

O docente, o “mundo do trabalho” e os abalos do *mirandum*

Vicente de Paulo Morais Junior¹

Resumo: Este artigo analisa o docente e a escola na perspectiva da possibilidade de transcendência do “mundo do trabalho” (Josef Pieper). Discute as condições para que possam (ou não...) ocorrer esse transcender pelos abalos do *mirandum* (Pieper)

Palavras Chave: Josef Pieper. mundo do trabalho docente; abalos; cotidiano escolar.

Abstract: This article analyzes teacher and school in the context of transcendence of the “Arbeitswelt” (Josef Pieper). It discusses conditions in which the work-a-day world can be transcended in education by existential shocks (Pieper) of the wondrous (*mirandum*)

Keywords: Josef Pieper. Arbeitswelt. school routine.

Observando o cotidiano escolar e todos os fatores que envolvem esse complexo, veloz e instigante sistema, destaca-se o exercício da profissão docente como algo que vai além da simples transmissão de conhecimentos, ou até mesmo como ação mediadora e suas imbricações pedagógicas e/ou administrativas. Esse ir além, traz à tona uma abordagem de fundamental importância que nos reporta ao refletir e discutir que mundo profissional ou mundo do trabalho, é esse que envolve o professor e sua prática docente no século XXI (ou até mesmo em outros séculos!)?

Os parágrafos que seguem propõem uma reflexão para com o entrelaçamento do “mundo do trabalho” (Josef Pieper) e o mundo do trabalho docente, destacando os obstáculos que este último proporciona para impedir abalos na e para a educação.

O Mundo do Trabalho e os Abalos

Dos ensinamentos de Josef Pieper extrai-se a salutar explicação sobre o mundo do trabalho, suas características e os possíveis abalos que o transcendem.

O “mundo do trabalho é o mundo cotidiano do trabalho, o mundo da utilidade, do rendimento, do exercício das funções “trata-se do mundo da necessidade e da renda, o mundo da fome e do modo de saciá-la” (PIEPER, 2014, p.8). Pieper acrescenta que nesse mundo deve-se trabalhar energeticamente ao ponto em que, naturalmente, gera-se um olhar paralisante onde apenas o que está perto e mais próximo torna-se observável (2014, p.10). Evidentemente que assim sendo as observações e percepções cotidianas ficam restritas ao (...) mundo da utilidade, da sujeição a fins imediatos, dos resultados, do exercício de uma função; é o mundo das necessidades e da produtividade, o mundo da fome e do modo de saciá-la. (LAUAND, 2012, p.24). Pieper ainda destaca que esse “mundo do trabalho começa a se tornar, ou ameaça tornar-se, sempre mais exclusivamente o nosso mundo em geral. A reivindicação do mundo do trabalho torna-se cada vez mais total, abarcando progressivamente toda existência humana” (PIEPER, 2014, p.9).

Do próprio Pieper, porém, procede a importante ressalva:

¹ Vicente de Paulo Morais Junior é Doutorando em Educação na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/SP) e Mestre em Educação pela mesma Universidade onde apresentou a dissertação “De uma crise a outra de um darwinismo a outro: a implantação da progressão continuada no estado de São Paulo”. Atualmente exerce a função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico na Diretoria de Ensino de São José dos Campos. Contato: vicentemjunior@hotmail.com

Longe de nós querer desvalorizar esse modo cotidiano do trabalho a partir de algum suposto ponto de vista superior da filosofia. Por isso é preciso afirmar rigorosamente que esse mundo do trabalho cotidiano pertence essencialmente ao mundo do homem, que justamente nesse mundo do trabalho são realizados os fundamentos de sua existência física, sem os quais nenhum homem pode existir! (PIEPER, 2014, p.10)

Nesse emaranhado onde a existência humana tende a ser abarcada pelo mundo do trabalho cotidiano, essencial para o ‘mundo do homem’ pode acontecer de sermos atingidos por um abalo que rompa verticalmente esse enclausuramento e “levar-nos a um novo olhar sobre a realidade quotidiana” (LAUAND, 2012, p.31).

É imperioso destacar que:

Não que esses abalos nos levem do cotidiano para um outro mundo; não! O que eles fazem é dar-nos um novo olhar – o de espanto e admiração (ou angústia) – sobre a mesma velha realidade, aparentemente tão inofensiva, que já aí estava... (LAUAND, 2012, p.31)

Esse espanto e admiração, dá-se perante “o que sucede todos os dias diante de nossos olhos; mas isto que está diante dos olhos... perde a opacidade, a concretude, o aspecto definitivo, a evidência. As coisas começam a revelar um aspecto estranho, desconhecido, mais profundo” (LAUAND, s.d., s.p.). E ainda conforme Pieper, “(...) e também todo aquele que mediante um profundo abalo existencial, que sempre é um abalo nas relações do mundo, chega à fronteira da existência (*Dasein*) (...), o homem experimenta a não-conclusividade desse mundo cotidiano: transcende-o, dá um passo além dele. (PIEPER, 2014, p.12)

Os abalos frente ao mundo do trabalho podem ser tão impetuosos e inesperados, não havendo a possibilidade de “agendamentos para tal”, não podendo enquadrá-los como ativos, tampouco como passivos (LAUAND, 2012, p.30).

Conforme sustentam Pieper (2014) e Lauand (2012), remetendo à tradição platônica, os abalos podem se dar de cinco modos fundamentais (ou em combinação deles): o filosófico, o religioso, o artístico/poético, tanático e o do amor.

Insistamos em que esses abalos não se referem a uma realidade extra-ordinária, mas voltam-se para o simples, o *mirandum* (o que suscita admiração) da realidade cotidiana, que já estava aí diante de nossos olhos. Lauand faz notar que

De fato, não é preciso muito esforço para verificar como, no nosso tempo, perdemos quase completamente a capacidade de admirar-nos com o Simples. Precisamos mais e mais do estapafúrdio (pense-se nos esoterismos e no pulular de seitas nos dias de hoje) para provocar algo assim como uma pseudo-admiração, prostituída, falsa, sucedâneo para a legítima admiração que reclama respostas filosóficas, poéticas, religiosas, amorosas: formas genuínas de respostas à verdadeira admiração. (s.d., s.p.)

A admiração que convoca esses abalos encontra campo fértil no cotidiano escolar e seus espaço(s) de transições e conflitos. Como já mencionamos, vale destacar a complexidade desse cotidiano pois nesse ambiente temos a possibilidade da construção e conexão de numerosos elementos interligados que funcionam como um

todo, passíveis de serem encarados por diversos ângulos, por diversos “atores da educação”².

Nessa perspectiva, selecionamos (dentre as infinitas possibilidades: o abalo é, sobretudo, questão de saber ver) situações de potencial de abalo da admiração, tão essencial na educação. Para tanto, optamos por relatos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois os alunos que contemplam tal segmento têm consigo uma relação mais profunda com o mundo do trabalho do que alunos da Educação Básica.

Em 2006 o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi lançada a coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, composta de cinco cadernos. Esses cadernos abordam situações concretas, combinando aspectos metodológicos, teóricos e narrações/relatos de alunos, professores e gestores da EJA.

Começo por destacar um relato pela Profa. Leda a partir da proposta de produção textual com alunos da EJA, resgatando memórias afetivas com a alimentação.

Comida boa, também, era quando minha mãe ganhava neném. Era um pirão de galinha caipira bem gostoso. Quem fazia era meu pai, mas ele fazia com tanto capricho que de longe se podia sentir o cheiro daquela comida. Quando ficava pronto, o pai me mandava levar a comida no quarto para a mãe. E ele já deixava a minha parte na panela. Eu voltava correndo para a cozinha e meu pai colocava um pouco de arroz naquela panela com o final do pirão. Eu pegava a panela e ia para o quarto fazer companhia para minha mãe. Não podia sentar na cama dela e ficava no chão, perto dos pés da cama. (BRASIL, 2006a, p.13-4)

Também de alto potencial de abalo é o caso da aluna

Luciane, 34 anos, aluna de EJA, abandonou a escola ainda criança, depois de sucessivas reprovações. Ela lembra como se sentia numa sala de aula da 4ª série, quando tinha 10 anos: “Eu tinha medo de ir à escola, me dava um frio na barriga. Tentava prestar atenção na aula, mas entendia tudo pela metade. Tentei participar das aulas, algumas vezes, mas minhas perguntas sempre causavam risos e a professora nunca falava nada. Tinha vergonha de não saber!” (BRASIL, 2006a, p. 16)

Já a aluna Aparecida nos traz um belo exemplo de ao mencionar que: “Só vou escrever depois de saber bem, *porque não vou ficar jogando letra fora.*” (BRASIL, 2006a, p.38) [grifo nosso]. Semelhantemente, a aluna Irene Santiago, nos convida à reflexão ao escrever breves linhas a Professora Dora:

Para minha professora Dora

Você não sabe mas você é muito importante para mim. Eu vivia doente, ia sempre no posto de saúde. Na escola e com a professora Dora sou outra pessoa. Você foi como sol porque iluminou a vida. Agradeço muito a sua paciência com quem não é mais muito inteligente.

Deus lhe pague,”

Irene Santiago (BRASIL, 2006c, p.18)

² Considera-se “atores da educação” todos aqueles diretamente ligados ou interligados: alunos, professores, gestores, pais/responsáveis.

Finalizando as exemplificações de possíveis abalos, a aluna Nair propõe para a professora: “Sonia [*professora*], para isso dar certo a gente tem que ficar fazendo alguma coisa, enquanto escuta você ou entre uma atividade e outra. Como aqui tem muito mais mulher *quero pedir para a gente poder fazer crochê enquanto estuda*” (BRASIL, 2006c, p.18) [grifo nosso]. Profa. Sonia termina seu relato mencionando que nunca as rodas de leitura com crochê foram tão esperadas e aproveitadas.

Nem tudo são abalos ... e o Mundo do Trabalho Docente

Após estabelecermos uma conexão entre o mundo do trabalho e possíveis abalos (Pieper) em situações concretas propostos no cotidiano escolar da EJA, de igual forma, estabeleceremos uma correlação entre o apresentado e discutido e o que denominaremos como Mundo do Trabalho Docente.

Inicialmente, frisa-se que

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. (OLIVEIRA, 2004, p.1132)

Porém, o trabalho docente na atualidade, à medida em que a economia capitalista avança, há uma preocupação em manter e promover um “eficientismo” (CARLOTTO, p. 25-6, 2002). Vitor Henrique Paro aponta que a educação vive atualmente uma “tendência efficientista” que está relacionada à produtividade da escola entre os recursos públicos investidos e quantidade de aprovados (2003, p.14). O efficientismo educacional necessita de instrumentos burocráticos para respaldar sua pseudo eficácia. Evidentemente que tais instrumentos abarcaram não apenas legisladores, mas por consequência, gestores e professores.

Observado esse impacto no e ao corpo docente, Carlotto aponta que, neste movimento, há uma ampliação da atuação do trabalho do professor, estendendo-se a burocratização de várias ações e ao mesmo tempo, reduzindo a atuação no aspecto pedagógico (2002, p. 25-6). Logo, os docentes tornam-se obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, que extrapolam a real função/ações pedagógicas. A autora ainda menciona

O excesso de tarefas burocráticas tem feito com que professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão. Ao desempenhar trabalhos de secretaria, diminui sua carga horária para o atendimento ao aluno e para desenvolver-se na profissão. (2002, p. 25)

Para fazer valer essa ampliação/redução, extremamente nociva a educação, faz-se uso do “discurso gerencialista” pautado por prestação de contas, de resultados mensuráveis, de rankings (FLORES, 2011, p.169-70). Em uma escala de transferência de responsabilizações, os atores da educação, em especial os professores, são incumbidos de prestar, cada vez mais, contas as redes de ensino, a comunidade escolar e aos próprios pares.

Outra medida subreptícia, é estimular e construir alianças entre professores e outros agentes, enfatizando a ação colaborativa e cooperativa, transparecendo ares de

uma (pseudo) gestão democrática (FLORES, 2011, p.170). Porém esse “movimento camuflado de oferta de democracia” apenas irá atribuir maiores responsabilidades e, ao mesmo tempo, respaldar-se através de burocratização. Ciclo vicioso!

Vale destacar que esse movimento gerencial

(...) não é uma invenção do nosso tempo, como se pode inicialmente supor. Como mostrou Foucault (1979; 1998), o Estado gerencial é fruto de sua contínua racionalização, iniciada a partir de meados do século XVI, e se caracterizou pela implementação de tecnologias de governo, ou seja, técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta humana, cujos mecanismos de poder e saber foram aperfeiçoados, com o passar do tempo, com o conhecimento fornecido pelas ciências sociais e humanas. (GRISCHKE e HYPOLITO, 2009, p.108)

Além disso, Grischke e Hypolito mencionam que são características da sociedade atual, abrangendo-se também a educação, o trabalho sem medida e sem tempo específico, tornando-se (quase) impossível separar o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho. (2009, p.116). Souza ainda menciona que atualmente

(...) habitamos a maior parte de nosso tempo no espaço do trabalho, seja ele formal ou não – formal. Com o advento da tecnologia, veio também “o tecnostress”, e o trabalho acompanha o professor onde ele estiver, invade seus espaços de pessoalidade e intimidade, roubando-lhe uma das características fundamentais para aqueles que estão na condição de docentes: o ócio, o espaço da criatividade, da observação, da reflexão, do gestar projetos (SOUZA, 2009, p. 7201).

Compondo uma tríade, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) frisam o impacto das políticas neoliberais de reestruturação educativa, proporcionando novas “identidades docentes”.

Nesse campo tensionado, o professorado encontra-se anestesiado diante das demandas, “reduzindo e, até mesmo impedindo, a construção e o exercício da autonomia por meio das inúmeras atribuições de tarefas burocráticas e controladoras que pesam sobre o cotidiano do trabalho docente” (SOUZA, 2009, p. 7206). Desta forma, um dos protagonistas da ação docente, em paralelo aos alunos, acabam, por muitas vezes, incorporando a atitude de desânimo e conformismo.

Evidentemente que o professorado irá responder/reagir de diferentes formas a esse movimento. Flores aponta que a resposta/reação vai desde a passividade e aceitação até um pro-ativismo (2011, p.165).

Frente à tendência eficientista e o discurso gerencialista, agindo passivamente e aceitando (mesmo que não concordando, porém não tendo forças para reagir), o professorado constata a erosão de sua autonomia (FLORES, 2011, p.169). A autora ainda destaca que

Neste contexto, Ball (2003, p. 215) chama a atenção para os “terrores da performatividade” e assevera que eles mudam o que os professores fazem, mas fundamentalmente “mudam quem eles são”, isto é, a sua natureza e identidade. Esta “obsessão com a eficiência e a eficácia, com padrões e testes, com procedimentos de prestação de contas e rankings de escolas comparando a sua ‘qualidade’ em termos de resultados”

(KELCHTERMANS, 2004, p. 224) conduz à mercantilização e à comodificação do trabalho das escolas e dos professores. (2011, p.172)

Carlotto (2002), em suas análises, chega a patologizar essa reação como Síndrome de Burnout, tipo de estresse vinculado ao trabalho, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia. Na educação, em especial aos professores, essa síndrome, gera desapontamentos e frustrações agudas quando não conseguem, frente as primeiras características, visualizar o produto de suas ações, logo não sendo “recompensados” por seus esforços. Produto: angústia e insegurança!

Roseli Fischmann aponta três possíveis formas de angústia que defrontam pessoas inseguras:

- a) engolfamento, representado pelo temor do indivíduo de perder sua identidade e autonomia por absorção em outro; as defesas, neste caso, voltam-se para modalidades de isolamento, solidão total;
- b) impulsão, que pode ocorrer quando o indivíduo que se sente vazio choca-se com a realidade;
- c) petrificação, sentida ou pressentida e temida, e despersonalização, quando o indivíduo teme ser tratado como coisa, e constantemente emprega tal tratamento para com outros. (1990, p.42)

Como se há de verificar, Fischmann desenha as características do professorado frente ao Mundo do Trabalho Docente: perda de identidade e autonomia, o choque com a realidade frente a amplitude de atribuições que vão além da prática pedagógica, logo uma despersonalização.

Em relação ao pro-ativismo Arroyo (2011) propõe caminhos. O autor faz uso da acepção de transgredir não como o *não cumprir; não observar; infringir* e sim como *ir além de; atravessar*. Dado o exposto, Arroyo aponta duas possíveis transgressões: políticas e pedagógicas. Para o autor as transgressões são tentativas de redefinir culturas legalistas e coisificantes.

Para as transgressões políticas, o autor às caracteriza como greves, paralisações e movimentos reivindicatórios (p.144-5) . Já as transgressões pedagógicas

(...) podem ser interpretadas como tentativas individuais ou coletivas de driblar, nos interstícios dos regulados tempos escolares, a hegemonia dos objetos, a redução das relações pedagógicas a relações de objetos. (2011, p.141)

Tendo o *interstício* como pequeno espaço entre as partes de um todo, lê-se: possíveis atalhos para abalos!

Arroyo vai além. O autor menciona, como pontos de intersecção, o encontro entre as transgressões pedagógicas e políticas como transgressões inovadoras (2011, p.143). Para esse cruzamento, Arroyo aponta que a transgressão inovadora é “(...) sensibilidade para com a concretude e riqueza da ação educativa enquanto ação humana, do que sempre haverá de surpreendente” (2011, p.144).

Ao combinarmos riqueza da ação educativa e algo surpreendente, lê-se: possíveis atalhos para abalos! Essa possibilidade de abalo através de transgressão inovadora se dá apenas, pois, “(...) é a expressão de que os professores e as professoras não foram capturados (as) por uma visão legalista” (ARROYO, 2011, p.144). O autor

acima mencionado ainda dá uma última pista das possibilidades de atalhos para abalos ao mencionar que através das transgressões inovadoras o professorado mostra que “(...) estão vivos, *sentem*, dialogam como humanos e *percebem nos educandos gente surpreendente*” (2011, p.144) [grifo nosso]

Considerações Finais

O cotidiano escolar é tão rico em contrastes, experiências e vivacidade que torna-se campo fértil para os abalos apresentados por Pieper e discutidos por Lauand.

Porém, ao estabelecermos uma conexão entre o Mundo do Trabalho e o que denominamos como Mundo do Trabalho Docente, nota-se que a “hiper-responsabilização” (FLORES, 2011, p.163) amplia tanto a prestação de contas do professorado à sociedade quanto suas atribuições no cotidiano escolar. A crescente burocratização da prática docente vem produzindo uma metamorfose em sua identidade, chegando até a ser patologizado como Síndrome de Burnout. Intrínseco a hiper-responsabilização, e inversamente proporcional, nota-se a erosão da autonomia docente, favorecendo o fortalecimento das amarras da burocratização das ações e práticas, que deveriam por excelência ser exclusivamente, pedagógicas.

Não nos resta dúvidas que esse movimento produz um “processo programado de ensino aprendizagem” (ARROYO, 2011, p.54), e por conseguinte, a “despedagogização” (FISCHMANN, 1990, p.36).

Toda essa gama de fatos, fatores e produtos que categorizam o Mundo do Trabalho Docente atual, vão diluindo as possíveis ações pedagógicas em contraste com ações burocráticas e administrativas que dão sustentação a tendência efficientista com discurso gerencialista. Tais elementos podem além de “cegar” o professorado em relação a possíveis abalos, sejam eles filosóficos, de amor, divinos, poéticos/artístico e até mesmo tanáticos como também dificultar o acesso a eles.

Arroyo (2011) propõe alternativas para esquivar-se ou livrar-se dessas amarras. Esquivar-se através de transgressões pedagógicas e livrar-se através de transgressões políticas. Ao transgredirmos, automaticamente, arriscamos! Ao arriscarmos, passamos a explorar campos ainda não deslumbrados, logo a possibilidade de abalos se materializa através das transgressões inovadoras.

Desta forma, os possíveis abalos acima citados, que no cotidiano escolar têm campo fértil para materializarem-se, podem enfim, ser notados e sentidos como uma das essências da educação.

Referências

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 13.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA – Caderno 1. Brasília: MEC/SECAD, 2006a.

_____. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: Avaliação e planejamento- Caderno 4. Brasília: MEC/SECAD, 2006b.

_____. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: O processo de aprendizagem dos alunos e professores – Caderno 5. Brasília: MEC/SECAD, 2006c.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

FISCHMANN, Roseli. Vida e Identidade da escola pública (um estudo preliminar da resistência à mudança na burocracia estatal no Estado de São Paulo). 1990. 222p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 161-191, jan./jun. 2011.

GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005.

GRISCHKE, Paulo Eduardo e HYPOLITO, Álvaro Moreira. Entre a gestão burocrática e o novo gerencialismo: a organização do trabalho docente na educação profissional. *Trabalho & Educação / FaE/UFMG*. v.18, n. 1, jan. / abr. 2009.

LAUAND, Jean. Abalo filosófico e afins. Por uma Pedagogia da Admiração. *International Studies on Law and Education-CEMOROC-Feusp / IJI-Univ. do Porto*. n.10, jan/abr, 2012.

_____. Abordagens Filosóficas da Educação (disciplina cursada). Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Humanidades e Direito. Pós-Graduação em Educação. Registro da aula de 18/02/2014. São Bernardo do Campo, fev./jun. 2014.

_____. O conceito de filosofar, antropologia, pesquisa e docência (disciplina cursada). Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Humanidades e Direito. Pós-Graduação em Educação. Registro da aula de 01/03/2016. São Bernardo do Campo, fev./jun. 2016.

_____. O filósofo e o poeta (originalmente como “Que há de comum entre estes dois senhores?”-15/08/1981 e “Filosofia e Poesia”-19/06/1982, artigos publicados no *Jornal da Tarde*). Disponível em: < <http://hottopos.com/geral/naftalina/poet.htm>>. Acesso em: 28/06/2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade – CEES/UNICAMP*, Campinas/SP, v. 25, n. 89, set./dez., 2004.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação Escolar: renúncia à educação*. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PIEPER, Josef. *Que é filosofar?* Tradução Francisco de Ambrosio Pinheiro machado. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. Trabalho docente: reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor da escola pública. *Anais IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE : Políticas e práticas educativas: desafios e aprendizagem e Anais do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia/ PUCPR*. Curitiba: Champagnat, 2009.

Recebido para publicação em 10-07-16; aceito em 15-08-16