

**AÇÃO HUMANA E AUTONOMIA DOCENTE: UM PERCURSO TEORÉTICO COM
HANNAH ARENDT**

**HUMAN ACTION AND TEACHING AUTONOMY: A THEORETICAL COURSE
WITH HANNAH ARENDT**

BERTICELLI, Ireno Antônio
ibertice@unochapeco.edu.br
UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

OLIARI, Gilberto
gilba@unochapeco.edu.br
UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Resumo Este artigo tem como objetivo refletir, à luz da filosofia de Hannah Arendt, a ação humana enquanto atividade do ser humano no mundo, com vistas a buscar conceitos interpretativos acerca da ação docente cotidiana no processo educativo. Ao aprofundar conceitos como educação, comunicação, autonomia, ação e ação docente, buscamos entender como se dá a atividade do professor no processo educativo e como pode se dar sua autonomia de modo a que o educando se torne partícipe efetivo na construção de sua identidade e de sua situação no mundo. Concluímos que somente quando o processo docente suscita a compreensão dos sentidos das ações nele desenvolvidas a educação acontece, quando, então, a autonomia docente suscita o protagonismo discente.

Palavras-chave: Docência. Ação humana. Hannah Arendt.

Abstract - This article aims to reflect, by seen as the philosophy of Hannah Arendt, the human action as an activity of the human being in the world, in order to seek interpretative concepts, concerning the daily teaching activity in the educational process. To deepen concepts such as education, communication, autonomy, action and teaching activity, we seek to understand how the professor's activity in the educational process is and how their autonomy can occur for the student to become an effective participant in the construction of their identity and their role in the world. We conclude that education happens only when teaching process raises understanding of the senses of the actions developed in it, when then the teaching autonomy gives rise to the student role.

Keywords: Teaching. Human action. Hannah Arendt.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a teoria da ação humana apresentada por Hannah Arendt, buscando aprofundar conceitos que possibilitem entender como se dão as ações humanas e as possibilidades de relacioná-las com as ações educativas. Mais do que isso, objetivamos refletir sobre a ação cotidiana dos professores no contexto da sala de aula, em particular, bem como em todos os contextos educativos, em geral, apresentando e analisando algumas inquietações relevantes a serem pensadas.

Da realidade do trabalho docente, na atualidade, pode-se dizer que não está a contento e está longe de se poder dizer que atende em plenitude às demandas educacionais do país. Ao vivenciar a educação na rede básica de ensino, pode-se asseverar, sem erro, que cada vez mais se sobrecarrega o professor com atividades que têm prazos a serem cumpridas e quando estas chegam a termo, outras já o aguardam: planejamentos anuais, projetos bimestrais, diários de classe cada vez mais burocráticos sob o aspecto de seu preenchimento, avaliações a serem realizadas etc.

Tudo isso somado à tarefa de educar, de transmitir/construir conhecimento e avaliar o quanto aquilo que é produzido em sala de aula é assimilado pelo aluno é um resumo básico do trabalho de um professor na escola. Para os docentes, na relação direta com os alunos, surgem outras e numerosas atividades de orientação/conversa sobre educação sexual, drogas, preservação ambiental, orientação profissional etc. Não poucas atividades resultam sem sentido para o docente, quando ele se vê na contingência de mero executor de tarefas que foram previamente pensadas e direcionadas a ele.

No que tange à formação continuada, podemos asseverar que muitas vezes as instituições públicas ou privadas em que os docentes desenvolvem seu trabalho não dão conta (e ficam muito longe disso) de oferecer suporte para fazer face a muitas de suas angústias e necessidades. Parece-nos que outras tantas vezes não há interesse em atentar para isso ou, pelo menos, que não há vontade política para tal. Pois, não raro, o que se faz, a título de formação continuada, são grandes

palestras que pouco (ou quase nada) dizem respeito ao cotidiano do professor e que amiúde não ensejam espaço para ouvi-lo ou, mesmo, para a necessária, desejável e tão produtiva troca de experiências.

Este artigo divide-se em duas partes que se complementam: a primeira pretende pensar/apresentar a teoria da ação humana de Arendt, utilizando como suporte teórico duas de suas obras: *Entre passado e futuro* (2007a) e *A condição Humana* (2008). Nesses escritos encontramos conceitos que possibilitam a categorização sobre atividades humanas, tais como, educação, ação humana, discurso, nascimentos, entre outros.

Na segunda parte do texto intentamos pensar/refletir sobre o cotidiano da sala de aula e sobre ação docente no sentido mais amplo. Com este estudo não pretendemos esgotar o campo das dificuldades e questões/temas concernentes à autonomia docente. Nossas pretensões se limitam a apresentar algumas possibilidades de fundamentação/reflexão/saídas acerca do tema. O importante é que mesmo não tendo a certeza das interpretações que fazemos, nos arriscamos a fazê-las como forma de movimentar a busca por respostas e saídas do momento de crise em que se encontra a educação.

2 AÇÃO HUMANA, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

O mundo das ações humanas se revela pelo aspecto dinâmico das relações sociais existentes. No entanto, cada ser humano é singular e, espontaneamente, é capaz de realizar feitos inesperados diante do mundo. Conforme Arendt (2008, p. 191):

O fato que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar infinitamente o improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo simultaneamente novo.

Imprevisibilidade seria o conceito correto para descrever as ações do ser humano. Embora exista uma série planejada de condutas a serem seguidas pelas pessoas, jamais podemos afirmar com plena certeza quais serão os passos futuros de um sujeito. Isso decorre da singularidade de cada pessoa. Pode-se afirmar,

ainda, que as atividades realizadas dependem do potencial que nasce com a pessoa. Desta forma, cada nascimento representa a chegada de um novo sujeito na sociedade, alguém original em capacidades de realização, que poderá agir de forma inesperada e surpreendente.

Uma instância privilegiada que a experiência multissecular tem revelado como ímpar para desenvolver essa potencialidade inerente ao novo ser humano é a educação. A educação, tanto escolar quanto familiar, tem por objetivo apresentar o mundo que já estava construído antes do nascimento do educando e que se revela como novo aos olhos das crianças. Considerando a educação escolar como foco deste estudo, torna-se válido conceituar educação escolar, que conforme Gatti (2009, p. 90) “[...] pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico”. E Arendt (2007a, p. 234-235), em seu texto intitulado *A crise na educação*, assevera:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação.

Conforme a insigne autora, pode-se perceber que a educação não é estática, visto que a cada novo grupo de seres humanos, novas potencialidades podem surgir. Isso revela um grande e constante desafio para o educador. Esse estado de *vir a ser*, no qual as crianças se encontram, traduz-se na forma de indagações e dúvidas as quais deverão, necessariamente, ser respondidas pelo processo de formação.

Na medida em que a criança vai se constituindo enquanto sujeito, pelo processo educacional, e criando familiaridade com as situações do mundo, segundo Arendt (2007a), deve-se introduzi-la nele aos poucos, para que ela possa absorver como fruição aquilo que lhe é novo. Diante disso, pesa a qualificação do professor, responsável pela formação dessas crianças. Para Arendt (2007a, p. 239) “[...] a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os

outros acerca deste”. Sendo assim, o educador deverá conhecer o mundo para poder educar as crianças que são novas em potencialidades, sem poder furtar-se da responsabilidade pela manutenção deste mundo.

Diante das interpolações feitas sobre educação trazidas pela filósofa, podemos refletir a respeito das noções sobre discurso, como se pode auferir em Arendt (2008), pois esse é um dos meios pelos quais se desenvolve a educação. “A ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens” (ARENDR, 2008, p. 189). Manifestar-se, aqui, significa relacionar-se, dialogar, trocar experiências, fato que ocorre também na essência do processo educativo. O que vai fazer distinção entre seres de mesma raça, com etnias diferentes, serão as ações realizadas e a linguagem utilizada por eles, que se revela no discurso, no diálogo, na conversa, na convivência. E, como nos advertem Rangel e Petry (2005, p. 356),

O sentido de agir relaciona-se ao de ‘começar algo de novo’; esse começar, esse ‘introduzir-se’ no mundo social e político associam-se à condição de nascer. Agir e começar vinculam-se estreitamente à ação política, que se desenvolve na vida ativa, em todos os seus espaços públicos. Assim, os espaços do mundo político definem-se como espaços públicos da palavra e da ação, que se constroem em favor da cidadania, da liberdade e da paz.

Sabemos que a grande maioria dos indivíduos (quase sua totalidade) vive em grupos sociais. Mas não basta apenas nascer em um grupo para fazer parte dele. Os novos integrantes revelam-se como tais através de suas ações e do seu discurso, de sua fala. “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original” (ARENDR, 2008, p. 189). Sendo assim, nesse segundo nascimento, o sujeito fará parte de um coletivo que antes do seu nascimento já havia sido formado e que possuía normas e regras a serem cumpridas.

Essa revelação no mundo através do discurso nos faz pensar no valor desse ato. Segundo Habermas (1989), os atos de fala e de discurso não servem apenas para revelar ou comunicar as coisas que acontecem no mundo objetivo. Servem também para produzir e reproduzir relações interpessoais entre sujeitos, bem como

podem proporcionar espaços de auto-representação quando os indivíduos referem-se a algo do mundo subjetivo ao qual têm acesso.

Para Arendt (2008, p. 201) “[...] a ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela”, ou seja, as atividades e o discurso se revelam em um coletivo de sujeitos. Para que a inserção dos indivíduos na sociedade possa ser produtiva, e para que a teia de relações seja mantida é necessário que haja um entendimento entre as diferentes pessoas. Dessa forma, a teoria sobre o agir comunicativo apresentado por Habermas (1989) facilitará a compreensão sobre o discurso que se transforma em revelação do sujeito na sociedade. Afirma Habermas (1989, p. 167):

O mundo da vida constitui, pois, o contexto da situação de ação; [...] fornece recursos para os processos de interpretação com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação.

As interpretações provenientes da prática do diálogo e do discurso surgirão a partir das relações que o sujeito mantém no grupo. Ou seja, as ações que são realizadas no cotidiano de um grupo, os acontecimentos e fatos corriqueiros que surgem e as práticas discursivas diárias fornecem provisões para que os sujeitos possam entender-se, interpretar-se mutuamente. É um processo sócio-histórico de conceitos que contribuirá para suprir a carência de entendimento.

Dessa forma, segundo Habermas (1989), para que haja o entendimento mútuo, em um diálogo, é necessário que se sigam algumas normas: que o enunciado formulado seja verdadeiro; que o ato de fala seja correto relativamente a um contexto normativo existente; e que a intenção seja correspondente ao modo como é proferida. A verdade é sempre basilar em uma conversa. Deve conter os fatos e as interpretações fidedignas em relação ao acontecido. Além disso, devem-se seguir as normas linguísticas locais, evitando que a fala seja deslocada em seu sentido e significado. Vale destacar que a intenção de fazer uma comunicação também deve sempre ficar explícita, evitando interpretações falseáveis.

Esse processo de comunicação não pode ficar apenas no ato de pronunciar palavras, de concordar ou de contestar. Necessita passar por um processo de compreensão. Conforme Palmer (2011, p. 93),

A situação de compreensão pertence a uma relação de diálogo. Em todas as situações desse tipo há uma pessoa que fala, que constrói uma frase com sentido, e há uma pessoa que ouve. O ouvinte recebe uma série de meras palavras, e subitamente, através de um processo misterioso, consegue adivinhar seu sentido. [...] é o verdadeiro lugar da hermenêutica. A hermenêutica é a arte de ouvir.

A pessoa que fala estará transmitindo para a outra pessoa aquilo que ela conhece e a pessoa que recebe a comunicação estará processando essas informações para a internalização. Esse processo se dá justamente no ato do agir comunicativo. O ato de ouvir e fazer esse exercício já se revela como ato de buscar compreender aquilo que está sendo transmitido. Isto é o que acontece também na educação, quando o professor comunica para a classe ou para um indivíduo aquilo que ele conhece e a classe/o indivíduo o ouve e busca compreender seus enunciados.

Quem se furta a agir comunicativamente, nega-se a harmonizar-se com o mundo que o cerca, com suas relações interpessoais e com o mundo das experiências subjetivas. “Quem rejeita uma oferta inteligível de ato de fala contesta a validade do proferimento sob pelo menos um desses três aspectos da verdade, da correção e da sinceridade” (HABERMAS, 1989, p. 168). Quem não se arrisca no diálogo, não participa com suas opiniões e interpretações acerca do mundo no qual está inserido.

O agir comunicativo não é apenas o ato de ouvir o outro sujeito falando e aceitá-lo como participante mas, sim, é poder aceitar ou contestá-lo. Conforme Reese-Schäfer (2009, p. 47): “Comunicação é mais complexa do que execução direta. Ela pode reconhecer o outro como participante da comunicação e, ainda assim, reservar-se o direito de aceitar ou contestar suas enunciações”, ou seja, comunicar-se não é apenas falar e escutar mas, sim, poder posicionar-se, aceitando ou discordando sobre o que o outro está comunicando.

É nesse constante devir da comunicação que se revelam as identidades pessoais de cada sujeito que se predispõe ao diálogo. Conforme Arendt (2008, p. 192),

Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz.

Nessa revelação de sua identidade ficam explícitas as ideologias, os modos de entender os processos e os modos de os sujeitos encararem a vida. É nessa revelação que os indivíduos vão se apresentar ao mundo como seres com potencialidade para agir sobre/com ele. As identidades físicas, como cor da pele, dos olhos, altura e peso se revelam pela visão/tato dos participantes, enquanto que a identidade psicossocial se revela pela audição (em sentido estendido) do discurso que o outro profere.

Sem a revelação da identidade do sujeito que pratica a ação, o ato fica vazio de significado, tal como se produz um objeto de fábrica, sem essência, sem consciência. Segundo Arendt (2008), o ato do discurso sem a revelação da identidade do sujeito que o faz perde seu caráter específico de comunicação e passa a ser apenas um meio para atingir um fim. Isso ocorre quando não há convivência entre as pessoas, no sentido etimológico da palavra: *cum vivere*, com-viver.

Podemos utilizar como exemplo a situação em que estamos dirigindo em uma cidade desconhecida e precisamos chegar a um local, sem saber como fazê-lo. Então, estacionamos o carro perto de uma residência e perguntamos a alguma pessoa que esteja por ali como podemos chegar ao destino. Provavelmente alguma pessoa irá responder prontamente. No entanto, ocorreu um ato de fala sem revelação da identidade, segundo Arendt (2008). O ato transformou-se numa simples conversa, foi um meio para atingir um fim.

A reflexão sobre ação humana proposta por Hannah Arendt (2008, p. 210) destaca, ainda, que “[...] a esfera política resulta diretamente da ação em conjunto, da coparticipação de palavras e atos. A ação, portanto, não apenas mantém a mais íntima relação com o lado público do mundo, comum a todos nós, mas é a única atividade que o constitui”. Essa ação praticada também no discurso se revela enquanto construtora de espaços políticos, visto que toda a ação pública pode ser considerada como política.

Hermenau, em seu texto intitulado *Agir no espaço pedagógico: distinções segundo Hannah Arendt* (apud DALBOSCO; FLICKINGER, 2005, p. 267-268), ao referir-se à ação política de Arendt, afirma:

Contudo, somente na medida em que, num espaço público, outros veem o que nós vemos, outros ouvem o que nós ouvimos, nós nos asseguramos a identidade do mundo em comum – para o qual no há outra evidência – e, em decorrência, também nossa realidade de mundo.

Pelo ato da ação e da fala nos expomos espontaneamente para outras pessoas com a mesma capacidade, e necessitamos estar abertos às críticas e aos resultados dessa enunciação. Pois essa realidade que é comum a um coletivo de pessoas constrói a identidade de mundo que circunda a própria vida. Isso possibilita ter consciência da realidade do mundo e de si mesmo.

Justamente porque o mundo está continuamente sujeito à novidade e à instabilidade provocada pela ação dos recém-chegados, assumir responsabilidades pelo mundo – aquilo que Arendt denominava de *amor mundi* – significa contribuir para que o conjunto de instituições políticas e leis que nos foram legados não sejam continuamente transformado ou destruído ao sabor das circunstâncias e dos interesses privados e imediatos de alguns poucos (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 826).

Educar pressupõe, pois, lançar-se num coletivo de pessoas, face à dinâmica da vida que brota, cresce e se difunde e também se esvai, na contingência da instabilidade para levantar continuamente propostas fundadas no que Arendt (2008) denomina *amor mundi*, ou seja: amor pelo mundo pelo qual todos somos responsáveis.

3 AGIR DOCENTE E AUTONOMIA

Este devir de ação humana apresenta-se fortemente presente no espaço escolar. Um dos pressupostos básicos apresentados por Arendt (2007a, p. 231) referentes à crise na educação, em meados do século XX, diz respeito ao papel do professor. Ela afirma: “Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular”. Sendo assim, negligenciava-se a formação de

professores em matéria específica. Esse pensamento consiste em substituir o aprendizado pelo fazer.

Hermenau possibilita-nos pensar a ação docente ligada à conceituação de Arendt (2008). Diz ele: “O espaço pedagógico é, na verdade, em vários aspectos, semelhantemente estruturado como a ação em geral” (In: DALBOSCO e FLICKINGER, 2005, p. 369). Sendo assim, os mesmos pressupostos que utilizamos para interpretar a atividade humana, podemos utilizar para interpretar o espaço de ação docente. O autor propõe duas categorias para análise dessa ação: imprevisibilidade de ação e espaço pedagógico como espaço político.

Face à reflexão que nos propusemos realizar, acompanhamos o pensador educacional José Contreras (2002, p. 31) para refletir sobre a ação do docente no dia a dia. Para ele “[...] uma das ideias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é sua condição profissional”. A condição profissional é que vai ditar quais deverão ser as atividades a serem realizadas, ou seja, a ação docente.

Entende-se, aqui, o profissional como aquele que age conforme suas especialidades. Sendo assim, seguirá um caráter descritivo de atividades a serem realizadas (CONTRERAS, 2002). Muitas vezes esse profissional transforma-se em mero executor de tarefas sobre as quais não decide. Perde suas habilidades de planejamento e perde o controle sobre o seu trabalho. Dessa forma, perde a imprevisibilidade de ação humana, apresentada por Arendt (2008).

Esse modelo de profissionalização dos professores, segundo Contreras (2002), favorece a rotinização do trabalho, facilita o isolamento em relação aos colegas, aumenta o individualismo, pois não trocam experiências e reduzem o seu trabalho a dar conta das tarefas que deverão ser realizadas. Pode-se dizer que o professor relega sua autonomia em nome de uma profissionalização e “[...] ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo” (CONTRERAS, 2002, p. 38).

Pode-se dizer que esse “profissional da educação” passa por um processo de proletarização que, deste modo, gera alienação. Conforme Contreras (2002), pode-se falar em duas formas de proletarização: a técnica e a ideológica. Na proletarização técnica, perde-se o controle sobre as formas de realizar o trabalho.

Sobre as decisões técnicas de realizá-lo, o que é muito perceptível nos requisitos propostos aos professores quanto ao planejamento e à execução das aulas. A proletarização ideológica relaciona-se à perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais ao qual o trabalho se dirige, fato que se percebe nos livros didáticos disponíveis nas escolas e nos fracos programas de formação continuada que se destinam aos professores.

Essas conceituações são de grande relevância quando se pensa na organização curricular da educação:

A atual estrutura curricular, embora possua um esquema aparentemente simples entre os diferentes níveis de concreção e as diferentes facetas e elementos de decisão, é tão complexa na sua execução que os docentes se veem aguardando os esclarecimentos e diretrizes dos especialistas para saber o que fazer (CONTRERAS, 2002, p. 49)

Isso mostra o quanto muitos docentes se encontram alheios em relação à sua capacidade de pensamento e de crítica diante daquilo que lhes é apresentado como concepções da educação. Ou seja, chega-se ao fato de dizer que os professores aguardam a chegada de instruções para aplicar algo que desconhecem e que interfere diretamente em sua ação. Essa situação levanta algumas questões a serem pensadas. Talvez aí se encontre um dos motivos da crise da educação. Não vivemos mais em um mundo que segue um “modelo”. Vivemos em um mundo que tem múltiplas respostas para cada problema. Enquanto se segue um caminho linear, só para responder às necessidades imediatas, sem valorizar a diversidade, empobrece-se o discurso educacional e não se convence mais ninguém, e muito poucos se arriscam a caminhar de forma diferente e criativa. Contudo, permanece atual a advertência de Arendt documentada em *A crise da educação*, quando assim se expressa:

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo. (ARENDDT, 2007b, p. 223, grifo da autora).

E Arendt (2007a, p. 223) esclarece que o “desaparecimento de preconceitos” significa a perda das respostas que serviam de apoio “[...] sem sequer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões”.

Encontra-se muito presente na ação docente a separação entre a concepção e a execução. Nem sempre os professores sabem ou refletem sobre as concepções de educação que temos e não poucas vezes separa-se completamente essa concepção da execução constante no devir pedagógico. Percebe-se, de forma muito presente, a convicção de que a educação é um problema técnico e, por isso, existe a necessidade de um saber aplicado para poder resolver todos os problemas. Reforça-se mais o aspecto de que um professor precisa dominar um amplo repertório de técnicas (CONTRERAS, 2002).

Segundo Arendt (2008, p. 193) esse tipo de ação perde sua qualidade, pois não passa de mera atividade produtiva. Segundo a autora,

Em tais situações, a ação perde a qualidade através da qual transcende a mera atividade produtiva, que desde a modesta fabricação de objetos de uso até a inspirada criação de obras de arte, é desprovida de outro significado além do transmitido pelo produto acabado, e nada pretende mostrar além do que é claramente visível ao fim do processo.

Dessa forma, a ação docente transforma-se em uma espécie de fabricação, onde o professor vai cumprir as atividades externamente planejadas. Essa ação fica desprovida de significado, ou seja, não há um sentido na própria atividade e, sim, fora dela, em outros espaços. Um exemplo claro disto se observa quando o professor fala ao aluno que ele precisa estudar e conhecer vários assuntos para ingressar numa universidade ou arranjar um bom emprego. Com essa atitude anula-se o significado intrínseco do conhecimento.

Apesar desse cenário, Contreras (2002, p. 71) afirma que “[...] ainda há uma possibilidade de defesa dos valores considerados tipicamente como profissionais, mas que devem ser analisados no contexto de dimensões próprias do trabalho do professor”. Não se pretende negar a profissionalização do trabalho do professor e muito menos desqualificá-lo em suas ações. O que se pretende é afirmar que a escola não pode ser considerada como uma empresa, e que as ações não podem

ser mecânicas e sem autonomia. A revalorização e ressignificação da ação docente passam por um processo de análise do próprio contexto de trabalho do professor.

Além do debate sobre a forma de ação dos professores, é importante ressaltar a obrigação ético-moral destes, que se situa acima de qualquer obrigação conceitual.

[...] acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado (CONTRERAS, 2002, p. 76).

O dever moral referente à contribuição no desenvolvimento dos alunos pode se revelar como uma superação das amarras da profissionalização, pois esse processo pode se apresentar como uma imprevisibilidade de ação, tal como Arendt (2008) já nos alertava. E essa superação pode se revelar num coletivo de pessoas, pois conforme diz ela, a ação atua sobre seres que também são capazes de agir e essa resposta sempre tem um poder próprio de afetar os outros, não se restringindo a um círculo fechado de indivíduos.

Outro ilustre pensador educacional que pode contribuir muito com a análise que estamos fazendo é Rui Canário (2006). Ele nos propõe pensarmos sobre quatro dimensões essenciais que podem ajudar o professor a ter autonomia em suas ações. São elas: professor como analista simbólico, como artesão, como profissional de relação e como construtor de sentido.

Assim, o professor como um analista simbólico procura romper com uma visão sistêmica de lidar com a complexidade, ou seja, ele não é o que dá respostas prontas e certas, mas é aquele que ajuda solucionar o problema, mesmo podendo errar. “Enquanto especialistas da identificação, resolução e intermediação estratégica de problemas, os analistas simbólicos realizam um trabalho que equivale a construir um quebra-cabeça conceitual” (CANÁRIO, 2006, p. 68). Esta categoria docente não responderá mecanicamente a soluções prontas e, sim, criará um leque de argumentos passíveis para interpretação e resolução do problema.

Ao analisar o professor como um artesão, poderemos entender que “[...] a singularidade das situações educativas impede que o professor possa aplicar, de

forma estandardizada e bem sucedida, procedimentos de natureza técnico-científica” (CANÁRIO, 2006, p. 68). Este professor será muito mais que um reproduzidor de práticas: ele será um inventor de ações adotando posturas consentâneas com as especificidades dos contextos e dos públicos, tal como Arendt (2008) afirmava sobre a imprevisibilidade da ação humana.

A relação face a face do docente com o aluno marca o professor como um profissional de relação. Na atividade docente, o professor insere toda a sua personalidade e sua identidade se revela na ação (ARENDR, 2008), de forma que a natureza de sua atividade se revela por aquilo que ele sabe e por aquilo que ele conhece. Esse processo põe à luz um grande ato de aprendizado, onde professor e alunos interagem. “O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos” (ARENDR, 2007a, p. 225). Para quem vive a experiência do ser professor é quase uma constante o vivenciar em si esse “começar um mundo novo” compartilhado com aqueles “que são novos por nascimento”.

Ora, reconhecer que a relação professor-aluno envolve a totalidade da ação profissional do professor, implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente, aprendem no contato com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem. O que significa que o estereótipo tradicional do “bom” professor, enquanto reduzido à qualidade de bom e ‘eficaz’ transmissor de informações, terá de dar lugar à figura do bom comunicador, definido, sobretudo, pelas suas qualidades de ‘escuta’ (CANÁRIO, 2006, p. 69)

Essa categoria traz consigo a ideia do professor como um construtor de sentido, que é a última categoria apresentada pelo autor. Isso requer que o professor rompa com a ideia de transmissor de informações e passe a construir sentido naquilo que realiza. Entende-se, dessa forma, que a construção de sentido passa pela construção de uma visão de mundo que abarca uma visão de si enquanto sujeito no mundo, na relação com os outros e da relação com a realidade social (CANÁRIO, 2006).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto é um convite a refletir epistemologicamente sobre a condição do trabalho docente nas salas de aula, fora delas e onde quer que, por sua ação pedagógica ou por sua ação humana, simplesmente, o educador esteja inserido, por sua ação humana no mundo. Por vezes, trata-se de um trabalho alienado e sem sentido para o próprio praticante. Esse tipo de ação pode ser considerado como mera “fabricação”, como um produto que nada pretende mostrar além do que já é claramente esperado (ARENDETT, 2008), ou seja, pode-se esperar que saia das mãos de um mesmo professor o mesmo “tipo de aluno” por vários anos. O conceito de ação em Arendt é algo bem mais dinâmico e produtivo que isto. É criação, é invenção perante o imprevisto e tantas vezes: imprevisível.

A negação da autonomia muitas vezes é gerada, segundo Contreras (2002), pela ideologização da profissionalização e da especialização do trabalho professor. Não pretendemos, com essa reflexão, dizer que o professor não é (ou não precisa ser) um profissional, ou um especialista, mas é necessário transcender os modos de pensar sobre esses conceitos. O/a professor/a precisa, sim, ser respeitado/a como um profissional (e não como *tia* ou *tio*, com vocação a ser professor) que estuda, que busca estar atento às transformações do mundo e do conhecimento. Sugerimos que o professor seja um especialista em dialogar, em construir conhecimento e não um especialista em reprodução de pensamentos e no preenchimento de formulários.

A forma discursiva do diálogo se constitui no caráter pedagógico da fala docente. No diálogo, o falar e ouvir se constituem mutuamente. Isto demanda uma atitude: a da escuta atenta. Não há processo dialógico apenas pelo discurso qualificado do docente. O processo só se instaura se houver escuta atenta – esta magnífica virtude típica do bom professor. Aí sim, o proferimento do educando encontra espaço e acolhida e se potencializa para tornar-se comunicação qualificada. A força ilocucionária do discurso pedagógico depende da capacidade de escuta atenta. Quem está chegando (a criança, o educando em geral) no seu devir, depende da acolhida no diálogo para que sua descoberta do mundo aconteça.

É necessário desafiar-nos para a mudança pois, segundo Contreras (2002, p. 115), “cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares. As ações de ensino são ações significativas; portanto dependem das intenções e significações atribuídas por seus protagonistas”. Com

essa afirmação podemos pensar em deixar que as imprevisibilidades aconteçam e que sejamos capazes de pensar em operacionalizar novas dimensões em nosso trabalho, buscando autonomia em nossas ações, com vistas à construção da autonomia dos chegantes.

IRENO ANTÔNIO BERTICELLI

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

GILBERTO OLIARI

Mestrando em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Professor de cursos de graduação da UNOCHAPECÓ.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 352 p.

_____. *Entre passado e futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007a, 350 p.

_____. A crise na educação. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007b. p. 221-247.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006, 159 p.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, 296 p.

DALBOSCO, C. A.; FLICKINGER, H. (org.). *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, 238 p.

PALMER, R. E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 2011.

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v. 10, n.2, p.568-584, mai./ago. 2015
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p568-584>

RANGEL, M.; PETRY, P. Educação política de professores: conceitos e importância. *Educação, Porto Alegre (RS)*, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 352-360, maio/ago. 2005.

REESE-SCHÄFER, W. *Compreender Habermas*. Petrópolis: Vozes, 2013, 184 p.