# Percepção de si e de seu papel em professores: estudo exploratório em uma instituição de ensino superior*

LAURA CANÇADO RIBEIRO**

1. Introdução, 2. Temas iniciais; 3. Processo; 4. Caráter social da realidade psicológica dos professores; 5. Dimensão existencial da realidade psicológica dos professores.

Visando compreender como os professores se percebem e percebem seu papel social, trabalhou-se com observação participante em uma instituição de 3.° grau que forma educadores. Os dados foram coletados em duas situações: observações em classe e entrevistas. Usaram-se categorias relativas a espaço, tempo, visão do outro e natureza da relação de trabalho para análise dos dois conjuntos de dados. Neste artigo, o problema de pesquisa, o referencial teórico inicial e o processo de trabalho são mencionados; em seguida, apresenta-se uma síntese compreensiva dos fenômenos observados em relação ao caráter social e existencial da realidade psicológica dos professores, ilustrada com excertos de observações e entrevistas.

## 1. Introdução

Este trabalho surgiu da conjugação de duas preocupações: a interação professor-alunos e a psicologia da educação. Como elemento axial no processo de socialização no sistema educativo, a interação professor-alunos é veículo de um conteúdo curricular latente: modos de relação interpessoal, formas de ver a realidade e sentir a vida. Simultaneamente, o conhecimento psicológico sobre a educação tem buscado "aplicar princípios" à sala de aula, de modo abstrato, sem situar o conhecimento dentro de uma realidade específica e concreta.

A nosso ver, para a psicologia da educação auxiliar efetivamente a transformação da realidade, teria de referir-se ao contexto onde as pessoas atuam. Ao

* Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da UFMG, como requisito para obtenção do grau de mestre. (Artigo apresentado à Redação em 9.6.83.)

** Da Universidade Federal de Minas Gerais. (Endereço da autora: Rua Miranda Ribeiro, 171 — 30.000 — Belo Horizonte, MG.)

retirarmos seu conteúdo existencial e humano, corremos o risco de torná-la inefetiva para a reflexão pedagógica.

Percebíamos a pessoa humana como ponto de interseção entre um espaço-tempo social, real e histórico, e uma trajetória singular de vida. Essa focalização teórica e experiências de observação incidental fizeram surgir a questão norteadora do trabalho: quais as tensões existentes entre o papel do professor — seu eu-socializado e a pessoa do professor — seu eu-humano?

Decidimos fazer o estudo na própria instituição em que trabalhávamos, em observação-participante. Considerando como Abagnano o humanismo "o caminho que leva em conta possibilidades e limitações do homem", esta decisão representava um compromisso filosófico de análise das próprias ações, em um processo de convite à auto-educação, essencial à profissão de educar. Além disto, a Faculdade de Educação, como instituição formadora de educadores, tinha em si representatividade social.

Os dados que fundamentam a análise foram obtidos em dois momentos mais estruturados: em 1979, em 75 horas de observação de uma primeira semana de aulas, e em 1980, em entrevistas extensivas com colegas professores. Os professores não eram necessariamente os mesmos nas duas situações, mas cada amostra representava mais de 15% da faculdade.

## 2. Temas iniciais

A análise dos dados partiu de uma teoria antecipadora sobre o assunto, organizada dentro dos referenciais de análise de desempenho de papéis de Goffman e dos conceitos básicos da linha perceptual humanista em psicologia. Entretanto, mesmo neste primeiro momento, sentimos a necessidade de conceber o psicológico como continente de uma realidade social contraditória que lhe é anterior.

Nesta visão, postula-se que, ao nascermos, a sociedade é uma construção dada que rodeia cada pessoa. A sociedade objetiva, momento de construção coletiva, parece estaticamente constituída pelas relações que produz. Este encontro desigual permite a modelagem social da ontogênese, marcada pelas condições sociais em que se dá. Na sociedade capitalista, dividida em classes que mutuamente se afirmam e se opõem, a interiorização da cultura se dá parcialmente, pois nascer numa classe do sistema de estratificação social condiciona grande parte das relações possíveis e a própria natureza destas relações. Esta visão parcelada se interioriza como visão de conjunto, assumindo a ótica de classe o caráter de horizonte (Berger, 1974; Rodrigues; Cury, 1979). Mas, mesmo no momento dito de interiorização, em que se dá a transformação da realidade objetiva em realidade subjetiva, há possibilidades em aberto. Estas são dadas pela contradição que caracteriza o movimento da trama social, pela reflexão que pode redimensionar voluntariamente a relação homem-mundo e pela própria dialética do mecanismo do conhecimento.

Neste processo relacional, o sujeito transforma a realidade ao percebê-la. Perceber é imprimir sentido, de tal modo que se cria uma outra realidade, espelho modificado da primeira — um campo perceptual único. "O campo perceptual é organização de significados e objetos, mais ou menos fluida, existente nos instantes de vida" (Combs et alii, 1976). Seria o universo inteiro, inclusive a própria pessoa, conforme é experienciado pelo sujeito no momento da ação. Com caráter de estrutura-processo, o campo perceptual supõe uma cristalização histórica de sentimentos e significados, responsável pela estabilidade, e uma mobi-

lidade dada pelas influências cruzadas dos projetos de vida e do aqui e agora da ação.

O papel social é um prisma do campo perceptual. Ao se investir num papel, como o de professor, o processo é o de tornar elementos novos íntimos ao eu fenomenal, tomar posse de um mundo de representações em que acreditar e colocar um prisma seletivo à percepção; é também ingressar num processo de interação de forma predefinida socialmente (Goffman, 1975). Ser professor é fazer-se professor ao ensinar. Neste processo, a situação de interação é um suceder-se de expressões de um ator, que se transformam em impressões nos co-participantes que, por sua vez, reagirão expressivamente — há, pois, tentativas contínuas de definição da situação e redefinição da mesma. A "primeira impressão" consiste, pois, numa definição da situação e, por extensão, na probabilidade de pautas de conduta nela baseadas.

O eu-do-professor é, portanto, montagem delicada. Dentro de uma elaboração cênica — local, mobiliário, decorações próprias, equipagens — o ator-professor busca a realização de uma síntese pessoal complexa. Ele está inserido numa interação que pressupõe, da parte dele e dos alunos, informação abstrata e geral sobre o papel. No momentâneo da interação, ele transita no terreno das representações coletivas sobre o que "deve ser" um professor, mas ao mesmo tempo mostra seu prisma perceptivo sobre o papel.

Este prisma perceptivo, que se expressa na situação institucional que o professor ajuda a construir, pode refletir-se também no seu discurso sobre si e sobre sua posição. A contraposição entre a máscara social do professor — sua persona — e a realidade subjetivamente experienciada pelo professor — seu vivido — foi o meio de se buscar resposta à questão em estudo.

## 3. **Processo**

A leitura dos relatórios das observações nas salas de aula e dos protocolos de entrevista levantou problemas. Os dados não seriam compreendidos se nos mantivéssemos restritas ao referencial teórico inicial. O primeiro objetivo também se ampliou: embora as tensões entre o desempenho de papel e a pessoa dos professores permanecessem com um elemento focal, desejávamos compreender a situação objetiva-subjetiva dos professores de educação de modo mais amplo. Seria a tentativa de "explicitar o modo de existência do sujeito, no seu relacionamento com o ambiente, em determinado momento".

O próprio processo dialético de trabalho com o material e as questões propostas por ele levaram-nos a buscar ampliação teórica em duas direções: compreender mais globalmente a dinâmica da sociedade de classes, em interação com aqueles pedaços de vida com que nos defrontávamos e compreender mais profundamente a visão de mundo que dava sentido e colocava em perspectiva humana o trabalho dos professores.

A análise do material seguiu três linhas concomitantes. A primeira delas foi o movimento dialético de ir ao material vivo, questioná-lo-questionar-se, relacioná-lo à teoria; com esta, devolver perguntas ao material e ali buscar respostas. Por exemplo, após descrever o espaço físico das salas de aula, foi-se buscar que direções de interação aquela disposição física simbolicamente pedia; feita esta análise teórica, surgiu a questão de como o professor modificava ou se colocava diante daquela sala de aula em si definidora. E foi-se buscar a resposta nos pro-

tocolos. A segunda linha foi a manutenção da possibilidade de contrapor a colocação de si na sala de aula e nas entrevistas: as categorias de manipulação — vivência do espaço, do tempo, da relação com outro e da relação de trabalho, levantadas em Augras (1978), perpassaram toda a análise. A terceira direção foi partir de uma abordagem quantitativa-qualitativa para a definição gradual de uma perspectiva marcadamente fenomenológica de sentir-trabalhar os fenômenos emergentes.

Qualquer análise é, pela sua própria natureza, infinita. Os modos de variar um material são inúmeros e esta variação pode-se suster indefinidamente. Contudo, há um momento de parar — momento arbitrário, mas que surge do sentimento de que novas voltas em torno ao tema não o enriquecerão compensadoramente e que, portanto, já existe ali uma síntese compreensiva relativamente organizada.

Tentaremos apresentar agora os pontos mais importantes desta síntese, sabendo-a necessariamente incompleta. Inseriremos, na medida do possível, partes dos relatórios ou entrevistas, não no sentido de "comprovar" as colocações, mas para dar a estas um pouco de seu sabor original de vida.

## 4. Caráter social da realidade psicológica dos professores

A realidade psicológica, como estrutura-processo, supõe o eu fenomenal, referenciado no autoconceito e envolvido pelo ambiente fenomenal; continuamente ativa no mundo objetivo, é transformada e transformadora em relação a este. Logo, os momentos de relação entre as pessoas e o mundo são momentos subjetivo-objetivos; o mundo é objetivo, mas ao transformar-se pelo trabalho humano torna-se também subjetivo. E os campos perceptuais das pessoas não são apenas "psicológicos", mas realidades objetivo-subjetivas, pois a subjetividade supõe a influência e internalização do social. De modo que a realidade psicológica contém também em si a realidade social. Vamos sistematizar melhor esta ligação no nosso caso específico.

Numa formação social, há combinações únicas de vários modos de produção, sob um modo dominante. O modo capitalista é sistema de produção de mercadorias que se destinam a produzir mais capital, através das relações de exploração que geram com elas a mais-valia. Como sistema autotrófico e auto-reprodutor, o capitalismo tende a tornar universais a mercantilização e as relações de exploração.

Assim, a noção de classe social deriva de situações estruturais bem definidas. Classes sociais são "grupos humanos, um dos quais pode apropriar-se do trabalho do outro, por ocupar postos diferentes em um regime determinado de economia social" (Cueva, 1974, p. 87). Logo, supõem relações de exploração, antagonismo, dependência e alienação, no separar trabalhador e trabalho, fixando este em objetos-mercadorias.

No capitalismo inicial, a pequena-burguesia caracterizava-se por trabalhar por "conta própria", sem usar o trabalho assalariado — estruturalmente, caracterizava-se por sua *não-inserção* nas relações capital-trabalho. Com o desdobramento do capitalismo em capitalismo monopolista, criou-se uma nova camada média, que é substituição parcial da antiga "pequena burguesia", mas que, como empregada do capital, se posiciona do mesmo modo que a parcela da população proletarizada. E Braverman (1981) distingue com precisão: esta nova camada é média "não porque esteja *fora* do processo de aumento do capital mas porque,

como parte deste processo, ela assume as características de *ambos os lados*". Ela recebe parte de "prerrogativas e recompensas do capital, como também carrega as marcas da condição proletária"; marcas que vêm, principalmente, da ameaça de dissolução arbitrária entre a "concepção do produto do trabalho e a execução do mesmo", pelos mecanismos batizados de "divisão racional do trabalho".

Parece-nos sem dúvida que os professores de educação pertencem a esta "nova camada média". A educação, como meio de preencher as hierarquias ocupacionais, tornou-se mecanismo de conservar o estatuto intermediário, diante da deterioração dos mecanismos de poupança e investimentos próprios da antiga pequena burguesia (Romanelli, 1978). Nesta pesquisa, ao falar sobre seu início de vida profissional, os professores nos remeteram a um ambiente tradicionalista, longe do *ethos* que caracteriza uma burguesia dirigente em processo de modernização. Quase sempre, o início da carreira foi o magistério de 1º grau, sendo lecionar em curso superior uma etapa "mais elevada" e às vezes surpreendente:

*"Nunca pensei em ser professor; quando eu estava fazendo o curso normal,* por acaso *caí no magistério. Não pensava... quando eu caí no magistério, eu não pensava em ser professora; eu não tinha definido muito o que faria... (...) era um tabu falar que você ia trabalhar: a* mulher trabalhar. *(...) magistério ainda era uma alternativa viável, podia ser que os pais consentissem."*

*"O único tipo de formação que havia na minha terra era a formação para professores..."*

*"Mas não me senti infeliz por ter optado por magistério, depois, não. Eu não esperava era ser professor de universidade..."* (excertos de três entrevistas; os destaques referem-se a entonação enfática).

Nas expressões, revela-se nossa origem pequeno-burguesa. Também as lutas do professorado têm sido para impedir ou retardar um processo de proletarização. E esta posição de "nova camada média" nos pareceu ser a *condição de possibilidade* de certos padrões perceptuais presentes no grupo de professores. Estes padrões definem-se exatamente por *assumir as características de ambos os pólos da relação capital-trabalho: a perspectiva do capital e a prospectiva da condição trabalhadora.* Em outras palavras, nós, professores, não estaríamos no centro da contradição, mas seríamos também *centros psicológicos* das contradições. Vejamos outros fatos.

Durante as observações, vimos que o discurso sobre o processo educativo foi diferente para novatos e veteranos na primeira semana de aulas. Há forte teorização para os novatos e referências práticas extensivas para os veteranos; esta cisão curricular entre teoria e prática obedece a concepções de educação historicamente determinadas, mas que os professores *declararam* ser alheias a seu desejo. Esta situação é exemplo dos processos de alienação no trabalho, pois espelha a dissolução da "unidade de concepção e execução" que deveria permeá-lo; como conseqüência, produz-se um profissional chamado "pedagogo" ou "professor", com os quais a faculdade que os forma não se identifica.

Esta fragmentação aparece de outras formas ao nível do campo perceptual. Embora cada professor perceba o espaço pedagógico de forma pessoal, em todos eles se detectou um sentido de intencionalidade, abertura e novidade no ato de ensinar, que se efetivaria *dentro* da sala de aula. A sala de aula é um espaço co-humano, em que objetivos podem ser atingidos pelo *nós*. Contraditoriamente, o professor se apresenta de outra forma dentro da sala de aula. Ele usa o espaço

da sala de forma rotineira, aceitando o simbolismo implícito nas filas de carteiras que com ele se defrontam. Pelas pautas de uso do espaço e demarcação territorial, é reforçada a verticalidade na relação de ensino. Também ao acentuar a sua mensagem particular e calar-se como parte e representante de uma instituição, o professor centraliza a relação sobre sua pessoa. Como conjunto, reforça-se na relação com o outro-aluno o carisma, a ritualização e a distância social.

*"Passa a falar do material que trouxe para a aula. Apresenta o material caracterizando sua linguagem, que compara como ao nível dos alunos.* (Parece sugerir que não há problemas de compreensão por parte dos alunos, porque a linguagem é "terra a terra".)

*"Eu faço questão aqui no nosso curso que vocês aprendam a pensar... se terminarem o primeiro semestre começando a pensar estará ótimo..."* (excertos de dois relatórios de observação.)

O professor também inicia e termina as atividades na sala de aula quando acha que deve, mostrando-se livre quanto ao uso do tempo. Há aí revolta, justa, contra a supradeterminação temporal do agir humano; mas como o produto do seu trabalho é a própria relação de ensino — serviço a outrem —, a liberdade quanto ao tempo é a expropriação do tempo e da pessoa do aluno. Seria o lado "gerente" ou lado capitalista do professor, pois assim se instalam relações de dependência e alienação e cala-se ou afasta-se a emergência nítida de antagonismos.

Na palavra dos professores, no modo de perceber e manipular seu espaço, na relação com o tempo e com o aluno, encontrou-se uma vivência de contradição.

A figura que o professor apresenta a seus alunos é também reforçadora da ritualização e da distância social. O professor veicula *status* alto em cerca de 70% das situações e verbaliza este *status* em cerca de 35% das mesmas; a natureza qualitativa das verbalizações nos fará penetrar no primeiro momento da contradição que perpassa seu campo perceptual:

*"O professor pergunta as pretensões de trabalho das alunas. Pergunta se querem trabalhar na universidade e estimula as alunas a isso, como sendo um valor e uma vantagem."*

*"O professor vai falando aos alunos sobre os métodos que usa para lecionar e o que 'dá certo' em magistério, uma vez que tem* X *(muitos) anos de prática."*

*"Começa a dizer que economizou* dois *anos para fazer uma viagem ao exterior (...); se os alunos economizarem, em* 20 *também podem ir"* (excertos de três relatórios de observação).

Em alguns casos, o professor está apenas se apresentando, mas informa o nome do cargo que ocupa na hierarquia, cargos importantes que já ocupou, em informações que dificilmente têm caráter funcional. Ao buscar estes critérios da escola superior, de relação linear e unívoca entre tempo de carreira e competência, de posição, remuneração e aparência para se colocar diante do aluno, mostra-se o *horizonte* que está por trás de nossa hierarquia de valores e reforça-se a forma de pensamento de um sistema de ensino que serve prevalentemente à burguesia.

Esta fachada contrasta vigorosamente com a palavra dos professores sobre seu tempo de origem. Como se exemplificou nos três excertos de entrevistas transcritos, no discurso dos professores vemos um determinismo social que trans-

cende opções e esforços individuais ("podia ser que os pais consentissem", "o único tipo de formação"). O maior contraste está no sentimento de falta de escolha e desvalorização atual da profissão ("eu teria feito medicina", "eu queria fazer direito", "eu *caí* no magistério"), que foi tão valorizada na apresentação aos alunos. Como professores, oferecemos aos alunos nossa "face burguesa" e guardamos no coração nossa "face proletária".

Do ponto de vista psicológico, o que nos pareceu mais significativo foi o modo como esta contradição é vivida pelos professores. A condensação conflitiva das perspectivas do capital e do trabalho no campo perceptual dos professores se mostra por uma divisão psicológica. Há distância e dissociação entre o papel — a pessoa para o outro — e o que a pessoa pensa e diz de si. A "fachada social" corresponde ao desempenho do trabalho abstrato e rotinizado, enquanto o drama humano é vivido num mundo fenomênico isolado, em que ocupar-se e preocupar-se são centrais. Há uma redução nas funções do campo perceptual; cindido, contendo a fragmentação da realidade social, permanece-se ao nível do projeto de ensino e desejo de mudança, mas sem ousar efetivar modificações mais radicais no ambiente. Busca-se a segurança, sob aparência de liberdade. Procurou-se então compreender melhor o processo interno ao mundo dos professores.

## 5. **Dimensão existencial da realidade psicológica dos professores**

Na revelação progressiva do campo perceptual nos professores, surpreendemos a construção pessoal de um projeto ao longo do tempo.

O professor nas pessoas se originou de experiências determinantes sobre as quais a pessoa não teve controle ou com as quais se defrontou cedo. Ao primeiro tipo pertencem as pautas de sexualização das ocupações desde a vida em família, ou o encaminhamento tácito ao curso normal, antes dos 15 anos de idade. Ao segundo tipo pertencem os interesses por assuntos específicos ou os projetos reparadores de vida, que estão ligados no sistema educacional à prática do magistério; corrigir deficiências do "seu" colégio, educar os pobres, aprofundar uma área da "ciência pura".

No teste da realidade, longe da cidade ou do colégio de origem, os sonhos se redimensionaram e se adaptaram ao "mundo adulto":

*"A experiência mais negativa que tive foi quando tive de largar a função de... no colégio... experiência em que estava investindo muito de mim mesmo; eu acreditava nas coisas que fazia, tinha um projeto de escola (...) não, era um projeto de trabalho... que foi boicotado e frustrado."*

*"O meu curso superior, eu caí nele por opção por aspectos do curso que me atraíam (...) mas como era um curso que formava professores, a partir do terceiro ano de faculdade comecei a dar aula em colégio."*

Por outro lado, à medida que o professor nascia do próprio trabalho, gradualmente nasceu também um conjunto de ideais sobre a profissão:

*"Orientar, segundo uma filosofia, para a descoberta de fontes de informação e caminhos dentro da realidade da maioria do povo brasileiro; "dar a noção do espaço de atuação profissional nas escolas pobres, junto ao aluno carente";*

*"o importante é ser com o aluno; mais do que o fazer"* (excertos de três entrevistas).

Enfim, o que nos pareceu mais significativo é que em todos os professores um ideal — sistema de crenças sobre a profissão — foi-se firmando como direção de vida.

Se tentássemos visualizar espacialmente este projeto-processo, veríamos que o processo de modificação vivido pelos professores se assemelha a uma espiral que se amplia em torno de um eixo que se mantém fixo. Espiral e eixo vêm dar no que o professor entende atualmente que a educação é: o espaço pedagógico em que se move.

Em todas as entrevistas, era possível "dar nome" a este eixo, identificando a linha privilegiada de ação do professor. Diretrizes como "o compromisso com o conhecimento integrado na realidade brasileira", "participação e convivência humana", "liberdade com responsabilidade", "canal aberto", "coerência e trabalho sério", "competência, na teoria e no relacionamento", são diretrizes surgidas das experiências de trabalho, do contato com pessoas significativas na socialização familial e secundária e da reflexão sobre o contato com o aluno. Estes temas de vida sintetizam o que cada professor considera axial e *não* deseja mudar no seu agir.

A espiral fala de mudanças pessoais, em dois sentidos: mudanças no modo de relacionar com pessoas e mudanças que buscam melhor ajustamento à própria (pessoal) hierarquia de prioridade sobre o ensinar.

*"Vivi em 19... uma situação de muito conflito, de luta com uma turma (...) Eu falei que... iria compartilhar com eles meu poder (coisa que, eu acho, não tinha disposição para fazer). (...) Eu não estava querendo abrir mão... de uma autoridade minha... e o grupo lutando para se afirmar e compartilhar o que realmente eu tinha tornado disponível para eles... Houve um momento em que eu, tentando me manter dentro do que eu achava que seria um* papel, *quis colocar certas categorias (...) em experiências pessoais, que haviam sido espontâneas. (...) O grupo falou que eu estava... 'desinfetando' e se recusou a fazer. E aí vi que eles tinham razão. Então eu chorei; comecei a chorar, dentro da sala, e eles também. Foi um momento muito marcante, esse, porque acho que, a partir daí, não sei, acho que consegui... tirar algumas máscaras..."*

*"Eu tinha problemas com minha aparência e eu sempre me atrapalhava um pouco. Então o magistério me deu segurança nesse sentido, porque os pais viam que eu podia fazer alguma coisa pelos filhos deles... trabalhar; eles estavam crescendo, eles se sentiam satisfeitos, eles iam agradecer... no interior então, tem muito disso. Então, fui-me sentindo muito mais segura: os problemas começaram a desaparecer para mim."*

O magistério fica assim colocado como *profissão de relacionamento humano,* em que há conotação clara de "interação"; e o segundo sentido das mudanças mostra a substituição gradativa de uma fachada social e coletiva sobre o papel, em direção a modos mais únicos de trabalhar a relação, sobre os valores erigidos como pessoais.

A espiral se amplia, em torno do eixo central. As mudanças são, pois, *totalizações,* pela relação com a teoria e pelo processo de sua transmissão ao aluno.

*"Já existia uma busca 'disso' (...)* muito, muito cegamente, mas, a partir *do mestrado, tudo foi tomando direção, fazendo sentido, então houve redimensionamento do meu trabalho."*

*"Vale a pena continuar, pelo tipo de matéria que eu dou, porque é uma questão de transformação de conceitos, não mudança total, mas nova interpretação de conceitos (...) um simples recado didático em que você não tem pretensão nenhuma e que desperta e cria reações nas pessoas."*

As teorias aparecem como elementos estruturados e sistematizados que vêm ao encontro de posições assumidas previamente ao nível mais intuitivo e afetivo; em contrapartida, as teorias recebem o selo da vida do professor, colorindo-se com suas preocupações. É a outra dimensão totalizadora da trajetória, que se cumpre ao transmitir ao aluno este amálgama de conteúdo e experiência de vida. Não foi ao acaso que, nas entrevistas, encontrou-se forte sentido de "missão" no universo de conotações da palavra "magistério". Sigamos a trajetória dos professores, buscando compreender seu processo atual.

O tempo presente dos professores é construído sobre o tempo cíclico do período letivo, com o término da relação considerado em geral prematuro. É como se o professor não "tivesse" o tempo necessário para passar sua mensagem. Apareceu implicitamente o desejo de que a interação com o aluno "demorasse" mais (por disciplinas anuais, por trabalhos conjuntos com outros professores, por redução do número de alunos com quem se "divide" um tempo comum), para que o ensino chegasse a melhor termo. O tempo presente dos professores parace ter o significado simultâneo de rapidez e de urgência.

Pelo sentido de projeto, o processo presente é também interação do passado com o futuro. O sentido de missão, derivado de interações entre os três tempos do homem, ilumina o fazer presente e busca dar-lhe um sentido humano e espiritual. Mas, segundo Laing (1976, p. 50), há quatro formas de não-ser que ameaçam a pessoa em sua segurança ontológica: aniquilação física, condenação moral, falta de unidade psicológica e falta de sentido espiritual. Como vimos, o caráter social da realidade psicológica do professor tende a ameaçá-lo com a divisão psíquica.

No processo presente, os professores buscam preservar a integridade de seu trabalho e, por extensão, de si mesmos, pelo sentido espiritual nele impresso. A intencionalidade para o outro — a procriação — é o complementar da intencionalidade para si — a autocriação pelo trabalho. A partir da análise da natureza do *movimento* no trabalho dos professores, veremos como o processo presente encerra a contradição quanto à possibilidade desta criação-procriação espirituais.

A origem do trabalho dos profissionais pode ser considerada no conjunto um processo de acomodação individual. Uma análise linear ao estilo da "reprodução das forças produtivas" iria bem, se nos mantivéssemos ao nível dos mecanismos sociais de coação ou levantamentos sobre força de trabalho. Mas a positividade da reprodução social encerra o seu oposto — a negatividade da transformação social:

*"Para mim, representou uma mudança* muito *grande, de autoconfiança, de achar que eu conseguia ter um... que eu* achava *que eu não conseguia. Antes pensava se um dia ficasse viúva o que iria fazer; então (...) fiquei* corajosa. *Outras mudanças, porque comecei a ter um salário. (...) A minha visão de mundo era muito* limitada, *eu fui vendo outras coisas (...) era muito dependente (...)*

*mas a experiência de magistério que* exige muito *da gente em relacionamento, em* estudo, *em* segurança, *que você tem de ter na sala de aula — eu tive de mudar até minha maneira de ser (...).*"

Pela própria unidade das forças opostas gera-se o profissional e se cria o processo de projetar-projetar-se.

Nesta zona de negatividade em relação aos processos de reprodução social, que traz o inesperado, os profissionais iniciam a sua prática de trabalho. Para isto, não há instrução e orientação especiais, não há aprendizagem em estágios supervisionados, não há uma programação da socialização profissional. Os professores são jogados abruptamente nas salas de aula, onde se "enfrentam" os alunos. Lá, isolados, nós professores iniciamos e permanecemos no aprendizado da profissão como autodidatas. Com todo o valor que possa ter o autodidatismo, não há formação de solidariedade técnica e política entre os professores — o que corresponde à antítese do inesperado: a nova positividade da repetição de modelos de agir, por aqueles que só têm o seu bom senso como guia. É deste modo que "o denso está na raiz da leveza, a inércia no movimento"; ou é "assim que o ser e o não-ser geram-se mutuamente" (Lao Tsé, 1971).

Portanto, o processo presente dos professores contém e expressa a contradição da própria *dialética* de nosso trabalho, historicamente determinada, mas também vivida como contradição existencial.

*"Como não existe filosofia da instituição, você trabalha isoladamente; aqui é um trabalho em que* eu *coloco os* meus *valores e trabalho com os* meus *valores com o grupo de alunos que eu tenho em mãos."*

*"Estou vendo o seguinte: que muitos planos que estava tendo estão sendo dificultados; eu estou sendo cada vez mais empurrada num trabalho* solitário, *que é o que eu* não *gostaria de fazer e estou vendo que estou sendo é... forçada a ele."*

*"Então o que eu acho que o que* deixa *a desejar é realmente não haver um espírito assim muito de equipe dentro da universidade, dentro da faculdade, sobretudo; a gente sente isso. Agora, o que salva isso tudo é exatamente a gente fazer um... um... a gente poder conquistar um espaço junto da turma, dos alunos; a gente então realiza muito mais aí do que com os próprios colegas da faculdade, da universidade; eu sinto isso."*

Assim, a *transcendência* do trabalho, pela história de prática isolada e da valência negativa criada no institucional, é transferida para a sala de aula. Talvez pelo contraste com a dimensão institucional, talvez pelos estereótipos do ideal pequeno-burguês do trabalho "liberal" e "autônomo", os professores prezam a sala de aula como seu espaço de realização, onde se sentem recompensados cognitiva e afetivamente. Entretanto, pelas observações de comportamento, os professores variam na sua relação com o aluno: ou trabalham em envolvimento com ele, ou o rebaixam, coagem, invalidam, perpetuando relações de trabalho alienado e petrificação do relacionamento humano.

Este movimento, que continua no presente a dialética da história do professor, encerra a contradição quanto à possibilidade de criação-procriação espirituais. O processo consiste na retração e imobilismo quanto à instituição e valorização da "liberdade" — ação individualista — na sala de aula. A nosso ver, este caminho inviabiliza a transcendência do educar. Ele reafirma os padrões de profissionalização incipiente e oferece a ilusão de autonomia e liberdade profis-

sionais, em troca da fragmentação do trabalho de todos e morte do sentido de "escola". Pareceu-nos significativo que a pergunta que suscitou maior reação foi: "Daqui a 10 anos, o que você espera estar fazendo?" Em 11 de 13 entrevistas, o futuro fez evocar desejos de mudança — de situações difíceis no presente — ou fez evocar antecipações de mudanças indesejadas. Surgiu das entrevistas o incerto e a falibilidade da pessoa em "assegurar seu próprio tempo nas limitações do tempo operatório", como diz Augras.

Do ponto de vista de uma psicologia da educação, é preciso lembrar que cada pessoa é processo de humanização, situado concretamente — e humanização a ser construída. Para os professores, vimos como a trajetória supõe a superação do ator-professor, no sentido da emergência do "eu-humano" no eu "socializado" do professor. Vimos, também, pelo contraste entre a apresentação comportamental e o desejo verbalizado, quanto este ideal está longe de ser atingido. E de certo modo os professores "sabem" disto, pois falam de si cautelosamente. Sozinhos na sala de aula, não têm meios claros para avaliar seu desempenho. Nas reações ao processo de observação e nas entrevistas, revela-se um subtexto de insegurança e desconfiança em relação às próprias habilidades afetivas e humanas.

No nosso entender, a prática variável, flexível, crítica, só pode ser conseguida pela crítica contínua da prática; pelos dados obtidos, esta crítica da prática tem de levar em conta o magistério como profissão de ciência e relacionamento humano e de passar pela presença do sujeito coletivo na instituição e na sala de aula. Como educação e instrução se dão numa relação humana, esta tem de ser também trabalhada; isto, além do que se ensina na e pela própria relação.

A crítica dos iguais, o exercício da cooperação, a presença moderadora dos colegas — enfim, a ação sócio-centrada e coletiva na sala de aula — poderão introduzir mudanças no magistério, revertendo a tendência institucional ao individualismo e seu correlativo: a fantasia sobre a sala de aula. Do ponto de vista prático, este seria um caminho, entre os possíveis, para unir trabalhar e trabalhar-se, reformulando fundamentalmente os processos de socialização profissional.

Com o estudo do tema, foi-se firmando de modo irreversível a idéia de que o professor na sua "liberdade" cria, contraditoriamente, o seu aprisionamento. Sua prática isolada reduz as possibilidades de competência técnica, pela diminuição da crítica e discussão teórica sobre o ato educativo. Reduz sua competência psicológica, pela rotinização de procedimentos, evitação relativa de situações positivas de conflito e da reflexão teórica sobre a situação psicológica vivida. E reduz competência política, pois não se treina a ação coletiva, necessária quer à defesa do território profissional na perspectiva pequeno-burguesa, quer à defesa dos interesses de trabalhadores do ensino, na prospectiva proletária.

Tanto à afirmação como profissional autônomo, como à negociação como trabalhadores, é-nos necessária a ruptura do individualismo. E romper o individualismo é trabalho de ordem psicológica sobre nós mesmos — é transformar trabalho-em-si em trabalho-para-si, ou assumir como grupo a direção claramente configurada da relação pedagógica. Dentro da "pluridimensionalidade das interpretações possíveis" e "diante do reino infinito da realidade" (Augras, 1978, p. 85), parece-nos que este é o trabalho mais urgente que este estudo de psicologia da educação coloca como desafio aos educadores de educadores.

**Abstract**

In an attempt to understand how teachers perceive themselves and their social role, this work dealt with a participating observation within a college level institution for the preparation of educators.

The data were collected in two situations: the first week of classes in 1979 and in interviews in 1980. Categories such as field of action, time, perception of the other, and nature of the working relationship were used for the analysis of both data sets.

The nature of the research problem, the initial theoretical perspective and the research process are mentioned. A comprehensive synthesis is made in relation to the social and existential quality of teacher's psychological reality. Some extracts from the classroom observation protocols and interviews are presented in order to illustrate the conclusions.

## Referências bibliográficas

Augras, Monique. *O ser da compreensão*; fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. Petrópolis, Vozes, 1978. 100 p.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. *A construção social da realidade*; tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1974. 247 p.

Braverman, Harry. *Trabalho e capital monopolista*; a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. 279 p.

Combs. Arthur; Richards, A. C. & Richards. F. *Perceptual psychology*; a humanistic approach to the study of persons. New York, Harper & Row, 1976. 492 p.

Cueva, Agustín. La concepción marxista de las clases sociales. *Debate & Crítica*, São Paulo, (3):83-106, jul. 1974.

Cury, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1979. 178 p.

Dartigues, André. *O que é a fenomenologia?* Rio de Janeiro, Eldorado, 1973. 163 p.

Filstead, William J., ed. *Qualitative methodology*; firsthand involvement with the social world. 5. ed. Chicago, Rand McNally, 1970.

Goffman, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 1975. 233 p.

Ianni, Octavio. Introdução. In: ———, org. *Karl Marx; sociologia*. São Paulo, Ática, 1979. p. 7-42.

Kosik, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 230 p.

Laing, R. D. *O eu e os outros;* o relacionamento interpessoal. Petrópolis, Vozes, 1976. 176 p.

*Lao-Tsé. O livro do caminho perfeito; tao-té-ching.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971. 152 p.

Lyotard, J. F. *A fenomenologia*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1967. 130 p.

Manis, Jerome G. & Meltzer, Bernard N. *Symbolic interaction;* a reader in social psychology. Boston, Allyn & Bacon, 1966. 497 p.

Rodrigues, Arakcy. *Operário, operária*; estudo exploratório sobre o operariado industrial da grande São Paulo. São Paulo, Símbolo, 1978. 144 p.

Romanelli, Otaíza O. *História da educação no Brasil*; 1930-1973. Petrópolis, Vozes, 1978. 267 p.