

---

**POSTURA ÚNICA NA EDUCAÇÃO:  
O VELHO DISCURSO DO PROFESSORADO**

Dr. Reginaldo Peixoto  
Ms. José Renato Sessino Toledo Barbosa  
**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**

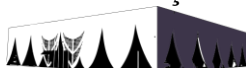
**RESUMO:** O presente escrito pretende discutir a ética a partir do seu conceito filosófico e aplica-la à suposta assertiva da “postura única”, termo que nos parece bastante comum nos espaços escolares entre os professores. Dessa forma, por meio de uma pesquisa bibliográfica pretendemos constatar que no campo das profissões, muitas são instituídas a partir de um determinado código de ética. Diferentemente da educação que, em seus preceitos, sucumbe tal significado quando o docente adentra à sala de aula, pois, a partir daí, assiste-se a uma ação individual e de mera “sobrevivência” na medida em que importa apenas concluir mais um dia de trabalho. Este, individual e individualizado, se perde por completo. Sendo assim, aventamos a hipótese da necessidade da adoção de uma conduta pautada nos preceitos da ética, a qual, verdadeiramente introjetada e praticada, acarretaria num resultado e ações coletivas, apontando para um horizonte exitoso, onde a educação pudesse deixar de ser mera formalidade e passasse a ser uma profissão onde todos, de fato, pudessem “falar a mesma língua”.

**Palavras Chave:** Educação; Ética; Postura única; Profissão docente.

**UNIQUE POSITION IN EDUCATION:  
THE OLD TEACHER'S SPEECH**

**ABSTRACT:** The present writing intends to address ethics from its philosophical concept and apply it to the supposed assertion of the “unique attitude,” a term that seems to be quite common in school environments, among teachers. Hence, employing a bibliographical assessment, we intend to determine that in the field of professions, many are established from a certain code of ethics, differently from education which in its precepts, such definition succumbs, from the moment the teacher walks into the classroom, since, from then on, an individual and mere “survival” action is witnessed, as concluding another day of work is all that matters. Such, individual and individualized, are completely lost. Thus, we propose the hypothesis of the need to adopt a conduct based on the precepts of ethics, which, truly introjected and practiced, would lead to collective results and actions, pointing to a successful horizon, where education could stop being a mere formality and became a profession where everyone could genuinely, “speak the same language.”

**Key words:** Education; Ethics; Unique attitude; Teaching profession.



## 1 INTRODUÇÃO

Durante a nossa trajetória como professores, parte dela passamos na docência da educação básica. Vivemos e vimos muitas coisas: algumas boas, muitas ruins. Todavia, sempre, ao iniciarmos mais um ano letivo, ouvíamos dos gestores, coordenadores pedagógicos e dos professores, propostas e supostas soluções simplistas, as quais, encerravam-se com o bordão: – Vamos manter uma postura única!

Mas afinal, o que vem a ser isso?

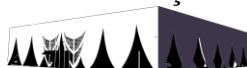
Quando falamos em postura nos remetemos a ética. Esta, centrada na ação, visa equacionar o convívio em comunidade e estabelece parâmetros, a partir dos quais a vida em comum possa se realizar.

Com efeito, a propositura desse texto é, simultaneamente, estabelecer uma reflexão acerca das nossas reminiscências profissionais e, ao mesmo tempo, refletir acerca do significado da ética docente no sentido de aferir sua existência e, por fim, refletir se ela se processa nessa categoria profissional. Em caso negativo, é mister estabelecê-la?

Seguimos o raciocínio de Nóvoa e Schriewer (2000, p. 84) quando analisam o trabalho docente e a compreensão do que nele se averigua como ética:

Diante de um processo originário das práticas e representações éticas refletidas por professores e educadores na escola, relaciona-se a isso um incompreensivo “funcionamento mecânico”, no qual se percebe não só a dificuldade de uma compreensão detidamente relevante acerca de suas práticas, como também a respeito de suas representações – e que de igual maneira –, ambas, como parte intensa do desafio ético-educacional, acabam não tendo identificado de forma correta seu caráter significativo: “Hoje, os professores transformaram-se numa ‘massa’ de empregados de organizações pseudoprivadas, homogeneizadas por este processo, ao mesmo tempo em que, pela competição entre elas, se diferenciam. Essa é a nova identidade oficial do professor”.

De acordo com os autores do excerto não há uma compreensão sobre a ética na educação, o que acaba por causar conflitos, inclusive na identidade docente.



---

Sendo assim, os professores pensam e praticam essa questão? Adotam a tão famosa “postura única”?

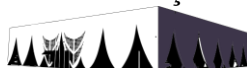
É oportuno salientar que este escrito não tem a pretensão de compilar dados estatísticos; colher entrevistas; todavia, produzir uma reflexão subjetiva com o propósito de oferecer questões, as quais, modestamente, possam auxiliar em reflexões posteriores acerca do tema.

A ação do educador não pode, no sentido ético da conduta, pautar-se num ato automático, irreflexivo. Além disso, não é possível agir no presente, com base nas reminiscências, exigindo que o estudante de hoje se comporte como fazia há décadas. As estruturas da vida social, os ritmos e modos de vidas são outros, portanto as novas formas de compreender esse mundo também são diferentes.

Aprendizados e experiências são imprescindíveis; os ideais pelos quais escolheu ou simplesmente tornou-se professor, não podem ser lançados ao esquecimento. Todavia, é mister que percebamos essas transformações. Há a exigência de um movimento dialético entre passado e presente, no sentido de harmonizá-los.

É urgente, logo que saiba caminhar entre aquilo que se pode, aquilo que se deve e aquilo que se quer, praticar ações – sempre frisando: no sentido ético –, que necessitam pautar-se entre o equilíbrio do individual e do coletivo. Não se pode ignorar, direitos e responsabilidades andam juntos.

Evidente: a realidade escolar, hoje mais ainda, constitui-se de uma rica diversidade étnica, cultural, religiosa e de gênero. Mais um desafio contemporâneo. Por isso, a educação, o ato de educar e as relações escolares vão muito além da mera transmissão de conteúdo. Significam, construir com o educando uma ação que visa a autonomia, a emancipação intelectual, respeitando culturas, gêneros, crenças, enfim, a diversidade. O que talvez pudesse ser pensado na atualidade, como ética na educação.



## 2 ÉTICA: À LUZ DO CONCEITO

Pensar em conceitos implica buscar além do sentido da palavra, sua origem. A palavra ética é de origem grega – *éthos* – cujo significado literal é: aquele que habita. Ora, o humano não habita, coabita, pois, somos seres sociais. “O homem é um animal político”, ensinou-nos Aristóteles em sua obra “Ética a Nicômaco”, somos seres da *pólis*, da comunidade, necessitamos do outro. Logo, “convivemos” (ARISTÓTELES, 1979, p. 210).

Essa definição nos foi ensinada pelo professor Livre-Docente da USP, Franklin Leopoldo e Silva (2006), em atividade realizada em conjunto, com estudantes da educação básica, num projeto organizado pela editora Odysseus em conjunto com a Escola Estadual Condessa Filomena Matarazzo; unidade de ensino que trabalhara um dos autores desse escrito.

Com efeito, para que tornemos possível o convívio, é mister que estabeleçamos regras para realizá-lo. Portanto, precisamos criar hábitos de convivência. Estes produzirão e exigirão caráter, postura, conduta. Logo, cabe à ética, pensá-los, propô-los e estruturá-los. Construir valores universais a partir dos quais os humanos pautem suas ações e comportamentos.

É oportuno salientar uma diferença entre ética e moral: a primeira, como exposto, de acordo com Leopoldo e Silva (2006), tem caráter universal; a segunda, é particular, calcada em cultura e costumes específicos de um povo e mutável com o tempo. Quando analisa a moral sob a perspectiva proposta por Kant, La Taille (2010, p. 104), apregoa que “a moral ordena: o sujeito moral sente-se intimamente obrigado a agir segundo determinadas regras”.

Diferentemente, a ética mantém seus valores mais rígidos e definidos. Para pensá-la, é válido nos utilizarmos de uma reflexão produzida por Mario Sergio Cortella pautada em parte da sua tese de doutorado, defendida na PUC/SP em 1997 (CORTELLA, 1997), a saber: há importante diferença entre os conceitos de natural,



normal e comum. O primeiro significa aquilo que é inato, que nasce. Quanto ao segundo, baseia-se na norma, na regra, na lei. Finalmente, o terceiro pauta-se na repetição; naquilo que ocorre com frequência.

Assim, é fundamental que os identifiquemos e os distingamos, pois, algo que é natural não pode ser normal; nasce, não é lei. Algo que é normal, é lei, norma, portanto, foi criado e estabelecido, logo, respeitado e seguido por todos (ou não). Ao passo que aquilo que é comum ocorre com frequência. Nem por isso é, necessariamente natural ou normal.

Exemplifiquemos: uma criança que ingresse numa unidade de ensino e permaneça onze anos na mesma e saia analfabeta, jamais pode ser considerado normal, ou natural. É comum, acontece frequentemente, implica uma série de elementos que fazem parte do contexto educacional: dificuldades de aprendizagem, precariedade de materiais pedagógicos, professor malformado etc. Todavia, não é natural, na medida em que crianças não nasceram para serem impedidas de aprender. Muito menos deva ser considerado normal, uma vez que não há uma lei que as obrigue a ficar nessa condição. Por fim, infelizmente, é comum. Ocorre à exaustão. Finaliza o raciocínio, Cortella.

Esse é o ponto: partilhar, praticar e defender a ética, obriga-nos, livre, consciente e responsabilmente a agir, a nos indignar e a produzir práticas a partir das quais essa aberração não continue “naturalizada” ou “normatizada”.

Se seguirmos o raciocínio do professor Cortella (1996), é possível inferirmos: A corrupção é comum, contudo, não é natural e, muito menos normal. A ética exige que combatamos e modifiquemos esse estado de coisas. Finalmente, o mesmo Cortella apresenta-nos outro questionamento: pensar a ética é responder a três questões: Posso? Quero? Devo?

Aquilo que posso é o que quero? É aquilo que devo? Aquilo que devo é que posso? É aquilo que quero? Aquilo que quero, é o que devo? É o que posso?



O exercício da ética nos pede a equação adequada desse problema, dessa prática. Não é pertinente pensá-lo no cotidiano do ofício docente? (CORTELLA, 2009, P. 133)

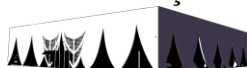
### 3 O CÓDIGO DE ÉTICA E AS PROFISSÕES.

Para refleti-las, continuemos nos pautando em Sartre, com respaldo de Nietzsche.

Ressaltamos ambos os filósofos, em virtude de Sartre (1979) salientar, durante sua exposição “O Existencialismo é um Humanismo” que a ação tem sua gênese num mero existir; somos lançados numa temporalidade, conforme nos ensina Heidegger em “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 1979). Assim, apenas existimos, retoma Sartre, sem uma essência, a qual, constituir-se-á, mediante uma escolha, um projeto, um lançar-se ao futuro. Esse deve ser construído com base na tensão entre a liberdade e a responsabilidade. Se optamos, o fizemos livre, consciente e responsavelmente. Individualmente. Todavia, esse movimento, nos traz a angústia, no momento da indicação, pois, é o peso da responsabilidade que nos faz perceber que vivemos a dicotomia entre o indivíduo e o coletivo. Insiste Sartre: os atos por mais individuais que sejam, dizem respeito a toda a humanidade (SARTRE, 1979, p. 19). Nietzsche (1978), torna esse drama ainda maior, pois, lança luz ao indivíduo, em desencanto com o coletivo. Todavia, nos parece que sua propositura anunciada em “Assim Falava Zaratustra” é justamente, para rearmonizá-los. No momento em que Zaratustra desce da montanha” com a águia e a serpente”, a fim de anunciar o “além-do-homem”, acreditamos, tratar-se do mesmo ponto.

Ao analisar o código de ética e sua espreita com as profissões, Santin (2012, p. 6) explicita que

[...] o código de ética, certamente, deve ser a partitura da harmonização entre o discurso científico e o discurso ético formando a melodia do discurso profissional, cuja regência compete ao Conselho de Ética [a] presença da ética e da ciência no universo das profissões abre espaço para algumas



---

observações interrogativas, como convite a reflexões mais profundas, especialmente, em relação aos temas éticos e morais.

Para o autor do excerto o código de ética no campo das profissões representa a harmonização e o equilíbrio no campo de atuação profissional. Entre médicos, advogados, odontólogos, dentre outros, há um senso de corpo, de categoria profissional. O que os fazem unidos pelos mesmos propósitos – ao menos em teoria –, no sentido de procederem numa conduta e postura únicas.

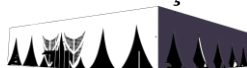
Os profissionais supracitados se veem e tratam-se como iguais, independente do status social e financeiro que possam elidir. A saber: um médico, professor doutor em uma prestigiosa universidade, com consultório lotado de “celebridades”; cobrando consultas em valores astronômicos, quando está diante de um colega de profissão, sem a mesma condição, aliás, financeiramente bem abaixo, trata-o como doutor, com a mesma reverência que usufrui. Isso vale para os odontólogos.

Tais valores também são percebidos nas discussões de Borges e Medeiros (2007, p. 64) quando assinalam que

A ética profissional pode, então, ser conceituada como o conjunto de condutas técnicas e sociais exigidas por uma determinada classe aos membros que a ela são ligados. A obediência ao código de conduta identifica o profissional como ético e ele, por seu comportamento, alcança o reconhecimento dos demais membros da própria classe e da sociedade em geral.

No caso dos advogados, não dispensam um “nobre colega” ou “excelência”. Seus conselhos profissionais atuam com rigidez, cobram coesão. De fato, há uma postura única.

Por que não é possível entre os professores? Não estamos a defender a construção de um código, escrito com rigidez. Mas voltando às discussões tanto de Tancredi (2009), quanto de Nóvoa (1991), ambos assinalam que se trata de uma tarefa difícil de ser estabelecida no campo da educação. Isso incorre a pensar que o trabalho docente não é, sobretudo, realizado com ética em meio a um compromisso



delimitado dentro de uma classe. Ao acender as luzes da sala de aula, nos parece que cada um abre a página do livro que possui maior afinidade.

Vale lembrar, a Grã-Bretanha não possui uma constituição escrita. Todavia, ninguém fere, deliberadamente, leis básicas, direitos básicos, ou mesmo, os ignora. Qual a razão? Está introjetado consciente e inconscientemente nos corações e mentes dos britânicos a tríade: Posso? Quero? Devo?

Possivelmente, o mesmo ocorra nas categorias profissionais em epígrafe. O fato é que, na prática, assim demonstram. Por isso, recorreremos ao filósofo e professor Mario Sergio Cortella em ponderação feita durante uma palestra no ano de 2013, realizada no município de Fernandópolis SP.

Aquilo que posso, nem sempre é o que quero ou que devo.  
Aquilo que quero, nem sempre é o que posso ou devo.  
Aquilo que devo, nem sempre é o que quero ou que posso.  
O drama da ética é conciliar essa trindade.  
Nem sempre aquilo que queremos, é o que podemos ou devemos.  
Muito difícil é: aquilo que devemos, ser o que queremos ou podemos.  
Bem como: aquilo que podemos, ser aquilo que devemos ou queremos.  
Parece um dilema. Não o é. Desde que tenhamos como norte a dicotomia individual e coletivo. Não estamos sós; vivemos numa comunidade.  
Esse é nosso dever ético; conciliar as três questões.  
É mister que levemos a questão de volta ao nosso intento: ao ofício de ensinar (CORTELLA, 2013, s/p.).

Para o autor do excerto somos sujeitos individuais e ao mesmo tempo coletivos, nem sempre fazemos o que queremos, o que podemos ou o que devemos, no entanto, nossas relações são tanto individuais conosco mesmos, quanto coletivas e, no caso da educação, nossas ações devem ser em prol da coletividade, do desenvolvimento social, da transformação do sujeito histórico, portanto, é necessário conciliar a ética com a profissão docente. Talvez esse seja o motivo de na escola, pelo menos em graus de discursos, a evidência da necessidade de todos “falarmos a mesma língua”!





#### 4 COMO PODERIA SER O CÓDIGO DE ÉTICA DOCENTE?

Não é nosso intento a defesa da instauração de um rígido código, escrito por alguém ou por alguns. Se assim o fosse, quem o faria? Como faria? Haveria uma eleição para escolha de “notáveis”, a fim de redigi-lo? O sindicato representante das categorias docentes encarregar-se-iam? O poder público? Talvez a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil)? Cada unidade de ensino faria o seu? Seria dividido por regiões, estados, municípios?

Voltamos ao item anterior: constituir um código de ética, segundo (PONCE, 1989) pressupõe ser algo introjetado pela categoria. Não parece ser algo estático que se ajuste aos indivíduos e, nem tampouco, há modelos prescritos. Por isso, precisa ser constituído nas relações cotidianas e prever um ideal a ser alcançado. No caso da educação, perpassa pela humanização dos “sujeitos”, cujo objetivo se recai na transformação e emancipação do sujeito social, foco principal, o educando.

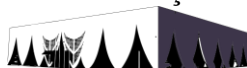
A esse despeito continua a professora Terezinha Rios:

É por isso que os chamados “Códigos de Ética”, são sempre códigos de moral, na medida em que contém prescrições, são normativos. Não se trata de alterar a denominação, mas de fazer a distinção. Se considerarmos que a ética é a instância de reflexão crítica, ela se apresentará sempre que se pretenda avaliar os códigos, questionando seus princípios e os fundamentos destes (RIOS, 2001, p. 79).

De acordo com a autora, a constituição de um código de ética não se trata, portanto, de um código rígido, estrito, pré-estabelecido e dogmático. Todavia, uma construção cotidiana a qual dever-se-ia funcionar como um norte a todos os educadores. Não existindo, recai no discurso de “todos falarem a mesma língua”, algo que nos parece tão naturalizado e enraizado nos espaços escolares.

Como seria possível?

A resposta está num conceito muito usado e pouco compreendido, o qual banalizado, perdeu na prática seu belo e rico sentido: projeto. Se é que isso se efetivaria em meio a tantas adversidades e crenças que permeiam os espaços



educativos.

## 5 A QUESTÃO DO PROJETO: O EXISTENCIALISMO

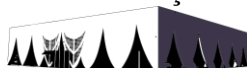
Nos concentremos em Jean-Paul Sartre (1979), que nos apresenta conceitos como consciência, responsabilidade, compromisso, intencionalidade e – sobretudo – liberdade, que ganham conotações mais fortes se nos pautarmos no Existencialismo.

Nosso intento é nos remetermos a essa concepção de pensamento para elucidarmos o conceito de projeto. Tal ideia foi gestada na França, na primeira metade do século XX. A Filosofia nomeada por Existencialismo, possui forte relação com a segunda guerra mundial, em face da ocupação nazista, durante quatro anos, no território francês. Por conta disso, o conceito de liberdade ganha mais peso, mais dramaticidade. Todavia, já vinha sendo gestada e tem em Jean-Paul Sartre seu principal mentor (SARTRE, 1979, p.9)

O filósofo francês, Sartre, foi a Alemanha, estudar a “Fenomenologia” com Edmond Husserl, pois era-lhe caro o conceito de intencionalidade, basilar no pensamento do filósofo germânico. Outrossim, esse conceito fora edificado, em face da fenomenologia preocupar-se em estudar e compreender a linguagem (HUSSERL, 1979. p. 89).

Nos permitimos a não entrar no mérito do pensamento de Husserl, atendo-nos à Filosofia de Sartre. Nesse sentido, o seu conceito de intencionalidade nos permite compreender um problema: não há gratuidade nos atos, ações, escolhas, pensamentos; estes trazem consigo um propósito. Ninguém faz ou deixa de fazer, pensa ou deixa de pensar, sem uma razão ou explicação. Em tudo há uma intencionalidade.

Acrescente-se às reflexões de Sartre, a obra de outro alemão, discípulo de Husserl: Martin Heidegger (1979). Autor da obra “*Ser e Tempo*”, nos fala do conceito de “*dasein*”, o “*ser aí*”, lançado numa temporalidade, o ser ocupa um espaço e, nessa dicotomia “estoura”.



Na obra “*O Mundo Como Vontade e Representação*” de Schopenhauer, Sartre (1979) afere a discussão essencial do filósofo germânico. Segundo este, vivemos de duas formas: ou expressamos uma vontade ou apenas a representamos (SCHOPENHAUER, 1980, p.7).

Do dinamarquês Kierkgaard, Sartre recupera o conceito de “*angústia*”, como um componente do existir (KIERKGAARD, 1979). Isso nos leva a admitir que o ser humano se angustia diante de determinadas situações porque ele existe, portanto, para nosso trabalho esse é um sentimento inerente ao dia a dia da escola, do professor e da profissão docente.

De outro filósofo germânico, Nietzsche, Jean-Paul Sartre, trabalha com uma questão central em sua obra: o indivíduo. O autor de “*Assim Falava Zaratustra*” trabalha toda sua produção a partir do singular. Cada sujeito é individual e subjetivo, carrega consigo suas crenças, seus desejos, suas angústias, seus prazeres e seus conflitos (NIETZSCHE, 1979, p. 234 e p. 404).

À guisa de justificção, não é nosso propósito produzir uma longa discussão filosófica, no sentido de que, fugiríamos de nossa questão central que se desenrola em torno da ética na profissão docente. Por isso, apenas apresentamos alguns tópicos capitais, a fim de darmos sentido a nossa explanação.

Com esse aporte intelectual, Sartre inverte uma premissa básica que permeia todas as convicções ocidentais que diz: a essência precede à existência. Quer dizer: antes de nascermos somos, possuímos uma essência. Sartre dirá: “A existência precede à essência”. Significa afirmar que: existimos e não somos nada. Poderemos proceder a toda uma existência e não sermos nada (SARTRE, 1979, p. 5).

Com efeito: por essência entendemos aquilo que qualifica o ser, que lhe dá os atributos, com os quais possa ser percebido e definido. Como diria Heidegger: possa ser desvelado. Exemplifiquemos: na obra “*Metamorfose*”, Franz Kafka (2004) nos mostra em sua primeira página, a transformação pela qual passa seu personagem, Gregor Sansa. Sem nenhuma explicação, se modifica num repugnante inseto. Podemos nos remeter a outra obra literária: “*O Estrangeiro*”, de Albert Camus



(1979), cujo personagem principal, Marcel Mersault, oscila entre o desinteresse e o descaso com tudo e com todos. Em “*A Paixão Segundo GH*” de Clarice Lispector (1998), a personagem – GH – passa a obra inteira dialogando com uma barata acerca da existência.

Portanto, à luz do Existencialismo, possuir uma essência significa construí-la, escolhê-la: livre, consciente e responsabilmente. Essa empresa exigirá consciência daquilo que se faz ou que se quer realizar, escolhas, respostas; na medida em que somos livres, nascemos livres – e esse é o preceito maior da ética, seu bem maior: a liberdade –, é uma condição natural. No entanto, ser livre, obriga-nos à responsabilidade, isto é, a responder por nossos atos e escolhas. Portanto, é mister a consciência e a compreensão de que estamos no mundo, numa relação permanente, conosco e com a comunidade. Logo, o drama da existência é exacerbado de escolhas e responsabilidades.

Não há gratuidade nos atos. Os realizamos mediante escolhas. Ninguém faz por fazer. Estamos soltos na dicotomia espaço-tempo, cabendo-nos escolher; ter a verdadeira vontade. É um ato solitário. Se o fazemos com autenticidade: é o momento da angústia, no sentido de que sofremos por nossas escolhas, se temos a consciência de operá-las, pois, responsável e livremente, optamos. Entendemos que estamos diante de algo que envolve, a nós e a humanidade. Por mais individual que nos possa parecer.

A angústia dá a consciência e a necessidade da construção de um projeto – do latim “*projectu*” –, lançar-se ao futuro; laço entre presente e futuro. É a gênese do projeto: prevê-lo e explora-lo, isso faz parte do presente. Por isso, qualquer projeto é um instrumento indispensável de ação e transformação de um determinado estado. (ALVARES, s/d)

Ensina-nos Sartre que se, porventura, dizemos escolher e, todavia, na prática, não o fazemos, isso é “*má-fé*”. Podemos dizer que o Existencialismo restitui o peso e a riqueza do conceito de projeto, incitando-lhe, toda a dramaticidade e imanência filosófica (Sartre, 1946, p.13). Isso requer pressupor que a inexistência de um



horizonte ético leva o professor a uma ação alienada, inautêntica, oscilando entre o desinteresse, o descaso e a omissão. Produzir algo improdutivo, vazio, insípido. Remete ao professor a mesma impotência do Dr. Rieux, diante da inexorável peste que assolou Orã, no belo romance “A Peste” de Albert Camus (1979).

O que resta, insistimos, é a terceirização da culpa; a plena omissão; um triste lamentar perene e mórbido, cujo corolário pode ser a depressão, a morte, física ou metafísica. O que fazer? A indagação parece redundante.

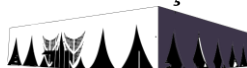
Dessa forma, diante das constatações aqui expressas, inclusive com bases filosóficas e educacionais, nos parece que um trabalho docente ético, inicialmente, deva ser um afazer com uma intencionalidade, um propósito, uma escolha livre, consciente e responsável, dentro do qual, o indivíduo professor jamais esqueça que faz parte de uma categoria profissional, à qual está intrinsecamente ligado, bem como aos educandos, para os quais, seu ofício, deve – eticamente – constituir-se. Logo, uma vida inautêntica, nadificada, como as dos personagens de Gregor Samsa, Marcel Merault ou GH, é inconcebível.

Entender a dimensão da responsabilidade docente; redimensionar o peso de seu ofício, sem dúvida, é imperativo. Compreender que se dá em harmonia com a comunidade – estudantes e profissionais da educação –, cujo resultado incidirá na humanidade, deve ser norteador de vidas pessoal e profissional. Não se está diante de um trabalho comum, na medida em que envolve seres humanos, cujas vidas constituir-se-ão a partir do contato acadêmico quase que de forma permanente.

## **6 O EXERCÍCIO DOCENTE: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE ENSINAR E APRENDER**

Aos olhos dos leigos, ensinar resume-se a aprender determinados conteúdos e repassá-los a outros. Parece simples e fácil. É somente isso? A tarefa do professor é somente essa?

Ensinar demanda uma série de elementos que compõem o campo da educação, por isso trata-se de um aprendizado que não está pronto e acabado,



conforme observa Tancredi (2009, p. 11) quando afirma que “parte-se do pressuposto de que aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, começando bem antes do momento da formação em cursos de graduação especialmente voltados para esse fim”.

Lembremos: o trabalho docente se dá em convívio com educandos. Todavia, não é necessário que também se realize em harmonia com colegas profissionais? A unidade de ensino, o conjunto delas, não é uma comunidade? Sobre esses questionamentos responde que

Contrariamente a outros profissionais, o trabalho do professor depende da “colaboração” do aluno: um cirurgião opera com o doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação activa do aluno”. (NÓVOA, 1991, p.23. apud LABRACE, 2000, p. 228).

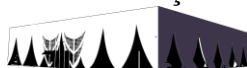
Ao falar de um “funcionamento mecânico”, Antonio Nóvoa, não está a sugerir um exercício alienado e irrefletido? Acreditamos que sim. Dessa forma, o trabalho não está comprometido enquanto uma prática que exige compromisso, planejamento, intencionalidade, dedicação e ética? Não é pertinente, voltarmos ao termo “postura única”?

A alienação do trabalho docente precisa ser superada a partir da reflexão, conforme sugere Tancredi:

Aprender a ser professor exige dos futuros professores – e dos professores em atuação – uma constante reflexão sobre sua aprendizagem como aluno e uma análise crítica e fundamentada das diferentes experiências vividas em contato com os diferentes professores que os futuros docentes tiveram ao longo de sua escolarização”. Essa é uma tarefa pessoal, que exige responsabilidade e empenho, mas ao mesmo tempo precisa ser compartilhada, pois ninguém aprende sozinho, nem sozinho detém todos os conhecimentos necessários para ensinar (TANCREDI, 2009, p.11).

E conclui:

[...] aprender a ser professor e estudar sobre os professores, sua aprendizagem e formação é uma tarefa exigente, mas também rica e desafiante, pois, coloca os estudantes ao mesmo tempo no papel



---

de alunos e de professores desde o início de seu processo formativo. Essa é uma importante forma de dar os primeiros passos na aprendizagem de ser professor (TANCREDI, 2009. p.11).

A autora sentencia, com sabedoria, o até aqui exposto. Esse exercício dialético, sobre o qual falávamos, nos estabelece a obrigatoriedade de introjetarmos e externamos essa práxis: atuar, refletir sobre ela; refazê-la, sob a ótica de uma síntese – permanentemente. É um eterno aprendizado e um perene ensinamento. Ao estudante cabe ocupar, com a cumplicidade do educador, o protagonismo, a autonomia na formação – dentro do possível –, vivenciando as experiências e ensinamentos compartilhados por seus mestres.

## **7 A SALA DE AULA: TODOS CONTRA TODOS?**

A fim de produzir uma metáfora acerca daquilo que pretendemos discorrer, lembramos do filósofo inglês Thomas Hobbes, em sua obra *Leviatã*, nos fala da “guerra de todos, contra todos, um permanente estado de animosidade” (HOBBS, 1979, p. 75). Dessa forma, por meio dessa imagem, entendemos a sala de aula, hoje.

Os ditos estudantes não estudam, não querem fazê-lo. Não veem sentido na tarefa. Trazem defasagens formativas, carências – físicas, intelectuais, emocionais. A sala de aula se transforma no epicentro de uma hecatombe sem precedentes. O desrespeito ao professor e aos colegas é tão corriqueiro que parece institucionalizado e/ou naturalizado; a violência na escola possui um caráter mundial.

Sobre o desinteresse dos alunos pela aprendizagem escolar completa:

Na educação escolar, nem sempre os alunos querem aprender. A obrigatoriedade da matrícula coloca-os nas salas de aula, eles tornam-se amigos de alguns de seus colegas e passam a querer ir à escola. Mas a busca do conhecimento tem sofrido ao longo da história da instituição social escolar certo desencanto que vem dar na dissolução do desejo de aprender e que não favorece o enigma (WACHOVICZ, 2009, p.18).



À frente está o professor (ou o que restou dele), impotente, incrédulo, imóvel. Nas palavras do poeta Carlos Drummond de Andrade “[...] Sozinho no escuro qual bicho do mato, sem teogonia, sem parede nua para se encostar, sem cavalo preto que fuja a galope”, o que fazer? A quem recorrer? (ANDRADE, 2012 p. 23).

O professor, perdido, sem apoio concreto, apenas com discursos “técnicos” ou de autoajuda, vê-se obrigado a enfrentar a guerra e sobreviver. O que aprender? O que ensinar? Há muitos discursos que apontam como solução a tecnologia. Em contrapartida, há uma cruzada contra o uso dos aparelhos celulares em sala, inclusive com muitos sistemas de ensino que aprovaram legislações para que se evite tal prática.

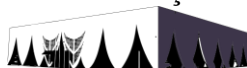
O professor deve proibi-lo? Deve usá-lo como aliado? Em que momento deve usar a tecnologia? E o desinteresse dos estudantes? Como superá-lo? A tecnologia o redimirá? E a chamada indisciplina?

Tornou-se comum, recebermos vídeos, notícias de violência desmedida em salas de aula. Tanto físicas, quanto psicológicas. Agressões, entre estudantes e entre estudantes e o professor banalizaram-se. Escancarou-se a guerra. “O homem é o lobo do homem”, disse-nos Hobbes (HOBBS, 1979, p. 76).

Como agir?

A indagação começa a receber o teor ético. A escola não é um local para qualquer um. É necessária formação, dedicação, compromisso, empenho, planejamento, aprendizado e estudo, constantes. A coragem, apresentada aqui no sentido nietzscheano: “A coragem mata também à vertigem à beira de abismos! E onde estará o homem senão à beira de abismos? [...], mas a coragem, a coragem que ataca, é o melhor dos matadores, mata à própria morte, pois diz: “Isto é própria vida? Pois então, outra vez” (NIETZSCHE, 1981, p.225).

É fundamental, no sentido de nos dispormos ao risco do erro – a árdua tarefa de revê-lo e corrigi-lo. Demanda a dialética: refletir a teoria na prática, para, posteriormente, voltar-se a teoria e refazer a prática. Incessantemente.





---

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida [...]. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1985, p. 79).

Portanto, deveria ser um ofício partilhado com os colegas, especialmente, àqueles que acumulam mais tempo, mais experiências e aprendizados. Talvez isso representaria um ganho para a educação, de forma mais geral.

Para a educadora Bernadete Angelina Gatti (2013), no campo da educação, a teoria somente tem sentido quando dialogada com a prática – elas se entrelaçam. Portanto: Pensar. Refletir. Discutir. Agir em conjunto. São verbos imprescindíveis nessa profissão. Muitos são os questionamentos que surgem nos estudos sobre a docência:

[...] o que realmente um professor precisa saber? O que precisa saber fazer? Qual é a fonte do conhecimento para a docência? Como e com quem os professores aprendem? Como enfrentam as mudanças sociais, políticas e educacionais que ocorrem no decorrer do tempo, na sociedade e nas escolas?” (TANCREDI, 2009. p. 12).

Muitas são as interrogações que exigem várias respostas. O professor precisa saber o seu papel social, estabelecer uma relação de confiança entre os diversos sujeitos que vivencia diariamente, precisa ter domínio dos conteúdos que ensina, compreensão da sociedade onde atua e, antes de tudo, ser estudioso, buscar novos conhecimentos diários, em detrimento das mudanças que ocorrem no mundo. Por isso, é preciso “considerar a formação como construção de conhecimentos e atitudes que favorecem as primeiras inserções na prática e abrir-se para aprender ao longo da vida profissional” (TANCREDI, 2009, p.15).



## 8 A REALIDADE DA SALA DE AULA

Além das observações descritas na sessão anterior acerca dos conflitos na sala de aula, nos quais, aparentemente, usamos a hiperbólica imagem retirada da obra de Hobbes, retomamos alguns pontos: parece patente existir uma relação de poder no espaço, um embate entre o professor e os estudantes; entre os próprios estudantes; às vezes (ou muitas), entre professor e direção, cujo conflito replica na área destinada ao aprendizado e ao ensino.

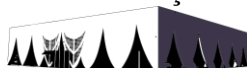
Ao tratar das relações de poder que se estabelecem na escola fica explícito que

A “ação pedagógica” é entendida como a imposição da cultura arbitrária de um grupo/poder reconhecido legitimamente. Ela é objetivamente uma violência, num primeiro sentido, em que as relações de forças entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário (CANESIN, 2002. p. 89).

Esses conflitos corroboram para um distanciamento, cada vez maior, da razão pela qual todos deveriam ocupar o citado espaço: a construção do conhecimento, a edificação da emancipação e autonomia dos estudantes. No entanto, a sala de aula limita-se, de modo geral, a reproduzir episódios de agressões, práticas violentas, quer física ou psicológicas, replicadas via fibra ótica, tanto para humor, quanto para horror.

Voltamos a uma replicante questão: por que não se opera na prática, aquilo que é concordado em teoria?

O cotidiano da sala de aula traduz-se por ações individuais, voluntaristas, egoístas, às vezes bem-intencionadas, outras não. Ao fechar a porta, o professor adentra um espaço secreto, dentro do qual, realiza seus quereres subjetivos, muitas vezes incoerentes com aquilo que fora combinado e apalavrado com os demais. De modo geral, cria seu manual de sobrevivência. Executa um trabalho, na maioria das



vezes, desconectado da teoria numa prática inóspita e estéril, cujos resultados não estão a preocupá-lo. Trata-se de sobreviver mais um dia.

De certa forma, o espaço de vivência criado pelo docente entre as paredes da sala de aula presume não somente a resistência, mas também a relação de poder, visto que naquele espaço, ele determina o caminho do seu trabalho, conforme assegura que

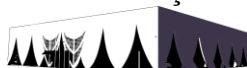
[...] a ideia de resistência em Foucault não tem a mesma concepção de contra poder. Assim, a resistência não se caracteriza como sendo uma estratégia elaborada para tirar o poder do grupo dominante, ou seja, como sendo uma estratégia com o intuito de minar o poder estabelecido para tomar o seu lugar. Portanto, em Foucault não existe na resistência a intenção de tornar-se a força dominante. Se a resistência passa a elaborar estratégias para marcar sua oposição ao poder instituído e assim domina-lo, deixa de ser em Foucault resistência, passando a ser poder (SOUZA; GARCIA, 2006-2007, p. 13).

Não há coesão no trabalho planejado, discutido e pesado por todos. Logo, não está legitimado. Pior: o trabalho da maioria dos professores se processa no mesmo diapasão: práticas individuais, sem o universo comum. Subjetivas, desestimulantes, apontadas para várias ou nenhuma direção. A ideia de todos “falarem a mesma língua” vai se decompondo, como um corpo que desmaterializa.

Qual o resultado? O caos. A indisciplina, o “fracasso escolar”, os “baixos índices” de aproveitamento. Um semiárido, sem ideal, nem teogonia, dito por Carlos Drummond de Andrade.

A o eleger o aluno-problema como um empecilho ou obstáculo para o trabalho pedagógico, a categoria docente corre abertamente o risco de cometer um sério equívoco ético, que é o seguinte: não se pode atribuir à clientela escolar a responsabilidade pelas dificuldades e contratempos de nosso trabalho, nossos “acidentes de percurso”. Seria o mesmo que o médico supor que o grande obstáculo da medicina atual são as novas doenças, ou o advogado admitir que as pessoas que a ele recorrem apresentam-se como um empecilho para o exercício “puro” de sua profissão. Curioso, não? (AQUINO, 1998, p. 184)

Então inicia-se o processo de “terceirização da culpa”: dos responsáveis, da família que não colabora, do “governo” que paga mal – é verdade –, dos alunos que



não querem aprender – o quê? –, dos colegas que não colaboram – como? –. Enfim, cabe um exercício introspectivo de reflexão de conduta individual, pensada em meio à comunidade, portanto, uma ação consciente.

Há de fato muitos problemas que corroboram para que esse processo seja árduo, doloroso, desprazeroso e muitas vezes desprezioso, no entanto, alunos e professores, ou grande parte deles resistem ao processo. Uns adoecem, outros desistem durante o percurso, mas a escola, os alunos e os docentes (nem sempre os mesmos) continuam lá, esperançosos de dias melhores.

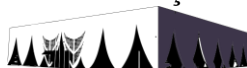
Ao vislumbrar a prática docente como sendo de incertezas e complexidade, apregoa:

O trabalho dos professores também se caracteriza pela incerteza dos cotidianos da prática e pela necessidade de fazer julgamentos em ação, tomando decisões rápidas e acertadas nas situações mais imprevisíveis, o que ainda mais afirma a complexidade do trabalho (TANCREDI, 2009, p. 15).

O coletivo contido no discurso dispersa-se na prática: ações individualizadas, sem propósitos universais, atendem apenas a solução de dramas momentâneos, cuja solução é apenas imediata. Todavia, os problemas persistirão, individual e coletivamente. Há que se manter os alunos em sala, clamar pelo silêncio, implorar para que copiem a atividade da lousa ou que façam a leitura do texto, que fiquem quietos para compreenderem a narrativa do filme – isso quando há livros, lousas inteiras, equipamentos funcionando e professores estimulados –, ao contrário, a escola é um passatempo e incompreendida pelos sujeitos que fazem parte dela.

A escola deveria ser o espaço de transformação e emancipação do sujeito humano, pois para Young (2007), somente ela e o professor possuem o conhecimento poderoso, capaz de transformar atitudes e preparar o sujeito para a convivência social e, no entanto, isso se daria pela via do conhecimento científico, acumulado pela humanidade.

Ao concordar com Young (2007), Silva (2008, p. 89) explicita que



---

A escola seria o lugar para oportunizar a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições e na sociedade. Esta, a condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a emancipação. Torna-se imprescindível, assim, discutir o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas.

Quando utiliza o verbo “seria” como complemento do sujeito escola, a autora utiliza o futuro do pretérito, o que demonstra incerteza, ou seja, algo que deveria acontecer, mas que não é vislumbrado no atual cenário da educação. A escola deveria oportunizar a emancipação e o desenvolvimento da autonomia do sujeito humano, no entanto, sua função vem sendo destorcida, inclusive, a culpa do não cumprimento do seu papel continua buscando culpados, conforme discute:

Há ainda inúmeras regras escolares, nem sempre bem explicitadas, que devem ser obedecidas; os colegas que apoiam e os que são indiferentes; há cobrança dos alunos, dos pais, dos pares, da direção...Um mar de novas aprendizagens e o iniciante precisa sobreviver a essas e outras tantas ondas impetuosas que marcam seus primeiros passos. Os iniciantes vão percebendo que precisam continuar sua formação para darem conta de tantas exigências” (TANCREDI, 2009, p.16).

As palavras da professora Regina Tancredi nos trazem luz para o problema: regras criadas – a maioria descumpridas –, muitas vezes não compreendidas por todos, outras vezes, sem a legitimação democrática ou não explicitadas adequadamente, as quais produzem uma sensação de não pertencimento ou de exclusão.

O professor iniciante, na maioria das vezes, não é acolhido. Visto como um jovem cheio de ideias estapafúrdias e irrealis, é desconsiderado. A princípio, não fará parte do grupo. Somente se se comprovar um igual. Como? Reproduzindo práticas e vícios dos colegas mais velhos.

O início de carreira docente apresenta muitos dilemas e dificuldades que contribuem para tornar complexa essa profissão. Huberman (1995), sobre o ciclo de vida dos professores, evidenciou fases do desenvolvimento profissional pelas quais é possível – e do nosso ponto de vista, apenas isso – que os docentes passem, como um processo e não como uma sequência linear de acontecimentos. Essas fases da carreira não são percorridas por todos os professores da mesma forma, pois cada indivíduo tem



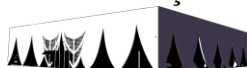
experiências e histórias de vida únicas e singulares que influenciam como vivenciarão cada etapa. Gonçalves (1995), em Portugal, considerou os quatro primeiros anos de docência como o período de entrada na carreira. No Brasil, Nono e Mizukami (2006) consideraram até cinco anos de profissão (FLOR; CARNEIRO, 2017, p. 3-4).

Ainda que os autores do excerto considerem diferentes países, há consenso de que os primeiros cinco anos da carreira são marcados por grandes desafios: conhecer os processos escolares, as legislações que sustentam os sistemas de ensino, as propostas pedagógicas, os alunos e suas vivências, os colegas de trabalho e ainda o conteúdo que o professor ministra, mas que muitas vezes o tempo de estudo no ensino superior não tenha sido suficiente para aprender. Além desses elementos, há ainda a inserção no grupo de modo que aprenda a “falar a mesma língua”. Durante a carreira o docente vai se dando conta de como sua prática vai se configurando como profissão e, em detrimento das necessidades, vai se profissionalizando e criando a identidade docente.

A forma como um professor iniciante é recebido na escola também pode ser determinante para ele traçar seus percursos profissionais, conforme admite Constantin Junior (2017, p. 71), quando apresenta pesquisa realizada com professores em início de carreira:

O modo como os professores principiantes são recepcionados no ambiente escolar, principalmente pelas figuras do coordenador, diretor e colegas mais experientes, determinam modos de agir que variam de acordo com sua aceitação ou não no grupo. Este fato influencia diretamente no seu trabalho docente e no permanecer ou abandonar a profissão. Na relação com os pares foi destacado pelos principiantes a importância do trabalho coletivo. A confiança nos colegas experientes se dá numa relação anterior de acolhimento e amizade. Em relação aos saberes docentes, os iniciantes declaram ser importante um conjunto amalgamado de saberes e não um saber específico tais como: o comportamento do professor, domínio do conteúdo, questões pedagógicas. Demonstraram preocupação relativa a aprendizagem dos alunos, e também preocupação com saberes que deem conta de ajudar com a formação do indivíduo, formação essa que extrapola os muros das escolas [...] Inserir o iniciante significa dar voz a ele, levar em consideração o que ele pensa, entender as suas dificuldades, e ajudá-lo em suas necessidades.

O início da carreira é marcado por fatores internos e externos ao dia a dia da escola e da profissão. Os professores partilham, além dos conhecimentos



específicos das áreas de atuação, pontos de vistas e vivências pessoais, fatores esses que também podem influenciar o dia a dia da profissão. Ademais, o espaço acolhedor, as relações interpessoais e o trabalho coletivo também podem ser pressupostos para a sua atuação. Assim, “falar a mesma língua que o grupo”, cumprir as diretrizes e o currículo escolar podem estar implicados em questões próprias desse docente enquanto sujeito – ético.

Permitimo-nos discordar da professora Tancredi. Com base no visto e vivido: muitos jovens iniciantes não chegam a perceber o problema, alguns, que venham a perceber, optam pelo imobilismo. O único faz-se múltiplo: “Os professores precisam refletir de forma crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre inúmeros fatores que afetam sua prática e o dia a dia das escolas” (TANCREDI, 2009, p.17).

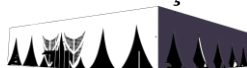
A própria autora responde à questão.

A docência, hoje, não pode ser uma atividade isolada, pois, dificilmente alguém detém de uma vez e para sempre todo o conhecimento de que necessita para ensinar. A troca entre os pares – não apenas de atividades podem ser usadas em sala de aula, mas de conhecimentos sistematizados e experiências – ajuda os professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar (TANCREDI, 2009, p.18).

Não responde o problema acima? Sim, há que admitir que trata-se de uma percepção diária que envolve não somente o contexto da sala de aula e do docente com os alunos e os conteúdos escolares, mas sim uma compreensão de mundo, de práticas sociais, de vivências e transformações tecnológicas que adentram aos espaços escolares, por isso, falar a mesma língua, aquela que cumpre os fundamentos e os papéis da educação, precisa ser aprendida por toda a profissão.

## 9 O DRAMA

Mais uma vez iniciamos a discussão partindo de uma questão. Como conciliar o problema? Continuemos com o conceito nietzscheano de coragem. Todavia, nos pautemos em Jean-Paul Sartre, filósofo francês, cuja propositura de construção de



---

uma filosofia – chamada de Existencialismo –, pautou-se no agir, pensado aqui no sentido ético (SARTRE, 1979, p. 15)

É oportuno salientarmos que o filósofo francês, ao elidir sua filosofia, pinçou na obra de Nietzsche o drama do indivíduo. Estar só, em meio a um drama coletivo, mesmo sabedor de que as soluções ou saídas, se houver, são individuais. Todavia, sempre caminhando no fio da navalha: fazer como indivíduo, agindo pelo e para o coletivo.

A dicotomia indivíduo e coletivo, particular e geral, singular e universal, evidencia as mazelas do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que o professor é um sujeito solitário dono de suas ações, condutor das suas aulas, orientador dos seus alunos, é um sujeito participante de um grupo, uma peça que compõe o todo no grande “quebra-cabeça” – a escola; a educação.

Como harmonizar os pares? Equilibrá-los? Continua a professora Tancredi (2009, p. 19):

A diferença essencial está na urgência das questões da prática, o que leva a tomar decisões mais rápidas, a não esperar por tantos dados, a não aguardar a análise dos especialistas, a não produzir conhecimento novo circunscrito ao contexto local (mas que podem ser aproveitados em situações semelhantes).

Ao que analisa a autora, agir é um preceito da ética. Fazê-lo com a consciência e a responsabilidade, sem jamais esquecer que ações individuais, implicam no coletivo. Fazê-lo, respondê-lo, pensando na comunidade. O papel docente, ainda que exige decisões coletivas, “o falar a mesma língua”, ordena tomadas de decisões que são momentâneas e não podem esperar para depois.

O fazer pedagógico coletivo ocorre em via de regra? A resposta, no geral, nos parece ser negativa. Por isso, quase sempre nos deparamos com ações individuais, subjetivas, as quais ignoram o grupal, simples regras e normas estabelecidas em reuniões, por apetites e interesses pessoais. Ainda que fira o todo.

Em decorrência da necessidade do trabalho coletivo que preceitua o bem comum e universal, ainda que no mundo da educação, congrega:





A educação escolar tem um papel essencial nessa direção, e os professores são chamados a comprometerem-se com um ensino que propicie aprendizagens as quais permitam às crianças e jovens, como cidadãos, tomarem decisões fundadas em conhecimentos sólidos e agirem pela preservação de condições específicas ligadas às comunidades humanas e suas ações e às suas próprias vidas (GATTI, 2017, p. 726).

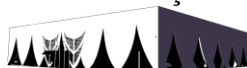
Nos encontramos numa dicotomia: coletivo ou individual? A assertiva da professora Gatti expressa no excerto nos obriga a uma escolha. É um drama existencialista. A angústia da escolha citada por Sartre, em sua conferência “O Existencialismo é um Humanismo” (SARTRE, 1979, p.7)

Escolher, aparentemente de forma individual, significa optar para si e para o mundo. Sua ação está intimamente relacionada ao outro, a comunidade, não apenas escolar. Ultrapassa as barreiras da escola, conforme declara:

Amo aquele que vive para conhecer e que quer conhecer para que um dia o além-do-homem viva. E assim quer sucumbir. Amo aquele que trabalha e inventa para construir a casa do além-do-homem e prepara para ele terra, animal e planta: pois assim ele quer sucumbir. Amo aquele que ama sua virtude: pois virtude é vontade de sucumbir e um dardo da aspiração. Amo aquele que não reserva uma gota de espírito para si, mas quer ser inteiro o espírito de sua vontade: assim ele passa como espírito por sobre a ponte. (NIETZSCHE, 1979, p. 225)

As palavras de Nietzsche empregadas na citação nos dão uma resposta. Fazer, por si só, para si e para o mundo. Escolher a Educação, seus dramas e mazelas, para, eticamente, agir e fazer. O papel do professor implica outros mundos, pois além de ser um sujeito social, constrói sujeitos humanos que vão e vem, que habitam espaços diversos, que sobrevivem de diferentes formas, que praticam diariamente – coisas boas ou ruins.

Nos vemos no mesmo drama de Nietzsche: estar só, em meio ao todo, ao coletivo. Ainda assim, fazê-lo. Agir, como indivíduo, para a comunidade e, sucumbir. Sem esperar reconhecimento. É uma situação limite, dita por Sartre (1979, p.19). O



reconhecimento estaria nas ações que envolvem sujeitos – sociais, políticos e no campo da carreira, mas nem sempre existe num plano real das coisas.

Como superar esse estado de coisas?

O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade. A deontologia docente tem mesmo de integrar uma componente pedagógica, na medida em que não é eticamente aceitável a adopção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração de desigualdades sociais...os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidades que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele (NÓVOA, 1999, p. 27).

Pelas palavras do excerto, o professor Antonio Nóvoa nos ensina: é fazer. No sentido ético do termo. É nosso compromisso, conosco e com o mundo. É uma ação que deve pautar-se nos saberes e fazeres pedagógicos, com alicerces políticos e sociais. Independente das estruturas nas quais o trabalho docente é alicerçado, é necessário a coesão da profissão e de seus profissionais em torno desse horizonte ético-docente. Ou deveria ser.

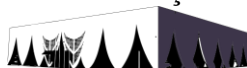
Não é pouco. Muito menos simples.

Pensem como esse código se dá entre outras profissões.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo na prerrogativa de discutir algumas questões que assolam o dia a dia do trabalho docente, dentre elas as questões éticas as quais conduzem os profissionais da educação ao discurso da “postura única” na escola.

Para dar conta da proposta, discutimos o sentido do termo ética e a sua inserção como uma proposta de código dentre algumas profissões, sob a prerrogativa seu público profissional manter a mesma postura, embora entendemos que nos diversos campos, por mais que isto esteja hierarquizado, cada profissional



possui suas crenças e seus anseios, como é o caso da educação, onde o professor, muitas vezes, se sente sozinho, frustrado e em meio a um jogo de culpa e de poder.

Conforme constatado na literatura visitada, a docência possui peculiaridades que a diferenciam de outras profissões, por isso há aprendizagens que se dão de forma individual e/ou coletiva, assim como se dão as relações sociais entre o professor e os demais sujeitos, ora entre ele e o seu aluno, ora com o grupo da sala de aula, ora com a escola e a comunidade escolar.

O discurso de “falar a mesma língua” no campo da educação, muitas vezes, torna-se inócuo. Por motivos diversos: Jogos de interesses e de poder; trabalho solitário, profissionais trilhando para caminhos opostos – ou paralelos – e até mesmo pela falta de um código de ética que seja um aporte para a profissão, assim como existe em tantas outras.

Não estamos a negar que não tenhamos que “falar a mesma língua” em prol de um trabalho uniforme, estamos a defender, por consequência, que a docência é uma ação livre, responsável e consciente na medida em que condenamos o corporativismo.

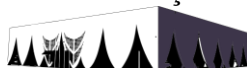
Portanto: não podemos considerar natural, atrocidades repetidas à exaustão numa unidade de ensino, as quais, poderão destruir sonhos e realidades. Não podemos considerar normal a barbárie institucionalizada.

Nos insurjamos contra a mediocridade comum; o imobilismo comum; a apatia comum; o descaso comum. O primeiro passo é um projeto. Postura única, portanto, é uma escolha livre, consciente e responsável, pautada num projeto, numa ação que não nos permite esquecer que não estamos sós, e não podemos assim permanecer.

## REFERÊNCIAS

ALVARES, Lilian. **Caracterização de projeto**. Faculdade de Ciências da Informação. Universidade de Brasília. Disponível em: <http://lillianalvares.fci.unb.br/phocadownload/Projeto/Caracterizacao/Aula1Caracterizacao.pdf>. Acesso em 13 maio 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond. **José**. São Paulo: Cia. Das Letras. 2012.



AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n.2, 1998. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200011](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011).

Acesso em 16 maio 2020.

ARSITÓTELES. Obras Escolhidas. **Ética a Nicômaco**. Volume 2 Seleção de textos: José Américo Motta Pessanha. Tradução: Leonel Vallandro, Gerd Bornheim, Vincenzo Cocco, Joaquim de Carvalho e Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BORGES, Erivan; MEDEIROS, Carlos. Comprometimento e ética profissional: um estudo de suas relações juntos aos contabilistas. **Ver. Cont. Fin. USP**, São Paulo, n. 44, p. 60 – 71. maio/agosto 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rcf/v18n44/a06v1844.pdf>. Acesso em 12 maio 2020.

CANESIN, Maria Tereza. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (org.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Goiânia: DP & A, 2002, p. 85-101.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: reflexões sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. Orientado: Paulo Reglus Neves Freire. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/2548>. Acesso em 20 fevereiro 2020.

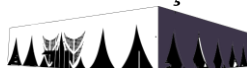
\_\_\_\_\_. **A Escola e o Conhecimento. Fundamentos Epistemológicos e Políticos**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Oportunidade ao êxito: mudar é complicado? Acomodar é perecer**. Palestra proferida na UNICSUL, Santa Fé do Sul SP, 10/08/2013.

FLOR, Cristhiane Carneiro Cunha. CARNEIRO, Reginaldo Fernando. **O tornar-se professor de sujeitos que ensinam ciências e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. *Rev. Diálogo Educ.* v. 17, n. 53, p. 721-737, Curitiba, 2017.



---

\_\_\_\_\_. Prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 95-108.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Professores iniciantes do Estado de São Paulo**: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP. 2017 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maristela Angotti.

HEIDEGGER, Martin. **Obras escolhidas**. Tradução: Ernildo Stein, São Paulo, Abril Cultural, 1979.

HOBBS, Thomas. **Obras Escolhidas**. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. Abril Cultural. 1979.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**. Tradução: Zeljko Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Tradução: Pietro Nasseti. Edição de bolso. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

KIERKGAARD, Soren Abye. **O conceito de angústia**. Tradução Carlos Grifo. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

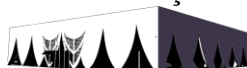
LA TAILLE, Yves. **Moral e Ética – Dimensões intelectuais e Afetivas**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Así habló Zaratustra**. Tradução Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

\_\_\_\_\_. **Assim falava Zaratustra**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Vol.4. p.109-157, Porto, 1991.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Correspondência para a Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Lisboa. **Educação e Pesquisa**, vol. 25, n. 1, p. 11-20. jan/jun. de 1999, São Paulo.



---

\_\_\_\_\_. **Profissão professor: O passado e o presente dos professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTIN, Silvino. **A ética e as profissões - Uma reflexão filosofante**. Texto apresentado no Congresso da FIEP/2012. Disponível em: [http://labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/6.A\\_ETICA\\_E\\_AS\\_PROFISSOES-Uma\\_reflexao\\_filosofante.pdf](http://labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/6.A_ETICA_E_AS_PROFISSOES-Uma_reflexao_filosofante.pdf). Acesso em 12 maio 2020.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O Mundo como vontade e representação**., Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Definição de Ética**. São Paulo: Editora Odysseus, 2006.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Teoria curricular e teoria crítica da sociedade: elementos para (re)pensar a escola. In: **InterMeio - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 80-91, jul.-dez./2008.

SOUZA, Eloisio Moulin de; GARCIA, Agnaldo. Um diálogo entre Foucault e o marxismo: caminhos e descaminhos. In: RAGO, Margareth; MARTINS, Adilton L. (org.) **Revista Aulas - Dossiê Foucault**, n. 3 – dezembro 2006/março 2007.

TANCREDI, Regina Maria Simões Pulcinelli. **Aprendizagem da Docência e Profissionalização: Elementos de uma reflexão**. Coleção UAB-UFSCAR, Pedagogia, p. 11-31 e p. 35- 59. São Carlos, 2009.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.101, pp.1287-1302. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em 12 maio 2020.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **Pedagogia mediadora**. Petrópolis, Vozes, 2009.

Recebido em 30-10-2020

Aprovado em 30-11-2021

