

**A DOCÊNCIA EM TELA: UMA HUMANIDADE POUCO RETRATADA**

**THE TEACHING PROFESSION ON DISPLAY: HUMANITY SELDOM PORTRAYED**

**ENSEÑANZA EM PANTALLA: UNA HUMANIDAD POCO RETRATADA**

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach  
maianeho@yahoo.com.br

UFPel – Universidade Federal de Pelotas  
<https://orcid.org/0000-0002-5042-3648>

MELGARES, Tatiane Mena Silveira  
tatitatimena@gmail.com

UFPel – Universidade Federal de Pelotas  
<https://orcid.org/0000-0001-7788-8405>

**RESUMO** Este artigo tem como objetivo repercutir as múltiplas dimensões do trabalho docente, considerando as demandas por desenvolvimento humano manifestadas nas interações éticas, políticas e epistêmicas vividas na escola. Realiza-se uma abordagem hermenêutica e reconstrutiva para compreender os registros e as memórias da experiência profissional de uma professora na Educação Básica. Apresenta-se três narrativas, arranjadas esteticamente, as quais evidenciam um esforço da retórica prescritiva em se sobrepor aos afetos e às relações comunicativas do dia a dia. Entende-se que a trama coletiva do trabalho docente expressa a política da existência, marcada por vivências de injustiças tanto na construção da individualidade, quanto nas formas de ocupar os espaços coletivos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Humano. Memórias da docência. Trabalho Docente.

**ABSTRACT** This article aims to echo the multiple dimensions of teachers' work, considering the demands for human development manifested in the ethical, political, and epistemic interactions experienced in the school environment. A hermeneutic and reconstructive approach is employed to comprehend the records and memories of a teacher's professional experience in Basic Education. Three narratives are aesthetically presented, which highlight an effort of prescriptive rhetoric to superimpose itself on the emotions and communicative relationships of everyday life. It is understood that the collective fabric in which teachers' work unfolds reflects the politics of existence, marked by experiences of injustice both in shaping individuality and in the ways of occupying communal spaces.

**Keywords:** Human Development. Memory of teaching. Teaching work.

**RESUMEN** Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las múltiples dimensiones del trabajo docente, considerando las demandas de desarrollo humano que se manifiestan en las interacciones éticas, políticas y epistémicas experimentadas en la escuela. Se realiza un abordaje hermenéutico y reconstructivo para comprender



los registros y memorias de la experiencia profesional de una docente en Educación Básica. Se presentan tres narrativas, estéticamente dispuestas, que muestran un esfuerzo de retórica prescriptiva por superponerse con los afectos y las relaciones comunicativas de la vida cotidiana. Se entiende que el tejido colectivo del trabajo docente expresa las políticas de la existencia, marcadas por experiencias de injusticia tanto en la construcción de la individualidad, como en las formas de ocupación de los espacios colectivos.

**Palabras clave:** Desarrollo Humano. Memorias de la enseñanza. Labor docente.

## 1 INTRODUÇÃO

O momento da crise pandêmica, especificamente no nosso país, trouxe à tona o que já era real e crítico no cotidiano da escola pública. As conturbações acirradas durante a pandemia, como o funcionamento da escola em modo remoto e o ensino sob a perspectiva conteudista são discussões recorrentes que não têm avançado no contexto transpandêmico. Neste modelo racionalista, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva é privilegiado em detrimento do desenvolvimento humano, atendido de modo escasso ou quase inexistente, conforme iniciativas individuais de professores ou formações localizadas em algumas instituições. Junto a isso, os professores vêm recebendo uma sobrecarga de trabalho com demandas burocráticas que provocam exaustão e invisibilidade, dessensibilizando a docência para sua função humanizadora. Outras conturbações, como a violência nas escolas, afloram justamente as discussões sobre os possíveis benefícios que a construção de valores humanos partilhados poderia ter no sentido de evitar ações violentas no interior das instituições, assim como de transmutar um clima de catástrofe, gerado pelo entendimento de que o isolamento social trouxe perdas irreparáveis para a educação.

Na esfera pública, estas discussões são sustentadas pela lógica do custo-benefício que os investimentos em desenvolvimento humano podem trazer para recuperar o ritmo de aprendizagem de anos pré-pandemia, desconsiderando que desordens físicas, psíquicas, emocionais ou sociais excedem os mecanismos da consciência conteudista. Estas desordens, manifestadas por professores e alunos, fomentam o debate sobre o quanto é possível e compulsório atender as necessidades humanas dos sujeitos da escola. Fenstermacher *apud* Day (2004) aponta que, se os professores pensassem o ensino apenas de forma profissional, distanciando-se



socialmente dos sujeitos, não conseguiriam, provavelmente, corresponder às exigências do ensino. Esta relação exige olhar para o outro em todas as suas dimensões e na complexidade que se apresenta no momento do encontro pedagógico. Os processos pedagógicos e epistêmicos apoiam-se na trama de desenvolvimento humano que é vivenciada coletivamente e compartilhada na linguagem. Assim, as oportunidades de identificar as sensibilidades e fragilidades experimentadas individual e/ou socialmente não só mobilizam crenças, valores, saberes e estratégias para viver com o outro, como também favorecem a construção de conhecimentos.

Acostumamo-nos a articular a ideia de racionalidade humana a uma noção de desenvolvimento humano, assumindo, com isso, um entendimento homogêneo sobre a experiência sensível de cada um e suas trajetórias de aprendizagem. Nesta esteira, índices de desenvolvimento humano seriam alcançados por uma sociedade em processo progressivo e por meio de mecanismos já conhecidos por países desenvolvidos, como por exemplo: os níveis de aprendizagem na Educação Básica medidos em massa através de avaliações externas ou integrando/suprimindo atividades curriculares conforme as necessidades previstas de capital humano.

Se a compreensão de desenvolvimento humano não pode ser entendida de forma unívoca, tampouco seu alcance é imediato, inclusive, muitas vezes, seu processo é regressivo. As sensibilidades, desejos e precauções de docentes e discentes não ficam em suspenso na relação pedagógica, nem mesmo quando esta é entendida como transmissão de habilidades cognitivas, apenas. Pensando que o desenvolvimento humano é uma faceta do trabalho docente no contemporâneo, perguntamos: como o desenvolvimento humano se manifesta nas múltiplas dimensões do trabalho docente? Perceber os impactos cotidianos que as nossas escolhas de ser e conviver produzem no coletivo é uma forma de compreender a complexidade de manter um processo progressivo de desenvolvimento humano na práxis social.

Aprender a perceber o outro ser humano não como objeto, mas como uma pessoa completa, não é um acontecimento automático, mas uma conquista que exige a superação de muitos obstáculos, o primeiro deles é a total incapacidade de distinguir entre o eu e o outro (Nussbaum, 2015, p. 96).



A autora lembra que a nossa percepção sobre o outro depende do quanto nos disponibilizamos para aprender a não apenas enxergar, mas olhar o outro como sujeito, em qualquer circunstância. Esse olhar nos leva a potencializar o desenvolvimento humano como prática cotidiana de ser o melhor que podemos e, a partir daí, considerar quais modelos de racionalidade podem reconfigurar conteúdos, conhecimentos e interações que incrementem o eu e o outro, compreendendo todas estas subjetividades como nós. Entretanto, na docência entendemos que esse tipo de racionalidade não é posto como prioridade, inclusive, desde a formação inicial.

Assumir a dimensão humana da aprendizagem exige, consequentemente, o reconhecimento das transfigurações que o trabalho docente vai tomando. Para compreendermos o quanto é possível ultrapassarmos uma visão racionalista da docência e quais os modos de integrar ações de desenvolvimento humano na relação pedagógica, sem sobrecarregar o sujeito-professor, trazemos à tela deste debate algumas transfigurações testemunhadas e narradas por uma professora antes e durante a pandemia. Utilizamos a metáfora da tela como estratégia estética que nos permite ver as possibilidades contidas nas reconfigurações antes que impactos destrutivos possam ser irreversíveis na materialidade da vida.

A projeção dessas telas neste artigo permite, não apenas ver as estratégias que (in)validam o desenvolvimento humano nas relações pedagógicas encenadas, inclusive durante a pandemia, como também olhar para as expectativas comuns que mantêm tais telas em projeção nos discursos socializados sobre a educação. Assim, convidamos os leitores desse ensaio a imputar um olhar hermenêutico e crítico sobre os cenários trazidos em tela, refletindo sobre qual papel ocupamos em cenas que normalizam rotinas já conturbadas em tempos pré-pandêmicos e emudecem sensibilidades e memórias constituídas ao longo da pandemia. Utilizamos a abordagem hermenêutica e reconstrutiva para compreender os registros e as memórias da experiência profissional, construindo três narrativas, nomeadas de minitelas. Nestas reconstruções, enfocamos cenas recorrentes do trabalho docente de modo a tencionar os discursos pedagógicos e as relações entre os sujeitos na escola.

Nesse movimento de configuração de contraimagens das docências em tela, o objetivo principal deste texto é repercutir as múltiplas dimensões do trabalho docente,



considerando as demandas por desenvolvimento humano manifestadas nas interações éticas, políticas e epistêmicas vividas na escola. Dizendo de outra forma, o debate que propomos centra o foco nesse conteúdo humanista em declínio (Nussbaum, 2015), pouco ecoado nos programas de formação docente e quase apagado nos documentos oficiais orientadores da relação pedagógica. A matriz de racionalidade que sustenta a docência tem sido saturada por práticas de empobrecimento, de ordem objetivista (basta ver o privilégio das habilidades cognitivas na escola) e capitalista (orientada pela lógica do consumo e do lucro a qualquer preço).

Diante dessas considerações, apresentamos quatro seções neste texto: na primeira seção, refinamos nosso olhar para a organização da escola que prioriza a educação a partir de uma perspectiva cognitivista, a instrumentalização do trabalho docente e, na mesma medida, silencia as sensibilidades e os sentimentos dos sujeitos/atores da escola. Na segunda seção, abrimos uma minitela para discutir as configurações que o trabalho docente coletivo vai tomando diante de rotinas e discursos normalizados na escola, impactando diretamente na subjetividade de professores e alunos. Na terceira seção, apresentamos uma minitela com memórias e práticas docentes de uma professora sob a égide da retórica prescritiva, ponderando estes efeitos para a racionalidade docente. Na quarta, repercutimos as relações cotidianas da escola sob o olhar da professora orientadora, que é demandada quando as experiências da vida privada dos alunos se sobressaem. Nestes cenários, podemos pensar quais concepções educativas são (in)validadas diante do obscurecimento da comunicação e do entendimento da gramática normativa dos acordos morais que sustentam a escola.

## 2 O EMUDECIMENTO DO HUMANO NA SOCIEDADE DO DESEMPENHO

A organização dos documentos, rotinas e relações da escola pública formam um arcabouço de fazeres-docentes mediados por uma racionalidade em que prevalecem os saberes técnico-científicos. Para Yus (2002), a racionalidade objetivista moderna legitima uma visão materialista do mundo na qual os sentimentos e a subjetividade são reduzidos a manifestações tipificadas, difusas e que acontecem



ao largo do processo de aprendizagem. Experiências icônicas vividas em nossa infância indicam como vamos aprendendo a valorizar o que temos e não o que sentimos, como lembra Yus (2002, p. 51):

Sempre nos dizem quando crianças para compartilhar nossas coisas, nossos brinquedos, nosso quarto, ou coisas do gênero. Fomos ensinados a dar um grande valor para nossas posses materiais. Raras vezes nos pedem para compartilhar nossas emoções, sonhos, e esperanças, ou nossos pensamentos.

Se a lógica da autopreservação e o valor às posses são atitudes naturalizadas desde a infância, é possível supor que elas sejam inerentes ao professor, que as testemunha no seu fazer-docente e que impacta a formação das crianças e jovens sob sua tutela. Mesmo entendendo que há valores humanos importantes sendo experienciados na partilha de brinquedos, no cuidado e identificação do material de cada sujeito/criança, há valores, como diz Benjamin (2002, p. 22) “que não se prestam à experiência - valores a cujo serviço nos colocamos”. Assim, a experiência da partilha e da convivência coletiva na escola só fortalece os movimentos de desenvolvimento humano se estiverem conectados à teia de virtudes e sentimentos que preservam a existência de todos os seres vivos e tornam a vida um valor em si.

Quando esta gramática de virtudes e valores humanos partilhados se enfraquece, vontades e concepções subjetivistas ascendem à esfera pública de modo banal. Tais reivindicações sustentam o que Han (2017) chama de sociedade de desempenho e sociedade ativa. No trabalho docente, esta individualização vem se fortalecendo perante o aumento das tarefas burocráticas e a ênfase no cumprimento da demanda de conteúdos curriculares. De fato, nem mesmo uma crise mundial pandêmica desobrigou a escola de desenvolver os conteúdos sistematizados pelas ciências modernas, reconfigurando seus saberes para uma aproximação maior às necessidades do corpo e do espírito diante da ameaça do vírus.

Durante a pandemia de Covid-19, a escola continuou seu trabalho para ampliar as habilidades cognitivas por cerca de dezesseis meses, no regime do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse viés burocratizante do trabalho docente, vimos com frequência o adoecimento dos trabalhadores da educação, gerado por uma estafa mental e corpos físicos degradados. O processo de violência é tão intenso que vemos com frequência professores priorizarem suas tarefas - em busca de uma métrica de





produtividade - em detrimento da sua saúde e bem-estar. Não apenas no período da pandemia esse adoecimento psicológico e físico atingiu em cheio os professores, pois de certo modo já estavam vivendo na sociedade do cansaço, caracterizada por Han (2017), assumindo responsabilidades que o Estado não deu conta (estrutura das instituições, programas de formação continuada, ações de permanência na escola, etc.) ou que a sociedade entende ser tarefa exclusiva da educação escolar. O emudecimento das relações humanas e o perceptível aumento do trabalho burocratizante reforçam ainda mais a exigência dos sujeitos consigo mesmos.

[...] a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos de um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade. [...] O excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma. (Han, 2017, p. 70-71).

No caso da docência, a exigência excessiva por desempenho e bons índices de aprovação dos alunos teve o ápice na pandemia, quando se fortaleceu a política de conclamar e ofertar aos docentes uma variedade de cursos de formação continuada voltados para o uso de diferentes plataformas e programas de ensino. Justificativa comum para essa alta na oferta era a de que, em casa, os professores possuíam plenas condições e estavam de acordo em preencher seu tempo livre com novas demandas do trabalho. Essa política ignora as necessidades estruturais básicas nas escolas, invalidando os sofrimentos dos professores e emudecendo suas emoções.

Sendo assim, o cenário que está continuamente em projeção na escola, servindo de modelo orientador e normatizador do trabalho docente, contém uma linguagem árida, de planos e conteúdos a serem executados. Um testemunho condensado dos efeitos dessa projeção nas relações vivenciadas na escola é apresentado na forma de narrativas de uma professora da Educação Básica<sup>1</sup>.

Feita a busca nos diários, registros de áudio e vídeo e nas recordações da experiência, emolduramos algumas cenas e refletimos sobre episódios marcantes da trajetória docente, compreendendo-os como minitelas que projetam as

<sup>1</sup> A professora referida é a segunda autora deste texto e por esse motivo as narrativas serão escritas na 1ª pessoa. Entre 2006 e 2014, atuou como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, entre 2015 e 2021, como orientadora educacional na mesma instituição. Todas estas experiências aconteceram em instituições localizadas em um município do interior do Rio Grande do Sul.



transfigurações que o trabalho na escola sofreu ao longo de décadas. Testemunhamos a complexidade gerada nos encontros entre a professora e os demais sujeitos da escola na mesma medida em que evidenciamos uma nebulosidade sobre os efeitos subjetivos causados pelas estratégias de ensino adotadas. A escassez ou apagamento das relações humanas, particularmente, nos serve de indício para ampliar as discussões acerca da humanidade pouco retratada na docência.

Apresentamos a seguir três minitelas que, condensando traços da linguagem descritiva e estética, projetam as tentativas de compreensão e aproximação entre a retórica prescritiva dos dispositivos legais, os modos de fazer-docente já conhecidos e as necessidades que se apresentam no cotidiano. Observando o arranjo estético entre o mote do enredo, as falas das personagens e as mudanças de cena, fica mais tangível as disputas de foco entre os dispositivos da instrução e as reivindicações da subjetividade que pulsam no trabalho docente cotidiano.

### 3 A DOCÊNCIA NA TELA DOS GERENCIAMENTOS DO TRABALHO COLETIVO

A primeira minitela projeta experiências típicas da professora e seus pares, ocorrida entre os anos de 2006 e 2014 e que, conforme suas memórias, corroboram para sustentar a primazia dos conteúdos sobre as subjetividades e necessidades contextuais.

Quadro 1 - Minitela sobre as expectativas e o trabalho coletivo

Decidida a assistir novamente cenas e personagens que marcaram um período de 20 anos de trabalho como professora de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), começo a reparar nos ritmos das inter-relações e repetições discursivas. No cenário nacional do magistério, algumas discussões se pronunciavam, dentre elas: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cuja cobertura de redistribuição de recursos foi ampliada, em 2007, a todas as etapas e modalidades da Educação Básica e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) instituído por lei, em 2008.

Durante a projeção das grandes cenas, vem à tela *flashes* das reuniões pedagógicas de início de ano letivo para as quais todos os professores eram convocados. O argumento central do enredo se repetia ano após ano, assim como repetidas eram as cobranças das famílias para com a escola sobre o rendimento dos alunos. O roteiro da reunião era de responsabilidade da equipe diretiva, variavam as personagens, mas suas falas e performances se repetiam. Dizia a diretora/coordenadora pedagógica:

— Hoje, começamos mais um ano letivo. Sejam todos bem-vindos. Temos alguns professores novos na escola. Vou apresentá-los a vocês. [alguns nomes são anunciados, seguidos de breves acenos e sorrisos]

Aqui estão as listas dos alunos e a lista de conteúdos de suas respectivas turmas.





Todos os professores olhavam atentamente para as listas distribuídas, pois, com elas em mãos, seria possível conhecer com um pouco mais de segurança o conjunto de sujeitos que acompanhariam naquele ano. Era um sinal, portanto, de que outras cenas poderiam ser ensaiadas e produzidas. Ter as listas em mãos era como ter a chance de ensaiar uma outra docência, com novos atores. De posse dessas listas, os docentes deveriam planejar o primeiro e todos os outros dias de aula. No imaginário docente, as mudanças de personagens e o acolhimento gentil no primeiro dia do ano letivo eram promessas fortes de um enredo pedagógico autêntico entre docente-discente-saber. Sim, o ano letivo seria “vencido”!

— “Eu conheço este aluno da sua lista”, disse a professora ao meu lado.

— “A diretora está falando que este ano será melhor porque não viu a turma que eu peguei”, disse a outra professora ao fundo.

— “Sim, ela falou a mesma coisa no ano passado e, no fim, não vieram os materiais necessários”, pensou alto a professora à minha frente.

Com todas estas exclamações acontecendo naquela agitação de repasse das listas, as dúvidas mais secretas tomavam a minha mente novamente e as esperanças fulgurantes de instantes anteriores já estão misturadas a questões do tipo: como sustentar um enredo pedagógico autêntico, se as listas de conteúdos precisam ser desenvolvidas? Como ser uma nova docente para esta turma se as rotinas de trabalho, o cenário da escola e as políticas públicas se apresentam da mesma forma? O que aconteceria se só eu fizesse um planejamento a partir das dúvidas e interesses dos meus alunos?

Mesmo mudando de cadeira ou relembando esses episódios pela narrativa de uma companheira da época, percebo que até hoje este enredo é encenado na escola básica, naturalizando o modo de atuação docente e o manejo das rotinas organizacionais, que são reiniciados a cada ano letivo com as reuniões pedagógicas que antecedem o início das aulas.

Fonte: Memórias de uma das autoras (2023)

Nessa minitela, marcada por cenas que normalizam a rotina do início do ano letivo, é retratada uma experiência docente que se repetiu no período pandêmico. Esta narrativa aglutina os burburinhos e silêncios dos atores da escola, ambas manifestações provocadas pela ênfase na dimensão instrumental do trabalho docente, legitimada ou normalizada pela própria repetição da ação ao longo dos anos. O olhar atento às listas de conteúdos reflete o emudecimento das sensibilidades dos sujeitos que estão na escola. Nesse sentido, são reforçadas apenas as relações de escolarização, que talvez sejam compulsórias em razão da retórica repercutida ainda na formação inicial dos professores. Elas intensificam o ensino como sinônimo de instrumentalização e restringem as possibilidades de participação dos sujeitos, nublando a percepção do outro em sua inteireza, que é humano em qualquer circunstância. Scoz (2008) alerta sobre o modelo de racionalidade que comumente é priorizado na formação docente inicial:

De fato, algumas análises sobre formação de professores continuada ou em serviço (Gatti, 2003), que visam a mudança em cognições e práticas, têm revelado que, em geral, os mentores e implementadores de cursos de formação têm a concepção de que, ao oferecer informações e conteúdos ou trabalhando apenas a racionalidade dos profissionais, visando o domínio de



novos conhecimentos, produzirão mudanças em suas posturas e formas de agir (Scoz, 2008, p. 12).

A autora faz referência ao viés instrumental da racionalidade, marcado pela previsibilidade de conhecimentos aplicáveis. Além disso, indica que existe no campo da formação uma tendência, embora não hegemônica, de pressupor que os saberes da profissão incidem diretamente nos saberes pedagógicos e na formação humana dos professores. Na contramão desta corrente, Yus (2002, p. 48) aponta: “Se o ensino é uma questão humana, então, os professores devem facilitar, para eles mesmos e para os demais, o desenvolvimento de pessoas como sujeitos e não como objetos”. Portanto, é necessário desconstruir a crença de que quem sabe, ensina, já que a prática pedagógica e a ação de ensinar demandam um ambiente preparado e relações de solidariedade, empatia e autoconfiança, ancoradas, assim, numa racionalidade ética, estética e cognitiva. É na relação pedagógica, sustentada pelo aparato estrutural e cultural do entorno, que a prática docente fortalece os princípios do desenvolvimento humano.

Na perspectiva crítica, podemos entender que racionalidade humana possui múltiplas dimensões e a instrumental, altamente desenvolvida na escola, é apenas uma delas:

[...] a evolução histórico social das formas de racionalidade leva a uma progressiva diferenciação da razão humana em dois tipos de racionalidade, a *instrumental* e a *comunicativa*, imanescentes a duas formas de ação humana. A ação instrumental é aquela orientada para o *êxito*, em que o agente calcula os melhores meios para atingir fins determinados previamente. Esse tipo de ação é aquele que caracteriza para Habermas o trabalho, vale dizer, aquelas ações dirigidas à dominação da natureza e a organização da sociedade que visam a produção das condições materiais da vida e que permitem a coordenação das ações, isto é, possibilitam a reprodução *material* da sociedade (Honneth, 2009, p. 13).

A perspectiva da racionalidade que orienta e regula as necessidades cotidianas ou a materialidade da vida é fortemente sentida nas relações de trabalho. Entendemos melhor, portanto, qual viés da razão está atuando nos gerenciamentos do trabalho docente — que distribui listas de turmas e conteúdos — e porque o coletivo docente se ressentido por não conseguir expor suas dúvidas, anseios, sentimentos. Há uma escassez de racionalidade comunicativa e sensível nos cenários da escola, nos quais os momentos de encontro com os pares (planejamento pedagógico, cursos de



formação, pausas e confraternizações) são sufocados pelas demandas burocráticas e pelos dispositivos institucionais que regulam o tempo e a subjetividade docente pela lógica meio-fim. Segundo Honneth (2009, p. 13), a produção de sentido para o fazer humano encontra-se na dimensão comunicativa da razão:

Em contraste com esse tipo de racionalidade, surge a racionalidade própria da ação de tipo comunicativo, quer dizer, aquele tipo de ação orientada para o entendimento e não para a manipulação de objetos e pessoas no mundo em vista da reprodução material da vida (como é o caso da racionalidade instrumental). A ação orientada para o entendimento é aquela que permite, por sua vez, a reprodução simbólica da sociedade.

Honneth segue seu mestre Jürgen Habermas ao indicar que a racionalidade comunicativa possibilita ações que resultam do e no entendimento entre os pares. Por atuar com a dimensão comunicativa da linguagem, a docência tem condições de resguardar-se da armadilha da identificação exclusiva com a tarefa de ensinar conteúdos aplicáveis ou necessários à vida prática, pois reconhecer-se como humano numa comunidade perpassa o gesto de compartilhar e produzir o entendimento mútuo. Afinal, toda a ação docente exige comunicação entre os sujeitos de forma que o entendimento de um dado conteúdo ressoa em diferentes dimensões da experiência, produzindo espelhamentos, sentidos, valores, pertencimentos, sentimentos. Ou seja, para ensinar, mobiliza-se um amplo espectro de disposições humanas, assim como produz efeitos no desenvolvimento humano coletivo.

#### **4 A DOCÊNCIA NA TELA DA PRESCRIÇÃO**

Neste momento de debate e ajuste da comunidade escolar após um tempo considerável da crise sanitária e das conturbações nas expectativas sobre a aprendizagem escolar, a relação pedagógica vem sendo cotidianamente endurecida ou emudecida em nome da recuperação de conteúdos não aprendidos durante o denominado ERE. Parece, por ora, ter enfraquecido a crença sobre os poderes ilimitados e progressivos do aparato digital no processo de conhecimento humano, embora, de modo generalista, tenham crescido as especulações sobre o uso da inteligência artificial. Observando esses movimentos da esfera pública, podemos questionar: a quem serve a sofisticação da inteligência artificial e seus mecanismos



de uso, se grande parte de alunos e professores ainda travam lutas contra a insegurança alimentar e o analfabetismo nos contextos escolares? De que maneira injustiças epistêmicas podem ser combatidas com ensino remoto e acesso aleatório às redes digitais?

Han (2022) concentra sua crítica na dominação sofrida pelos sujeitos que estão imersos numa falsa sensação de liberdade comunicacional, encoberta pelo avanço das redes digitais. Em relação ao lugar do sujeito nas redes, o autor alerta: “A digitalização do mundo da vida avança, implacável. Submete a uma mudança radical nossa percepção, nossa relação com o mundo, nossa convivência” (Han, 2022, p. 25). De fato, essa mudança reverbera na escola e o expressivo movimento para plataformizar o ensino é um indicativo da digitalização da racionalidade pedagógica. A aprendizagem baseada no que a técnica e a *web* proporcionam, sem considerar a relação pedagógica entre os sujeitos, é um pressuposto basilar do Ensino Híbrido e das Metodologias Ativas, por exemplo. Esta frágil perspectiva tem ecoado na educação com a ideia de que o caminho para o desenvolvimento da humanidade dar-se-á pelo predomínio do digital, pelo manejo preciso da técnica, pela confiança plena na inteligência artificial.

Abrimos a seguir a segunda minitela para que possamos realizar uma crítica à retórica prescritiva, notando que o silenciamento da relação pedagógica não começou na pandemia, assim como não tem relação direta com o crescente uso das tecnologias na educação. Nesta minitela, projetamos o trabalho docente de uma professora, entre os anos letivos de 2006 e 2014. Nela, há reflexos de uma docência fortalecida pela ideia de aprendizagem baseada na memorização com um único propósito: o avanço do aluno para o ano seguinte do EF.

Quadro 2 - Minitela sobre as memórias e as memorizações da ação docente

Relembro do tempo em que era professora do 5º ano do EF. Meu fazer-docente era atravessado pela esperança de encontrar o método correto e o equilíbrio entre ser acolhedora e ensinar todos os conteúdos da lista que recebia no início do ano letivo. Queria encontrar a prometida “sensação de segurança” para antever e suprir todas as necessidades que meus alunos viessem a manifestar.

Eu costumava dispor cálculos de multiplicação na lousa, utilizava cartazes coloridos fixados na parede da sala de aula ou materiais prontos para rápidas consultas sobre a tabuada, disponibilizava cópias impressas sobre as conjugações verbais e ilustrações sobre os órgãos do corpo humano. Aprendi que esses recursos apoiavam a aprendizagem. Organizava exercícios de memorização e corrigia seus cadernos. Assim, os alunos eram desafiados a encontrarem a resposta correta e com meu “visto” eles podiam acompanhar o quanto aprendiam ou não o conteúdo. Afinal,



este caminho de memória e repetição levaria cada um deles para o 6º ano do EF. Havia um clima de tensão no ar, manifestada pelas célebres orientações que eu dava todos os dias:

— Estudem a conjugação de verbos; a lista de palavras com acentos ortográficos; o nome dos órgãos do nosso corpo! Estudem a tabuada! Quem não sabe tabuada, não passa para o 6º ano! [a expressão “estudem” era sinônimo de “decorem a tabuada”]

De fato, também eu me sentia tensa e pressionada diante dos meus pares, pois ouvia constantemente perguntas e comentários como estes:

— Teus alunos já sabem toda a tabuada? [indagou a coordenadora da escola]

— No 5º ano, todos têm que saber toda a tabuada! [disse a diretora durante uma cordial visita à minha sala de aula]

— E a ortografia? Eles escrevem “bem” as palavras? [por trás das perguntas, a intenção de ratificar que a boa escrita é a que obedece a regras ortográficas, apenas]

Diante dessas cenas corriqueiras, os exercícios de repetição eram diários, afinal, mesmo querendo estar atenta às experiências de cada aluno, que professora eu seria se negasse a eles a oportunidade de avançar de ano no EF? Talvez, fosse lembrada por todos como uma vilã, que perde a medida do bem e do mal e prejudica até os que estão próximos a ela.

Voltando a sentar em uma cadeira e assistir essas cenas da minha memória, reexaminei o seguinte: qual perspectiva de Educação me dava tantas certezas do que fazer, ao mesmo tempo em que me tirava a oportunidade de levar a sério as necessidades e particularidades de cada aluno? Enquanto cuidava de expandir a memória e as aprendizagens cognitivas dos meus alunos, o que posso ter negado a eles e a mim mesma?

Ao compartilhar essas dúvidas e memórias com uma colega professora da época, encontrei mais uma vez uma certeza nebulosa de que o passado era melhor, pois hoje “nem caderno os alunos têm mais”, disse ela em tom saudoso. Talvez, o que me amargura não seja de fato o que neguei a eles à época, mas o tanto que gestos, sentimentos e pensamentos que silencieei e que poderiam ter tornado aquela relação pedagógica uma experiência de acolhimento e reconhecimento das capacidades de cada um.

**Fonte:** Memórias de uma das autoras (2023)

Nessa minitela, a preocupação da professora com a atratividade dos materiais pedagógicos é um indício da crença nos discursos pedagógicos prescritivos e no silenciamento diante das relações de poder já consolidadas. A tônica na repetição não só inviabiliza a possibilidade de ampliar o sentido pedagógico do conteúdo estudado, como também impede que o exercício de reflexão ou de pesquisa sobre a própria prática ultrapasse os caminhos já rotineiros e aceitos sobre ensinar e aprender. Se fizermos um movimento de projeção, é possível imaginarmos a cansativa rotina dos alunos e da professora repetindo ordens e exercícios, submissos à força invisível que cobra resultado sem olhar o processo. Podemos ainda perguntar: que tipo de avanço os alunos alcançariam com os exercícios de memorização? Não desconsideramos que habilidades de concentração, raciocínio lógico e regulação do comportamento podem ser ampliadas com a memorização e com a repetição. Porém, ressaltamos que este tipo de prática pedagógica configura um fazer-docente unívoco, que desmobiliza a racionalidade da busca pelos sentidos do ser, do fazer, do conhecer, do sentir. É esta força de vida e expressividade que parece estar suspensa em cenários



educativos como o que foi impresso na memória da professora, gerando culpa, frustração e cobrança de uns sobre os outros na instituição escolar.

As iniciativas reformistas e as conturbações geradas pelas tentativas de mudanças curriculares vêm justamente na esteira desses excessos cometidos contra o trabalho docente e menosprezo pelas causas dos sofrimentos vividos na escola. A partir de suas pesquisas sobre as reformas educativas, Goodson (2022, p. 27) afirma que há uma mística que sustenta a ênfase no currículo enquanto prescrição:

O currículo enquanto prescrição (CEP) chancela a mística de que conhecimento e controle residem em governos centrais, burocracias educacionais ou na comunidade universitária. Contanto que ninguém exponha essa mística, as duas expressões “retórica prescritiva” e “educação enquanto prática” podem coexistir. Os dois lados se beneficiam com tal coexistência pacífica. A atuação do CEP é considerada “controladora” e as escolas são consideradas “transmissoras” (e podem construir um bom grau de autonomia se aceitarem as regras).

A partir das memórias expressas acima, podemos compreender que a retórica prescritiva enfraquece a prática docente na medida em que exerce uma força altamente controladora e onipresente sobre a subjetividade da professora e as ações pedagógicas, a ponto de ela colocar em xeque sua competência para ensinar e sua ética profissional. Do mesmo modo, vemos que a dimensão prática da educação fica esmorecida diante da burocratização da ação pedagógica, dessensibilizando professores e alunos sobre o sentido e as potencialidades do conhecimento. Neste duplo processo de encolhimento da racionalidade docente, as necessidades de desenvolvimento humano ficam subsumidas, abrigadas em uma retórica prescritiva e só emergindo após episódios trágicos ou manifestações que ameaçam a vida.

Certamente, o desenvolvimento humano na escola não acontece somente de forma não intencional. É um processo (inter)subjetivo no qual a busca por nomear de forma cada vez mais clara os afetos, as injustiças e as fragilidades experimentadas produz conhecimento e sensibilidade sobre si e sobre o outro. Só conseguimos ampliar nossas capacidades racionais de entendimento mútuo se conseguimos expressar nossa percepção sobre as forças de desejo, de obrigação e de solidariedade que nos governam, individual e coletivamente. De acordo com Nussbaum (2015, p. 29):





Toda sociedade traz em si pessoas que estão preparadas para conviver com os outros em termos de respeito mútuo e de reciprocidade e pessoas que buscam o conforto da dominação. Precisamos compreender como produzir mais cidadãos do primeiro tipo e menos do segundo.

A formação de cidadãos, um dos papéis da escola, sustenta-se, pois, em ambientes sociais intencionalmente organizados para o acolhimento, o respeito e a compreensão crítica do mundo e suas relações de trabalho, de linguagem e de poder. Ainda assim, Nussbaum (2015) afirma que é um equívoco colocar o desenvolvimento humano sob a lógica do desenvolvimento econômico. Este modelo, embora possa oferecer à sociedade de forma massiva a saúde, a educação e a igualdade social e econômica, emudece o debate e a necessidade de políticas raciais e de gênero, por exemplo. Em outras palavras, o desenvolvimento humano, segundo Nussbaum (2015), envolve uma outra forma de viver em sociedade, enxergando a vulnerabilidade e a fragilidade dos sujeitos de modo que essas sejam reconhecidas e experimentadas nas organizações sociais, inclusive na escola.

Na docência, vale refletir sobre a maneira como reforçamos essa controvérsia sobre desenvolvimento humano. A partir das expectativas socializadas sobre a escola, a Educação Básica tem sido demandada a desenvolver competências e habilidades valorizadas no mundo do trabalho. Ou seja, nesse arcabouço de metas a serem alcançadas, resta um espaço escasso para propostas cuja referência principal seja o desenvolvimento humano. Por isso, a ponderação de Nussbaum (2015, p. 96): “A capacidade de se preocupar genuinamente com os outros tem várias condições”, ou seja, há condições anteriores à docência e concomitantes a ela. O valor do desenvolvimento humano precisa ser compartilhado e sustentado não apenas pela escola e seus docentes, mas por toda uma comunidade.

É na linguagem, como dimensão (inter)subjetiva compartilhada, que ocorre a confluência entre o entendimento sobre o mundo e as experiências tecidas nele, portanto, é também através da linguagem que práticas discursivas são legitimadas, normalizadas ou desprezadas. Se a retórica prescritiva e os silenciamentos que ela provoca perfilam a dimensão política e as relações de poder atuantes na escola, assim também nomear os afetos, as injustiças e as fragilidades que acometem os sujeitos na escola é uma questão política, além de cognitiva, que contribui para o alargamento da escuta do humano, como veremos a seguir.



## 5 A DOCÊNCIA NA TELA DAS RELAÇÕES E DA ESCUTA DO HUMANO

Na configuração estrutural e burocrática da escola, encontramos o setor de apoio pedagógico, ocupado por professores que fazem a mediação entre as demandas administrativas e pedagógicas. Neste setor, os professores ocupam-se em manter uma relação de sentido entre o ensino e a aprendizagem, seja do ponto de vista dos alunos, seja da perspectiva dos professores. Portanto, o trabalho ali exige que os aspectos humanos sejam integrados às outras demandas curriculares de forma expressiva, nomeando as causas e os efeitos das necessidades, afetos, crenças e saberes que vêm para a escola na bagagem subjetiva. Diante da enxurrada de informações e prescrições curriculares que marcam a presença da ação docente sobre os alunos, torna-se escasso um espaço para o diálogo que ultrapasse os fazeres tipicamente escolares. O setor de apoio pedagógico parece, assim, o local de deságue das subjetividades silenciadas, que ali lutam por reconhecimento.

Abrimos a seguir, a terceira minitela projetada na escola, a partir da experiência da professora como orientadora educacional entre os anos de 2015 e 2021. Nessa narrativa, são apresentadas memórias para pensarmos o papel da escuta e das relações humanas nos processos de escolarização.

### Quadro 3 - Minitela sobre as expectativas de professores e alunos

Se o cotidiano da escola fosse um filme e tivéssemos que criar um logotipo para anunciar a obra, certamente, haveria menção significativa aos alunos, às equipes diretiva e pedagógica: professores, supervisores, orientador educacional. O telespectador que não vive o cotidiano da escola, ao visualizar esse anúncio, poderia se perguntar: qual a justificativa para tantos atores diferentes em um filme sobre a escola? Há papel relevante para cada um deles diante da tarefa de ensinar e aprender? Eles desenvolvem um roteiro próprio? Ou os roteiros são pensados para que todo o elenco represente um enredo único?

Quando protagonizei o papel de orientadora educacional, tinha uma sala só para mim. Na porta, a identificação: SOE. Lá, eu imaginava: o que acontecia nos bastidores da sala do aluno João? Por que a professora do Gabriel está exaltando a voz?

Nessa mesma sala, eu também conversava com as famílias sobre assuntos pontuais em relação aos seus filhos. Porém, o que acontecia de forma mais recorrente eram os pedidos de atendimentos feitos pelas professoras. O primeiro:

— Você pode conversar com o aluno João? [diz uma professora quando entra na sala dos professores e me vê] — “Seu comportamento está atrapalhando minha aula e os demais alunos não prestam atenção.

O segundo (e mais frequente):

— Posso mandar o aluno Gabriel para a sua sala hoje? [diz a professora do 2º ano enquanto tomava café durante o intervalo do recreio] Ele briga com todos os colegas, sem nenhum motivo. [ressalta-se que comportamentos retraídos também eram motivos dos pedidos].



Para atender a esses “pedidos de ajuda”, eu planejava um diálogo de aproximação e acolhimento com o aluno, com o qual, muitas vezes, eu não tinha uma relação próxima. Por isso, as conversas iniciavam com um visível estranhamento do aluno. Como eu poderia adentrar naquele enredo, do qual só conhecia algumas falas? Seria conveniente uma personagem nova entrar repentina ou esporadicamente na trama relacional da sala de aula? Episódios alheios à escolarização teriam espaço na sala de aula e na relação com a professora da turma?

Nessa reprise, também revejo que foram inúmeros momentos nos quais “o aspecto humano” despertou o interesse em dar conta dos conflitos e das incompatibilidades que permeavam a convivência entre os sujeitos da escola. Entretanto, a ênfase em sanar a falta de atenção ao conteúdo e os maus comportamentos dos alunos era sempre justificada pelo fazer-docente da maioria das professoras. Essa pressa em resolver a densidade da trama acabava emudecendo a escuta e o diálogo entre os sujeitos-atores desse filme. Haveria nele um roteiro único a ser seguido?

As emoções e os conflitos mais significativos daqueles atores eram entendidos como incabíveis ao “gênero escola”. A resistência em colocar em cena novos arranjos estava arraigada à necessidade de cumprir o “andamento da aula”, ou seja, vencer o plano de aula diário, com atividades predominantemente cognitivas. Já a necessidade de expressar os sentimentos e sofrimentos da existência humana apareciam como perturbações que “protagonistas” e “antagonistas” vivenciavam ao longo do roteiro oficial.

Reassistindo o final dessa projeção, perduram na minha memória as cenas que foram simplificadas ou cortadas, pois é provável que esses atores, mesmo fora da escola, ainda estejam vivendo com aquelas emoções e sofrimentos da juventude, alimentando um sentimento de inadequação que foi reafirmado pela escola. Ao “desligar” da memória essa projeção, visito agora o cenário da filmagem e a trama parece estar sendo ensaiada novamente. Diante dos meus olhos, o mesmo enredo, embora o tempo tenha trocado os atores.

Fonte: Memórias de uma das autoras (2023)

Na projeção desta minitela, enxergamos uma imagem pixelada, que distorce e reduz o trabalho docente ao ensino dos conteúdos do currículo prévio. Em cenários como este, as conversas e o interesse sobre as experiências de vida do aluno e suas relações são sempre pontuais e geradas pela expectativa não atendida de que aquilo que é ofertado pela escola é sempre mais interessante do que qualquer outro acontecimento, por isso, conflitos e emoções expressas devem ser rapidamente resolvidos. Nesta visão reducionista da escola, as tarefas cognitivas e as demandas escolarizantes acabam solapando o lugar da escuta, da comunicação e das reivindicações entre os sujeitos. É como se aquele aluno levado para a sala da orientadora educacional estivesse precisando reduzir a quantidade de ruído em sua própria imagem, ajustando-se ao formato escolar. O que não é pautado por esta lógica conteudista são as condições geradoras dos conflitos subjetivos e das situações-problema. Além disso, desconsidera-se que expressar sofrimentos e questionamentos faz parte do processo de tornar-se humano no coletivo e, portanto, envolve dimensões políticas, éticas e estéticas. Campello (2022) lembra que os afetos guardam indícios das formas como as pessoas tratam ou são tratadas por outras:



Apesar de aparentemente indicarem um sentido afetivo pré-linguístico ou mesmo ou mesmo “irracional”, tais sentimentos expressam um conteúdo cognitivo que depende de uma linguagem previamente compartilhada. Essas relações são, portanto, ditas *sociais* tanto no que se refere às suas causas - relações intersubjetivamente mediadas - como no vocábulo que temos disponível para nomeá-las (Campello, 2022, p. 113).

Dessa forma, as emoções manifestadas na escola não dizem respeito apenas à individualidade de um sujeito, assim como não se restringem ao conteúdo moral da autonomia. Talvez, os conflitos e as brigas que ocorrem na sala de aula perturbem mais do que somente a ordem e a atenção ao conteúdo que a professora deseja manter. As conturbações afetam as concepções idealizadas e socializadas sobre o que é a escola e o que se espera dela. Para uma professora guardiã da promessa de que o aluno deve estudar para ser alguém na vida, a rebeldia a suas ordens é uma desonra a todo o sistema escolar. Para um aluno que não se sente atendido em suas necessidades do agora, todos os dias haverá oportunidades para expor as injustiças estruturais e dizer em voz alta isso não é para mim. Encontrar formas de nomear as invisibilidades sentidas na escola são, portanto, estratégias da virada afetiva da racionalidade para ampliar as possibilidades de vivência coletiva do desenvolvimento humano — ou do afeto, do respeito e da solidariedade. Isto porque um problema de injustiça percebido atinge toda a comunidade, como afirma Campello (2022, p. 116):

Dito de outro modo, deslocar o problema da injustiça de uma noção de afetos como propriedade para sua semântica partilhada permite deixar mais claro que o fato de não sermos a pessoa a quem se dirige a ofensa não nos exime da corresponsabilidade diante das experiências de injustiça.

As injustiças e os conflitos vividos em uma turma ou com um aluno refletem nossas crenças e padrões de comportamento compartilhados. Cabe a cada um perguntar-se, como entendo os casos de alunos que brigam ou não obedecem a organização escolar? Quais julgamentos faço sobre a professora que pede ajuda ou sobre a que invisibiliza os conflitos na sala de aula? Pensemos que as injustiças não habitam apenas nas pessoas, mas podem estar incorporadas nas estruturas institucionais e, neste sentido, cabe um esforço de entendimento na linguagem sobre os limites e as formas de ampliar a escuta dos sujeitos, sem cair na armadilha de que as instituições, como a escola, devem flexibilizar todas as normas para somente ouvir as demandas que lhe chegam. O que se defende é a reconstrução da gramática moral



que orienta as relações e um alargamento da escuta dos sujeitos que ali convivem. Nas palavras de Campello (2022, p. 118):

Cabe à dimensão institucional incluir o que podemos chamar de alargamento da escuta, não apenas oferecendo espaços para esses relatos, mas fazendo com que eles sejam acolhidos enquanto capazes de sinalizar igualmente ruídos e pontos cegos nas práticas que instituem as instituições da justiça. Aperfeiçoamentos institucionais, em suma, não se reduzem ao desenho normativo das instituições de justiça, mas às mudanças da gramática moral compartilhada na qual elas se inserem.

Os sujeitos imersos em condições conflituosas cruzam suas individualidades na busca por desinvisibilização e reconhecimento, numa tentativa - muitas vezes frustrada - por entender como as relações sociais funcionam e que lugar lhes cabe diante da força normativa. Há uma carência de experiência sobre a ideia de justiça que pode sustentar violências ainda maiores, caso uma ampla e profunda compreensão do contexto não seja realizada. Podemos lembrar aqui, por exemplo, dos casos de alunos que não atingem média nas avaliações escolares e recorrem à justiça para serem aprovados; de famílias que invadem a escola, agridem professores e/ou alunos; de pais que exigem constantemente que seu filho troque de turma, pois entendem que há colegas prejudicando seu aprendizado no grupo em que está. Diante de concepções frágeis ou distorcidas de justiça, os conflitos vividos na escola não podem simplesmente para serem resolvidos com apaziguamento, silenciamento ou atendimento das demandas imediatas. Tais conturbações indiciam um obscurecimento da comunicação e do entendimento da gramática normativa dos acordos morais e, portanto, reivindicam espaço/tempo para serem expressos e entendidos na linguagem. Isso porque ressaltam a marginalização das reivindicações por escuta e manifestação dos afetos, circunscrevendo um problema vivido no coletivo, que Fricker (2023) chama de injustiça hermenêutica.

A forma que os alunos encontram para expressar seus sofrimentos é julgada como inadequada pela linguagem pedagógica vigente, que delega ao setor de apoio pedagógico a tarefa de redirecionar aquelas manifestações para a gramática normativa já conhecida. De outra parte, a professora orientadora também se vê frente a um dilema ético, cumprir com as expectativas sociais e a retórica prescritiva do cargo ou acolher às necessidades individuais e elaborar estratégias de comunicação para o



que ainda não foi entendimento, permanecendo no limbo do obscurecido e do silêncio. Como ultrapassar estas formas coletivas e estruturais de lidar com as injustiças vividas? Fricker (2023, p. 222) sugere fortalecer a virtude da justiça hermenêutica:

A forma que a virtude da justiça hermenêutica deve assumir é, portanto, um estado de alerta ou sensibilidade à possibilidade de que a dificuldade que a interlocutora está enfrentando ao tentar tornar algo comunicativamente inteligível não se deve ao fato de ser um absurdo ou de a falante ser uma tola, mas, antes, deve-se a algum tipo de lacuna nos recursos hermenêuticos coletivos. A questão é perceber que a falante está lutando com uma dificuldade objetiva, e não com uma falha subjetiva.

Os julgamentos já consolidados sobre o que é comportamento adequado/inadequado na escola são formas de (re)produzir injustiças hermenêuticas, que afetam não só as individualidades em constituição, como também restringem as possibilidades de reconhecer e construir espaços de escuta e desenvolvimento humano partilhado. Ir além do que é solicitado pelos professores e do que é manifestado pelo aluno requer uma atitude de empatia e credibilidade:

O que desestabiliza o clima hermenêutico de credibilidade e confiabilidade na escola? Esta talvez seja uma pergunta importante para avaliarmos o que causa o estranhamento dos professores diante dos conflitos cotidianos da escola, assim como nos mobiliza a elaborar estratégias para uma maior articulação entre as experiências de vida, os conflitos do cotidiano escolar e o currículo prévio. Este trabalho é colaborativo e impreciso, pois sempre haverá negociações políticas e curriculares do que abrir mão e de como manejar as vulnerabilidades expostas. Diante das conturbações acirradas pela pandemia, o alargamento da escuta de professores e alunos pode expressar o quanto a escola mobiliza nossa condição humana e exige que relações éticas, estéticas, políticas e epistêmicas sejam realizadas. Aceitar/contestar, compartilhar/refletir, persistir/desistir são processos de desenvolvimento humano que dimensionam nossa vulnerabilidade e validar estas manifestações na tela pedagógica projetada na escola é uma exigência para não perdermos de vista o sentido da escola e da aprendizagem. Afinal, as subjetividades existem na escola e para além dela, numa interação vital entre virtudes intelectuais e éticas que trama o desenvolvimento humano no cotidiano do trabalho docente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS





Nosso objetivo neste texto foi o de repercutir as múltiplas dimensões do trabalho docente, considerando as demandas por desenvolvimento humano manifestadas nas interações éticas, políticas e epistêmicas vividas na escola. Algumas dessas dimensões vieram na forma de minitelas, em arranjos estéticos elaborados a partir das memórias da experiência profissional de uma professora da Educação Básica. Estas minitelas são recortes narrativos que subsidiam a gramática normativa do que temos discutido no campo teórico e público sobre o trabalho docente no contemporâneo. Em todas as narrativas, notamos um esforço da retórica prescritiva em se sobrepor aos afetos e relações comunicativas do dia a dia.

De modo geral, podemos responder à pergunta de como o desenvolvimento humano se manifesta nas múltiplas dimensões do trabalho docente apontando para os indícios de uma humanidade silenciada ou julgada como inadequada. Compreendendo de modo mais profundo, notamos que, quando o trabalho coletivo é demandado (Quadro 1), as expectativas dos professores são ostensivamente silenciadas pela dimensão burocrática e instrumental da prática profissional. Quando o trabalho docente se mostra em sua vertente pedagógica intencional (Quadro 2), a memorização sufoca os afetos cotidianos e constitui um falso clima ético, baseado na lógica meritocrática de que ofertar os conhecimentos valorizados pelo mundo do trabalho é garantia de igualdade de oportunidade, ou seja, uma retórica prescritiva que sufoca as reivindicações da pluralidade. Quando o trabalho necessariamente é de suporte para a organização subjetiva diante dos conflitos escolares (Quadro 3), o discurso pedagógico se mostra obscurecido e injusto para alunos e professores.

A reprise dessas cenas revigora a trama coletiva em que o trabalho docente acontece, mostrando que as relações intersubjetivas testemunham a política da existência, assim como os danos que as vivências de injustiças fazem na construção da individualidade (de professores e alunos) e nas formas de ocupar os espaços coletivos. Do ponto de vista formativo, a composição de um clima hermenêutico inclusivo tem potencial para reconfigurar o lugar da retórica prescritiva nas relações escolares. A disposição para ouvir o outro fortalece a credibilidade sobre os pensamentos, sentimentos e relações que acontecem na escola. Do ponto de vista profissional, entender-se como um agente de desenvolvimento humano ativa no



professor a sensibilidade para perceber-se a si mesmo, visto que assumir a própria vulnerabilidade é condição para conseguir manejar os afetos, as concepções e disposições em grupo.

Certamente, o desenvolvimento humano não acontece somente na escola e, portanto, não se sustenta apenas por um alargamento da escuta de professores e alunos. Entretanto, quando repercutido no ambiente escolar, oferece condições para cada sujeito manifestar seus valores humanos nos grupos sociais, fortalecendo a consciência de si e o reconhecimento da solidariedade e da empatia como virtudes coletivas a serem cultivadas no cotidiano. Talvez, nossa sensibilidade sobre os sofrimentos do outro foi a capacidade humana mais demandada durante a pandemia, sendo extremamente difícil voltar à escola depois de dias de isolamento, mortes de professores, alunos, familiares, contágio com sequelas longas ou permanentes. Tornar as experiências recentes de vulnerabilidade vividas na pandemia um eixo de confluência para outros conhecimentos na escola é uma forma de configurar o sentido da educação e do trabalho docente nestes tempos em que é preciso imunizar-se aos movimentos de burocratização da vida.

### **MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Universidade Federal de Pelotas no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPel). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Formação Docente e Reconhecimento das infâncias (Labforma/UFPel/CNPq).

### **TATIANE MENA SILVEIRA MELGARES**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), professora efetiva da Educação Básica Municipal e Estadual em Jaguarão/RS, integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Formação Docente e Reconhecimento das Infâncias (Labforma/UFPel/CNPq).

### **REFERÊNCIAS**



BENJAMIN, W. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Ed. 34, 2002, 173 p.

CAMPELLO, F. *Crítica dos Afetos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, 205 p.

DAY, C. *A paixão pelo Ensino*. Porto/Portugal: Ed. Porto, 2004, 272 p.

FRICKER, M. *Injustiça Epistêmica: O poder e a ética do conhecimento*. Trad. Breno R. G. dos Santos. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2023, 240 p.

GOODSON, I. F. *A vida e o trabalho docente*. Trad. Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, 264 p.

HAN, B. C. *Infocracia: digitalização e a crise da democracia*. Trad. Gabriel W. Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, 112 p.

HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Gianecchini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 136 p.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução: Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009, 296 p.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades*. Trad. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015, 176 p.

SCOZ, B. J. L. Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 26, p. 05-27, jun. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100002&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 04 jun. 2022.

MELGARES, T. M. S. *Diário de bordo da prática profissional*. Jaguarão/RS, 2023, 70 p. [Acervo pessoal]

YUS, R. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002, 270 p.

Recebido em 24 de agosto de 2024

Aceito em 21 de julho de 2025