas necessidades, comportamentos e recursos (1999, p. 151-2).

As informações colhidas na enquete pontuaram três categorias principais e suas dimensões:

- ***A Escolha profissional*** - vem arraigada de paixão, de desejo pelo exercício profissional que mobiliza saberes, instiga a curiosidade de conhecer, oportuniza a aproximação professor/aluno/educador/educando como fonte de interação, tanto em relação ao ensino/aprendizagem quanto à sensibilidade afetiva compartilhada entre eles. Assinalam a postura propositiva que deve ser encorajada nos profissionais deste século. Hoje primamos por práticas pró-ativas, capazes de formar cidadãos agentes de sua própria história, de sua própria mudança.

- ***A possibilidade de construção*** - encontramos hoje profissionais que organizam seu tempo de acordo com suas necessidades ou disponibilidades, contribuindo para aumento da renda familiar. Assim, muitos possuem três turnos de trabalhos. O cuidado com a postura ética é um elemento básico nas relações entre educador e educando, e, conforme Assman (2000), é através da necessidade de uma postura ética que se vira gente, com a coerência entre o pensar, o sentir e o fazer;

- ***O ser/conviver/fazer, processos de vida, desafio de educar*** - educar é um processo de humanização (Pimenta, 2000), de forma a proporcionar a direção da prática educativa ao desenvolvimento de potencialidades, tanto no educador quanto no educando, pois sem aluno não há professor, ou seja, há a necessidade de uma interlocução ampla e constante, aberta à criação de dispositivos internos, que proporcionem a formação humana.

As categorias apresentadas acima estão presentes na auto-imagem do professor. A identificação profissional é algo que aparece nos depoimentos e que, muitas vezes, não está tão clara para o profissional que, com baixos salários e pouco reconhecimento, sente-se desmotivado. Segundo Arroyo (2000, p.127):

Cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como foi se dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores (a). Podemos até pensar que é uma identificação necessária [...]

entretanto sem o mínimo de identificação seria insuportável. Exatamente seria insuportável por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas, além de ter um baixo status social e péssima remuneração.

Com isso, a identificação e a implicação do ser professor são uma característica marcante no exercício profissional ao longo dos anos, através das vivências e convivências que foram sendo construídas, desconstruídas, organizadas, aperfeiçoadas e até mesmo moldadas. Formando tanto a identidade pessoal quanto a profissional. Esse alicerce nem sempre é realizado apenas com lembranças bonitas e boas, cada um sabe o quanto custa nossas escolhas. Assim vai-se onstruindo a imagem e a auto-imagem do docente.

REFLEXÕES FINAIS

Pretendemos levantar alguns pontos relevantes no intuito de disponibilizar algumas considerações que viemos pontuando no decorrer do texto. Não pretendemos dá-las como concluídas, mas como forma de instigar a discussão.

A prática docente é compreendida como trabalho humano e, por isso, construída por sujeitos inseridos em um espaço histórico e socialmente construído. A investigação da prática educativa constitui-se num importante dispositivo que permite uma reflexão para além dos limites laborais.

A formação inicial de professores assenta-se sobre uma base teórico-prática em que saberes teóricos e saberes da prática se somam, favorecendo a permanente reflexão sobre a atividade de ensino, o que significa que o professor enquanto sujeito do processo produtivo constrói um saber próprio a partir da realidade da escola, buscando superar a fragmentação do conhecimento, favorecendo o trabalho da construção coletiva em seu meio laboral.

A construção da identidade profissional se desenvolve na confluência entre momentos de formação e prática profissional, situados na dinâmica de um projeto mais amplo de sociedade e cidadania. Este debate traz desdobramentos que afetam os papéis tradicionais da Universidade no processo de formação de professores e de produção de conhecimentos educacionais, bem como sua relação com os órgãos públicos da gestão educacional, mas também com o corpo de professores. O ciberespaço se materializa em um instrumento que

potencializa a inteligência coletiva, assim possibilita a interlocução de diversos grupos interessados na discussão de uma aprendizagem reflexiva.

A auto-imagem do professor vem carregada de construções sociais estabelecidas ao longo da docência, e sua identificação se apresenta como um fator fundamental na vida do professor, que não suportaria o cotidiano docente se não fosse esse sentimento que mobiliza seu agir profissional. A relação entre ser/estar no mundo parece materializar-se na construção das relações estabelecidas entre educador e educando. Mais do que o desafio de gerar conhecimento, o educador percebe é a sua responsabilidade sobre o outro e seu “vir a ser”. A direção ao caminho do processo da construção da autonomia do educando e a relação da autoridade do educador, utilizadas como estratégia para que se alcance a liberdade em seu pleno desenvolvimento, como brilhantemente coloca Freire (1996), são o *dispositivo necessário para o processo da humanização, no respeito às habilidades individuais, em uma perspectiva pluralista e de totalidade*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo & MO SUNG, Jung. **Competência e Sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRANCO, Marcelo Araújo. **Ensaio sobre as tecnologias digitais da inteligência**. SP: Campinas, Papirus, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. Paz e Terra, SP, 1996.

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. tradução Francisco Pereira, Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre.: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e atividade do homem**. IN.: Temas de Ciências Humanas. SP, n4, p.1-18;1978.

MARX, Carl. **O Capital**. Vol. 1. RJ,: Civilização Brasileira, 1968.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. IN.: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992

PÉREZ GÒMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In NÓVOA ,^a Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.