



Autonomia docente no cotidiano da classe: pensar o próprio trabalho para fazer-se sujeito¹

Teacher autonomy in daily class life: thinking
about one's own work to become a subject

Márcia Ondina Vieira Ferreira
marciaof@ufpel.tche.br

Resumo: O artigo parte da idéia de que o ofício docente encontra-se desvalorizado pela sociedade, o que se expressa nas péssimas condições de trabalho e salário oferecidas aos docentes, tendo por contrapartida a desmotivação desses trabalhadores. Portanto, aborda dois aspectos principais: (1) uma sistematização da situação do trabalho do professorado, tratando do tema do mal-estar docente; e (2) possíveis formas para dar sentido à atividade realizada pelos docentes, especialmente na escola básica, recuperando a autonomia e superando o trabalho alienado. Para tanto, debruça-se sobre depoimentos de alunos de ensino médio sobre o que lhes agrada ou não na atividade de seus professores e professoras, argumentando que é necessário estabelecer novas relações com o saber, em conjunto com os alunos.

Palavras-chave: trabalho docente, mal-estar docente, ensino-aprendizagem, relação com o saber.

Abstract: The paper starts from the idea that teaching is undervalued by society, which is expressed in the extremely bad working condition and salaries offered to the teachers, who respond with lack of motivation. The paper, therefore, addresses two main aspects: (1) a systematization of the teachers' working conditions, referring particularly to the teachers' burnout; and (2) possible ways to ascribe meaning to the teachers' activity, especially in basic education, by restoring their autonomy and overcoming alienated work. For this purpose, it examines the testimonies of secondary school students about what pleases and displeases them in their teachers' activities, arguing that it is necessary to establish new relations with knowledge together with the students.

Key words: teachers' work, burnout, teaching-learning processes, relation with knowledge.

À guisa de introdução: propósitos do artigo

O que aqui escrevo naturalmente tem origem no lugar de onde venho;

não do lugar físico, geográfico, mas do espaço onde estou situada como ser humano e como profissional. Desde este espaço, vejo o mundo por meio de vários olhares. Escrevo como al-

guém que pesquisa e orienta trabalhos de pesquisa sobre o trabalho docente, refletindo sobre as condições em que o mesmo é desenvolvido; como alguém que é docente e re-

¹ Dedico este texto à turma 2005 da disciplina de Estágio em Filosofia (UFPel), a quem agradeço possibilitar-me parte das reflexões que se seguem. Agradeço, também, a Magda Damiani e Álvaro Hypolito.

flete sobre o seu próprio trabalho; e como alguém que, na condição de professora de Didática, vê a escola não só por meio de seus próprios olhos, mas igualmente pelos olhos de suas alunas e alunos estagiários.

Desde esse marco de referências, a seguir compartilharei imagens que tenho obtido a partir destes vários olhares, com a pretensão de analisar alternativas para ressignificar o trabalho docente. Parto da idéia de que esse ofício encontra-se desvalorizado pela sociedade, o que se expressa nas péssimas condições de trabalho e salário oferecidas aos docentes, tendo por contrapartida a desmotivação desses trabalhadores.

Portanto, dois serão os aspectos sobre os quais discorrerei: (1) uma sistematização da situação do trabalho docente, abordando suas consequências em termos do que se chama mal-estar docente, que dará o embasamento para a discussão posterior; e (2) as formas como vejo que podemos dar um sentido para a atividade realizada pelos docentes, especialmente na escola básica, recuperando a autonomia e superando o trabalho alienado.

Quando o trabalho docente se transforma num problema... de investigação

Mais recentemente, pesquisadores e estatísticas educacionais oficiais têm se voltado para as e os trabalhadores docentes, o que vem nos permitindo conhecer mais globalmente como agem, pensam, sentem e, mesmo, sofrem essas pessoas. Do meu ponto de vista, isto significa um avanço em termos da investigação porque, muitas vezes, embora o êxito (e o fracasso) de qualquer reforma de ensino seja atribuído aos docentes, elas e eles

costumam ser vistos desde uma imagem ideal. Por ideal quero dizer que a imagem vocacional da docência costuma ser utilizada como justificativa para que os e as docentes sempre “dêem um jeito” para acomodar suas condições de trabalho às necessidades de transformação no sistema de ensino.

Mas por que o trabalho docente começou a ser investigado com maior ênfase? Por que ganhou espaço na mídia? Provavelmente um dos motivos seja porque aquelas e aqueles que, embora sustentáculo do sistema de ensino, sempre passavam despercebidos, começaram a dar mostras de suas insatisfações. Cada vez mais há novas exigências agregadas às tarefas da escola e, mais especificamente, a seus professores e professoras. O tempo que nos tocou viver amplia as carências sociais, e algo das atividades de assistência social que são dever do Estado acaba por ser objeto de atuação dos trabalhadores e trabalhadoras educacionais. Isso pode conduzir à secundarização da atividade propriamente educativa, significando, também, uma sobrecarga física e psicológica aos docentes.

Há uma série de fatores indicados na análise da situação dos trabalhadores docentes: referimo-nos às *condições de trabalho em geral*, o que inclui, por exemplo, o número de alunos atendidos em cada sala de aula, a quantidade de alunos por escola, as condições e localização dos prédios escolares, a ausência de tempo real para o preparo das aulas – e, ao contrário disso, o uso do tempo privado para a atividade profissional –, a dupla/tripla jornada de trabalho (CNTE, s.d.; Martínez *et al.*, 1997). Usamos também a categoria *intensificação do trabalho*, que implica aumento da quantidade de tarefas (incluindo pro-

cedimentos de avaliação e controle dos trabalhadores docentes) a serem desenvolvidas no mesmo espaço de tempo, levando à redução da qualidade das mesmas (Apple, 1987). Falamos dos *baixos salários*, uma evidência que permite afirmar que os docentes são os novos pobres de sociedades como a nossa (Apple, 1996; Paiva *et al.*, 1997), dificultando o acesso ao lazer e à cultura. Em conjunto com isso, é perceptível que o *status social* da docência decaiu em muito: não somos mais valorizados como antigamente, seja por quem for², ocupando sempre o “lugar do morto” nos triângulos pedagógico, político e do conhecimento (Nóvoa, 1995). Isso traz consequências sobre o próprio recrutamento dos docentes, cada vez mais oriundos de segmentos de classe social baixa (Birgin, 2000).

Por fim, a necessidade constante de adaptar as escolas às novas formas de organização apresentadas pelas reformas educacionais multiplica, no cotidiano escolar, os “como faço isso?”, “como dou conta disso?”.

Frente a todos esses aspectos, vem acontecendo um processo chamado de *mal-estar docente*: “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Esteve, 1999, p. 25). Outra forma de chamar esse fenômeno é utilizando o termo *síndrome da desistência*, conhecida também por *burnout*, que é quando o trabalhador literalmente “queima para fora”. Esse conceito, segundo Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 238), envolve três componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

A exaustão emocional é uma “situação em que os trabalhadores sentem

² Muito provavelmente porque o papel da escola também se altera, principalmente no caso da instituição pública. De instituição responsável pela formação de recursos humanos e de cidadãos, símbolo da busca da igualdade, ela vem se tornando um “local de guardar os pobres” ou de postergar o desemprego ou o subemprego, a partir de novos sentidos atribuídos à educação no desenvolvimento das nações, em nível internacional.

que não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com problemas”. Pela despersonalização há o “desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho [...] – endurecimento afetivo, ‘coisificação’ da relação”. E a falta de envolvimento pessoal no trabalho é a “tendência de uma ‘evolução negativa’ no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como [com] a organização”.

Tomando-se os dados apresentados no texto citado, no que tange apenas aos docentes brasileiros, encontramos que 26,3% possuem alta exaustão emocional; 9,1% apresentam alta despersonalização; a incidência de baixo envolvimento pessoal no trabalho alcança a cifra de 30,6%. De fato, a idéia de trabalho, na sociedade atual, cada vez se aproxima mais de algo desagradável, e os docentes e os demais trabalhadores em educação não estão isentos deste sentimento. Mas, pensando bem, até mesmo a origem etimológica da palavra trabalho pode explicar isso: *tripaliare* significa “martirizar com o *tripalium*”, que é um instrumento de tortura.

Entretanto, o trabalho é aquilo que me constitui enquanto ser humano; é o que me diferencia dos animais, incapazes de evoluir historicamente. Toda a minha atividade resulta num produto que é uma extensão de mim: da comida que faço, à roupa que teço, ao prédio que construo, à terra que aro, à aula que preparo e desenvolvo. Mas o sistema de produção capitalista se apropria da minha produção, isto é, do resultado do meu trabalho. Antes disso, ele determina o ritmo que devo dar a meu trabalho, que instrumentos eu tenho que usar para realizá-lo, por quais formas ele deve se desenvolver, em qual quantidade e em que horári-

os. Quanto mais isso ocorre menos *autonomia* eu tenho, menos o resultado do meu trabalho me pertence, menos eu me vejo e me encontro no resultado do meu trabalho. Isso tudo configura o que chamamos de *trabalho alienado*. Por fim, é possível acrescentar que, junto à alienação do trabalho, vem a determinação externa do salário que devo receber por ele, isto é, não sou eu que determino o valor do meu trabalho, esse valor é determinado por terceiros e só me cabe submeter-me a ele. Sempre no caso, é lógico, em que eu tenha conseguido obter emprego.

Como, no caso da docência, pode produzir-se um processo de alienação no trabalho? Sempre que, frente aos fatores citados anteriormente, como a sobrecarga de tarefas, as doenças profissionais, os salários insuficientes para indicar a valorização social do meu ofício, etc., eu desisto de exercer minhas tarefas como um sujeito autônomo que produz cada aula como um processo único. Quando eu assumo que os esforços que faço são inúteis frente àquilo que tenho que vencer cotidianamente. Enfim, quando eu admito que me retirem a propriedade da minha produção, o trabalho de ensinar, de tal maneira que eu não mais me identifico no mesmo. Conceber o trabalho, executá-lo, avaliá-lo, refazê-lo se necessário, é algo que não me dá mais prazer.

Mudando de óculos para enxergar de outra forma ou: “Professora, eu já perdi muito tempo na vida, não tenho mais tempo a perder”

A frase entre aspas, que acima aparece, me foi dita por uma aluna de curso noturno de licenciatura, frente a meu comentário sobre o fato de que ela nunca havia faltado às minhas aulas. Desde então, a frase me vem martelando a cabeça. Por que uma mãe de

família, com filhos adultos, que volta a estudar em um curso noturno, no qual se formam menos de 50% dos que ingressam a cada ano, não tem atitude semelhante a um grande número de colegas seus mais jovens? Por que ela é tão assídua? O que lhe serve de motivação?

A resposta, ela mesma e outros colegas expressam, de forma simples, no transcorrer de nossas aulas e do estágio que realizam. Porque, para eles e elas, operar sobre os saberes que o curso universitário lhes oferece – mesmo tendo em vista a desvalorização das licenciaturas frente a outras ocupações de nível universitário – lhes oportuniza assumir outra identidade em suas vidas, a de sujeito profissional.

É com base em reflexões feitas sobre as relações cotidianas nas escolas, principalmente a partir da análise do trabalho docente que tenho realizado junto a meus estagiários e estagiárias, que vou comentar, agora, alternativas para que os e as docentes possamos retomar o papel de sujeitos de nosso trabalho, para que enfrentemos o mal-estar docente. Não são receitas: são procuras que fazemos em nossas discussões, com a intenção de dar sentidos à atividade que sejam criativos e prazerosos. Para tanto, terei de fazer uma digressão para explicar alguns dos desafios que o professorado enfrenta em sala de aula.

Como já foi dito antes, quando novas exigências são feitas à escola, paulatinamente muda, também, o tipo de estudante que a povoa. Costuma-se falar em dificuldades de aprendizagem, ou atitudes indisciplinadas, ou desinteresse, mas, resumindo, o que ocorre é que a valorização do objeto fundamental da escola, que é o conhecimento, é feita de formas diferentes por docentes e estudantes. Tive um professor que dizia que os docentes são pessoas que gostaram tanto da escola que resolveram ficar nela. Embora se possa matizar essa afirmação, já que as trajetórias profissionais dos indivíduos de-

pendem muito mais das oportunidades que encontram em seu meio do que de sua vontade pessoal, podemos concordar que o tipo de valor que os professores dão à escola difere do valor dado a ela pela maioria dos estudantes.

De fato, são muito freqüentes as queixas que escutamos, por parte de docentes, quanto ao desinteresse de seus alunos pela leitura, pelas tarefas, pelos conteúdos das matérias mesmo. Penso que isso merece uma análise mais rigorosa, por isso lanço mão, em primeiro lugar, do conceito de relação com o saber, tal como o francês Bernard Charlot o cunhou entre nós. Ele afirma que essa relação

pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. [...] Por que essa diferença de comportamentos diante do(s) saber(es)? Costuma-se invocar características que são imputadas ao próprio indivíduo: ele é preguiçoso, ele não está motivado, etc. Mas trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe; assim, “não estar motivado” é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta. O que está em questão aqui, portanto, é uma certa relação com o saber – com o saber em geral ou com este ou com aquele saber (2001, p. 15-16).

Assim, as relações que os alunos estabelecem com o saber vão depender de uma série de fatores em sala de aula, mas elas também já preexistem à escola, ou seja, os estudantes chegam à escola munidos de certa relação com o saber que tem origem em outras instituições, como sua família, seu grupo de amigos em sua comunidade (Charlot, 2001, p. 18).

Entretanto, nós esperamos que os alunos venham à escola para fazer aquilo que pensamos que seja o correto, e que começa pela disposição para aprender. E como nos desiludi-

mos porque um grande número não tem essa disposição! Pensamos que a relação que eles têm com o saber deveria ser idêntica à nossa, e sofreremos porque muitas vezes isso não é assim.

Os relatos que venho ouvindo de meus alunos estagiários, bem como aquilo que observo nas escolas, revelam situações muito chamativas e que também estão presentes em alguns estudos.

Perguntados sobre o que gostam e o que não gostam em seus professores, é comum os alunos alternarem entre a perspectiva pessoal, os valores de contato humano apresentados por seus professores, e a forma acessível, agradável e segura de conduzir o trabalho pedagógico (Cunha, 1989). Como os jovens dão preeminência a questões afetivas, indicam preferencialmente esses elementos.

No semestre passado, soube casualmente que minha filha de 13 anos, estudante em uma escola privada de Pelotas, estava tendo aulas com um ex-aluno meu. Perguntei-lhe o que achava do mesmo, e respondeu-me que ele era “legal, porque não gritava”. Uma afirmação deste tipo pode revelar muitas coisas: a mais óbvia, que há docentes que gritam ou necessitam gritar em sala de aula. Mas, também, que há outros que cativam porque encontraram outra forma de fazer-se ouvir. E uma terceira possibilidade, que há alunos que esperam dos docentes que conduzam o trabalho de aula evitando a dispersão e o barulho.

Qual minha surpresa ao ler, alguns dias depois, o seguinte parágrafo de uma pesquisa sobre a relação com o saber feita com alunos de escolas públicas, com idades entre 13 e 15 anos, de bairros de baixa renda da cidade de São Paulo:

Os textos elaborados pelos jovens falam dos professores de maneira genérica e não mencionam uma área ou

disciplina específica, tampouco um professor que tenha sido especialmente importante para o seu aprendizado. Há, no entanto, referências tanto a professores que “deixam fazer muita bagunça”, “não conversam, só despejam a matéria”, “parecem ter medo dos alunos” como a bons professores que são valorizados, não pelo conteúdo que ensinam, mas porque são compreensivos e abertos ao diálogo. Os jovens de [...] falaram muito positivamente de uma professora de matemática. Suas qualidades, segundo eles, são: não gritar com os alunos, conversar com eles, explicar várias vezes a matéria” (CENPEC e LITTERIS, 2001, p. 46).

Comparemos, agora, os resultados dessa pesquisa com escritos de alunos de ensino médio da cidade de Pelotas, retirados de relatórios de estágios de minhas alunas:

Gostei da disciplina pelo modo que nos foi passada, com seriedade e crença em seu trabalho, coisa que não vi em outros professores da mesma disciplina (Estudante do terceiro ano, ensino médio, noturno, 2005, escola pública estadual M, estagiária M).

A respeito da disciplina, adorei conhecer, é bem diferente. Fizemos trabalhos novos e com assuntos bem legais e a professora é muito atenciosa e dedicada a fazer o melhor possível de suas aulas, algo admirável hoje em dia! (Estudante do terceiro ano, ensino médio, diurno, 2005, escola pública estadual M, estagiária V).

As aulas foram bem interativas, gostei de quando fazíamos círculos e debatíamos diversos assuntos, vimos filmes, enfim, fizemos de tudo para deixar as aulas interessantes (Estudante do terceiro ano, ensino médio, diurno, 2005, escola pública estadual M, estagiária V).

E, apresentando outros tipos de comentários:

Pontos negativos: da parte da professora nenhum, mas dos alunos sim,

quando um fala o outro escuta, mas não é bem assim, às vezes falta um pouco de respeito por parte dos colegas (Estudante do segundo ano, ensino médio, noturno, 2005, escola pública estadual S, estagiária A.).

Os pontos positivos das aulas é que os textos elaborados pela professora nos traz[em] muita informação, ela nos traz temas que são muito importantes, nos fala dos nossos problemas do cotidiano e nos leva a pensar mais nas coisas que não fizemos e deixamos de fazer.

Eu não encontro nenhum ponto negativo nas aulas da professora, só me aborreço com alguns colegas de aula que não têm interesse de aprender e ficam fazendo barulho e impedindo minha concentração (Estudante do segundo ano, ensino médio, noturno, 2005, escola pública estadual S, estagiária A.).

Positivo: eu gosto da aula de filosofia. Negativo: não gosto quando a senhora nos dá textos muito extensos, e perguntas muito complicadas. E gostaria que os textos fossem mais fáceis de interpretar, pois não gosto de ler muito e comentar com as minhas palavras (Estudante do segundo ano, ensino médio, noturno, 2005, escola pública estadual S, estagiária A.).

Não só eu como a maioria achamos que os trabalhos feitos até as últimas [aulas] tiveram uma dinâmica um pouco mais diferente dos outros e por isso eles trouxeram um pouco de revolução na aula (Estudante do segundo ano, ensino médio, noturno, 2005, escola pública estadual S, estagiária A.).

Agora, bem: que leituras podemos fazer desses depoimentos de estudantes? Destaquemos algumas expressões: “seriedade”; “crença em seu trabalho”; “atenção”; “dedicação”; “deixar as aulas interessantes”; “textos mais fáceis de interpretar”; “revolução em sala de aula”; “barulho que impede a concentração”, etc.

Tentando ser sintética, eles valorizam as tentativas de introduzir dinâmicas que ressignifiquem os saberes

escolares e destacam o empenho das docentes que têm isso como objetivo; referem-se ao caráter humano das docentes e conseguem identificar nelas que as mesmas valorizam o seu próprio trabalho; protestam quando os saberes não fazem sentido para eles, e reivindicam que as docentes organizem o trabalho pedagógico e estabeleçam as condições para que o mesmo aconteça, permitindo a aprendizagem. Em síntese, eles solicitam às docentes que os ajudem a estabelecer novas relações com o saber.

As mensagens dos alunos nos dão pistas claras de algumas coisas que poderiam colaborar na melhoria do processo de aprendizagem – apenas uma parte, é claro, porque o êxito escolar não pode ser reduzido àquilo que ocorre em uma sala de aula, bem como não ocorre à revelia de outros fatores, que estão para além da nossa capacidade individual. Entretanto, a partir de seus depoimentos e por observações e entrevistas que fazemos nas escolas, podem-se perceber duas vertentes no trato do conhecimento em classe, ambas indicando a desconsideração dos alunos como sujeitos aprendentes, com os quais há que negociar relações com o saber comuns. Às vezes, os docentes subestimam a capacidade intelectual e a maturidade psicológica de seus alunos. Sob a escusa de adequar o ensino à realidade dos estudantes, o conhecimento é administrado em doses homeopáticas e de forma mecânica. Os alunos protestam, de diferentes maneiras, contra a rotina pedagógica, frequentemente referindo-se a uma sistemática comum nas escolas: as aulas se reduzem a dar um texto (pequeno) e tomá-lo sob forma de questões a serem devolvidas ao final da aula ou na seguinte. Para toda aula há uma tarefa feita desta forma, à qual se associa a avaliação realizada.

Uma segunda vertente – que nada mais é que uma variante da primeira – justifica o trato academicista – gran-

des doses de informação sem transposição didática – porque, se não for assim, o “nível” educacional cairia geometricamente. A responsabilidade pela falta de aproveitamento vem, com o aluno, de fora da escola e perpetua-se nela pelo ruído e desatenção; portanto, não cabe aos docentes adaptar-se às formas de relação com o saber apresentadas pelos alunos.

Por fim, levantando hipóteses a partir do acima narrado, no que tange às atitudes do professorado em relação a seu trabalho, parece-me que deixar de “ouvir” os alunos no processo de ensino-aprendizagem pode indicar um fenômeno de alienação no trabalho. Docentes que agem assim aumentam as probabilidades de sentirem-se inúteis, de “queimar para fora”, de perder a autonomia no seu trabalho, de proletarizar-se, enfim, de executar coisas pensadas por outros.

Para não concluir: uma visão de profissionalidade que recupere a dimensão humana

Neste artigo, pretendi articular duas das dimensões que envolvem a atividade docente. A partir de uma delas são abordadas questões de caráter macrosocial, como aquelas relativas às condições de trabalho em que está imerso o professorado, com uma nítida consequência sobre sua saúde e disposição para a atividade, redundando no que se chama de alienação no trabalho. A outra dimensão, de caráter mais micro, trata do trabalho pedagógico propriamente dito, na sua relação com o trabalho dos estudantes em sala de aula. Aqui, transpõe-se a perspectiva dos estudantes quanto ao trabalho dos docentes: são estes os responsáveis por estabelecer pontes entre o alunado e o saber, mas estudos teóricos e investigações empíricas têm demonstrado que os

estudantes frequentemente manifestam especificidades em sua relação com o saber, diferentes das pleiteadas pelo professorado e/ou pela escola enquanto instituição, reivindicando outro tratamento.

As análises de psicossociologia do trabalho apontam que o sofrimento no trabalho, ou pela ausência de trabalho em nossas sociedades, tem conduzido a algo parecido a uma anestesia social, a uma dormência coletiva. Analisando o julgamento de Eichmann em Jerusalém, Hannah Arendt (2000) procurou explicar o inexplicável – a inação de vários segmentos nacionais e internacionais que “assistiram” – no duplo sentido do termo – ao holocausto produzido pelos nazistas. Sua explicação ficou sistematizada num conceito: a “banalidade do mal”. Pois este conceito é recuperado por Dejours (1999), quando nos esclarece que a relação com o sofrimento no trabalho ou com o desemprego, nas sociedades atuais, está crivada por uma adesão a um projeto externo aos indivíduos, mas do qual eles participam como uma forma de defesa, desenvolvendo tolerância em relação à injustiça. Mas isso não acontece sem seqüelas.

No caso da docência, pergunto-me o quanto a sensação de realizar algo exterior a mim, que me leva à exaustão emocional, à despersonalização e à falta de envolvimento no trabalho, não pode ser comparada a essa anestesia social. Pior do que isso pode ser minha conformidade em relação a situações de injustiça, inclusive aquelas das quais eu participo em meu próprio local de trabalho.

Contudo, não gostaria que as proposições apresentadas no sentido de reposicionar os docentes como sujeitos de seu trabalho, reivindicando sua autonomia, fossem interpretadas com repetição de conceitos utilizados conforme a moda pedagógica. Não lhes falta aos docentes simplesmente assumir a mais nova proposta de profis-

sionalidade, não lhes falta apenas conhecer as mais recentes técnicas apresentadas, pois, embora a formação continuada seja um importante espaço de aperfeiçoamento, ela perde o sentido sem intencionalidade e sem meu interesse real no processo. A questão é mais de fundo, concerne à ética e não à pedagogia. Miguel Arroyo (2002) argumenta que o aprendizado necessário para poder atuar na escola que temos, no tempo que nos tocou viver, não é alcançável por cursos de qualquer natureza, mas pela convicção de que essa formação é um eterno recomençar. Para ele, a capacitação no ofício docente dá-se pelo aprendizado de um dever-ser, não apenas pela competência técnica, porque o nosso propósito último é formar sujeitos humanos:

“O dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador exige reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos. Porém não se esgota aí seu aprendizado, porque situa-se no campo dos valores, da cultura. É um saber de outra natureza.” (Arroyo, 2002, p.44).

Eu diria que a nossa competência específica, enquanto docentes, deve estar a serviço da solidariedade e do caráter humano das relações na escola, nesse tempo conturbado que nos tocou viver. Isso não significa assumir o peso de uma vocação, assumir que o sofrimento faz parte do nosso ofício, mas possibilitar a flexibilidade na constante tomada de decisões, que é aquilo que constitui o ofício docente, sempre que o desequilíbrio pareça tomar conta de tudo.

É necessário refletir sobre o próprio trabalho constantemente. Muitos docentes abandonam essa faceta, esquecendo-se de que, na especificidade de nossa atividade profissional, o exercício da docência é uma constante solução de problemas, não algo que só poderia realizar-se num cenário que não está presente, num cenário utópico, ideal, ou seja, sem problemas. Mas,

também, é preciso sensibilizar-se, não banalizar o mal, escutar a infância e a juventude, como lembra Arroyo, voltar no tempo àquilo que fomos, viver essa nova juventude de forma lúdica. E, igualmente, retomando as palavras de minha aluna, ter em mente que não há tempo a perder.

Referências

- APPLE, M. 1987. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, 60:3-14.
- APPLE, M. 1996. Entrevista. *Zero Hora*. Porto Alegre, 7 jul., p. 40.
- ARENDT, H. 2000. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo, Companhia das Letras, 344 p.
- ARROYO, M. 2002. Um dever-ser? In: M. ARROYO, *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 37-49.
- BIRGIN, A. 2000. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: P. GENTILI e G. FRIGOTTO (comps.), *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, CLACSO, p. 221-239.
- CENPEC e LITTERIS. 2001. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: B. CHARLOT (org.), *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 33-50.
- CHARLOT, B. 2001. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: B. CHARLOT (org.), *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 15-31.
- CNTE. s.d. *Retrato da escola 3: Relatório de Pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica*. Disponível em www.cnte.org.br; acesso em 10/04/2003.
- CODO, W. e VASQUES-MENEZES, I. 1999. O que é burnout? In: W. CODO (coord.), *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis/Brasília, Vozes/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, p. 237-254.
- CUNHA, M.I. da. 1989. *O bom professor e*

- sua prática*. Campinas, Papirus, 182 p.
- DEJOURS, C. 1999. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 158 p.
- ESTEVE, J.M. 1999. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, EDUSC, 175 p.
- MARTÍNEZ, D.; VALLES, I. e KOHEN, J. 1997. *Salud y trabajo docente: temas del malestar en la escuela*. Buenos Aires, KAPELUSZ, 159 p.
- NÓVOA, António. 1995. Prefácio à segunda edição. In: A. NÓVOA (org.), *Profissão professor*. 2ª ed. Porto, Porto, p. 7-10.
- PAIVA, V.; JUNQUEIRA, C. e MULS, L. 1997. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. *Cadernos de Pesquisa*, **100**:109-119.

Submetido em: 01/11/2005

Aceito em: 01/08/2006

Márcia Ondina Vieira Ferreira
Faculdade de Educação/UFPel