

TRABALHO DO PROFESSOR: DO DIZER DAS TRADIÇÕES A EMERGÊNCIA DE SENTIDOS CONTEMPORÂNEOS

Rosa Maria Filippozzi Martini
Paulo Roberto Corrêa Glasorester

Resumo

A presente investigação tem por objetivo reconstruir as diferentes tradições que deram sentido ao trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em textos de história da educação e de filosofia com caráter interdisciplinar. O método de investigação é a hermenêutica de Gadamer. O método se desenvolve pela interpretação e compreensão dos textos, buscando realizar a fusão de horizontes entre as diversas tradições e a atualidade. Elaborou-se uma descrição compreensiva do trabalho do professor desde a antigüidade até os dias atuais. Foi possível constatar a emergência de antigos significados que assumiram novas dimensões na atualidade.

Palavras-chave: Tradições; Trabalho do professor; Crise do trabalho docente; Mundo da vida e sistema.

THE WORK OF THE TEACHER: ASKING FOR NEW MEAMINGS ABOUT TRADITIONS

Abstract

This research presents a reconstruction of different traditions that offered a meaning to the teacher work. It is a qualitative research that was developed into texts of history and philosophy of education in an interdisciplinary way. The research method was the hermeneutics of Gadamer. It was developed by interpretation and comprehension of texts in order to operate the fusion of horizons proposed by Gadamer. It was a comprehensive description of the teacher work since antiquity until actuality. It was possible to verify ancient meanings assuming new dimensions nowadays.

Keywords: Traditions; Teacher work; Crisis of teacher work; Lifeworld and sistem.

TRABAJO DEL MAESTRO: EL RESGATE DE LOS SENTIDOS ACTUALES EN EL DECIR DE LAS TRADICIONES

Resumen

La investigación se propone a una reconstrucción de las diferentes tradiciones que atribuyeran sentidos al trabajo del maestro. Se trata de una pesquisa cualitativa, de carácter interdisciplinario que se ha realizado en textos de Historia y Filosofía de la Educación. El método de la investigación esta basada en la hermenéutica de Gadamer. El método trabaja con la interpretación y la comprensión de los textos en la búsqueda de una fusión de los horizontes entre las variadas tradiciones y la actualidad, según lo propuesto de Gadamer. La investigación ha posibilitado una descripción comprehensiva del trabajo del maestro desde la antigüedad hasta el momento actual. Fue posible constatar la emergencia de antiguos significados que en los días de hoy asumieron nuevas dimensiones.

Palabras clave: Tradiciones; Trabajo del maestro; Crisis del trabajo docente; Mundo de la vida y sistema.

LE TRAVAIL DU PROFESSEUR; DU DIRE DES TRADITIONS À L'ÉMERGENCE DE SENS CONTEMPORAINS

Résumé

La présente recherche a pour but de reconstruire les différentes traditions qui ont donné sens au travail du professeur. Il s'agit d'une recherche qualitative, à caractère interdisciplinaire, réalisée sur des textes d'histoire de l'éducation et de philosophie. La méthode d'enquête c'est l'herméneutique de Gadamer. La méthode se développe par l'interprétation et la compréhension des textes, et cherche à réaliser la fusion d'horizons entre les diverses traditions et l'actualité. L'on a élaboré une description comprenant le travail du professeur depuis l'antiquité jusqu'à présent. Il a été possible de constater l'émergence de significations anciennes qui ont assumé de nouvelles dimensions au moment actuel.

Mots-Clés: traditions; travail du professeur; crise du travail du professeur;

1 Introdução

O projeto de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul tem como uma de suas linhas de pesquisa "Educação, trabalho e emancipação". A esta linha de pesquisa se vincula o Projeto de Pesquisa: "Do trabalho ao tempo livre: educação, trabalho e humanização". Este projeto se subdivide em três sub-projetos sendo um deles "Sobre a reconstrução do trabalho docente na era das redes informacionais - É possível reencantar a ação docente?" Este, por sua vez, é desenvolvido em três etapas que ocorrem ao longo dos anos de 2007-2008: reconstruir as diferentes tradições e teorias pedagógicas que deram sentido ao trabalho docente; analisar as transformações do trabalho docente e de sua formação na era das redes informacionais e compreender e interpretar o discurso dos docentes, de diversos graus de ensino sobre seu processo de trabalho, nas dimensões cognitiva, normativa, prático-política e estético-expressiva. O presente trabalho, intitulado "Trabalho do professor: do dizer das tradições a emergência de sentidos contemporâneos", tem por finalidade apresentar os resultados parciais da primeira etapa¹.

O presente trabalho resulta de uma investigação de cunho qualitativo, realizada em textos de história da educação, textos filosóficos e sociológicos com o objetivo de resgatar o que dizem as tradições sobre o trabalho do professor. Porém, ao buscar este resgate, quer pela dificuldade das fontes, quer pelo exame das questões de investigação, realizou-se tanto um trabalho epistemológico de questionamento das formas de fazer história, como constatou-se a exigência de um enfoque interdisciplinar no tratamento do tema, em função das complexas dimensões tanto

¹ Esta pesquisa contou com o apoio do Fundo de Amparo a Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul.

filosófico-epistemológicas, como sociológicas e antropológicas que envolvem o problema da produção histórica do trabalho do professor. Portanto, ao buscar pistas historiográficas sobre a questão do trabalho do professor pretende-se um resgate do significado desse trabalho, empreendendo paralelamente uma tomada de consciência metodológica, implicada na complexa tarefa de fazer história.

Zequera (2002) ao caracterizar o trabalho teórico-metodológico da pesquisa em História da Educação refere-se às dificuldades, tanto no que se refere a própria crise da História enquanto ciência, após a dissolução das grandes escolas responsáveis pela orientação do trabalho historiográfico, como ao próprio debate teórico-metodológico em História da Educação que apresenta características semelhantes. A presente investigação constatou os mesmos problemas na medida em que foram encontradas nos autores clássicos de História da Educação, mais referências à teorias pedagógicas e história das idéias pedagógicas do que referências ao próprio trabalho do professor. Somente em Manacorda (1989), cuja perspectiva teórica é hegeliano-marxista, foram encontradas referências mais concretas sobre o trabalho do professor. Por outro lado, ao tematizar a questão do dizer das tradições sobre o trabalho do professor se encontrou em Habermas (1988) a sugestão metodológica de se utilizar dialética e hermenêutica, no sentido de não reduzir o trabalho de investigação das tradições a uma perspectiva exclusivamente crítico-ideológica, mas também tentando compreender as diferentes tradições a partir das suas diferenças e peculiaridades, praticando o que Gadamer (1984) propõe como fusão de horizontes. Por conseguinte, o esforço desta pesquisa se concentrou na busca de pistas dos modos de historicizar-se do trabalho docente, em diferentes tempos históricos, não enfatizando apenas uma processualidade, mas suas formas de manifestação, tendo em vista extrair configurações indicadoras do desvelamento de sentidos relativos ao trabalho docente que emergem do fazer-se mundo das diferentes tradições e que se

sedimentam e se manifestam de outras formas, na contemporaneidade.

2 Discussão metodológica

O estudo se desenvolveu a partir do paradigma “mundo da vida e sistema” de Habermas (1987), no sentido de uma tentativa de reconstrução das diferentes tradições, a partir das quais podem emergir sentidos no cotidiano do professor. Segundo Habermas (1987) o “mundo da vida”, enquanto horizonte da compreensão do homem no mundo, se configura em termos de cultura, sociedade e personalidade, implicando por isso mesmo em tempos e espaços que adquirem diferentes sentidos e estruturam diferentes tradições. O que se tentou nesta investigação foi um exercício de imaginação histórico- sociológica que implicou na tentativa de um trabalho hermenêutico de comunhão de horizontes, conforme o que preconiza Gadamer em Verdade e Método (1984), afirmando a necessidade de uma universalidade da compreensão, na medida em que somos na linguagem e nos compreendemos, enquanto humanos, no dizer das tradições. Entretanto, seguindo a sugestão metodológica de Habermas se operou, concomitantemente, com a crítica da ideologia, na medida em que se considerou a história das sociedades humanas em processo, não enfatizando necessariamente um *continuum*, mas tentando a partir de uma cronologia real e dos contextos sociais e institucionais da educação, apresentados por historiadores da educação, conjecturar sobre como se produziu o grupo social e profissional que hoje chamamos de professor. Para tanto, não poderíamos nos ater apenas à compreensão das tradições, visto que nos interessa verificar como se produziu esse grupo profissional. Para tanto foi importante questionar quais ideologias vigentes nas diversas sociedades, culturas e tradições que tornaram possível o acontecer do trabalho educativo, dele emergindo o trabalho do professor como grupo profissional. Desta forma, na presente

investigação se procurou adotar a metodologia sugerida por Habermas em sua teoria da ação comunicativa, a qual implicando numa teoria da sociedade e sua evolução, trabalha com a hermenêutica e a dialética, combinando operações compreensivas e críticas. Habermas trabalha em sua teoria da ação comunicativa com o paradigma “mundo da vida e sistema”. O mundo da vida se coloca como o horizonte a partir do qual acontecem as experiências, implicando em sociedade, cultura e personalidade, enquanto que o sistema implica em processos de racionalização social, tais como o poder, o dinheiro, a burocratização e o direito positivo. Habermas (1987) buscou elaborar uma teoria da sociedade e da evolução social, verificando em que medida as ameaças de racionalização sistêmica de uma sociedade, cada vez mais complexa, tornam intransparentes os sentidos de diferentes aspectos do mundo da vida e de suas tradições, exigindo não apenas a tematização das tradições, mas seu questionamento, na medida em que a própria tradição, não problematizada, não pode mais ela mesma resultar em esclarecimento. Portanto, nesta primeira etapa, procurou-se conjecturar a partir de indícios, encontrados nos relatos históricos dos textos de história da educação, imaginando como teria sido o mundo da vida dos indivíduos que exerciam a atividade de professor, seu cotidiano de trabalho e os influxos do sistema de poder exercido sobre tais indivíduos que exerciam práticas educativas até o momento em que sua profissão passa a ser regida por ordenamento estatal. Também nos foi de grande valia os estudos de Hobsbawm (1998) em *Sobre História*, na medida em que aponta a importância da metodologia marxista, e ressalta a falta de estudos sobre grupos profissionais, foco de nosso estudo, em termos da profissão de professor².

² BASTOS traduziu um artigo de CASPARD intitulado *A profissão docente – entre história e memória – Uma pesquisa em um instituto francês de formação de professores*. *Revista de História da Educação*. Pelotas, v. 6, n. 12, set. 2002,

Ricoeur (1986) ao referir-se ao imaginário social o coloca ao nível das condições de possibilidade da experiência histórica em geral. No campo histórico, está implicada a imaginação, na medida de sua constituição analógica. Ricoeur (1986) cita Husserl, especialmente na quinta Meditação Cartesiana, e Schutz (1973) em suas afirmações a respeito da atitude natural de relação com o mundo pela qual é possível dar-se conta da historicidade do mundo social e cultural. Assim, há um campo histórico da experiência porque meu campo temporal está religado a um outro campo temporal por algo que é chamado de uma experiência de fazer parte de um grupo. Segundo essa relação de pertença a um grupo, um fluxo temporal pode acompanhar outro fluxo, implicando não apenas os contemporâneos, mas também os predecessores e os sucessores. Essa analogia implicada no sentir-se participante de um grupo não é apenas um argumento, mas uma condição transcendental, segundo a qual um outro eu semelhante a mim, meus contemporâneos, meus predecessores e meus sucessores podem dizer “eu”. Segundo Ricoeur, é desta maneira que este princípio de analogia entre múltiplos campos temporais funciona com relação à questão da transmissão das tradições como o “eu penso” kantiano na ordem causal da experiência. Para Ricoeur (1986) não é por acaso que, na quinta Meditação, Husserl apóia sua noção de apercepção analógica na idéia de transferência em imaginação. A transferência em imaginação de meu “aqui” em nosso “lá” é a raiz do que chamamos intropatia (*Einfühlung*). Esta imaginação é o esquematismo próprio a constituição da intersubjetividade na apercepção analógica. Ainda, segundo Ricoeur, esta forma de esquematismo opera como imaginação produtiva e tem por tarefa manter vivas as mediações de toda a sorte que constituem o liame histórico e as instituições que objetivam o liame social. Portanto, a

p. 5-16. Nesse artigo o autor destaca a dificuldade de acesso a documentos sobre história da educação e análise da profissão docente.

possibilidade de uma experiência histórica reside em nossa capacidade de nos expormos aos efeitos da história para retomar a categoria da história dos efeitos, segundo Gadamer, formulando a cada momento histórico as perguntas que ligam nosso horizonte contemporâneo ao de nossos predecessores. Esse exercício de questionamento nos permite imaginar como nos remeter a um futuro da situação desse grupo profissional ao qual pertencemos e que analogicamente podemos compreender e refletir criticamente.

A pesquisa se desenvolve pela interpretação e compreensão dos textos, buscando realizar a “fusão de horizontes” entre as diversas tradições e a atualidade. Espera-se conseguir elaborar uma descrição compreensiva do trabalho do professor desde a antiguidade até os dias atuais. Nesta tentativa inicial de produzir uma história da profissão foram formuladas perguntas hipotéticas para as quais vão emergindo sentidos a partir de cada tradição, a qual é submetida, ao mesmo tempo, ao crivo da crítica da ideologia, subjacente às tradições. As perguntas são: Quem desempenha a tarefa de professor? Quais são as suas condições de trabalho e sobrevivência? Qual o significado social do seu trabalho? A partir desses questionamentos o que se obteve foram algumas pistas, encontradas no pouco material disponível.

3 Encontrando pistas para interpretar o dizer das tradições sobre o trabalho docente

Buscou-se surpreender a questão do trabalho docente, no contexto das civilizações que dispõem de tradição escrita, presente inicialmente nos livros sagrados. Desta forma, nas antigas civilizações orientais o trabalho do professor não se distingue das funções sacerdotais e das do escriba, na medida em que se faz necessário o registro tanto de uma sabedoria sagrada, como de conhecimentos científicos e questões prático-políticas e administrativas. Nessas sociedades de poder altamente hierarquizado a função de escriba é instrumental para o exercício

do poder. Apesar dessa posição apenas instrumental, por outro lado aquele que se torna escriba busca livrar-se do peso do trabalho braçal e dos riscos da guerra. Além disso, tem sua subsistência garantida pela classe dominante sacerdotal pelo fato de seu ofício ser necessário quer para o exercício do poder hierárquico, como para a manutenção dessas funções por meio do ensino dos novos escribas. Portanto, é agregada às tarefas do escriba a tarefa de ensinar, ou seja é preciso ensinar para preservar a tradição e a própria cultura. O escriba judeu ainda está, além disso, ligado a uma história sagrada, sendo um guardião do sentido da palavra de um Deus criador que interfere na história de um povo. Esse povo permanece unido em torno dessa palavra divina a qual lhe dá um sentido político e existencial. Dessa forma, o escriba judeu se torna também mestre investido de uma autoridade sagrada conferida por um Deus poderoso que fala e interfere direto em sua criação e na história de um povo que se percebe como eleito. Essa autoridade adquirida por uma investidura teológica, com legitimidade sagrada, será um sentido muito presente na concepção do trabalho do professor³. Tal legitimação da autoridade e da palavra foi utilizada durante séculos pelas alianças do poder religioso com o do Estado, ficando a função do professor com uma aura sagrada e vocacional que ao mesmo tempo que legitimava o exercício de sua profissão como sacerdócio e vocação, o impedia de se perceber como um trabalhador comum⁴. Isso serviu durante séculos de diferentes

³ Segundo Gilles (1987, p. 45): “a classe dos escribas aumenta em número, até se tornar o setor mais importante e erudito da sociedade judaica. Trata-se de uma ordem de leigos aberta a homens de várias profissões literárias, classe que assumiu a incumbência de instruir os jovens e prepara-los para os deveres escribais.”

⁴ Sobre a concepção sagrada da atividade do professor cristalizada na Idade Média Manacorda (1996, p. 142) faz a seguinte descrição: “Quanto às escolas do clero secular, originariamente o mestre era o bispo (ou, nas paróquias, o pároco), mas logo esta tarefa foi por eles transferida para um *scholasticus* ou *magischola*. Este foi um cargo cuja dignidade cresceu com o tempo, tanto que o *magischola* acabou assumindo na Igreja funções mais elevadas, transmitindo, através de uma espécie de investidura, a função de ensinar a um seu substituto, o *proscholus*.”

formas para manter o trabalho do professor com essa investidura, servindo o próprio trabalho do professor como um instrumento de dominação e alienação de si mesmo, como classe trabalhadora, identificando-se com uma classe dominante, sem pertencer a ela, como um reprodutor dessa dominação na interação com os alunos. Essa auto-percepção de ser mediador de um conhecimento, tido inicialmente como sagrado, só vai se dissolver com o processo de laicização da cultura e difusão do conhecimento que começa com a imprensa, no início da modernidade, e culmina contemporaneamente com as redes de informação. Porém, a necessária operação de descentramento de uma interação totalmente assimétrica, como é proposta na tradicional relação professor-aluno, para relações simétricas de aprendizagens sociais, interativo-discursivas, desestabilizadoras e problematizadoras que podem ocorrer também via redes informacionais tem se tornado uma das principais fontes de mal estar docente, bem como tem se constituído em um desafio para a formação do professor. Ainda se corre o risco da ameaça de se tornar um escriba virtual ou tecnólogo da rede, sem conseguir atingir uma verdadeira apropriação pedagógica do trabalho educativo, via redes de comunicação⁵.

A paidéia grega apresenta uma primeira racionalização da discussão acerca do trabalho docente, questionando suas funções formadoras e moralizadoras, bem como as de instrutor e de transmissor de conhecimentos. Ao longo da aventura grega de constituição do conhecimento, tanto como teoria anunciadora da contemplação do real, como via de realização prática da vida política, como o saber argumentar em torno dos fins mais racionais para a realização do bem viver na Polis, o trabalho do professor se manifesta em diferentes figuras. Nos tempos homéricos aparece na figura do *therapon*, um misto de médico e

⁵ Ver a esse respeito “*Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente*” de Eucídio Arruda, 2004, p. 113 a 127, texto resultante de dissertação de mestrado em que o autor chega à conclusões semelhantes.

especialista em armas e na palavra, que apóia e valoriza a coragem do herói e a morte heróica. Assim, nos tempos homéricos o trabalho do professor estava ligado a morte, pois o *therapon* era alguém que tinha se envolvido com homicídio e apoiava com serviço e palavra aquele que deveria morrer heroicamente⁶. No período helênico, vemos o professor muitas vezes na condição de escravo culto que caiu nesta condição por desgraça financeira ou por ser estrangeiro e que era apreciado por suas virtudes formadoras mais do que por sua tarefa de instrução. Por outro lado, vê-se na Grécia o trabalho do professor fragmentado em diversas atividades que vão desde o cuidado do corpo (ginástica) ao cultivo da alma (música) e do intelecto (instrução⁷). Os professores das primeiras letras não eram valorizados e geralmente ocorre a instrução em meio à violência, tanto por parte do aluno como do professor⁸. O ponto alto de discussão sobre o trabalho do professor

⁶ Sobre o educador nos tempos homéricos, ver Manacorda (1996, p. 41-46).

⁷ Há uma enorme gama de educadores na Grécia Antiga (MARROU, 1975): a) nos estudos “primários”: mestre escola, educação física e artes (diversas modalidades: lira, canto, desenho etc); b) nos estudos secundários: gramático e de matemáticas (diversos: para geometria, aritmética, astronomia etc); c) ensino superior: retóricos (sofistas), filósofos, professores de medicina etc. Além destes profissionais há a figura do pedagogo que é um escravo culto que é responsável pela educação moral da criança.

Ainda, segundo Marrou (1975, p. 232) na antigüidade, o mestre de primeiras letras é alguém muito apagado para que a família pense em confiar-lhe, como o faz tão freqüentemente hoje, a responsabilidade da educação. Se alguém, que não os pais, recebe esta missão, é decerto o pedagogo: um simples escravo, *sem* dúvida, mas que pelo menos pertence à casa e que, através do contato quotidiano, pelo exemplo se possível, em todo caso através dos preceitos e de uma vigilância atenta, contribui para a educação, e sobretudo para a educação moral, incomparavelmente superior às aulas puramente técnicas do “gramatista”.

⁸ Segundo Marrou (1975), “o ofício de mestre-escola permanece, durante toda a Antigüidade, um ofício humilde, bastante desprezado, que serve para desacreditar aqueles como Ésquilo ou Epicuro, cujo pai foi constrangido a praticá-lo. (p. 229) (...) Ofício pago, e, o que é pior, mal pago: os documentos mais precisos a êsse respeito são as cartas epigráficas de Miletoe de Teos: a primeira fixa o salário dos

se encontra no Protágoras de Platão⁹, no qual são discutidos se a essência do trabalho do professor é a instrução para o exercício do poder na Polis, por meio da arte da retórica, ou a formação cognitiva e moral como auto-cultivo e auto-aperfeiçoamento, ideal da *paidéia* grega. Tal discussão implica também no questionamento se o trabalho do professor se aproxima do trabalho de um profissional liberal que vende seu serviço, (personificado pelo sofista¹⁰) ou com a ação do filósofo (Sócrates¹¹), que

mestres de primeiras letras em quarenta dracmas mensais, a segunda em quinhentas dracmas por ano, no ano normal é proporcionalmente aumentado nos anos em que se anexa um mês intercalado: nos dois casos, este salário é um pouco mais elevado que o de um obreiro qualificado, cujo sôlido, sabe-se, era normalmente de uma dracma por dia, mas não é bastante para representar uma elevação real do nível de vida. (p. 230)

⁹ Ver a esse respeito no Protágoras de Platão 328c-329d a discussão entre Protágoras e Sócrates a respeito da ensinabilidade da virtude.

¹⁰ É, pois, interessante conhecer, com alguma precisão, a maneira pela qual eles exerceram seu ofício. Não abriram escolas, no sentido institucional dessa palavra; seu método, ainda bastante próximo daquele das origens, pode-se definir como um preceptor coletivo. Agrupam eles, em torno de si, os jovens que lhe são confiados e de cuja formação completa se incumbem; esta requer, ao que se impõem, três ou quatro anos. Tal serviço é prestado contra remuneração: Protágoras pedia a considerável quantia de dez mil dracmas (a dracma, [...] representa o salário diário de operário qualificado). Seu exemplo servirá por muito tempo de modelo, mas os preços abaixarão rapidamente: no século seguinte (entre 393 e 338). Isócrates não pedirá mais de mil dracmas e lamentará que concorrentes desleais aceitem receber a bagatela de quatrocentas ou mesmo trezentas dracmas. (MARROU, 1975, p. 86)

¹¹ Sobre o ideal de educação defendido pelos filósofos, Marrou (1975, p. 112) nos ilustra ao comentar os Diálogos de Platão:

Tudo o que os *Diálogos* nos permitem entrever mostra-nos Platão como um partidário dos métodos ativos: seu método dialético é bem o contrário de uma doutrinação passiva. Longe de inculcar em seus discípulos o resultado, já elaborado, de seu próprio esforço, ao Sócrates pintado por Platão apraz, ao contrário, fazê-los trabalhar, fazê-los descobrir por si mesmos, de início, dificilmente, e depois, à custa de aprofundamento progressivo, o meio de superá-

questiona essa atividade em sua raiz, perguntando pela essência do educar, no sentido da questão sobre se a virtude é ensinável. Mais ainda, o que caracteriza a formação proposta pela Paidéia grega, é a discussão das próprias possibilidades formadoras, ou seja, um equilíbrio entre instrução pelo domínio de diversos saberes com a virtude do saber conviver na polis pelo aprender a deliberar sobre o que é bom para o cidadão. Esse equilíbrio resulta numa proposta de prudência ética e política (*phronesis*) com uma certa estética da existência, própria da visão de mundo grega, na qual (*scholé*) significa o ócio dos filhos de uma classe dominante que tinha a possibilidade de gozar do tempo livre, privilégio dos que não precisavam cuidar de sua subsistência e que se preparavam para o exercício do poder, exercitando o pensar e o deliberar, o governar e o guerrear. O que se pode observar nos relatos apresentados pelos textos de história da educação é que o ideal da *paideia* grega foi uma discussão filosófica, mas que na realidade pouco se concretizou na própria Grécia, pois era uma educação para poucos, ficando excluída da tradição da *paideia* grega os trabalhadores e as mulheres. Entretanto, a *paideia* grega, enquanto ideal educativo permanece um ponto de reiterada discussão. Até hoje o ideal da *paideia* continua sendo o centro das preocupações do trabalho do professor, constituindo-se num núcleo paradoxal, pois ao mesmo tempo que o trabalho do professor se constitui em seu meio de sobrevivência, este é solicitado para a realização de um trabalho formador para o qual ele mesmo precisa estar continuamente buscando sua própria formação. Portanto, há sempre uma dicotomia entre o exercício profissional e a tarefa formadora. Tal tarefa formadora exige uma forma de cuidado de si, que se torna quase sempre incompatível com o exercício do trabalho docente na medida em que este sempre esteve a serviço de processos de dominação. Assim tanto na antiguidade como, nas

la. A Academia era, pois, ao mesmo tempo, uma Escola de Altos Estudos e um instituto de educação.

épocas subsequentes, até tornar-se um funcionário do Estado ou de instituições particulares o trabalho do professor não consegue se exercer em termos do cultivo de si, do mundo e do outro conforme descreve Foucault (2004) na *Hermenêutica do Sujeito*, quando comenta as práticas do “cuidado de si”, implicadas na cultura grega desde a fala do oráculo de Delfos que aconselha “o conhece-te a ti mesmo”. A condição para realização da *paideia* grega como um processo auto-formador no qual o mestre, personificado na figura de Sócrates, é o indutor deste processo, parece nunca ter se realizado totalmente ou se realizou de forma muito precária e para as classes mais favorecidas. Estará o professor contemporâneo, especialmente os dos países em desenvolvimento tendo acesso a um mínimo desse sentido de formação?

A civilização romana, com seu senso prático-instrumental nos legou a criação do Direito para legitimar sua expansão territorial e o poder de seu Império e assimilou a cultura grega como refinamento das classes dominantes. Entretanto, não há muita modificação com relação ao trabalho do professor. Este passa do trabalho do professor na situação de escravo da família ao mestre de crianças de várias famílias, visto que se fazia negócio com os cultos escravos gregos, que quando libertos ensinam em sua própria escola, escolas que o imperador, como *evergéta*, dava seu apoio pois era preciso educar a população para poder entender as leis emanadas do império e poder manter uma hierarquia de acordo com os objetivos do poder¹². Não há grande mudança, tanto com relação ao estilo de educação, como com relação às práticas agressivas que permeiam o cotidiano do trabalho do

¹² Do mesmo modo, se o imperador dota cadeiras professorais, é ainda como *evérgeta*, em sua boa cidade de Roma, nesta Atenas que é, para todo letrado, uma segunda pátria. Suetônio relaciona a fundação das primeiras cadeiras estatais ao conjunto das iniciativas que mostram em Vespasiano um mecenas, um esclarecido protetor das letras e das artes. Do mesmo modo, Adriano aparece-nos menos como um soberano preocupado com a reforma do ensino que como um mecenas, outorgando pensões a retóricos célebres, favores e facilidades legais à confraria epicuréia de Atenas. (MARROU, 1975, p. 465)

professor. Verifica-se uma intervenção mais forte do Estado com relação à valorização do trabalho do professor, e as intervenções dos imperadores no trabalho dos professores prefiguram a universidade medieval como comunidade de mestres e alunos, mais aberta ao saber e acolhendo a todos que desejassem frequentá-la¹³. Vemos, portanto o professor numa situação de meia escravidão, vivendo à sombra da proteção do imperador. Com a decadência de Roma, desgastada com sua expansão colonialista, e aumento de miseráveis que aderiram a fé cristã, o Imperador Constantino decide adotar o cristianismo como segunda religião do Império Romano. Começa então uma secular aliança da Igreja e do Estado que só vai ser abalada no século XVIII com a revolução francesa, permanecendo o trabalho do professor sob essa dupla dominação.

Na alta Idade Media convivem o ensino tradicional nos mosteiros e o ensino prático da aprendizagem regular de ofícios em que o mestre artesão é mais valorizado e goza de maior prestígio. De uma maneira geral, a Igreja domina a educação passando para ela o controle político das próprias escolas. A reforma protestante inicia um processo de crítica à essa aliança entre Igreja e Estado¹⁴.

¹³ Muito cedo, ao lado desta preceptoría particular, no seio das grandes famílias, apareceu um ensino público do grego, ministrado em verdadeiras escolas: Andrônico já ensina, simultaneamente *domi forisque*, como preceptor e como mestre-escola. Ao lado de alforriados estabelecidos por conta própria, havia escravos cujos proprietários lhes exploravam os talentos pedagógicos: um escravo capaz de ensinar era uma boa renda (Catão bem o sabia) e sobressaía no mercado. Nem todos os professôres de grego eram de origem servil: Ênio, por exemplo, nascido num município aliado de Messápia. A existência de uma clientela ansiosa por aprender logo atraiu à capital inúmeros gregos em busca de fortuna: por volta de 167, Políbio assinala a presença, em Roma de grande número de mestres qualificados. (MARROU, 1975, p. 381-382):

¹⁴ Manacorda (1996):

Mas, à parte o apoio do poder político aos estudantes, a Igreja manteve uma espécie de supervisão sobre as universidades através da concessão, com exame prévio dos títulos de estudo, da autorização para ensinar, a *licentia docendi*. (A *conventatio* era a cerimônia pública que sucedia à da concessão da *licentia*, interna

Na reforma protestante o professor e seu trabalho são identificados com a tarefa de democratização da cultura, por meio da alfabetização do povo com vistas à leitura da Bíblia, não mais em latim, mas na sua própria língua. Entretanto, há também um controle religioso sobre o trabalho do professor ficando, tanto católicos como protestantes, restritos à hierarquia religiosa. Podemos observar, paralelamente ao desenvolvimento mercantil das cidades e à sua organização em comunas o surgimento de mestre livres que munidos de licença para ensinar, atuavam fora dos muros da cidade, satisfazendo exigências culturais das novas classes sociais. As universidades tiveram origem dessas associações de mestres livres e alunos, mas quase sempre com a tutela da Igreja, visto que eram inicialmente regulamentadas pelo poder Papal e Imperial. As universidades se espalham por toda a Europa e adotam uma metodologia tradicional em que o mestre expõe suas teses de acordo com a sabedoria medieval que adota a versão teológico-metafísica dos antigos filósofos gregos, principalmente Platão e Aristóteles, divulgados pelos grandes doutores da Igreja Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. O método segue a lógica e a retórica aristotélica. Entretanto a universidade em sua origem, enquanto associação de mestres livres e alunos, antes de sofrer a intervenção da Igreja e do poder imperial, é um espaço de livre discussão de idéias.

○ humanismo surge como polêmica declarada contra a cultura das universidades e sua tradicional classificação das

da universidade.) Portanto, feita exceção à importante iniciativa dos mestres livres, nota-se uma continuidade ininterrupta, pelo menos na direção política, entre escolas episcopais e universidades. (p. 150)

Neles, numerosas são as normas que regulam não somente as relações externas da arte ou corporação com o poder público e com o mercado [...], mas também as relações internas entre trabalhadores, que podem ser mestres, sócios, aprendizes e também diaristas assalariados. (p. 161-162)

A aceitação previa um verdadeiro contrato formal, assinado por dois *probituri* da arte, como testemunhas. (p. 163)

ciências em conflito com as artes, mas o que parecia um início de libertação, volta-se também contra esses mestres em função da aristocratização da cultura que embora tenha dado mais atenção aos problemas do homem e sua educação por seu renovado contato com os clássicos, gera uma aversão a cultura medieval e a própria escola, numa espécie de privatização que dá ênfase ao preceptorado nas casas senhoriais. Entretanto, encontra-se uma variedade desses mestres associados e autônomos, pagos por corporações e pelas comunas, numa diversidade de relações jurídicas, vê-se surgir um novo tipo de escola, originada de uma sociedade mercantil, quase que totalmente livre da ingerência da Igreja e do Império e que vende a sua ciência, renovando-a e revolucionando métodos de ensino. Observa-se como consequência da crítica à escola medieval um movimento humanista de aristocratização e por outro lado pelo trabalho dos mestres livres um movimento de democratização. De certa forma o trabalho do professor continua sendo exercido a partir ou de uma concepção sofisticada liberal, segundo a qual o professor vende seu saber ou a concepção da *paideia*, traduzida de forma religiosa em que o trabalho do professor se identifica com o modelo do mestre, presente nas escrituras.

Somente as Revoluções burguesas, tanto a Inglesa, como a Americana e a Francesa vão instaurar a laicidade da cultura¹⁵.

¹⁵ Ver Manacorda (1996, p. 279):

Esta disputa atinge todos os níveis da instrução, das escolas infantis, que exatamente nesse período começam a difundir-se, às escolas elementares, para as quais se discute o novo método do ensino mútuo, às escolas secundárias, que já vêm se articulando em humanísticas e científico-técnicas, às universidades, com suas novas faculdades correspondentes às transformações das forças produtivas. Esta disputa talvez tenha na questão do "método" a ser usado nos primeiros níveis de instrução a sua expressão mais característica: podemos afirmar que, após a primeira grande idade da didática, aberta pela invenção da imprensa e pelas iniciativas dos reformados, com a grande figura de Comenius, esta nova idade da difusão da instrução às classes populares, do nascimento da escola infantil, da difusão dos livros de texto, das novas escolas para a formação dos professores, assinala um macroscópico retomo à pesquisa didática.

Com a revolução industrial entram em jogo novos saberes científicos e técnicos, e a educação se populariza pela necessidade de formar mão de obra qualificada, a educação se torna negócio de Estado e o professor um funcionário do Estado. Se por um lado, se oferece mais e melhor educação, promovendo uma maior universalização da instrução e novos experimentos pedagógicos com forte acento científico e prático, por outro lado, essa preocupação em incluir se coloca como necessidade do sistema capitalista para formar mão-de-obra qualificada. O professor se percebe como um especialista e agente do sistema já que as reformas universitárias, especialmente a de Humboldt consiste no fim do caráter abstrato e universalista da universidade medieval e na adoção de um conjunto diferenciado de especializações. À medida que a educação se generaliza na Europa aparecem duas tendências, uma mais científica e positivista com relação ao trabalho do professor e outra, de tendência mais histórica, humanista e formativa, no estilo da *Bildung* alemã acentuando um movimento de formação total que implica em cognição, ética e estética. Nessa época, fim do século XIX, o trabalho do professor se reveste, conseqüentemente, das características de especialização científica ou de vocação formadora, no estilo da *Bildung*, ou seja uma auto-formação pela inserção total e criativa na cultura.

No século XX ocorrem reformas educacionais e revisões do trabalho do professor. A profissão é regulamentada e sindicalizada. Surgem novos experimentos na área da educação com o desenvolvimento da Psicologia e das ciências médicas, das ciências da cognição e da informação, além de outras ciências sociais, contribuindo para uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil e transformação no sentido de uma pedagogia social, técnica e política¹⁶. Resta saber se na esteira

¹⁶ Ver Manacorda (1996) p. 330-331:

As discussões sobre a relação entre instrução e trabalho, a oposição entre individualismo e socialidade ou entre maturação autônoma e determinação educativa, e a relação entre adultos e adolescentes repropõem em termos e

desses experimentos se verificou realmente uma mudança nas condições de trabalho do professor que tenha implicado em reais transformações. Com a entrada da mulher burguesa no campo de trabalho da educação instala-se um processo dual em que a mulher professora tem menor remuneração, ficando o ensino superior a cargo do sexo masculino, com melhores remunerações. Contemporaneamente, com o avanço das novas tecnologias a profissão está em processo de total questionamento na medida em que o professor é retirado da cena pedagógica, ficando sua atividade exigida por uma específica atualização tecnológica que requer uma grande transformação pedagógica para que não fique reduzida a uma racionalidade instrumental e a um certo estilo de gestão tecnológica. Por outro lado, Habermas (1987) chama atenção para o fato de que o trabalho do professor na sociedade contemporânea encontra-se racionalizado pelo sistema burocrático e legal oportunizando pouco espaço para comunicação e discussão entre pares com conseqüente reflexão sobre o mundo da vida das práticas pedagógicas. A esse tipo de influência racionalizadora e sistêmica no trabalho do professor que é uma característica da educação mundial com suas leis orgânicas que positivam toda a atividade educacional e exigências das agências de fomento, atreladas às estatísticas do Banco Mundial, acrescenta-se, nos países em desenvolvimento uma brutal proletarização do professor, ocasionada pelos baixos investimentos em educação, e a falta de apoio e formação em serviço do magistério. Como pode o professor praticar o "cuidado de si", que implica no cuidado do mundo e do outro, se ele se encontra brutalizado por uma cotidianidade e um senso comum que não lhe permitem nem valorizar sua própria experiência, nem tematizá-la e problematizá-la. Todos esses fatores são fontes do mal estar docente, desafiando

palavras novos os problemas antigos da relação entre o "dizer" e o "fazer" entre "governantes" e "governados". A práxis política as traduz em termos organizacionais e reais, mas dando às vezes lugar a uma espécie de comédia ou de tragédia dos equívocos.

o sistema de educação e principalmente os próprios docentes a encontrar novas oportunidades de exercer novas compreensões e busca de sentido do trabalho docente promovendo, também, uma emancipação que não é apenas do professor, mas do todo da sociedade, visto que se volta para a matéria prima da ação educativa, na medida em que o trabalho do professor se insere no contexto da comunicação humana e da busca de sentido do humano.

4 Conclusões

A compreensão das tradições, abriu algumas brechas para tentar desvelar algumas questões do trabalho do professor, elucidando aspectos significativos da profissão docente, desmascarando sua aura vocacional a partir de diferentes contextos. Os resultados da interpretação do dizer das tradições revelaram sentidos diversos, tais como a do mestre livre ou liberal que vende seu serviço, ou do especialista que forma outro especialista, contra a discussão que emana da *Paidéia* grega ou da *Bildung* alemã que aspira uma formação mais completa que articula o cognitivo, o prático-moral, o estético e o político, aliado a um saber especializado, o que contemporaneamente se vê questionado pela informação que circula nas redes. Esta pesquisa permitiu o acesso a possibilidades de uma visão reconstrutiva do trabalho do professor, desconstruindo alguns preconceitos. O trabalho do professor no mundo atual se encontra tensionado entre ser funcionário do Estado ou de uma empresa particular, atendendo às necessidades do sistema, e seguir os imperativos de um trabalho referido ao desenvolvimento do ser humano, ligado a valores e dimensões morais, éticas e políticas, no sentido do direito à expansão de possibilidades que todo o ser humano precisa experimentar. Portanto, não é possível reduzir o trabalho do professor a uma única dimensão, havendo grandes exigências com relação a sua atuação e pouco investimento em sua formação,

condições de trabalho e valorização salarial. Conclui-se que o trabalho docente, especialmente o do professor público do sistema da educação brasileira se exerce em meio a violência, tanto como a dos tempos mais primitivos. Entretanto a violência atual é mais complexa, na medida em que produzida por um sem número de fatores, desde o tráfico até a indiferença das classes dominantes, preconceitos de todo estilo, a própria naturalização e virtualização da violência, caracterizada como “bulling” nas escolas e nas redes de comunicação. Além da violência generalizada, o trabalho do professor se problematiza e desqualifica por permanecer imerso nos clássicos dilemas entre formar ou instruir, perpassados no presente pela mudança tecnológica, trazida pelos novos meios de comunicação, que requerem imensos esforços de atualização e arregimentação de forças construtivas e criativas que a mera manipulação de tecnologias não pode suprir. A falta de investimento em formação e educação continuada, bem como a desvalorização do tempo de trabalho relegam o professor a processos de alienação em seu trabalho, na medida em que não conseguem uma organização que permita uma apropriação reflexiva e criativa do próprio processo em que estão envolvidos.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006

ARRUDA, Eicídio. *Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASPARD, Pierre. A profissão docente – entre história e memória – Uma pesquisa em um Instituto Francês de formação

de professore. *História da Educação*. Pelotas, v. 6, n. 12, set. 2002. p. 5-16. Tradução: Maria Helena Câmara Bastos.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GADAMER, Hans Georg. *Verdad y Método*. Madrid: ed. Sígueme, 1984.

GILES, Thomaz Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HABERMAS, Jürgen. *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos, 1988

_____. *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987. 2 vols.

HOBSBAWM, E. J. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antigüidade*. São Paulo: EPU, 1975.

MARTINI, Rosa Maria F. Reencantar a ação educativa, um empreendimento possível? *Reflexão e Ação*. v. 13, n. 2, jul./dez. 2005. p. 15-21.

PLATON - *Protágoras, Euthydème, Gorgias Méneseène, Menon, Cratyle*. Traduction et notes par E. Chambry. Paris: Garnier Frères, 1967.

RICOEUR, Paul. *Du texte à la Action*. Paris: Ed. Seuil, 1986.

SCHUTZ, Alfred.; LUCKMANN, Thomas. *Las estructuras del mundo da vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.

ZEQUERA, Luz Helena Toro. *História da educação em debate: as tendências teórico-metodológicas na América Latina*. Campinas: Alínea, 2002.

Rosa Maria Filippozzi Martini – Doutora em Educação / UFRGS. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do PPGEDU/UNISC, Professora Titular aposentada da área de Filosofia da Educação da FACED/UFRGS. Atua como professora colaboradora no PPGEDU/UFRGS. E-mail: rosamfm@terra.com.br.

Paulo Roberto Glasorester – Acadêmico de Pedagogia e bolsista do Programa UNISC de Iniciação Científica. Professor da rede pública municipal de Vera Cruz/RS. E-mail: pauloglosorester@bol.com.br.

Data de recebimento: 15/11/2008

Data de aceite: 20/02/2009