



Escarafunchando os sentidos da docência: ofício e vocação

*Ivan Fortunato**

*Osmar Hélio Alves Araújo***

*Emerson Augusto de Medeiros****

Resumo: Este artigo, escrito na forma de um ensaio, tem como objetivo traçar uma discussão a respeito de um binômio particular ao magistério: ofício ou vocação. Nossa pergunta chave é: seria a docência um exercício de vocação, baseado no dom de ensinar e no apreço pelas pessoas? Por meio de três princípios da e para a docência, produzimos um diálogo articulado entre as premissas mais gerais a respeito do trabalho docente e as reflexões originadas da experiência cotidiana como professores formadores. Ao final, esperamos destacar a complexidade da profissão que é ofício e vocação.

Palavras-chave: Educação; Formação Docente; Ensino

* Doutor em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades pela Universidade de São Paulo (USP), Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Doutor em Geografia, ambos pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8293044394759438>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: osmarhelio@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0422935292610713>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (DCH/UFERSA). E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5799425932852626>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>.

Delving into meanings of teaching from three principles

Abstract: This paper, written as an essay, aims to outline a discussion about a particular binomial to the teaching profession: profession or calling. Our key question is: would teaching be an exercise of vocation, based on the gift of teaching and appreciation for people? Through three principles of and for teaching, we produced an articulated dialogue between the most general premises regarding teaching work and the reflections originated from the daily experience as teacher educators. In the end, we hope to highlight the complexity of the profession that is both profession **and** calling.

Keywords: Education; Teacher Education; Teaching

Profundizando en significados de la enseñanza desde tres principios

Resumen: Este artículo, escrito en forma de ensayo, tiene como objetivo esbozar una discusión sobre un binomio particular a la profesión docente: oficio o vocación. Nuestra pregunta clave es: ¿sería la docencia un ejercicio de vocación, basado en el don de la enseñanza y el aprecio por las personas? A través de tres principios de y para la docencia, producimos un diálogo articulado entre los presupuestos más generales en torno al trabajo docente y las reflexiones originadas desde la experiencia cotidiana como formadores de docentes. Al final, esperamos resaltar la complejidad de la profesión que es a la vez oficio y vocación.

Palabras clave: Educación; Formación de Profesores; Enseñanza

Introdução

[...] se supunha que a pedagogia era um **dom** e que todo aquele que gostasse das crianças e se soubesse fazer respeitar tinha possibilidade de se sair bem nesta matéria. **Isto não é totalmente falso.** (FREINET, 1975, p. 16, grifos nossos).

Este texto começa com uma citação que, embora curta, permite diversas possibilidades de reflexão e inflexão a respeito da docência. Afinal, ser professor seria um ofício, o qual se aprende seus saberes e suas técnicas e os aperfeiçoa ao longo da experiência prática, para, então, repassá-los aos mais jovens? Ou ser professor seria uma vocação (ou dom, como lemos na epígrafe), sendo uma inclinação natural, um presente divino, indicando como destino planetário a arte de lecionar?

Para responder tais inquietações, que colocam a docência como profissão **ou** vocação, com ênfase à conjunção alternativa, trazemos, neste ensaio, algumas ideias apreendidas com alguns autores da área de educação que entendem ser necessária outra escolarização, muito diferente da que temos há séculos. Não pretendemos recuperar as críticas à escola de hoje, que é praticamente a escola de sempre, pois isso já foi feito com muito mais propriedade anteriormente (FORTUNATO, 2016; 2018; FORTUNATO; PORTO, 2020).

Mesmo assim, cabe aqui um rápido esforço de síntese, em quatro tempos, das críticas já feitas à escola: (i.) a escola de hoje não educa, ensina; mesmo assim, ensina com base em exames, tornando o ensino vicioso, pois serve para si mesmo e apenas para si mesmo; (ii.) embora voltada ao ensino, a escola não tem conseguido fazer isso; a escola brasileira, nesse quesito, tem sempre alcançado estratos baixíssimos nos exames internacionais, como o PISA¹; (iii.) ao optar pelo ensino dos exames, a escola mantém a ideia de lecionar ao mesmo tempo o mesmo conteúdo a um coletivo de estudantes, que precisa “absorver” ou “assimilar” tais conteúdos, pois serão cobrados em exames; (iv.) esses conteúdos transmitidos de forma homogênea, que têm cada vez mais se homogeneizado, tomam a forma de materiais apostilados, livros didáticos e até mesmo sob a égide de uma base nacional comum curricular, comum a todos os estudantes, de todas os municípios do país.

¹ Trata-se do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, o PISA. Mais informações podem ser obtidas em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>, acesso fev. 2021.

Assim, os autores trazidos cá são contrários a essa escolarização, pois ela pressupõe, portanto, um trabalho focado no ensino, mas no ensino mecânico, objetivo, programado... voltado exclusivamente para os conteúdos curriculares que, pretensiosamente, são nomeados como os conhecimentos mais essenciais da e para a humanidade.

Uma coisa muito importante de se deixar anotado é que, ao tomar a escolarização pelas quatro críticas expostas anteriormente, a inquietação mote deste escrito se resolve num instante: a docência é um ofício; afinal, há técnicas a serem dominadas para boa transmissão, aos estudantes, dos conteúdos cobrados nos exames. Não cabe, neste modelo, nada a respeito de vocação, pois não há nada de natural nessa coisa de preparar as pessoas para boas notas nos exames; trata-se, mesmo, de aprender as metodologias mais adequadas para o repasse das regras da gramática, dos teoremas da geometria e de todas as outras “competências e habilidades” das linguagens, da matemática, das ciências da natureza e das ciências humanas e sociais aplicadas². Onde, então, caberia a tal da vocação para a docência, se é que ela poderia existir?

Perguntas pungentes que nos levam diretamente à (re)examinar nossa própria ação exercida dia a dia, com estudantes de licenciatura e de pós-graduação, com colegas professores, como coordenadores de projetos e nos cargos de chefia, como líderes e liderados, como pessoas que têm, antes do nome, o título de professor. Instigados por todas essas interrogações, trazemos a primeira seção do artigo com eloquentes constatações erguidas por Paulo Freire, Alexander Neill, Rubem Alves para discutir a educação, a escola e a docência. Em seguida, traçamos três *princípios* os quais têm por objetivo trazer da introspecção ao diálogo, perfazendo um exercício de autoformação – que é também uma constante da vida.

Os princípios que trazemos servem para nos orientar, mas, também, para nos possibilitar refletir com frequência sobre a profissão que

² Rol de coisas tomado como exemplo do sumário da Base Nacional Comum Curricular, etapa do Ensino Médio, disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, acesso fev. 2021.

exercemos. Começamos com o princípio da prática de humanizar, com a ideia central de que humanizar o outro nos humaniza; trata-se de uma educação voltada não à racionalidade, mas à completude do ser humano. No princípio seguinte, focamos na relação que travamos com as instituições de ensino mediadas pela burocracia, que amiúde se sobrepõe às práticas pedagógicas. Já no terceiro e último princípio, nos apoiamos em Paulo Freire e seus ensinamentos a respeito da esperança; uma esperança que não se espera, mas se promove, por meio da educação. Educação pelo diálogo, sempre!

Talvez, ao final, fique evidente que a complexidade da docência em um mundo complexo não nos permita colocar nossa ocupação em rotas alternativas de ofício **ou** vocação, mas em caminhos complementares, sendo ofício **e** vocação.

Ser docente: entre ofício e vocação

Aqui se encontra o perigo das escolas: de tanto ensinar o que o passado legou fazem os alunos se esquecer de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento. (ALVES, 2004, p. 62).

Nesta seção, vamos falar desse “perigo das escolas” mencionado na epígrafe, mas, também de algumas possibilidades para escapar dos seus potenciais prejuízos à alegria de aprender e ensinar. Tecemos críticas a partir de onde estamos, como docentes, formadores de professores. Assim, discutimos também a própria docência, colocando-a como um lugar “entre” – entre o ofício e a vocação.

Começamos pela óbvia, porém fundamental constatação trazida por Rubem Alves (1980, p. 36): “Por favor, não pensem em escolas quando eu me referir à educação. Escolas são instituições tardias e apertadas, enquanto a educação tem a idade do nascimento da cultura e do homem”. Nessa

hipótese aventada, parece haver lugar tanto para o ofício quanto para a vocação. O ofício é exercido dentro das escolas, instituições criadas dentro da cultura, para algum tipo de educação. Por isso mesmo Alves (1980, p. 15) chama atenção para o fato de que o professor (por ofício, claro) “é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema”.

Eis, então, seu jogo de palavras para diferenciar a docência pelo ofício da docência pela vocação: “Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (ALVES, 1980, p. 11). Há, nas afirmações do autor, algo do amor chamado de ágape, sendo “o puro interesse pelo outro” (BOBINEAU, 2010, p. 86), o qual se pratica “sem interesses, sem esperar por uma retribuição, sem contabilizar ou justificar” (IORIO, 2016, p. 51). Paulo Freire (1996, p. 40) afirmou algo muito parecido: “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”. Talvez exista aí até alguma relação com a religiosidade, com a afetividade, com as emoções... coisas tão fundamentais para a existência humana, porém sem lugar no sistema. O sistema tem a ver com objetividade, produtividade, organização e controle. Orar... meditar... sentir... amar... isso não tem régua ou balança próprias; e se não podem ser mensurados, logo, não podem ser controlados.

Por isso, para Rubem Alves (1980), existe uma grande diferença entre o educador e o professor. O professor leciona o currículo proposto (imposto seria o nome mais adequado), enquanto o educador pouco importa se, ao final do período programado, os estudantes conseguem reproduzir com excelência os conteúdos curriculares, seja tal excelência evidenciada por boas notas nos exames internos, aplicados na própria sala de aula, ou nos exames externos, capazes de revelar se a qualidade do ensino é medíocre, ruim ou ótima. O educador por vocação, amiúde, ignora o currículo, pois sabe que o currículo vem de fora, elaborado por alguém que

conhece aquilo que fala, mas, não conhece cada educando, portanto, não consegue saber o que é relevante e significativo para cada um.

Foi o que atestou Neill (1978, p. 149): “Eu não teria currículo algum. Deixaria que um menino aprendesse o que quisesse aprender”. Alexander Neill é o criador da escola de Summerhill, no condado de Suffolk, na Inglaterra, conhecida como a escola da liberdade. Uma escola que se tornou centenária no ano de 2021, ainda seguindo sua filosofia original: somente se frequentam as aulas quando quiser e não há exames. Para esse educador, planejar a educação escolar não deve ser sinônimo de planejar sequência de conteúdos e grade horária. Pois, para Neill (1978, p. 32), o planejamento não deve partir das coisas dadas pelo currículo oficial, mas de uma única e basilar pergunta: “Que podemos fazer para tornar as pessoas mais felizes e mais eficientes em seu trabalho, mais equilibradas no caráter, mais satisfeitas em sua vida emocional?”.

Assim entendemos porque a escola de Summerhill não foi pensada como sistema, como massificação de conteúdos curriculares para todas as crianças e jovens em idade escolar. Summerhill foi criada para ser um lugar de felicidade, liberdade e autogoverno; a escola é uma comunidade, gerenciada por sua própria assembleia na qual a diretora, professores e estudantes tem direito a um voto cada³. Existe uma sequência de aulas, mas são opcionais, embora sejam bastante frequentadas, pois não há nada mais saudável que estudar aquilo que se deseja. Antes de efetivamente iniciar sua escola, Neill (1978) havia registrado o seguinte:

Abolir o currículo envolve a abolição de classes grandes. Eu gostaria de não ter classes com mais de doze alunos. Na escola livre que imagino, as classes realmente não existiriam. Se houvesse cento e vinte alunos, haveria dez professores. Eles atuariam como guias a serem consultados quando necessário. Cada professor aprenderia junto com seus alunos. Um

³ Para saber mais sobre a escola, recomenda-se a leitura do dossiê da Revista Hipótese, publicado em 2018: <https://drive.google.com/file/d/1D9eqGk9W0yxaYe3sANJPOUG4S-tOsr60/view>

professor não é uma enciclopédia de fatos; é um investigador. (NEILL, 1978, p. 151).

Vimos, pela citação, que o autor não abordou expressamente a questão da vocação ou do ofício. Não obstante, sua opção está registrada no parágrafo citado: ao mencionar que um professor “não é uma enciclopédia de fatos”, Neill (1978) está afirmando ser contrário à proposta da escola que massifica o conteúdo, que faz do ensino a transmissão seriada de conteúdos para vários estudantes ao mesmo tempo da mesma coisa. Por outro lado, ao afirmar que ser professor implica ser um investigador, que aprende junto com seus estudantes aquilo que se deseja aprender, Neill (1978) traz a ideia de vocação. Não a vocação como chamamento divino, claro, mas na mesma perspectiva tecida por Rubem Alves (1980), do amor pelo ensino e pela aprendizagem. Pois o anseio por aprender motiva o ensinar.

Algo nessa mesma direção foi minutado por Paulo Freire (1996, p. 25) e tornou-se frase célebre desse educador: “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Muito além de se ter transformado em uma frase de efeito, um *slogan* ou um bordão da docência, essa afirmação tem um sentido de vocação muito forte. Reitera-se: vocação no sentido de lecionar pelo entusiasmo de ensinar e pelo amor à aprendizagem. E a pedagogia freiriana tem toda essa relação com a vocação pela docência e sua contrariedade à educação voltada aos conteúdos e aos exames, analogamente referida por ele como educação bancária. Ensinar não é depositar conteúdos. Aprender não é evidenciar que tais depósitos foram feitos com sucesso.

Alexander Neill (1978, p. 34) afirmou: “Desejo que a educação produza o que uma criança tem de melhor. Esse é o único meio de melhorar o mundo”. Rubem Alves (1980, p. 77) afirmou: “Desejo criar condições para que cada indivíduo atualize todas as suas potencialidades”. Assim, ao desejar, ambos apresentam outra perspectiva de educação, cuja centralidade são os afetos, as significações, as motivações... enfim, coisas pouco relacionadas com notas, créditos, aprovações.

Não obstante, é importante registrar que nada disso deve ser compreendido como um discurso piegas da educação, como se a docência

fosse algo de expiação ou de sacrifício pela humanidade. Por outro lado, não deve ser entendida como um trabalho de condução (transmissão ou qualquer outra palavra de preferência) de conhecimentos e/ou habilidades, pois, na educação repousa algo de esperança. Esperança na humanidade. Esperança na transformação do *status quo*. Esperança de que as coisas não sejam tratadas apenas de modo concreto, objetivo, estatístico, estático... A docência carece de algo parecido com o que Paulo Freire (1996) deixou registrado:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 1996, p. 70).

Mas, então, como podemos qualificar a docência: profissão ou vocação? Aliás, como podemos qualificar **nossa** docência, diante do que fazemos, cotidianamente, como professores formadores de professores? Conhecemos, assim como Paulo Freire, nossas próprias limitações? Estamos sensíveis à boniteza da prática ou limitados à burocratização? Entendemos que nosso papel fundamental é o de educar, que vem antes da ação de ensinar? Sabemos o que é educar?

Com essas dúvidas em mente, escarafunchamos nossas próprias crenças, certezas, dúvidas, receios, sonhos e esperanças sobre a educação e, com essa, a docência. Nossa docência. Ao cavar fundo, buscando sentidos para seguirmos educando e ensinando, formulamos três princípios que servem para nos guiar. Eis que os compartilhamos.

Princípio I: *a docência, como a prática de humanizar o outro, nos humaniza*

Não podemos entender a docência sem clara referência à humanidade dos outros. Ignorar isso é ignorar a nossa própria humanidade. Para Nóvoa (2021, p. 89–90): “Na docência trabalhamos com a humanidade dos outros, os nossos alunos, e nunca seremos capazes de o fazer se não nos dedicarmos também a cultivar a nossa própria humanidade”. Por isso o primeiro princípio que nos guia é “*a docência como a prática de humanizar o outro e a si*”. Para cunhar tal princípio, pautamo-nos em Gusdorf (2003, p. 9), que retorna a Sócrates para nos dizer que nossa humanidade “não é um produto importado do exterior”, além disso, “a intervenção do mestre só pode ser o desvendamento do ser humano, tal como a humanidade o transforma em si mesmo”.

Se não nascemos professores ou vocacionados para sermos professores, certamente todos nascemos aptos a nos humanizar. Esta é uma primeira condição que devemos considerar: cada um de nós somos, antes de tudo, sujeitos que, por meio da educação, nos humanizamos.

Por isso é necessário reconhecer a importância da docência na própria vida humana. Isso significa entender que, diante da responsabilidade pelo desvendamento do ser humano, cada um é capaz de se constituir como ser histórico, social, pensante. A docência (por ofício ou vocação) leva consigo, antes de tudo, a possibilidade de vivenciar a experiência de humanizar e humanizar-se. Por isso, é importante poder refletir sobre os “sentidos” dessa experiência, para não se repetir os mesmos erros cometidos na história da educação brasileira. Isso nos lembra a denúncia de Pacheco (2014, p. 21) ao registrar que “[...] vivemos em num país onde escolas celebram a morte da memória, onde pesam a herança neocolonialista e outros males sociais, perpetuados pela velha escola, reprodutora de desigualdades, analfabetismos, exclusão”. Dentre outros erros desta velha escola que nos fala o autor, destacamos a uniformidade na educação. Estamos convencidos de que a docência, como a prática de humanizar o “outro”, nos humaniza de tal modo a influenciar a nossa própria vida, a ponto das nossas experiências pessoais e profissionais estarem muitas vezes repletas de “imagens” e referências retiradas precisamente dessa prática de humanizar o outro, humanizando-nos.

Na docência, as experiências de agora se entrelaçam cotidianamente, mas também com experiências passadas. Esta afirmação não nos pode deixar indiferentes, sobretudo pensando no modo como temos construído a experiência humana de humanizar o outro e a si mesmo.

Poderíamos, então, nos perguntar: que sujeitos somos/ou fomos e que sujeitos queremos/ou podemos ser? Isso significa que o exercício docente precisa ser uma prática tão boa para o outro, como para si próprio. Isso para que todos, docentes e discentes, encontrem nessa experiência lições de humanidade. Assim, não podemos deixar que a docência seja fruto do acaso ou simplesmente consequência de uma experiência técnica, mas, que possamos, conscientemente, assumir a essa responsabilidade de humanizar(-se).

Outra característica da docência é precisamente a autonomia e a liberdade de aprender. Cabe, aqui, como exemplo, retomar o célebre exercício de Sócrates a um jovem escravo sem formação matemática, reproduzido por Gusdorf (2003):

Este, [o jovem escravo], perante algumas figuras traçadas na areia e metodicamente interrogado, define um certo número de verdades muito próximas ao teorema de Pitágoras. A habilidade do examinado é tal que, de pergunta em resposta, o jovem escravo parece tirar de seu íntimo tudo o que Sócrates lhe faz dizer. A conclusão impõe-se: nada veio de fora enriquecer aquela inteligência, que descobriu por si mesma as relações constitutivas do mundo matemático. Elas já estavam nele. Só aguardavam, para virem à consciência, a inovação do encantador. (GUSDORF, 2003, p. 5).

Trata-se da capacidade de intervir, no desvendamento do ser humano, sem nunca querer tomar posse da liberdade do outro, sem nunca querer manipulá-lo, sem nunca querer distrai-lo da sua capacidade de desvelar-se. Acreditamos que isso seja muito importante como um teste à nossa capacidade de “[...] acordar uma consciência ainda ignorante e de guiar seu desenvolvimento no sentido que melhor lhe convém”

(GUSDORF, 2003, p. 6). Assim como Sócrates, “que se apaga diante do seu aluno” (GUSDORF, 2003, p. 6), poderíamos dizer que um dos sentidos da docência é saber intervir no desvendamento do ser humano, fazendo emergir sua beleza, com a sua singularidade e escolhas sem ocupar, necessariamente, um espaço de visibilidade. Poderíamos perguntar: mas isso é possível, em uma sociedade que parece recompensar justamente aqueles que ocupam espaço de visibilidade?

Esse sentido da docência consiste em renunciar a secular tarefa de impor, em uma perspectiva verticalizada, a humanidade no ser humano como um produto importado do exterior, visando assumir a cena completamente e, muitas vezes, com um protagonismo excessivo. Essa renúncia aparece no exemplo de Sócrates, no momento em que o mestre se coloca ao lado do sujeito aprendiz, ocupando um lugar ainda mais fundamental na vida do educando, do que se estivesse apenas ditando as regras da matemática. Talvez esse seja o aspecto mais decisivo para a docência constituir-se como uma prática que, ao humanizar o “outro”, nos humaniza.

Dessa forma, a importância da docência na constituição humana de cada pessoa aparece justamente no momento em que o trabalho do professor se torna apenas um guia para que o “outro” possa *vir-a-ser*, tornando-se sujeito de si. Sendo assim, podemos nos perguntar se somos capazes de permitir que os outros, sobretudo aqueles para os quais somos mestres, encontrem em nosso exercício profissional um ponto de referência. Assim como foi Sócrates para o jovem sem formação matemática, tornando-se um porto seguro ao invés de um obstáculo, possibilitando, de alguma maneira, recuperar/ou ressignificar um saber preexistente que carrega consigo mesmo. Por isso, ao longo dos anos, temos reconhecido e ressignificado nosso próprio trabalho, tentado insistir na perspectiva da docência como a prática de conhecer e cuidar da humanidade dos outros e cultivar a própria humanidade.

Dizíamos antes que o magistério, como profissão na vida das pessoas, não é algo óbvio, não se nasce professor, constitui-se como professor. Logo, ser Professor consiste em aprender um pouco de cada vez,

começando, antes de tudo, por se reconhecer como o sujeito que intervém no desvendamento do ser humano, mas também como sujeito que se humaniza neste mesmo processo. Isso porque a docência não é um conceito abstrato, é sempre um “trabalho sobre e com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 8); uma relação concreta e simbólica, algo que, como a prática de humanizar o “outro”, nos humaniza. Humanizamo-nos sempre através de uma relação com alguém. Ou seja, humanizar-se não é algo que se possa apre(e)nder racionalmente, mas é sempre uma passagem existencial que emerge através de relações de alteridade. Inclusive, nos estudos de Tardif e Lessard (2007) podemos ler que a docência:

Trata-se, de qualquer modo, de uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimentos de controle, descoberta de si no trabalho, etc. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 52, grifos nossos).

Assim, a docência constitui-se, sobretudo, da/na experiência com o outro. Um professor partilha não somente os seus conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, a sua experiência pessoal. O constituir-se professor não emerge distante do humanizar-se. Nesse sentido, o “eu” e o “profissional” são uma realidade indivisível. Não há separação e, menos ainda, antagonismo, entre ser e exercer a docência, mas uma justaposição. Quem ajuda a evidenciar isso é Arroyo (2000, p. 42) quando explica que: “ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever-ser.” Arroyo (2000) explica ainda que se trata de uma profissão, talvez mais do que outras, que se entrecruza com a vida pessoal. Com efeito, no exercício docente expressamos a nossa personalidade, que é também, como já anunciado, ressignificada à medida que exercemos a profissão. Talvez isso justifique e explique o nosso I princípio: *A docência, como a prática de humanizar o “outro”, nos humaniza.*

Princípio II: reconhecer a boniteza da docência é enfrentar a burocracia

A burocracia está ‘normalmente’ a serviço da classe dominante, pois [...] no quadro de um regime dado supõe sempre a preservação de seu ‘estatuto’ [...] ela é um corpo especial na sociedade. *Especial*, porque sua função é a de assegurar a estrutura estabelecida [...] (LEFORT, 1979, p. 149, grifos do autor).

Não é nosso intuito discutir a *burocracia* como conceito político, ideológico ou filosófico, mas de refletir sobre como e o quanto ela impacta (negativamente) no desenvolvimento do trabalho docente, quase sempre se impondo sobre princípios pedagógicos. Seguimos com os elementos da burocracia expostos na epígrafe por Claude Lefort (1979): de modo geral, ela serve apenas para garantir o *status quo*; na educação, serve para atrapalhar a docência, pois ela se impõe à didática, até mesmo forçando a trabalhos não educativos, em nome da estrutura.

Antes de colocar uma definição do que entendemos por burocracia na educação, partilhemos mais alguns adjetivos dados por Lefort (1979) que concordamos em número, gênero e grau: (i.) trata-se de um culto e uma idolatria à autoridade; (ii.) é parte fundamental de um materialismo *sórdido*; (iii.) é um elemento *parasitário* da estrutura administrativa; e, principalmente, (iv.) é uma “atividade incessante de justificação na falta de uma função real” (p. 152).

Pois bem, com Lefort (1979) temos a burocracia como um conjunto de elementos que garantem a manutenção da estrutura como está, impedindo alterações na hierarquia, no controle, na gestão, no orçamento, enfim, no modo como as instituições estão organizadas e em funcionamento. Mas, também concordamos com os qualitativos dados pelo autor, pois todo o domínio institucional é garantido pela burocracia, portanto, ela é *sórdida*, *parasitária*, *idolátrica* e sem função real – exceto, claro, a de conservar e perpetuar o *status quo*.

Mas, então, que *burocracia* repugnante é essa que a boniteza da docência precisa enfrentar? Para evitarmos as armadilhas, por vezes capciosas, do jogo de linguagem das ciências, conforme bem apontado por Wittgenstein (2000), vamos tentar esboçar uma ideia central de *burocracia*

que atrapalha e, muitas vezes, inibe o trabalho pedagógico docente. Portanto, não se trata de uma análise exaustiva da tríplice perspectiva de Max Weber (formulação de conceito, construção de modelos e teorias seculares) para explicar a burocracia, mas de entendê-la como a legitimação do aparelho administrativo, portanto, da manifestação do poder (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998). Sendo assim, chamamos de burocracia tudo aquilo que se apresenta por meio de papelório, que fica entre o planejamento e a execução de uma atividade pedagógica e que serve apenas para fins de registro, cuja finalidade é apenas para registrar (às vezes para controlar ou tão somente para estorvar).

Laurence Peter (1985), pesquisador da in/competência nas organizações, identificou como a burocracia interfere na eficiência de determinada instituição, mas não na sua gestão. Ao traçar um comparativo entre um local voltado para a eficiência e um local voltado para sua própria burocracia, Laurence (1985, p. 83) teria afirmado que a instituição eficiente se ocupa com seus objetivos e sua produtividade, enquanto que “na burocracia há uma tendência para que o pessoal e as tarefas se tornem fins em si”. Além disso, quando as atividades burocráticas são mais importantes, os trabalhadores tendem a ser avaliados por “cumprir os regulamentos, manter o *status quo* e defender a hierarquia” (p. 83).

Quando a organização é uma instituição de ensino, podemos retomar a distinção já delineada entre professor e educador, trazida por Rubem Alves (1980). O professor é a figura de ofício, portanto um funcionário adequado ao sistema, que respeita todas as suas regras e as executa (bem ou mal) sem questionar as ordens dadas pela direção, que geralmente vem de fora, de alguma instituição superior que sequer sabe o que acontece no cotidiano vivido.

O professor, para Alves (1980, p. 15) é “uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema”. Seria o bom professor aquele que cumpre todo o plano de aulas, esgota o material didático, apresenta provas muito bem elaboradas que repetem os conteúdos das aulas, entrega as avaliações e os diários de classe dentro dos prazos e zela por todas as atividades “administrativas” a ele delegadas. Colocamos o termo entre aspas, pois a palavra mais certa seria “burocráticas”. Estamos falando de

atividades como a produção de uma ata de uma reunião (ainda que improdutiva) bem detalhada, ou a escritura de um relatório de frequência dos estudantes e de acesso a materiais disponibilizados remotamente, ou mesmo a produção de gráficos analisados estatisticamente do desempenho de seus estudantes ao longo de bimestres, semestres e do ano letivo. Tudo isso apenas à guisa de exemplos.

[...] professores são habitantes de um mundo diferente, onde o ‘educador pouco importa, pois o que interessa é um ‘crédito’ cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. (ALVES, 1980, p. 13).

Já o “educador”, diria Rubem Alves (1980, p. 15), amiúde é visto como “mau funcionário, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição”. O educador é a figura da vocação, ou seja, da docência como uma entrega ao outro, pela qual se busca apenas que o outro se desenvolva, se torne melhor. E o que configura essa melhor é tão somente a percepção de si, ou seja, o que significa melhorar não é tomado por notas maiores ou a sensação de que se apreendeu algo sem sentido, mas um sentimento de que se está vendo as coisas de forma mais ampla, mais complexa e com mais satisfação de continuar aprendendo mais sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo vivido.

Parece que a pergunta que nos motivou a escrever este ensaio – a docência como vocação ou ofício – está também relacionada com a distinção feita por Alves (1980) entre educador e professor. Relaciona-se, ainda, com a questão trazida por Laurence (1986; 1985) a respeito da dicotomia eficiência/burocracia. Como se fosse possível dizer que como ofício, a docência está mais interessada em manter o bom funcionamento da instituição educativa, seus procedimentos, seu papelório e suas regras que podem ou não dizer respeito aos processos educativos em si. Por outro lado,

como vocação, a docência está voltada apenas às pessoas e seu desenvolvimento pleno.

Novamente recorrendo à Peter Laurence (1986), temos que a burocracia:

[...] é instituída para um propósito: criar ordem. Não está equipada para absorver a individualidade, liberdade ou criatividade, mas cuida muito bem da ordem. Assim, à medida que a burocracia cresce, a iniciativa individual é reprimida. (LAURENCE, 1986, p. 110).

Como ofício, a docência está interessada na ordem: diários minuciosamente preenchidos; atas detalhadamente redigidas; relatórios completos elaborados e entregues no prazo; presença pontual em todas as reuniões... rigor no controle de presença dos estudantes, computando até os minutos de atraso; avaliações justas e precisas com o conteúdo transmitido até o momento, corrigidas no detalhe e pontuadas a cada décimo.

Como vocação, a docência é livre, individual, criativa. Importa-se com os interesses de cada educando e cada educador, promovendo genuíno diálogo entre as pessoas. Importa mais o que foi desenvolvido e apreendido do que todo papelório que serve para manter o “bom” funcionamento da instituição de ensino como uma organização hierárquica e estruturada por procedimentos.

Fica então, na demonstração da diferença entre ser professor e ser educador, entre exercer o ofício ou a vocação, as explicações do nosso Princípio II: *reconhecer a boniteza da docência é enfrentar a burocracia.*

Princípio III: *tecer fios de esperança na educação e viver a alegria na profissão*

Circunstancialmente, este princípio talvez seja o mais importante. Explicamos. Como este texto é escrito no contexto da pandemia da covid-19, torna-se impossível não nos sensibilizarmos com toda tragédia que essa

doença, causada por um agente infeccioso (um vírus), trouxe à humanidade. Ou seria possível?

Afinal, nem mesmo toda desgraceira que contaminou quase meio milhão de pessoas, e tirou a vida de mais de 6 milhões, nos dois primeiros anos de pandemia⁴, foi capaz de provocar um projeto global em prol da vida humana. Em uma espécie de salve-se-quem-puder, vimos a sociedade dividida entre diversos assuntos sobre a doença, incluindo a vacinação por exemplo, mas unida pelo mantra “o mundo não pode parar”, incentivando as pessoas, as instituições, as empresas, as escolas e universidades etc. a se *reinventarem* ou, basicamente, continuarem a fazer o que sempre fizeram, só que pela virtualidade da internet (FORTUNATO, 2021).

Parece que não nos demos conta (ou optamos por ignorar) do que foi claramente percebido e registrado por Noam Chomsky (2020): a pandemia poderia ser vista metaforicamente como *mais uma* bifurcação que se apresenta contundentemente na história da humanidade, alertando-nos, coletivamente, a procurar por outra via. Não obstante, ao observarmos os desdobramentos da pandemia, desde seus primeiros dias de distanciamento social, fica evidente que se decidiu por manter o *status quo*, e seguir as coisas pela internet mesmo, desdenhando o alerta de *extinção* apresentado pelo autor.

Afinal, é sabido que todas as pessoas foram afetadas pela situação causada pela pandemia da covid-19; algumas foram afetadas mais ainda por tantas desigualdades sociais. Outras por perdas de familiares, amigos, conhecidos, colegas de trabalho... De um modo ou de outro, todos nós passamos por momentos de sofrimento. Essa situação afetou de modo especial milhares de estudantes e professores, que, por diferentes fatores, como: discrepância ao acesso remoto, local de trabalho/estudo, estresse, ansiedade, etc.

Acho que podemos dizer que, na educação, todos vêm experimentando falta de perspectivas e dificuldades para encontrar

⁴ Dados obtidos no site da World Health Organization criado especificamente para acompanhar a pandemia da covid-19 no mundo: <https://covid19.who.int/>, acesso ago. 2021, atualizado fev. 2022.

metafóricos horizontes. O que percebemos é que um dos problemas acentuado pela pandemia é uma severa crise axiológica que acaba por minar a esperança. Pessoas sem esperança tornam a sociedade muito fragilizada, exposta à falta de solidariedade que nos leva ao nosso planeta como um gigante “cortiço”, nas palavras de Alexander Neill (1978). Assim, vamos vivendo contaminando solo, água e ar, mais nossas próprias relações humanas, deixando morrer de fome e sede milhares de pessoas por dia, isso sem contar todo tipo de exploração (da força de trabalho à sexual) e todo tipo de preconceito (étnico, religioso, territorial, de gênero etc.);

Assim, o quadro exposto exige de todos nós não esquecer da dimensão humanista da educação, e, ao mesmo tempo, tecer fios de esperança na educação e viver a alegria na profissão. Há décadas Freire (1996, p. 72) já deixou registrado sobre “a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. Alegria de ensinar e ao mesmo tempo aprender a ser humano, com o outro e não para o outro, tomando assim uma atitude que não é condescendente, mas dialógica. Isso quer dizer que ao invés de pensar “sei mais que o outro, portanto educo-o”, podemos pensar “sei algo que o outro não sabe e vice-versa, portanto, educamo-nos”. Esperança, sem ficar à espera, mas na confiança de um mundo mais solidário e na crença de uma humanidade mais fraterna. Voltamos então à Freire (1992) e sua lição de que não há como entender a existência humana sem a esperança e que essa esperança não se alcança sem um projeto de vida global e sem sonhar.

Engana-se quem não entende a docência como prática de esperança. Nessa perspectiva, este Princípio se sustenta na ideia que é possível alimentar a esperança com a força da profissão de modo a fortalecer a docência como prática de esperança e resistência/existência partilhadas.

Aqui, a docência, como prática de esperança, significa uma prática corajosa e sempre em movimento. Isso porque, por um lado, significa uma prática que se abre para os grandes ideais e necessidade da vida humana. Por outro lado, trata-se de uma prática marcada pelo desejo de uma vida digna e promissora para todos, que a enche de sentido. Então, a docência, nesta

perspectiva, significa alimentar a esperança com a força da profissão (ação), em vez de esperar a esperança para alimentar a profissão. Afinal, como foi anotado por Freire (2005, p. 95): “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar”.

O sentido de esperança aqui empregado nos remete a atitude de resistir (existir). Resistir a tudo que enterra a esperança. Trata-se, assim, de uma esperança e resistência que se concretizam na vivência da profissão, na perseverança e na alegria que, por sua vez, são eixos basilares da profissão docente. Isso porque a humanidade tem necessidade de esperança e resistência que se tornem realidades, e de realidades que deem esperança e fomentem a resistência. Em outras palavras, isso significa tecer fios de esperança na educação e viver a resistência na profissão. Tudo isso porque, acreditamos que os professores têm a capacidade e a coragem de suscitar esperança onde há conflito e indiferença.

A resistência é um desdobramento que deriva da docência como prática de esperança. Mas o que significa resistir (existir)? Sob nosso olhar, significa continuar apesar de tudo. Apesar de muitas vezes cansados ou desanimados diante de situações complexas, como a exposta por Pacheco (2014, p. 24) ao anotar que: “[...] a via-sacra da educação brasileira se perpetua por obra da ignorância do poder público, [...], deixando um rastro de analfabetismo, exclusão, infelicidade”. Não se trata, assim, de uma ação passiva, pelo contrário, sustenta-se na confiança e na esperança para empreender outro caminho, ainda por ser descoberto. Desse modo, o ato de resistir (existir) possibilita-nos a leitura crítica da realidade e captar, pelo menos, dois aspectos dela: os desafios de hoje e o esperar por um outro amanhã. Ou seja, por um lado, ao nos possibilitar captar as contradições da realidade humana; por outro, nos instiga a nutrir a esperança pelo amanhã.

A impressão que temos em nossos dias, com a recente pandemia da covid-19 e seus efeitos nefastos, é que tecer fios de esperança na educação e viver a alegria na profissão tornou-se ainda mais urgente e

desafiador. Afinal de contas, como Freire registrou (1996, p. 103): “Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo”.

Este Princípio parece-nos bem oportuno, pois, assim como outrora, é urgente pensar uma educação que leve as pessoas a cultivar sonhos, levar adiante projetos e nutrir a esperança de um outro amanhã. Assim, é tempo de (re)descobrir o sentido da docência como prática de esperança. Isso porque, como indaga Nóvoa e Alvim (2021, p. 37): “Como superar tragédias tão profundas e manter essa esperança sem a qual não é possível educar? Eis a razão por que somos professores”. Da nossa parte acrescentamos: Que futuro construir?

Considerações finais

É sabido que, com a chegada da Modernidade, o professor passa a ter um papel cada vez mais importante na sociedade. Mas à sua função permanece atrelada a imagem que lhe era atribuída durante a Idade Média. A sua função mantém o status vocacional e continua a fazer parte de um rol de profissões que a coloca ao lado de atividades missionárias. (LENGERT, 2011, p. 17).

Estaria Lengert (2011) correto na sua observação a respeito da docência? Se estiver, então seguimos numa busca incessante pela transformação da sociedade por meio de atividades que não exigem profissionalização, portanto, não faz sentido pensar em formação ou muito menos em carreira. Como missionários, padecemos trabalhando pelo amor à humanidade, cedendo nossa própria existência em prol de nossos educandos e educandas. Seria isso mesmo? Acreditamos que não.

Foi por isso que produzimos este ensaio. Mergulhamos em alguns sentidos da docência buscando algo que está *entre* o ofício concreto e objetivo do ensino de saberes e competências e a missão de promover o

desenvolvimento humano, de forma individual e coletiva, incluindo o relacionamento fraterno e harmonioso com todas as culturas, todas as formas de vida e os elementos da terra.

Escarafunchamos parte de nossas crenças e de nossa prática docente, pinçando o que chamamos de “princípios da e para a docência” de forma a destacar o que seria esse *entre* o ofício e a vocação que temos buscado. Isso nasce da nossa experiência e do cotidiano como professores formadores que somos, e do encontro com as mais diversas realidades e expectativas com relação à educação escolar, ao ensino e à própria docência. Ficam, então, registrados esses princípios aos quais almejamos. Agora, conscientes deles.

Quando colocamos que “A docência, como a prática de humanizar o outro, nos humaniza”, buscamos ressaltar que há algo de missionário no trabalho como professores. Isso não significa que cedemos ao padecimento, mas que não ignoramos essa faceta fundamental para o exercício do magistério.

Quando dizemos que “reconhecer a boniteza da docência é enfrentar a burocracia”, estamos dizendo que há algo em nosso ofício que contradiz com as expectativas administrativas das instituições. Reconhecemos que nossos estudantes não são códigos de matrícula que equivalem a recurso financeiro. Também indicamos que o fazer pedagógico requer muito mais que o cumprimento de normas estabelecidas para todos que, de fato, não servem para ninguém, exceto para a administração da instituição. Enfrentar a burocracia é atestar que a docência não é um ofício inerte, mas um cargo de responsabilidade humana.

Por fim, ao estabelecermos que é primordial “Tecer fios de esperança na educação e viver a alegria na profissão”, estamos a par da docência como uma profissão, cuja formação inicial, continuada e realizada ao longo da vida deve, antes de tudo, uma formação voltada à complexidade humana, de corpo, alma e mente. Assim sendo, não podemos nos deixar guiar pela formação mais técnica, que esconde nossas emoções, crenças,

sentimentos etc. de nós mesmos sob a égide dos componentes curriculares. Se assim o fizermos, nos tornamos agentes mecânicos da educação, preocupados apenas em transmitir o que sabemos (ou o que nos mandam transmitir). Mas, a vida é mecânica ou orgânica? Previsível, como pretendemos com nossos planejamentos, ou imprevisível como evidenciou a pandemia da covid-19?

Ao tomar a docência como uma profissão de humanidade, não nos deixamos levar pelas competências que se registram por aí como essenciais para a vida. O que é essencial para a vida é a própria vida que, circunstancial, é dinâmica, complexa e incerta. Por que a docência precisa ser o contrário?

Referências

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Editora Cortez; Autores Associados, 1980.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. (2000). *Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Ed. Univ. de Brasília, 1998.
- BOBINEAU, Olivier. O que é Ágape? Da exegese a uma síntese antropológica passando pela Teologia. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 70-88, 2010.
- CHOMSKY, Noam. *Internacionalismo o extinción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Amsterdam: TNI - Transnational Institute, 2020. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm03bz>.
- FORTUNATO, Ivan. 2020 e a pandemia do ensino remoto. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1053-1070, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15194>.
- FORTUNATO, Ivan. Caminhos da formação na licenciatura: de estudante a docente. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, p. 172-185, 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.22481/praxis.v14i27.2925>.
- FORTUNATO, Ivan. Ainda é preciso ter Cuidado: Escola?!. *InterScience Place*, Campo dos Goytacazes, v. 11, n. 2, p. 86-95, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/v11n2a5>.

- FORTUNATO, Ivan; PORTO, Maria do Rosário Silveira. O Método Natural e o Pensamento Complexo: uma relação possível para educação escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. e219428, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219428>.
- FREINET, Célestin. *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUSDORF, Georges. *Professores, para quê?: para uma pedagogia da pedagogia*. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- IORIO, Gennaro. O amor como ágape na práxis social: origem, definição e perspectivas. *REALIS - Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais*, Recife, v. 6, n. 1, p. 50-67, 2016.
- LAURENCE, Peter J. *A pirâmide de Peter*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986.
- LAURENCE, Peter J. *Por que as coisas nunca dão certo ou o Princípio de Peter passado a limpo*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1985.
- LEFORT, Claude. O que é Burocracia. In: CARDOSO, Fernando Henrique; MARTINS, Carlos Estevam. (org.) *Política e Sociedade*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1979. p. 148-159.
- LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 16, n. 2, p. 11-23, 2011.
- NEILL, Alexander S. *Um mestre contra o mundo: o fracasso que floresceu numa nova escola*. São Paulo: IBRASA, 1978.
- NÓVOA, António. Conversas pedagógicas: formar (-se) para a docência nas licenciaturas. In: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan (org.). *Nossa Arte é a DOCÊNCIA*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 89-91.
- NÓVOA, António; ALVIM, Iara Cristina. Os professores depois da pandemia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e249236, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- PACHECO, José. *Aprender em comunidade*. 1. Ed. São Paulo: Edições SM, 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000.

Data de registro: 29/06/2022

Data de aceite: 26/10/2022