

**O SABER-SER E O SABER-FAZER DOS EDUCADORES
DIANTE DOS DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR – O
SURGIMENTO DA CRISE ***

Rubens Bragagnollo

BRAGAGNOLLO, R. O saber-ser e o saber-fazer dos educadores diante dos desafios no ambiente escolar. *Educere*. Umuarama. v. 4, n. 1, p.19-27, 2004.

RESUMO: O principal objetivo deste artigo é fazer uma abordagem simples e sucinta de problemas vividos pelos profissionais da educação no processo de construção dos saberes, sobretudo, por meio da interação com o aluno diante da complexidade da problemática social e do permanente desafio em ter que escolher entre vincular-se e não se vincular afetivamente e a angústia entre manter-se afastado e/ou envolver-se em questões pessoais ou familiares dos alunos, que, de uma forma ou de outra, interferem no desempenho em sala de aula. O texto trata, enfim, da crise, da despersonalização e dos entraves para se atingir a eficiência e a qualidade através dos saberes adquiridos e socializados.

PALAVRAS-CHAVE: saber, envolvimento, situação-problema, afetividade, síndrome *Burnout*, *crise*.

**THE BEING AND DOING KNOWLEDGE OF THE EDUCATORS DUE
TO THE CHALLENGES IN THE SCHOLAR ENVIRONMENT – THE
CRISIS OUTCOME**

ABSTRACT: The main objective of this article is to make a simple and summarized approach of the problems lived by the educators in the knowledge construction process, above all, through the interaction with the student due to the complexity of the social problems and the permanent challenge of having to choose between linking and not linking affection and the anxiety between keeping a distance or involving themselves in students' personal or familiar matters, which, somehow, interfere in their performance in class. The text is about the crisis, the loss of identity and the obstacles to achieve the efficiency and the quality through the socialized and acquired knowledge.

KEY WORDS: Knowledge, involvement, problem situation, affection, Burnout syndrome, crisis.

Professor da Universidade Paranaense – UNIPAR / TOLEDO - Mestre e doutorando em Educação
* Parte da Dissertação do Mestrado em Educação: Competência do professor no enfrentamento de situações não específicas de sua área de conhecimento.

Dentre os grandes desafios enfrentados pelo professor, no seu dia-a-dia, para encontrar respostas repetitivas ou criativas, para problemas cada vez mais complexos – e já rotineiros – configura-se o fato de ter de construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real. Ou seja, depende de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, o que, de certa forma, acaba caracterizando-se como uma especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, que se fundamenta no refletir sobre o que se faz e não sobre o que se vai fazer ou o que se deve fazer (HOUSSAYE¹, apud PIMENTA,2000).

As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula, entretanto, demandam uma teoria (AZZI, 2000), saberes teorizados, sistematizados e legitimados como eruditos. É preciso que se estabeleça nesse processo um confronto entre teorias e práticas, uma análise das práticas à luz das teorias e, ainda, que haja uma convergência de ações não dissociando os saberes, da experiência, os conhecimentos científicos dos saberes pedagógicos e didáticos.

A título de exemplo, cabe a observação quanto à possibilidade e risco de se recorrer, numa decisão, apenas a recursos baseados em conhecimentos procedimentais:

Por mais que estejam orientados para a ação, não passam de representações; influenciarão a ação apenas se forem implementados por um sujeito capaz de compreendê-los, coordená-los, diferenciá-los, optá-los, interpretá-los, aplicá-los a uma situação singular no momento adequado e de forma pertinente (...) mesmo que alguém se aproprie de saberes procedimentais disponíveis sobre um assunto, não será capaz de resolver determinado problema de forma rápida e eficaz se não desenvolver esquemas de pensamento, decisão e de ação que lhe permitem orquestrar em tempo real o conjunto das informações, os saberes teóricos e procedimentais pertinentes.” (PERRENOUD, 2001, p. 143, 146)

Nesse contexto dinâmico, plural e complexo e, ao ter que vivenciar no trabalho as misérias do mundo urbano e a face oculta da modernidade, os educadores estão passando por momentos de “turbulência” emocional e de crise identitária, sobretudo por “um conjunto de fatores que apontam a um questionamento do saber-ser e saber-fazer dos educadores, da sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa e com uma realidade social cada vez mais deteriorada que impõe impasses constantes à atividade dos profissionais.”(SORIA BATISTA e CODO, 2000)

Em seu ofício, o professor enfrenta uma infinidade de problemas dos mais variados tipos, situação que pode levá-lo à imobilidade resolutiva, impedindo que ele mantenha a mesma rotina ou esgote todas as soluções de um rol estabelecido

¹HOUSSAYE, Jean. **Une illusion pédagogique?** Cahiers Pédagogiques, 334. Paris, INRP, 1995

por terceiros (PERRENOUD, 2001). A cada dia aumenta o grau de complexidade, em condições cada vez mais adversas, restringindo o uso de práticas tradicionais, bem como a adoção de medidas apoiadas em paradigmas cognitivos, declarativos e procedimentais.

Na escola pública, por exemplo, em certas ocasiões o professor se vê diante de situações difíceis, tendo que lidar com crianças que estão praticamente cooptadas pela socialização das ruas, em geral, recrudescidas pela influência nefasta da marginalização e da violência. É uma luta permanente, sem trégua e sem quartel contra um mundo de sombras, nem sempre conhecido, e, se conhecido, numa posição adversa e na contramão da socialização da escola (SORIA BATISTA e CODO, 2000).

Muitas vezes, sob tais circunstâncias, a decisão é tomada na urgência, na dúvida, em condições de cansaço e de estresse, impedindo um raciocínio tranqüilo, ponderado e lógico. Acentua-se a probabilidade do erro, a ocorrência de atitudes sob a influência das emoções e das paixões, até mesmo desprovidas do senso de imparcialidade.

Na esteira de variáveis, podem ocorrer, também, posicionamentos pautados em rotinas e, por conseguinte, condicionados a normas, quem sabe até estereotipadas e caducas por não acompanharem as mudanças pertinentes à temporalidade (PERRENOUD, 2001).

Assim, no processo educativo, por seu caráter interativo e polivalente, “o profissional passa a ter diversos papéis, passa a ser idealizador – analista e executante – operador, pois uma divisão do trabalho comprometeria a rapidez, a coerência, a qualidade, o rigor ético ou a eficácia de sua tarefa.”(PERRENOUD, 2001, p. 140)

Na contramão e dissonante dessa práxis, emergem novas concepções de práticas profissionais:

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrata para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação da concepção de execução, a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.(GIROUX, 1997, p. 159)

As inúmeras situações-problema vividas e enfrentadas pelo professor, por outro lado, além dos desgastes e dos reflexos negativos nas dimensões pessoal e profissional, podem redundar – salvo alguns desvios e percalços – em aprimoramento e versatilidade cognitiva.

A profissionalização define-se mais por sua racionalidade global do que pela conformidade de cada gesto a um determinado modelo. Ela se fundamenta em uma evidência: uma ação intuitiva, improvisada, heterodoxa dos padrões da profissão, pode ser mais eficaz do que uma ação raciocinada e conforme as “regras da arte”. Do profissional aceita-se a parcela de irracionalidade inerente a toda ação humana complexa, exigida cada vez que há conflito entre a eficácia e o respeito pelos procedimentos estabelecidos. O profissional deve saber jogar com as regras, se necessário violá-las e redefini-las, e isso também ocorre com as regras técnicas e as incertezas teóricas. Nesse sentido, pede-se que ele tenha uma relação com os saberes teóricos que não seja reverente nem dependente, mas, ao contrário, crítica, pragmática e até mesmo oportunista. (PERRENOUD, 2001, p. 141)

Trata-se do “viver no limite” entre o padronizado e o imprevisto, o teórico e o procedimental, a rotina e a descoberta; é o agir entre o tradicional e o “impensado”, entre o emocional e o racional, entre o coração e a razão.

O intrincado ofício do educador ganha ainda mais em termos de especificidade em função da inevitável interação com os alunos, repleta de experiências em todas as dimensões do comportamento humano. Conforme registrado anteriormente, além das interferências ocorridos nos alunos por ação profissional e pessoal do professor, este também acaba tendo sua identidade marcada pela individualidade dos alunos e pelo caráter polissêmico dos saberes.

Do ponto de vista da interatividade e da ação reflexiva do ambiente escolar, portanto, diversos fatores são fundamentais para que ocorra a aprendizagem dos alunos, objetivo primordial do trabalho do professor: capacidade intelectual e disposição em aprender por parte dos alunos; conhecimento, competência e habilidade para transmitir conteúdos por parte do professor; apoio administrativo e pedagógico extra-classe, além do envolvimento da comunidade escolar, entre outros.

CODO e VASQUES-MENEZES (2000, p. 50), entretanto, apontam um elemento que funciona como o grande catalisador no processo ensino-aprendizagem: a afetividade. No cotidiano da escola, “elos de afetividade se formam, propiciando trocas, interesse, criatividade, disposição para exaustivamente sanar dúvidas, estimular o professor. Em outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução – conquistar a atenção do aluno.”

Evidentemente, esse envolvimento pessoal com o aluno, essa ligação afetiva só pode ocorrer de forma parcial, considerando, sobretudo, o fato de que o contato é temporário, limitado à duração da aula, ao período letivo, à permanência do aluno na escola ou à atuação do professor naquele estabelecimento de ensino.

Tal contingência, entretanto, não simplifica a complexidade peculiar

da interação professor-aluno, nem facilita a ação docente na resolutividade de problemas. Independentemente da temporalidade, das circunstâncias e das condições de relacionamento escolar, a realidade está posta, não pode ser ignorada. E os professores sabem que precisam conhecer o seu “mundo” de trabalho e reconhecem que não podem ficar “imunes” aos reflexos da convivência escolar, aos dramas, problemas e mazelas da comunidade escolar. Sabem, principalmente – a experiência é rica em lições – que para realizar bem o seu trabalho precisam ter sensibilidade, interesse e envolvimento afetivo com os seus alunos. Por mais paradoxo que seja, entretanto, não ignoram que o envolvimento pode resultar em sofrimento e desgaste.

Dessa configuração intrinsecamente dialética decorre o inevitável: a tensão entre vincular-se e não se vincular afetivamente; a angústia entre manter-se afastado ou envolver-se em questões pessoais ou familiares dos alunos, que, de uma forma ou de outra, interferem no desempenho em sala de aula. Pode surgir, enfim, o conflito impossível de ser resolvido pelo indivíduo, faltando-lhe modos de manifestar a energia da afetividade humana, o que, possivelmente, permite a instauração de um quadro de sofrimento.

E esta dualidade “entre o desejo de realizar e a impossibilidade de fazê-lo e se o indivíduo não tem como canalizar esta energia para outros objetivos, promove o surgimento de conflitos internos, que de forma exacerbada conduzem ao sofrimento psíquico e até mesmo, nos casos mais extremos, a psicopatologias.”(CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 57)

Todo professor sabe que há determinadas situações em que, mesmo tendo agido com sensibilidade e zelo, não há o que fazer, uma vez que existem princípios e normas a serem obedecidos, que os cuidados com os alunos e o tratamento dispensado não envolvem apenas oferecer afeto; por mais que o professor esteja inteirado dos problemas pelos quais a família de um aluno está passando, que prejudicam seu rendimento escolar, torna-se inviável qualquer tipo de ação. (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000)

Aos poucos, nesse contexto altamente complicado, heterogêneo e vulnerável, começa a aparecer a semente da dúvida sobre a competência profissional. Ainda que ciente de suas responsabilidades, dos limites humanos e das restrições impostas pelo ofício ou através de regras institucionais, o professor passa a questionar-se sobre o seu papel e sobre a validade de suas ações; veladamente ou de forma mais explícita, surgem sinais de preocupação e de insegurança.

Sem qualquer sentido perfeccionista, não há como evitar uma certa decepção quando, malgrados os esforços em busca da eficiência, os resultados do trabalho são negativos, não atingindo aos objetivos propostos. Inevitavelmente, aflora a frustração, aumentando a sensação de impotência diante da adversidade,

instala-se a crise.

Sobre tais considerações, é importante salientar que a frustração descrita, verificável, a princípio, nas situações relacionadas ao estabelecimento de vínculo afetivo-emocional, pode repetir-se ou refletir em outras dimensões de processos cognitivos do ensino-aprendizagem. Ou seja, gradativamente, o sentimento de vazio, de impotência e de incerteza pode ir tomando conta do profissional, deixando-o prostrado e desmotivado até mesmo para as ações mais elementares de transmissão e interação de conhecimentos. Ocorre que o próprio professor pode se sentir incompetente, a partir do momento em que põe em dúvida sua capacidade, sentindo-se impotente para resolver os problemas que se apresentam no trabalho. “A perda maior ou menor do controle sobre o produto ou as dúvidas sobre a competência profissional só podem se fazer presentes na realidade do trabalho nas escolas. É no cotidiano da sala de aula que os educadores porão à prova sua competência na condução do processo ensino-aprendizagem.” (SORIA BATISTA e CODO, 2000, p. 61).

Nessa fase, marcada pela angústia do “querer ajudar” e do “é preciso fazer alguma coisa”, quando o profissional sente-se decepcionado com o seu desempenho insatisfatório ou por não ter competência suficiente para o enfrentamento de situações peculiares, pode incidir no que os teóricos dos anos 70 denominaram de síndrome BURNOUT, cuja tradução aproximada é “perder o fogo”, perder a energia. É a síndrome por meio da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, sente-se desmotivado, quando tudo parece não ter mais sentido, de maneira que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000).

A exemplo do que foi mencionado anteriormente, ao vincular-se afetivamente com os alunos, o professor se desgasta e, num extremo, não suporta mais, desiste, estressa, entra em *burnout*. Além de frustrado, da sensação de impotência, o profissional “mergulha” numa desmesurada apatia, numa desmotivação paralisadora, levando-o, até mesmo, a uma crise de identidade.

“A teoria sugere que *burnout* ocorre quando certos recursos pessoais são perdidos, ou são inadequados para atender às demandas ou não proporcionam retornos esperados (previstos).” (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 238)

De acordo com MASLACH e JACKSON², citados por CODO e VASQUES-MENEZES (2000), a síndrome envolve três componentes:

1. Exaustão emocional – situação em que o profissional sente que não pode dar mais de si no âmbito da afetividade; percebe-se exaurido, desprovido de energia e de recursos emocionais próprios;

2. Despersonalização – desânimo, sentimentos e atitudes negativas e de

²MASLACH, C. e JACKSON, S. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 1981

cinismo aos alunos; há o endurecimento afetivo, “coisificação” e formalidade da relação;

3. Falta de envolvimento pessoal no trabalho – desinteresse, “corpo mole”.

A prática tem sido pródiga de exemplos de professores que, simplesmente, “afundaram” numa crise sem precedentes, resultando em afastamento para tratamento de saúde (estresse, depressão), antecipação de aposentadoria ou numa atuação quase que medíocre, sem ânimo e energia para reagir. Tornou-se rotina ouvir expressões como “não tenho vontade de fazer mais nada... perdi a motivação... vou empurrando com a ‘barriga’ pra ver no que vai dar...”.

Outra variável da crise conduz a uma espécie de anonimato, de desinteresse, de falta de envolvimento. É quando as propostas de mudança ou as iniciativas orientadas para o aprimoramento profissional já não fazem qualquer diferença – “... não sou contra nem a favor...”-, não há impacto nem reação.

Relativamente ao ensino, é possível constatar a existência de uma barreira, de um distanciamento na relação com os alunos; o professor torna-se mero repassador de um conteúdo mínimo, sem preocupar-se com o planejamento ou com questões ligadas à interdisciplinaridade e transversalidade, por exemplo. O que se quer é “ver o ano passar”, sem qualquer envolvimento emocional, não importando se o aluno tem ou não dificuldades pessoais ou problemas extra-classe.

Sob tais condições e circunstâncias, do posicionamento do professor em relação ao rendimento do aluno, podem ocorrer dois resultados polares e contraditórios, ambos perniciosos ao educando e ao sistema educacional: a aprovação em massa, sem preocupação com aprendizagem – “... é isso que o governo quer... pra que fazer recuperação e perder tempo no final do ano em conselho de classe?” -; ou a reprovação pura e simples – “... só passa quem tirar nota” -, sem considerar avanços, aptidões ou quaisquer peculiaridades e fatores de cunho não cognitivo-formal.

Em muitos desses casos sempre se procura um culpado para a insatisfação pessoal e para a baixa qualidade de ensino: o governo, o aluno que não se interessa, o salário baixo, a precariedade nas condições de trabalho, a falta de apoio, a omissão dos pais e assim por diante.

Importa destacar que ponderar sobre crises que ocorrem no exercício profissional do professor não significa pregar o caos e a deterioração geral do magistério. Sem qualquer conotação negativista ou escatológica, as considerações são feitas apenas com o propósito de registrar alguns aspectos da crise e da realidade vivida por professores. Em outras palavras, nada do que foi posto tem caráter demeritório em relação à profissão, um ofício consagrado, nobre e ainda fascinante. É apenas uma constatação num mundo real.

Enfaticamente e intencionalmente, o que se ressalta a partir de tal abordagem é a especificidade da profissão quanto ao seu objeto de trabalho, fator determinante na incidência e superdimensionamento da crise. É indiscutível que outros ofícios sejam suscetíveis e estejam sujeitos a crises, até mesmo de identidade – ainda que na concepção de alienação produtiva ou do fetichismo marxista -, e que, de fato, para o agravamento da crise na educação, concorrem diversos fatores – alguns já mencionados -, entretanto, no caso em apreciação, um fator é preponderante e decisivo quando o tema crise é enfocado sob o prisma do objeto de trabalho, que, no caso do professor, é o aluno.

Uma coisa é falar de um produto (objeto), quando se trata de algo material, palpável, produzido, inanimado. Outra é falar de um objeto de trabalho vivo, consubstanciado em sua individualidade, com suas emoções, virtudes e defeitos – o aluno.

Eis o grande diferencial, o desafio, o novo. E não se trata de um encontro casual, de uma reunião periódica. Trata-se de uma interação, de uma convivência em salas repletas de indivíduos, o que de uma forma ou de outra, interfere no ser e no saber-fazer do professor, produzindo mudanças emocionais inesperadas na sua trama experiencial.

As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa na pessoa, levando-a, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. (TARDIF, 2000, p. 17)

Fica evidente, portanto, que na relação do trabalhador docente com o seu objeto de trabalho, estabelece-se uma reciprocidade interativa e intervencionista que se reflete no comportamento social e humano, em seus mais variados aspectos – emocional, ético, profissional, dentre outros. Tudo isso, também, acaba exigindo mais do professor, seja na forma de planejamento, de trabalho, de desgaste e de tomada de decisão – diante do que já foi feito ou visto e diante da expectativa, da probabilidade, da “surpresa” que poderá vir pela frente a partir das reações dos alunos.

Para caracterizar ainda mais a complexidade e as exigências para o professor no envolvimento em sala de aula, o mesmo autor cita o exemplo do trabalho realizado no sentido de possibilitar que os alunos aceitem entrar em um processo de aprendizagem e se envolvam em uma tarefa, não de forma coercitiva/obrigatória, mas através da motivação: “Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação

humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições e assim por diante. Essas mediações da interação levantam vários tipos de problemas éticos, principalmente problemas de abuso, mas também problemas de negligência ou de indiferença em relação a certos alunos.”(TARDIF, 2000, 17)

Referências

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35-57.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. **Educar, educador**. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 37-47.

_____. **O que é Burnout?** In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 237-254.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-32.

SORIA BATISTA, A.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 60-85.

DATA DE RECEDIMENTO: MARÇO / 2004

DATA DE ACEITE: AGOSTO / 2005

