

A DIMENSÃO DA ESPIRITUALIDADE NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR

Marili M. S. Vieira *
Vera Maria Nigro de Souza Placco **

RESUMO

Este artigo objetiva divulgar uma pesquisa feita para compreender como a dimensão da espiritualidade contribui e participa da constituição identitária de professores. Como referencial teórico, quanto à identidade profissional, recorre-se a Dubar e Bauman. Para explicar a escola como espaço para a constituição identitária, busca-se Berger e Luckmann. Os mesmos propõem compreender a necessidade de comunidades de apoio no processo criação de sentido de vida e, conseqüentemente, de constituição identitária. Na escola, as várias dimensões do professor são acionadas cotidianamente. Recorre-se a Placco, que propõe que se considere a sincronicidade entre essas dimensões, dentre elas, propõe-se a dimensão da espiritualidade. Para compreensão da dimensão da espiritualidade, usa-se Frankl, que propõe a espiritualidade como o sentido da vida de cada pessoa. Todos os autores do referencial propõem a busca de sentido como movimento central ao ser humano. Realizou-se a pesquisa em uma escola confessional na cidade de São Paulo, com cinco professores do Ensino Médio, a diretora e a coordenadora pedagógica. Considera-se que a espiritualidade é essencial para o docente e um meio pelo qual se pode atuar na reflexão dele sobre seu sentido de vida e sobre o sentido de sua atuação profissional, atingindo o alvo final da educação.

Palavras-chave: Identidade – Espiritualidade – Projeto pedagógico – Formação de professores

ABSTRACT

The Spiritual Dimension in the Process of the Teacher Identity Construction

This paper aims to discuss how teacher spiritual dimension contributes to his or her identity process. The theories brought forth are the following: Dubar and Bauman to discuss the identity constitution process, Berger and Luckmann to discuss the necessity of community in the process of meaning construction. Placco proposes that we consider the multiple dimensions of a teacher and how they interact with each other

* Doutora. Coordenadora do Sistema Mackenzie de Ensino. Professora do Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Endereço para correspondência: R. Caraíbas, 1051, ap 111. São Paulo, SP - CEP 05020-000. E-mail: marili.vieira@mackenzie.br.

** Doutora. Professora titular do Departamento de Educação da PUC-SP. Coordenadora e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC - SP. Endereço para correspondência: Rua Tagipuru, 225 ap. 61 São Paulo – SP. CEP 01156-000. E-mail: veraplacco@puccsp.br

in the teaching process. To these dimensions, we have added the spiritual dimension and for this purpose we use Frankl's proposition of spirituality as revealing meaning in man's acts. This research was done in a confessional school in the city of São Paulo, with five teachers, the school director and the pedagogical coordinator. Finally, it is considered that spirituality is essential to the teacher and is a way by which one can work with teachers on the meaning they give to life, and consequently on how they can help students reach schools aim.

Keywords: Spirituality – Teacher formation – Teacher identity – Pedagogical projects.

Introdução

A educação, tomada em seu sentido mais amplo como um processo reflexivo, cria as condições de possibilidade para que os estudantes – movidos pela complexidade das experiências humanas – formulem questões essenciais, questões em que indagam pelo sentido das coisas. Dessa forma a escola – espaço privilegiado da educação formal – constitui-se em um contexto em que várias dimensões humanas se expressam, dentre elas, a dimensão espiritual.

Tomando-se a escola em sua função formativa, os professores são aqueles que diretamente assumem o papel de formadores. A sala de aula é o espaço onde afloram diversas concepções da dimensão da espiritualidade – religiosas ou não, que envolvem crenças, valores específicos e mesmo dogmas, sempre complexos e algumas vezes contraditórios. Neste artigo, nos propomos a refletir sobre a relação entre a dimensão da espiritualidade do professor, sua função formativa e a diversidade de orientações espirituais e religiosas dos estudantes.

O professor, como todo ser humano, percebe o mundo baseado em dimensões biológicas, cognitivas, sociais, afetivas e espirituais. Há pesquisas que têm tratado de aspectos diversos do professor e da influência dos mesmos sobre sua atuação e sobre a aprendizagem do aluno. A espiritualidade do homem é, igualmente, significativa no direcionamento das ações humanas, inclusive profissionais.

Placco (1992, 1994, 2003) aponta várias dimensões pertinentes ao professor: a técnico-científica, a humana interacional, a política, a da formação continuada, a estética e cultural e outras, demonstrando a sincronicidade das mesmas ainda quando

tomam relevos diferentes a cada nova circunstância que é acionada na vida, tanto profissional quanto pessoal. Este autor defende que cada ação que interfira em uma dessas dimensões terá influência sobre as demais dimensões. Consequentemente, o processo de formação deveria promover a tomada de consciência dessas dimensões e permitir mudanças na prática docente.

Placco e Silva (2003) consideraram que as várias dimensões do trabalho do professor precisam de uma ação dirigida de reflexão para gerar consciência das suas necessidades e das modificações necessárias em sua prática. Isso levanta algumas questões importantes. Como identificar essas necessidades e acessar o professor naquilo que lhe é mais importante, naquilo a que ele atribui sentido, para que ele assuma o projeto pedagógico da escola e com ele contribua e participe? Como promover a consciência dele sobre as dimensões diversas de seu trabalho de forma que possa ter disponibilidade para fazer correções e modificações em sua prática pedagógica? Todo esse processo de reflexão deveria gerar mudanças na prática do professor.

Supõe-se, com a reflexão, um caminho de aperfeiçoamento, uma mudança que deve ser constante e deve passar pelas várias dimensões do professor. Como citou o professor Fusari no momento de nossa qualificação de mestrado em 2001, “a mudança sempre supõe um movimento, do que temos (real) para o que queremos ou desejamos (ideal).” Compreende-se que isso nada mais é do que o processo de constituição identitária profissional proposto por Dubar, uma negociação entre o real e o virtual. O profissional, negociando com o que seus pares, superiores e familiares lhe atribuem, vivendo suas crises, passa a aceitar algumas des-

sas atribuições e negar outras. Nessa negociação, o que mais pesará é a pertença que ele tem mais profunda, o sentido de sua existência, o sentido de sua atuação no mundo, o seu trabalho.

Partindo-se do pressuposto de que a identidade profissional constitui-se nas relações de trabalho, que a instituição, com sua cultura e sua história, participa intensamente desse processo, que a filosofia da escola (expressão da dimensão espiritual da instituição) é central nessa cultura institucional tanto quanto a espiritualidade é central para o professor (dimensão do ser humano) e que ao acionar a espiritualidade do professor, possivelmente haverá, sincronicamente, reflexos nas demais dimensões profissionais e pessoais dele e vice-versa, iniciou-se esta pesquisa de doutoramento na Pontifícia Universidade de São Paulo.

Esperava-se identificar em que medida a instituição, com seus valores e sua filosofia, interage no processo identitário do professor com base na perspectiva de sua dimensão espiritual. Para tanto, escolheu-se pesquisar uma escola religiosamente confessional. A escola tem cerca de 140 anos e conta com 2.000 alunos, além de fazer parte de uma instituição maior, que engloba uma Universidade. Entende-se que neste tipo de escola seria mais evidente a negociação relativa à dimensão espiritual do professor, pois a escola confessional, conforme a própria categoria denota, tem uma dimensão filosófica forte, e que deseja explicitar em sua identidade institucional, em seu projeto pedagógico. Assim, a escola confessional é o espaço em que se pode observar, de maneira mais evidente, a influência da dimensão da espiritualidade no exercício profissional do professor e em sua constituição identitária profissional. Nela, de maneira explícita, atribui-se ao professor a função de sustentar, por meio de suas práticas diárias, de suas atitudes e mesmo de seus atos de ensinar, a filosofia que a escola professa. Por sua vez, o professor poderá observar a maneira que toma essa atribuição como pertença ou reage a ela, rejeitando-a. Como isso afeta a identidade profissional do professor é o ponto central deste estudo.

Tinha-se a hipótese de que o professor que atua em uma instituição, mesmo não confessional, mas na qual o projeto pedagógico é vivido e refletido de modo que atribui a ele a tarefa de sustentar a filoso-

fia da escola, estará, pela negação desta atribuição ou por assumir essa atribuição, refletindo sobre sua dimensão espiritual, seu sentido de vida e, conseqüentemente, atuando na sua formação continuada e no processo de constituição de sua identidade. Para verificar esta hipótese, trabalhou-se com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio, a diretora de escola e cinco professores do Ensino Médio, escolhidos, primeiramente, em virtude do tempo de serviço na escola. Para examinar com maior precisão o processo de negociação identitária teve-se o cuidado de trabalhar com professores ingressantes e professores com mais de 20 anos, indicados pela coordenação, após consulta do desejo deles de participar. Foi solicitado que pelo menos um professor fosse de denominação religiosa diferente daquela adotada pela escola, para não trabalharmos apenas com a noção de pertença à denominação, e sim verificar o processo de negociação deles com a denominação da instituição (sua filosofia). Dos cinco professores, três foram de denominações diferentes da escola.

Partindo-se do pressuposto de que o projeto pedagógico revela a identidade da escola, sua filosofia, seu sentido de existência, assim como a espiritualidade do professor faz parte de sua identidade como pessoa e como profissional, procedeu-se a uma breve análise do Projeto Pedagógico da escola, com o objetivo de identificar sua filosofia, como ela atribui isso aos seus professores.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com a coordenação pedagógica do Ensino Médio e com a Diretora da escola para verificar como elas entendem a concepção da escola quanto à dimensão da espiritualidade; segundo, como fazem para “garantir” que os professores atuem de acordo com a dimensão proposta e defendida pela escola.

Com esses dois movimentos de pesquisa, de certa forma, o olhar foi direcionado para o **eixo da atribuição** que é feita para o professor. Nesse levantamento de dados, buscou-se perceber como o professor lida com as atribuições que a escola faz a ele (identificações ou pertença) e se, na opinião dele, essa dimensão tem reflexos em sua prática em sala de aula.

Para proceder à análise dos dados pesquisados, utilizou-se um amplo referencial teórico. Para definir espiritualidade trabalhou-se com Viktor Frankl

(1984, 1992, 2003) e outros autores que defendem a espiritualidade como uma busca de sentido da vida. Acrescentou-se a isso a discussão levantada por Berger e Luckmann (2004) sobre a crise de sentido que nossa sociedade vive atualmente e como se busca sentido em suas diversas comunidades.

A questão da constituição identitária foi sustentada com base nos conceitos trazidos pelos sociólogos Dubar (2005, 2006) e Bauman (2005). Esses autores abordam questões sociais como causadoras de crises de identificação e declaram a busca de sentido como uma direção do homem no seu processo de constituição identitária.

Discutiram-se as dimensões profissionais colocadas por Placco (1994), buscando fazer as relações entre essas dimensões profissionais e a dimensão da espiritualidade.

Considera-se importante justificar o fato de que se trabalha com autores com um referencial teórico sobre identidade de fundo marxiano e um de fundo humanista (Frankl) com um assunto quase metafísico, a espiritualidade. Primeiramente, a questão da espiritualidade não surge no debate sociológico, a não ser recentemente com as discussões sobre o conceito de pós-modernidade. Em segundo lugar, percebemos que há espaço, na teoria de Dubar (2006), para incluir essa questão da espiritualidade, pelo fato de ele apontar a busca de sentido no processo narrativo da identidade, assim como os demais autores apontam a busca de sentido, o que tentaremos apresentar ao longo do trabalho.

1. Espiritualidade e crise de sentido

Para Dupré (1982), as demandas do século XX – desde a grande informatividade a que todos são submetidos até a necessidade de que, em um dia, uma pessoa exerça diferentes papéis, em diferentes lugares e contextos – geraram nos homens uma necessidade de fortalecimento da interioridade por meio da expansão do individual ao social e comunitário. A vida interior mistura-se com o engajamento social e ecológico valorizando um sentimento de piedade do indivíduo. Entretanto, essa piedade, essa capacidade de interessar-se pela realidade como um todo além de si não é simplesmente uma manifestação solidária, mas a manifestação desesperada de

um indivíduo que cada vez mais teme ter-se individualizado a ponto de não pertencer a mais nada. Surge, então, essa necessidade de coerência entre a vida social e a vida espiritual. A vida espiritual não deve isolar o sujeito da sociedade, mas integrá-lo de tal forma que a sociedade receba seus efeitos. Para ele: “A vida espiritual é transformadora de todos os aspectos da vida” (DUPRE, 1982, p. 3). Vê-se, em sua definição, que espiritualidade implica na relação com o outro, transcende a pessoa em si e contamina seu espaço de convivência. Isso é constatado na fala de um dos cinco professores que concordaram em participar desse estudo concedendo entrevistas:

A gente tem que preparar o aluno para o mundo que tá aí fora. A gente tem que preparar o aluno para participar de uma sociedade, questionando-a e tentando melhorá-la (Professor 3).

Essa visão de dar-se ao outro parece conferir sentido ao exercício profissional do professor.

Também para Webster (2003), a espiritualidade está relacionada com a busca de sentido na vida e a busca pelo significado das experiências que se vive. Para ele, a espiritualidade deverá ser conceituada como universal, intrínseca à educação e à noção de uma pessoa educada para que ela possa determinar sua relevância no mundo; deve ser disponível para os religiosos e não religiosos.

Frankl argumenta que o homem é um ser bio-psico-espiritual: “Não será demais dizer que somente esta totalidade tripla torna o homem completo” (1992, p. 21). A espiritualidade, para ele, é a característica mais específica do homem. Ainda mais importante para o que se deseja reforçar, ele afirma que

[...] o ser humano propriamente dito começa onde deixa de ser impelido (impulsionado) e cessa quando cessa de ser responsável. O homem propriamente dito se manifesta onde [...] houver um eu que decide. (FRANKL, 1992, p. 21)

Ainda, para ele, o trabalho é o âmbito em que se cria algo para o outro. É no âmbito do trabalho que se exerce e exterioriza a espiritualidade. Portanto, pode-se dizer que o professor é alguém que, em seu trabalho, essencialmente cria algo para o outro, cria espaço de crescimento, cria espaço para desen-

volvimento de sentido de vida, cria diálogo com seus alunos. A escola seria um dos espaços em que o professor pode exteriorizar sua espiritualidade, trabalhando. O Professor 2 revela isso:

Você, ao entrar na sala de aula, dar a sua matéria, seu conteúdo e ir embora - não ficou completo. Então, eu tenho que relacionar sempre o meu conteúdo com a missão que eu escolhi.

A espiritualidade é essa preocupação com a finitude da vida, com seus limites, com o sentido da existência. Essa preocupação afeta o outro, afeta a sociedade, transforma as relações e confere significado às experiências que vivem uns com os outros. Portanto, espiritualidade é uma dimensão estritamente humana com a qual o sujeito confere sentido à sua existência e gera nele a responsabilidade pelo seu semelhante, pela existência humana em geral. É uma dimensão que exerce, de maneira sincrônica às demais dimensões do professor (ou do homem em geral), influência nas demais dimensões. No entanto sua força transcende às demais dimensões do professor, pois oferece o pano de fundo sobre o qual cada um constrói seus sentidos, constrói o sentido de sua existência. Portanto, o homem é constituído para autotranscendência, para o encontro com o outro, desde o Divino até o seu semelhante. O homem realiza-se na execução de atos espirituais dirigidos a alguém. Esses atos manifestam-se no amor e no trabalho. Esses são atos que constituem sentido à vida; são maneiras pelas quais o ser humano projeta-se para fora de si mesmo. Portanto, quando Delors (1996) afirma que a educação deve ajudar o aluno a encontrar as respostas às perguntas essenciais da vida: de onde vim, para onde vou e por que existo, ele está apontando que a escola trabalha com o sentido da vida. Essencialmente, ela trabalha com a espiritualidade da pessoa, pois se entende que a espiritualidade, ontológica ao ser humano, configura o sentido de vida de cada um.

Sendo a espiritualidade central ao ser humano, pois revela seu sentido de vida, ela é essencial ao professor, que ao refletir sobre seu sentido de existência o revelará para o seu aluno por meio de sua prática e motivará o aluno ao mesmo exercício. E é por ser um agente ontológico que sua identidade profissional afeta a identidade filosófica da escola.

Este movimento dialético é o que aponta para a necessidade de que a escola, no seu lidar cotidiano com os professores, tenha a preocupação de trabalhar com eles a reflexão sobre sua filosofia (seu projeto pedagógico), e o sentido de vida e sentido profissional do professor.

Berger e Luckmann (2004, p.7) apontam que hoje existe uma “crise de sentido”, de forma que nunca foi tão pertinente às escolas desempenharem seus papéis de abrirem um espaço acadêmico em que haja um exercício ontológico. E convém ressaltar como a escola é um espaço pertinente para esse exercício, já que, analisando essa crise de sentido que a sociedade moderna e plural vivencia, Berger e Luckmann chegaram à conclusão de que é na consciência das relações das experiências de vida que o sentido se estabelece. E não seria a escola um espaço de excelência para colocar-se em prática a conscientização das múltiplas relações de vida que esse espaço concentra e oferece?

Berger e Luckmann também explicam que essa relação entre as experiências de vida está alicerçada no agir. São as ações que projetam as pessoas (tanto individualmente quanto coletivamente) e é pela ação que elas se avaliam (enquanto indivíduos e como coletividade). O agir do homem é um agir social e é direcionado a pessoas presentes ou ausentes; a um indivíduo ou a uma coletividade; como um ato único ou para ser repetido por eles mesmos ou por outros em momentos semelhantes que se seguirem. É no agir, portanto, que o indivíduo constitui sua identidade e a identidade da comunidade a qual pertence.

No entanto, na sociedade plural e moderna, a vida, a identidade e a razão da existência são constantemente colocadas em questionamento. De acordo com Berger e Luckmann (2004, p.57), a maioria das pessoas: “Sente-se insegura num mundo confuso e cheio de possibilidades de interpretação e (...) perdidos”. Em cada comunidade de vida, as regras e os valores são questionados e passam por adaptações para atender aos indivíduos e seus desejos e valores individuais. Os suprasentidos perdem seu “lugar”. Nessa direção, os autores propõem que se criem pequenas comunidades de sentido, nas quais os sujeitos possam encontrar valores comuns, bases para direcionarem suas ações e intenções. Pode a

escola atender a essa necessidade? Pode ela ser uma comunidade de sentido para um determinado grupo de professores? Ao examinar a fala dos Professores 2 e 3, respectivamente, referindo-se à escola em que trabalham, entende-se que sim.

[...]eu percebi que havia uma linha muito próxima a que eu acredito. Uma linha de trabalho muito próxima àquela que eu acredito.

Mas, eu me sentia assim: é a minha casa, a gente quer a mesma coisa. Eu vejo assim, não está ligado à minha denominação, mas eu sinto como se fosse algo que é nosso.

2. O trabalho do professor e a espiritualidade

Mellouki e Gauthier (2004) propõem que se olhe o professor como um intelectual, pois ele herda, interpreta, critica, produz e divulga cultura, papel esse de um intelectual na sociedade.

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, (...) de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola. Herdeiro, crítico e intérprete da cultura, é esse o papel fundamental que o professor desempenha (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 545 e 556).

Conforme os autores citados, cultura é o universo de símbolos que engloba a arte, a ciência e a religião. É o modo de ser, de pensar e de se comportar, se alimentar, se vestir e se comunicar de uma comunidade qualquer. Há ainda outro conceito de cultura que é mais clássico: o conjunto de conhecimentos de diversas áreas que formam o gosto e o senso crítico dos indivíduos. Ambos os conceitos proporcionam um código de leitura e de

compreensão daquilo que eles são em interação com os outros, daquilo que o Outro é, se é semelhante ou diferente do Nós, do seu meio natural, social, cultural histórico. (...) É neste sentido que se pode definir a cultura não apenas como produto, mas, ao mesmo tempo, como a matéria-prima elaborada ao longo da história humana e indispensável à sua construção (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 540).

Assim, o papel de mestre é tornar o aluno

consciente de sua herança, colocando-o em contato com a obra humana passada e com as culturas de outros lugares, com o desenvolvimento das letras e das artes, das histórias das ciências e das ciências e tecnologias. E o professor, ao trabalhar com o saber sistematizado, introduz o aluno à cultura erudita (SAVIANI, 2000), traduz esses saberes permeados pelo seu sentido de vida e interage com o sentido de vida do aluno. Auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico é que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e o ajuda a tomar consciência dos pontos de junção e ruptura que marcam a história humana.

Cada discurso, cada gesto, cada maneira de funcionar e de estar com os alunos exige decodificação, leitura, compreensão, explicação. Quer queiram quer não, quer trabalhem apenas a sua disciplina, ou façam um trabalho medíocre, os professores realizam um trabalho de intelectuais, abrindo o espírito dos jovens para os diversos modos de viver, de pensar e de ser. Esta é a natureza e a finalidade de seu trabalho (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 559).

O professor não é um agente neutro, e ao trabalhar com a cultura, trabalha com determinados valores que são por ele escolhidos ou selecionados de maneira consciente e às vezes inconsciente. É consequência natural que o aluno seja influenciado em determinados valores e visões. De certa forma, o professor, no seu exercício profissional para atingir o fim da educação, ajuda o aluno a estabelecer significados para as experiências que vive na sociedade; ajuda-o no processo de conferir sentido à vida.

Para poder fazer tudo isso, o professor precisará estar consciente desses aspectos em sua própria pessoa. Faz-se necessário que ele esteja conscientemente refletindo sobre o sentido das experiências que ele próprio vive. Nesse sentido, Gatti (2003, p. 4) ressalta que não se deve olhar os professores apenas como intelectuais, mas como “seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações”, auxiliando-o no processo de consideração dos aspectos mais amplos em

que está inserido, tais como os ambientes cultural, econômico, político e social.

3. A escola e a espiritualidade do professor

A escola poderá proporcionar esse processo de conscientização do professor sobre os valores e sentidos que ele estabelece nas experiências que vive por meio da explicitação do projeto pedagógico, da gestão dos professores e do contato com as famílias. Como parte da gestão, e incluso em seu projeto pedagógico, a escola precisa propiciar momentos de reflexão e discussão, os quais envolvam sua filosofia. Nenhuma instituição é neutra. Todas têm sua ideologia, seu modo de ver o mundo. O processo de explicitá-la com os professores e com a comunidade gera sentido para as experiências que se vive na instituição.

Cada pessoa tem uma forma de ver o mundo, uma ideologia na qual se embasa, e é baseada nesses princípios que agirá no mundo. Diante disso, a escola que propõe uma maneira de apresentar o mundo à criança fará isso com o trabalho dos seus professores, e eles precisam ter explicitados, e conscientes, os seus papéis de herdeiros, intérpretes, críticos e divulgadores. Essa reflexão do professor sobre seus papéis precisa ser constante, pois, mergulhado na cultura, ele torna-se tão habituado a ela que pode deixar de ter consciência de suas ações. Todo este caminho não deverá ser uma reflexão doutrinadora, pois a falta de liberdade é cerceadora do desenvolvimento da espiritualidade, mas deve proporcionar espaço para que o indivíduo reflita sobre o sentido das experiências que ele vive.

Nessa pesquisa, identificou-se nas falas dos professores entrevistados o reconhecimento da filosofia da escola como diferencial entre outras escolas confessionais. Eles a reconheceram como fazendo diferença em suas posturas na sala de aula, e como uma escola que respeita e dá liberdade de pensamento e ação a seus professores.

O Professor 3, quando questionado sobre como é trabalhar em uma escola de uma determinada confissão religiosa, revela valores e sentido de vida:

Ateu eu diria que não. Mas, não sigo, não vou à

missa, não participo de nenhum culto religioso. Estou aberto à existência de Deus. ...Então, eu acho que, se eu consigo pautar minha vida tendo as minhas regras de acordo,... a partir do momento que elas batem, que elas vão ao encontro de, pode ser até outras regras que chegam ao mesmo ponto, eu penso que eu estou seguindo uma regra minha que eu acho que é interessante. Eu acho que é mais ou menos por aí. Inclusive eu acho, (...) uma coisa que me disseram quando eu entrei aqui (...) ‘você tem uma filosofia cristã?’ ‘Sim, eu acho que eu tenho uma filosofia cristã. Os meus valores batem com os valores cristãos e eu tenho uma postura que é uma postura cristã. Eu não preciso necessariamente ser religioso e seguir uma religião, acho que a gente tem que ter esse conjunto de valores em comum.

Ao falar sobre o que lhe é inegociável, revelou um posicionamento político em relação à sociedade, uma postura crítica, como apontou também alguns supervalores que o direcionam para o sentido de vida profissional:

É inegociável. Por exemplo, se eu tiver que negar os meus valores e princípios, isso é inegociável. Então, um dos princípios que eu tenho é dar o conteúdo de uma forma questionadora, reflexiva.

A gente tem que preparar o aluno para o mundo que tá aí fora. A gente tem que preparar o aluno para participar de uma sociedade, questionando-a e tentando melhorá-la. Isso pra mim é inegociável.

O Professor 4 revelou o respeito que a escola tem por ele, e ao falar disso, demonstrou que este é um assunto abordado pela escola na convivência e no trabalho com os professores:

Os jeitos são diferentes, mas eu nunca me senti desrespeitado (...)

Se eu trabalho, por exemplo, num local que é confessional e que tem esta filosofia; que tem esta visão das coisas, o profissional que vem aqui trabalhar, ele tem que respeitar essa visão. E eu acho que é justo o aluno saber as várias vertentes. Por exemplo, na semana passada, teve aqui um simpósio sobre Darwinismo, sobre Design Inteligente e sobre o Criacionismo. Então, eu acho que isso é uma discussão democrática. Hoje a escola quer mostrar para o público qual é a sua cara. Então, eu vejo isso com naturalidade.

Eu acho que é aquilo que te falei: não ficar engessado. O professor, quando entra na sala de aula,

tem que ter a liberdade de dar sua aula como achar melhor. Ele tem que ter uma credencial para poder desenvolver o conteúdo do jeito que achar melhor.

A Professora 5, por sua vez, ao revelar que procurou a escola pela filosofia que tem em comum com ela, também demonstrou que a filosofia da escola é algo que é evidente para a comunidade e interfere no modo de agir das pessoas na instituição:

Então, eu entreguei o currículo nas escolas particulares da região, que tinham o perfil de escola que eu estava acostumada a trabalhar, mas eu gostaria que fosse nessa escola que eu estou por ser uma escola confessional... A que me chamou foi justamente esta daqui. Então, isso pra mim foi importante.

Nesse caso, pode-se perceber o quanto a atribuição, feita pela escola, e a pertença da professora misturam-se:

Mas eu me sentia assim: 'é a minha casa, a gente quer a mesma coisa.' Eu vejo assim, não está ligado à minha denominação, mas eu me sinto como se fosse algo que é nosso. (professora 5)

Ao valorizar o professor intelectual, intérprete e herdeiro da cultura, a escola reconhece que ele está em contínuo movimento, nem sempre um movimento consciente, mas um movimento do cotidiano. Portanto, faz-se necessário que o professor esteja em permanente formação, refletindo sobre seus valores, sobre os valores da escola em que atua, sobre os valores de seus alunos e suas famílias. Mais ainda, refletindo sobre como se dá essa negociação de valores para o estabelecimento de sua identidade pessoal e profissional. Esse é um desafio colocado pela questão da constituição identitária.

Como se pode observar nos relatos lidos até o momento, ao falar da escola, fazer atribuições a ela, o professor está também revelando a sua pertença. O processo identitário profissional implica na negociação que o sujeito faz entre o que lhe é atribuído pelo outro (nesse caso a escola) e o que incorpora como pertença. Contudo, a instituição não existe sem esses sujeitos. Sua identidade institucional também se constitui nas relações que se estabelecem entre seus atores. Portanto, as atribuições feitas

aos professores e por eles assumidas se voltam para a instituição como atribuições do professor à mesma. É o professor que faz a tradução da cultura da instituição.

4.O movimento de constituição identitária do professor na escola

Para Dubar (2005), cada configuração identitária é resultante de uma dupla transação: uma entre o indivíduo e as instituições (transação objetiva), e outra entre o indivíduo em confronto com uma mudança e o seu passado (transação subjetiva). Isso é resultado de uma articulação entre uma identidade (virtual) atribuída pelo outro e uma identidade (virtual) para si construída ao longo de uma trajetória de vida anterior (pertença). Essa dupla transação proposta por Dubar é também apontada por Bauman como essencial no processo de constituição identitária. Bauman (2005, p. 21) afirma que “a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço”. De certa maneira, há uma coincidência entre a afirmação dele e a de Dubar, pois a dignidade humana vem da liberdade de escolha e da segurança do pertencimento. O ser humano vive um conflito, uma tensão constante para inventar-se, para encontrar-se. Na articulação entre as atribuições e as pertenças, ele busca o que dele permanece ao longo do tempo e das circunstâncias. Nos relatos apresentados na sessão anterior, vê-se a escolha dos professores como um fator de liberdade e como uma provável tensão entre as atribuições filosóficas da escola e a pertença dos professores. Esta tensão é mobilizadora da constituição identitária dos professores. O processo de constituição identitária do professor, de acordo com a proposição de Dubar (2005), está na relação entre a dinâmica de atribuição e a dinâmica de pertença.

No ambiente escolar, a atribuição é feita pelos representantes da instituição, normalmente a equipe técnico-pedagógica e a direção, e é percebida pelo professor, que negocia com ela e a assume ou não como pertença. Algumas dessas atribuições, já percebidas nos relatos dos professores, são afirmadas pela direção e pela coordenação pedagógica. São atribuídas a eles as características de serem excelentes academicamente, serem pontuais, cumprido-

res de acordos e modelo ético para os alunos:

(...), É inegociável a competência acadêmica e a ética. Não dá pra abrir mão disso. Mas o trabalho é sempre no sentido de dar a ele todos os instrumentos necessários para que ele aprenda exigir dele o máximo e ser modelo. Cumprir as suas obrigações e os prazos, ser gentil, educado, respeitar o aluno. (...) Na postura do professor mais do que no versículo bíblico ou no culto que possa fazer, é a postura do professor com o aluno que vai mostrar que é uma escola séria, comprometida com a formação do ser humano (Diretora).

Não adianta o professor ser exigente na prova se não foi exigente na sala de aula. Além disso, trabalhava muito com eles a importância de variar a metodologia... Então, esses três itens para mim são inegociáveis, o conteúdo a ser transmitido, a postura dele como professor, pois ele está formando indivíduos, e a postura dele em cumprir regras (Coordenadora pedagógica).

Na instituição pesquisada, constatou-se que os professores assumem as atribuições e negociam com as que não concordam, de acordo com os valores que eles consideram também como seus. As pertencas que revelam são fruto não só das atribuições que a escola lhes faz, mas, também, das escolhas que fizeram de atribuições que lhes foram sendo feitas ao longo da vida. Há constante interação entre suas pertencas e as atribuições feitas pela escola. Entram em acordo com a escola e parecem professar a mesma filosofia de vida, sem abrirem mão de suas pertencas subjetivas. Por isso, pode-se confirmar, de acordo com Dubar (2006), que esse processo de negociação identitária é um processo dinâmico, que evolui ao longo das configurações históricas e culturais de cada momento.

Entende-se que a maneira de pensar a vida, a visão de mundo de cada um, estabelece uma relação direta com a forma de encarar os objetivos do projeto da escola. Portanto, a identidade da instituição é dialeticamente produzida pelos professores, como também participa da produção/constituição da identidade deles. A instituição que estiver trabalhando com os professores na direção de examinarem o seu projeto pedagógico, a filosofia que a sustenta, estará favorecendo ao professor a oportunidade de refletir sobre o sentido dado à sua profissão, à sua responsabilidade na sociedade, na

escola, com o outro, estará favorecendo a constituição identitária do professor e suas dimensões profissionais. Como consequência, favorecerá o processo de aprendizagem e formação dos alunos, assim como sua própria identidade.

4.1. As dimensões do professor

Placco (1992) defende a tese de que a ação, o trabalho, do professor pode ser estudada levando em consideração as dimensões dele, ou os vários componentes do trabalho dele. Inicialmente, ela propõe três grandes dimensões: a dimensão política, a dimensão humano-interacional e a dimensão técnica. Segundo Placco, estas dimensões são inerentes à ação do sujeito; estão presentes e interagem simultaneamente nele. A apresentação como dimensões separadas é uma medida meramente didática. Ela propõe que, no processo de formação do professor, deve-se levar em consideração a interação entre essas várias dimensões. Em seus estudos, ela explica que há momentos em que uma ou mais das dimensões do professor estarão em relevo na ação dele. Haverá momentos em que ele poderá distanciar-se de uma delas, privilegiando outras. Contudo não deixam de estar todas sempre presentes em sua ação. Placco denomina essa interação de sincronicidade, que é o movimento entre os componentes políticos, humano-interacionais e técnicos do educador. Ao trabalhar com uma dimensão haverá interferências e mudanças nas outras dimensões, mesmo que inconscientemente. O processo de formação que leve em consideração essa sincronicidade ajudará o professor a tomar consciência dessas dimensões à medida que forem trabalhadas e que sofrerem alterações.

Para Placco (1994), trabalhar a consciência da sincronicidade é favorecer o questionamento sobre a prática de forma que a percepção do professor sobre o aluno, sobre a realidade, sobre a escola, sobre si mesmo, sobre sua prática, sobre a cultura, os valores, possa ser redirecionada. Mais uma vez fica clara a necessidade de não se permitir que o cotidiano fique alienante, seja “adormecido”.

O caminho para a consciência da sincronicidade

passaria por um processo de reflexão crítica do educador sobre sua ação pedagógica e as relações desta com os fenômenos culturais, econômicos e políticos, reflexão que, por sua vez, deve levá-lo a uma mudança em seu posicionamento e desempenho, na direção da construção de um novo conhecimento (PLACCO, 1994, p. 27).

Mais tarde, Placco e Silva (2000) ampliam essas dimensões: dimensões da formação técnica, humano-interacional, ético-política, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética e cultural. Placco afirma que outras dimensões poderão ser propostas, na medida em que melhor se compreenda como o professor interage com seu contexto social e histórico, com seus alunos e com o projeto pedagógico da escola. Nessa abertura, pode ser inserida a dimensão da espiritualidade no trabalho do professor.

Viu-se que a espiritualidade é a dimensão que confere ao sujeito o sentido de sua existência e que o projeta para fora de si. Assim, entende-se que é uma dimensão de base, da qual as demais retiram valores para o trabalho. A sincronicidade dessas dimensões, assim, é não apenas válida, mas também impossível de se tirar do processo. Todas as experiências que revelam e atribuem significado à vida trazem consigo valores que penetram em todas as suas esferas. Portanto, fazer refletir, sugerir narração sobre qualquer dimensão profissional ou pessoal do professor, remete-o a um exame dos valores que sustentam sua existência e alteram as demais dimensões de sua vida. É um exercício da dimensão espiritual. Diante disso, entende-se que a dimensão espiritual é uma dimensão que dá corpo e sustentação às demais.

Quando Placco propõe que se trabalhe com os professores tendo em conta as suas várias dimensões, ela revela essa preocupação com a dinâmica da própria vida. Dependendo da situação que se vive na escola (crise econômica, crise de posicionamento acadêmico no mercado, crise moral etc.), a configuração do trabalho que vier a ser feito pela instituição com os professores influenciará as demais dimensões dele. Se, conforme Placco sugere, trabalhar a consciência da sincronicidade é favorecer o questionamento sobre a prática, um dos aspectos a ser questionado é o sentido da função do professor em sala de aula.

Portanto, acionando a dimensão espiritual do professor, todas as demais dimensões ganham o realce do sentido que dão à existência e à ação que praticam; sua dimensão técnica, sua prática pedagógica e sua relação com aluno são diretamente afetadas e ganham uma relevância relacionada ao sentido que dão à vida e à profissão.

Diante do fato de que é a dimensão espiritual que confere sentido às ações do professor, entende-se que ela poderia levá-lo a diversos questionamentos e a entrar, dessa forma, em contato com sua missão profissional. Tal experiência amplia a sua responsabilidade pelo outro, configurando-se em um espaço para refletir, narrar-se e ver-se como alguém que transcende a si mesmo e torna-se responsável pelo outro, seu aluno, que também busca sentido para sua existência em uma sociedade complexa como a nossa.

O professor necessita conhecer os pressupostos da escola, sua filosofia, sua ideologia, para tomar consciência destes elementos e transformá-los em experiências vivenciadas de aprendizagem. Ao fazer isso, ele reforça e dá sustentação à instituição e, necessariamente, estabelece relações entre a ideologia da escola e a sua própria.

Ao ter consciência da ideologia da escola em que atua, o professor poderá alterar várias dimensões de seu trabalho, exercendo um autoexame e desenvolvendo seu autoconhecimento, favorecendo o desenvolvimento de sua identidade narrativa.

À medida que o professor entrar em contato com a razão de ser de sua existência, haverá influência direta sobre o desempenho de suas funções, sobre a busca de crescimento pessoal nas demais dimensões – humano-interacional, afetiva, ética, técnica e estética.

É pertinente lembrar que Berger e Luckmann (2004), bem como Bauman (2005), anunciam uma sociedade em que há falta de valores comuns, de comunidades de ideias que deem sustentação aos projetos de vida das pessoas. Desse modo, os professores, como qualquer ator social, sofrem influências da sociedade a qual pertencem.

Inegavelmente, em uma sociedade como a anunciada por esses autores, uma escola que se proponha a trabalhar reforçando determinada visão de mundo, tanto por meio de exemplos e posturas, como por discursos, imprime valores

que podem estruturar a dimensão espiritual do professor e, portanto, são passíveis de produzir ascendência sobre várias áreas de sua vida. Isso ocorre porque esse trabalho se dá em relação à dinâmicas relacionais, em que a escola busca apontar *modos de ser professor*, atribuir aos professores determinadas características e anunciar determinados valores, oferecendo aos mesmos esse espaço chamado por Berger e Luckmann de comunidade de ideias. A escola passa a ser um oásis de valores em uma sociedade árida deles.

5. Considerações finais

Na instituição escolar, as identidades da escola e do professor são obrigadas a coexistir, definindo-se mutuamente: o professor participa do processo de constituição da identidade da escola, pondo em prática a filosofia da instituição, ao mesmo tempo em que a escola participa do processo de constituição identitária pessoal desse profissional, transformando-o na realização do seu discurso filosófico.

A escola que tem uma filosofia explícita, seja evangélica, franciscana, inaciana, ou outra, necessita de professores que trabalhem, coerentemente, com ela, pois o professor é quem interpreta a cultura da escola para o aluno.

O que se considera essencial nesse processo de formação é que a escola leve os seus professores a uma dinâmica de reflexão sobre seus próprios valores e sobre os valores da escola, de forma que eles possam pensar sobre os princípios que susten-

tam a eles mesmos como pessoas e à escola como instituição. O que se propõe é que a escola dê vida a seu projeto pedagógico por meio da reflexão sobre o que é afirmado nele.

Com base em um trabalho com a filosofia da escola de modo a levar o professor a refletir sobre o significado desta filosofia para sua atuação profissional, para sua vida e para a de seu aluno, esse professor poderá examinar e alterar várias dimensões que embasam sua ação profissional. Assim, como já apontado especificamente com os professores desta instituição, professores estarão exercendo um autoexame e desenvolvendo seu autoconhecimento, fortalecendo seu processo de constituição identitária, o qual se dá sobre valores de vida, que se mantêm independentemente das crises.

Enfim, em uma sociedade plural e líquida, a instituição pode favorecer o alicerce do indivíduo no processo de constituição da identidade profissional. Ao entrar em contato com a razão de ser de sua existência (esta é a essência da dimensão da espiritualidade), na medida em que vier a avaliar suas relações com os outros, sua responsabilidade com a vida do outro, em especial a do seu aluno, o professor estará atuando na maneira como desempenha suas funções profissionais, no próprio crescimento pessoal e nas demais dimensões de seu ser, humano-interacional, afetiva, ética, técnica e estética.

Coloca-se como um desafio para as escolas examinar e direcionar momentos de reflexão do professor sobre sua espiritualidade, sobre os fins de sua existência e sobre sua responsabilidade no mundo.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**. São Paulo: Vozes, 2004.
- DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. [Brasília,DF]: UNESCO: ASA,1996.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Original Francês, 2000.
- _____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Catarina Matos. Portugal: Autêntica, 2006. Original Francês, 2002.
- DUPRÉ, L. Spiritual life and the survival of christianity. **Cross Currents**, Fall, v.48, 1982. Issue 3, p. 381.(online) Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rlh&AN>. Acesso em: 21/02/2008.
- FRANKL, V. **A presença ignorada de Deus**. Tradução de Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. São Leopoldo:

Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1992.

FRANKL, E. Viktor. **Man's search for meaning**. New York: Pocket Books, 1984.

_____. **A presença ignorada de Deus**. Tradução de Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante, 2003.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 98, ago., 1996.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n.119. Jul., 2003.

MELLOUKI, M. ; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, maio/ago., 2004.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação de orientadores educacionais: questionamentos da sincronicidade consciente e confronto com a mudança, 1992. 274p.. Tese (Doutorado) – Pontficia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. Formação e prática do educador e do orientador. Campinas, Papyrus, 1994.

_____; SILVA, S. H.S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E.B.G. ; ALMEIDA, L. R. ; CHRISTOV, Luiza H.S. (Orgs) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003. p.25-34.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2000.

WEBSTER, R. S. **An existential framework of spirituality for education**, 2003. 367p. *Thesis (Doctor's degree in Philosophy) - Griffith University of Australia, Australia, 2003*

Recebido em 15.08.10

Aprovado em 26.01.11