

O SENTIDO PROFISSIONAL E SIMBÓLICO DO TRABALHO DOCENTE

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.27549>

Lisandro Lucas de Lima Moura*

Lúcia Maria Vaz Peres**

*Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul. lisandromoura@gmail.com

** Universidade Federal de Pelotas – UFPel. lp2709@gmail.com

Resumo

Diante da complexidade da tarefa docente, que faz com que professores e professoras passem a executar papéis distanciados do ensino, busco neste ensaio refletir sobre questões urgentes de maneira provocativa: qual o sentido primordial do trabalho docente? Desse modo, situo o ofício do(a) professor(a) a partir de uma dupla perspectiva: profissional/intelectual e simbólica/vocacional. Na primeira parte, apresento o cenário tecnocrático do trabalho docente, passando pelo sentido profissional e intelectual para, posteriormente, apresentar a perspectiva simbólica (do *homo symbolicus*), na qual o docente transcende as relações manifestas e objetivas do seu trabalho para atingir uma característica mítica fundada no papel primordial do mestre, cuja matéria-prima está associada ao trabalho artesanal e criativo.

Palavras-chave: trabalho docente, profissão, vocação, pensamento simbólico.

Abstract. The professional and symbolic meaning of the teaching work. Before the complexity of the teaching task, which makes teachers perform roles drifted apart from teaching, I aim to reflect on urgent matters in a provocative manner: what is the real essence of the teaching work? Thus, I place the work of the teacher from two perspectives: professional/intellectual and symbolic/vocational. At first, I present the technocratic setting of the teaching work, getting through the professional and intellectual meanings. Then, I present the symbolic perspective (of *homo symbolicus*), in which the teacher transcends the expressed and objective relations of his work to reach a mythic feature founded on the primordial role of the master, whose raw material is associated to the craft and creative work.

Keywords: teaching work, profession, vocation, symbolic thought.

Introdução

Bate o ponto, assina a folha, registra a falta. E a presença também. O horário é fixo, o tempo é curto e, se chegar atrasado, a supervisão registra. Formula ementa, plano de aula, plano de ensino e cronograma de atividades. No mínimo, duas avaliações objetivas com registro em ata e com assinatura de ciência dos educandos. Corrigir provas e fechar as médias. Não se esquecer de passá-las para o sistema. Reuniões com os pais e alguns projetos de ensino, pesquisa e extensão. E, no mínimo, trezentos alunos para ensinar e acompanhar. Pega mal esquecer o nome de alguém. Entre uma aula e outra, um tempo de sobra para preencher formulários e escrever memorandos e

ofícios de solicitação. Ofícios e memorandos são os atestados da nossa incapacidade para exercer o diálogo, penso. O fracasso da palavra e a impossibilidade da confiança no outro. Para solicitar uma troca de lâmpada ou pedir um material, não basta chegar para o colega do outro setor e dizer: “por favor, consegue umas folhas para eu imprimir as provas?”. Parece que se não houver uma solicitação via documento formal e oficial, via ‘sistema’, o pedido não tem validade ou, se tem, não será cumprido, porque só cumprimos aquilo ‘que está no papel’. É o atestado de pobreza do espírito republicano. A tentativa de normatizar e controlar algo que, por essência, é incerto, fluido e dinâmico.

O cenário descrito pode ser encontrado em qualquer escola e centro de educação, na esfera

pública ou privada, nos níveis municipal, estadual e federal, no centro ou na periferia. Não se trata de uma função administrativa, de secretaria, de gestão, mas do trabalho docente. A totalidade da nossa vida diária dentro da escola é dividida entre o trabalho de sala de aula – que se converteu em ato meramente instrumental – e o trabalho de gestão da rotina pedagógica que exclui justamente o processo de ensino e aprendizagem. Na escola-fábrica, somos trabalhadores multifuncionais, polivalentes, gestores, fazedores de café, cumpridores de horários, batedores de ponto, especialistas em tabelas orçamentárias e formulários de gestão, meros cumpridores de editais. Não que devêssemos estar livres desses procedimentos tão comuns nas mais variadas profissões, como se fôssemos categoria superior às demais. Não. O problema é que o trabalho do professor vem passando por um processo acelerado de hipertrofia de funções, cada vez mais dependente das amarras institucionais e tecnocráticas. Ainda não é possível medir as consequências de tal processo, embora haja pesquisas¹ consistentes que apontam as consequências do produtivismo capitalista no campo da educação. Diante da complexidade da tarefa docente, que faz com que professores e professoras passem a executar papéis distanciados do ensino, cabe a nós a urgência de voltarmos às perguntas simples: qual é o sentido primordial do trabalho docente?

O propósito deste texto é ensaiar algumas possíveis respostas a essa pergunta, de maneira a situar o trabalho docente no âmbito profissional e simbólico, demarcando as especificidades dessas duas dimensões complementares que estão, há muito tempo, separadas pelo corte racionalizante do pensamento binário.

Antes, é necessário mencionar brevemente o entendimento sobre o assunto apresentado, partindo dos pressupostos teóricos dos estudos do Imaginário, ou seja, do legado deixado por importantes nomes da renovação intelectual que devolveram à ciência o seu caráter simbólico, portanto, inefável - “quando o real é substituído pelo véu”, como denota Durand (1989, p. 51).

Segundo Durand (1988), o *homo sapiens* é igualmente *homo symbolicus*. Este representa a totalidade das manifestações humanas, tanto aquelas expressas pela ordem do ‘conceito’ e da ‘razão’ quanto àquelas representadas pelo mundo das ‘imagens’ e do ‘imaginário’. Os estudos do Imaginário buscam, por meio do pensamento

figurativo, aproximar esses dois universos inseparáveis do ser humano, mas que foram cindidos pela pedagogia da domesticação (Duborgel, 2003), expressas no positivismo reinante da modernidade. Nessa cisão, a imaginação, a emoção e o pensamento onírico perdem espaço para um mundo fisicamente quantificável, aprisionado à materialidade da vida e incapaz de transcender as condições objetivas.

Nesse contexto, o Imaginário se apresenta como o fundamento de todos os saberes que colocam em evidência um pensamento transcendente e transdisciplinar, que tem no simbolismo o principal motor instaurador de sentidos múltiplos. Como afirma Durand (1988, p.15), a característica principal do simbolismo é “o não sensível em todas as suas formas – inconsciente, metafísica, sobrenatural e supra-real”.

o conhecimento simbólico, definido triplamente como pensamento para sempre indireto, presença figurada da transcendência e compreensão epifânica, aparece como antípoda à pedagogia do saber, como vem sendo instituída há dez séculos no Ocidente. (Durand, 1988, p.24).

O presente texto visa, portanto, situar o papel da educação e do educador no domínio de uma ‘poética da transcendência’, que nos permite transpor as fronteiras institucionais que delimitam o trabalho docente a uma mera categoria profissional, e associar o trabalho docente ao trabalho do mestre e do artesão.

O sentido profissional-intelectual e o sentido simbólico-vocacional

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que embora se tenha ampliado historicamente a distância que separa o trabalho artesanal do trabalho industrial, decorrentes da modernização capitalista, a produção do conhecimento ainda se move por procedimentos imateriais altamente criativos e perturbadores da ordem social, procedimentos muito próximos daquilo que Mills (2009) chamou de ‘artesanato intelectual’. Professores e professoras não são apenas ‘dadores de aula’, como popularmente costumamos falar. Somos também pensadores(as) da educação. Dominamos os processos de formação a partir de teorias formuladas ao longo da história e de

¹ Ver: Guarany (2012).

experiências práticas de trabalho, originadas da interação com os alunos e alunas.

Diferentemente dos pais que educam seus filhos espontaneamente de acordo com as tradições e valores do grupo e da família, nós – professores de profissão – ao situarmos o aprendiz no mundo, educamos com intencionalidade pedagógica e prestamos conta do que fazemos às instâncias superiores da administração pública ou privada. Todos os processos que ocorrem dentro das escolas estão sob o juízo das ciências da educação, das teorias do currículo, das epistemologias, da prática reflexiva, da filosofia da ciência, da didática, enfim, estão sob o juízo daquilo que chamamos de ofício do mestre.

Este é o lado profissional de uma atividade laboral que requer predisposição intelectual, um mínimo de erudição, tempo de estudo, de escrita, de reflexão e planejamento – tempo para formular estratégias de ação e intervenção. É justamente essa característica que nos diferencia das demais pessoas e instituições que sempre têm algo a dizer sobre educação, sejam elas a família, a mídia ou o Estado. Somos nós que detemos o controle responsável e a autoridade legítima nos processos de trabalho na educação formal. Todos podem opinar e intervir, todos são bem-vindos. Todos podem educar e formar pessoas, mas somente nós, professores e professoras, estudamos e dedicamos tempo reflexivo para tal fim. Pelo menos deveríamos. Somos (mal) pagos para isso. Somos cobrados por isso.

Mas o que estamos fazendo realmente com o nosso tempo de trabalho? O que estamos fazendo com esse tempo que justamente nos diferencia e nos dá autoridade para exercer nosso ofício?

Grande parte desse tempo dedicado ao labor intelectual, ao estudo e planejamento de aulas, vem sendo cooptado pela rotina tecnocrática cada vez mais presente nas escolas e universidades. Se o trabalho pedagógico pressupõe a desconstrução de visões hegemônicas, ao passar pelas instâncias referendadas pelo Estado reinsere-se na lógica normativa do poder que independe dos atores em jogo. Os fatores que determinam essa situação podem ser encontrados historicamente nas mudanças que o capitalismo ocasionou no *ethos* do trabalho artesanal, ou seja, no “trabalho que transforma a natureza em coisas úteis” (Martins, 2013, p.14), tal como o alquimista que transmutava metais inferiores em ouro, em nome de uma finalidade nobre: obter o elixir da

imortalidade. Não é propósito deste ensaio detalhar as causas dessa mudança ocasionada pela modernização capitalista, uma vez que nosso propósito se centra mais na atitude e no gesto do educador diante desses condicionantes históricos.

No entanto, cabe acrescentar que a ideologia republicana do contrato social, ao possibilitar relações sociais de produção mais impessoais e idôneas, ocasionou também um distanciamento dos trabalhadores do próprio processo de concepção do trabalho, agora a cargo de instâncias superiores. O Estado, através do Ministério da Educação, prevê e obriga a execução do trabalho educacional independentemente das oscilações próprias do fazer pedagógico cotidiano, inserindo a regularidade dos programas e cronogramas no lugar da experimentação e da imprecisão, tão necessárias para a construção do conhecimento. Com os dispositivos de poder de mando sobre o trabalho pedagógico, a criatividade, a imaginação e a engenhosidade do trabalho artesanal perdem espaço para um trabalho mecanizado, repetitivo, estranhado e profissionalmente especializado.

De acordo com Tardif (2013),

[...] é importante lembrar que a profissionalização da docência origina-se de um ideal tipicamente americano, uma espécie de mito estadunidense que se exporta para todo o planeta há trinta anos. Na América Latina e no Brasil, não deveríamos começar a desconfiar deste mito e a criticá-lo? Na realidade, há três décadas, muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros) estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. (Tardif, 2013, p.569).

Assim, ao identificar os professores e professoras como categoria profissional, o conjunto das instituições sociais nada mais faz do que objetificar ainda mais o trabalho docente, ao invés de emancipá-los. A ideologia da profissionalização, dentro da lógica de poder, funciona como produtora de generalidades ao transformar vidas humanas reais em simples entidades classistas homogêneas (Carlsson, 2014).

Em segundo lugar, mesmo que insistamos em não reconhecer, existe a dimensão simbólica do trabalho docente, que engloba a totalidade do *homo symbolicus* e, por isso, não se resume apenas à categoria profissional. Essa característica nos remete a tão famigerada ideia de 'vocação', de 'chamado' e cumpre uma função de sacerdócio, a essência sacralizada do mestre. O sentido vocacional do trabalho docente aparece frequentemente nos discursos midiáticos e governamentais de maneira secularizada, desprovida do sentido simbólico, causando uma eufórica controversa entre setores da educação e da sociedade. No entanto, é um conceito em disputa que possui significações diversas, muito além da representação que a mídia, as redes sociais e governos tentam impor.

Para fins deste ensaio, a noção de vocação diz respeito menos à função profissional e mais à disposição natural do espírito, uma certa inclinação arquetípica para exercer a profissão no contexto não apenas de uma vida social mas de uma jornada existencial para a qual fomos 'convocados'. Segundo Celório e Peres (2014),

Quando falamos em vocação na perspectiva arquetípica do *daimon*, rompemos com essa tendência à normatização de comportamentos, valorizamos o indivíduo no seu processo, ouvimos os sonhos e anseios dos pequenos, respeitamos o tempo de cada um e alertamos sobre a importância de viver a própria vida e de manter as próprias convicções (Celório & Peres, 2014, p.08).

Desse modo, podemos dizer que há muitos professores de formação e poucos de vocação. O contrário também: há educadores de vocação que não têm formação profissional. A função simbólica da docência não se resume a uma determinada ordenação institucional, pois os educadores de vocação não se vangloriam por pertencerem a uma categoria social com interesses particulares e financeiros, até porque, atualmente, é uma carreira desprovida de *status*. Agem pela lógica dos valores éticos, cuja autoridade decorre de uma experiência pessoal, tanto psicológica como espiritual. O *status* existe, mas provém de uma relação subjetiva, afetual, e se apresenta no nível pessoal e íntimo (*elan vital*) e não institucional. Esses(as) professores(as) encarnam o gesto sacrossanto dos grandes mestres da humanidade. O professor como arquetipo do guia, do condutor de

almas. Consideram seu trabalho não apenas como emprego, mas como razão de ser, e frequentemente transmitem sua experiência interior para a vida exterior das pessoas com quem dialogam. Por tudo isso, assumem responsabilidades que transcendem as tarefas burocráticas em nome de um ativismo social e cultural.

É por essas características que também são muito criticados pelos pares, pela categoria docente e pelos professores que trabalham com altos recursos materiais. São acusados de serem coniventes com o descaso do poder público e com a precariedade do trabalho, mesmo que de fato não o sejam. São criticados por reforçarem a imagem idealizada do professor perante a sociedade, especialmente aquela de que a profissão docente é um ato de sacrifício em nome do amor ao ofício e às pessoas. São denunciados por fazerem tanto em condições tão precárias.

Essa crítica é compreensível, embora substancialmente equivocada. Se pensarmos que o sentido vocacional equivale a desempenho do sacerdócio² é natural que o ato sacrificial esteja presente, uma vez que estamos falando do lado mítico e sacralizado do trabalho docente. Um sagrado laico, obviamente, mas que não deixa de ter relações com os três sentidos definidos por Eliade (2010) como sendo típicos da manifestação do sagrado (hierofania): ser, sentido e verdade. O grau de implicação pessoal que o educador coloca no fazer docente pode até ser considerado demasiado heroico e até desumano, mas serve de exemplo para quem busca uma vida com sentido. O termo 'sagrado laico' é usado aqui para evitar qualquer relação com a noção de 'religião', pois o domínio do sagrado pode ser expresso e vivenciado para além da experiência religiosa determinada pelas doutrinas da fé.

Conforme Frankl (1989), que se dedicou ao estudo profundo da noção de vocação, a existência humana autêntica depende de uma 'vontade de sentido' que vai além da mera sobrevivência e situa o trabalho em concordância com os valores pessoais superiores. A busca do sentido, segundo Frankl, implica a transcendência da materialidade da vida e do próprio sujeito. O professor vocacionado, nesse aspecto, é aquele que pratica seus valores éticos, sociais, políticos e existenciais no seu ambiente de trabalho. Difere, assim, da postura

² Guardadas as devidas proporções, o sacerdócio de antigamente não equivale ao ativismo social de hoje?

do professor desencantado, hiperprofissional, que não vê a hora de bater o ponto de saída e fazer lá fora tudo aquilo que não faz no seu espaço de trabalho, porque separa os valores pessoais dos valores profissionais. Separa a vida do trabalho. Quantas vezes nos deparamos com colegas exaustos, desanimados, que perderam o sentido do seu ofício? É o déficit da dimensão simbólica, que está diretamente ligada ao descentramento do ser, a perda da dimensão espiritual da existência que, por sua vez, não pode ser explicada apenas em decorrência de fatores objetivos.

Já os professores que atendem a um chamado optam por viver em função da sua própria arte, por uma via negativa, da incerteza, do desconhecimento e do desamparo, em que o próprio corpo é colocado à prova em nome do bem da comunidade e do poder social, político e transcendental da educação. A fé na educação como transformação do indivíduo e da vida social. Inclusive estão sujeitos a uma vida errante, sem lugar fixo, sem estabilidade, sem plano de carreira, sem salário adequado, sem porto-seguro. Uma vida vivida de pés descalços, pés no húmus, vida ao mesmo tempo desprotegida e relaxada, vida telúrica repleta de tensão. Nesse caso, ser docente é um ato instintivo, pulsional, tal como foi o passo de Moisés no Mar Vermelho. Um passo ao absurdo.

O sentido simbólico do mestre: 'o ensino é sempre mais do que o ensino'

Diante do exposto, o caminho para se pensar os sentidos do trabalho docente pode estar na relação existente entre a dimensão profissional e a dimensão simbólica. O simbólico, como nos lembra Jung (2008), é tudo aquilo que implica algo a mais do que o seu significado manifesto. Durand (1988), igualmente, fala do símbolo como “uma representação que faz ‘aparecer’ um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério” (Durand, 1988, p.15). É nesse sentido que George Gusdorf, que adotava em suas análises um pensamento simbólico, afirma que “o ensino é sempre mais do que o ensino”. Nas palavras do autor,

o ato pedagógico, em cada situação particular, ultrapassa os limites dessa situação para pôr em causa a existência pessoal no seu conjunto. Por exemplo, aqueles que pretendiam introduzir o

ensino primário obrigatório num país não se propunham somente a munir cada criança de uma modesta bagagem de leitura, escrita ou cálculo. O mínimo vital do certificado de estudos era o meio e o símbolo de uma espécie de libertação intelectual que correspondia a uma promoção geral da humanidade no homem (Gusdorf, 2003, p.09).

Nos termos de Gusdorf, as questões técnicas do ensino são apenas pretextos profissionais para algo maior e mais valioso que compõe o trabalho docente. Esse ‘algo a mais’ fala de um contexto iniciático indispensável para que o aprendiz se torne aquilo que ele realmente é, dentro de um percurso de valor formativo, em que a dimensão pessoal e interior – ou seja, o ‘cultivo da alma’ para Hillman (2013) – dialoga com a dimensão social, política e histórica da sociedade. Essa é, aliás, a tarefa primordial da formação pedagógica e precisa ser reconhecida pelas autoridades e pela sociedade como parte legítima do trabalho em educação.

Como profissionais, estamos sujeitos a uma hierarquia das funções pedagógicas, administrativas, políticas e departamentais. Temos responsabilidade intelectual. No entanto, nenhuma formação humana pode se conter com a conquista de um diploma ou com a aprovação num exame, sob o respaldo do Ministério da Educação. É preciso algo mais: como educadores, amadores e amantes do ofício, estamos sujeitos a uma hierarquia ontológica e a nossa responsabilidade não é apenas intelectual, mas é também uma responsabilidade da alma.

No entanto, observa-se a todo o momento, tanto no contexto escolar como fora dele, que o universo da educação está mais vinculado ao tecido das relações manifestas/objetivas (administração, gestão, políticas públicas, programas e técnicas instrumentais) do que propriamente às relações latentes e imateriais do rito de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a escola sempre valorizou o polo racional das ações humanas em detrimento ao da ‘imaginação’ (pensamento simbólico), produzindo assim um professor desencantado, desprovido de suas características mágicas.

A relação emblemática entre desencantamento e magia é fundamental para pensarmos a educação e, conseqüentemente, o trabalho docente. Segundo os estudos de Pierucci (2003), etimologicamente, a palavra ‘desencantamento’ (*Entzauberung*) significa ‘desmagificação’ e, portanto, “refere-se ao

mundo da magia e quer dizer literalmente: tirar o feitiço, desfazer um sortilégio, escapar de praga rogada, derrubar um tabu, quebrar o encanto, quebrar o encantamento” (Pierruci, 2003, p.172). A ‘desmagificação’ representa a hegemonia do racional sobre todas as coisas. Desse modo, o desencantamento é equivalente ao descentramento entre o ser humano e o seu cosmos, entre natureza e cultura, corpo e espírito. Representa a perda da noção holística do mundo, perda da noção do mundo enquanto totalidade orgânica e imanente, ocasionada pela emergência da ciência instrumental.

As pesquisas de Duborgel (2003) demonstram que o espaço da educação encontra suas raízes no iconoclasmo³ escolar dos positivistas, em especial no de Auguste Comte, o grande sistematizador do pensamento positivo, da separação entre o real e o imaginário. A escola passa, assim, a ser gestada pelos valores do ‘real’, das ‘coisas’ em oposição aos valores constituintes do pensamento simbólico, ou seja, caracteriza-se pela submissão da imaginação à observação da realidade feita com clareza e precisão.

O significado manifesto e visível do trabalho docente, na maioria das vezes, se resume ao que foi descrito no primeiro parágrafo deste texto, de forma rítmica para lembrar os tempos da fábrica. Um aparelhamento do trabalho pelo espartilho da burocracia e dos métodos quantitativos. Dentro dos ritmos mecanizados nem mesmo o fazer intelectual tem espaço no nosso cotidiano. Nesse caso, a educação artesanal e imaginal foi abafada pelo primado das relações fragmentadas da divisão do trabalho, decorrentes da indústria e do trabalho alienado que nela se reproduz. A educação foi raptada pelo poder do signo (diferente do símbolo), e isso está tão naturalizado que são raros os professores que ousam, hoje em dia, defender o caráter vocacional de um trabalho que tem raízes históricas no papel primordial do mestre. Vale a pena citar outra passagem de Gusdorf sobre o sentido original do mestre:

Entre o mestre e o discípulo, para além do discurso aparente do ensino, um outro diálogo prossegue, em profundidade, como um jogo sobre as estruturas fundamentais do ser humano. [...] O discípulo sofre uma influência tanto mais

decisiva quanto menos ela for literal. É nesse sentido que a ação do mestre se apresenta como criadora, na medida em que produz no discípulo uma mudança de figura e um direcionamento. A influência que parece ter deixado menos sinais visíveis pode ser assim a mais essencial (Gusdorf, 2003, p.206).

Queiramos ou não, exercemos nos nossos alunos uma ação indireta que tem consequências profundas, muitas vezes não reconhecidas (justamente por serem ‘indiretas’) porque transcendem os planos de ensino, as ementas e os formulários de gestão. Desse modo, é preciso resistir à hipertrofia da função docente, que desloca o sentido original da ética do nosso trabalho em direção ao positivismo da ação instrumental. É que faz da sala de aula, por exemplo, um lugar desprovido de encantamento e de magia, espaço amorfo onde os alunos são vistos como objetos, e nós também. Mais uma vez, a alusão à magia serve para situar o processo pedagógico em outro patamar no qual o professor, além de ser um profissional dotado de saber disciplinado, é também um mágico-feiticeiro (Gusdorf, 2003). A magia na educação corresponde aos rituais de ensino sedutores, cuja função é iniciar os estudantes (neófitos) no processo de construção do conhecimento do mundo e de si mesmos. Entretanto, para muitos professores hiperprofissionais, a magia, essência do processo didático-pedagógico, é mera ‘superstição’.

Considerações finais: trabalho criativo e artesanal

É preciso lembrar, antes de concluirmos, que a matéria prima do trabalho docente é o processo criativo, o trabalho artesanal. Por isso, é importante fazer do nosso precioso tempo um espaço privilegiado do exercício da imaginação e da significação teórica, o pleno exercício da dimensão profissional (intelectual) aliada à dimensão vocacional (pessoal, espiritual, imaginante...). Transformar cada ação objetiva numa poética da transcendência. Transformar as engrenagens do trabalho docente numa liberdade pessoal vivida com entusiasmo. A propósito, nunca é tarde lembrar, a palavra ‘entusiasmo’ advém do grego, *enthusiasmós*, e corresponde etimologicamente ao ato de ‘fazer-se divino’, de transpor a realidade, de desafiar o instituído. Segundo o surrealista Gomez-Correa (1999),

³ Para conhecimento a respeito do iconoclasmo ocidental, ver: Durand (1988, p. 23), Capítulo I: *A vitória dos iconoclastas ou o avesso dos positivistas*.

o entusiasmo conduz a uma exaltação da vida cuja virtude provoca no homem a afloração dos sentimentos mais profundos, mais grandiosos, mais humanos e, talvez, numa embriaguez desorbitante, mais extra-humanos, uma vez que na culminação do delírio, é possível alcançar uma espécie de confusão com a divindade ou, pelo menos, 'fazer-se divino'(Gomez-Correa, 1999, p.33).

Desafiar o instituído, convocar o gênio que reside em nós, fazer-se divino, requer tempo de reflexão, tempo de ensaio, de experimentações, tempo de estudo, de escrita e, sobretudo, tempo para o exercício do devaneio e da imaginação criadora, como recomenda o mestre Bachelard (2009). Pois sabemos que as mais belas obras da humanidade advêm do tempo meditativo do repouso e do ócio criativo. Isso não tem nada a ver com conduta irresponsável, pois, como ensinou Bachelard (2009), não há imaginação sem um mínimo de rigor. E o devaneio, na fenomenologia poética de Bachelard, é o rigor na potência máxima, a imaginação funcionando em saúde plena.

A propósito, inspirado em Bachelard, Duborgel(2003) faz uma das mais brilhantes descrições sobre imaginação e rigor:

a imaginação não é de forma alguma, aqui, uma 'faculdade' psicológica secundária; não é nem auxiliar suspeita da razão, nem passatempo insignificante ou repouso estetizante do 'objectivo' sujeito de lógica ou de razão experimental, nem tampouco prefácio longínquo emocionante e infantil do 'pensamento positivo'. É 'rainha das faculdades', 'faculdade cardinal', irreduzível e eminente poder humano de reconsiderar o universo de um outro modo, de o representar e o re-criar enquanto totalidade e unidade, enquanto espelho do homem, homem aumentado, testemunho do sentido, imagem complexa da dramática humana, metáfora generalizada dos 'deuses', os piores e os melhores que designam as coordenadas das nossas nostalgias e os emblemas da nossa realidade(Duborgel, 2003, p.213).

Para atingirmos o rigor é necessário o tempo para 'estar à toa', conforme nos ensina também o sociólogo Mills (2009, p.62), a respeito da noção de 'artesanato intelectual': "para dar a seu

trabalho o frescor da criatividade, o artesão deve por vezes abrir-se àquelas influências que só nos afetam quando nossas atenções estão relaxadas". Isso é parte da ética do nosso ofício. Os momentos de lazer são partes fundamentais do nosso trabalho, assim como o trabalho deve ser também o nosso lazer. Há que se respeitar, porque é coisa muito séria.

Outra característica do trabalho artesanal, segundo Mills, é a indissociabilidade entre vida e trabalho, cuja importância já foi mencionada anteriormente. A troca constante entre experiência pessoal e profissional, em que a primeira alimenta a segunda e vice-versa, é essencial para a constituição do ser completo, não cindido pelos processos alienantes do trabalho mecanizado.

Ao reivindicar o caráter artesanal do trabalho docente, não se pretende finalizar este ensaio defendendo uma postura saudosista de um passado perdido, quando os artesãos, trabalhadores do séc. XIX eram ainda considerados verdadeiros artistas. Pelo contrário, o que se pretende com este texto é revelar as possibilidades atuais de devolver ao professor(a) a sua essência de 'arteiro' e violador de normas enrijecidas. Não se trata, portanto, de retornarmos às origens, e sim de avançarmos às origens. Segundo Martins, o artesão como 'arteiro' remete aos significados antigos da palavra: desordeiro, insubmisso e brincalhão. "Arteiro era quem fazia arte, quem criava o produto não natural, quem invadia o âmbito do divino, que era o da transformação das coisas, da metamorfose de uma coisa em outra" (Martins, 2013, p.14).

Portanto, as possibilidades de transformação e de transcendência das condições objetivas que fazem do trabalho docente um mero ato profissional destituído do sentido simbólico, passam, simultaneamente às lutas sociais, pelo gesto arquetípico de evocar o mestre que há em nós, o mestre dos ofícios, que, durante o processo de iniciação, conduz o discípulo ao processo de transformação interna e de compreensão da vida exterior.

O trabalho criativo e artesanal, que tem a ver com o exercício da imaginação, é o motor que move o trabalho do professor e reativa sua capacidade de simbolizar, de transcender o real e as relações tecnocráticas do ambiente institucional em direção ao reencantamento da educação.

Referências

Bachelard, G. (2009). *A poética do devaneio*. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Carlsson, C. (2014). *Nontopia*: iniciativas que estão construindo o futuro hoje. Porto Alegre: Tomo Editorial.

Celório, J. A., & Peres, L. M. V. (2014). O caráter arquetípico da vocação: (re)pensando as nossas escolhas a partir do imaginário e da (auto)formação humana. *Anais da ANPED SUL*. Florianópolis, SC, Brasil, 10. Recuperado em 15 dezembro, 2014, de http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/976-0.pdf

Duborgel, B. (2003). Imaginário e Pedagogia. In A. Araujo & F. Baptista. *Variações sobre o Imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. (pp. 203-218). Lisboa: Instituto Piaget.

Durand, G. (1988). *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix.

Durand, G. (1989). A renovação do encantamento. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, 15(1), 49-60.

Eliade, M. (2010). *O sagrado e o profano*. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Frankl, V. (1989). *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo*. Aparecida, SP: Santuário.

Gomez-Correa, E. (1999). O entusiasmo. In R. Ponge (Org.). *Surrealismo e novo mundo* (pp. 31-34). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Guarany, A. M. B. (2012). Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. *Revista Educação por Escrito*, 3(1), 26-40.

Gusdorf, G. (2003). *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes.

HILLMAN, J. (2013). *O sonho e o mundo das trevas*. Petrópolis: Vozes.

Jung, C. G. (2008). *O homem e seus símbolos* (2a ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Martins, J. S. (2013). O artesanato intelectual na Sociologia. *Revista Brasileira de Sociologia*, 1(2), 13-48.

Mills, W. (2009). *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pierucci, A. F. (2003). *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber*. São Paulo: Editora 34.

Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. Recuperado em 13 dezembro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>.

Recebido em: 24/04/2015

Aceito em: 29/06/2015